

ANTONI DANYSZ
PROFESOR UNIwersYTETU W POZNANIU

O WYCHOWANIU

WYDANIE DRUGIE

~~BIBLIOTEKA
Państw. Szkoły Średn. i Wyższ. w Gliwicach
Nr. 2185~~



K S I A Ź N I C A - A T L A S

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE

TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. — SP. AKC.

LWÓW — WARSZAWA

1925

KSIĄŻNICA - ATLAS

LWÓW, UL. CZARNECKIEGO 12
WARSZAWA, NOWY ŚWIAT 59

poleca następujące książki dla nauczycieli:

	Cena Zł.
<i>Benni</i> : Ortofonja polska	0·70
<i>Bobieńska N.</i> : Pierwsze lata nauczania rysunków	4—
<i>Bojarski</i> : Technologia pracy ręcznej	3—
<i>Dąbrowski</i> : Punktowanie jako metoda badania zmęczenia (w druku)	—
<i>Dewey</i> : Szkoła a społeczeństwo	1·70
<i>Dobrowolski St.</i> : Nauczyciel, jako główny czynnik rozwoju szkolnictwa powszechnego	0·70
<i>Dubrawski</i> : Introligatorstwo w szkole	2—
<i>Dyakowski</i> : Zarys metodyki niższ. kursu nauki o przyrodzie	1·70
<i>Dzierżbicka</i> : Uzdolnienia zawodowe nauczyciela wychowawcy (w druku)	—
Encyklopedia wychowawcza. T. IX. Z. 4—8. Polska oświata i szkol- nictwo do 1914	1·50
— Tom IX. Z. 9. Polska współczesna	2·30
— Tom IX. Z. 10. Pozytywizm	0·60
Epoka wielkiej reformy. Studja i materiały do dziejów oświaty w Polsce XVIII w.	4·50
<i>Hellman</i> : Szkolnictwo w Angji	2—
<i>Jotegko Z.</i> : Metoda testów umysłowych	9—
<i>Karbowiak</i> : Bibliografia pedagogiczna	4·20
<i>Kopczyński</i> : Szkice higieniczno-wychowawcze. II	2·30
<i>Kwiatkowski</i> : Dydaktyka i metod. nauczania jęz. nowoż.	1·60
<i>Lorec</i> : Akwarjum słodkowodne	2·40
<i>Misky</i> : Plastyczne uzmysławianie przedmiotów. Cz. I. Martwa natura	3·20
— Rysunek głowy i figury ludzkiej	2·80
<i>Namysłowski i Udziela</i> : Podręcznik metod. do nauki botaniki	2·50
<i>Oraczewski</i> : Jak się uczyć	2·10
<i>Piasecki</i> : Zabawy i gry ruchowe	2·50
<i>Piasecki i Schreiber</i> : Harce młodzieży polskiej	3·75
<i>Szafer</i> : Ogrody szkolne	0·70
<i>Szober</i> : Zasady nauczania języka polskiego	2·80
<i>Wetekamp</i> : Samodzielność i radość twórcza w nauce i wychowaniu	2—
<i>Woroniecki</i> : Około kultu mowy ojczystej	5·40
<i>Wysocki</i> : Zarys celowego nauczania muzyki	0·75
<i>Zarzecki</i> : Dydaktyka ogólna	3·80
— Wstęp do pedagogiki	2·20
— Nauczanie matematyki początkowej. Cz. I. Liczby całkowite	3—
— "	3—
— "	3—
<i>Zukiewiczowa</i> : Wychowanie przedszkolne	1·50

O WYCHOWANIU

~~BIBLIOTEKA
Państwowego Liceum Pedagogicznego
w GŁIWICACH
Nr. 2185~~

ANTONI DANYSZ
PROFESOR UNIwersYTETU W POZNANIU



O WYCHOWANIU



WYDANIE DRUGIE

~~BIBLIOTEKA
Państwowego Liceum Pedagogicznego
w GLIWICACH
N. 2185~~

~~2185~~



K S I A ˆ Z N I C A - A T L A S

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE
TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. — SP. AKC.
LWÓW — WARSZAWA

1925



Dan
0 1/4
370

~~2185~~



37



371.0

SN 17805

Mihi prope semper oratio mea displicet, melioris enim avidus sum, quo saepe fruor interius, antequam eam explicare verbis sonantibus coepero.

Św. Augustyn. De catechizandis rudibus 2, 3.

Książka «O wychowaniu» wyszła po raz pierwszy w r. 1903 nakładem Macierzy Polskiej we Lwowie. Stosownie do życzenia ówczesnej Dyrekcji Macierzy autor uwzględnił w niej przede wszystkim wychowanie domowe. Jako taka była czytowaną na posiedzeniach towarzystw oświatowych we wschodniej Galicji, a treść jej dostarczała materiału do dyskusyj wychowawczych n. p. taki użytek robiono z niej w Grzymałowie. Obecnie wychodzi po raz drugi w wydaniu znacznie rozszerzonym. Rozszerzenie to tłumaczy się tem, że wskutek zmienionych stosunków politycznych okazała się potrzeba pouczenia wychowawczego dla nauczycieli. Autor starał się stworzyć książkę, któraby o obowiązkach wychowawczych informowała nietylko rodziców, ale także tych, którzy z urzędu publiczne wychowanie prowadzą. Treść zaś książki ilustrował przykładami, których mu dostarczyła trzydziestokilkuletnia praktyka i obserwacja w szkołach średnich niemieckich i polskich.

A. D.

§ 1. Pojęcie wychowania i pedagogiki.

Zanim przystąpimy do określenia pojęcia wychowania, wypada nam się zastanowić nad tem, jaką refleksję języki w ogólności, a szczegółowo nasz polski, włożyły w wyraz wychowanie. Będzie to więc t. zw. wytłumaczenie nominalne, czyli słowne, które zwykle wszystkie inne wytłumaczenia wyprzedza. Wychowanie jest pojęciem, ale wyraz wychowanie jest konwencjonalnym znakiem na wyrażenie pojęcia. Przy znakach na pojęcia abstrakcyjne, do których wychowanie należy, znak jest najczęściej przenośnią albo metaforą ze znaku pojęcia materialnego. I tak pojęcie materialne zejścia z bezpiecznego brodu na niebezpieczną głębinię zostało nazwane zbrodnią, ale ten wyraz zbrodnia został przeniesiony na pojęcie etyczne zejścia z drogi cnoty, poczem pierwotne znaczenie wyrazu zbrodnia ulotniło się, a drugi język w znaczeniu przenośnem utrwalił.

To samo stało się przy wyrazie, służącym na wyrażenie pojęcia wychowania. Grecki wyraz παιδεία jest bezbarwny, bo oznacza tylko zajmowanie się dziećmi, za to drugi wyraz παιδαγωγός i pochodne, zawierające w sobie wyraz ἄγω (prowadzę), jaśniej określają czynność wychowania, ale tylko jako czynność prowadzenia. Łaciński wyraz educare jest różniczkowany z educere, którego w znaczeniu wychowywać rzadko się używa. Oznacza więc nietylko prowadzenie, ale wyprowadzenie ze stanu pierwotnego do stanu innego, lepszego. Ta sama przenośnia leży w niemieckim wyrazie erziehen, pochodzącym od ziehen, do którego należy także wyraz Zucht. Wyrazy te oznaczają podniesienie jednostki. Francuskie élever znaczy także podnieść, a potem wychować.

Polskie wyrazy *wychować* i *wychowanie* miały zrazu zupełnie materialne znaczenie i uszlachetniły się dopiero przez przenośnię. Znaczyły bowiem pierwotnie *żywić, utrzymać*. Na łacinę tłumaczono je z tego powodu przez *alere, nutrire, fovere, conservare*. Pierwotnie więc pojmowano w Polsce wychowanie jako utrzymywanie młodej jednostki przez dostarczenie jej środków do życia. Używało się wyrazu *wychowywać* nie tylko o niedorosłych, ale także o dorosłych, a więc o żołnierzach, biednych w szpitalu, o opatrzaniu starostw i stołu królewskiego. To znaczenie ma ten wyraz w ludowym języku jeszcze dotąd, bo godzący się do roboty wymawia sobie prócz dziennej zapłaty *chówkę*, albo wychowanie, a *dobrze chować* kogo znaczy tyle, co dobrze go odżywiać.

Materialnego znaczenia wyraz ten z wolna się pozbywał. Jeszcze w końcu ośmnastego wieku komisja, której zadaniem było czuwać nad wychowaniem publicznym w Polsce, uznała za stosowne nazwać się Komisją Edukacji Narodowej, aby publiczność dobrze rozumiała jej intencje. Użyto wyrazu obcego *edukacja*, bo *Komisja Wychowania Narodowego* mogła uchodzić także za komisję aprowizacyjną. Pijar Czarnecki, który przetłumaczył znaną pedagogikę Niemeyera, zatytułował ją *Zasady edukacji i instrukcji*. Warszawa 1808. Obcy wyraz *edukacja* był ówczesnym ludziom zrozumialszy niż polski. Z braku wyrazu na pojęcie wychowania w dzisiejszem pojmowaniu wnosić można, że wychowania jako wpływu świadomego i systematycznego w dawniejszych czasach w Polsce nie było. Istniało tylko t. zw. wychowanie naturalne, polegające na pożyciu dzieci w domu rodzicielskim, na działaniu przykładu najbliższego otoczenia. Jeżeli przykład był dobry i inne warunki były korzystne, wychowanie się udawało, w przeciwnym razie podlegało spaceniu. Wychowanie zapomocą nauczania istniało tylko wyjątkowo i nie rozumiało się samo przez się. W wiekach średnich opiekun (zwany opiekadlnikiem, albo opiekadnikiem) brał przedewszystkiem w opiekę dobra wychowanków, a potem także ich osoby (*bona cum Nicolao*). Kobiety nie przechodziły zwykle żadnego wykształcenia, a Nawojek, dla których można było pisać modlitewniki, było w owych czasach z pewnością nie wiele.

A teraz przystąpmy do skonstruowania pojęcia wychowania, postępując drogą ściśle indukcyjną. Każdy człowiek, zastanowiwszy się nad samym sobą, ma świadomość zmian, jakie prze-

szedł w swoim życiu. Jak od niemowlęcia rósł i rozwijał się fizycznie, aż doszedł do fizycznego zastoju, tak też jego umysł podlegał ciągłym zmianom, aż się utrwalił i zamknął w sobie, czyli rozwój jego duchowy był skończony. Uświadomienie tego rozwoju występuje u dziecka dość szybko i działa wstecz i naprzód. Dziecko kilkoletnie zdaje sobie z tego jasno sprawę, że było niedołążnym («kiedy byłem jeszcze mały») i wypowiada swoje plany, jakie ma na przyszłość, kiedy dorośnie.

Im człowiek młodszy, tem zmiany umysłowe są szybsze. Umysł dziecka jest narodził się otwarty, wszelkie możliwe wrażenia cisną się do niego i zapełniają jego próżnię. Jean Paul Richter w Lewanie słusznie powiedział, że dziecko w trzech pierwszych latach swego życia uczy się bezporównania więcej, niż dwudziestoletni młodzieniec w tym samym przeciągu czasu w uniwersytecie.

Byłoby bardzo ciekawą rzeczą móc obserwować, jak taki dziecięcy umysł pracuje, jak wrażenia przechodzą w wyobrażenia, jak wyobrażenia się kojarzą i dają pojęcia, jak ten umysł próbuje dojść do zgody ze sobą, jak ta zgoda się często rwie i dziecko swą pracę musi rozpocząć na nowo. Tę pracę dziecko musi odbywać bez obcej pomocy. To też ona rzadko występuje nazewnątrz. Z początku w umyśle dziecka niema nic prócz formalnej zdolności przyjmowania, a po trzech mniej więcej latach istnieje cały arsenał wyobrażeń i pojęć, czasem jeszcze fałszywych, ale też w znacznej części już prawdziwych. Rozwój umysłowy dziecka jest stosunkowo tak szybki, że jedno upodobanie spędza drugie, jedno wyobrażenie poprawia i uzupełnia drugie. Każdy nowy koń, którego dziecko widzi, przyczynia się do wycieniowania w jego umyśle pojęcia konia, a każdego nowego konia widzi dziecko lepiej. Uczeń czwartej klasy z politowaniem czyta swe własne elaboraty z klasy drugiej, lecz ten sam uczeń w klasie najwyższej prawie wierzyć nie chce, że wypracowanie, które napisał w klasie czwartej, wyszło z pod jego pióra.

Im dalej człowiek postępuje w latach, tem powolniejszy jest jego rozwój, aż wkońcu nastaje zamknięcie i zasklepienie się w sobie. Z początku wszystko dla niego jest c u d n e, wszystkiemu się dziwi (*θαυμαστόν*), później coraz mniej jest tych rzeczy, któreby wzbudzały jego podziw (*θαυμασία*). Jego inteligencja już dalej się nie rozwija, a charakter jego przybiera pewne, stałe przymioty, które się w nim utrwalają. Jedno i drugie jest wynikiem

wpływów, przez które człowiek przechodził w czasie, kiedy umysł jego był wrażliwy na działanie z zewnątrz.

Jeżeli w ten sposób rozważamy nasz własny rozwój, zyskujemy dla pojęcia wychowania bardzo ważne podstawy:

1) czujemy na sobie samych, że jest wychowanie, t. j. że człowiek jest zdolny do biernego wychowania,

2) czujemy, że praca wychowawcza jest wdzięczna i warta zachodu, skoro wrażliwość dziecięca jest tak wielka i wychowanie stanowi o duchowym kierunku dorosłej jednostki,

3) czujemy, że człowiek jest nie tylko biernym przedmiotem wychowania, ale może być także czynnym podmiotem, czyli że może być wychowankiem, ale także wychowawcą.

Ale te zasady, które zdobyliśmy przez uświadomienie sobie swego własnego rozwoju, wymagają jeszcze niejednego uzupełnienia. Jeżeli się mówi o wychowaniu, to ma się na myśli tylko wychowanie człowieka. Potoczny sposób wyrażania się mówi także o wychowaniu tworów zdolnych do organicznego rozwoju, a więc roślin i zwierząt. O wychowaniu zwierząt używa się obecnie wyrażenia *hodować*, które, pochodząc od *god*, znaczyło pierwotnie *ugaszczać, gościnnie podejmować*, a potem przeszło tę samą ewolucją, co wyraz *wychowywać*. Rośliny wychowuje się w ten sposób, że przez chodzenie około nich popiera się ich rozwój, albo przez sztuczne sposoby zmusza się je do wyparcia się swej indywidualności. Indywidualną barwą róży, jak to sama jej nazwa wskazuje, jest barwa różowa, ale sztuka ogrodnicza doprowadziła do tego, że wychowuje róże białe, żółte, a nawet biało-zielone. Zasadnicza modra barwa bławatka, zwanego w Wielkopolsce modrakiem, pod wpływem sztucznego działania zamienia się na ciemną, żółtą, białą i t. d.

Jeszcze skuteczniejszą jest czynność wychowawcza przy zwierzętach. Zwierzęta mają popędy czyli instynkty, które przez przyzwyczajenie można rozwinąć. W ten sposób doprowadza się je do rozumienia znaków, czynności, rozkazów, ruchów. Co ważniejsze, zajmowanie się zwierzętami powoduje je, że się wyrzekają swych instynktów, że zmieniają usposobienie i temperament, czyli się oswajają. Wychowanie zwierząt ma jednakże pewne granice. U zdolniejszych zwierząt można wywołać usposobienie i uczucia, które można nawet nazwać moralnemi, podobnie jak na to samo

miano zasługują niektóre uczucia u dzieci, z tą tylko różnicą, że u dzieci są one początkiem wychowania, a u zwierząt jego końcem, jego ostatecznym wyrazem. Dlatego wpływ wychowawczy na zwierzęta, stosunkowo co do wyników bardzo znaczny, nazywamy pospolicie tylko dresurą.

! Nieraz słyszy się o zwierzętach bardzo mądrych, że im braknie tylko mowy, aby miały inteligencję ludzką. Że zwierzęta mają wyobrażenia i pojęcia w umyśle, to nie ulega wątpliwości, że kojarzą swobodnie te wyobrażenia, to wnosić można z tego, że mają sny. Przypominam piękny opis snu Kurty w nowelce Prusa p. t. Przygoda Stasia. Ale wyobrażenia ich mają ograniczony zakres, a braknie im pewności i świadomości. Przez przyzwyczajenie uczą się nawet rozumieć mowę ludzką w szczupłych granicach. Gdyby więc same miały możliwość używania mowy na wyrażenie swych myśli, to zakres ich wyobrażeń i pojęć możeby się rozszerzył, ale przez to samo prawdopodobnie większe zamieszanie zapanowałoby w ich myśleniu, bo z nauczeniem się znaku na pojęcie nie łączy się zarazem zrozumienie pojęcia, skoro braknie do tego elementarnej zdolności umysłu. Papugi i warjaci wypowiadają całe zdania, lecz umysł ich nie kojarzy z zewnętrznym głosem wewnętrznego zrozumienia. O wychowaniu we właściwym znaczeniu tego wyrazu może być mowa tylko przy człowieku.

Lecz nie w każdym wieku człowiek może być przedmiotem wychowania. Wychowanie doprowadza do umysłu masy wyobrażeń, które są nadzwyczaj ruchliwe i zmienne. Te masy mogą się dowolnie powiększać i rozwijać przez to, że wychowanie nowe wyobrażenia łączy z już istniejącymi w umyśle. Jeżeli się tego okaże potrzeba, może wychowanie istniejące wyobrażenia niejako przyćmić i usunąć chwilowo ze świadomości, a na ich miejsce stawić inne lub poprawić częściowo. Wypełnienie pojemności umysłowej wyobrażeniami wywołuje w człowieku usposobienie, które stanowi o jego charakterze. Pod tym względem działanie wychowania sięga bardzo daleko. Wiemy z doświadczenia, że przez wyrwanie człowieka ze sfery, w której się przez dłuższy czas znajdował, i przez umieszczenie w sferze nowej, w otoczeniu innych wyobrażeń, możemy zmienić jego duchowe ja. Na tem polegają urządzenia wszelkich domów poprawczych. Wychowanie może zatrzeć pierwotne ja człowieka, a stworzyć albo lepsze, albo gorsze. Praca to trudna, ale niezupełnie beznadziejna.

Praca wychowawcza działa tylko do czasu. Człowiek zczasem przyzwyczaja się obce wpływy przyjmowac w równy sposób, suma pozyskanych wyobrażeń i pojęć zamienia się u niego w siłę, która działa równo w każdym poszczególnym wypadku. Suma ta może się jeszcze powiększyć, bo człowiek uczy się do końca życia. ale nie zmienia zasadniczo duchowego nastroju. W jego umyśle pewne wyobrażenia wysuwają się naprzód i zajmują raz na zawsze dominujące stanowisko, a wszystko nowe, co do umysłu wchodzi, poddaje się pod porządek już zaprowadzony. Człowiek wtedy pożąda równo i pewno, wanie jego woli ustaje, ponieważ ta wola przybiera wybitne zasady czyli maksymy. Stan ten nie objawia się u człowieka odrazu. W stosunku, jak się wypełnia miara jego wychowania, z wolna odpycha wpływy obce, zachowując się wobec nich skeptycznie i krytycznie, przyjmuje tylko to, co uważa za potrzebne. Zrazu młoda jednostka przyjmuje wszystko i wszystkiem się interesuje, lecz nastaje czas, kiedy interesuje się tylko tem, co odpowiada jego już wyrobionemu usposobieniu. Przez taki przyrost nastroj umysłowy się utrwała, ale się nie zmienia zasadniczo. Jest to znak, że wychowanie dobiega swego końca. Jeżeli jeszcze po dokończeniu wychowania możliwe są jakieś wpływy na człowieka, pochodzące ze stosunków albo z przewagi silniejszych natur, to są one niepochwytne i przypadkowe. Samo się przez się rozumie, że granica wrażliwości nie jest tak ściśle zamknięta, żeby jeszcze w późniejszym wieku niejednen wpływ nie dał się przemyć i nie dotknął człowieka. Nadzwyczaj silne natury mogą przekonać albo obalamucić nawet umysły dojrzałe i zapruszyć wyrobione już usposobienie.

Pod względem naukowym wrażliwość na obce wpływy nie zanika, a interes dla nowej wiedzy może się wyrobić nawet w późniejszym wieku. Dajmy na to, że stosunki zmuszą kogoś do zajmowania się pedagogiką już w dojrzałym wieku, wtedy pierwsze podstawne wiadomości wchodzi do umysłu bardzo opornie i niechętnie. Ale w miarę, jak przybywa umysłowi szeregów pedagogicznych, rośnie siła pedagogicznego myślenia, zaostrza się pamięć, wyobraźnia, sąd i wnioskowanie pedagogiczne, zaczem idzie upodobanie do pedagogicznych badań. Im ktoś więcej wiadomości ma w jakiejś nauce, tem ją więcej lubi. Sprawdza się w takim razie lacińskie przysłowie, że nie lubić jakiejś nauki może tylko ten, kto jej nie zna (ars non habet osores nisi ignorantēs).

W ogólności można powiedzieć, że im dłużej wychowująca się jednostka wrażliwa jest na wpływy obce, im dłużej więc zostaje młodą, tem korzystniej jest dla niej, bo tem więcej ma czasu do przyjmowania obcego oddziaływania i z tem większym spokojem mogą się wpływy obce zamienić na samodzielność. Jednostki zbyt wczesnie dojrzewające nie zawsze są najlepsze. Z drugiej strony człowiek, który właściwie zawsze zostaje podatnym na wpływy obce, u którego wychowanie się nie kończy i który nigdy nie dochodzi do samodzielności, zostaje na całe życie jednostką o niższej moralnej wartości.

Dla pojęcia wychowania zyskałiśmy więc nową zasadę, że wychowanie człowieka przypada na jego wiek dziecięcy. Wychowuje się niedorosłych, których wypada jak najdłużej utrzymywać we wrażliwości wychowawczej. W poczuciu tego Horacy, chcąc w swych odach rzymskich poprawić moralność swych współobywateli, zwraca się nie do Rzymian, lecz do młodego pokolenia w słowach: «ja, kapłan Muz, pieśni, jakich dotąd nikt nie słyssał, śpiewam dziewicom i chłopcom» (*carmina non prius audita virginibus puerisque canto*). Kto chce poprawić świat, musi zacząć od młodzieży. Wiedzieli o tem reformatorzy i w dobrem wychowaniu młodzieży upatrywali najpewniejszy środek do odnowienia społeczeństwa. Misjonarze wszystkich wyznań rozpoczynają swoją działalność misjonarską od przyciągania do misyj dzieci.

Ze wychowanie przypada na wiek dziecięcy, powodem tego jest nietylko wrażliwość dziecięcego i młodocianego wieku, ale ma to jeszcze inne, t. j. etyczne umotywowanie. Motywem etycznym troski o wychowanie jest uczucie litości. W stosunkach pierwotnych ten drugi motyw jest miarodajny. Rodzice, stojący na niskim poziomie kultury, nie zdają sobie sprawy z pobudek psychologicznych, ale czują to dobrze, że muszą swe dzieci wychowywać, aby je utrzymać przy życiu. To też wychowanie ich widzi tylko ten cel przed sobą. Jest to właściwością każdego stworzenia, że chętnie przychodzi z pomocą innym stworzeniom słabszym od siebie. Nawet pies, który rzuca się na starsze osoby, jak wiadomo, rzadko kąsa dzieci. Z wszystkich stworzeń najbardziej w wieku dziecięcym jest człowiek. Każde inne stworzenie prócz człowieka przychodzi na świat z gotowemi instynktami, które wymagają tylko lekkiej podniety albo poprawy, aby to stworzenie utrzymać przy życiu. Niektóre zwierzęta w kilka

godzin po przyjsciu na swiat juz sobie same radza, prawie wszystkie zwierzeta ladowe bez nauki umieja plywac, gdy czlowiek dopiero po kilku latach moglby sam sobie radzic. Dziecko, rodzac sie, przynosi ze soba znajomosc tylko dwuch bardzo skomplikowanych czynnosci, t. j. umie oddychac i ssac. Na mocy lekkiej zewnetrznej podniety wykonywa je sprawnie. Gdyby dziecko oddychania i ssania mialo sie dopiero uczyc, toby zginelo, zanimby sie tych czynnosci nauczyl. Slyszeć, mówić, widziec i chodzic uczy sie dziecko bardzo mozolnie. Natura, tworzac dziecko tak niedolęznem, liczy niejako na wychowanie ze strony doroslych. Wychowanie ma wiec swoje umotywowanie w niedolęstwie natury ludzkiej. Naturalna litość nad bezsilnoscia dziecka powoduje doroslych do zajecia sie jego wychowaniem. Przed kilku laty rodzice, mieszkajacy w Ameryce, byli okolicznosciami zmuszeni do wyslania swego dziecka, kilkoletniej dziewczynki, z Ameryki do Europy. Poniewaz osobiście nie mogli odwiesc dziecka, wyslali je samo w te dluga podroz. Dziecko mialo na piersiach tablice, na ktorej bylo wypisane jego imie i nazwisko, oraz adres miejscowosci, do ktorej jedzie. Dolaczona byla prosba do dobrych ludzi, aby po drodze zajeli sie jego losem. Dziecko to dojechalo szczesliwie na miejsce, bo kazdy wspoltowarzysz podrózy, zdjety litością, uwalal sobie za obowiazek po drodze niem sie zajak. Mialo wiec dziecko lepsza opieke, niz gdyby jechalo pod opieke rodzicow, bo wszyscy wspoltowarzysze podrózy byli jego opiekunami.

Okreslilismy dotychczas przedmiot wychowania. Teraz wypada nam zastanowic sie nad p o d m i o t e m w y c h o w a n i a, czyli odpowiedziec na pytanie: kto albo co wychowuje. Mozna sie czesto spotkac z przyrownaniem pracy wychowawczej do pracy artysty, wykowujacego posag z marmuru. Przyrownanie to, pozornie tak trafne i prawdziwe, jest zupełnie falszywe ze względu na wychowujacy podmiot. Artysta bowiem moze z bryla marmuru, z ktorej ma powstac dzieło sztuki, zamknac sie w swej pracowni i, byleby material byl odpowiedzi, stworzyc dzieło takie, jakie istnieje w jego wyobraźni. Wynik zalezy wyłacznie od jego artystycznej zdolnosci. Tego nie moze zrobic wychowawca. Wychowawca nie jest tym, ktory wyłacznie wykuwa zywtot caly. Nie moze on zamknac swego wychowanka, aby na niego wplywac wyłacznie, nie moze odsunac go od swiata zewnetrznego, boć on własnie ma zrozumiec otoczenie, ma sie dostroic do swiata,

do którego niebawem ma wstąpić. Nawet Russo nie zamknął swego Emila, lecz uciekł z nim tylko na wieś, aby go usunąć przynajmniej z pod wpływu miasta, woląc raczej dzielić wpływ wychowawczy z naturą, niż z ludźmi. Naturalnie była to utopia, bo tak szczelne odgrózenie młodego człowieka od świata, o jakim marzył Russo, jest niemożliwe.

Szcześniejsze jest przyrównanie pracy wychowawczej do pracy ogrodnika. Ogrodnik w swej trosce o młodą latorośl może zrobić bardzo wiele, może jej nawet nadać kształt i barwę, na jakie jej się z przyrodzenia nie zanosilo, może na jabloni zaszcześcić gruszę, może nawet na przekor polskiemu przysłowiu gruszki zaszcześcić na wierzbie, jak to uczynił ogrodnik w parku szczawnickim, ale obok jego wpływu działają na roślinę jeszcze wpływy atmosferyczne i fizyczne, wobec których jest bezbronny. Kilka godzin t. zw. bory we Włoszech stanowi o plonie winnic i drzew owocowych, albo kilka godzin zagadkowej depresji atmosferycznej w biednej Irlandji o plonie ziemniaków.

Tak samo jest w wychowaniu. Każdy wychowawca z bojaźnią i drżeniem sprawuje wychowanie, bo obok jego wpływów działa jeszcze wiele innych, nieprzewidzianych i nieuchwytnych. Stąd pochodzą owe zagadkowe nieraz wyniki wychowania. Przy największej troskliwości wychowanie się nieraz nie udaje, a przeciwnie przy najgorszych napozór warunkach wyrastają nieraz ludzie dzielni i szlachetni. Jak się to dzieje, tego dokładnie nie wiemy, bo najczęściej same interesowane jednostki nie mogą zdać sobie z tego sprawy, co na nie dodatnio albo ujemnie podziało. Jedna mała okoliczność w życiu może zrównoważyć dobry lub zły wpływ, na który dziecko jest wystawione i przechylić szalę wychowania na stronę przeciwną. Przypuścić wypada, że złe otoczenie zwykle zły wpływ wywiera na dziecko, ale jest rzeczą możliwą, że jedna okoliczność otworzy dziecku oczy na szkodliwość tego wpływu i wzbudzi w niem odrazę do złego, która się zamienia na stałą dążność do dobrego. Wiadomo, że akt oskarżenia przeciwko Sokratesowi zawierał między innymi także zarzut, że wychował Alkibiadesa, który wiele krzywd wyrządził ojczyźnie (*πολλὰ ἀδικήσαντα τὴν πατρίδα*). Jak fałszywe było to oskarżenie przeciw Sokratesowi, tak żaden wychowawca nie może w zupełności być odpowiedzialnym za wychowanie swego wychowanka, ponieważ obok niego pracuje nad wychowaniem

jeszcze wiele innych czynników, które się nieraz usuwają z pod kontroli.

Beneke, filozof ze szkoły Herbarta, rozróżnia trojakich wychowawców. Wychowywać może człowieka otaczająca go przyroda, wychowywać go mogą jego własne losy, a wreszcie inni ludzie.

Wychowanie przez naturę działa stale, wytrwale i nieprzerwanie, lecz nie sięga daleko i głęboko. Siła wychowawcza otaczającej człowieka natury wyczerpuje się szybko, jeżeli się jej nie wzmocni wychowaniem sztucznym innego rodzaju. We wychowaniu Emila przez Russa przyszła chwila, że nauczyciel musiał wpływ wychowawczy natury wzmocnić, a i tak stał właściwie poza naturą, którą wypychał niejako naprzód, czyli Emil był wychowywany tylko pozornie przez naturę, w rzeczywistości zaś wychowującym był wychowawca. Człowiek, wystawiony na wyłączny wpływ natury, zasklepia się na jednym stanowisku i nie postępuje naprzód. Natura przyciąga go do siebie i odwodzi od zastanawiania się i przerabiania pozyskanych wrażeń. Życie w naturze jest zbyt łatwe i mało podniecające. Narody, które nie żyją życiem sztucznej kultury, ale żyją, jak się mówi, na łonie natury, pod wpływem korzystnych zewnętrznych warunków bardzo szybko pozyskują pewną cywilizację *sui generis*, ale nie rozwijają się dalej. W krajach, w których całe rodziny żyją z jednego drzewa chlebowego, albo z owoców jednego krzaka bananowego, cywilizacja stoi zawsze jak zaklęta na tym samym stopniu. Natura pod względem wychowawczym ma w sobie coś inercyjnego. Stąd słabsze jest oddziaływanie wsi niż miasta, które przez swoje kulturalne zarządzenia pobudza ruchliwość umysłową. Oddalenie się od natury albo zewnętrzny nacisk są lepszymi środkami wychowawczymi. Jeden Europejczyk, który się zjawi przypadkiem wśród murzynów afrykańskich, może w krótkim czasie spowodować większy postęp, niż naturalny rozwój kilku wieków. Cywilizacja potrzebuje walki, aby się mogła krzewić. Gdzie ludność żyje w ścisłej zgodzie z naturą, tam niema postępu.

Człowiek rozwija się pod wpływem stosunków, w które go losy rzucają. Jest to czynnik wychowawczy bardzo niepewny i nieobliczalny. Powodzenie jednym odbiera siły, u drugich przeciwnie je potęguje. Niepowodzenie jest dla jednych bodźcem do doskonalenia się, drugich podcina

i zabija. Nie każdy znosi powodzenie, ale nie każdy znosi także nieszczęście. Naogół można powiedzieć, że w im cięższych warunkach losy każą się człowiekowi wychowywać w młodości, tem lepszemu można się spodziewać skutku dla rozwoju woli. Ale i o tem nie trzeba zapominać, że wychowanie potrzebuje spokoju, że więc najbezpieczniej jest wychowanie, jeżeli jest wolne od nadzwyczajnych wstrząśnień losów. Wychowanie przez stosunki jest nieraz szybkie, porywcze, robiące bohaterów z ludzi, którzy pochopności do tego dawniej bynajmniej nie okazywali. W ten sposób działają ważne przewroty polityczne, które wychowują znakomitych ludzi. Francja nigdy nie miała tylu wielkich ludzi, jak w czasie wielkiej rewolucji, a najwięksi mężowie amerykańscy powstałi w czasie wojny o niepodległość. Zwykle takie meteory zjawiają się po epoce odrętwienia i zastoju n. p. nagły postęp dokonał się w Polsce po zastoju za Sasów. Jednakże i to wychowanie, ponieważ jest dorywcze i sporadyczne, a tem samem przypadkowe, nie ma dla teorii wychowawczej wielkiego znaczenia. Przynajmniej nie radziłbym nikomu czekać na taki wpływ wychowawczy, bo nim słońce wejdzie, rosa oczy wyje. Takie odkładanie wychowania do działania losów istnieje rzeczywiście, bo czemżeż innem jest pocieszanie się, kiedy wychowanek nie zadowala wychowawcy, że bieda nauczy go tego, czego nie mógł go nauczyć wychowawca. Zamiast pocieszać się pomocą przyszłej biedy, wychowawca lepiej postąpi, jeżeli zabierze się do energiczniejszej pracy wychowawczej, bo najpierw ta bieda może nie przyjść, a potem, chociaż przyjdzie, nie poprawić skrzywionego wychowania. Prawie można powiedzieć, że siła narodów co do tego czynnika wychowawczego się wyczerpała, bo w ostatniej wojnie, nad którą przecież nie było większej na świecie, nie pojawili się nadzwyczajni ludzie, którzyby wielkością charakteru doścignęli Epaminondasa, Kościuszkę, Waszyngtona.

Pozostaje więc tylko trzecie wychowanie jako najpewniejsze i najniezawodniejsze, t. j. wychowanie za pośrednictwem innych ludzi. Może ono być równie stałe jak wychowanie zapomocą natury przez to, że ciągłość działania wywołuje sztuką. Z drugiej strony może, choć w mniejszych rozmiarach, wywoływać okoliczności albo je sprowadzać. Tak więc może łączyć pierwszy i drugi wpływ wychowawczy. Zato wychowanie za pośrednictwem ludzi wolne jest od wad wychowania zapomocą natury i okoliczności. Może bowiem zakres wy-

chowania dowolnie rozszerzać i zaprowadzić w niem równowagę, która zapewnia najpewniejsze stosunkowo wyniki. Człowieka wychowuje przede wszystkim drugi człowiek. Wychowanie człowieka przez człowieka staje się typową formą wychowania i takie wychowanie ma też na myśli pedagogika.

Jednakże wychowanie przez ludzi nie jest tak pewne w praktyce, jakby się w teorii mogło wydawać. Człowiek dorosły, który wychowuje człowieka niedorosłego, czyli dziecko, stara się go dociągnąć do wyżyny umysłowej, na której sam stoi. Człowiek urabia się podług indywidualności wpływającej nań jednostki. Działa tu wpływ przykładu, który w pewnym okresie życia jest bardzo znaczny. Wpływ osobistości wychowującej bodaj czy nie większy jest wtedy, niż wpływ nauki. Przytoczę tu słowa Waitza: na usposobienie dziecka działa przede wszystkim tylko żywy człowiek, a dzieje się to głównie w pierwszych latach życia, gdy wiek młodzieńczy przystępniejszy jest wpływom, które rzeczą samą pochodzą, a więc z wiedzy i nauczania.

Ale tu powstaje zaraz poważna trudność. Osobistość wychowującego nie zawsze jest bez błędu, o ile zaś jest błędna, wciąga w ten błąd zarazem wychowującą się jednostkę. Osobistość może nawet być co do moralnej wartości nie najgorszą, ale braknie jej oględności. Z natury rzeczy wynika, że wychowujący musi znać dokładnie siebie samego, musi nad osobistością swoją przeprowadzać ciągłą kontrolę, nie może w obejściu okazywać naiwnej bezpośredniości i negliżowości, ale musi zawsze występować jako przykład godny naśladowania. Takie trzymanie się w poprawnej roli jest bezwątpienia bardzo trudne, ponieważ przede wszystkim w domowym pożyciu każdy człowiek ma skłonność występowania, jak mu najdogodniej. Kto zostaje ojcem albo wychowawcą, musi się dla dobra wychowania wyrzec niejednych osobistych, choćby nawet niezdrożnych, upodobań. To też niejeden wychowawca bardzo rychło zużywa się wobec dziecka jako wzór wychowawczy i przestaje na nie korzystnie oddziaływać. Waitz, który na stronę wychowania zapomocą przykładu wielką kładzie wagę, sądzi, że kobiety nie są zdolne prowadzić wychowania poza lata dziecięce, ponieważ poza swem przeznaczeniem

macierzyństwa nie mogą się wznieść do konsekwentnego postępowania.

Cóż więc począć z tym niebezpiecznym wpływem osobistości wychowującej? Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa. Rodziców dziecko nie może wybierać, ani zmieniać, lecz musi się zadowolić takimi, jakich losy mu przeznaczyły. Jeżeli osobistość ich dodatnim wzorem, to wpływ ich na wychowujące się dziecko będzie prawdopodobnie dodatnim. W przeciwnym razie zły przykład rodziców odbije się zapewne na wyniku wychowania. Przy bardzo wielkiem niebezpieczeństwie wkracza władza państwowa, odbierając rodzicom dyspozycję nad dzieckiem i oddając je na wychowanie ludziom obcym. Ostatnia wojna takie spowodowała w niektórych krajach i okolicach zdemoralizowanie ludności, że obecnie tego środka już zastosowywać nie można, bo władza państwowa nie wiedziałaby, gdzie zacząć i gdzie skończyć paraliżowanie złych wpływów wychowujących rodziców. Przeto tą sprawą zajmować się nie będziemy, tem więcej że ona przestaje być sprawą wychowawczą, a przechodzi w zagadnienie socjalne.

Pozostaje omówienie wpływu osobistości nauczyciela, a w szczególności różnicy między wpływem nauczyciela domowego a publicznego. Nauczyciel domowy przedstawia większe niebezpieczeństwo, bo oddziaływanie jego osobistości jest ciągle, nauczyciel domowy nie ma nad sobą publicznej kontroli, nie ma powagi, bo zależność jego od rodziców, którzy go opłacają, jest bardzo widoczna, a wreszcie trudniej mu w całodziennem obcowaniu z wychowankiem utrzymać się w roli wzoru, którym ma być dla dziecka. Jeżeli wpływ jego osobistości ma być dobrym, nauczyciel domowy musi być nadzwyczajnym, powinien być naczelnikiem. Takim był może Arystoteles u Aleksandra Wielkiego, Locke u młodego hr. Shaftsbury, Herbart u młodych Steygerów, Książd Prewencjusz, uszlachcony przez Zygmunta III i nazwany od imienia swego wychowanka Władysławskim, u Władysława IV. Ale takich ludzi nie łatwo znaleźć, a wychowanie nawet ukoronowanych głów dostaje się nieraz niegodnym jednostkom, jak n. p. Zygmunta Augusta wychowywał marny humanista włoski, Johannes Amatus Siculus.

Korzystniej przedstawia się wpływ osobistości nauczyciela publicznego jako daleko pewniejszy. Działa on krótko i nie tak intensywnie. Na mocy swego urzędowego charakteru jest nauczyciel publiczny zmuszony występować w poprawnej

roli. Jego prawdziwa moralna wartość nie ukryje się wprawdzie przed argusowymi oczami młodzieży, ale, jeżeli jest ujemna, nie potrzebuje występować w szkole. Jego zły wpływ równoważy się równoczesnym wpływem innych nauczycieli obok niego działających, a wreszcie nastrojem całej szkoły, jeżeli ten nastrój jest korzystny. Słowem zły nauczyciel domowy może wychowanka zupełnie popsuć, zły nauczyciel publiczny tylko częściowo.

Aby człowiek wychowujący działał skutecznie, konieczną rzeczą jest, aby działał ze świadomością, że wychowuje. Poczucie świadomości uchroni go od niejednego błędu, bo każdy kulturalny człowiek stara się występować poprawnie, skoro wie, że na niego patrzą, a folguje sobie, skoro jest sam ze sobą. Świadomość tak dalece jest potrzebna przy działaniu wychowawczem, że wszystkie inne czynniki nieświadome dla teorii wychowania nie wchodzą wcale w rachubę. A jest ich dość wiele. Russo, aby uwolnić Emila od wpływu wychowawczego tych czynników, wyobraża sobie, że jego wychowanek jest sierotą, nie ma rodzeństwa i tylko od niego jest zależny. Tymczasem w życiu tak nie jest. Przeważna ilość wychowanków ma rodzeństwo, krewnych, rówieśników, towarzyszy zabawy, służbę, które to osoby także wpływają na wychowanie. W niejednym domu nawet bodaj czy służba nie większy wpływ wywiera na dziecko, niż właściwi wychowawcy. Są to, jak powiedziałem, nieświadome czynniki wychowania, jednakże tak potężne, że równoważą albo przewyższają działalność świadomego wychowania. Ich działanie bowiem jest ciągle, bezpośrednie, dla dziecka przystępniejsze i nieraz przyjemniejsze, bo obcowanie z nimi nie wymaga od niego dociągania się do wyżyny etycznej, nie wymaga zrzekania się jakiejś chwilowej korzyści celem pozyskania dobra w przyszłości. Wobec nieświadomych czynników właściwe świadome wychowanie jest nieraz bezsilne. Może ono działać w jednym lub drugim wypadku profilaktycznie, zaradczo, albo naprawiać nieraz tam, gdzie widzi jaką zdrożność, może nawet nad tymi czynnikami rozciągnąć jakiś nadzór, ale pewnego skutku swego postępowania spodziewać się nie może, bo z natury rzeczy wynika, że dziecko, stojąc pod wpływem tych czynników, zamyka serce przed właściwym wychowawcą i maskuje wpływ postronny. Locke radzi, aby dzieci jak najwięcej przebywały w towarzystwie rodziców i nie uciekały do towarzystwa służby. Zdarza się, że dziecko spiskuje z tymi czynnikami prze-

ciwko właściwym wychowawcom. Jeżeli więc odliczymy nieświadome czynniki, zostaje dla teorii pedagogicznej jako podmiot wychowania tylko człowiek dorosły, świadomie wykonywający pracę wychowawczą.

To świadome oddziaływanie, jak korzystne jest dla wychowanka, tak wraca w swych skutkach powrotną falą do osoby wychowującej i wychowuje ją nawzajem. Człowiek, który ma świadomość, że wychowuje drugą jednostkę czyto przykładem swoim, czy czynami, słowami, postępowaniem lub zachowaniem się, jeżeli ma w sobie iskierkę uczciwości, staje się coraz lepszym, aby lepiej oddziaływać na dziecko. Nie wystarcza mu rola drogoskazu tylko, wskazującego dziecku drogę cnoty, lecz sam zaczyna tą drogą chodzić. Zrazu może mu ciężko dostroić się do ideału, który chce wywołać w swym wychowanku, ale od czego zniewalająca siła nawyku? Ustawiczne świadome działanie wychowawcze musi wkońcu także jego doprowadzić do uszlachetnienia. Gdyby więc wszyscy ludzie, którzy przecież są nieświadomymi czynnikami wychowawczymi, nabrali świadomości, że i oni wychowują, czyli zamienili się w świadome czynniki, toby cała ludzkość się poprawiła i uszlachetniła.

Świadomość, że się kogoś wychowuje, sama przez się nie wystarcza. Świadomość tę mają po większej części rodzice, bo, mając dzieci bezsilne i niedołążne, czują, że je muszą wychowywać. Lecz przy całej świadomości wychowanie może być bardzo niedostateczne. Jeżeli wychowujący zostawia dziecko swemu losowi i tylko przypatruje się, co się z niego robi, jeżeli w jednym i drugim wypadku czasem wkracza lub pomaga, to wychowaniem rządzi przypadek. W takim razie dziecko właściwie samo się wychowuje, ale nie jest wychowywanem. Takie wychowanie prowadzi także do jakiegoś wyniku, bo bądź co bądź z dziecka coś zrobić się musi, ale, co się robi, to zależy od przypadku. Dziecko wychowuje się wtedy przeważnie pod wpływem nieświadomych czynników i, jeżeli te są pomyślne, wychowanie się udaje, w przeciwnym razie może się spaczyć. Są okolice, w których ludność odznacza się szczególną pracowitością, ale są także okolice, w których ludność hołduje lenistwu, w niektórych okolicach kradzież jest nieznaną, w innych, co mieszkaniem, to złodziej. Im słabszy jest wpływ świadomy, tem silniejszy nieświadomy. W ten sposób wychowuje się większa część ludzi, przeważnie w niż-

szych sferach, ale często także wyższych, ponieważ rodzice albo dla braku czasu i rozwagi, albo z lenistwa o dzieci się nie troszczą, które wzrastają i rozwijają się pod działaniem dalszego otoczenia.

Ostatnia wojna spowodowała u młodego pokolenia niezmiernie zdziwienie moralne. Brak osobistego i świadomego wpływu wychowawczego sprawił, że całe masy młodzieży wzrastały podczas wojny pod wpływem nieświadomych czynników, w tym razie ulicy. Skutki tego są fatalne. Dotąd respekt przed ulicą, przed publiczną obserwacją, był silnym hamulcem złego. Przypominam sobie, że w młodości mojej najprzykrzejszą naganą było nazwanie dziecka ulicznikiem. To też najbujniejsza i najniesforniejsza młodzież przybierała poprawną postawę, skoro wychodziła na ulicę. Obecnie męska i żeńska młodzież czuje się w swoim żywiole na bruku ulicznym, do czego przyczynił się także fatalny sposób budowania domów po miastach. Zachłanność co do miejsca pod budowę jest tak wielka, że podworce należą już do przeszłości, że zabudowuje się obecnie każdy wolny metr gruntu, zostawiając tylko w środku wąski kanał powietrza, przesyconego najprzykrzejszymi miazmatami. Dzieci muszą wychodzić na ulicę w celu ruchu i zabawy, a to obycie się z ulicą wystarcza, aby zdemoralizować młode pokolenie. Przebywanie na ulicy staje się szkołą lotrostwa i prostytucji.

Lecz wróćmy do świadomego wychowania. Sama świadomość, że się wychowuje, musi być wzmocniona refleksją, pewnym zgóry obmyślanym planem. Wychowanie, które działa sporadycznie, t. j. wkracza w jednym wypadku, a dziesięć innych ignoruje, jest bezskuteczne, bo działanie jego znosi z drugiej strony bezczynność. Tak samo szkodliwie działa zwracanie uwagi tylko na jedną stronę wychowania, a zaniechanie drugiej. Ież to rodziców zwraca w wychowaniu uwagę tylko na t. zw. dobre ułożenie, a mało ceni sobie stronę etyczną. Słowem wymagać trzeba w wychowaniu obok świadomości także systemu, czyli potrzebny zasób środków powinien bez przerwy, póki wychowanie nie jest skończone, działać konsekwentnie i systematycznie ku wytkniętemu celowi.

Wreszcie wychowanie nie może być wyścigiem ku wytkniętej mecie, którą jeździec osiąga i o którą się następnie nie troszczy. Celem wychowania może być tylko trwałe wykształcenie młodego umysłu, któreby zosta-

ło na całe późniejsze życie. Wychowanie ma nadać umysłowi człowieka zamierzony kształt, któryby się już zasadniczo nie zmieniał.

Doszliśmy w rozpamiętywaniu pojęcia wychowania do punktu, na który w teorii pedagogiki niema zupełnej zgody. Powiedziałem, że wychowanie ma umysłowi człowieka nadać pewien kształt, czyli go wykształcić. Ale umysł nie stanowi całej istoty człowieka. Pozostaje jeszcze ciało. Jakżeż więc wychowanie ma się zachować względem ciała, czyż troska o ciało należy także do wychowania, czy istnieją dwie uzupełniające się strony wychowania, t. j. wychowanie fizyczne i duchowe?

Jeżeli odliczymy starożytność, w dawniejszej pedagogice o wychowaniu fizycznym nie było mowy. Pisząc o wychowaniu, miano zawsze na myśli wychowanie umysłu. Dopiero Locke (1632—1704), jako lekarz i wychowawca słabowitego syna hr. Shaftsbury, w dziele wydanem w r. 1693 p. t. *Myśli o wychowaniu* sławił zasadę Juwenalisa: *zdrowa myśl w zdrowem ciele* (*mens sana in corpore sano*). Podobnie Russo (1712—1778) w swym wychowawczym romansie *Émil ou sur l'éducation*, wychowując swego wychowanka na łonie natury, stale zwracał uwagę na wychowanie fizyczne. Przeważna jednak część teoretyków fizyczne wychowanie z teorii wychowawczej wykluczała.

Najenergiczniej przeciwko zaliczaniu wychowania fizycznego do pedagogiki przemawiał Ziller. Podług Zillera wychowujący jest tylko nauczycielem ucznia, niejako pasterzem jego duszy. Dlatego właściwem polem jego działania jest umysł ucznia, a, jeżeli się mówi także o wychowaniu fizycznym, to jest to *contradictio in adiecto*. Tak samo Kern za Zillerem twierdził, że co do fizycznego wychowania wychowujący nie powinien wkraczać w prawa lekarza, że więc niema w pedagogice dwóch współrzędnych części, t. j. wychowania fizycznego i duchowego.

Obecnie porzucono to skrajne stawianie tego zagadnienia. Chociaż wychowawca nie potrzebuje być koniecznie lekarzem, troska o zdrowie wychowującej się jednostki nie da się zupełnie usunąć z pracy wychowawczej. Między ciałem a duszą jest relacja, której szczegółów nie znamy, ale której skutki odczuwamy. Związek ten jest szczególnie w pierwszych latach życia tak ścisły, że wszelki nienormalny stan fizyczny oddziałuje na stan umysłowy. Dorosły człowiek z bolem głowy może wykonywać swą



pracę zawodową, ale do tego nie jest zdolne dziecko. Już z tego powodu troska o dobrobyt fizyczny nie daje się zupełnie wykluczyć z pracy wychowawczej, zwłaszcza gdzie całe wychowanie jest w jednym ręku. Wychowanie, chcąc sobie zapewnić niczem niezamącone oddziaływanie na umysł dziecięcy, musi profilaktycznie zapewnić organizmowi zdrowie, bo, jak mówi Herbart, nie można wychowywać, jeżeli ustawicznie trzeba mieć wzgląd na zdrowie. Wychowujący, znając najgłówniejsze zasady higieny, może czasem lekarzowi zwrócić uwagę na niedomagania wychowanka, które stają się przeszkodą jego rozwoju umysłowego, a które sztuka lekarska może usunąć.

Z tem wszystkiem nauka higieny należy do medycyny i jest przedmiotem studjów na wydziale medycznym. Pedagogika nie potrzebuje się wiązać wychowaniem fizycznym. Wzgląd na wychowanie fizyczne powoduje odstępianie od norm wychowawczych, które pedagogika konstruuje. Gdzie chodzi o życie albo zdrowie wychowanka, tam ustaje wychowanie duchowe, a tem samem pedagogika. Pedagogika przyjmuje a priori, że wychowanek jest zdrów na ciele i umyśle i ma wszelkie warunki normalnego rozwoju. Wychowanie nienormalnych dzieci potrzebuje lekarza i osobnych zarządzeń, które nie wchodzą w zakres pedagogiki.

W ten sposób wyczerpaliśmy zakres pojęcia wychowania. Jeżeli zestawimy wyniki, które zyskaliśmy przez rozpamiętywanie własnego i obcego rozwoju, definicja wychowania brzmić będzie: wychowanie jest to wpływ świadomy i systematyczny, który wywiera człowiek dorosły na niedorosłego, aby umysłowi jego nadać zamierzony trwały kształt. Narazie nie określiliśmy jeszcze jakości tego kształtu, czyli celu, do którego wychowanie zmierza. Nauka zaś, która się wychowaniem zajmuje, nazywa się pedagogiką.

§2. Rozwój umysłowy dziecka w pierwszych latach życia.

Jest to niejako ironją losu, że w czasie, kiedy człowiek jest najniepełniejszym, wychowanie niewiele mu może pomóc, że prawie sam musi pracować nad swoim rozwojem. Człowiek przychodzi na świat, aby żyć, a ponieważ żyć nie umie, musi natychmiast rozpocząć naukę życia.

Aż do urodzenia matka za niego oddychała, matka go ciepłem swoim ogrzewała. Po urodzeniu musi sam oddychać, musi się natychmiast nauczyć oddychać. Przychodzi mu w pomoc chłód, który na skórze swej odczuwa. Temperatura pokojowa jest znacznie niższa od temperatury, w jakiej się dotychczas znajdował. Niezadowolnienie z tego powodu wywołuje krzyk, a za krzykiem idzie oddychanie, które odtąd dziesięć milionów razy na rok będzie wykonywał.

Ale ten mały człowiek, odłączony od wspólności z matką, która go dotąd krwią swoją odżywiała, musi jeść. Instykt ssania i polykania przyniósł ze sobą. Pierś matki, włożona między jego wargi, porusza niejako śpiący dotąd instykt. Człowiek oddycha i je, a więc pierwsze dwa warunki, potrzebne do życia, są spełnione.

Jakże się to dzieje, że człowiek uczy się tak szybko wykonywania tych niezbędnych ruchów? Przynosi on na świat instynkty, niejako umiejętności wykonywania potrzebnych do życia ruchów. Tych instyktów nie umiałby użyć, gdyby jakaś zewnętrzna siła nie spowodowała go do pierwszego użycia. Zjawisko, jakie przed kilku laty obserwowałem na młodym ptaku, poucza nas o pierwszym zastosowaniu siły instynktowej także u człowieka. Przyniosłem do domu znalezione w lesie młodego kosa. Umiał już jeść o tyle, że, kiedy mu podawałem kawał mięsa, otwierał z piskiem dziób i polykał wpuszczone weń mięso. Jeżeli jednak położyłem przed nim mięso, otwierał dziób, ale nie umiał po nie sięgnąć. Aby go nauczyć jeść samodzielnie, położyłem przed nim mięso, nachyliłem go tak, że mięso znalazło się między jego rozwartym dziobem i zlekka przycisnąłem ku sobie obie jego szczęki. Kos robił wrażenie, jakby sobie w tej chwili coś przypomniał. Zrozumiał widocznie odrazu na mocy wrodzonego instynktu, że, ażeby przedmiot przed nim leżący dostał się do wnętrza dzioba, trzeba dziób zawrzeć, a nie trzymać go rozwartym. Ta jedna próba wystarczyła, aby go nauczyć jeść samodzielnie.

Lecz wróćmy do noworodka. Pierwsze ssanie jest pierwszą lekcją używania d o t y k u. Uczeń jest wprawdzie pojętny, bo po pierwszej próbie unie ssąć, ale dokładnie sprawy nie rozumie i często się myli, uważając każdy miękki przedmiot, jaki się między wargi jego dostaje, za pierś matczyną. Postępowanie przy ssaniu jest dość skomplikowane, bo wymaga cofnięcia w tył ję-

zyka i rozrzedzenia powietrza w jamie ustnej. Gdyby dziecko ssania miało się dopiero uczyć, a nie umiało go na mocy instynktu, toby umarło z głodu, zanimby się ssać nauczyło.

W ssaniu skupia się zrazu całe działanie dziecka. Dlatego dziecko tak dalece się do niego przyzwyczajają, że dopiero trzeba je ssania oduczyć, kiedy ono już nie jest potrzebne. Używanie ciągle warg przy ssaniu wywołuje w nich pewne podrażnienie, tak, że niektóre dzieci naśladowują ssanie jeszcze nieraz przez dłuższy czas. Stąd pochodzi kładzenie palca do ust, a prawdopodobnie w ten sam sposób trzeba wytlumaczyć ogryzanie paznogi. Znajoma mi dziewczynka aż do czwartego roku drażniła swoje wargi każdym napotkanym miękkim przedmiotem. Tu winien wkraczać wpływ wychowawczy, aby uchronić dziecko od szpetnego, nawet może szkodliwego, bo narkotyzującego, przyzwyczajenia. Przyzwyczajenie zaś do zaniechania tego drażnienia musi się rozpocząć wcześniej, bo, jak Arystoteles powiedział: «tem łatwiej przeprowadzić przyzwyczajenie, im rychlej się je rozpoczyna».

Stosunkowo wcześniej zaczyna się kształcenie zmysłu smakowego, a wrażenia smakowe pozostawiają bardzo rychło ślad w umyśle, który dziecko sobie przypomina.

Rozwijanie się zmysłu powonienia nie jest jeszcze dostatecznie zbadane. Jednakże zauważono, że ośmnasto-godzinne dziecko odpychało jedną pierś matki, ponieważ było ją czuć naftą, a chętnie ssało drugą, czystą.

Najpóźniej rozwija się najważniejszy z wszystkich zmysłów z r o k u. Przez pierwsze dwa do trzech miesięcy dziecko różni tylko jasność i ciemność, ale w pospolitem znaczeniu tego wyrazu nie widzi. Dziecko nie wykonywa nawet danego mu za pomocą instynktu odruchu mrugania powiekami, chociaż się zbliży palec do jego oka.

Także u c h o dziecka zrazu jest jakby zamknięte; słuch rozwija się u dziecka powoli, dziecko słyszy dopiero w drugim albo trzecim miesiącu.

W ten sposób żyje dziecko mniej więcej przez pierwsze sześć tygodni. W pierwszym tygodniu bezustannie śpi, budzi się tylko do ssania, potem śpi trzy czwarte dnia. Po pierwszym tygodniu rośnie o jedną dwunastą swej długości i jedną czwartą swej wagi. Rozwój cielesny w pierwszych tygodniach życia jest tak szybki, że, gdyby postępował dalej z tą samą chyżością, dziecko w sześciu do ośmiu miesięcy musiałoby osiągnąć swój

najwyższy rozwój. Ale rozwój staje się powolniejszy, a sen krótszy.

Zało dziecko zaczyna się rozwijać pod względem duchowym. Dziewczęta rozwijają się zrazu daleko szybciej, niż chłopcy. Do umysłowego rozwoju prawdopodobnie nie jest potrzebny równoczesny silny rozwój ciała. Dziecko, rozwijające się korzystnie pod względem fizycznym, często trudniej rozwija się pod względem umysłowym. Rozwój fizyczny, jak się zdaje, tyle zużywa sił, że ich nie starczy dla równoczesnego rozwoju umysłowego.

Pierwszym stopniem tego rozwoju jest, że dziecko zaczyna się uczyć używać organów zmysłowych, tych naturalnych pośredników między światem zewnętrznym a umysłem.

Uporawszy się z temi pierwszymi trudnościami, mniej więcej z końcem drugiego miesiąca zaczyna objawiać łączność z otaczającymi je ludźmi przez próby porozumiewania się zapomocą mowy i uśmiechu. Dziecko, które dotychczas tylko krzyczało, zaczyna wydawać artykułowane głosy. Nie są to głosy naśladowane, bo dziecko jeszcze nie słyszy, lecz jego własne wytwory głosowe. Dziecko zwykle zaczyna bełkotać po najedzeniu się, kiedy jest ułożone do snu, kiedy się czuje dobrze. Głosy te składają się zwykle ze spółgłoski i samogłoski, ułożonych w tym porządku, że spółgłoska wyprzedza samogłoskę. Do tworzenia głosów używa dziecko organów, nad którymi z powodu kilkotygodniowego ssania już jakokolwiek panuje, a więc warg i języka, gardłowych głosów dziecko nie umie urabiać. Urobiwszy zgłoskę, najczęściej powtarza ją, a więc: papa, tata, mama, baba, wawa, fafa, nana, dada i t. p. Z głosami tak urobionemi dziecko nie łączy zrazu żadnego znaczenia.

Otoczenie dziecka, a w szczególności rodzice, podchwytywają te pierwsze artykułowane głosy i, odnosząc je do siebie, wkładają w nie znaczenie, przez częste zaś używanie utrwalają zapamiętanie znaczenia pewnych głosów. W ten sposób powstały polskie wyrazy: mama, tata, baba, dziadzia. Tak zwany dziecięcy język wytworzyły dzieci, a utrwalili go starsi przez używanie go w obcowaniu z dziećmi. Gdyby dorośli w obcowaniu z dziećmi nie używali już utrwalonego języka dziecięcego, każde dziecko wytworzyłoby odrębny język. Na tle ogólnego języka dziecięcego każde dziecko ma i tak sobie tylko właściwe wyrazy. Niektóre dzieci wytwarzają tak odrębny język, że rozumie je tylko naj-

bliższe otoczenie. Te osobliwości języka dziecięcego zanikają w miarę, jak dziecko upodobnia się do swego otoczenia i zostają tylko przy imionach własnych.

Tworzenie bełkotliwych wyrazów w sposób powyżej opisany jest widocznie instynktownie przywiązane do natury ludzkiej, bo powtarza się we wszystkich językach, a nawet w językach t. zw. ludów dzikich. Ojciec nazywa się w pięćdziesięciu siedmiu językach murzyńskich: papa, dada, tada, ada, oda. Matka zaś nazywa się w piętnastu językach: ba, ma, mama, anna, oma, w trzydziestu trzech: na, nana, ne, ni, nde. Te wyrazy, urobione zapomocą warg i języka, przeszły widocznie z języka dziecięcego u tych ludów do języka dorosłych.

Po kilku miesiącach dziecko uczy się mówić przez naśladowanie mowy dorosłych. Ponieważ jednak nie może dokładnie zapomocą swych niedołączonych jeszcze organów mownych oddać obrazu głosowego osób starszych, naśladuje słyszane głosy na swój sposób. A więc ze słyszanego wyrazu bierze początkową spółgłoskę, robi z niej zgłoskę przez dołączenie samogłoski i powtarza tę zgłoskę. Dziewczątka pewne, zapytane o imię i nazwisko, odpowiadało: Meme Momo, co miało znaczyć Myszka M.... Tylnych organów mownych dziecko niechętnie i niedołącznie używa i zamienia głosy urabiane w gardle lub tylną częścią języka na głosy urabiane przednimi lub bliższymi organami. Spółgłoska r opuszcza się, albo przechodzi w l, a więc znany wierszyk: dzie rak, nieborak, jak ugryzie, będzie znak, brzmi w ustach dziecka: idzie lak, niebolak, jak ugliwie, będzie znak.

Dzieci nieraz ze słyszanego wyrazu biorą tylko jeden lub drugi pierwiastek i tworzą nowe wyrazy, które rozumie tylko ten, kto zna ich powstanie. Niuś M. z »łokomotywa» zrobił »okotinia», z »żołnierz» — »ozinić».

Samo się przez się rozumie, że na tle wspólnych cech wyrabiają się u każdego narodu odrębne właściwości języka dziecięcego. Język polski jest może z wszystkich słowiańskich języków (oprócz wielkoruskiego) najmiękczejszy. Dążność miękczenia widać także w polskim języku dziecięcym.

Dwunastomiesięczny Zygmus W. rozporządzał słownikiem obejmującym około stu wyrazów: mama, tiatia, tiutiu, baba, tlotla (ciocia), utio (wujcio), kisia (kot), kisia miu, au au (szczekanie psa), didia (wszelka zabawka), papu (wszelkie jedzenie), jajo, aptia (jabłka), py (pieniądze), eti (jeszcze), ajajaj, choj tiu (chodź

tu), et' et' (idź), buba (boli), mam, tlotli (klocki), dla mnie, do mnie, na mnie, bania, niania, a ti tiu? ptio ptiam? (kto tam), hopa, dana, aptieptie (a b c), tiat' (tak), ja tiu tiu tiu (ja tu tu tu), teń (ten), tiam (tam), tiamtia (tamta), dać, stać, dam, ale jo (ale o!), ouwa, bwa (dwa), aaa (spać), didia aaa (maszynka do kawy, zapalki), nenene (nie nie nie), ooo, a tio co (a to co), et' et' (żołnierze w marszu), yaya (lala), pam (pan), ecy (hecy), tiap' tiap' (drap drap np. o kocie), be, na na (ładna), iny (inny), ydy (ide), ooo (oho), diobla (dobra), diobze (dobrze), idzie idzie, dany (ganek), gja (gra), ajtia (hajta), tsy (trzy), stla (strach), tla tla (kra kra, głos wrony), nio (nos), otio (oko), tiana (szkianka), bab bam (zegar), wio, pu pu (puk puk), ptio ptiam pupa (kto tam puka), pama (panna), tawa (kawa), siafa (szafa — ten trudny wyraz, jakoby niedowierzając sobie, wymawiał Zygmus zawsze szeptem), tiopci (chłopczyk), uwiś (urwisz), diść (deszcz), tiany (cacany).

Dziecko, które przez pierwsze trzy miesiące żyje prawie bez świadomości świata zewnętrznego, zaczyna się w drugim kwartale do niego zbliżać i w nim się rozpatrywać. Posługuje się do tego przeważnie wzrokiem. Skoro zmysł wzrokowy do tyła jest rozwinięty, że dziecko zaczyna rozróżniać linje poszczególnych przedmiotów, z ciekawością przypatruje się swemu otoczeniu. Bodźcem poznawania jest zawsze u człowieka podziw. To, co wzbudza podziw, co imponuje, co interesuje, podnieca chęć do poznania. Dziecko dotąd nic nie widziało, nic mu się nie opatrzyło, dlatego nie zna t. zw. zblazowania starszych osób. Uwagę jego przykuwają głównie przedmioty świecące, odrzynające się od otoczenia. Tym przypatruje się z ciekawością i nie może się im dostatecznie napatrzeć. Kiedy kilkomiesięcznemu Jędrusiowi, synowi służącego w Krakowie, ofiarowałem na św. Mikołaja piernik, przypatrywał mu się prawie bez przerwy przez dwa dni.

Przypatrywanie jest zawsze połączone z wyciąganiem rącek ku podziwianemu przedmiotowi, choćby najdalej był oddalony. Dziecko wyciąga, jak wiadomo, ręce ku świecącemu księżycowi. Przyczyna tego zjawiska nie jest zupełnie zrozumiała. Że dziecko nie rozróżnia dokładnie odległości od widzianego przedmiotu, jest to rzeczą bardzo prawdopodobną. Przecież i dorośli ludzie nieraz bardzo fałszywy wypowiadają sąd o większych odległościach, jeżeli nie mają wprawy w ich ocenianiu. Ale ta chęć

dostania do rąk widzianych przedmiotów może jest także poddyktowana instynktem. Aby dziecko jakiś przedmiot mogło pojąć umysłem, instynkt nakazuje mu może pojąć go także rękami, t. j. wrażenia wzrokowe wesprzeć dotykowemi. Bądź co bądź — dziecko żyje w dobie p a t r z e n i a i połączonego z niem c h w y t a n i a.

Poznanie doprowadza je do zrozumienia najbliższego otoczenia, a w dalszym ciągu do rozróżniania. Dziecko, obojętnie spoglądające na znany sobie pokój, gdzie zwykle przebywa, rozgląda się ciekawie na widok innego pokoju. Trudniej rozróżniać mu osoby. Ponieważ obcowanie kobiet z dzieckiem jest daleko ściślejsze, nie myli się zwykle co do matki i żeńskiej służby, zato nieraz popada w błąd co do ojca. Prócz tego nabywa niejasnego jeszcze wyobrażenia o odległości, miejscu, ruchu i czasie.

W następnym okresie zaczyna się wyrabiać s a m o d z i e l n o ś ć dziecka, czyli dziecko uwalnia się od zależności od matki i innych osób. Dziecko zaczyna się odżywiać, o b o k m l e k a m a t k i, t a k ż e i n n e m i p o k a r m a m i. Wszystko, co mu się poddaje do jedzenia, jest dla niego nowem, dlatego wszystko przyjmuje z niedowierzaniem. Nawet owoce, za któremi dzieci później przepadają, zrazu smakują kwaśno. Gruszka zwykle odrazu przypada do gustu, zato niemiłe są owoce wonne, jak poziomki i maliny. Chleb i wodę zwykle dzieci odrazu chętnie przyjmują.

Ale łatwiej się dziecku przyzwyczaić do nowych pokarmów, niż odzwyczaić od dotychczasowego pożywienia, która to konieczność nastaje dla niego w końcu pierwszego roku życia. Jest to pierwsze wyrzeczenie się wyrobionego upodobania, pierwsze poddanie się prawu przyrodzonemu. Ponieważ dziecko nie ma woli i myśli, któraby nad tą wolą panowała, odzwyczajenie się od mleka matki jest dla niego po większej części wielką przykrością. Pomaga tu nieco podstęp wychowawców przez usuwanie żywicieli z oczu dziecka, przez zabawianie go i zwracanie jego uwagi na inne przedmioty, jednakże środki te nie mogą usunąć w zupełności tęsknoty, za zwykłym i ulubionym pożywieniem.

Dziecko zaczyna się dalej usamowalniać przez to, że z wzrastającą pewnością zaczyna w l a d a ć s w e m i c z ł o n k a m i. Wiele czasu i wprawy wymaga opanowanie jednego z najważniejszych ludzkich organów, t. j. dłoni. Prócz małpy i wiewiórki

tylko człowiek może przedmioty chwycić za pomocą ręki. Ale podczas gdy małpy odrazu na mocy przyrodzonego instynktu umieją chwycić, człowiek musi mozolnie wyrabiać giętkość palców, a zwłaszcza t. zw. wielkiego palca, który dla swej ruchliwości może dłoni człowieka nadawać dowolny kształt. To powolne rozwijanie się giętkości członków u człowieka stoi w związku z powolnym u niego rozwojem systemu nerwowego, w którym zrazu wyrabiają się tylko części, przeznaczone do przyjmowania wrażeń zmysłowych, i to tak, że środowiska pojedynczych zmysłów nie mają między sobą dostatecznego połączenia. W tym czasie dziecko ćwiczy się bezustannie w używaniu rąk, a zwłaszcza z przyjemnością pluszcze w wodzie i w piasku, prawdopodobnie dlatego, że woda i piasek jego rączkom stawiają bardzo niewielki opór.

Większa swoboda powstaje w jego ruchach przez to, że mięśnie grzbietowe mogą jego ciało już utrzymać w p o s t a w i e s i e d z ą c e j. Dziecko zaczyna się uczyć prawa, pod jakim kątem ciało jego, spoczywające na ziemi, może się wychylić poza środek bez przewrócenia się, czyli uczy się prawa równowagi. Nauczenie się tego prawa wymaga całego szeregu doświadczeń. Dziecko nieraz ten możliwy kąt zmniejsza i skutkiem tego przewraca się.

Ucho jego jest otwarte, dziecko nie tylko s ł y s z y, ale także s ł u c h a i rozróżnia głosy, a nawet umie wyrozumieć kierunek, skąd pochodzą. W dzieciach wyrabiają się nieraz dziwne upodobania i wstręty do instrumentów muzycznych. Poeta niemiecki Gutzkow sam uczył się grać na flecie, ale dźwięk skrzypiec sprawiał mu taki cielesny ból, że płakał. Sławny muzyk Mozart lubił głos skrzypiec, ale na odgłos trąby wpadał w szpony.

Na koniec pierwszego roku życia przypada u człowieka nauka ch o d z e n i a. Pod tym względem rozwój dzieci wykazuje bardzo znaczne różnice. Obserwowano wypadek, że chłopiec chodził pewno już po ośmiu miesiącach, inne dzieci chodzą dopiero po ukończeniu drugiego roku. Zdarza się nieraz, że dziecko prędzej mówi, niż chodzi. Wczesne chodzenie niekoniecznie zależy od korzystnego rozwoju fizycznego, bo wspomniany chłopiec był dzieckiem wogóle słabowitem. Zdaje się, że na zdolność chodzenia wpływa także rozwój umysłu, zależny od rozwoju odpowiednich środowisk nerwowych. Próby chodzenia zaczynają się pospolicie wcześniej. Dziecko, trzymając się rączkami jakiegoś

przedmiotu, próbuje stanąć na nogach, ale, dziwnym sposobem, porzuca te ćwiczenia i woli całymi tygodniami posuwać się przez używanie rąk jako drugiej pary nóg, albo przez czołganie się na udzie. W tego rodzaju napół zwierzęcem chodzeniu dziecko dochodzi do ogromnej wprawy. Widziałem w Szczawnicy, jak chłopczyk, który miał jedną nóżkę krótszą czy zrosłą, tak szybko posuwał się po ziemi, że niewiele zostawał w tyle za dziećmi biegającymi na nogach. Dziecko nie potrzebuje używać do czołgania się wszystkich czterech kończyn, lecz dwie nóżki i jedna rączka wystarczają mu do tego najzupełniej. Wreszcie przyzwyczajają się, jak zwierzęta, wysuwać równocześnie naprzód prawą nogę i lewą rękę.

Ale przeznaczeniem człowieka jest chodzić tylko na nogach w prostej postawie. Natura, chęć naśladowania starszych, jakoteż zachęty otoczenia powodują małego człowieka do prób chodzenia. Dziecko staje na nogach, trzymając się jakiegoś przedmiotu, próbuje stanąć bez podparcia, a wreszcie puszcza się, balansując rękami, ku niedalekiemu celowi. Ta pierwsza próba wprost przeciwnie sobie pociąga następstwa. Niektóre dzieci, niejako dumne ze swego ucłowieczenia, raz na zawsze porzucają niegodne człowieka czołganie się i odtąd stale chodzą na nogach. Inne po pierwszej próbie wracają znowu do czołgania się po ziemi. Podobnie znajomy mój po przebytych tyfusie napierał się koniecznie, aby mu pozwolono wstać z łóżka, a gdy pierwsza próba chodzenia bardzo nędznie wypadła, położył się napowrót do łóżka i wstał raz drugi dopiero za tydzień!

Z wytwarzającą się świadomością powstaje u dziecka uczucie, mącające i zatruwające jego życie duchowe, t. j. obawa, strach, bojaźń, lęk. Obawa jest kilkoraką. Jedna jest przyrodzona, pojawiająca się jednakże raczej u zwierząt, niż u ludzi. Kureczęta chowają się przed jastrzębiem, pierwszy raz widzianym, zapomocą instynktu odczuwając w nim swego naturalnego wroga. Przed kilku laty wyszedłem z psem na przechadzkę. Przed karcznją pod miastem leżał mały niedźwiadek, mogący uchodzić za większego psa. Towarzyszący mi piesek, spostrzegłszy go zdaleka, puścił się ku niemu z ufnością, uważając go widocznie za psa. Nadbiegłszy jednak bliżej, nagle stanął, zawarczał i uciekł, poznawszy w nim instynktownie, bo nigdy przedtem niedźwiedzia nie widział, drapieżne zwierzę. Przyrodzony instynkt działa nieraz na całe kolejne generacje, choć zmieniły się

warunki, wśród których jakieś stworzenie żyje. Osioł boi się wody, jak się zdaje, dlatego, że wyniósł ten wstręt z bezwodnych pustyni azjatyckich, jego pierwotnej ojczyzny.

Takiej instynktowej obawy u ludzi niema, chociaż się nieraz o niej mówi, bo człowiek od tylu wieków opanował otaczającą go przyrodę, że wśród niej nie istnieje już dla niego naturalny wróg. T. zw. instynktowa obawa przed niektórymi ludźmi jest zapewne wywołana niemiłym wyglądem tych ludzi, a zwłaszcza wstrętnymi, urocziwymi oczami.

Ale jest nieraz u człowieka przyrodzona chorobliwa obawa, która często prawem dziedziczności przenosi się na potomstwo, np. niektórzy tak się boją myszy, że na samo ich wspomnienie ogarnia ich niepokój. Taka obawa polega na niedomaganiu systemu nerwowego i trudną jest do wyleczenia. W każdym razie niebezpieczną jest rzeczą leczyć ją gwałtownymi środkami, np. pewna dziewczynka, która bała się trzepocącego ptactwa, dostała spazmów, kiedy nierozsądna guwernantka gwałtem jej wciskała pęk powiązanych kurcząt do ręki.

Innego rodzaju jest obawa, polegająca na doświadczeniu. Tej obawy dziecko zrazu albo wcale nie ma, albo tylko w małym zakresie. Ale w miarę, jak się doświadczenie człowieka rozszerza, w miarę, jak człowiek coraz więcej zgłębia istotę rzeczy, dochodzi do świadomości niebezpieczeństw, które zagrażają jego bytowi ze strony osób, rzeczy, zjawisk i czynności. Im człowiek mniej wie, tem mniej rozumie obawę. Ten rodzaj obawy z rozwojem umysłowym w człowieku albo się zwiększa, albo zmniejsza. Z jednej strony wzrastające doświadczenie odkrywa człowiekowi coraz więcej niebezpieczeństw, grożących jego bytowi, a więc powiększa obawę, z drugiej strony dokładniejsze poznanie poucza go, że niebezpieczeństwo istnieje tylko pod pewnymi warunkami, a więc obawa się zmniejsza. Dziecko, skaleczywszy się, nie boi się zakażenia krwi, bo go nie zna, zato w człowieku dorosłym każde skaleczenie wzbudza obawę. Na mocy niedokładnego doświadczenia dziecko wie, że pistolet sprządza huk i zabija, a więc boi się go, nawet gdy jest nienabity, człowiek dorosły zaś boi się go tylko wtedy, kiedy jest nabity.

Przeważnie do dziecięcego wieku przywiązany jest przestraszenie, spowodowane nagłym wstrząśnięciem organów zmysłowych, albo niezwykłym zjawiskiem. Wchodzą tu w grę głównie wrażenia wzrokowe i słuchowe, ale i nagłe dotknięcie niezna-

nego przedmiotu wznieca popłoch w umyśle. Siła przestachu zależy od wrażliwości nerwów.

Ta wrażliwość jest nieraz u dzieci tak wielka, że każde silniejsze działanie na zmysły, odbiegające od zwykłego trybu, wyprowadza je z równowagi. Jednorazowy przestach może na długi czas u dziecka wytworzyć obawę przed przyczyną przestachu. Dziewczynka pewna przełękła się szczeknięcia łaszącego się psa domowego. Otoczenie tłumaczyło jej, że pies nie chciał jej ukąsić, że tylko w tak niegrzeczny sposób objawił swą radość na jej widok. Odtąd ile razy pies się do niej zbliżał, dziewczynka powtarzała raczej dorosłych: «nie glizie, cieszy się», ale z tem wszystkiem do psa nie chciała się zbliżyć.

Obawę wzbudza często nie przedmiot sam, ale niezwykle połączenie tego przedmiotu z innym. Dzieci często nie boją się brzydkiej larwy i bawią się nią najswobodniej, ale okazują przestach, skoro ktoś z otaczających larwę przyłoży do twarzy.

Jak u zwierząt, tak też u dzieci podobno większy przestach budzą niezwykle wrażenia słuchowe, niż wzrokowe. Zauważono, że dziecko nie bało się błyskawicy, ale bało się grzmotu. Dziecko nie boi się klekotu młyna, skoro widzi obracające się koło młyńskie, zato sam turkot młyna wywołuje w jego umyśle poczucie niebezpieczeństwa.

Wobec tych trojakich rodzajów obawy wychowanie jest prawie bezbronne. Co najwyżej może, aby nie pozwolić obawie na stałe opanować umysłu, usuwać jej przyczyny. Ale w wielu razach do usunięcia bojaźliwego usposobienia (jak np. strachów nocnych wśród snu) potrzebniejszy jest rozumny lekarz, niż wpływ wychowawczy.

Zato wychowanie nie tylko może, ale i powinno zapanować nad szerzeniem obawy u dziecka przez działanie na jego wyobraźnię. Są dzieci, które się nie boją ciemności i innych mniemanych strachów, ponieważ wyobraźni ich nigdy nie zaprzęmano straszliwymi opowiadami o zbójcach, duchach, upiorach, strachach i t. p., inne zaś za nic w świecie nie chcą spać w pokoju bez nocnej lampki, ponieważ wyobraźnia ich jest tak podrażniona, że widzi wszędzie niebezpieczeństwo. Jest to obawa wyhodowana.

Umysł ludzki sam z siebie strachów nie tworzy, zwłaszcza w dziecięcym wieku, lecz wchodzi one do niego z zewnątrz. Wiele złego sprawia przytem przesąd i głupota dorosłego otoczenia, albo chęć zabawienia się kosztem umysłu dziecięcego ze

strony napół-dorosłych. Nieraz starsze dzieci dla zabawy straszą młodsze rodzeństwo. Bojaźliwe usposobienie u starszych oddziaływa także na młodszych. Dziecko, widząc, że starsze osoby boją się wejść do ciemnego pokoju, że wierzą w urojone strachy, upiory i duchy, same przejmują się obawą. Obowiązkiem wychowania jest więc pod tym względem rozciągnąć nadzór nad nieświadomymi czynnikami wychowawczymi, aby nie działały na szkodę dziecka.

Ostatnim stopniem w początkowym rozwoju umysłowym dziecka jest myślenie. Dziecko na mocy pozyskanych pojędniczych szczegółowych wyobrażeń musi tworzyć wyobrażenia ogólne czyli pojęcia, zastosowywać do pojęć znaki zewnętrzne czyli słowa, musi sądzić i wnioskować. Aby myśleć prawidłowo, trzeba rozporządzać obszernem doświadczeniem, którego dziecku braknie. Pierwsze myślenie jest zwykle fałszywe. Rozszerzające się doświadczenie prostuje coraz więcej fałszywość myślenia i wyprowadza je wkońcu na prawdziwą drogę. Dziecko operuje zrazu tylko luźnymi wyobrażeniami. Aby zrozumieć świat, wypada mu te wyobrażenia ze sobą połączyć, a to połączenie sprawia ogromne trudności, które dziecko przewycięża nieświadomie.

Dziecko rodzi się w rodzinie, ale składu rodziny nie rozumie. Widzi około siebie kogoś, którego nazywa mamą, drugiego kogoś, którego nazywa tatą, dalej inną osobę, która dla niego jest Stasiem, jeszcze inną, która jest Zosią, prócz tego służbę. Chłopiec nieraz wyraża chęć ożenienia się z mamą albo siostrą, dziewczynka podobne objawia życzenia. Jednakże dziecko dość wczesnie dochodzi do jakiegoś ogólnego, ale niejasnego pojęcia co do związku tych osób między sobą, t. j. czuje, że one składają całość, że przebywają razem, ale stosunek ich do siebie nie jest mu zrozumiałym. Zjawi się w rodzinie inna osoba, o której dziecko wie, że nie mieszka razem z jego zwykłym otoczeniem. Rodzice każą mu ją nazywać wujciem. Dziecko uogólnia to wyobrażenie i wnioskuje: osoba, nie należąca do bezpośredniego otoczenia, jest wujciem. Przychodzi inna osoba, nie będąca z dzieckiem w pokrewieństwie: dziecko zastosowuje tu swój fałszywy wniosek i nazywa tę osobę także wujciem. Na mocy wadliwego myślenia niejedno dziecko ma bardzo wiele wujków i ciotek. Czyż należy je wyprowadzić z błędu przez stosowne pouczenie? Nie potrzeba. Skoro dziecko rozszerzy swoje doświadczenie przez poznanie innych rodzin, samo poprawi swój fałszywy wniosek.

Dziecko zrozumie wreszcie skład rodziny, zato zrozumienie narodowości przeprowadza znów na całym szeregu fałszywych sądów, pojęć i wniosków. Dziecko pojmie, że nauczyciel lub nauczycielka mówią ze starszemi osobami narodowości polskiej po francusku, lecz ażeby zrozumieć, że nawet chłopci we Francji mówią po francusku, do tego potrzeba obszerniejszego doświadczenia, niż to, jakim narazie rozporządza.

Przez fałsz dziecko w myśleniu swoim dochodzi do prawdy. Fałsz zaś powstaje przez zbyt szybko uogólniające wnioskowanie. Wspomniany już Zygmunt W. zobaczył dwóch żydów handelesów z brodami. Zaimponowały mu ich brody, ponieważ w otoczeniu swoim nie widział mężczyzn z brodami. Zapamiętał sobie nazwę handelesów i przekręcił na »andle«. Kiedy w kilka dni później odwiedziło ojca dwóch znajomych z brodami, przypatrywał im się pilnie i powtarzał »andle«.

Ciekawy przykład utworzenia i poprawienia ogólnego pojęcia zauważyłem przed kilku laty. Jędrus, syn służącego, wzrastał na małym podwórzu w rozczulającej przyjaźni z psem podwórzowym Nerusiem, którą to nazwę przekręcił na Zetes. Czem był dla niego wówczas Zetes? Jak się zdaje, pojęciem każdego czworonożnego zwierzęcia. Kiedy bowiem pewnego razu wyrwał się matce i wypadł na ulicę, na widok wozu ciągnionego przez parę koni zawołał: oba Zetes. Ten sam Jędrus w kilka miesięcy później, jak się o tem dowodnie przekonałem, najdokładniej rozróżniał konia od psa, którego do tego jeszcze nazywał psem, a nie Zetesiem.

Z czasem błąd leży nie w fałszywym pojęciu, ale w nieznamości nazwy. Piesio Sk., Wielkopolanin, zobaczył oprowadzanego na ulicy wielbłąda i siedzącą na jego grzbiecie małpę. O tym ważnym wypadku opowiadał matce: mama, widziałem wielbłąda i takiego psa z wielkim ogonem, ale (dodał po namyśle) to nie był pies.

Przez własną pracę umysłową dochodzi więc człowiek do poznania świata, do którego wstępuje. Jest to praca żmudna, która zniechęciła pewno niejednego człowieka, gdyby ją miał wykonywać świadomie w późniejszym wieku. Dziecko musi bowiem często niszczyć to, co już zbudowało, i zaczynać od początku. Wychowanie może w tej pracy pomagać, ale dziecko musi poważnie pracować o własnych siłach.

Jako korzystny skutek tej wstępnej samodzielnej pracy

umysłowej zostaje *ruchliwość umysłowa*. Rzeczą wpływu wychowawczego tę ruchliwość utrzymać i wyzyskać dla dalszego wychowania.

Nauka, zajmująca się rozwojem umysłowym dziecka w pierwszych latach życia, nazywa się *pedologią*. Tworzy ona niejako wstęp do pedagogiki.

§3. Pedagogika indywidualna i socjalna.

Pojęcie wychowania i pedagogiki, jakie zyskaliśmy w pierwszym paragrafie, polegało na obserwacji rozwoju własnego i rozwoju otaczających nas osób. Pojęcie to jest niewątpliwie słuszne, bo złożyło się na nie wielorakie doświadczenie. Definicja wychowania jako świadomego i systematycznego wpływu człowieka dorosłego na niedorosłego, w celu nadania umysłowi jego trwałego kształtu, jest prawdziwa, bo wytrzymuje próbę przy każdorazowym zastosowaniu. Na mocy tego pojęcia można śmiało zabrać się do pracy wychowawczej, można wychowywać z dobrym skutkiem.

Z tem wszystkim pojęcie to jest ciasne, bo uwzględnia tylko jednego człowieka wychowywanego, jedno indywidualum. *Pedagogika indywidualna* rozciąga się tylko na wychowującego i wychowywanego, nauczyciela i ucznia, tworzy więc sobie mały światek czyli *mikrokosmos wychowawczy*. Stosunek między wychowawcą a wychowankiem jest dwuosobowy czyli *binaryczny*. Indywidualnem jest wychowanie, w którym jeden wychowawca wychowuje jednego wychowanka. Jest to indywidualne wychowanie w ściślejszem znaczeniu tego wyrazu. Cała działalność wychowującego dostaje się w takim razie niepodzielnie w udziale wychowującemu się. Stosunek ten się nie zmienia, jeżeli jeden wychowawca wychowuje razem kilka równych jednostek, które tworzą jednolitą całość, bo i w tym razie całe działanie wychowującego przechodzi na każdą jednostkę z osobna. Nauczyciel, który w szkole uczy pięćdziesięciu uczniów, albo powiedzmy raczej dla konsekwencji, nauczyciel, który w szkole pięćdziesięciu uczniów równocześnie zapomocą nauki wychowuje, nie działa na każdego ucznia pięćdziesiątą częścią, lecz cały jego wychowawczy wpływ przechodzi na każdego ucznia, czyli t. zw. nauka zbiorowa jest pracą indywidualną.

Wychowując albo ucząc zbiorowo, nauczyciel ma jeszcze dużo sposobności dokładniejszego indywidualizowania. Tego stosunku nieraz i nauczyciele i uczniowie nie rozumieją — nauczyciele, bo zamiast uczyć całą generację czyli klasę, popadają w pojedynki dydaktyczne, uczniowie, bo w chwili, kiedy nauczyciel zajmuje się jednym uczniem jako przedstawicielem generacji, uważają się za zwolnionych od współdziałania w nauce. Nie rozumieją też nieraz nauki zbiorowej rodzice, wychodząc z tego przekonania, że syn ich wtedy tylko jest zatrudniony, gdy nauczyciel nim szczegółowo się zajmuje i proszą o jak najczęstsze pytanie.

Jeżeli ważnym jest w pedagogice stosunek między jednym indywiduum a drugim, to nie trzeba zapominać, że większe organizmy kolektywne, z których się składa ludzkość, jak rodzina, gmina, kościół, naród, społeczeństwo, mają także swoje prawa. Organizmy te stworzyły obyczaj i kulturę, która z nikłych początków wyszedłszy, wzrosła do wielkich rozmiarów i jeszcze dalej się rozwija. Kultura, z której my korzystamy, jest w znacznej części wytworem poprzednich pokoleń. Każde pokolenie dokładało do niej swe cegiełki. My ją otrzymaliśmy od tych, którzy byli przed nami i musimy ją przekazać tym, co po nas przyjdą, nieuszczuploną, lecz, ile możliwości, powiększoną. Każde następne pokolenie musi się do tej kultury dostroić, a to jest tylko możliwe przez wychowanie w tej myśli prowadzone. To też Platon uważa małżeństwo nie za związek dwojga ludzi w celu indywidualnego dogodzenia sobie, ale za czyn narodowo-kulturalny, w celu spełnienia kulturalnego obowiązku, kiedy mówi (Prawa 6, 776 a): porzuciwszy ojca, matkę i krewnych, małżeństwo ma się cofnąć do własnego domostwa, jak do kolonji, płodząc i wychowując dzieci, podając pochodnię życia z pokolenia na pokolenie, aby służyły bogu podług zwyczaju i obyczaju. Wychowanie więc z kulturalnego, czyli raczej socjalnego, stanowiska jest pracą dorosłego pokolenia nad dorastającym, aby to młode pokolenie, przyswoiwszy sobie zdobycze kultury, które już istnieją, mogło skutecznie pracować nad dalszym rozwojem, nad dalszym postępem. Bo pomimo chwilowych, pozornych zastojów, ludzkość zmierza coraz dalej po szczeblach drabiny doskonałości. Zastój jest zwykle przygotowaniem do tem potężniejszego kroku naprzód. Ciągły postępek jest widoczny, a gdyby tej dążności nie było, życie ludzkości nie miałoby wielkiej wartości.

Jako zewnętrzny wynik kultury występuje zdobyta przez

pracę wieków, narodów i pokoleń wiedza. Otóż socjalna pedagogika bierze pod opiekę tę wiedzę i domaga się dla niej uwzględnienia. Wiedza, która ze stanowiska indywidualnej pedagogiki może być tylko środkiem uszlachetnienia, środkiem wychowawczym, ze stanowiska socjalnej staje się celem. Socjalna pedagogika domaga się, aby indywiduum dorosłe przyswoiło sobie pod wpływem wychowania przynajmniej pewną część wiedzy społecznej, skoro rozmiary dzisiejszej wiedzy nie pozwalają ogarnąć ją w całości, co było możliwe dawniej. Praca więc wychowawcza ze stanowiska pedagogiki socjalnej jest pracą makrokosmiczną, pracą w wielkim stylu dorosłego pokolenia nad dorastającym.

Ta sama wiedza, która przy pojmowaniu indywidualnem odgrywa mniejszą, bo tylko pośrednią rolę, przy socjalnem staje się czynnikiem nieskończenie ważnym, staje się celem tego wychowania. Pod wpływem socjalnego wychowania potrzeba wiedzy wzrasta. Socjalna pedagogika popiera rozwój szkolnictwa, bo tylko szkoły mogą dostarczyć wiedzy wielkim masom ludności. Pod wpływem socjalnej pedagogiki wyłoniła się osobna sztuka uczenia, nazwana dydaktyką. Jest to nazwa, która, choć jest pochodzenia greckiego, w greckim języku się nie znachodzi i powstała dopiero w wieku siedemnastym.

Działalność pedagogiki indywidualnej kończy się rytmem, bo z dojściem jednostki albo jednostek wychowujących się do samodzielności. Jest to więc zakres wychowania szkół ludowych i średnich. Dalej sięga pedagogika socjalna, bo do niej należą wszelkie szkoły, dające wiedzę zawodowo-społeczną, a więc szkoły techniczne, przemysłowe, uniwersytety, politechniki i t. d. Wychowanie, które przy indywidualnem pojmowaniu podporządkuje się wychowaniu, przy socjalnem staje się samodzielną częścią wychowania, tak że rozróżnia się wychowanie i wykształcenie, pedagogikę i dydaktykę.

Nie są to jednakże dwa kierunki, któreby się nawzajem wykluczały lub stawały sobie w drodze. W rzeczywistości praca w myśl pedagogiki indywidualnej i socjalnej odbywa się równocześnie, czyli ojciec albo wychowawca, wychowując dziecko indywidualnie, wychowuje je także socjalnie, bo wychowanie to musi odbywać się na tle zwyczaju panującego w czasie (*ἀγρᾶσι νόμιμα* u Platona), na tle gminy, kościoła, narodu i wiedzy społecznej. Szkoła jest ze stanowiska pedagogiki socjalnej instytucją dającą

wiedzę, ze stanowiska indywidualnej instytucją wychowawczą, która uzupełnia wychowanie domowe. Jedno i drugie jej działanie tak ściśle ze sobą jest połączone, że oddzielić ich od siebie prawie nie można, o ile dziecko znajduje się w wieku wychowawczym. Choćby się nauczyciel silił dawać wiedzę tylko w celu kulturalnym, to jednak będzie wychowywał, naodwrot, będzie krzewił wiedzę, choćby miał na celu przez nauczanie tylko wychować umysł dziecka.

W ten sposób powstaje zasadnicza różnica między szkołami. Szkoła pospolita i średnia przeważnie wychowują, a więc są szkołami wychowawczemi. Uważam to wyrażenie za stosowniejsze, aniżeli dość ogólnie obecnie używaną nazwę szkół ogólniekształcących. Wszystkie inne szkoły nie wychowują, lecz dają wiedzę jako postulat socjalny. Są to prócz uniwersytetów i politechniki wszystkie szkoły zawodowe. Niektóre tylko z nich są w pewnej części, a więc niższej, szkołami wychowawczemi, jeżeli przyjmują uczniów w wieku jeszcze wychowawczym.

A teraz przypatrzmy się, jak stosunek pedagogiki indywidualnej do socjalnej przedstawi się w przeszłości i w historycznym rozwoju teorii wychowawczej. Stosunek nie był zawsze ten sam, ale stwierdzić wypada, że nigdy nie było walki między temi dwoma kierunkami. Że wiedza działa na człowieka uszlachetniająco, a więc wychowuje, jest ogólnie uznanym aksjomatem. Zajmowanie się nauką wypełnia umysł szlachetnemi, pięknemi i podniosłemi wyobrażeniami, które dają szlachetny podkład dla myślenia. Czemu szlachetnemi? Bo szkoły wychowawcze z całą świadomością wybierają materiał co najlepszy, a jeżeli są zmuszone podać materiał moralnie zły, łączą tę czynność z odpowiednią krytyką. Wyobrażenia, zdobyte przez naukę, działają na wolę, a więc wpływają na uszlachetnienie charakteru. Zajmowanie się nauką daje umysłowi pewną sprawność, a więc kształci umysł formalnie, robiąc go zdolnym do niejednych zadań, którym sprostać nie może umysł pozbawiony wiedzy i nauki. Nie ulega wątpliwości, że zdawano sobie z tego sprawę już w dawniejszych czasach, ale nie podnoszono wpływu wychowawczego wiedzy. Wiedzę i naukę uważano raczej za postulat socjalny, niż indywidualny.

U Greków wiedza była cnotą, rozkoszą, niewiadomość cierpieniem, jak to widoczne z t. zw. złotych słów (*χρυσὰ ἔπη*), przy-

pisywanych Pytagorasowi: jeżeli trzeba się uczyć, aby nie cierpieć, dobrze jest się uczyć, jeżeli zaś trzeba cierpieć, nie chcąc się uczyć, nacóż cierpieć, raczej trzeba się uczyć (εἰ μὲν δεῖ μαθεῖν καὶ μὴ παθεῖν, καλὸν μαθεῖν εἰ δὲ δεῖ παθεῖν καὶ μὴ μαθεῖν, τί χρεῖ παθεῖν, μαθεῖν γὰρ δεῖ). Ani Grecy, ani później Rzymianie nie akcentowali wychowawczego wpływu nauki. Socjalną była pedagogika Platona, złożona w dwóch jego dialogach p. t. Prawach (Νόμοι) i Prawodawstwie (Πολιτεία) a nawet nazwać ją można socjalistyczną. Socjalną była także pedagogika Arystotelesa, jednakże więcej uwzględniała jednostkę, bo wprowadziła do swych badań psychologię. Widoczny zwrot ku pedagogice indywidualnej w Grecji odczuwamy w rozprawie o wychowaniu dzieci (περὶ παιδῶν ἀγωγῆς) z czasów Hadrjana, przypisywanej Plutarchowi i umieszczonej na czele jego moralnych pism.

Wiekі średnie i humanizm pojmowały wychowanie przeważnie socjalnie. Aż do wieku osiemnastego zdobywano sobie wiedzę dla wiedzy, a więc w myśl pedagogiki socjalnej. Wierzano w zasadę, wypowiedzianą przez Senekę: uczymy się dla życia, a nie dla szkoły (non scholae, sed vitae discimus) i rozumiano ten aforyzm w ten sposób, że uczyć się trzeba, bo tego wymaga socjalna potrzeba. W siedemnastym wieku powstał osobny dział pedagogiki, t. j. d y d a k t y k a. Wprowadził ten wyraz pedagog niemiecki Ratke, zwany po łacinie Ratichius, który sam siebie nazwał d i d a c t i c u s. Profesorowie z Giessen i Jeny, zawezwani do zdania sprawy z jego pedagogicznych poglądów, piszą pierwszy raz o d i d a c t i c a R a t i c h i i. Socjalne pojęcie podsunął nauce t. j. dydaktyce także nieco późniejszy Komeński w swej Wielkiej Dydaktyce (Didactica Magna). Komeński rozumie przez dydaktykę socjalne wykształcenie, które jest własnością wszystkich i które ludzkość powinna podawać z ręki do ręki. Szkoła jest podług niego instytucją, w której wszyscy wszystkiego mają się uczyć. Pierwszy raz czytamy u niego jasno wypowiedzianą zasadę, że wiedza, nauka i szkoły są postulatem społecznym. On też jest intelektualnym twórcą idei szkoły ludowej, którą w dwa wieki później rozwinął szwajcarski pedagog Pestalozzi. Komeński akcentuje wykształcenie czyli wiedzę. Wychowania zapomocą nauki Komeński wprawdzie nie ignoruje, ale wspomina o niem tylko mimochodem. U niego właściwą czynnością wychowania jest nauka, a umoralnienie spada na drugi plan. Konstruuje więc szkoły, w których młodzież ówczesną wiedzę

mogłaby zdobyć. Tych szkół rozróżnia cztery stopnie: dom czyli szkoła macierzysta, szkoła ludowa albo pospolita, powszechna, szkoła lacińska albo gimnazjum i akademja albo uniwersytet, do czego dołącza podróże. Wykształcenie, które kreśli, rozciąga się na 24 lata.

W zapatrywaniach pedagogicznych zaszła ważna zmiana w końcu wieku ósmnastego. Jest to czas t. zw. oświecenia, który przypada na panowanie Marji Teresy i Fryderyka Wielkiego. Wiek oświecenia, który badał wszystko rozumem i uznawał tylko to, co rozum przyjmował, zwrócił swój interes ku jednostce ludzkiej. Jednostka, która dotąd ginęła w większych kolektywnych organizmach, teraz dopiero doszła do swych praw. Jest to czas indywidualizmu, czas, który zdziałał wiele złego, ale także wiele dobrego. Indywidualizm stał się pierwszym bodźcem zdemokratyzowania społeczeństwa. Ignorowano prawa społeczne, nie doceniano narodowości, zato jednostka stała się punktem środkowym dążności ludzkich. Wierzono w to, że byleby jednostka miała zapewnione szczęście, może się w gruzach rozsypać powodzenie narodów i ludzkości.

Stąd poszła pedagogika indywidualna, do której pochop dał wspomniany już Locke. Pomimo, że sam uważał się za mola książkowego, za nic cenił sobie wiedzę wobec szczęśliwości indywidualum, a tę szczęśliwość mogło podług niego zapewnić tylko indywidualne wychowanie. Oświadczył się nawet przeciw wychowaniu zbiorowemu w szkole, ponieważ szkolne pożycie jest według jego przekonania poważną przeszkodą w zaszczepieniu cnoty jednostce. Najskrajniejszy indywidualizm panuje w systemie Russa, którego natchnął Locke. Russo, jak we wszystkich swoich pracach literackich był w niezgodzie ze społeczeństwem, tak też stworzył wymarzone wychowanie o najskrajniejszym indywidualizmie. Wychowanie Emila nie jest oparte na doświadczeniu, bo wiemy, że Russo raz tylko próbował szczęścia jako praktyczny pedagog, lecz musiał swoją posadę dla nieudolności i niezręczności pedagogicznej porzucić. Z charakterystyczną sobie otwartością sam przyznaje się, że zawsze robił to, czego nie powinien był robić. Russo nie liczy się zupełnie ze społeczeństwem i zwyczajem, z socjalną pedagogiką. Zabiera swego Emila na wieś i tam go wychowuje, zdala od ówczesnej kultury, podług ideału, który sobie sam stworzył, a tym jest natura. Czego Emil się uczy, tego nie dyktuje ówczesna kultura, owszem Emil pod

niejednym względem jest anachronizmem wśród swego otoczenia. Emil, gdyby istniał w rzeczywistości, musiałby odbijać od otaczającego go społeczeństwa, robiłby może raczej wrażenie ulicznika, niż kulturalnego człowieka. Russo pociesza się myślą, że byłby to pierwszy naturalny człowiek, od którego datowałoby się naturalne pokolenie.

Indywidualną jest także pedagogika, którą zbudował największy nowoczesny teoretyk pedagogiczny, pod którego wpływem pozostawała przez dłuższy czas i po części dotąd pozostaje nowsza pedagogika, zwłaszcza o ile jest wykonywana jako sztuka, t. j. Herbart. Herbart nie tyle uczy, co wychowuje. Jego teoria pedagogiczna streszcza się w następującem hasle: nie mogę sobie wyobrazić wychowania bez nauki, ani nauki bez wychowania. Widzimy więc u niego najzupełniejsze zlanie się wychowania i wykształcenia, najzupełniejsze podporządkowanie dydaktyki pod pedagogikę. Że jednak i Herbart socjalnej pedagogiki zupełnie nie odrzucał, lecz że od jego wychowawczej dydaktyki jest przejście do socjalnej, starał się wykazać najgorliwszy z jego zwolenników, t. j. Rein, profesor pedagogiki w Jenie.

Teorja Herbartu wychowania zasadniczo nie przekształciła. Szkoły nasze, jak dawniej, tak i teraz, krzewią wiedzę i bronią jej przeciwko uszczupleniu. Jednakże nie można zaprzeczyć, że się w szkołach naszych niejedno zmieniło, że wszedł do nich motyw herbartowski, t. j. взгляд, że nauka ma wychowywać. Herbart oddziałał ożywczo i uszlachetniająco przede wszystkim na nauczycieli. Hasło *w y c h o w a w c z e j n a u k i* już nie razi nauczycieli, którzy do niedawna uważali się tylko za uczonych pośredników w udzielaniu wiedzy. Każdy nauczyciel odczuwa już, że jest wychowawczym czynnikiem i to tem ważniejszym, im więcej maleje wpływ domu rodzicielskiego. Szkoła przejmuje na siebie coraz więcej funkcji, które według dawnych wyobrażeń należały do rodziców. Dawna zazdrość rodziców, na szkołę już nie istnieje. Dom rodzicielski coraz mniej wychowuje, ponieważ często się zdarza, że ojciec, matka i starsze rodzeństwo pracują przez cały dzień poza domem.

Nie ulega wątpliwości, że wprowadzenie motywu wychowawczego do szkoły zawdzięczamy błogiemu działaniu pedagogiki herbartowskiej. Coraz częściej można się spotkać z wymaganiem, że nauka ma wychowywać. A jest to wymaganie wielkie,

podnoszące, ale zarazem utrudniające stanowisko nauczyciela. Jeżeli chodzi tylko o wiedzę, to jest to dość obojętną rzeczą, jakim sposobem się młodzieży wiedzę daje. Jeżeli zaś młodzież obok wiedzy ma także niejako po drodze, przez zdobywanie wiedzy, zyskać wyrobienie umysłowe, ma zyskać umysłową sprawność, a wreszcie moralność, to praca dydaktyczna potrzebuje głębokiego namysłu, bo nie każdy środek jest wtedy dobry i nie każdy prowadzi do zamierzonego celu. Jakżeż oględnym trzeba być w doborze materiału naukowego, jak oględnym w doborze środków, którymi nauczyciel rozporządza. Idealnym będzie stosunek, jeżeli przy nauce i wiedza i wychowanie równe odniosą korzyści.

Z przedstawienia powyższego łatwo zrozumieć, że stanowisko wiedzy i nauczania w pracy wychowawczej jest niejednolite. Jeżeli się ściśle postawimy na stanowisko pedagogiki indywidualnej, to prawa wiedzy niezmiernie maleją. Pedagogika indywidualna wychowuje, a jeżeli uczy, to jest to wychowaniem przez naukę. Tymczasem wiedza sama przez się ma swoje prawa, bo jest podstawą postępu. Każdy człowiek jako członek społeczeństwa, do którego cała wiedza należy, ma obowiązek przypadającą na niego część wiedzy sobie przyswoić. Oddzielić wiedzę od wychowania, pedagogikę od dydaktyki, nie można tego uważać za rzecz korzystną, bo musielibyśmy się pozbyć wychowawczej nauki, w imię której cała działalność pedagogiczna się ożywia i uszlachetnia.

Najlepiej więc zawrzeć kompromis. Trzymajmy się pedagogiki indywidualnej, wychowujmy przez naukę, ale nie traćmy z oczu pedagogiki socjalnej, t. j. pamiętajmy o tem, że, ucząc młodzież, powinniśmy jej dać wykształcenie w znaczeniu socjalnem, któreby mogła wyzyskać w zapasach zżyciem. Tak więc nauka będzie miała w systemie wychowawczym podwójny cel. Jeżeli się zaś zapytamy, jaki ma być stosunek tych dwóch celów do siebie, to nierównowaga celów byłaby połączona z krzywdą kształcących się jednostek. Co do nauczyciela, to powinien on przedewszystkiem te dwa cele rozumieć i niemi się przejąć, powinien sobie jasno z tego zdawać sprawę, że szkoła jest równocześnie instytucją społeczną i wychowawczą.

§ 4. Pedagogika jako sztuka.

Jeżeli jest mowa o pedagogice, to ostatecznym i właściwym jej celem jest rzeczywiste wychowanie. Gdyby nie było dzieci i gdyby nie było potrzeby wychowywania ich, nie byłoby pedagogiki. Pedagogika jest więc w całym znaczeniu tego wyrazu umiejętnością zastosowaną, która jako teoria o tyle tylko ma rację bytu, o ile się w praktyce wykonywa jako sztuka. Teoretyczne rozprawianie o wychowaniu i jego formach nie miałyby podstawy, gdyby nie zmierzało do rzeczywistego polepszenia wychowania. Wychowanie, jak widzieliśmy poprzednio, odbywa się także bez świadomego celu działania. Pedagogika, jako sztuka wychowawcza, nie chce wychowania zostawić na łaskę przypadku, lecz chce na nie wpływać sztucznie.

Sztuka pedagogiczna jest w rzeczywistości bardzo dawnej daty, bo odkąd istnieją rodzice i dzieci, dorośli i niedorośli, wykonywano sztukę wychowawczą. Jak w każdej innej wiedzy zastosowanej, sztuka pedagogiczna wyprzedziła teorię. Teoria powstała przez abstrakcję praktyki. Że to nastąpiło dopiero przy wyższym rozwoju kultury, łatwo wyrozumieć. Gdzie istnieją traktaty pedagogiczne, tam przyjąć trzeba wysoki stopień kultury. Póki warunki kulturalne były tego rodzaju, że samo pożycie w rodzie, a później w rodzinie, i wśród innych ludzi dostrajało dostatecznie młodsze pokolenie do starszego, nie potrzeba było sztuki wychowawczej, a tem mniej teorii. Honor a lit artes mówi stare przysłowie, a sztuka wychowawcza nie mogła być i n h o n o r e, skoro wystarczało naturalne wychowanie bez osobnych zarządzeń. Naturalne wychowanie stoi w tym samym stosunku do sztucznego, co kołodziejstwo domorosłe, wykonywane przez wieśniaka zapomocą kobylicy i łośnika do kołodziejstwa, wykonywanego lege artis przez zawodowego kołodzieja. Dziś stosunki kulturalne są tak skomplikowane, że naturalne środki wychowawcze już nie wystarczają. Choćbyśmy pominęli inne względy, to już to samo, że żaden człowiek bez nauki, bez wiedzy obejść się nie może i nie powinien, czyni wychowanie sztuczne koniecznym. Jeżeli więc mówią o wychowaniu, to ma się zwykle na myśli wychowanie jako produkt sztuczny sztuki wychowawczej.

W dzisiejszych czasach znaczenie sztuki wychowawczej

w opinii społeczeństwa polskiego ogromnie urosło. Prawie można powiedzieć, że sztuka pedagogiczna uchodzi za uniwersalne lekarstwo na wszystkie niedomagania kulturalne i obyczajowe naszych czasów. Do pedagogiki przywiązuje się takie nadzieje w sferze ducha, co do chemji w sferze przemysłu. Z tego powodu wprowadza się naukę pedagogiki już do wyższych klas szkół żeńskich. Czy się to dzieje słusznie, co do tego powstaje poważna wątpliwość. Doświadczenie bowiem uczy, że nauka pedagogiki jest przedmiotem, który się czepia tylko starszych umysłów, a nie znajduje oddźwięku w głowach młodocianych, które dopiero co wyszły z wieku wychowawczego. Zbyt rychłe rozpoczynanie nauki pedagogiki, czy to jako sztuki, czy to jako teorii, nie jest korzystne. Najwięcej interesuje pedagogika, kiedy nastaje chwila wykonywania zawodu nauczycielskiego. Wtedy się pedagogiki szuka, podczas gdy przedtem schodzi się jej dyskretnie z drogi.

Jako sztuka, pedagogika ma to wspólne z innymi znanymi nam sztukami, że chce stworzyć dzieło sztuki, t. j. *umysł wykształcony, oświecony, uszlachetniony i sprawny* podług idei, która tkwi w umyśle artysty, w tym razie wychowującego.

Ale analogja sięga dalej. Jak przy każdej sztuce może nastąpić zmechanizowanie sztuki przez to, że podług zewnętrznych przepisów tworzy się zewnętrzne dzieło bez głębszej myśli, tak samo bezmyślny pedagog może po rzemieślniczemu pracować nad wychowaniem. Nietylko w innych zawodach, ale i w pedagogicznym jest miejsce dla partacza i artysty. Taka pedagogika rzemieślnicza istnieje, bo czemże jest, nie szukając daleko przykładu, nieraz w niektórych domach wychowanie dziewcząt, polegające na zewnętrznej znajomości kilku nowożytnych języków, na wpajaniu układnych form towarzyskich i lichej grze na fortepianie, jeżeli nie zewnętrzną dresurą, przy której umysł pozostaje nietkniętym. Na szczęście okazów takiego zewnętrznego wychowania żeńskiego jest coraz mniej. Czasem także wychowanie szkolne chłopców z winy bezmyślnych nauczycieli polega na mechanicznej nauce, zagważdżającej umysły.

Jeżeli przeprowadzimy dalej porównanie pedagogiki z innymi znanymi nam sztukami, to musimy powiedzieć, że pedagogika jest z nich wszystkich najduchowszą. Bo przy sztukach jak rzeźbiarstwo, malarstwo, architektura, muzyka, pośrednikiem

między ideą artysty a umysłem patrzącego albo słuchającego jest jakieś dzieło mniej lub więcej zmysłowe, jako odbicie idei sztukmistrza. Tymczasem praca wychowawcza obraca się wyłącznie w sferze ducha, a przedmiot sztuki pedagogicznej jest czysto duchowy. Produkt swej sztuki wychowujący o tyle tylko widzi, o ile się nazewnątrz objawia w mowie, a przede wszystkim w czynach, a więc może go wy badać, wymacać, wysłuchać, może się go domyślać. Sztuka pedagogiczna bardzo zbliżoną jest do wymowy. Wymowa jest także pewnego rodzaju wychowaniem, w którym przemawiający chce dostroić do siebie, to jest przekonać, tego, do którego przemawia. Jednakże wymowa stara się wytworzyć tylko poszczególne zapatrywania i sądy, gdy sztuka wychowawcza sięga głębiej i ma na celu całość umysłu, w którym usiłuje za- szcześcić stałe i trwałe usposobienie.

Ażeby dokończyć porównania sztuki pedagogicznej z innymi sztukami, zadajmy sobie jeszcze pytanie, czy sztuka wychowawcza o tyle ma podobieństwo do innych sztuk, że robi z materiału umysłowego nowy produkt sztuczny, czy też działanie jej jest ograniczone gotowością tego materiału, innymi słowy, czy sztuka pedagogiczna stwarza stan umysłowy, jak np. sztuka rzeźbiarska z marmuru stwarza posąg, czy go tylko wyrabia albo przerabia. Jeżeli go stwarza, umysł człowieka jest zupełnie surowym materiałem, czyli nie ma gotowej indywidualności, jeżeli go tylko przerabia, umysł człowieka przychodzi na świat z gotową indywidualnością. Od tego zależeć będzie trudność albo łatwość sztuki wychowawczej. Trudną będzie praca, jeżeli człowiek nie ma żadnej przyrodzonej indywidualności, bo wychowanie musi ją dopiero stworzyć. Łatwe albo trudne miałyby pedagogika zadanie, jeżeliby człowiek z gotową indywidualnością się rodził. Skoroby bowiem pedagog przez badanie poznał, że indywidualność powierzonego sobie wychowanek jest dobra, odgrywałby wobec niego tylko rolę akuszer, pozwalając jej się wyłonić i usuwając trudności, jakie przy tej sposobności mogłyby się nastręczyć. Przeciwnie, gdyby badanie wykazało, że indywidualność jest złą, musiałby całą siłą pracować nad tem, aby ją zastąpić inną, lepszą, musiałby pracować może bez widoków pomyślnego wyniku w ciągłej walce z przyrodzonymi zdrożnościami.

Ażeby na te wszystkie możliwości odpowiedzieć, musielibyśmy przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, czy istnieje przyrodzona indywidualność, czy jej nie ma. Odpowiedź na to

ważne pytanie dam obszernie później, kiedy będzie mowa o jakości uzdolnienia ludzkiego. Na tem miejscu tylko stwierdzam, że popolite mniemanie przypuszcza jakąś gotową indywidualność i pociesza się nią przy złym wyniku wychowania. Słyszymy bowiem często o dziecku z gruntu dobrem albo złem. Gdyby tak było, to przy dziecku z gruntu, a więc z przyrodzenia, dobrem, wychowanie potrzebowałoby niejako tylko rozdmuchiwać tę dobroć, a przy dziecku złem musiałoby zwątpić w możliwość naprawy, podług znanej zasady: choćbyś naturę widłami wyganiał, zawsze jednak powróci (*naturam expellas furca, tamen usque recurret*). Tego rodzaju upośledzenia indywidualne może istnieją, ale są bardzo rzadkimi objawami.

Dokładniejsza obserwacja poucza nas, że sprawa przyrodzonej indywidualności przedstawia się nieco inaczej. Czemu dziecko urodzone w Polsce, z rodziców polskich, a przeniesione rychło do Francji i wychowane we Francji, w otoczeniu francuskim, przybiera wraz z językiem francuskim usposobienie francuskie, czemu dzieci tych samych rodziców, wychowane nie wspólnie, ale każde z osobna, różnią się od siebie usposobieniem, czemu dzieci różnych rodziców, wychowane pod wpływem jednego wychowania, mają wspólne rysy usposobienia i charakteru, skąd pochodzą wspólne różnice ludzi rozmaitych rodzin, gmin, wyznań, narodów, wieków? Są to objawy, które codziennie możemy stwierdzić. Dowodzą one, że z człowieka prawie wszystko robi wychowanie, że więc niema przyrodzonych indywidualności, a przynajmniej nie w takiej sile i tak ogólnie, jak się przypuszcza. Wychowanie jest więc rzeczywiście tworzeniem stanu umysłowego, a nie wyrabianiem albo przerabianiem indywidualności. Indywidualność jest czemś realnie istniejącem, ale po większej części nie jest przyrodzoną, lecz nabytą i jako taka zostawia pewną swobodę pedagogicznej sztuce. Ta nabyta indywidualność tak silnie zrasta się z osobistością, że robi wrażenie czegoś przyrodzonego, chociaż a priori przyrodzoną nie jest.

Poznaliśmy pedagogikę jako sztukę, i to sztukę dość trudną. Trudność sztuki wychowawczej polega na tem, że w wychowaniu ma się do czynienia z materiałem bardzo nieuchwytnym i niedostępnym, bo umysłem, który jest raczej abstrakcyjnym pojęciem, niż przedmiotem realnie istniejącym. Trudność podnoszą także nieświadome czynniki, o których poprzednio była mowa, a które częściej są przeszkodą niż pomocą dobrego wychowania.

Rzadko się bowiem zdarza, że świadomą pracą wychowawczą popiera otoczenie o szlachetnych uczuciach i wyższej inteligencji, któreby nieświadomie działało ręką w rękę ze świadomym wychowaniem, daleko częściej sztuka wychowawcza musi trawić siły na staczaniu walki z postronnymi czynnikami. Stałem złem we wychowaniu starożytnem było, że dozorcami, czasem nawet nauczycielami chłopców z wyższych sfer byli niewolnicy, zwani pedagogami, którzy, jak Arystoteles na to się skarży, wywierali destrukcyjny wpływ na panićzów starożytnych.

A teraz zastanówmy się nad tem, czego potrzeba do wykonywania sztuki pedagogicznej. Jakież wiadomości są potrzebne temu, który chce wychowywać? Odpowiedź brzmi: te same, co przy wykonywaniu każdej innej sztuki i każdego innego zawodu. Wiadomości są z jednej strony zewnętrzne, mechaniczne, praktyczne. Tak więc wysuwa się na pierwszy plan praktyka, a tę zyskuje się tylko przez rzeczywiste wykonywanie sztuki. Co się ma wykonywać na mocy wyuczenia się, tego uczymy się przez wykonywanie (*ἄ δεῖ μαθόντας ποιεῖν, ταῦτα ποιοῦντας μανθάνομεν*) powiedział Arystoteles, a słowa jego równie dobrze dają się zastosować dzisiaj, jak miały wagę przed wiekami. Kto chce wykonywać sztukę malarską, musi się nauczyć malować, kto chce wykonywać zawód gospodarski, musi się nauczyć gospodarować. Bez praktyki malarskiej niema malarza, bez praktyki gospodarczej gospodarza. Na tem wykształceniu praktycznem bardzo wiele ludzi poprzestaje. Są to w całym znaczeniu tego wyrazu praktycy albo empirycy.

Ale istnieje jeszcze drugie źródło zyskania zawodowej wiedzy, t. j. wykształcenie teoretyczne, które się zyskuje przez nauczanie się teorii sztuki albo zawodu. Gdy pierwszy sposób wystarcza do wykonywania zawodu, drugi jest niewystarczający i musi być poparty znajomością praktyki. Z książki albo wykładu nikt się jeszcze nie nauczył malować albo gospodarować.

Najlepszy wynik przy wszystkich technicznych zawodach daje połączenie jednego sposobu uczenia się z drugim. Praktyk, wyuczywszy się teorii swego zawodu, rozumie go dopiero prawdziwie, bo nietylko go umie wykonywać, ale wie, czemu tak a nie inaczej trzeba go wykonywać.

Co do porządku, w jakim te dwie strony wykształcenia technicznego mają się dokonywać, na ziemiach polskich panuje

pewna różnica zapatrywań. W zachodniej Polsce zaczyna się zwykle od praktyki i kończy teorią. Ten porządek ma tę dobrą stronę, że jest naturalny, o ile w każdym zawodzie praktyka wyprzedziła teorię. W innych dzielnicach Polski zaczyna się od teorii raczej, a więc od szkoły, a kończy praktyką. Stąd to może pochodzi niedomaganie przemysłu i technictwa polskiego. Technikom polskim braknie podstawowej praktyki, a przede wszystkim inicjatywy i przedsiębiorczości.

Co się powiedziało o przygotowaniu do wykonywania sztuk i zawodów, można prawie dosłownie przenieść na sztukę wychowawczą. I tu znajduje zastosowanie zasada *ποιούντες μανθάνομεν*, i tu potrzebna jest przede wszystkim praktyka. Nie można też sprawy przygotowania pedagogicznego kandydatów na nauczycieli szkół średnich rozwiązać w ten sposób, że się, jak to uczyniło nasze Ministerstwo Oświaty w regulaminie egzaminacyjnym, wymaga albo dwuletniej praktyki przy szkole średniej, albo teoretycznego wykształcenia w uniwersytecie lub Instytucie pedagogicznym. Nieznajomości praktyki nie można zastąpić znajomością teorii wychowawczej, albo odwrotnie nieznajomości teorii znajomością praktyki, bo te dwie strony wykształcenia pedagogicznego wzajemnie się uzupełniają i tworzą całość. Jeżeli niemożliwą rzeczą jest dla braku czasu uczyć wpięrcw praktyki, a potem teorii, to przynajmniej wypadają praktyki i teorii uczyć równocześnie.

Właściwie możnaby się spodziewać, że każdy, który przystępuje do wykonywania sztuki pedagogicznej, zabierze się do tej pracy na mocy poprzedniego przygotowania, że te wiadomości, które wnosi do zawodu, kontroluje i rozszerza, że w konkretnych wypadkach wychowawczych zastosowuje to, czego się nauczył. Tymczasem tak nie jest. Rodzice z reguły nie przygotowują się na wykonywanie wychowania, uważając sztukę wychowawczą niejako za przywiązaną do stanowiska rodzicielskiego. Łącząc się w staćło małżeńskie, przyszli rodzice o wszystkim innym raczej myślą i porozumiewają się, niż o wychowaniu dzieci, których się spodziewają. Kiedy się dzieci rodzą, zrazu pocieszają się tem, że jeszcze czas na ich wychowanie, nie bacząc na to, że powinni zacząć wychowanie przynajmniej od siebie samych i z poświęceniem swej wygody i bezpośredniości stworzyć w domu zdrową i moralną atmosferę, w którejby ich dzieci z korzyścią dla swego duchowego rozwoju mogły wzra-

stać. Skoro rodzice ziszczą to wymaganie, osiągnęli bardzo wiele, bo atmosfera domowa stanowi siłę, której się potomstwo prawie oprzeć nie może. W rodzinach, w których panuje uczciwa tradycja wychowawcza, wychowanie zwykle jest lepsze — gdzie jej niema, tam rządzi przypadek. Alarmujące wieści o złem wychowaniu młodzieży polskiej dochodzą nas z dawniejszego Królestwa. Mam tu na myśli urzędowe stwierdzenie tego faktu w okólniku Ministerstwa Oświaty, omówionem w Monitorze Polskim w r. 1918. Okólnik stwierdza, że wychowanie domowe jest w Królestwie zaniedbane, a szkolnego niema wcale. «Nieumiejętność wychowania» u rodziców, na którą skarży się okólnik, bardzo trudno usunąć. Jedyne możliwym jest wzmocnienie wychowania szkolnego przez stworzenie dzielnego stanu nauczycielskiego. W tym też kierunku powinna się zwrócić działalność władz szkolnych. Każdy dobry nauczyciel, a zwłaszcza dobry dyrektor, których otrzymają nasze szkoły, to ważny krok w poprawie naszych szkolnych stosunków. Dobre wychowanie szkolne mogłoby korzystnie oddziaływać na wychowanie domowe.

Nieco lepiej sprawa przygotowania na zawód wychowawczy przedstawia się u zawodowych pedagogów, t. j. nauczycieli publicznych, ale i z nich jeszcze większa część wchodzi do praktyki bez żadnego przygotowania, wychowując zbiera sobie dopiero doświadczenie, wychowuje z początku gorzej, potem coraz lepiej, a doszedłszy do pewnego stopnia wprawy, jako *beati possidentes*, dalej nad sobą nie pracuje. Są to w całym znaczeniu tego wyrazu *praktycy*. Praktyk czerpie natchnienie do wykonywania sztuki pedagogicznej najpierw ze wspomnień swego własnego wychowania. W pierwszej chwili tak wychowuje i uczy, jak jego wychowywano i uczono. W początkowej bezradności wobec konieczności działania wielką pomocą jest dla niego, jeżeli sobie przypomni, jak jego nauczyciele z nim postępowali. Jest to najprostsze wypełnienie próżni, która go otacza. Wspomnienia zaś te są zwykle bardzo żywe, tak że z łatwością dają się uchwycić. Przed wielu laty miałem w nauce młodego adepta szlachetnej sztuki pedagogicznej, którego prowadziłem ze sobą na lekcje. Uczyłem przez pierwszy czas sam, potem on uczył w mojej obecności, wreszcie, omówiwszy z nim dokładnie, jak ma postępować w następnych lekcjach, na kilka dni zostawiałem go własnemu losowi. I cóż spostrzegłem, kiedy przyszedłem znowu

na lekcję? Otóż mój wzór utworzył w jego umyśle widocznie bardzo cienki pokład. Toteż przebił się przez niego inny wzór, na którego adept patrzył całymi latami. Kopjował bowiem najwyraźniej nie mój wzór, który poszedł w odstawkę, ale wzór swego profesora, którego znałem doskonale, a kopjował go w najdrobniejszych szczegółach.

W dalszym ciągu początkujący pedagog robi próby, które, w miarę jak się udają albo nie udają, stają się dla niego pozytywną albo negatywną normą. Pozwolę sobie na tem miejscu przytoczyć inny przykład adepta sztuki pedagogicznej. Był to młodzieniec myślący, który robił chętnie doświadczenia, nawet wbrew mojej powadze i memu wzorowi, który mu dawałem. Uczyłem go, że nauczyciel winien mówić głośno i wyraźnie, aby odjąć uczniom trud słuchania, bo słuchać jest trudniej, niż słyszeć. Na jednej z lekcyj, którą mój adept prowadził, zaczął mówić prawie szeptem. Chłopców to zaintrygowało i dlatego pilnie słuchali, a więc i uważali. Pozornie więc cel był osiągnięty przy mniejszym nakładzie trudu, ale co się w dalszym ciągu stało? Uczniowie, znużywszy się po kilku minutach wsłuchiwania się, przestali uważać. Wtedy mój młody kolega zrozumiał w mig, że postąpił źle, że doświadczenie się nie udało i zaczął mówić głośno.

Na mocy naśladownictwa i osobistych doświadczeń wyrabia się u pedagoga czasem jakieś przekonanie pedagogiczne, które nazywa nieraz szumnie swoją metodą. Przekonanie wyrabia pewność, którą nazywamy taktym pedagogicznym. Jest on bardzo cennym nabytkiem, bez którego wykonywanie sztuki pedagogicznej jest niemożliwe. Takt sprawia, że pedagog orjentuje się szybko i łatwo w zagadnieniach wychowawczych, że działa pewno i sprawnie, a takiego działania właśnie w wychowaniu potrzeba. Nasz Zygmunt August budził w Polsce wielkie niezadowolenie z powodu swego niezdecydowania. Ponieważ sprawy odkładał na jutro, nazywano go Dojutrkiem (Crastinus) i naigravano się z niego w literaturze np. humanista Royzius napisał ośm epigramatów żartobliwych o jutrzejszem królestwie (de crastino regno). Gdyby pedagog jak Zygmunt August chciał działanie odkładać na dzień następny, traciłby najskuteczniejszą chwilę, osłabiałby swą powagę i stałby się przedmiotem naigrawania uczniów. Niepewność w pedagogice niweczy najlepsze chęci, zato stanowczość imponuje.

Takt pedagogiczny to nabytek nieoceniony. Kto go ma, rzadko zapędza się zadaleko, a jeżeli mu się to nieszczęście wydarzy, z łatwością w tym samym takcie znajduje furtkę odwrotu bez szkody dla wychowania. Trzeba bowiem wiedzieć, że pomimo największej oględności pedagog może się czasem znaleźć w takim położeniu, że tylko takt może go z niego wybawić. Takt zaś jest czemś nabytem przez obszerne doświadczenie i pilną obserwację.

Takt pedagogiczny ludzie cenią zwykle bardzo wysoko — i słusznie, bo jest on najlepszą rękojmią dobrego wychowania. Lecz czy go łatwo pozyskać? Doświadczenie uczy, że nie. Niejedni rodzice po wychowaniu całej gromady dzieci nie mają o takcie najmniejszego wyobrażenia. Znałem wielu dzielnych i zdolnych zresztą ludzi, którzy byli najgorszymi pedagogami, a świat o nich mówił, że Pan Bóg ich w swoim gniewie chyba przeznaczył na pedagogów. Kochanka Russa, pani Warens, wystarała mu się o posadę nauczyciela domowego w domu p. Mably w Ljonie. W krótkim czasie musiał tę posadę porzucić, ponieważ się okazało, że był zupełnie niezdolny na pedagoga. Nie robi Russo z tego tajemnicy, ale się sam do swej pedagogicznej nieudolności przyznaje. Powiada o sobie w swych Confessions, że się przekonał, że zawsze przeciwnie działał, niż powinien był działać. A przecież ten sam Russo napisał dwutomowe dzieło o wychowaniu, pełne oryginalnych pomysłów, które wywarło wielki wpływ na pedagogikę dziewiętnastego wieku i w historii teorii pedagogicznej zajmuje bardzo zaszczytne miejsce. Ileż to ludzi jest w ciągłej niezgodzie z taktem wychowawczym. Z tego można wnosić, że pozyskanie go nie jest rzeczą łatwą. Bo takt zyskuje się na mocy całego szeregu obserwacji, które trzeba pilnie zbierać i kontrolować, zanim się z nich wyciągnie ogólnie obowiązującą normę. Jest to praca umysłowa, która wymaga pewnego zaparcia się, pewnej bezstronności, i to najtrudniejszej, bo względem siebie samego. To, co doświadczenie poprzedniego dnia zbudowało, burzy nieraz dzień następny. Trzeba pracę zaczynać kilka razy od początku i nie ustawać w poprawianiu doświadczenia, bo lepsze jest nieprzyjacielem dobrego. Pedagogowi nie wolno spocząć na laurach, bo i w późniejszym wieku wypadnie mu zastosować się do zmienionych okoliczności i zmienić swoje postępowanie. Każdy pedagog przechodzi w wykonywaniu zawodu szereg ewolucyj. Początkowe jego działanie jest grube i nie-

zręczne. Jeżeli jednak ma oczy i uszy otwarte, sumiennie pracuje, zbierając i rozszerzając doświadczenie, udoskonala się z każdym rokiem, ceniując coraz subtelniej swoje działanie, i dochodzi do zdumiewającej obfitości form.

To są zalety praktyka. Ale jest też odwrotna strona medalu. Takt pedagogiczny, którego korzenie nie tkwią w głębi, t. j. nie opierają się o znajomość teorii, spoczywa na niepewnej podstawie. Jeżeli doświadczenie ma wyłącznie stanowić o działaniu, to działanie łatwo może być fałszywe. Bo doświadczenie jest zawsze indywidualne, jednostronne, a jako takie nie daje rękojmi prawdziwości. Pedagog, który jako powód swego działania podać może tylko własne doświadczenie, powiada właściwie, że on, przy tych środkach, jakimi rozporządza, nic innego zrobić nie umie, ale czyby kto inny, o szerszym widnokregu pedagogicznym, nie postąpił inaczej, tego powiedzieć nie może. Widnokrug więc jego taktu jest ciasny i braknie mu szerszej podstawy. Jeżeli mu się wykaże, że w tym a w tym wypadku pobił, zwykle słyszy się odpowiedź: «pracuję, jak umiem najlepiej», a tą odpowiedzią już się osądził.

Największe niebezpieczeństwo dla taktu empirycznego powstaje przez to, że, kto tylko własne doświadczenie, czyli siebie, robi kryterjum sztuki wychowawczej, przestaje się uczyć zawczasie. Z początku uczy się, bo czuje tego potrzebę, lecz, skoro zyskał tyle form działania, że mu to wystarcza, z przyjemnością zasklepia się i staje się nieczułym na nowe wrażenia. Formy, które zyskał, stają mu się miłe i sympatyczne, bo je sobie sam stworzył, a wszelka nowość jest dla niego zgrzytem żelaza po szkle. Tkwi więc nieraz w starych tradycjach i uprzedzeniach, które teoria już dawno odrzuciła a nowość odpycha od siebie, mówiąc: «niech będzie, jak bywało». Kto nie postępuje, nie tylko nie zostaje na zdobytym stanowisku, ale się cofa i popada w pedagogiczny marazm. Jego takt, który może wiele dobrego zdziałał, degeneruje, nie postępując naprzód, z taktu robi się rutyną, z rutyny manierą i przesąd. W ten sposób nieraz zawczasie zużywa się człowiek, który mógł zdziałać wiele dobrego w życiu. On sam staje się oryginałem. Goethe powiedział, że tylko ten może być oryginałem, który się niczego nie nauczył, a to paradoksalne napozór zdanie znajduje właśnie potwierdzenie przy oryginalnym pedagogu.

Na wykazanie, do jakich skrajności dochodzą czasem zma-

nierowani pedagodzy, niechaj posłuży następujący przykład. Uprzedzam, że przykład ten nie jest przeze mnie samego obserwowany, lecz zawdzięczam go osobie poważnej, której nie mam powodu niedowierzać. Istniał podobno pedagog publiczny, który manierę posuwał tak daleko, że uczniów swoich dzielił na blondynów i uczniów o ciemniejszej barwie włosów. Otóż jednego dnia zajmował się blondynami, drugiego nieblondynami. Robił to zaś tak widocznie i konsekwentnie, że uczniowie na tym manewrze swego zwierzchnika się poznali i do niego stosowali.

Teorią pedagogiczną wyłączny praktyk niechętnie się zajmuje, bo ona go poprostu wprowadza w kłopot. Na najprostsze postępowanie praktyczne, które praktyk wykonywa bez namysłu, teoria tyle traci słów, jakby rozchodziło się o podróż naokoło świata. Daje ona tyle przepisów i rad, że myśl jego przelatuje ich szeregi, nie mogąc znaleźć tego, czego właśnie potrzebuje. Wprost niewygodną staje się teoria w przepisach, tyjących się rozkładu materiału naukowego i sposobu obchodzenia się z nim w nauczaniu. Teoria pedagogiki mówi o jakichś stopniach formalnych, o materialnym i formalnym celu nauki, o artykulacji, o metodycznych jednostkach, a w nowszych czasach o szkole pracy, o testach, o selekcji uczniów i t. p. Są to rzeczy nieskończenie proste i właściwie z praktyki abstrahowane, z tem wszystkim dla praktyka niesympatyczne, które w czambuł nazywa, jeżeli jest Polakiem, wymysłami niemieckimi, a jeżeli Małopolaninem — «austrjackiem gadaniem». Zatwardziały praktyk za nic w świecie nie zgodziłby się na takie przygotowanie lekcji, jakiego wymaga teoria. Wyłączny praktyk uważa w ogólności myśl przygotowania lekcji za obrazę swej sprawności nauczycielskiej. A jednak nie rozchodzi się tu tyle o przygotowanie materialne, t. j. aby nauczyciel znał tę część wiedzy, której uczniów w lekcji ma nauczyć, jak raczej o formalne, t. j. aby sobie naprzód jasno z tego zdał sprawę, jakiego użyje do tego sposobu. Jeżeli nabył wprawy w uczeniu języków starożytnych, w ten sam sposób zechce uczyć języka ojczystego albo języków nowożytnych, które to przedmioty wymagają zupełnie innego traktowania. W czem inny odczuwałby podniecie do pracy dydaktycznej, w tem praktyk odczuwa kulę u nogi, hamującą jego wychowawcze ruchy. Teoria każe mu zmieniać wedle potrzeby sposób postępowania, tymczasem wymaga to namysłu, który go nuży i jest dla niego przykry, ponieważ braknie mu rzetelnego interesu dla nauczania. Stąd po-

chodzi, że to samo doświadczenie, któremu zawdzięcza swój takt, staje się dla niego samego niezrozumiałem. Nie rozumie on doświadczenia innych, ponieważ braknie mu apercypcyjnego materiału i zapatruje się na sztukę pedagogiczną wyłącznie ze swego indywidualnego stanowiska.

To są ujemne strony praktyka pedagogicznego, doprawdy nieprzesadzone. Kreśląc je, miałem w umyśle niejedną postać pedagogiczną, która się podczas mego działania pedagogicznego przede mną przesunęła. Obraz więc skreślony nie jest wytworem wyobraźni, lecz polega na prawdzie życiowej. Zmianierowaniu podlegali, przynajmniej w czasie, który obejmuję swojemi wspomnieniami, bardzo łatwo niemieccy nauczyciele. Nie było prawie zakładu, przy którymby nie pracowało 1—2 takich okazów. Przyjmowano ten objaw z rezygnacją, prawie w przekonaniu, że inaczej być nie może, że tacy ludzie są potrzebni dla usunięcia monotonii życia szkolnego. Takt pedagogiczny praktyka Ziller nazywa taktem rutyny albo naturalizmu.

Przypatrzmy się teraz sztuce pedagogicznej teoretyka. Teoretyk, prowadzący wychowanie, jest zrazu w daleko gorszym położeniu, niż praktyk. Ma głowę nabitą teorią, która staje się dla niego raczej źródłem niepokoju, niż uspokojenia, tem więcej, że praktyczne wychowanie wymaga na każdym kroku działania, a on tego działania nie umie, bo nigdy nie działał. Wiedząc zaś z teorii, co może być, czyli mając w umyśle całe szeregi przesłanek i następstw, waha się w zastosowaniu, bo nie jest pewnym, czy w konkretnym wypadku trzeba użyć tego lub owego środka, który poleca teoria. Jest on w podobnym położeniu, co młody lekarz, który zna wprawdzie stosunek między symptomami, chorobą i środkami, ale właśnie dlatego, że z każdym symptomem kojarzy naraz zawiele przyczyn, nie wie, co począć w poszczególnym wypadku. Lecz sztuka pedagogiczna nie znosi długiego namysłu, przez namysł traci pedagog najkorzystniejszą chwilę działania. Greckie przysłowie, że «drugie myśli są lepsze» (δεύτεραι ποικίλες ἀμειβοῦσιν) nie znajduje zastosowania w sztuce wychowawczej. Znałem młodego pedagoga teoretycznie wykształconego, który w pierwszym czasie swej pedagogicznej działalności wypracowywał lekcje piśmiennie lege artis jakby drugi Trick w Halli albo Nerff w Monachjum. Kiedy jednak wskutek nieprzewidzianych okoliczności materiał mu się wyczerpnął na kwadrans przed końcem godziny, tak się tem zmieszał, że poprostu...

uciekl z lekcji. Tam, gdzie trzeba działać, potrzebny jest przede wszystkim takt, a tego, jak wiadomo, nie można nabyć z książek, albo wydedukować sobie filozoficznie, bo bez znajomości praktyki nie podobną rzeczą jest ogarnąć naraz wszystkich momentów, które trzeba uwzględnić przy nauczaniu. Takt zyskuje się tylko przez ćwiczenie, przez wprawę, doświadczenie. Tak więc i teoretyk musi się postarać jak najprędzej o takt pedagogiczny, bez którego jego działalność byłaby gorsza, niż działalność czystego praktyka. Takt teoretyka nazywa Ziller t a k t e m r a c j o n a l i z m u.

Z tego, co powiedziałem, wynika, że najkorzystniejsze wykonywanie sztuki pedagogicznej może tylko zapewnić połączenie znajomości praktyki z teorią. Na nicby się nie przydało, gdyby artysta-malarz miał głowę nabitą wiadomościami sztuki malarskiej, a nie umiał władać pędzlem i farbami, bo teoretyczni malarze poprostu nie istnieją, naodwrot artysta, znający tylko technikę malarską, będzie całe życie tylko rzemieślnikiem. Tak samo w sztuce pedagogicznej.

Zawód pedagogiczny nie powinien zaskoczyć pedagoga. Zapóźno jest uczyć się wychowywać, kiedy się już ma wykonywać zawód pedagogiczny. Wiele przykrości sobie, a szkód duchowych innym oszczędzi ten, kto już z pewną wprawą zabierze się do sztuki wychowawczej. Mechaniczna strona sztuki pedagogicznej niechaj się opiera o wprawę, lecz siłą normującą praktykę niechaj będzie znajomość teorii. Pedagog, nie troszczący się o teorię, może co najwyżej o sobie powiedzieć: «ja tak uczę i wychowuję, bo tak wypróbowałem w praktyce, ale, czy dobrze robię, tego napewne nie wiem». Inną jest nauka przy znajomości teorii. Znajomość teorii wzbudza stałe usposobienie pedagogiczne, które z rzemiosła robi miłe, myślące zatrudnienie. Jest to praca nie podług szablonu, ale podług idei. Głębsza znajomość pedagogiki uszlachetnia zawód nauczycielski, podtrzymuje stałe interes wychowawczy, usuwa możliwość nudy u nauczyciela i daje mu feu sacré pedagogiczny. Pedagog z głębszą znajomością swej sztuki, który nauczył się rozumieć umysły uczącej się młodzieży, znajduje w materiale uczniowskim zawsze podniętę swego nauczycielskiego interesu, choćby przedmiot dwadzieścia razy powtarzał, bo uczniowie za każdym razem są inni i inne musi być z tego względu jego napozór jednostajne postępowanie. Jego nauka nie nudzi, bo uczy za każdym razem inaczej stosownie do umysłów,

które ma przed sobą. Pedagog ze znajomością teorii jako powód swego postępowania podaje nie tylko doświadczenie indywidualne, lecz umotywowanie umiejętność. A to uspokaja i daje potrzebną swobodę umysłu, jeżeli się czuje, że się ma za sobą nie tylko siebie, lecz ogół.

Skąd to pochodzi, że dzisiaj mamy daleko mniej pedagogów-oryginałów, którzy żyją całymi pokoleniami we wspomnieniach swoich uczniów i budzą zawsze wesołość swoją śmiesznością? Skąd pochodzi, że coraz mniej jest tych śmiesznych postaci w szkole, których lekcje były czasem wytchnienia i rekreacji dla młodzieży, a o których stary praktyk Jäger się wyraził, że daje ich Opatrzność Boska, aby młodzież uchronić od przeciążenia? Bez wątpienia stąd, że teoria więcej przedarła się w szeregi pedagogiczne i chroni od poddania się zgubnej manjerze. Zajmowanie się teorią rozszerza widnokrąg pedagogiczny i pozwala w wykonywaniu sztuki pedagogicznej odciążyć się od utartych formułek, a wybierać, co najlepsze.

§ 5. Pedagogika jako umiejętność.

Umiejętność pedagogiczna długo musiała walczyć, zanim wyrobiła sobie uznanie swego samodzielnego stanowiska. Kiedy w r. 1871 zapisałem się na uniwersytet, pedagogika kryła się w cieniu filozofii, tak samo jak geografia w cieniu historii. Jeżeli się cofniemy jeszcze dalej wstecz, kiedy całe wychowanie stało pod wpływem kościoła, kiedy kościół był ministerstwem oświecenia, pedagogika była sługą teologii. Pierwszy teoretyk pedagogiczny w Niemczech, Trapp, autor małego dziełka p. t. *Próba pedagogiki* z r. 1780, aby ją uwolnić z pod tego wpływu, wołał ją poddać raczej pod rządy medycyny. Jej umiejętność opracowywanie datuje się od początku przeszłego wieku w związku z rozwojem filozofii niemieckiej. Prawie wszyscy filozofowie niemieccy zabierali głos w sprawie pedagogiki, nie wyłączając Kanta i Hegla. Stąd wyrobił się jej ścisły związek z filozofją, z którą ją łączy rzeczywiście wiele wspólnego materiału. Bo jeżeli się rozchodzi o oznaczenie ostatecznego celu wychowania, to pedagogika nie może go wywieść empirycznie z samego wychowania, bo rozbieżność celów wychowawczych może być bardzo znaczna, a każdy ojciec łączy z wychowaniem swój cel osobisty, lecz musi się uciec

do umiejętności, zajmującej się moralnymi ideami, a tą jest etyka. Dlatego niektórzy nazywali ją zastosowaną etyką. Jeżeli zaś rozchodzi się o cel pośredni, t. j. wykształcenie umysłu, to musi ona czerpać natchnienia z psychologii. Psychologia jest w ogólnem znaczeniu nauką o duszy ludzkiej, a ponieważ wychowanie zajmuje się urabianiem duszy w wieku dziecięcym, przeto pedagogika staje się dziecięcą psychologią. Pedagogika pracuje wyłącznie w sferze ducha. Przeto co do środków musi także utrzymywać związek z psychologią.

Najściślejszy związek z psychologią ma pedagogika w systemie Herbarta, którego psychologia empiryczna powstała właściwie pod wpływem pedagogiki. U Herbarta nie psychologia wywołała pedagogikę, lecz odwrotnie psychologia oparła się o pedagogikę. Właściwie dopiero od Herbarta, a więc od r. 1806, kiedy wyszła jego Ogólna Pedagogika, pedagogika urosła w znaczeniu jako samodzielna umiejętność. Skoro bowiem Herbart, a za nim inni filozofowie, poczęli głosić, co w siedemnastym wieku już twierdził Anglik Locke, a w ósmnastym encyklopedysta francuski Helvetius, że umysł nie ma nic przyrodzonego, a nawet władz umysłowych, jak pamięć, wyobraźnia, sąd, rozum, rozsądek, wola, lecz całą jego istotę stanowią wyobrażenia, które a posteriori, a więc przez wychowanie, do niego dochodzą, wychowanie wzrosło do znaczenia siły, nad którą nie łatwo znaleźć większej na świecie, a nauka o wychowaniu została otoczona nimbusem, jakiego przedtem nie miała. Skoro całe nasze duchowe życie polega na przerabianiu wyobrażeń, a najsilniejsze i najwpływowse są wyobrażenia, pozyskane w dzieciństwie i młodości, to tem samem wychowanie z czynności, która uchodziła za coś pobocznego (*πάρεργον*) w życiu ludzkim, stała się czynnością pierwszorzędną wartości i doniosłości. Jest w psychologii Herbarta pewna czczość — błąd, który polega na zbytniem zmechanizowaniu naszego duchowego życia. Zasadę, że wszystko, co się w umyśle naszym dzieje, polega tylko na kojarzeniu się wyobrażeń, podyktowała Herbartowi nie empirja, lecz musiał ją przyjąć metafizycznie. Najtrudniej jako wpływ wyobrażeń wytłumaczyć wolę. Wyobrażenia wpływają na wyrobienie się woli i determinują ją, ale wola nie jest wyobrażeniami. Jest ona, jak się zdaje, osobną potencją, której genezy nie znamy. Wypadnie więc chyba przyjąć dwie siły zasadnicze, które panują nad naszym duchowem życiem, t. j. siłę poznawania i pożądania. Z tem wszystkim jest

psychologja Herbarta jakby stworzona dla pedagogiki. Herbart przyczynił się najwięcej do tego, że pedagogika zajmuje dzisiaj odrębne stanowisko jako samodzielna nauka. Na to stanowisko wydobyla się nie tyle siłą rozpędu i faktu, jak siłą materji, która jest przedmiotem jej badania.

Przystępuję teraz do zagadnienia, czy pedagogika jest umiejętnością ściśle filozoficzną, która dopuszcza ściśle umiętne badanie, czy też ograniczyć się musi do rejestrowania faktów wychowawczych na mocy doświadczenia. Odpowiedź na to pytanie zależy od tego, czy czynniki działające przy wychowaniu są tak stałe i pewne, że konkretne fakty dadzą się połączyć w abstrakcyjne pojęcia. Otóż pod tym względem poszczególne części pedagogiki wykazują pewne różnice. Są partje, które dopuszczają, a nawet wymagają, czysto spekulatywno-filozoficznego badania. Tyczy się to zwłaszcza teleologii pedagogicznej, czyli celu wychowania, którego dać nie może samo obserwowanie wychowania, lecz które przez dedukcję otrzymujemy z etyki. O ile bowiem etyka dać nam może cel człowieka, o tyle oznacza także cel wychowania.

W odmiennym nieco stosunku stoi pedagogika do psychologii. Od psychologii spodziewa się pedagogika odpowiedzi co do środków, jakie wychowujący może i ma zastosować, aby wpłynąć na rozwój umysłowy tego, którego ma wychowywać. Pod tym względem psychologja nie odmawia swej pomocy. Życie psychiczne ma pewne stałe prawa, które psychologii są dostatecznie znane. Zapomocą dedukcji można więc ogólnie oznaczyć, na co wychowanie może liczyć, jakich środków ma używać, jak ich używać po sobie i obok siebie, jako też w jakiej sile i jaki powinien być w teorji skutek tego działania.

Ale zostaje jeszcze trzeci czynnik wychowawczy, t. j. wychowująca się osobistość, której nie można podciągnąć pod żadne prawa psychiczne. Osobistość ta ma wobec wychowania zewnętrzne i wewnętrzne warunki, które pracę wychowawczą albo ułatwiają albo utrudniają, jako to: konstytucję fizyczną, stan zdrowia, bystrość umysłową, albo niedołęstwo. Jak jednostkę poszczególną trzeba wychowywać, na to przepisów z psychologii nie można wydedukować, lecz w tym punkcie teorja pedagogiczna, o ile w ogólności jest możliwa, musi się ograniczyć do doświadczenia i wstrzymać się od uogólniania i abstrahowania. To jest punkt, na którym umiętne badanie zawodzi. Czy chłopca po-

ślać do szkoły średniej i jakiego typu, czy do jakiej innej szkoły o szybszym przebiegu kształcenia, czy go wychowywać w domu, czy w zakładzie wychowawczym, tego nie uczy psychologja. Rozwiązanie takich zagadnień zależy od każdorazowych okoliczności.

To doprowadziło nas do podziału teoretycznej pedagogiki na dwie części. Jak widzieliśmy, istnieją zagadnienia pedagogiczne, które można rozwiązać zapomocą czystej spekulacji. Są to te, które się tyczą celu i środków wychowania, a które nam rozwiązuje etyka i psychologja. Tę część pedagogiki jedni nazywają filozoficzną, inni ogólną. Filozoficzną może być nazwana, ponieważ się opiera na wynikach filozofji, ogólną, ponieważ, nie wchodząc w szczegóły, gdzie jej działanie się kończy, trzyma się w ramach ogólnych zasad. Inni nazywają ją mniej szczęśliwie teoretyczną, bo właściwie pedagogika staje się teoretyczną, skoro nie jest wykonywana jako sztuka.

Drugą część stanowią zagadnienia, których nie można podciągnąć pod etykę i psychologję, o których nas poucza tylko obserwacja. Takimi są prócz tych, które poprzednio wymienilem np. wychowanie podzielone i niepodzielone, wychowanie domowe i w internatach, nauka domowa i szkolna, zagadnienia dotyczące wychowania fizycznego i szkolnictwa, uprawnienia i t. d. Razem wzięte stanowią te zagadnienia zakres pedagogiki praktycznej albo zastosowanej. Z tych dwóch nazw wolalbym wybrać drugą, ponieważ praktyczna byłaby raczej przeciwstawieniem teoretycznej, a nie ogólnej albo filozoficznej. Używać więc będę nazw: pedagogika ogólna i zastosowana.

Czegóż się właściwie powinno wymagać od ogólnej pedagogiki? Ponieważ jedna tylko jest etyka i jedna psychologja, cel, do którego wychowanie ma dążyć, oraz środki, których ma używać, powinny być ogólnie ludzkie, bez względu na jakieś ograniczenie. Podług tej zasady Grek starożytny z Peloponezu i Polak dzisiejszy z nad Wisły albo Warty powinni przechodzić to samo, a więc ogólnie ludzkie wychowanie. Jeżeli pedagogika ma być umiejętnością filozoficzną, a więc mieć za cel absolutną i bezwzględną prawdę, to nie powinna się krępować żadnymi względami empirycznymi. Lecz pedagogika w tem znaczeniu ogólna, t. j. ludzka jest niemożliwa. Człowiek, przychodząc na świat, rodzi się z gotowem nazwiskiem, a więc staje się odrazu członkiem rodziny, przez chrzest albo inny religijny obrządek staje się człon-

kiem wyznania, przez język ojczysty uczestnikiem jakiegoś narodu, a wreszcie przez wychowanie członkiem społeczeństwa. Z tem się koniecznie pedagogika liczyć musi. Gdyby bowiem tego nie czyniła, gdyby bez względu na kolektywne organizmy ludzkie wychowanie zakreślała, pracowałaby czystą utopją, pracowałaby czemś, czego poprostu niema. Bo niema człowieka ogólnie wychowanego jako species *intelligens* albo *educata*, lecz istnieje tylko człowiek, wychowany na tle rodziny, gminy, kościoła, narodu, społeczeństwa. W takim porządku, w jakim te zbiorowe organizmy wymieniłem, ścieśnia się mimowoli ogólnoludzkie wychowanie człowieka, a więc każdy wyższy organizm stawia wymagania wychowawcze, które poczęści negują wymagania organizmów niższych.

Dla nas Polaków ideał wychowania wyznacza kultura społeczeństwa europejskiego, bo dzisiaj kultura przekroczyła ciasne granice rodziny i narodów i stanęła ponad narodowościami. Wymaganie, żeby wychowanie było ściśle narodowe, jest ścieśnieniem ideału, nie mówiąc o tem, że z narodowem wychowaniem łączy się niebezpieczeństwo zaszczepienia zgubnego szowinizmu, który się mści prędzej czy później. Możliwe, a nawet korzystne, jest wychowanie ściśle narodowe na pewien czas i w poszczególnym razie, kiedy w czasie narodowego zastoju i upadku nawet przez wychowanie chce się osiągnąć skupienie sił narodu. Tak mógł Fichte w listach do narodu niemieckiego na początku przeszłego wieku polecać Niemcom narodowe wychowanie jako broń przeciwko francuskiemu najeźdźcy. Czysto narodowe, ale zarazem społeczne było wychowanie u Greków starożytnych, którzy w kulturalnym rozwoju o tyle przewyższali inne ościenne narody, że wyjście poza narodowo-greckie wychowanie byłoby u nich *degradatio in peius*. U Greków najwyższą hańbą było być Grekiem, a żyć w barbarzyński sposób (*Ἕλληνας ὄντας βαρβαρικῶ τρόπῳ διατᾶσθαι*) Grek, opuszczający narodowe wychowanie, stawał się barbarzyńcą, lecz my przez społeczne wychowanie dostrajamy się do najwyższego wyrazu kultury społecznej. A takie dostrajanie jest nam potrzebne ze względu na naszą późniejszość w rozwoju kulturalnym.

Lecz to społeczne wychowanie nie jest w znaczeniu ogólnej pedagogiki ogólne, boć to społeczeństwo przed tysiącem lat było inne, i innym będzie za drugie tysiąc lat. Niema więc w ściślejszem znaczeniu pedagogiki ogólnej, bo niema także człowieka

ogólnie wychowanego. Gdyby pedagogika pomimo tych refleksyj uparła się budować umiejętność pedagogiczną na ogólnie filozoficznych zasadach, któż ręczy, że jest zdolną do tego, boć przecież każdy teoretyk, choćby się silił na najskrajniejszą abstrakcję, stoi jednak pod wpływem swego czasu i innych czynników, które na niego działają. Na antropologicznej podstawie chyba nigdy nie będzie można pedagogiki zbudować, jak to swego czasu doradzał Doering.

Historja pedagogiki wykazuje wiele pedagogicznych systemów, które się różnią od siebie, a różnice te pochodzą stąd, że zmieniają się w czasie przekonania społeczeństwa, co powoduje zarazem zmiany w przekonaniach twórców tychże systemów. Jednakże przy całej tej zmienności zostaje dużo stałego i pewnego nabytku. Są prawdy pedagogiczne, w które tak samo wierzyli Grecy, jak my w nie wierzymy, poganie jak chrześcijanie. Te stanowią pień pedagogicznej umiejętności. Do takich należy cel wychowania, który pomimo różnych definicij zostaje zawsze ten sam. Vogel w Systematycznej Encyklopedji pedagogiki zestawił blisko 30 definicij celu wychowania, począwszy od pierwszej pedagogiki Trappa. Choć odmienne w słowach, definicje te zgadzają się jednak ze sobą co do treści.

Jeżeli pedagogika co do celu trzyma się ściśle filozoficznego stanowiska, co do środków przechodzi w umiejętność empiryczną. Z empirji czerpie materialnie środki same i ich warunki, ale ocenienie ich zostawia znowu umiejętności etycznej i psychologicznej. Tak więc z natury rzeczy pedagogika jest umiejętnością mieszaną, po części spekulatywną, po części empiryczną.

Granica między pedagogiką ogólną a zastosowaną jest następująca. Pedagogika ogólna stawia się na czysto umiejętność etyczno-psychologiczne stanowisko. Bez względu na poszczególne formy wychowania, bez względu na wychowującego i wychowywanego, dedukuje filozoficznie cel wychowania i ocenia środki wychowawcze, jako też sposób ich zastosowania. Daje więc zasady wychowania, które z natury rzeczy są ogólne, a więc o szerokim zakresie. Przypuszcza, że ten, który wychowuje, ma wszelkie do tego potrzebne warunki, t. j. odpowiedni rozum, siłę charakteru, że cała jego osobistość jest tego rodzaju, że może korzystnie wpływać na wychowującą się jednostkę. Przypuszcza z drugiej strony, że dziecko fizycznie, intelektualnie i materialnie

nie znajduje żadnych przeszkód, że więc zupełnie swobodnie może pod wpływem wychowania rozwijać się aż do samodzielności. Wszystkie zaś konkretne wypadki, wśród których ogólne zasady pedagogiki ogólnej musiałyby się zmieniać, należą do pedagogiki zastosowanej. Zakres więc pedagogiki zastosowanej jest może większy, niż pedagogiki ogólnej. Pedagogika ogólna jest o wiele krótsza, prostsza i więcej zwarta, niż zastosowana, bo w zastosowanej jest mnogość wszelkich możliwych form.

Poznaliśmy pedagogikę jako sztukę. Jeżeli wychowuję, wykonywam sztukę pedagogiczną, jeżeli zaś o wychowaniu mówię, piszę, albo uczę się jej z książki lub wykładów, zajmuję się teorią. Teoria tyczy się umiejętności wychowania, a ta, jak widzieliśmy, dzieli się na ogólną i zastosowaną. Jakżeż więc naukę pedagogiki wypada urządzić? Stosownie do tego podziału możnaby naukę podzielić na dwie części: naprzód mówić o ogólnej pedagogice, a potem o zastosowanej, czyli mówić naprzód o ogólnych zasadach wychowania, a potem o szczegółowych. Jednakże takie ścisłe rozgraniczenie tych dwóch części byłoby co najmniej niepraktyczne. Ostatecznym celem teorii jest podnieść wykonywanie sztuki pedagogicznej. Dlatego konieczną rzeczą jest używać związek między ogólnymi zasadami a zastosowaniem, które się bezpośrednio przenosi na pedagogiczną sztukę, konieczną rzeczą jest specjalizowanie ogólnej pedagogiki, jak prawo i przykład zawsze i wszędzie tworzą całość. Ścisłe trzymanie się ogólników robi zawsze wrażenie teoretycznego rezonowania, które napozór imponuje, ale nie daje korzyści, jakiej się każdy słusznie od teorii domaga. Zwłaszcza u polskich pedagogów bardzo często nie można się dopatrzeć związku między pedagogiką, opracowywaną jako teoretyczna umiętność a praktyką i sztuką pedagogiczną. Twierdzenia ich teoretyczne nie wytrzymują próby wobec zastosowania w wykonywaniu sztuki wychowawczej. Przyczyną tego niedomagania jest naturalnie brak doświadczenia praktycznego, które się zyskuje przez dłuższe i intensywne wykonywanie sztuki pedagogicznej. Przeto w nauce pedagogiki korzystną rzeczą jest łączyć obie jej części, używając pedagogiki, zastosowanej do ilustrowania ogólnej.

Odrębność pola działania przyczyniła się do wywalczenia pedagogice samodzielnego stanowiska w hierarchji umiętności, dziś już ogólnie uznanego. Przeto w uniwersytetach istnieją już osobne katedry dla pedagogiki, których dawniej nie było. W mia-

rę nawet, jak świat się psuje i moralność zanika, przywiązuje się do niej nadzieję, że przyczyni się do polepszenia wychowania nie tylko publicznego, ale także domowego, a tem samem do reformowania społeczeństwa. Oby ta nadzieja nie okazała się płonną.

Co się tyczy stosunku pedagogiki do innych dziedzin wiedzy, to stanowisko pedagogiki przypomina rolę geografji. Jak geografja łączy się z bardzo wielu naukami, tak też czyni to pedagogika.

Ogólna jej część wiąże się z filozofją, a w szczególności z etyką i psychologją. Pedagogika utrzymuje także związek z logiką przez nauczanie, ponieważ wpajanie wiedzy wywołuje duchową czynność, a logika jest właściwie nauką techniczną. Pedagogika, używając do wychowania nauki, z jednej strony bezustannie logiką operuje, a z drugiej strony uczy wprost logicznie myśleć.

Jeżeli się pojęcie pedagogiki rozszerzy do pojmowania socjalnego jako sztuki asymilowania pokoleń młodszych od starszych, musi ona utrzymywać ciągly związek z historją, ponieważ opiera się na przeszłości i pracuje dla przyszłości, w myśl dawnego przysłowia, że każdy następny dzień jest uczniem poprzedzającego (praecedentis discipulus sequens dies).

O ile pedagogika wciąga w zakres swego działania fizyczne wychowanie, łączy się z umiejętnością medyczną, a zwłaszcza z dietyką i higieną szkolną.

Ponieważ wychowanie przez dostrajanie jednostek do społeczeństwa spełnia zadanie społeczne, wiąże się z umiejętnością dość świeżego datum, t. j. socjologją.

Liczyć się także musi z ekonomją polityczną, o ile państwo z wychowania prywatnego przez upaństwowienie szkół, przez przymus szkolny, przez zaprowadzenie egzaminów, świadectw i uprawnień zrobiło wychowanie publiczne.

Związek pedagogiki z teologją powstaje przez wychowanie i nauczanie religijne.

Z całym szeregiem najrozmaitszych umiejętności łączy pedagogikę jej część dydaktyczna. Filologja, filozofja, matematyka, fizyka, geografja, historja, nauka przyrody, oraz t. zw. zręczności, jak kaligrafja, muzyka, śpiew, rysunki, gimnastyka, stenografja wchodzą w zakres działania wychowawczego.

Stosunek pedagogiki do umiejętności i zręczności na końcu wymienionych jest inny, niż do umiejętności wymienionych poprzednio. Poprzednie stoją niejako nad pedagogiką, dając jej wskazówki, nad ostatnimi zaś pedagogika panuje, robiąc je albo środkiem wychowania, albo, jeżeli rozchodzi się o wiedzę, wyznaczając, które, ile z nich i w jakim porządku mają być przedmiotem nauki, czyli pedagogika przykrawa je do swoich wychowawczych celów.

A tych przedmiotów jest coraz więcej, bo kultura nasza naukowa okazuje od pewnego czasu wyraźną skłonność do popierania encyklopedycznego wykształcenia. W ostatnich czasach pojawiły się projekty wprowadzenia do szkoły nauki higieny i propedeutyki prawa, a nawet domagano się pouczeń o obcowaniu płciowem. Słowem istnieje dążność popularyzowania z praktycznych względów wszelkiej wiedzy zapomocą szkoły. Zapomina się przytem, że wszystkiego szkoła uczyć nie może (omnia scire nefas), że wiele z wymaganej wiedzy nie czepia się zupełnie młodocianych umysłów, że późniejsze życie także jeszcze kształci i uzupełnia wiedzę, której kształcenie szkolne dać nie zdążyło, albo nie mogło.

W końcu pedagogika musi się ciągle odwoływać do swej własnej historii. Historia pedagogiki, czyli historyczna pedagogika, jak ją niektórzy nazywają, ilustruje zagadnienia pedagogiczne ad oculos pedagogicznymi faktami. Dla zrozumienia jakiejś umiejętności potrzebna jest znajomość jej genezy. Niejedno zagadnienie pedagogiczne zupełnie w innem świetle się przedstawia, skoro znamy jego genezę. To, co jest, zyskuje na jasności przez porównanie z tem, co było. Historia pedagogiki jest nie tylko historią umiejętności pedagogicznej, a więc historią teorii, lecz także historią wychowania, a więc historią kultury, o ile się w wychowaniu objawia. Znajomość historii kultury jest dla teorii pedagogicznej konieczną, ponieważ wychowanie tylko na tle kultury może się odbywać. Historję pedagogiki zaliczają niektórzy jako historyczną pedagogikę do systematycznej pedagogiki, dzieląc systematyczną na ogólną, zastosowaną i historyczną, lecz można także ją zostawić na uboczu, przez co nie traci bynajmniej na swej doniosłości.

§ 6. Podział pedagogiki.

Pedagogika ogólna dzieli pracę wychowawczą podług trzech względów, które się łączą w pojęciu wychowania: 1) przedmiotu wychowania, 2) celu, 3) środków.

1) Przedmiotem wychowania jest wychowanek, a więc istota żyjąca, rozwijająca się sama z siebie z pomocą wychowania. Rozwój ten dokonywa się w kierunku cielesnym i duchowym. Na jeden i drugi rozwój wpływa wychowanie świadomie i celowo.

Cielesną stroną wychowania zajmuje się dietyka. Wyraz ten pochodzi od greckiego wyrazu *διαιτα* i *διαίτησις* (żyć życiem fizycznym). Dietyka stała się konieczną, odkąd ludzkość w znacznej części zaniechała życia na łonie natury i zaczęła żyć sztucznym życiem kultury. Obecnie już połowa ludności mieszka po miastach. Ażeby utrzymać zdrowie fizyczne, potrzebne są osobne zarządzenia, które dawniej były zbyteczne. Potrzeba sztucznie zastąpić to, co dawny sposób życia dawał sam przez się. Rozsądne odżywianie, systematyczne hartowanie, ruch na świeżem powietrzu, oto główne warunki dietyki. Gimnastyka musi zastąpić to, czego dzisiejszy sposób życia dać nie może. Na początku przeszłego wieku nad wprowadzeniem gimnastyki w Niemczech pracowali Gutmuths i Jahn. W Szwecji Ling wprowadził t. zw. szwedzką gimnastykę, przejętą obecnie także w innych krajach. Gimnastyka atletyczna, którą zrazu uprawiano, zamienia się coraz więcej na naturalną i przechodzi poniekąd w zabawy. Włoski fizjolog Mosso odrzuca z nauki gimnastyki wszelkie ćwiczenia, przy których ciało znajduje się w nienaturalnych położeniach. Ważnym środkiem dietetycznym, który w danym razie może zastąpić gimnastykę, jest piesze chodzenie. Warto przytoczyć na tem miejscu aforyzm Seume'go, który przemierzył swemi nogami przestrzeń między Norymbergą a Syrakuzami: »es würde alles besser gehen, wenn man mehr ginge«. W polskich szkołach, począwszy od szesnastego wieku, istniał zwyczaj urządzania t. zw. rekreacyj. Były to wycieczki poza miasto, na których młodzież urządzała zabawy. Najzwyklejszą formą tych zabaw była wojna. Opis bitwy, stoczonej przez młodzież, która w r. 1514 towarzyszyła ojcom na wyprawie moskiewskiej, dał w Aktach Tomickiego Stanisław Górski. Szkoły je-

zuickie, stosując się do tego rycerskiego upodobania, także urządziły wojenne zabawy, przyczem używano t. zw. *palcatów*, t. j. prętów owijanych w słomę. Naogół można powiedzieć, że dla przepisów dietyki w społeczeństwie naszym niema dostatecznego zrozumienia, zwłaszcza wykracza się przeciw racjonalnemu odżywianiu młodzieży. Miłość rodzicielska objawia się najczęściej w tem, że się żołądki młodzieży zapycha pokarmami, i to zupełnie niestosownymi dla jej wieku. Jeżeli porównamy sposób odżywiania w dwóch współczesnych internatach, t. j. polskiego w Rydzynie i niemieckiego w Dessau, to w polskim dawano młodzieży prócz polewki 4 potrawy na obiad i 3 na wieczerzę, a w niemieckim 2 na obiad i 1 na wieczerzę.

Osobnych zarządzeń potrzebuje pod względem zdrowotnym szkoła, ponieważ zgromadzenie w jednym budynku większych zastępów młodzieży może źle oddziaływać na zdrowie. To wywołało osobną gałąź wiedzy, zwaną higieną szkolną (*δυσεία zdrowie, δυνάμιω jestem zdrów*). Rozwój higieny szkolnej przypomina rozwój miejsca kąpielowego. Pierwszy, który miejscowość jakąś wybrał dla siebie na miejsce kuracji, zadowala się tem, co mu ona daje. W miarę jednak, jak napływa więcej gości kąpielowych, zwłaszcza skoro miejsce zostanie ogłoszone za kąpielowe, rosną wymagania co do wygody i komfortu. Pierwsi, którzy garnęli się do szkoły, przyjmowali warunki higieniczne takie, jakie im dawano. Lecz kiedy liczba uczniów zaczęła wzrastać, a zwłaszcza kiedy chodzenie do szkoły zaczęło ulegać przymusowi, czy to moralnemu, czy fizycznemu, zaczęto się domagać takich warunków w szkole, przy którychby organizm dziecięcy, przymuszony do nienaturalnego siedzenia, najmniej poniósł szkody — mówię najmniej, bo przebywanie nawet w najpiękniejszym i najwygodniejszym pałacu szkolnym jest dla młodzieży niezdrowem. Bez wątpienia byłoby daleko korzystniejszą rzeczą dla rozwoju fizycznego młodzieży, gdyby mogła wzrastać na łonie natury, niż żeby czas swego fizycznego rozwoju przepędzała w murach szkolnych, lecz kto zyskuje jedno dobro, i to dobro konieczne ze względu na wymaganie kultury, ten może stracić pewną część drugiego.

Duchowni, uczący w murach klasztornych, zwykle ciemnych i ponurych, aż do czasu humanizmu i reformacji nie myśleli o żadnych ulgach dla młodzieży, przeciwnie zwalczali w niej wszelką swobodę i naturalną ruchliwość, bo uważali je za od-

wodzące od celu uduchowienia. Dopiero humanizm wprowadził łagodniejsze obchodzenie się z młodzieżą i dopiero humanistyczni pedagodzy zaczęli się dopominać lepszych budynków szkolnych i lepszych warunków higienicznych. Ta dążność trwa przez cały wiek siedemnasty i odbija się w teorjach pedagogicznych Ratichiusa, Komeńskiego, Locke'a i Russa. Wszelkie hamulce swobody ruchów odrzuciła szkoła filantropinistów Basedowa. Właściwe jednak umiejętne badania nad higieną pochodzą z nowszych czasów.

Wyniki badań higienicznych, które zamierzam w krótkim streszczeniu tu przedstawić, opierają się na doświadczeniach, a więc mierzeniu, ważeniu, statystyce. Polegają one na bardzo mozolnych i rozległych studjach, np. swoją higienę oka u uczniów szkolnych oparł Cohn, prof. okulistyki we Wrocławiu, na badaniu oczu u kilkudziesięciu tysięcy dzieci. Znajomość przynajmniej ostatecznych wyników tych badań jest dla pedagoga koniecznie potrzebna, ponieważ do pewnego stopnia za zdrowie młodzieży w szkole odpowiada, n. b. o ile warunki od niego niezależne nie stawiają mu elementarnych przeszkód.

Budowa gmachu szkolnego nie należy do pedagoga. Dobrze zbudowane szkoły mają korytarze od ulicy, a sale szkolne od podwórca. Rzadko kiedy budynek jest tak zbudowany, żeby wszystkie jego ubikacje były równie dobre, przeto pedagog powinien wiedzieć, których ubikacyj wypada użyć na sale szkolne, a które przeznaczyć do innego celu. Sala szkolna nie powinna być bez słońca, ponieważ słońce prócz innych korzyści nie popiera kultury bakteryj. Najgorszy jest więc kierunek północny, polecić go można z powodu równości oświetlenia tylko dla sal rysunkowych. Najlepszy jest kierunek południowo-wschodni: sale położone w tym kierunku są ciepłe, nie są wystawione na wiatr i deszcz, słońce pionowe rychło schodzi z okien. Po kierunku południowo-wschodnim najlepszy jest czysto wschodni, niekorzystny południowy i zachodni, pierwszy dla gorąca, drugi, ponieważ deszcz, wiatr i proch po większej części z tej strony przychodzą.

Samo się przez się rozumie, że oświetlenie pojedynczych miejsc w sali szkolnej jest nierówne, korzystniejsze jest przy oknie, gorsze w kątach i między oknami. Wartość świetlana miejsc mierzy się zapomocą fotometru Webera. Jest to przyrząd, który podaje ilość zwykłych świec.

któreby trzeba ustawić w odległości jednego metra od białej tablicy, aby ona równie silnie była oświetlona, jak od światła dziennego. Cohn obliczył, że dziesięć świec Webera jest potrzebnych do oświetlenia miejsca w szkole. Gdzie oświetlenie jest poniżej tej normy, tam można je podnieść przez rozszerzenie okien, przez bielenie ściany, albo sztucznie przez dodanie za oknami reflektorów. Są to szyby szklane, posrebrzane, falowate, przyczepione do okna pod kątem 45° . Reflektory powiększają o drugie tyle zdolność widzenia.

Okna najlepsze są prostokątne, wysoko osadzone, przy nisko osadzonych przeszkadzają promienie świetlne z dołu wchodzące. Okna o wielu ramach i małych szybach zmniejszają nie raz o jedną czwartą światło w sali. Światło zbyt jaskrawe trzeba przyćmiewać storami. Wybór odpowiedniego systemu storów jest niełatwy, bo często story zaciemniają za bardzo, albo są zbyt sztuczne i przez to wystawione na ciągłe psucie się. Najlepszym jest światło, wpadające z lewej strony i odpowiednio do tego muszą być ustawione ławki. Co do dwustronnego światła zdania oftalmologów są podzielone. Światło z lewej strony i z prawej podobno o tyle jest niekorzystne, że lewe i prawe oko nie równo są oświetlone. Szkodliwe jest oświetlenie z przodu. Kombinacja oświetlenia z lewej strony i z tyłu jest możliwa, jeżeli tylne światło jest słabsze.

Daleko ważniejszą jest sprawa wietrzenia i utrzymywania dobrego powietrza w salach szkolnych, bo to zależy od dobrej woli pedagoga. Powietrze, którym oddychamy, zawiera około 20% tlenu i 80% azotu, prócz tego składa się z kwasu węglowego i pary wodnej w bardzo małych ilościach. Jednakże powietrze zawiera jeszcze wiele innych części składowych, zależnie od miejsca, w którym się znajduje.

Powietrze w sali szkolnej różni się od powietrza wolnego tem, że zmieniają się procenty jego składników i wchodzi do niego obce składniki. Przez to samo, że powietrze atmosferyczne przechodzi przez płuca i wydycha się, powietrze w sali szkolnej zawiera o piątą część tlenu mniej, natomiast ma daleko więcej kwasu węglowego. Im więcej kwasu węglowego zawiera powietrze, tem mniej wychodzi go z krwi i tem trudniejsze jest oddychanie. Powietrze pokojowe psuje się także przez wdychanie organicznych składowych części. Te substancje, rozsiewające nieprzyjemną woń, przylegają do wszystkiego, co się w pokoju znaj-

duje. Przekonywamy się o tem łatwo, bo, wszedłszy po lekcji do niewietrzzonej sali szkolnej, czujemy, że powietrze jest zepsute. Wreszcie organiczny proch wsiąka w siebie tlen i, dając nowe złożenie chemiczne, psuje powietrze, ponieważ popiera tworzenie się bakteryj.

Zadano sobie pracę policzenia zarodków mikrobów w salach szkolnych. Okazało się, że jest ich najwięcej po przerwie, kiedy proch w sali się ruszył. Przed przerwą przez rurkę z żelatyną przeszło sześć, po przerwie 78 mikrobów. Ilość mikrobów zmniejsza się podług wieku uczniów. W litrze powietrza stwierdzono w klasach, idąc od dołu w górę, 167, 146, 106, 76, 68, 51. Ten objaw jest prawdopodobnie w związku ze zwiększającym się z latami zamięłowaniem czystości i porządku u uczniów. Bakterie te są podobno po większej części nieszkodliwe, ale drażnią błony śluzowe i spowodują zapalenie ich, czyli katar. Stąd rzadko który nauczyciel jest wolny od katarów.

Jako miara wartości powietrza sali szkolnej służy ilość nagromadzonego kwasu węglowego. Im mniej tego kwasu, tem lepsze jest powietrze. Powietrze uchodzi za zupełnie złe, które zawiera więcej niż 4% kwasu węglowego, bardzo złe, które ma 2—4%, złe 1—2%, jeszcze możliwe 0.7—1%, czyste 0.5—0.7%. Aby oznaczyć ilość kwasu węglowego, do tego służy kilka sposobów, z których najpraktyczniejszy jest Wolperta. Jakość powietrza szkolnego zależy także od ruchliwości powietrza zewnątrz. Przy wietrze zewnątrz powietrze w szkole się poprawia. W zimie kwasu węglowego jest daleko mniej niż latem, ponieważ różnica temperatury popiera wymianę między powietrzem wolnem a pokojowem.

Cóż może zrobić nauczyciel, aby powietrze szkolne poprawić? Do tego jest potrzebne racjonalne wietrzenie. Ile możności po każdej lekcji trzeba uczniów wysłać na świeże powietrze, aby się sami wywietrzyli i przynieśli na sukniach świeże powietrze ze sobą. Podczas tego wietrzy się salę szkolną. Jeszcze korzystniej, jeżeli okna podczas lekcji mogą być otwarte, przyczem trzeba się wytrześć przewiewu. Szkodliwem staje się wietrzenie przez otwarcie okien na lekcji, jeżeli szybkość powietrza wynosi trzy metry na sekundę. Zimową porą wietrzenie jest utrudnione, ale przy znacznej różnicy między temperaturą pokojową i zewnętrzną odbywa się szybciej. Jeżeli przerwa trwa dziesięć minut,

wszyscy uczniowie powinni wyjść na ogrzany korytarz, wietrzy się salę przez pięć minut, a drugie pięć służy na ogrzanie lokalu.

W budynkach, które mają zaprowadzoną sztuczną wentylację, w porze letniej, kiedy się nie pali w piecu, otwiera się klapę górną, w czasie zaś, w którym się pali, klapę dolną. Ten sposób wentylacji o tyle jest niedogodny, że, jeżeli klapa jest umieszczona tuż obok ławek, powstaje w najbliższym otoczeniu tak znaczny przewiew, że uczniom obok siedzącym marzną nogi.

Celem utrzymania dobroci powietrza w szkole, jest potrzebne przestrzeganie bezwzględnej czystości w gmachu szkolnym, usuwanie prochów przez mokre wycieranie podłóg, bo, jak obliczono, każdy chłopiec wnosi przez rok na swoich butach jeden kilogram prochu. Jest jeszcze inny sposób usuwania prochu z sali szkolnej, polegający na tem, że podłogę wyciera się tłustą cieczą, która wiąże proch i nie pozwala mu się rozpylać po sali. Postępowe budynki mają przedpokoje do przechowywania wierzchniej odzieży, albo wieszka się ją na korytarzach. Do zanieczyszczenia powietrza szkolnego przyczyniają się miazmy z kloak. Szkoły w Niemczech mają kloaki umieszczone w podworcach, a przechodzi się do nich nieraz krytym korytarzem, w szkołach innych krajów umieszcza się je zwykle w gmachu samym. Pomimo ścisłego przestrzegania czystości stają się one wtedy rozplodnikami miazmatów.

Opalanie budynku szkolnego, w jakikolwiek sposób się odbywa, czy zapomocą pieców, czy z centralnego miejsca, jest rzeczą techniki. Podręczniki higieny szkolnej poświęcają zwykle opalaniu bardzo wiele miejsca. Pedagog ma prawo wymagać takiego opalania, któreby mu w jego wychowawczem zatrudnieniu najmniej przeszkadzało. Uczyłem przez kilka lat w gimnazjum, w którym ogrzewano sale szkolne zapomocą ogrzanego powietrza. Może być, że ze stanowiska technicznego ten sposób ogrzewania był bardzo dobry, ale nakładał na mnie obowiązek ciągłego regulowania temperatury. W każdej sali był przybity sążnisty plakat o dwudziestu paragrafach, zawierający przepisy, jak w poszczególnych przypadkach wypada postąpić. Uczący co kilka minut musiał patrzeć na termometr i kazać to zasuwac, to odsuwac klapę, przyciągać to jeden, to drugi łańcuszek. Nieraz, nie mogąc sobie dać rady z ciepłotą, chwycił się środka właściwie przy centralnem opalaniu niepraktykowanego, t. j. kazał otwierać okna. Otóż ze stanowiska pedagogicznego taki sy-

stem opalania jest fałszywy, bo przeszkadza nauce i nakłada na pedagoga obowiązek, który właściwie należy do służby. Ażeby temu zaradzić, istnieją termometry, pokazujące ciepłotę w odległości, t. zw. termometry dystancyjne, za pomocą których palacz w piwnicy odczytuje temperaturę, jaka jest w salach szkolnych i podług tego reguluje centralny opał. Uważam to za niepotrzebną zabawkę, jeżeli we Francji temperaturę sali szkolnej przedstawia się codzień jako krzywą linią, albo w Niemczech notuje się na każdej lekcji ciepłotę w dzienniku klasowym, bo przez to uczniom nie staje się ani cieplej, ani chłodniej.

Podług mego doświadczenia ogrzewanie sal szkolnych odbywa się najkorzystniej za pomocą pieców, i to nie żelaznych, lecz kaflowych albo kamyczkowych. Prócz tego potrzebny dobry palacz. Piec powinien być tak rychło napalony, aby z chwilą rozpoczęcia nauki doszedł do swej maksymalnej temperatury. Choćby potem zwolna stygnie, temperatura w sali się nie obniża, ponieważ ubytek sztucznego ciepła uzupełniają naturalne piecyki, t. j. ciała uczniów. Jeżeli nauka jest tylko przedpołudniowa, to dobry piec, umieszczony zdala od ławek, daje najprzyjemniejszą ciepłotę. Z tem wszystkiem ciała uczniów wydają pospolicie więcej ciepła, aniżeli stanowi ubytek ciepła w piecu. Przeto w południowych godzinach jest zwykle najgoręcej. Normowanie temperatury przez zarządzenie otwarcia okien należy do nauczyciela, przez co osiąga się zarazem poprawienie powietrza w sali. Jeszcze lepiej, jeżeli chłodzenie i wietrzenie sali przeprowadza służący. Po każdej lekcji niechaj uczniowie wyjdą na korytarz, służący otworzy okna i po kilku minutach je zamknie, aby przed końcem przerwy sala zdążyła się jeszcze nagrzać. Do tego konieczne jest potrzebne, aby korytarz był ogrzany i miał temperaturę zbliżoną do pokojowej. Jest to potrzebne może nie tyle ze względu na uczniów, jak na nauczyciela, bo nauczyciel, który po lekcji zgrzany albo przynajmniej rozgrzany wychodzi na zimny korytarz, wystawiony jest na niechybne przeziębienie. Choroby przewodów oddechowych są przywiązane do stanu nauczycielskiego, a czepiają się głównie tych osobników nauczycielskich, które pracują gorliwie i nie oszczędzają się w nauczycielskiej pracy. Nawet najsilniejszy organizm nie może znieść niehygienicznych warunków sal szkolnych, a po kilku latach dorywcze przeziębienia zamieniają się w stały chorobliwy stan. To też stan nauczycielski dostarcza najwięcej pacjentów tym miejscom ką-

pielowym, w których się leczą przewody oddechowe. Stąd mówi się też o katarze profesorskim.

Bardzo ważną rolę w życiu szkolnem odgrywa ława szkolna. To też znawcy od wielu lat na poprawienie ław zwracają uwagę i przeprowadzają osobne nad tym przedmiotem badania. Nie tak bywało za dawnych czasów. Kiedy przyszedł król Jan Sobieski uczęszczał do gimnazjum nowodworskiego św. Anny w Krakowie, na ławkach siedzieli tylko synowie najznakomitszych rodzin, reszta siedziała na belkach bez oparcia. Pierwszych nazywano Rzymianami, drugich Grekami. Jak powinna być zbudowana ława, na której siedzi młodzież przez kilka lat po 5—6 godzin dziennie?

Siedzenie powinno być tak wysokie, aby stopa spoczywała na podłodze, a cała noga w zgięciu tworzyła kąt prosty. Deska do siedzenia musi się zniżać ku tyłowi, co jest konieczne, jeżeli oparcie ma nagięcie ku tyłowi. Jeżeli niema takiego wyłobienia, uczeń zsuwa się naprzód. Deska siedzeniowa w przedniej części musi być zaokrąglona, aby zmniejszyć ciśnienie na arteria i vena poplitis i nervus popliteus externus. Ostro zakończone siedzenie powoduje cierpięcie nogi. Oparcie, jeżeli ma być zastosowane do budowy ciała, powinno być na dole wklęsłe, w środku wypukłe i ku górze znowu wklęsłe. Nie potrzebuje wyżej sięgać, niż aż do łopatek, łopatki powinny być wolne, oparcie sięgające wyżej wstrzymuje wolny ruch łopatek i ramion. Uczeń, opierający się aż do łopatki, ma silną podporę dla pleców, które, jak wiadomo, w młodym wieku są słabe i często się krzywią. Zbyt krótkie oparcie nie wstrzymuje krzywienia się stosu pancerzowego. Z oszczędności stół następnej ławy stanowi oparcie dla pierwszej. W takim razie ostatnia ława musi mieć osobne oparcie.

Przejdźmy do stołu. Jak wysoko ma być umieszczony stół? Hygiena podaje następujący sposób oznaczenia wysokości stołu osobno dla każdej jednostki. Wyszukuje się t. zw. dyferencję, t. j. odległość brzegu stołu przy piersiach ucznia od płaszczyzny ławy, na której siedzi. Tę dyferencję otrzymuje się przez zmierzenie łokcia swobodnie zwieszonego. Ponieważ jednak przy pisaniu łokieć się nieco podwyższa, trzeba także liczbę znalezioną o kilka centymetrów podwyższyć. Dyferencja wynosi w wieku 12—14 lat 30, 25—32 cm. Przy prawowitej dyferencji odległość między okiem a deską stołu wynosi 35 cm. Jeżeli deska stołu za wysoko umieszczona, uczeń, ponieważ męczy go nadmierne podniesienie łokci, spuszcza jeden łokieć; przez co krzy-

wią się jego plecy. Przy zaniskim stole, skraca całą swoją figurę, przez co cierpi cały organizm. Płyta stołu powinna być nachylona, aby uczeń przy pisaniu wyższych linii nie był zmuszony akomodować się ciałem. Pochylenie powinno być pod kątem 15—17%.

Dla konstrukcji dobrej ławy szkolnej najważniejszy jest t. zw. dystans albo odległość. Dystansem nazywa się oddalenie końca płyty stołowej od przedniej części deski siedzeniowej. Jeżeli od końca płyty spuścimy linię prostopadłą ku dołowi, to stosownie do konstrukcji ławy może deska siedzeniowej albo nie spotkać, albo ją dotknąć, albo przeciąć. W pierwszym razie otrzymujemy dystans plusowy, w drugim dystans zero, w trzecim minusowy. Pierwszy jest wygodny do stania, drugi i trzeci do pisania i czytania. Trudność skonstruowania ławy szkolnej polega na tem, że jedna i ta sama ława musi służyć do stania i pisania. Na mocy tych trzech dystansów powstało przeszło 100 systemów ław szkolnych. Mają one czworaką konstrukcję: 1) płyta stołowa i siedzenie nieruchome, 2) płyta ruchoma a siedzenie nieruchome, 3) płyta nieruchoma, siedzenie ruchome, 4) płyta i siedzenie ruchome.

Nad ławkami nieruchomymi z plusowym dystansem hygieną przechodzi do porządku dziennego. Takie ławki istniały dawniej i, co prawda, istnieją dotąd w bardzo wielu szkołach, ale właściwie o nich się już nie mówi. Uczeń może w nich stać, ale do czytania musi się nieoparty pochylać, a do pisania kłaść na płytę. Postępowsze ławy tej samej konstrukcji mają dystans zera. Jeżeli dystans jest minusowy, to może być chyba nieznaczny, bo uczniowi jest niezręcznie wejść w ławę z odległością minusową. O odległości zero utrwaliło się przekonanie, że jest bez wartości, bo nie nadaje się ani do stania, ani do pisania. Ławki tego rodzaju są skonstruowane na dwóch uczniów. Uczniowie, chcąc stać, wychodzą z ławy i stoją jeden z prawej, drugi z lewej strony. Takie ławy zabierają dużo miejsca. Prócz tego uczniowie żywi, którzy czują chęć odpowiadania, siedzą jak poderwani ze skrzywionym mimowoli ku wyjściu korpusem. Przy tych ławkach trzeba więc uczniom kazać zmieniać co kilka dni miejsca, aby ewentualną dążność krzywienia się ciała w jedną stronę naprawiać dążnością krzywienia się w drugą, czyli prostować ciało. Tylko z opisu znam inny system, należący także do tej kategorii. Ławki są nieruchome, skonstruowane na kilku uczniów, odległość zero albo minusowa. Do stania pierwszy i ostatni uczeń

wychodzą z ławy na prawo i lewo, uczniowie w środku siedzący mają do stania w siedzeniowej desce wykrojone miejsce. Ława ta ma te same niedogodności co ława nieruchoma, skonstruowana na dwóch uczniów. To są ławki o nieziennej odległości.

Dystans można zmienić na korzyść ławki w ten sposób, że płyta stołowa jest ruchoma. Taką ławkę zbudował Parow. Ławka ta jest na kilku uczniów i ma dystans minusowy. Ale płyta stołowa jest podzielona na dwie części, złączone zawiasami. Jeżeli uczniowie albo uczeń mają wstać, niższą część płyty przewraca się, podobnie jak przy składanych stolikach, przez co powstaje odległość plusowa. Ława taka w użyciu okazuje się niekorzystną. Na dwóch końcach są konsole, o które się uczeń może skaleczyć, przy przewracaniu dolnej części płyty może sobie przyskrzytnić palce, uczeń nie może wstać, zanim inni uczniowie na gwałt z płyty nie pousuwają książek i zeszytów. Ostatniej niedogodności zaradzono w ten sposób, że podzielono płytę na tyle części, ile uczniów siedzi w ławie, co jednakże nie usunęło innych niedogodności.

Lepszą jest ławka pomysłu Kunzego, dyrektora gimnazjum w wielkopolskim Lesznie. Polega ona na tem, że uczeń płytę przed sobą może wpychać i napowrót ściągać, jak przy cylindrowych biurkach. Przez wepchnięcie powstaje dystans plusowy na 8—12 cm., przez ściągnięcie minusowy na 3 cm. Pomysł sam jest znakomity, ale wykonanie pod względem technicznym trudne, a ławka taka łatwo się psuje. Do codziennego użytku, i to przez ruchliwą młodzież, ławka ta się nie nadaje. — Wiedeńska eksperytyza, złożona z lekarzy, inżynierów i nauczycieli, rozpiła swego czasu konkurs na skonstruowanie ławki o zmiennej plusowej i minusowej odległości zapomocą przesuwania pulpitu. Nagrodę otrzymała ławka znana pod nazwą wiedeńskiej (Wiener Expertisenbank). Pulpit przesuwa się w niej zapomocą równoległoboku. Ta ława zaprowadzona jest w szkołach wiedeńskich w kilkudziesięciu tysiącach egzemplarzy. Niedogodność przy niej powstaje przez to, że równoległobok może łatwo uczniowi przyskrzytnić palce lub ubranie.

Osobną kategorię tworzą ławy ze zmiennym dystansem zapomocą ruchomego siedzenia. Taką ławkę skonstruował przed wielu laty inspektor szkolny powiatowy w Ostrowie wielkopolskim Hippauf. Ława jego jest drewniana na kilku uczniów. Deska od siedzenia przesuwa się w tył i naprzód zapomocą klamer, umie-

szczonych na dwóch końcach. Przy nauce ustnej ława ma odległość plusową, a uczniowie opierają się plecami o następną ławę. Jeżeli potrzebną jest odległość minusowa, wszyscy uczniowie wstają, dwaj uczniowie, siedzący na krańcach, przesuwiają klamry naprzód i siedzenie przesuwa się ku pulpitowi, tworząc odległość minusową. Poza deską siedzeniową zostaje tyle miejsca, że nauczyciel może poza uczniami przejść. Siedzenie oddala się tyle od oparcia, że uczniowie nie mogą się opierać. To jest słaba strona konstrukcji, a druga, że przesunięcie siedzenia jest tylko wtedy możliwe, jeżeli wszyscy uczniowie wstaną. Powyżej opisaną ławę Hippaufa udoskonalono w ten sposób, że podzielono siedzenie na pojedyncze ruchome części, czyli każdy uczeń siedzi na osobnym krześle, jak w teatrze, które przy wstawaniu cofa się wtył. Aby odsuwanie krzeseł wtył nie robiło hałasu, siedzenia wyłożone są filcem. Są to ławy Kaisera, Lickrotha, Elsaessera, Kottmanna, różniące się tylko szczegółami w technice krzeseł. Skielet ich jest z lanego żelaza, pulpit i siedzenie z drzewa.

Z systemem opisanych ławek spotkałem się pierwszy raz w praktyce w r. 1880. Ławy tego rodzaju dają klasie bardzo dodatni wygląd. Każdy uczeń ma swoje własne krzesło, młodzież siedzi w przejrzystych szeregach. Kiedy uczniowie wstają przy wejściu nauczyciela, powstaje salwa przez popchnięcie ruchomych krzeseł, która z początku razi, ale która staje się sygnałem, że lekcja się rozpoczyna, druga salwa następuje, kiedy uczniowie siadają. Uczniowie siedzą bardzo wygodnie przy czytaniu i pisaniu, również stoją wygodnie, kiedy odpowiadają. Przy szybkim ćwiczeniu, kiedy uczniowie dają krótkie odpowiedzi, nie każe się wstawać, aby uniknąć loskotu z powodu odsuwania siedzeń. Trzeba bowiem wiedzieć, że filce, które mają tłumić odgłos uderzających o żelazo krzeseł, nie funkcjonują dokładnie. Pulpity do pisania mają zagłębienia, w które wpuszczone są kałamarze i w tych zagłębieniach leżą trzonki i ołówki. Ławki te, składające się z kilku niegrubych sztuk żelaza, są przejrzyste, a kształty ich są miłe dla oka. Co do mnie z przyjemnością przypominam sobie naukę w szkole, która miała tak skonstruowane ławki.

Ale nie mogę przemilczeć pewnych niedomagań. Pomijam loskot krzeseł, do którego się można przyzwyczaić. Ławki te są lekkie, dlatego muszą być przyśrubowane do podłogi. To niszczy podłogę i utrudnia przestawianie i dobieranie. Drzewo łączy się z żelazem zapomocą śrub, które luźnieją i wypadają. Słowem

ławki te nie są trwałe. W klasie, którą prowadziłem, uczniowie przez rok zebrali spore pudełko śrub. Raz nawet podczas lekcji cały pulpit, wiszący tylko na jednej śrubie, wyleciał w powietrze. Nauczony tem doświadczeniem, kiedy objąłem dyrekcję gimnazjum we Lwowie, kazałem te same ławki wykonać częściowo w drzewie. Nie były one tak zgrabne, jak żelazne, ale daleko trwalsze.

Czwarty system ławek o ruchomych siedzeniach i ruchomych pulpitych mógłbym właściwie pominąć milczeniem, ponieważ ławki tak skonstruowane są w praktyce szkolnej zbyt cenne. Mają one usunąć konieczność ciągłego siedzenia. Są to ławki żelazne z siedzeniami cofającymi się w tył. Prócz tego można pulpit zapomocą wygiętego żelaza obrócić i podnieść, tak że uczeń może stać w ławie i stojąc czytać albo pisać. Przy naszej technice szkolnej tego rodzaju ławki są niepotrzebne. Uczeń, który się zmęczył siedzeniem, nie może stać, gdy inni siedzą. Tego rodzaju ławki co najwyżej przydać się mogą w sali rysunkowej.

Ławy szkolne muszą być zastosowane do wzrostu uczniów. Wysokość powinna być napisana na ławie samej. Tem samym odpada ulubione dawniej usadzanie podług postępów. Pierwsze lekcje w roku szkolnym powinny być przeznaczone na pomiary wzrostu i dobieranie ławek. Niektórzy higieniści domagają się dwukrotnego pomiaru w przeciągu roku w klasach niższych i wyższych, a trzykrotnego w klasach średnich. Różnica wysokości w każdej generacji będzie dość znaczna. Ławy najniższe ustawia się na przodku, najwyższe z tyłu. Prócz tego uczniowie, którzy źle słyszą, otrzymują miejsce na przodku. Hygieniści tak wysoko cenią to, żeby każdy uczeń siedział na ławie odpowiadającej wzrostowi, że nie radzą sadzać na przodku krótkowidzących, twierdząc, iż korzystniej dla nich jest sprawić sobie okulary, byleby mogli siedzieć na stosownej ławce.

Na tem kończę zestawienie higienicznych przepisów, tyjących się zewnętrznego urządzenia szkoły. Są to rzeczy, które każdy publiczny nauczyciel musi znać i rozumieć, ponieważ oddziaływanie na higieniczne wychowanie podczas pobytu w szkole zależy od jego zarządzenia. Od ucznia samego nie można wymagać, aby usiadł na stosownej dla siebie ławce, aby usiadł tak, żeby miał stosowne światło, aby się starał o dobre powietrze w sali szkolnej i t. d. Kierowanie higieniczne masami młodzieży musi wyjść od jednego człowieka, a tym jest nauczyciel. Od niego zaś

można wymagać, aby zasady higieny szkolnej rozumiał, bo tylko w takim razie będzie mógł wyzyskać warunki, jakimi rozporządza, na korzyść młodzieży. Przestrzeganie higieny w szkole jest może dla uczącego niewygodne, bo wymaga ciągłej baczności, ale z tem wszystkiem nieodzowne. Nauczyciel musi mieć rozum za swoich uczniów, nieraz nawet za rodziców tychże uczniów i przymuszać ich do wykonywania przepisów higienicznych, które im są wstrętne i niewygodne. Ponieważ np. w naszych szkołach uczniowie z lenistwa wolą siedzieć podczas przerw w sali szkolnej, aniżeli wyjść na świeże powietrze, trzeba ich gwałtem z sal wypędzać.

Przejdźmy do dalszego podziału pedagogiki. Duchową stroną wychowania zajmuje się psychologia. Psychologia stoi dotąd na stanowisku, które wyraził Cyceron: czem jest duch, sam duch nie wie (*qualis sit animus, ipse animus nescit*). Nie znając genezy ducha, psychologia tłumaczy nam jednak wiele zjawisk naszego psychicznego życia, których poznanie jest konieczne dla tego, kto umysł rozwijający się ma kształcić. Psychologia powiada nam, co wychowanie zastaje w umyśle, jak świat zewnętrzny za pośrednictwem zmysłów działa na pusty pierwotnie umysł, jak ten umysł pracuje i układa wyobrażenia, odnawia je i przedłuża ich szeregi, jak tworzy pojęcia, sądzi i wnioskuje, jak wyobrażenia działają na uczucie i jak przychodzi do skutku wola i charakter. Wyniki nauki psychologicznej zastosowuje się bezpośrednio przy wychowaniu z lekkim nagięciem ku potrzebie pedagogicznej. To nagięcie można nazwać lekkim, bo w zasadzie młody i stary umysł przy myśleniu pracują równo. Różnica jest ta, że system nerwowy człowieka kończy swój rozwój dopiero około ośmnastego roku życia. Niektóre połączenia nerwów wyrabiają się późno, i to pod wpływem wychowania przez t. zw. drażnienie funkcyjne. To samo zacieśnia węzeł, łączący psychologję z wychowaniem i pedagogiką. Bez wychowania niektóre strony naszego duchowego życia nie mogłyby się wcale rozwinąć.

Osobny dział psychologji pedagogicznej tworzy psychologja dziecięca, która zapomocą obserwacji bada rozwój psychiczny dziecka w niemowlęctwie. Jest to nauka dość świeżej daty, bo powstała dopiero na dobre w połowie przeszłego wieku. Co przed tym terminem o rozwoju niemowląt pisano, to należy do dziedziny fantasmagoryj. Jednym z pierwszych obserwatorów

rozwoju niemowląt był Sigismund, który jako lekarz badania, przeprowadzone nad swem własnym dzieckiem, złożył w małej książeczce p. t. Dziecko i świat (Kind und Welt). Psychologia dziecięca czyli pedologia rozwinęła się w ostatnich czasach bardzo bujnie, zwłaszcza w Ameryce. Znajomość jej nauczycielowi publicznemu nie jest wprost potrzebna.

II. Ze względu na cel powstaje dział pedagogiki, który od greckiego wyrazu τέλος (koniec) nazywamy teleologją pedagogiczną. Teleologia odpowiada na pytanie, dokąd wychowanie zmierza. Ponieważ wychowanie wychowuje przyszłego człowieka, przeto cel wychowania może się tylko równać celowi człowieka. Koniecznym celem wychowania może być tylko wyrobienie szlachetnego i silnego charakteru, czyli urzeczywistnienie w wychowanku tych etycznych idei, które na wychowanie się składają. W Niemczech ze strony teologicznej, tak katolickiej (Stoekel), jak protestanckiej (Palmer) podniesiono protest przeciwko świeckim zakusom wyznaczenia celu dla wychowania, twierdząc, że pedagogika nie ma ani prawa ani władzy naznaczać dowolnie cel wychowania, lecz że musi się poddać religijnemu kierunkowi. Spór ten jednakże nie ma żadnej podstawy, bo cel ogólnie ludzki, bez względu na wyznanie, jest bezwzględnie wyższy, a da się pogodzić z każdą wiarą religijną.

III. Środki wychowawcze są: bezpośrednie i pośrednie.

Bezpośredniemi nazywamy te, które wprost zmierzają do umoralnienia woli wychowanka. Część wychowania, zajmującą się bezpośredniem wpływaniem na wolę, nazywamy prowadzeniem. Prowadzenia nie można w dziecku zastosować odrazu. Dziecko musi być jakokolwiek odchowane, czyli musi przejść kurs przygotowawczy, zanim rozpocząć się może jego umoralniające prowadzenie. Aż do tego czasu dziecko nie może zostać bez opieki, tem więcej, że człowiek, przychodząc na świat, daleko mniej przynosi ze sobą przyrodzonych zdolności, niż zwierzę. Dziecko trzeba przyzwyczać do niejednego, co zwierzęta mają wrodzone. Ten stopień wychowania, wyprzedzający prowadzenie i naukę, nazywamy karnością. Karność stanowi, jak wiadomo, najniższy punkt wychowania polskiego.

Pośrednim środkiem wychowania jest kształcenie, nauczanie, nauka, a pedagogika, działająca zapomocą nauki, nazywa się dydaktyką. Nauka doprowadza do

umysłu masy przeważnie dobrych i szlachetnych wyobrażeń, które, wypełniając niejako jego pojemność, przyczyniają się do wyrobienia szlachetnego usposobienia i charakteru. Prócz tego zajmowanie się nauką daje umysłowi drugie dobro, t. j. pewną sprawność, której nie mają ludzie zostający bez nauki.

Przy dydaktyce rozróżnia się: 1) materiał naukowy, 2) sposób uczenia.

Co do materiału rozróżnić można przedmioty podstawowe, które od najdawniejszych czasów wchodziły w zakres przedmiotów kształcenia i późniejsze, których zaczęto uczyć znacznie później. Do pierwszych należą: języki, matematyka, filozofja i religja, do drugich: historja, geografja, fizyka, nauki przyrodnicze. Pierwsze nazywają się także humaniora, ponieważ rozchodzi się w nich o poznanie człowieka, drugie realia, ponieważ dają poznanie rzeczy. — Nauka czytania i pisania jest właściwie nauką zręczności i wstępem do właściwego kształcenia.

Sposób uczenia obejmuje: 1) rozkład nauki, 2) technikę uczenia.

Rozkład jest z tego względu potrzebny, że przedmioty naukowe powinny stać w prawowitym stosunku do siebie, zwłaszcza jeżeli się ich uczy równocześnie. Ugrupowanie przedmiotów i odważanie ich stosunku do siebie jest rzeczą statyki pedagogicznej. Ważnym jest także wzgląd, aby przedmioty były nietylko w należyтым porządku obok siebie, ale aby w należyтым porządku następowały po sobie, bo jeden przedmiot musi być przygotowaniem na drugi. Następstwem przedmiotów zajmuje się propedeutika pedagogiczna. Wreszcie, aby wyobrażenia naukowe, wchodzące do umysłu zapomocą nauczania, działały zgodnie i łączyły się w silnie zwarte szeregi, potrzebna jest koncentracja.

Technika uczenia zajmuje się metodami postępowania przy nauczaniu. Są tu możliwe dwa stanowiska. Przyjmowanie wiedzy ze stanowiska ucznia, czyli drogę psychologiczną poznawania tłumaczą stopnie formalne. Ze stanowiska wiedzy samej rozróżnia się od najdawniejszych czasów dwie metody poznawania: metoda analityczna postępuje od badania szczegółów do wiedzy ogólnej czyli syntezy, metoda syntetyczna posuwa się od wiedzy ogólnej (np. prawidła) ku szczegółowym objawom. Ponieważ wymienione metody do-

tyczą raczej badania i dochodzenia ściśle naukowego, niż postępowania przy nauczaniu, rozróżnia się, z pominięciem tych metod, trzy rodzaje nauki: naukę objaśniającą, naukę przedstawiającą, naukę wywodzącą.

Pedagogika zastosowana zaczyna się tam, gdzie się kończy pedagogika ogólna. Środkami pedagogiki ogólnej było prowadzenie z karnością i nauczanie. Te dwie strony mogą być w praktyce albo połączone albo rozdzielone. W pierwszym razie otrzymujemy: 1) pedagogikę domową albo 2) zakładową, w drugim razie: 1) naukę prywatną, albo 2) naukę zbiorową czyli szkolną.

Wychowanie ściśle domowe łączy znane nam już części wychowania, a więc djetykę, higienę, prowadzenie z karnością i dydaktykę w obrębie ciasnego kółka rodziny. Russo, chcąc sprowadzić w pracę wychowawczą jeszcze większą jedność, Emila swego oddał pod wyłączny wpływ nauczyciela-wychowawcy. Za niepodzielonem wychowaniem rodzinnem oświadcza się wielu, zwłaszcza dawniejszych, teoretyków wychowawczych. Locke potępia szkołę najzupełniej. Wychowanie wyłącznie rodzinne zaleca Herbart, mówiąc, że wychowanie jest rzeczą rodziny, z rodziny wychodzi i po większej części do niej wraca. Gorącym zwolennikiem wychowania domowego był Pestalozzi, który wychowanie w pierwszej linii chciał powierzyć matce. W rzeczywistości jednak przy skomplikowaniu kultury naszego wieku i przy tak znacznem zdemokratyzowaniu naszego społeczeństwa, które się w ostatnim czasie dokonało, o ściśle domowem wychowaniu mowy być nie może. Choćby rodzina zdolną była spełnić swe wychowawcze zadanie pod innemi względami, dla strony dydaktycznej potrzebuje najczęściej obcej pomocy, a tą jest szkoła.

Wychowanie w internatach najwięcej zbliżone jest do rodzinnego, różni się zaś od niego tem, że między uczestnikami internatu niema węzła rodzinnego, a tem samem głębszej wspólności interesu. Zewnętrzna wspólność interesu w internacie nie jest zdolną zastąpić ciepła rodzinnego i kończy się zwykle poza murami zakładu. Wartość wychowania zakładowego zależy od warunków, w jakich zakład poszczególny pracuje. Jeżeli zakład stara się zastąpić swym wychowankom rodzinę, to jednolitość wpływów wychowawczych w tym względzie może bezwątpienia dobrze działać. Pierwszym warunkiem jest, aby za-

kład nie miał zbyt wielkich rozmiarów, aby mógł wychowanków taką otoczyć opieką, żeby się w nim czuć mogli jako jedność. Po większej części jednak internaty dla wielkiej frekwencji — przy małej frekwencji, jak wiadomo, internaty nie opłacają się — takiej łączności, któraby zastąpiła ciepło rodzinne, przeprowadzić nie mogą. A więc ciepło rodzinne zastępują paragrafy, regulaminy, książeczki prowadzenia i inne środki. Internaty w naturalnej konsekwencji muszą wieść żywot w sobie zamknięty, który nieraz nie jest zgodny z duchem czasu. Takie odłączenie się od świata wykracza przeciwko kardynalnemu warunkowi wychowania i przeciwko zgodzie z kulturalnym obyczajem. Dziecko wychowane w internacie musi przejść podwójny proces asymilacyjny: przy wstępie musi pozbyć się dotychczasowego zakresu umysłowego i zasymilować się do sposobu myślenia zakładu, opuszczając internat, musi dostroić się do świata, którego nie zna. Dobrze więc czynią internaty, jeżeli się nie odłączają chińskim murem od świata, chyba zakłady poprawcze, aby zatrzeć pamięć dotychczasowych wyobrażeń, powinny przez odosobnienie starać się wywołać nowy zakres myśli. Ujemnym wynikiem wychowania internackiego jest t. zw. p e n n a l i z m, t. j. okrucieństwo i znęcanie się fizycznie i materialnie silniejszych wychowanków nad słabszymi. Wprawdzie pennalizm jest przywiązany do każdego wychowania zbiorowego, jednakże w internatach potęguje się nieraz do brutalności.

Wychowanie podzielone. Jeżeli się z pracy nad wychowaniem wydzieli prowadzenie z karnością, pozostaje nauka. Ta może być albo domową lub prywatną, albo publiczną, wspólną, zbiorową, szkolną, którym odpowiadają jako części pedagogiki zastosowanej d y d a k t y k a p r y w a t n a i d y d a k t y k a s z k o l n a. Jeżeli zaś jest mowa o oddzieleniu tych dwóch czynności wychowania, t. j. wychowania w ścisleszym znaczeniu i wykształcenia, to nie trzeba tego rozumieć tak, że nauczyciel domowy albo szkoła wyłącznie uczą, a troskę o wychowanie zostawiają domowi. Niepodobna bowiem zupełnie oddzielić od siebie tego, co w rzeczywistości razem stanowią wychowanie. Chociaż nie każde wychowanie uczy, to przynajmniej każda nauka, czy szkolna, czy domowa, działa wychowująco. Mówiąc więc o nauce domowej i szkolnej, mamy także na myśli wychowanie domowe i szkolne. Obecnie sprawa nauki domowej i szkolnej już jest przesądzona. Wyższość nauki szkol-

nej jest już ogólnie uznana. Naukę domową u chłopców uważa się za konieczne zło i zastosowuje chyba tylko ze względów zdrowotnych. Ale i co do kształcenia dziewcząt opinia przechyla się ku nauce szkolnej. O ile mi wiadomo, Austria, przy swem feudalnym usposobieniu, była jedynem państwem, które naukę prywatną sankcjonowało, w instytucji t. zw. *u c z n i ó w p r y w a t n y c h*.

W szkole zachodzą dwa czynniki: jeden czynny, który szkołę prowadzi, który nią zarządza, drugi bierny, który jest przedmiotem działania pierwszego. Stąd pedagogika zajmuje się osobno *z a r z ą d e m s z k o l n y m* i *o b c o w a n i e m* albo *u r z ę d o w a n i e m s z k o l n e m*. Pomówimy wpieryw o *z a r z ą d z i e s z k o l n y m*.

Do zarządu szkolnego należą:

1) *O r g a n i z a c j a*. Dawniej wypracowywał statut organizacyjny sam założyciel szkoły, jak to uczynił Zamojski dla swej szkoły w Zamościu, albo Rozdrażewski dla akademji Lubrańskich w Poznaniu. Obecnie organizacja zależy raczej od opinii publicznej, czyli od faktycznych stosunków. Takie szkoły, jakie społeczeństwo. Zarząd szkoły jednakże przy organizowaniu szkolnictwa nie może iść bezwzględnie za opinią, lecz musi rozróżniać między opinią ogólną, prawdziwą, a dorywczą, często fałszywą.

Uprzypomnijmy to sobie na przykładzie. Kultura nasza dzisiejsza opiera się o kulturę starożytną. Od szesnastego wieku jednak kultura ta zaczęła się modernizować i zwracać ku utylitaryzmowi. Tę samą ewolucję przechodziły szkoły. Najstarsze gimnazja były czysto humanistycznymi, zwolna historia, geografia, fizyka, nauki przyrodnicze wtargnęły do szkoły. W ślad za opinią publiczną szła organizacja szkolnictwa: zaczęto naprzód w siedemnastym wieku zakładać szkoły realne z nowszą kulturalną wiedzą, a potem organizowano gimnazja w kierunku realnym, czyli realizowano je. Czy zarząd szkolnictwa ma się posunąć jeszcze dalej i zarzucić zupełnie starożytną kulturalną wiedzę, opierając wykształcenie na nowszej kulturze, to zależy będzie od tego, na którą stronę wahająca się jeszcze dzisiaj opinia się przechyli. Podслуhać i zrozumieć prawdziwą opinię, to rzecz nie łatwa. Szujski przed czterdziestu laty domagał się jeszcze bardzo stanowczo, aby wykształcenie wyższe prowadzić przez pełnię humanistycznego wykształcenia do specjalizacji, obecnie przeważa u nas zapatrywanie, że prowadzenie młodzieży tą drogą jest nie-

potrzebnym zbytkiem. Tak więc nastąpiła zmiana opinii. Przytem jednak podnosi się, że w społeczeństwie musi istnieć kategoria ludzi, którzyby rozumieli i utrzymywali związek modernistycznej wiedzy ze starożytną.

Organizacja musi dalej bronić szkolnictwa przed dorywczymi opiniami, które od czasu do czasu występują. Że ten i ów planuje jakąś nowość, albo że niezadowolony z rozwoju swego syna gardłuje za reformą, to dla zarządu szkolnictwa nie jest opinią, zmagającą do radykalnych zmian. Z drugiej strony wiadomo, że pokolenie wykształcone w pewnym kierunku niechętnie godzi się na zmiany w sposobie kształcenia i zajmuje wobec nich stanowisko konserwatywne. Organizacja musi więc w danym razie stawiać opór takim konserwatywnym usiłowaniom.

Reforma jest zawsze krokiem ryzykownym, bo ze zmianą systemu szkolnictwa zmienia się umysłowość następnych pokoleń. Przeto reformy rzadko są radykalne, zwykle tylko częściowe, a organizacja z natury rzeczy ma skłonność do konserwatyzmu. Radykalne zmiany przychodzą przeto do skutku łatwiej w społeczeństwach nowych, albo po wielkich przewrotach politycznych.

Bardzo śmiało pociągnięcie organizacyjne uczyniło Ministerstwo Oświaty Rzeczypospolitej Polskiej. Nowość dotyczy zbudowania bardzo sztucznego pomostu między szkołą pospolitą resp. wydziałową a średnią. Jest to pierwsza próba połączenia nauczania, prowadzonego przez nauczycieli z wykształceniem seminaryjnym, z nauczaniem nauczycieli o wykształceniu uniwersyteckim. Na wyniki tej próby nie będziemy długo czekać, o ile ta reforma rychło wejdzie w życie. Czy młodzież w nowy sposób kształcona dorówna młodzieży kształconej dawnym sposobem, to może się okazać już za kilka lat. Logika organizacji szkolnej jest nieubłagana. Stacza ona nieraz pod próg niepamięci takie zarządzenia, o których się przypuszczało, że przetrwają wieki. Obecnie żyjąca starsza generacja pedagogów pogrzebała metodę Bella i Lancastera, którą w Polsce nazywano cudowną, pogrzebała kursy półroczne, kursy roczne wymienne. Historia pedagogiki poucza nas, że bardzo mały procent pedagogicznych pomysłów utrzymuje się jako stały nabytek. Większa ich część popada po pewnym czasie w zaniechanie. Szkoła ludowa potrzebowała dwóch tysięcy lat, zanim się jakokolwiek skonsolidowała, a rozwoju jej dotąd nie

można uważać za skończony. Giną zwykle wszelkie reformy nie-naturalne i sztuczne, wymagające wielkiego nakładu sił nauczycielskich i środków materialnych. Losy Komisji Edukacyjnej pouczają nas, że reformy organizacyjne wymagają przede wszystkim odpowiednich ludzi, że gdzie niema światłych i sprawie oddanych nauczycieli, tam właściwie o reformie mowy być nie może.

2) Działanie zarządu szkolnego objawia się dalej w dostarczaniu szkole koniecznych środków materialnych. Chodzi tu o dotację szkoły. Ażeby pracować z korzyścią, szkoła powinna mieć być materialny zabezpieczony, powinna mieć dobrze urządzone budynki szkolne, dostateczne zasoby środków naukowych i dobrze uposażonych nauczycieli, aby wolni od trosk osobistych z całą swobodą mogli się poświęcić pracy zawodowej. Jako zabytek z dawnych czasów można uważać, że praca nauczycieli w szkole aż do niedawnego czasu nie uchodziła za właściwe i jedyne ich zatrudnienie. Płacono ich tak marnie, że zmuszano ich poniekąd do zarobkowania pobocznego poza szkołą. Sławny filolog Fryderyk August Wolff dał ironicznie nauczycielowi następującą radę: »pamiętaj o tem, abyś nigdy nie chorował i naucz się namiętnie znosić głód». To usprawiedliwiało nauczycieli do obarczania się lekcjami poza zatrudnieniem w szkole, co znowu było powodem rozmaitych nadużyć, o których tu nie chcę mówić. W ostatnich czasach położenie materialne nauczycieli znacznie się poprawiło, tak że zrównano ich z innymi kategorjami urzędników. Tem samym powinno ustać wszelkie dawanie lekcyj poza zakładem, przy którym nauczyciel pracuje. Jeżeli nauczyciel, który ma 20 lekcyj w zakładzie publicznym, udziela poza swym zakładem drugie 20 lekcyj, obniża intensywność swego działania o połowę.

3) Do zarządu szkoły należy także inspekcja. Jest ona konieczną ze względu na to, że większa ilość sił nauczycielskich, które działają w szkole, potrzebuje regulującej władzy. Akt wychowania i wykształcenia jest jednolity, chociaż wiele czynników równocześnie nad nim pracuje. Inspekcja szkolna baczny na to, aby organizacja i dotacja prawowicie były przeprowadzone. Ale ona sięga jeszcze dalej. Nauczyciel, zapatrzony w swój szczegółowy zakres wiedzy, łatwo traci związek z całością i łatwo popada w przesadę. Wymagania z jego przedmiotu musi normować względ na całość wykształcenia, ten sam względ zmusza go nieraz do podporządkowania swego interesu ogólnemu. Inspekcja,

ogarniając całość wykształcenia, chroni od przesady i wprowadza harmonję w pracę wychowawczą. Stojąc na czele szkolnictwa inspekcja wystrzegać się powinna jednego kardynalnego błędu, t. j. chęci bezwzględного równania i uniformowania nauki. Szczególny pociąg ma do tego inspekcja w krajach katolickich, a źródła tego objawu trzeba szukać w jezuickiej ustawie szkolnej, Ratio Studiorum, z końca szesnastego wieku, w której postępowanie w szkole najdokładniej było przepisane. Znana jest opowieść o ministrze oświaty francuskim, który, spojrzawszy na zegarek, miał najdokładniej powiedzieć, czego się uczy w tej chwili młodzież po wszystkich liceach francuskich. Germańska i protestancka inspekcja zostawia więcej swobody. W angielskich i amerykańskich szkołach niema żadnych ograniczeń.

W Niemczech wielki wpływ na zakład sobie powierzony wywiera dyrektor, tak że szkoła jest zwykle odbiciem jego wychowawczych zapatrywań. W bylej Austrii inspekcja koncentrowała się ku górze, czyli właściwą inspekcję wykonywały, i to dość zazdrośnie, rady szkolne. Nie działało się to z korzyścią dla szkolnictwa. Z im wyższego bowiem stanowiska wykonywa się inspekcja, tem większe niebezpieczeństwo zabijania indywidualności przez uniformowanie. Szkoła to nie pulki wojskowe, w których jednostka znika. Zresztą materiał wojska stanowią ludzie dorośli, a cel wykształcenia wojskowego jednostronny. Łatwiej wychować żołnierza, niż człowieka. Ponieważ szkoła ma do czynienia z jednostkami, wyrabiającemi się, najskuteczniejsza koncentracja inspekcji jest u dołu przez bezpośrednie stykanie się. Pierwszy stopień inspekcji stanowi gospodarz klasy, a drugi dyrektor. Inspekcja niechaj pomni na słowa Marka Aureljusza, owego filozofa na cesarskim tronie: »bacz na to, abys się nie zcesarzył» (ὄρα, μή ἀποκηισαρῶθῃς).

4) W zakres zarządu szkolnego wchodzi wkońcu p r a w o d a w s t w o s z k o l n e. My tak dalece zrośliśmy się z myślą o wszechwładzy państwa, że bez namysłu przypisujemy państwu prawa normowania szkolnictwa. Ze stanowiska teleologii ogólnej pedagogiki sprawa ta przedstawia się nieco inaczej. Nauka szkolna wraz ze szkolnem wychowaniem jest tylko uzupełnieniem wychowania domowego. Jest to sztuczny produkt, spowodowany koniecznością wykształcenia większych mas ludności. Tak więc pierwsze prawo do prawodawstwa szkolnego mieliby rodzice, dalej, ponieważ zadaniem wychowania jest asymilowanie niedo-

rosłych do społeczeństwa, te czynniki, które społeczeństwo składają, a więc gmina, kościół, naród i państwo. Jeżeli wyjdziemy z tej zasady, żaden z tych czynników nie ma wyłącznego prawa do szkoły. Rodzina nawet pod pewnym względem musi się zrzec wykonywania prawodawstwa szkolnego, ponieważ szkoła nie mogłaby uwzględniać różnorodnych i jednostronnych wymagań rodziny. Najwyżej mogłaby działać przez wybranych z zakresu poszczególnych rodzin przedstawicieli. Państwo nie ma większego prawa do szkoły, jak gmina lub kościół. To zapatrywanie panowało dość ogólnie przed siedmdziesięciu laty u pedagogów, którzy zarazem byli filozofami, a ożywiał ich liberalizm, który wydał rok 1848 w Europie. Wilhelm Humboldt w rozprawie p. t. «Myśli o próbie pociągnięcia granic państwa» mówi: »publiczne wychowanie, zdaje mi się, leży zupełnie poza granicami, wśród których zamykać się powinna działalność państwa», a bawarski pedagog Thiersch: »co się powinno powierzyć rozsądkowi, kościołowi i Bogu, to podejmuje w swym niezmiernym zapale państwo».

Tymczasem przeciw wotum tych uczonych wychowanie i wykształcenie szkolne zostały upaństwowione. Obecnie właściwie wszystkie szkoły są państwowe. Schleiermacher na początku przeszłego wieku radził państwu, aby narazie wywołało w ludności większe poczucie wspólności i świadomości obowiązków społecznych, a potem złożyło wychowanie w ręce narodu.

Z tem wszystkim trzeba przyznać, że państwowe prawodawstwo szkolne podniosło szkoły do takiej wysokości, do jakiej działanie gminy, kościoła i narodu bodaj je byłoby wzniosło. Państwo uchodzi obecnie za najpewniejszy i najbezpieczniejszy czynnik utrzymania szkoły. To przekonanie zaczęło się wyrabiać w wieku oświecenia i przeszło obecnie już w dogmat. Środki, których państwo do przeprowadzenia swych celów używa, nie mają wielkiej moralnej wartości, ale może są konieczne. Jak rozsądna rodzina wstręt do chodzenia do szkoły u dzieci usuwa przez przymus, tak samo państwo wobec niewykształconych mas ludu musi występować w roli rozumnych rodziców, przymuszając lud przez kary do posyłania dzieci do szkoły. Byłoby może lepiej, gdyby tego przymusu nie było, ale narazie nie można jeszcze bez niego się obejść. W szkołach średnich upaństwowienie sprowadziło świadectwa, egzamina, uprawnienia. Przez to do pracy wychowawczej wszedł nieszlachetny motyw nauki dla praktycznych ko-

rzyści, a szkoły średnie pozornie straciły charakter wychowawczy. Najrychlej egzamina dojrzałości zaprowadzono w Prusiech, bo w r. 1788, w innych krajach niemieckich daleko później, np. w Hanowerze dopiero w r. 1829. W Austrii egzamin dojrzałości datuje się od Zarysu organizacyjnego z r. 1849. We Francji bakałaureat, odpowiadający egzaminowi dojrzałości, składa się przed komisją uniwersytecką, w Anglii po trzech latach studjów uniwersyteckich.

Przejdźmy teraz do drugiej części pedagogiki szkolnej, t. j. do obcowania i urzędowania szkolnego. Szkoła jest zamkniętym w sobie organizmem i jako taka musi mieć system zewnętrznych norm, które powodują jej rozwój i utrzymują jej byt. Osobistością, która jednoczy w sobie życie szkolne, jest dyrektor zakładu. Ponieważ cel szkoły jest jednolity, dlatego nauczyciele, pracujący przy zakładzie, nie mogą wykształcenia i wychowania prowadzić samowolnie, lecz działanie każdego z nich musi zmierzać do wspólnego ogniska. Dyrektor jest fizycznym ogniskiem, łączącym wszystkie promienie działania poszczególnych nauczycieli. Oglądanie się jednego nauczyciela na drugiego i znoszenie się wzajemne ze sobą nie może zastąpić centralizującej działalności dyrektora. Stanowisko i znaczenie dyrektora wymaga na tem miejscu szczegółowego omówienia.

Na oznaczenie kierownictwa szkoły wszystkich stopni i odcieni, od najniższej do uniwersytetu, służył dawniej wyraz *rector*. Zwykła organizacja najstarszych szkół była taka, że generację, stanowiącą szkołę albo klasę, uczył we wszystkich przedmiotach jeden nauczyciel, zwykle zwany rektorem. Ten miał pomocników, których sobie najmował — stąd nazwa *locati*. Zadaniem ich było wprawiać uczniów w materjał, którego uczył główny nauczyciel (por. dzisiejszy system bawarski w Ameryce). Szkoła wielostopniowa, potrzebująca jednolitego kierownictwa jest wytworem późniejszym. Miewała ona tylu nauczycieli, ile było klas. Uczono systemem klasowym, t. j. wszystkich przedmiotów uczył jeden nauczyciel. Najwyższą klasę prowadził rektor, klasę niższą konrektor, trzeci nauczyciel nazywał się adiutor, a każda szkoła miała kantora, który nietylko uczył śpiewu, ale prowadził także klasę. Organizacja szkoły była jednakże dość luźna, a każdy nauczyciel uczył, jak chciał i umiał, nie oglądając się na kolegów i rektora. Dopiero w dobie humanizmu, i to rzadko spotykamy rektorów, którzy

się stali rzeczywistymi kierownikami swych zakładów i przez swój osobisty wpływ nadali im pewne odrębne piętno i indywidualny rozgłos, jak Trozendorff w Goldbergu na Śląsku, Sturm w Strasburgu, do którego szkoły uczęszczał Jan Zamojski, i Stroband w Toruniu.

Przy dzisiejszem pojmowaniu zadania szkoły stanowisko dyrektora jest bardzo trudne. Niema zapewne urzędu, któryby wymagał tylu i tak różnorodnych kwalifikacyj, jak urząd kierownika zakładu naukowego. Dyrektor powinien być osobistością wybitną, o silnej woli, bo musi ona wystarczyć dla niego samego, ale niemniej dla setek osobistości, niedorosłych i dorosłych, które są od niego zależne. Pod względem etycznym powinien stać na wyżynie, aby imponować swą prawością, bezinteresownością i nieskazitelnością. Obok stanowczości powinien rozporządzać taktem, nietylko wychowawczym, ale, ponieważ ma sposobność wchodzenia w stosunki z najrozmaitszymi ludźmi, także ogólnie ludzkim. Wiedza jego powinna być obszerna, a nie zawadzi, jeżeli będzie miała zakrój uczoności. Nieodzownym warunkiem jest, aby był dobrym pedagogiem i dydaktykiem i rozporządzał znajomością teorii pedagogicznej, w której to wiedzy nie powinien się dać prześcignąć przez żadnego ze swych podwładnych. Prócz tego powinien mieć pewien zmysł praktyczny i pewną zręczność w działaniu, aby sprostać zadaniu administracji zakładu. Ale nie na tem koniec. Dyrektor powinien być zdrowym, ruchliwym i rzutkim, mieć dobry wzrok i słuch i umieć wszystko widzieć i słyszeć. Dyrektor musi móc i umieć pracować, bo jego działalność nie zna ograniczenia i oszczędzania sił.

Ze tyle cnót i zalet niełatwo znaleźć połączonych w jednej osobistości, samo się przez się rozumie, tem więcej, że nauczyciele, z których się dyrektorzy rekrutują, nie mają sposobności wyrobienia w sobie tych rozmaitych zdolności. Z tego względu posunięcie nauczyciela na dyrektora jest w każdym razie pewnego rodzaju ryzykiem. Ale słusznie mówi niemieckie przysłowie, że komu Pan Bóg daje urząd, temu daje także rozum. Otóż niejedną zręczność może dyrektor dopiero przez wykonywanie swego urzędu sobie przyswoić. Egzamin na dyrektora po większej części nie istnieje. Jedynie w Prusiech kandydat na dyrektora odbywa przed zwierzchnią władzą t. zw. colloquium pro rectoratu, w którym zdaje sprawę ze swych pedagogiczno-dydaktycznych, ale także religijno-społecznych przekonań. Do-

świadczanie uczy, że dobry nauczyciel nie daje zawsze dobrego dyrektora. Jeżeli więc zasadnicze braki nie stoją na przeszkodzie posunięcia nauczyciela na dyrektora, ten powinien przy wyborze mieć pierwszeństwo, o którym władza ma przekonanie, że ma chęć zostania dobrym dyrektorem. Mając tę chęć i ambicję znajdzie w sobie siły do przyswojenia sobie zalet, których mu jeszcze braknie. Wykluczeni od ubiegania się o ten zaszczytny a trudny urząd powinni być ludzie leniwi, ciężcy i wygodni.

Ponieważ nad wychowaniem i wykształceniem pracuje w szkole tak wiele czynników, które z natury rzeczy mają dążność rozbieżności, potrzebna jest siła skupiająca te nieraz różnorodne wpływy. Tą siłą regulującą i niwelującą jest kierownik zakładu. Z tego względu nie może on być *princeps inter pares*, jak dawniej chciano nieraz demokratycznie określać jego stanowisko, lecz musi być rzeczywistym zwierzchnikiem. Do niego należy regulowanie życia szkolnego w porozumieniu z gronem nauczycielskim, on nadaje ton obcowaniu szkolnemu.

Do tego jednak potrzeba, aby ustawicznie trzymał rękę na tętnie tego życia, aby nie tylko stał w jego pośrodku, ale był także jego sprawcą. Dyrektor nie może się trzymać na uboczu, zamykać się w kancelarji i przypatrywać się zdaleka, jak się życie szkolne rozwija. Jego miejsce jest między uczniami i nauczycielami. Przez ciągle obcowanie ze swoimi podwładnymi siłą swej osobistości jednoczy i wprowadza ład w organizm szkolny, nie potrzebując rozkazywać i pouczać.

Jego oddziaływanie różni się od oddziaływania każdego z nauczycieli, ponieważ kąt jego patrzenia na sprawę jest inny. Będąc bowiem odpowiedzialnym za całość, przyzwyczajają się rychło do szerszego horyzontu w ocenianiu potrzeb zakładu. Im silniejszą jest osobistość dyrektora, tem wybitniejsze piętno ma zakład przez niego prowadzony. Powodzenie szkoły, o ile nie wchodzi w grę elementarne katastrofy, od niego zależy. Nawet w krajach, w których organizacje szkolne, zbyt uniformujące, mało zostawiają swobody dla indywidualnego działania, zakłady naukowe stają się odbiciem osobistości dyrektora. Są z a k ł a d y g o r s z e i l e p s z e, b o s ą g o r s i i l e p s i d y r e k t o r o w i e.

Stosunek dyrektora do młodzieży powinien się opierać na uczuciu najszczerzej życzliwości. Ale czyż możliwem jest, aby zawodowy pedagog, którego zadaniem życia jest uszlachetnienie powierzonej sobie młodzieży, nie był ożywiony uczuciem al-

truizmu? Jak w każdym zawodzie, tak i w nauczycielskim są ludzie, którzy chybili swego powołania. Zostawszy nauczycielami dla chleba, nie mają życzliwości dla swoich uczniów, a nawet zdarzają się tacy, którzy w swych uczniach upatrują swych najzaciętszych wrogów. Na szczęście jednak są to wyjątki. Po większej części nauczyciel przejęty jest życzliwością dla uczniów, która zwykle wzrasta z każdym rokiem wykonywania zawodu, tak że tęskni za otoczeniem młodzieży, kiedy z jakichkolwiek powodów od niej jest odłączony.

U dyrektora zwykle to uczucie jest silniejsze, niż u każdego innego pedagoga. Stąd pochodzi, że dyrektor wobec poszczególnego ucznia występuje zwykle jako *advocatus angeli*. Ale fałszywym byłoby postępowanie, gdyby ta życzliwość miała się wyrodzić w słabość. Niechaj ona będzie silną, męską. Prawdziwa życzliwość daje się bardzo dobrze pogodzić z surowością. Nieżyczliwym dla młodzieży okazuje się ten, który daje się powodować łagodnością i pobłażliwością, gdzie na miejscu jest spokojna surowość. Taka życzliwa surowość jest potrzebną dyrektorowi, zwłaszcza ze względu na całość zakładu. Co nauczyciel może nieraz ocenić pobłażliwie ze stanowiska jednostkowego, to dla dyrektora staje się sprawą całości i wymaga surowszego załatwienia. Gdzie dobro całości nie jest wystawione na niebezpieczeństwo, tam może nieraz zająć odwrotny stosunek.

W obcowaniu z młodzieżą dyrektor potrzebuje w wysokim stopniu *taktu pedagogicznego*. Po większej części nie może on decyzji odsuwać do dnia następnego, lecz musi działać szybko. Takt pedagogiczny, opierający się na szerokim doświadczeniu i teoretycznym wykształceniu pedagogicznym, chroni go od błędów i zapewnia mu powagę, jako zwierzchnikowi. Ale dla utrzymania taktu pedagogicznego potrzebną rzeczą jest, aby dyrektor nie wychodził z wprawy w obcowaniu z młodzieżą. Do tego nastęrcza mu się sposobność przez udzielanie lekcyj szkolnych. Dyrektor, który przez szereg lat zarządza, ale nie uczy, traci styczność z młodzieżą i przestaje ją rozumieć. W szkołach średnich galicyjskich nierzadko się zdarzało, że dyrektor, prócz nieodzownych lekcji zastępczych, wcale nie uczył. Natomiast w Niemczech dyrektorzy mniejszych zakładów zobowiązani są do udzielania nauki w szesnastu godzinach tygodniowo.

Powodzenie zakładu zależy dalej od stosunku, jaki zachodzi między dyrektorem a członkami grona nauczycielskiego. Są za-

kłady, w których panuje zupełne zniechęcenie do zawodu i obojętność na dobro szkoły. Nauczyciele pełnią swe obowiązki automatycznie i uciekają z murów szkolnych, skoro się z obowiązkami uporają.

Nauczyciel powinien w szkole czuć się w swoim żywiole i uważać ją po domu za swoje najmilsze miejsce pobytu. Obowiązek uprzyjemnienia tego pobytu spada na gospodarza szkoły, którym jest dyrektor. A przecież nie jest to rzecz tak bardzo trudna. Co prawda, jak głosi niemieckie przysłowie, wszystkich zadowolić jest sztuką, której nikt nie umie. Ale dyrektor ma do swego rozporządzenia argument, przed którym milkną wszelkie objawy osobistego niezadowolenia i obrażonej ambicji, t. j. dobro zakładu. Jeżeli zarządzenia jego nie są wypływem osobistego zamiłowania w samowładnem rozkazywaniu, ale są spowodowane względem na dobro całości, to najbutniejsze jednostki chętnie im się poddają. Ten interes dla dobra całości w kolegach swoich wyrobić i stale utrzymywać, może dyrektor przy dobrej woli bardzo łatwo. Przez ciągle porozumiewanie się z kolegami, a nawet lojalne pytanie się o radę w sprawach wątpliwych, może dyrektor grono nauczycielskie wciągnąć w interes dla dobra ogółu i w imię tego dobra żądać nawet niejednej ofiary, któraby w innych warunkach powodowała kwasy i niezadowolenie. Dyrektor nie powinien do tego dopuścić, ażeby między nim a gronem stanęła taka różnica zapatrywań, że ich w żaden sposób nie można pogodzić i trzeba rozstrzygnięcie sporu pozostawić wyższej władzy. Gdzie takie wypadki zachodzą, tam źle się dzieje w zarządzie szkolnym, a tem samem w zakładzie.

Trudniejsze jest dla dyrektora utrzymanie dobrego porozumienia z publicznością czyli domem rodzicielskim. Napozór mogłoby się wydawać, że jednoczy szkołę z drugim czynnikiem wychowawczym wspólny interes, t. j. troska o wychowanie i wykształcenie jednostek, ale w tem samym, że te jednostki są dla szkoły uczniami, a dla domu synami albo córkami, leży niebezpieczeństwo rozbieżności interesów.

Dobro szkoły, które przyświeca jako cel działalności dyrektorowi, nie daje się zawsze pogodzić z dobrem jednostki. Szczególnie w polskich szkołach stosunek do domu rodzicielskiego jest nieraz dla dyrektora skopulem, o który jego dobre chęci się rozbijają, ponieważ zdarzają się domy polskie, które nie mają najmniejszego pojęcia o wychowaniu. Tu potrzeba nie-

raz nadzwyczajnego taktu, aby spowodować jakiegokolwiek porozumienie. Dla dobra zakładu, któremu przewodniczy, dyrektor musi mieć nieraz odwagę ściągnięcia na siebie głęboko sięgającej niechęci. Dla słabszych umysłów w stosunku tym leży inne niebezpieczeństwo, t. j. że w chęci pozyskania względów publiczności przyzwyczajają się do zgubnej pobłażliwości. Dyrektor, który, nie chcąc sobie robić nieprzyjaciół, albo goniąc za popularnością, pobłaża, zaprzepaszcza powierzony sobie zakład. Pobłażliwość bowiem prowadzi do niesprawiedliwości, a ta demoralizuje jednostki i instytucje. Wszystko wybaczy młodzieź swemu zwierzchnikowi, ale nie wybaczy mu stronniczego postępowania.

Władzę nad szkołą dzieli dyrekcja z instytucją wyższą, do której zarząd całego szkolnictwa krajowego albo państwowego należy. Różnica między temi instytucjami jest ta, że t. zw. R a d y S z k o l n e, K u r a t o r j a, M i n i s t e r s t w a działają zdaleka przez piśmienne rozporządzenia, podczas gdy osobisty rząd sprawuje dyrektor. Rozporządzenie wyższe staje się żywotne dopiero przez wykonanie dyrektora. Dla szkoły więc, a w szczególności dla uczniów, właściwą władzą jest tylko dyrektor. Dobrze jest dla jednolitości i powagi zwierzchności, jeżeli tego przekonania nic nie zamąca. Jako też w niektórych szkolnictwach, np. w Niemczech uczniowie o władzy, której podlega dyrektor, nic nie wiedzą, bo jej wcale nad sobą nie czują. Rewizje tej wyższej instancji nie robią tam wielkiego wrażenia, a żadnemu z uczniów nie przychodzi na myśl, że one są kontrolą ich bezpośredniego zwierzchnika.

Przeciwnie w innych szkolnictwach wyrobiła się taka praktyka, że obok dyrektora istnieje drugi dyrektor, a tym jest władza naczelna, która krzyżuje intencje bezpośredniego przełożonego. Administracja szkolnictwa naśladuje pod tym względem administrację polityczną, która dopuszcza drogę r e k u r s u. Skutek jest ten, że z końcem roku szkolnego kilkuset uczniów reklamuje wynik ujemnej klasyfikacji, że z początkiem roku szkolnego naczelna władza przeprowadza drugie wpisy, że rozgrzesza od swych własnych rozporządzeń i t. d., a przecież trzeba sobie powiedzieć, że wychowywać nie można z oddalenia, od zielonego stolika, drogą rekursu, którego nie można stosować do czynności wychowawczej, lecz wychowuje osobistość i jej bezpośredni wpływ. Uczniowie przyzwyczajają się do myśli, że nad dyrektorem jest jeszcze wyższa władza, od której czasem udaje się coś wycygnąć,

skoro bezpośredni zwierzchnik okazuje się nieugiętym. Że taki stosunek jest nieprawidłowy i szkodliwy, nie trzeba dowodzić. »Nie dobre jest wielowładztwo, jeden niechaj rządzi«, mówi Homer.

Zato pod innym względem kontrola naczelnej władzy jest dla dyrektora ożywczą i pożądaną. Pracując przez szereg lat w obrębie murów swego zakładu, dyrektor ścieśnia swój horyzont pedagogiczny, ponieważ braknie mu porównania. Na zakład swój patrzy oczyma miłości, boć on jest jego dziełem, a wszelka miłość własna łatwo prowadzi do zaślepienia. Rewizja więc zakładu, przeprowadzona przez człowieka o szerszym widnokregu, który ma sposobność oglądania wielu szkół, jest dla każdego dyrektora nadzwyczaj pouczająca. Uznanie ze strony zwierzchności uspokaja, wytknięcie błędów i niedomagań chroni od zasklepienia i pobudza do nowych wysiłków.

Wszystko to, co się dotychczas o pedagogice szkolnej powiedziało, dotyczy szkoły w ogólności, bez względu na rodzaje szkół. Dlatego ta część pedagogiki szkolnej nazywa się ogólną. Wypada jeszcze pomówić o szczegółowych formach szkolnictwa, czyli o pedagogice szkolnej szczegółowej.

Druga połowa dziewiętnastego wieku wyrobiła ogromną masę typów szkolnych, w których niewprawne oko z trudnością się orjentuje. Kto chce jasno zrozumieć stosunek szkół do siebie, powinien je sobie przedewszystkiem podzielić. Co do fundamentum divisionis, jakie tu wypada zastosować, nie może być żadnej wątpliwości. Jeżeli wykluczmy internaty, o których była mowa przy niepodzielonem wychowaniu, resztę szkół dzielimy na dwie kategorie: 1) szkoły wychowawcze, 2) szkoły zawodowe. Do drugich zaliczamy: szkoły rolnicze rozmaitych typów i stopni, górnicze, przemysłowe, handlowe, lasowe, ogrodnicze, wojskowe, nautyczne, preparandje i seminarja nauczycielskie, prócz wielu innych o jeszcze szczegółowszym typie, zwłaszcza w dziedzinie przemysłu. Niektóre z nich mają dwa albo trzy stopnie, wyższe nazywają się często akademjami, np. szkoły handlowe i akademje handlowe, szkoły rolnicze i akademje rolnicze. Ich wspólnem znamieniem jest, że przygotowują do zawodu. Niektóre z nich, stojące na niższym stopniu, przyjmują uczniów w wieku, w którym wychowanie jeszcze nie jest skończone, dlatego dają także przygotowawcze, ogólne wykształcenie i o tyle stają się szkołami wychowawczemi. Ponieważ szkoły te

po większej części nie wychowują, lecz pracują materialem już wychowanym, pedagogika wyklucza je ze swego zakresu. O urzędzeniu ich i sposobie uczenia stanowi praktyczna potrzeba, a ta normuje się podług zawodu, do którego te szkoły przygotowują. Szkoły wychowawcze dzielą się na dwie grupy: niższe i wyższe.

Szkoły niższe nazywają się elementarnymi, ludowymi, pospolitemi, powszechnymi. Za czasów Komisji Edukacyjnej zwano je parafjalnymi. Wszystkie te nazwy mają swe umotywowanie historyczne i rzeczowe. Szkoły te są instytucją wychowawczo-naukową, przez którą każda jednostka przejść musi, aby sobie przyswoić pewien skromny stopień ogólnego wykształcenia, potrzebny kulturalnemu człowiekowi bez względu na późniejsze społeczne stanowisko. Człowiek bez tego wykształcenia, a więc analfabeta, uchodzi za wykluczonego od kultury. Na mocy wykształcenia, zyskanego w szkole ludowej, przeważna część ludności przechodzi bezpośrednio do życia obywatelskiego i zużywa pozyskaną wiedzę do wykonywania wybranego zawodu. Mały stosunkowo procent, przeznaczony do wyższego kształcenia, przechodzi ze szkoły ludowej do wyższej.

Tak więc szkoła ludowa ma dwa cele: jest szkołą w sobie zamkniętą i szkołą przygotowawczą do innych szkół. Te dwa cele dają się bardzo dobrze ze sobą połączyć. Szkoła ludowa zostaje szkołą dla wszystkich ogólną, chociaż pewna część uczniów ją opuszcza, aby się kształcić dalej. Prawodawstwo szkolne uregulowało tę sprawę w ten sposób, że nauka w szkole ludowej zaczyna się w szóstym roku życia, a w dziesiątym uczeń może przejść do szkoły średniej. Szkoła ludowa nie traci przez to swego ogólnego charakteru. Wszystkie nowsze prawodawstwa uznają jej ogólność. Jak obecnie nie czyni się różnicy stanów i warstw ludności wobec prawa, tak też nie uznaje się różnicy stanowej w szkole. Szkoła dzięki przekonaniu, które zaszczerpił w świecie cywilizowanym Pestalozzi, jest dla wszystkich przystępną, a nawet obowiązkową. Czy się kto urodził w pałacu, czy w chacie wieśniaczej, jest obowiązany uczęszczać do szkoły ludowej, albo wykazać się, że pobiera naukę odpowiadającą nauce tejże szkoły. Każdemu wolno opuścić tę szkołę i pójść do szkoły wyższej, przez co bieg nauki ludowej bynajmniej się nie zamąca.

Każda szkoła jest instytucją demokratyczną. Odczuwał to już w siedemnastym wieku Jakób Sobieski, ojciec króla Jana, bo pisząc około r. 1640 instrukcję wychowawczą dla ochmistrza swoich synów, kiedy ich wysyłał na naukę do Krakowa, zazna-
czył, że «w szkole mają siedzieć, gdzie ich posadzą».

Pomimo swej ogólności szkoła ludowa staje się szkołą pewnej warstwy ludności. Ponieważ ci, którzy w hierarchji społecznej do ludu się nie zaliczają, kształcą swe dzieci prawie zawsze w szkołach wyższych i uczniowie, którzy wyszli z ludu, przeszedłszy do szkoły średniej, do ludu jako warstwy ludności już nie wracają, lecz posuwają się w hierachji społecznej wyżej, szkoła ludowa mimowoli staje się szkołą stanową. Jest więc ona szkołą dla ludu wiejskiego i niższego przemysłu. Ale to ścieśnienie jest mimowolne i bynajmniej nie zamierzone. Austrjacka ustawa szkolna w następujący sposób określa jej zadanie: ma ona wychować dzieci w moralności i religijności, rozwijać ich czynność umysłową, wyposażyć je w wiadomości i zręczności, potrzebne do życia i położyć podstawę do wyrobienia z nich dzielnych ludzi i pożytecznych członków społeczeństwa.

Pestalozzi przyrównywał wykształcenie do budynku o kilku piętach. Walczył on przez całe życie swoje o ideę, że każdy człowiek ma prawo wejść choćby na najniższe piętro tego budynku. To piętro najniższe stanowi szkoła ludowa, która przez to staje się szkołą pospolitą albo powszechną. Żądanie Pestalozziego wydaje nam się tak słuszne i sprawiedliwe, a jednak szkoła ludowa wiekami całemi musiała walczyć z uprzedzeniami i przesądami. Nie dbało o nią państwo, nie dbał kościół, zakon jezuicki z całą świadomością zajmował się tylko wyższem wykształceniem. Zakon Pijarów, którego założyciel Józef Kalasanty na sztandarze swym napisał naukę biednych dzieci z gminu, sprzeniewierzył się tej zasadzie i poświęcił się także wyższemu kształceniu.

Szkoła pospolita stała długo na stanowisku szkoły biednych. Nawet w Niemczech, w których wyrobił się stosunkowo bardzo rychło stan mieszczański, szkoła pospolita była przedsięwzięciem prywatnem. Warto przy tej sposobności dodać, że rozróżniano w Niemczech szkoły, które uczyły czytać i pisać, i szkoły, w których uczono rachować. Ostatnie nazywały się szkołami logistów, a jednym z takich logistów był Adam Riese, autor naj-

starszego podręcznika arytmetycznego, którego nazwisko weszło w przysłowie (to wynosi tyle podług Adama Riesego).

Wykształcenie początkowe przyniała szkoła łacińska, z którą szkoła ludowa z konieczności była połączona. Pierwszym krokiem w rozwoju szkoły ludowej było wyraźne odłączenie się jej od szkoły łacińskiej. Ale to samo równało się degradacji, bo ówczesne czasy nie pojmowały nauki w języku ojczystym. Szkołę prawdziwie ojczystą stworzyła reformacja, bo jej potrzebowała do religijnych celów. Praktyka religijna protestancka polega na czytaniu Pisma św., a do tego jest potrzebną umiejętność czytania. Wyniesienie szkoły ludowej do godności samodzielnej szkoły, jako dzwigni kultury, pochodzi od Komeńskiego. Jego *schoola vernacula*, a więc szkoła z językiem narodowym, jest instytucją, w której *w s z y s c y w s z y s t k i e g o m a j a s i e u c z y ć*. Jest to idea wielka, ale za jego czasów niezrozumiana i niewykonalna. Dwa wieki były jeszcze potrzebne do jej urzeczywistnienia. Dokonał tego dopiero Pestalozzi na początku wieku dziewiętnastego.

Chociaż zasadnicza budowa szkoły ludowej jest dość prosta dla małej liczby przedmiotów i dla przejrzystości celu nauczania, to jednak zewnętrzny ustrój jej dopuszcza pewne różnice. Nauka w szkole ludowej zaczyna się z rokiem szóstym, a kończy z rokiem dwunastym albo czternastym życia, obejmuje więc 6--8 roczników albo oddziałów. Z tego względu możnaby wymagać, aby liczyła tyleż klas. Tymczasem co najwyżej w wielkich miastach każdy rocznik tworzy osobną klasę, w mniejszych szkoła ludowa obejmuje zwykle tylko cztery klasy. Po wsiach przeważa typ jednoklasowych szkół, których można liczyć 50% wszystkich szkół ludowych w kraju. Z tego powodu znaczna większość klas szkoły ludowej obejmować musi po kilka oddziałów, co ogromnie utrudnia naukę. Nauczyciel nie może się równocześnie zajmować wszystkimi uczniami, lecz tylko poszczególnymi oddziałami. Dla uczniów powstaje przez to nuda, która jest przywiązana do przymusowego odsiadania przepisanej czasu w szkole. Podczas gdy nauczyciel zajmuje się jednym oddziałem, uczniowie innych oddziałów zatrudniają się zadaną pracą, np. przepisują z książki albo tablicy, wykonywają zadanie arytmetyczne, odrysowują to, co nauczyciel poprzednio na tablicy wyrysował. Z tego wynika, że nauka w szkole jednoklasowej jest gorsza, niż w dwuklasowej, w dwuklasowej gorsza niż w trzyklasowej i t. d. Ubytku bowiem

bezpośredniego oddziaływania nauczyciela nie można w zupełności nadrobić sztuką. Ogólnie rzecz biorąc, można powiedzieć, że, im mniejszą jest szkoła, tem słabsze muszą być jej wyniki.

Aby temu niedomagananiu zaradzić, dwaj angielscy pedagodzy, prawie równocześnie i od siebie niezależnie, wpadli na pomysł uczenia uczniów przez uczniów. Podług tej metody uczniowie wyższych oddziałów, zwani *monitorsami*, uczyli na lekcji swych młodszych kolegów. Tę metodę zastosował Bell w Indjach i Lancaster w Anglii i Ameryce w drugiej połowie osmnastego wieku. Metoda ta zaimponowała ówczesnemu światu pedagogicznemu. Kiedy wiadomość o niej doszła do Polski, ówczesna władza szkolna polecała ją gorąco nauczycielom. Józef Twardowski, wysłany w r. 1819 przez uniwersytet wileński na generalną wizytę szkół w gubernji mińskiej, nazwał ową metodę *curownym sposobem*. Naturalnie jest ona tylko surrogatem jednolitej nauki nauczyciela, a dla uczniów bardzo przykrą.

Inna różnica w obrębie szkoły ludowej powstaje przez to, że nauczanie może być w niej wyciągnięte ku górze. Przez to przychodzi do skutku nowy typ szkoły wychowawczej, który jest niejako podwyższoną szkołą ludową. W program nauki wchodzi nowe przedmioty, jak historia, geografia, matematyka, fizyka, nauki przyrodnicze. Szkoła taka daje przygotowanie dla wyższego rękodziela i średniego przemysłu. Nazywa się rozmaicie. Niemcy nazywają ją *szkołą średnią* (*Mittelschule*), w Austrii uchodzi za *szkołę obywatelską* (*Bürgerschule*), w Galicji nadano jej nie bardzo szczęśliwą nazwę *szkoły wydzielonej*. Nazwa ta jest zapożyczona od szkół Komisji Edukacyjnej. Jednakże szkoły wydzielone Komisji Edukacyjnej odpowiadały raczej naszym szkołom średnim z łaciną, gdy galicyjskie szkoły wydzielone są wyższym typem szkoły ludowej. Wydziałowemi nazywały się te szkoły od wydziałów, na które Komisja Edukacyjna kraj polski podzieliła.

Wyższym stopniem szkół wychowawczych są szkoły, które w Austrii i obecnie w Polsce nazywają się *szkołami średniami*, w Niemczech *wyższemi*. Różnica nazwania pochodzi stąd, że w Austrii uniwersytety i politechniki zaliczają się jeszcze do szkół, a w Niemczech pojęcie szkoły kończy się z gimnazjum, realną szkołą i realnem gimnazjum. We Francji w tem znaczeniu mówi się o *szkołach drugorzędnych* (*enseignement secondaire*), Anglja i Ameryka jednolitego systemu szkół

średnich nie wyrobiły, a *secondary schools* to nieurzędowa nazwa na szkoły, przygotowujące do nauki uniwersyteckiej o różnorodnych typach.

Ze szkołami ludowymi szkoły średnie mają tę wspólną cechę, że wychowują, ale wyraźniej w nich zarysowała się zależność od stanu, któremu służą. Są one szkołami, w których stan prowadzący społeczeństwo przygotowuje się do studjów zawodowych. Z natury rzeczy wynika, że szkoła wychowawcza, która przygotowuje młodzież do życia, która wychowuje bez względu na przyszłe stanowisko, powinna być jednolita. Jednolitą była też ta szkoła przygotowawcza aż do czasu, w którym nasza wyższa naukowa kultura była jednolitą, t. j. opierała się wyłącznie na starożytności. Nowożytna szkoła średnia powstała z sześcioklasowej szkoły łacińskiej przez to, że nałożono na nią niższą część wiedzy najniższego wydziału ówczesnego uniwersytetu, zwanego *ordo artistarum*. Wydział ten po tem odłączeniu został zrównany z innymi wydziałami pod nazwą wydziału filozoficznego. Dotąd zachodziła zupełna analogja między szkołą ludową a średnią, obie były szkołami wychowawczemi i obie były jednolite.

Ale wyższa naukowa kultura, począwszy od siedmnastego wieku, porzucała poczęści zależność od starożytnego świata i zwracała się ku teraźniejszości. To odczuła także szkoła średnia, w której musiała nastąpić bifurkacja. Odtąd mamy w Europie dwie kultury. Jedna opiera się przeważnie na starożytnym świecie, sfera, w której kwitnie, jest t. zw. stan uczony, czerpiący swe zawodowe wykształcenie z uniwersytetu, a przygotowawcze z *gymnazjum*, druga na teraźniejszości, sferą jej jest wyższy stan przemysłowy, kształcący się w politechnice i wyższych szkołach zawodowych, do których przysposabia szkoła realna. Między gimnazjum a szkołą realną pośredniczy typ szkoły średniej, opierający się na kulturze dzisiejszej, lecz nie zaniedbujący zupełnie związku ze starożytnością, czyli *realne gymnasium* z łaciną. O tym typie szkoły średniej bardzo niekorzystnie wyraził się Willmann, profesor pedagogiki z Pragi: »realne gimnazja są bękartem uczonej i nowszej kultury i jako mieszańce są nieplodne, dają one niedostateczne przygotowanie do uniwersytetu, a większy dopływ maturzystów realnych gimnazjów przyczyni się niechybnie do obniżenia akademickiej nauki». Zarząd szkolnictwa polskiego zamierza podobno szkołę średnią rozbić na

- cztery do pięciu typów pięcioklasowych szkół i oprzeć o końcowe roczniki szkoły ludowej wzgl. wydziałowej.

§ 7. Indywidualność przyrodzona i nabyta.

Indywidualność odgrywa w praktyce pedagogicznej ważną rolę. Często słyszymy, że z pewnym uczniem nie zacząć nie można, albo, że użyjemy technicznego wyrażenia, generacja pewna przedstawia zły materiał dydaktyczny. Z drugiej strony mówi się o uczniach zdolnych, i to w rozmaitych odcieniach. Słyszałem nawet dowcipne określenie ucznia tak zdolnego, że go najgorszy nauczyciel popsuć nie może. Mówi się o zdolnościach do reprodukcji, do samodzielnej produkcji, do poszczególnych przedmiotów, np. o matematycznej albo filozoficznej głowie, słyszy się skargi na powolność i zbytnią szybkość w myśleniu, na brak wyobraźni i zbyt wybujałą wyobraźnię. Szereg możliwych zdolności ludzkich możnaby prawie bez końca przedłużać, bo wykładnik wszystkich możliwych kombinacji i permutacji jest nieskończenie wielki. Każde indywiduum ma swoją odrębną indywidualność. Występuje ona w człowieku stosunkowo dość szybko. W wieku, w którym nauczyciel obejmuje kształcenie młodzieży, już ona jest gotową, lecz jeszcze nie tak silną i utrwaloną, aby jej przez świadomy wpływ nie można na korzyść dobrej sprawy zmienić.

Klasyfikacja indywidualności jest właściwie niemożliwą, ponieważ operuje się przy tej sposobności niepochwytymi wiadomościami i przywidzeniami, postanowieniami i wątpliwościami, dobrami i złemi, mocniejszymi i słabszymi, świadomymi i nieświadomymi usposobieniami i dążnościami, bardzo nieznacznymi a jednak subtelnymi odrębnościami. Z tem wszystkiem próbowano klasyfikować indywidualność ze względu pedagogicznego. Można o tych próbach powiedzieć, że są i dobre i złe, a trudno rozstrzygnąć, która jest najlepsza. Przypatrzmy się klasyfikacji, jaką dał w siedemnastym wieku Komeński. Rozróżnia on 6 typów.

1) Uczniowie bystrzy, chciwi wiedzy, z łatwym pojęciem, którzy się w pierwszym rzędzie nadają do studjów, tym trzeba tylko podawać pokarm mądrości, a oni sami wyrastają, jak szlachetne drzewa, potrzebna jest tylko ostrożność, aby się nie przycięli i przed czasem nie zmarnieli.

2) Uczniowie bystrzy, ale powolni, a przytem łatwi do prowadzenia, ci potrzebują tylko podżegania.

3) Uczniowie bystrzy i chciwi wiedzy, ale przytem uparci i zakuci. Ci w szkole zwykle nie mają powodzenia, owszem szkoła ich się pozbywa, a jednak wyrastają na wielkich ludzi, jeżeli się ich dobrze prowadzi. Jako przykład służyć może Temistokles, największy dowódca ateński. W młodości miał dziki charakter, że nauczyciel do niego powiedział: chłopcze, nie pójdziesz ty średnią drogą, będziesz dla ojczyzny albo wielkiem szczęściem albo wielkiem nieszczęściem. Kiedy się później dziwiono, że taka zmiana zaszła w jego usposobieniu, zwykł był mówić: z dzikich zwierząt wyrastają najlepsze konie, jeżeli się tylko ludzie z nimi umieją obchodzić. To samo było z Bucefałem Aleksandra Wielkiego. Kiedy bowiem widział Aleksander, że jego ojciec Filip chciał się pozbyć tego krnąbrnego konia, który żadnego jeźdźca nie chciał cierpieć na swoim grzbiecie, rzekł: jakiego to konia psują ci ludzie, ponieważ nie mają dość zręczności, aby go dobrze zażyć. I, ułożywszy konia, z podziwienia godną zręcznością, nie bijąc go, do tego doprowadził, że nie tylko zawsze jego nosił, lecz także, że nie było zwierzęcia nad niego szlachetniejszego i godniejszego takiego jeźdźca. Plutarch, opowiadając tę historję, do daje: ten koń przypomina nam, że nieraz tęgie głowy z winy nauczycieli marnieją przez to, że ci robią z koni osły i nie umieją zapanować nad wolnymi ludźmi.

4) Uczniowie chętni i zarazem chciwi wiedzy, lecz przytem powolni i ciężcy. Ci mogą iść śladem poprzedzających, lecz, aby ich wychować, trzeba się zniżyć do ich słabości, nie trzeba na nich zbyt wiele nakładać, nie trzeba wymagać od nich zawiele, lecz trzeba się obchodzić z nimi życzliwie i wzmacniać ich i pocieszać, żeby nie stracili ochoty. Tacy ludzie później dochodzą do celu, lecz zato więcej wytrzymują, tak samo jak owoc zimowy. Jak trudno jest pieczętkę wycisnąć na ołowiu, lecz za to pieczęć ołowiana jest trwalsza, tak ci więcej mają siły do życia, niż uczniowie zdolni, a co raz pojęli, tego nie tak łatwo się pozbywają. Dlatego szkoła musi ich popierać.

5) Uczniowie ze słabemi zdolnościami, a przytem leniwi i niedbali. Tych można jeszcze poprawić, byleby nie było w nich krnąbrności, lecz do tego potrzeba wiele roztropności i cierpliwości.

6) Uczniowie ze słabemi zdolnościami, którzy prócz tego

mają przewrotne i złośliwe usposobienie, są przeznaczeni na zagładę. Ponieważ jednak wiadomo, że w naturze daje się zawsze wyszukać sposób przeciw zgubnemu żywiołowi i że drzewo z natury nieurodzajne przez stosowne przesadzenie można przemienić w urodzajne, to i w tym razie nie trzeba dąć za wygrane, lecz starać się przynajmniej usunąć oporność w złem. Jeżeli to usiłowanie się nie uda, wypada dopiero sękać drzewo zaniechać, z którego nie można wystrugać Merkurego. Piaszczystego gruntu nie należy uprawiać, ani dotykać się, mówi Katon. Takich zwyrodniałych umysłów jest conajwyżej jeden na tysiąc, co jest znakomitym dowodem łaskawości boskiej. Komeński kończy te swoje uwagi cytatem z Plutarcha: jak dzieci przychodzą na świat, nie leży w ludzkiej mocy, ale żeby przez dobre wychowanie stały się dobrymi, to zależy od nas.

Powyższy podział Komeńskiego powstał przez kombinację dwóch zasad podziału, t. j. woli i zdolności pojmowania. Najlepszą indywidualność daje silna wola ze znaczną inteligencją, gorszą marna wola i marna inteligencja. Między te dwie ostateczności woli i inteligencji rozdzielił Komeński niższe stopnie woli i inteligencji, przyczem pobieżnie traktował powolność.

Powolność, występująca częściej u chłopców niż u dziewcząt, jest ciężkiem niedomaganiem umysłu, które wprawdzie nie kwalifikuje dziecka jako dziecko anormalne, ale wymaga w każdym razie osobnych środków leczniczych, zwłaszcza, jeżeli powolność jest połączona, jak się to nieraz dzieje, z obojętnością i uporem. Ponieważ nauka szkolna jest obliczona na jednostki normalnie szybko myślące, dla dziecka powolnego niema miejsca w szkole, bo ciągle niepowodzenie musi w nim wywołać niechęć i wstręt do nauki szkolnej. Dziecko powolne musi być wychowywane i kształcone indywidualnie w domowej nauce.

Inny podział indywidualności dał Lindner, uwzględniający tylko stronę poznawania. Dzieli on indywidualność na dwie kategorie, t. j. zdolność pojmowania szczegółowych i zdolność pojmowania ogólnych zagadnień, czyli zdolność analityczną i syntetyczną. Pierwsza prowadzi do empirji, druga do spekulacji. Są ludzie, którzy wytrwale i z powodzeniem pracują w analizie, ale którym trudno zdobyć się na syntezę, drudzy bez przeprowadzenia systematycznej analizy zabierają się do syntezy.

Wszystkie podziały dają się mniej więcej ściągnąć w dwa

zasadnicze kierunki psychicznego życia. Z jednej strony umysł ma zdolność pracowania wyobrażeniami i łatwość sądu, z drugiej strony posiada ruchliwość interesu i woli. Tak powstają teoretyczne i praktyczne głowy — teoretycy i praktycy. W najwyższym rozwoju otrzymujemy przy takich indywidualnościach z jednej strony uczonego albo mędrca, z drugiej bohatera. Dla teoretyka jest podstawą indywidualności jego inteligencja, dla praktyka jego wola.

Nad indywidualnością polskiego narodu zastanawiał się już w szesnastym wieku historyk nasz, Marcin Kromer, który w dziełku swoim, zawierającym Opis Polski (*Descriptio Poloniae*) w następujący sposób, charakteryzuje zdolności swych rodaków: »Polacy uczą się łatwo i odznaczają się w każdej nauce, której się poświęcają. Lecz, przyswajając sobie wiedzę obcą, zadowalają się raczej jej wyuczeniem, niż żeby starali się posunąć ją naprzód, nie dbając o sławę świetnych odkryć» (*sunt autem docilia hominum ingenia valentque, quocunque intenduntur. Sed alienis inventis perdiscendis ea magis accomodant, quam ut novi aliquid ipsi exogitent et excellere magnopere ulla re studeant*). Podług Kromera więc braknie Polakom nie tyle zdolności co ochoty do samodzielnej produkcji i dlatego zadowalają się reprodukcją.

Skonstatowaliśmy więc, że indywidualność rzeczywiście istnieje. Jak się wychowanie ma zachować wobec indywidualności, którą zastaje, o tem pomówimy później. Zresztą nie mogliśmy na to pytanie odpowiedzieć, gdybyśmy nie wiedzieli, czem właściwie indywidualność jest i jak powstaje. Od istoty indywidualności zależeć będzie obchodzenie się z nią w wychowaniu.

Czysto logicznie rzecz biorąc, indywidualność może być albo przyrodzona, albo nabyta, albo przyrodzona i nabyta, jako produkt mieszany przyrodzenia i wychowania. W dalszym ciągu wykaże się, która z tych trzech możliwości zachodzi przy indywidualności. Ponieważ zapatrywania pod tym względem były rozmaite, a nawet dzisiaj jeszcze niema zupełnej na to zgody, dlatego przypatrzmy się historycznemu rozwojowi tego zagadnienia.

Im więcej od przeszłości posuwamy się ku teraźniejszości, tem większą widzimy w psychologii dążność przyjmowania coraz mniejszej pierwotnej zawartości umysłu ludzkiego. Wszystkie prawie najdawniejsze psychologie przyjmowały istnienie go-

towej duszy ludzkiej przed wcieleniem. Platon stworzył naukę o ideałach. Idea platońska nie jest tylko abstrakcyjnym pojęciem, które się otrzymuje przez odłączenie przymiotów od rzeczy konkretnie istniejących, ale jest czemś rzeczywistym, jest niejako pierwowzorem przedmiotów materialnych. Jest to niejako oryginał i model, którego kopją są przedmioty indywidualne, ale kopją nie dorównywającą oryginałowi. Platon takich idei przyjmował bardzo wiele, ponieważ przypuszczał, że każda kategoria rzeczy jest kopją idei. Świat zewnętrzny jest zmienny i płynny, prawdziwe istnienie mają tylko idee. Prawdziwa wiedza to wiedza idei, czyli ἐπιστήμη, znajomość świata zewnętrznego to tylko subiektywne mniemanie, czyli δόξα. W ten sposób Platon był pierwszym, który wprowadził do filozofji ogólne pojęcia, w przeciwstawieniu do indywidualnych objawów świata zewnętrznego, ale błąd jego polegał na tem, że te ogólne pojęcia odłączył zupełnie od indywidualnych objawów i przyznał im istnienie samoistne, bo np. idea piękna nie istnieje, lecz istnieje pojęcie piękna w związku z objawami indywidualnymi.

Otóż pojęcia idei są podług Platona duchowi ludzkiemu wrodzone. Dusza ludzka, która przed wcieleniem obracała się w świecie idei, ma po wcieleniu wrodzone pojęcia tych idei, przyćmione otaczającym je ciałem. Wychowanie jest więc nie tworzeniem nowego stanu umysłowego, lecz przypominaniem tego, co umysł a priori posiada. Platon wykazuje to w ten sposób, że w dialogu «Menon» każe Sokratesowi wydobyć przez pytanie z chłopca, który się nigdy nie uczył matematyki, znajomość wymierzania kwadratów.

W nowszych czasach jeszcze Cartesius (1596—1650) podzielał zapatrywanie Platona, lecz wrodzone pojęcia są u niego już tylko kategorjami, jak pojęcia jestestwa, jakości, stosunku. Dlatego Kartezjusz mówi: «zdrowy rozum ludzki jest z wszystkich rzeczy w świecie najrówniej między ludzi podzielony, a wszelka różnica umysłów pochodzi stąd, że nasze myśli są prowadzone różnymi drogami». W słowach tych widzimy przyjmowanie już większego wpływu wychowania wobec przyrodzonych zdolności.

Leibnitz (1646—1716) już neguje istnienie przyrodzonych pojęć nawet w wycieńczonym kształcie Kartezjusza, ale nie mogąc się zupełnie uwolnić od przekonań dawniejszych, przyjmuje, że umysł, przychodząc na świat, ma p r e f o r m o w a n e p o j ę

cia, t. j. zarodki pojęć, które zbliżają się do rzeczywistych. Stosownie do tego Leibnitz ogromny wpływ przypisuje wychowaniu, mówiąc wyzywająco: «oddajcie mi wychowanie, a przekształcę Europę przed upływem wieku».

U Kanta (1724—1804) pojęcia ustąpiły władzom umysłowym. Umysł podług niego ma przyrodzone niższe i wyższe władze umysłowe. Niższemi są: pamięć i wyobraźnia, wyższemi rozum, sąd i rozsądek. Rozum (Verstand) jest zdolnością poznawania rzeczy ogólnych, sąd (Urteil) to zdolność zastosowania pojęć ogólnych do szczegółowych, rozsądek (Vernunft) zdolność zrozumienia związku pojęć ogólnych ze szczegółowymi. Na stanowisku Kanta stoją jeszcze niektórzy dzisiejsi pedagodzy, którzy wierzą w brak wszelkich przyrodzonych pojęć, a za to przyjmują przyrodzone władze umysłowe, które wyrabia wychowanie. Te władze mogą być a priori przywiązane w większym lub mniejszym stopniu do umysłu. Tak więc wobec nich wychowanie ma ograniczone działanie.

Przejdźmy teraz do drugiego obozu. W r. 1690 zerwał najradykałniej z teorią wrodzonych idei Locke w rozprawie p. t.: «Doświadczenia dotyczące ludzkiego rozumu». Rozprawa ta wyszła w pierw w tłumaczeniu francuskim, zanim wydano ją w oryginale angielskim. Psychologia Locke'a opiera się na wpływie, jaki świat zewnętrzny za pośrednictwem zmysłów wywiera na umysł ludzki. Kierunek ten nazywa się sensualizmem, a Locke jest jego twórcą. Podług Locke'a niema przyrodzonych idei, bo, gdyby były, musiałyby dochodzić do świadomości naprzd u dzieci, a że dzieci tej świadomości nie mają, o tem poucza nas codzienne doświadczenie. Nawet najprostsza idea tożsamości i przeciwieństwa, na której całe ludzkie poznanie polega, nie jest przyrodzona a priori, bo, gdyby tak było, musiałyby ją mieć znówu dzieci. Jeżeli zaś niema przyrodzonych idei, to umysł nasz jest niezapisaną kartą, na której doświadczenie wypisuje wyobrażenia świata zewnętrznego, które rozum porównywa i porządkuje. Locke streszcza swoje wyniki w następujących słowach: «sensacja i refleksja są jedynymi źródłami ludzkiego poznania, są jedynymi oknami, przez które w ciemną przestrzeń rozumu wpada światło idei».

Z naszych dawniejszych pisarzy już przed Locke'em za przyrodzoną próżnią umysłową oświadczył się Marcin Bielski, który mówi: «mało przyrodzenie dawa z siebie mężów dobrych,

mocnych, sprawnych, więcej wyćwiczenie a obyczaj» (kształcenie i nałóg). Tak samo wyraża się Sebastjan Petrycy z Pilzna, komentator Polityki Arystotelesa z r. 1665: (jak na to zwrócił uwagę Lewicki) «a jako kto chce syna mieć, takim będzie miał, umysł bowiem dziecinny goły jest, jakoby tablica jaka, na której możemy, co chcemy, napisać». Z przykładów tych widzimy, że już przed urzędowem wprowadzeniem próżni psychicznej do psychologii pokutowała ona w umysłach ludzi myślących.

Myśl Locke'a podjął encyklopedysta francuski Helvetius (1715—1771). W r. 1758 wydał dziełko «de l'esprit», w którym powtórzył wyniki Locke'a i zastosował do etycznych i politycznych stosunków. W krótkim czasie książka jego doczekała się pięćdziesięciu wydań, lecz została potępiona przez władzę i wyklęta przez arcybiskupa paryskiego, a duchowieństwo spowodowało autora do odwołania wygłoszonych w niej zasad. Nas więc obchodzi drugie jego dzieło «de l'homme», które wyszło po jego śmierci. W tem dziele Helvetius zasady Locke'a zastosował do wychowania. Ponieważ umysł ludzki nie ma żadnej wrodzonej zawartości, wszystko, czem człowiek jest, stanowi wychowanie. Dodać wypada, że Helvetius rozumie przez wychowanie w najobszerniejszem znaczeniu wpływy, które razem wzięte wypełniają próżnię umysłową. Umysł ludzki jest z przyrodzenia niczem. Jeżeli pomimo tej negatywnej równości tak różne wyrabiają się indywidualności, że niema dwóch równych ludzi na świecie, pochodzi to stąd, że wpływy zewnętrzne, które razem wzięte stanowią wychowanie, tak różnie działają na umysły. Wszyscy równo zorganizowani ludzie mają równą zdolność kształcenia się. Jednem słowem człowiek wykształcony jest produktem wychowania.

Pod wpływem Locke'a i Helvetiusa, a w przeciwstawieniu do teorii o przyrodzonych duszy władzach Herbart zbudował swą empiryczną psychologję, którą w nowszych czasach ściśle na doświadczeniach oparł Wundt. Pamięć, wyobraźnia, rozum, sąd, rozsądek, pożądanie są podług Herbarta abstrakcjami bez realnej podstawy, czyli nie istnieją wcale. Umysł nie jest konglomeratem władz poukładanych w osobnych szufladkach. Umysł jest jeden, który prócz zależności od organizmu fizycznego i nieodzownych warunków rozwoju nie ma nic wrodzonego a priori, a więc nawet władz, lecz to, czem jest, a więc jego istotę, stanowią wyobrażenia, a posteriori do niego wchodzące. Życie więc

psychiczne nie polega na operowaniu władzami umysłu, ale jest statyką i mechaniką wyobrażeń. Wyobrażenia kojarzą i szeregują się w umyśle, a jako wynik tego łączenia i grupowania się występuje pożądanie, wola, charakter.

To jest podstawa psychologiczna, na której teoria wychowania co do indywidualności ma się oprzeć. Co prawda sprzeczność zasad psychologicznych nie jest bardzo pocieszająca. Pochodzi ona stąd, że psychologja dotąd nie ma jeszcze pewnego punktu wyjścia, tak samo jak na to skarżył się już w starożytności Cyce-ron. Nie znając więc istoty duszy, musi psychologja empirycznie badać życie psychiczne, aby idąc w górę, dojść kiedyś do poznania jej. Tymczasem badanie psychologiczne jest myśleniem nad myśleniem, stąd niepewności i wątpliwości.

Jeżeli dotychczasowe wyniki zechcemy zastosować do wychowania, to opuścić możemy hipotezę Platona o przyrodzonych umysłowi ideach, ponieważ obecnie nikt w nią nie wierzy. Co prawda podług Platona wychowanie jest bardzo łatwe. Umysł platoński to gotowy obraz, przeniesiony z innego świata, przykryty lekką gazą. Zdrapując i usuwając gazę, wychowujemy. Wynik więc nie od nas zależy.

Jeżeli zaś umysł ludzki ma przyrodzone władze, wychowanie polega na ćwiczeniu tych władz. Ile władz, tylorakie ćwiczenie powinno dawać wychowanie, podobnie jak gimnastyka osobno ćwiczy mięśnie nóg, rąk, grzbietu, karku i ramion. Celem wychowania byłoby więc h a r m o n i j n e w y k s z t a ł c e n i e w ł a d z u m y s ł o w y c h. Tak też wychowanie dawniej definjowano i jeszcze dzisiaj niektórzy definjują. Zapatrywanie o wrodzonych umysłowi władzach umysłowych jest dotąd popularne, bo łatwo tłumaczy wszelkie indywidualności. Można bowiem władze umysłowe dowolnie specjalizować. Ktoś ma dobrą pamięć, ale tępą i gnuśną wyobraźnię, silną wolę, ale słaby rozum i t. d., a nawet w obrębie jednej władzy można jeszcze szczegółowszą klasyfikację przeprowadzić, np. pamięć może być dobrą do liczb, do osób, do miejscowości. Dla wychowania ta teoria bardzo wygodna, bo obniża znacznie odpowiedzialność. Jeżeli bowiem umysł ma przyrodzone władze, to mogą one być przyrodzone w rozmaitej sile. Otóż dobry wynik wychowania nauczyciel może przypisać swemu działaniu, zły pierwotnym władzom, których wychowanie z powodu ich słabości wyrobić nie mogło.

Wyrabianie sił umysłowych zapomocą nauki nazywa się

gimnastyką umysłową, albo formalnem kształceniem. Formalnem nazywają się w pedagogice to, przy czem materia, w tym razie wiedza, a więc wyobrażenia i pojęcia, nie wchodzi wcale w rachubę. Formalne kształcenie było właśnie na miejscu przy takim psychologicznem pojmowaniu, które przyjmowało istnienie wrodzonych władz umysłowych. Jeżeli zaś stawimy się na stanowisku empirycznej psychologii i odrzucimy przyrodzone władze, a umysł uważamy za niezapisaną kartę papieru, to wychowując, bierzemy na siebie ogromną odpowiedzialność, a wychowanie staje się nadzwyczaj trudne. Najpierw odpada ćwiczenie władz umysłowych, czyli formalne kształcenie, bo nie można kształcić władz umysłowych, skoro ich niema, a przynajmniej trzeba formalne kształcenie inaczej rozumieć. Praca wychowawcza polega w takim razie na doprowadzaniu do umysłu *lege artis*, a więc z rozmysłem, po sobie i obok siebie, wyobrażeń, któreby zeseregowane dały wychowującej się jednostce korzystne usposobienie, silny i moralny charakter, a wreszcie pewną sprawność umysłową, potrzebną do spełnienia zadania społecznego. Zostańmy na chwilę przy przyrównaniu umysłu do niezapisanej karty papieru. Wychowanie ma, jak luźne wyrazy pisma, układać wyobrażenia w całość, któraby się treścią swoją objawiała nazewnątrz jako jego wola. Przy takim pojmowaniu wychowanie wszystko robi, bo, jak wypuszczenie wyrazu może spacyfikować treść karty, tak też błąd popełniony w wychowaniu przyczynia się do popsucia charakteru.

Mamy więc dwie hipotezy psychologiczne, które się nawzajem wykluczają, ale tylko w umiejętności psychologicznej. W zastosowaniu jednakże do pedagogiki różnica ta nie jest bardzo wielka. Wspólną jest konieczność przenoszenia na umysł wyobrażeń, których on a priori nie ma. Jeżeli starsza psychologia przyjmuje wrodzone władze umysłowe, to i nowsza, empiryczna, bez przyjmowania przyrodzonych zdolności albo właściwości obejść się nie może, bo, jeżeli umysł czerpie wyobrażenia ze świata zewnętrznego, to musi mieć do tego przyrodzoną zdolność, musi mieć wrażliwość, która, będąc zależną od organizmu fizycznego, może być więcej lub mniej korzystną. Tak więc i w jednym i drugim razie wychowanie zastaje jakieś coś w umyśle, na czem może budować. Dla wychowującego byłoby bezwątpienia rzeczą korzystną wiedzieć jasno, jakiego rodzaju jest przyrodzona zdolność, lecz co do tego trzeba sobie powiedzieć: *non liquet*.

Nawet co do formalnego kształcenia w czynności wychowawczej, opartej na dawniejszej albo nowszej hipotezie, jest możliwy pewien kompromis. Formalnem nazywamy kształcenie zdolności myślenia zapomocą nauki. Nazywamy zaś je tak dlatego, że wynikiem ma być zręczność umysłowa, choćby z pominięciem materiału naukowego, na którym się odbywa. Przeciwstawieniem formalnego kształcenia jest materjalne. Jak dla ćwiczenia ciała wykonywamy w gimnastyce wiele obrotów, ruchów i ćwiczeń, które porzucamy, skoro osiągnęliśmy zamierzoną zręczność i siłę, tak też ćwiczy się umysł w celu osiągnięcia zręczności umysłowej. Materjalna wiedza, której uczymy, jest tylko środkiem do osiągnięcia celu formalnego. Analogicznie do gimnastyki fizycznej nazwano formalne kształcenie gimnastyką umysłową.

Otóż ta gimnastyka umysłowa byłaby ze stanowiska psychologii empirycznej niepotrzebną, gdyby umysł nie miał władz albo sił przyrodzonych. Pocóż ćwiczyć pamięć mozolnem uczeniem się na pamięć, skoro nie istnieje siła pamiętania? Przypatrzmy się jednak, czy można mówić o formalnem kształceniu ze stanowiska nowszej psychologii? Podług niej polega wychowanie na tem, że poddaje się umysłowi wyobrażenia, których a priori nie ma i powoduje się kojarzenie ich w umyśle i tworzenie się szeregów. Każde wyobrażenie, wchodzące do umysłu, staje się siłą w stosunku do następnego wyobrażenia, które po niem ma wejść, ponieważ umysł, mając już jedno wyobrażenie, z większą łatwością przyjmuje drugie i trzecie pokrewne. Przyjęcie pierwszego nazywamy technicznie percepcją, przyjęcie następnych i skojarzenie z pierwszym apercepcją. Mówiąc więc technicznie, wyobrażenia już w umyśle tkwiące stanowią materiał apercepcyjny dla następnych, które mają dopiero wejść. Kto się zajmuje pedagogiką, wypełnia umysł wyobrażeniami pedagogicznymi. Zrazu ta praca postępuje może opornie, ale opór szybko maleje, a kształcenie pedagogiczne robi postępy. Im więcej wyobrażeń pedagogicznych układa się w umyśle, tem łatwiej następne się apercypują. Wyobrażenia więc już zeszerowane stają się siłą dla następnych, czyli wyrabia się ogólna siła pedagogiczna, połączona z upodobaniem do pedagogiki.

Apercypowanie wyobrażeń pedagogicznych odbywa się na mocy procesów logicznych, które nie są tylko właściwością umie-

jętności pedagogicznej, ale w tej samej formie zachodzą także u innych umiejętności. Nic więc łatwiejszego jak formy myślenia pedagogicznego przenieść na formy myślenia filozoficznego, matematycznego albo przyrodniczego. Tak więc i ze stanowiska empirycznej psychologii może być mowa o formalnem kształceniu.

Lecz wróćmy do indywidualności, którą na chwilę porzuciliśmy, aby sprawę przyrodzonego uzdolnienia historycznie wytłumaczyć. Niema wątpliwości, że indywidualność istnieje. Jeżeli tak jest, to wychowanie nie jest wszechpotężne, lecz jest w skutkach swej działalności ograniczone. Jest to fakt niezaprzeczony, że nieraz z dziecka nie staje się to, co wychowanie sobie założyło, ponieważ indywidualność jego stanęła na przeszkodzie. Ale nie zawsze powodem niepomyślnego wyniku jest indywidualność. Często wina nie jest po stronie indywidualności dziecka, lecz po stronie wychowującego nauczyciela, który nie umiał zastosować sztuki pedagogicznej do indywidualności dziecka. Często też postronne czynniki niweczą wpływ wychowawczy, których wychowanie nie umie albo nie może usunąć i uczynić nieszkodliwymi.

O ile indywidualność kwalifikuje albo nie kwalifikuje do dalszego kształcenia, jest bardzo trudno osądzić. Zdarza się, że nauczyciel niezadowolony z postępów ucznia mówi do niego: «chłopcze, z ciebie nic nie będzie», a ten tymczasem po kilku latach przedstawia mu się jako poważny doktor prawa albo filozofji. Takie «skandale pedagogiczne» są nierzadkie. Zanim podobny sąd się wyda, szczególnie przy kształceniu zbiorowem w szkole, trzeba dobrze obserwować, czy mierne postępy, które się przypisuje brakowi uzdolnienia, nie są raczej wpływem innych powodów, których nauczyciel nie zna, a często nawet znać nie może. Miałem ucznia w klasie trzeciej, którego przez pierwsze kilka tygodni uważałem za zupełnie nieudolnego, lecz jedna jego odpowiedź przekonała mnie, że to nie była u niego nieudolność, lecz lenistwo bezgraniczne, jakie się u polskiej młodzieży często spotyka. Po tej diagnozie nastąpiła radykalna kuracja, a uczeń ten robił następnie dobre postępy.

Praktyka wykazuje, że na samodzielną produkcję nie każdemu starczy uzdolnienia, lecz przeciętny stopień wykształcenia z małymi wyjątkami każdy osiągnąć może. Tempo i nakład pracy przytem są rozmaite, stosownie do rozmaitej indywidualności:

jeden łatwiej i szybciej dochodzi do celu, do którego drugi z trudem się przebija, czyli jeden stoi powyżej przeciętnej miary zdolności, drugi poniżej niej.

Pomyślny albo niepomyślny wynik wychowania i wykształcenia nie zawsze sprowadzić można na przyrodzoną pojętność. Bo lenistwo i brak uwagi, które pomyślny przebieg pospolicie, zwłaszcza u polskiej młodzieży, wstrzymują, nie są prawdopodobnie przyrodzone, lecz są skutkiem błędnego pierwszego wychowania. Słowem przy polskiej młodzieży w ocenianiu indywidualności względ interesu i woli przedstawia się jako ważniejszy niż względ na pojętność.

Wielka różnica indywidualności występuje nieraz u dzieci tych samych rodziców. Są one pod tym samym wpływem, wychowują się w równych warunkach, a jednak indywidualność ich zupełnie jest inna. Zdarza się czasem, że z większej ilości dzieci jedno dziecko wyróżnia się zupełnie odrębną indywidualnością. Mówimy pospolicie o niem, że się odrodziło od reszty dzieci. Jest to bardzo silny empiryczny argument, przemawiający za istnieniem przyrodzonego uzdolnienia.

Mniej pewnym argumentem są rysy charakterystyczne, które człowiek zachowuje przez całe życie aż do śmierci. Nietylko właściwości fizyczne, ale także umysłowe, jak się zdaje, są nieraz przyrodzone, życie ich często nie ściiera, lecz raczej potęguje, tak że w późniejszym życiu wyraźniej występują, niż poprzednio. Wśród najrozmaitszych zmian losu, do których się człowiek musi dostrajać, zostaje coś charakterystycznego, co go odróżnia od innych. Jest to przewodnia nić przędzy jego życia, niezmiennona, choć zmieniają się jego przekonania i wierzenia. Że te rysy charakteru są przyrodzone, jest rzeczą bardzo prawdopodobną, ale że niejedno jest późniejszą naleciałością, to nie ulega wątpliwości.

Wyższe stopnie niekorzystnej indywidualności, czyli nieudolności, pochodzą z winy rodziców. «Dzielni rodzice dzielne płodzą potomstwo» (fortibus nascuntur fortes et boni), powiedział Horacy. Na mocy tej zasady powinni zawierać małżeństwo tylko ludzie zdrowi na ciele i duszy. Tymczasem łączą się w stadła małżeńskie osobistości, których władza państwowa powinna od małżeństwa wykluczać. Asenterunek do małżeństwa równie potrzebny, jak do służby wojskowej. Potomstwo z takich małżeństw pochodzące wstępuje w życie ze stygmatem nieudolności. Dzieci

takie nazywają się anormalne, a w razie niższego stopnia anormalności dzieci o mniejszej wartości wychowawczej, albo nerwowe. Przyczyną anormalności są: 1) zbyt młody albo zbyt podeszły wiek rodziców, 2) newroza rodziców, 3) tuberkuloza, 4) syfilis, 5) alkoholizm, 6) bliskie pokrewieństwo rodziców, 7) chorobliwy stan matki w czasie brzości.

Dzieci zbyt młodych albo zbyt starych rodziców okazują często bardzo małą żywotność, podlegają łatwo chorobom dziecięcym, a jeżeli je przetrzymają, wstępują w życie bez energii woli, bez zdolności skupienia się i z apatią do wszystkiego, co je otacza. — Dziecko nerwowych rodziców łatwo ulega hysterji, epilepsji, popada w neurastenję i idjotyzm. — Dzieci rodziców tuberkulicznych, jak to badania Kocha wykazały, nie rodzą się wprawdzie z bakcyłami tuberkulozy, ale mają tak słaby organizm, że rzadko oprzeć się mogą zarazkom tuberkulicznym, zwłaszcza, że te znajdują się w ich najbliższem otoczeniu. — Straszne spustoszenie powoduje syfilis w potomstwie syfilitycznych rodziców, bo choroba rodziców prawie zawsze przechodzi na dzieci. — O szkodliwym wpływie alkoholizmu na potomstwo wiedziano już od najdawniejszych czasów. Mówi o nim Platon i Plutarch. Alkoholizm mści się aż do czwartego pokolenia, u którego powoduje bezpłodność. W nowszych czasach wymaga się t. zw. sterylizowania alkoholików, ponieważ utrzymanie ich potomstwa kosztuje państwo miljony. — Bliskie pokrewieństwo samo przez się nie jest przyczyną, że dzieci rodzą się anormalne, ale ponieważ niema już prawie w naszych czasach rodzin zupełnie zdrówych, przez połączenie się jednostek tego samego rodu, błędy organiczne się potęgują i występują w zmożonej sile u potomstwa. — Wreszcie, ponieważ dziecko w żywocie matki żyje z matki, jej chorobliwy stan działa ujemnie na organizm dziecka.

To są główne powody wadliwej indywidualności, pochodzącej z dziedziczności. Rozwój anormalnego dziecka różni się od rozwoju normalnego, ale ta różnica nie występuje odrazu. Dopiero po sześciu albo siedmiu latach można stawić pewniejszą diagnozę jego psychicznego stanu. Najpewniejsze kryterjum stanowi zachowanie się dziecka przy nauce.

Istnieje dość dowcipny, choć niezupełnie pewny, sposób skonstatowania jego stanu psychicznego. Dziecko operuje zrazu

tylko prostymi, niezłożonymi wyobrażeniami, ponieważ braknie jego mózgowi połączeń nerwów, któreby mu pozwalały kojarzyć wrażenia mózgowe i tworzyć wyobrażenia złożone. I tak dziecko widzi świecący księżyc, ale nie uświadamia sobie oddalenia od księżyca i wyciąga do niego rączką, aby go pochwycić. Dziecko widzi głaz, ale nie uświadamia sobie ciężaru głazu i chce go podnieść. Jednakże dziecko robi doświadczenia i dochodzi do przekonania, że, im przedmiot jest większy, tem jest zwykle cięższy. W szóstym albo siódmym roku dziecko wie to już i stosuje się do tego. Otóż to można wyzyskać, celem przekonania się o jego przyrodzonej zdolności. Jeżeli mu się poda funt pierza i funt ołowiu i każe powiedzieć, co jest cięższe, a co lżejsze, to dziecko normalne za cięższy będzie uważać ołów, a za lżejsze pierze. Polega to na t. zw. o p t y c z n e m z ł u d z e n i u m i ę ś n i (illusion optico-musculaire). Wiedząc z doświadczenia, że podniesienie większego przedmiotu wymaga większego natężenia siły, przygotowuje do podniesienia poduszki z pierzem większe, a do podniesienia ołowiu mniejsze natężenie siły. Podnosząc poduszkę z pierzem, przekonywa się, że poduszka stawała mniejszy, a ołów większy opór, niż się spodziewało. Do podniesienia pierwszego przedmiotu miało siły zawiele, do drugiego zamało. W następstwie tego mówi, że pierze jest lżejsze, a ołów cięższy. Tak sądzi, co prawda błędnie, dziecko normalne. Dzieci anormalne, nie mając jeszcze wyrobionych w mózgu więzów kojarzenia, na taki nierówny opór nie są przygotowane i albo uznają oba przedmioty za równie ciężkie, co w tym razie odpowiada prawdzie, albo mówią, że pierze jest cięższe, bo objętość jego jest większa. Braknie im więc optycznego złudzenia mięśni, co jest dowodem ich nienormalnego rozwoju umysłowego.

Z tego, co nam daje doświadczenie, wnosić można, że praca pedagogiczna zastaje już jakąś predyspozycję w umyśle, którą nazwać można indywidualnością albo zdolnościami. Ze to nie są gotowe wyobrażenia, ani pojęcia, jest rzeczą oczywistą, bo każdy widzi, że dziecko ich nie ma, czyli predyspozycja nie jest materialna. Umysł dziecka jest a priori pusty: czego dziecko nie widziało, nie słyszało, nie smakowało, nie wachało, czego się nie dotknęło, tego poprostu nie zna i nie wie, podług zasady, że wszelkie wrażenia dochodzą do świadomości tylko za pośrednic-

twem zmysłów (*nihil est in intellectu, quod non fuerit prius in sensu*).

Jakiego rodzaju jest więc ta zdolność, która człowiekowi jest przyrodzona? Jak każdy człowiek ma swój właściwy organizm fizyczny, tak też zdeterminowany jest jego umysł. Zdeterminowanie umysłowe jest prawdopodobnie zależne od jakości organizmu, a zwłaszcza systemu nerwowego. O ile ustrój nerwowy wpływa na zdeterminowanie umysłowe, na to pytanie moglibyśmy się spodziewać odpowiedzi od anatomji i fizjologii. Tymczasem tej odpowiedzi te dwie umiejętności nam dotąd nie dały. Wszelkie np. mierzenia objętości mózgu i ważenia zawartości masy mózgowej nie wydały dotąd żadnych pewnych wyników. Niewiele także wiemy o tem, o ile anatomiczna budowa organów poszczególnych zmysłów wpływa dodatnio lub ujemnie na uzdolnienie.

Uzdolnienie objawia się inaczej u kobiet a inaczej u mężczyzn. W wieku dziecięcym płeć żeńska wyprzedza znacznie męską w rozwoju umysłowym. Dziewczęta daleko szybciej się rozwijają, niż chłopcy. W pierwszych sześciu latach dziewczęta są o rok naprzód: dziewczęta sześciolatnie pod względem umysłowego rozwoju równają się chłopcom siedmioletnim. Jeszcze znacznieszą jest ta różnica w następnych sześciu latach, bo dziewczęta dwunastoletnie odpowiadają chłopcom czternastoletnim. Obserwowano to zjawisko w szkołach, w których chłopcy i dziewczęta uczą się razem. Przy zabawach dzieci równego wieku przewodzą zwykle dziewczęta. Ten szybki rozwój dziewcząt jest zapewne w związku z ich szybszym rozwojem fizycznym, który się zato rychlej kończy. Podczas gdy chłopcy rosną nieraz poza rok dwudziesty, organizm kobiecy dobiega końca swego rozwoju między rokiem szesnastym a ośmnastym, a w okolicach południowych jeszcze rychlej. Przypuszcza się zwykle, że zgodnie z rozwojem organizmu kończy się rychlej u kobiet rozwój umysłowy, gdy u mężczyzn rozwój jest dłuższy, ale zato wyżej dochodzi. Zauważono w ogólności, że im wolniejszy jest rozwój umysłowy, tem wyższy stopień osiąga. Jako przykład przytacza się zwykle Aleksandra Humboldta i sławnego chemika Liebiga, którzy w szkole zrazu liche robili postępy. Z drugiej strony t. zw. cudowne dzieci (*praecocia ingenia Kwintyljana*) często głupieją.

Co do kobiet, ich ograniczony stopień wykształcenia nie dowodzi jeszcze niezdolności do wyższego rozwoju, ponieważ

w zwykłych stosunkach wykształcenie kobiet kończy się o pół czasu rychlej, niż u mężczyzn. W jakim stosunku stoi możliwe maximum rozwoju kobiet do maximum rozwoju mężczyzn, w rzeczywistości niewiadomo. Czy przy jednakim kształceniu co do sposobu i trwania kobieta na mocy przyrodzonych zdolności może dorównać mężczyźnie, napewno nie zbadano, bo ani stan dzisiejszej niższości nie dowodzi rzeczywistej niższości, ani pojedyncze wypadki t. zw. uczonych kobiet nie dowodzą równości przyrodzonych zdolności. Sprawie t. zw. emancypacji kobiet braknie dotąd empirycznej podstawy. Sądzę, że na empiryczny materiał niedługo będziemy czekać wobec niezmiernego zapału do wyższych studjów, który dzisiejsze kobiety objawiają.

Związek między organizmem ludzkim a zdeterminowaniem umysłowem, choć bezwątpienia istnieje, nie jest nam w szczególności znany. Przypuszcza się, że zdeterminowanie już istnieje w żywocie matki przed urodzeniem. Wypada dodać, co już raz podniesiono, że zależność sprawności umysłowej od stanu organizmu większą jest w wieku dziecięcym niż dojrzałym. Człowiek dorosły pracuje umysłowo pomimo bólu głowy lub innych dolegliwości, ponieważ przyzwyczajony jest pracę psychiczną wykonywać bez względu na ciało. Takiego panowania umysłu nad ciałem nie ma dziecko. U niego każda dolegliwość silniej oddziaływa na umysł. O tem powinien pamiętać nauczyciel, aby w danym razie nie robić krzywdy uczniowi. Jednakże zbyt daleko idący liberalizm pod tym względem nie byłby stosowny, zwłaszcza w zastosowaniu do uczniów szkół średnich, ponieważ w ich wieku możliwe jest już zapanowanie nad dolegliwością. Zbyt troskliwe uwzględnianie lekkich niedomagań organizmu rozpiera młodzież i odbiera jej hart, który do życia jest potrzebny.

Że dziedziczność w wielu wypadkach determinuje umysł ludzki, tego dowodzą obserwacje. Jak u zwierząt rozróżniamy szlachetniejsze rasy, które zalety rodzinne przelewają na potomstwo, tak też rasowe uszlachetnienie widzimy w uzdolnieniu umysłowem ludzi. W ogólności można powiedzieć, że jedno indywiduum z wyjątkowymi zdolnościami jeszcze nie tworzy rasy umysłowo uszlachetnionej, lecz że dopiero kilka pokoleń po sobie zapewnia potomstwu wyższe uzdolnienie. Zdarza się, że dziedziczenie uzdolnienia przeskakuje pokolenie, tak że z pominięciem bezpośredniego dziedzica dopiero drugie pokolenie dziedziczy uzdolnienie. T. zw. lepsze rodziny dostarczają w ogólności szko-

łom lepszego materiału uczniowskiego, niż sfery niższe. Jeżeli jednak ze sfer najniższych wychodzą ludzie uzdolnieni, pochodzi to stąd, że sfery niższe tylko najlepsze głowy po naradzie z nauczycielem i księdzem przeznaczają do wyższego kształcenia — mówię p r z e z n a c z a ły, bo obecnie stosunki się zmieniły i posyła się do szkoły dzieci bez krytyki ich zdolności i usposobienia, rządząc się hasłem «byle wyżej».

Z tem wszystkiem zasada dziedziczności przy uzdolnieniu umysłowem dopuszcza tyle wyjątków, że w istnienie jakiegoś prawa dziedziczności zwątpić można. Jeżeli weźmiemy do ręki książkę o dziedziczności, np. znane dzieło Ribota (Héredité) i czytamy całe szeregi przykładów dziedziczności, to mimowoli jesteśmy pod suggestją tych faktów i przypisujemy dziedziczności ogromny wpływ na uzdolnienie. Tymczasem trzeba sobie uprzytomnić, że przeciwko tym przytoczonym przykładom dziedziczności, których jest co najwyżej kilkaset, stoją tysiące i miliony przykładów z codziennego życia, które wprost dziedziczność negują. Ponieważ człowiek poczyna się przez połączenie komórki ojca i komórki matki, jest rzeczą prawdopodobną, że w niejednym razie właściwości nietylko fizyczne, ale także psychiczne rodziców przechodzą na potomstwo. Jednakże doświadczenie nas uczy, że tak nie musi być zawsze, owszem że dziedziczenie psychiczne jest raczej wyjątkowe. Bardzo zdolnego ale bardzo brzydkiego człowieka wnuk był po urodzeniu krzycząco podobny do dziadka. W drugim roku podobieństwo to «rozeszło się» i ślad po niem nie pozostał. W ten sam sposób «rozchodzą się» też może odziedziczone uzdolnienia psychiczne.

Ribot w jednym z końcowych ustępów swego uczonego dzieła, polemizując z Kartezjuszem, Leibnitzem, Lockem i Helvetiusem, zdaje się stawiać kwestję tak, że albo dziedziczności albo wychowaniu przypisuje umysłową dzielność. Tymczasem zdolność jednostki może polegać na szczęśliwej komplikacji organizmu bez wpływu dziedziczności. Trudno zresztą nieraz powiedzieć, czy dziedziczne usposobienie psychiczne, czy też wychowanie wpływa na rozwój zdolności. Sławny Sebastjan Bach był podobno z rzędu dwudziestym drugim muzykiem w rodzinie, lecz któż to na pewne rozstrzygnie, czy to przypisać należy dziedziczności, czy też atmosferze muzycznej, w której wzrastał. Studja nad dziedzicznością opierają się na zestawieniu nielicznych przypadków, w których dzieci po rodzicach dziedziczą zdolność,

ale dla kontroli wypadaloby zrobić także statystykę odwrotną przypadków, w których zdolności rodziców nie przechodzą na dzieci. A nawet w rażących wypadkach niepodobna z wszelką pewnością domyślać się przyczyny. Sławny uczony francuski d'Alembert, jako znalaz porzucony w kościele przez matkę, wychowywał się w najgorszych warunkach na opiece wdowy po szklarzu, bez środków materialnych i pod najgorszym nauczycielem, a jednak w dwudziestym czwartym roku życia został o własnych siłach członkiem akademii francuskiej. Rozwoju umysłowego nie zawdzięczał zapewne wychowaniu, lecz własnej zdolności, ale czy ta zdolność pochodziła od matki, panny de Tencin, albo nieznanego ojca, czy niezależnie miał zdolność przywiązaną do własnego organizmu, trudno powiedzieć. Nasz Libelt zmysł do spekulacji filozoficznej zawdzięczał Heglowi. Jeżeli zaś ten zmysł mógł się u niego wyrobić na mocy przyrodzonych zdolności, to nie miał ich prawdopodobnie po ojcu, bo, jak się sam w publicznym przemówieniu we Lwowie wyraził, kołyska jego stała obok warstwu ojca.

Ribot stosunek wychowania do dziedziczności określa w następujący sposób, przyczem zdolności przyrodzone uważa za dziedziczne: «o wpływie wychowania nie można powiedzieć, żeby był wszechmocny, tylko na przeciętne natury wychowanie działa energiczniej. Wystawmy sobie, że rozmaite stopnie ludzkiego uzdolnienia tworzą niezmiernie długi szereg kształtu linii, który się poczyna z jednej strony od idjotyzmu, a z drugiej dochodzi do genialności. Podług mego zapatrywania najmniejszym jest wpływ po obu krańcach szeregu. Na idjotów nie wywiera wychowanie żadnego wpływu, niesłychane usiłowania, połączone z niewyczerpaną cierpliwością i zręcznością, sprowadzają tylko chwilową i nieznaczną poprawę. Ale w tym samym stosunku, jak się posuwamy ku średnim stopniom, wpływ ten się powiększa. Najskuteczniejszą okazuje się jego działalność u tych, którzy ani są zli ani dobrzy i mniej więcej takimi się stają, jakimi ich robi przypadek. Im dalej się posuwamy ku wyższym formom inteligencji, widzimy, że wpływ wychowania się zmniejsza, a przy geniuszach opada do minimum».

Powyższe określenie wpływu wychowania w stosunku do przyrodzonych zdolności potwierdza doświadczenie. Z idjotów wychowanie nic nie może zrobić. Co najwyżej, stara się ich przynajmniej zewnętrznie dostroić do otoczenia. Idjotów wychowuje

się w osobnych zakładach, które działają w tym kierunku, aby przez wzmocnienie fizyczne dojść do oddziaływania na rozwój umysłowy. Dla korzystniejszych stopni idjotyizmu zakłada się osobne szkoły, z osobnym sposobem postępowania, ponieważ w zwykłych szkołach dzieci idjotyczne nie mogą robić postępów.

Najwięcej działa wychowanie na średnie umysły, a ponieważ tych jest najwięcej, przeto wpływ wychowania nazwać można bardzo znacznym. Przeciętny umysł przez dobre wychowanie, które potem przechodzi w samodzielną pracę nad samym sobą, może się wyrobić na t. zw. talent. Jeden z francuskich pisarzy powiada, że talent polega na tem, aby zasiąść przy biurku i pilnie pracować, a Schiller talent nazywa wprost pilnością.

Charakterystycznym znamieniem genjuszu jest, że idzie własną drogą, często wbrew wychowaniu. Dzisiejsza psychiatria skłonna jest przypisywać genialność nadzwyczajnym odrębnościom w ustroju nerwowym. Jeżeli jednostka, obdarzona taką odrębnością, zachowuje świadomość tego, co robi, staje się genjuszem, w przeciwnym razie, jeżeli tej świadomości nie ma, popada w stan, który nazywamy obłąkaniem. Już Goethe zauważył, że warjat i genjusz pną się zarówno po urwistych skałach na szczyt niedostępny zwykłym śmiertelnikom, z tą różnicą, że genjusz ma świadomość, że z niego zejdzie, której braknie warjadowi. W nowszych czasach przeprowadził w tym kierunku badania włoski psychiatra Lombroso i wiele faktów, stwierdzających bliskość genjuszu i obłąkania, złożył w swoim dziele «Genjusz i obłąkanie».

Zdeterminowanie psychiczne, z którym człowiek przychodzi na świat, jest czysto ogólnego rodzaju. Że 2×2 jest 4, tego nikt ze sobą nie przynosi, rodząc się, ale przyrodzoną jest mu zdolność zrozumienia, że tak jest. Ziller nazywa to uzdolnienie czysto formalnem. Jest to niejako napięcie struny umysłowej, która stosownie do siły napięcia może dawać więcej lub mniej dźwięków, wyższe lub niższe tony. Z tego powodu nazywamy przyrodzone zdeterminowanie rytmem psychicznym albo dyspozycją psychiczną. Beneke nazywa je pierwotnymi władzami (Urvermögen). Podług niego ma rytm psychiczny rozmaite właściwości: 1) siłę (Kräftigkeit), 2) wrażliwość (Reizempfänglichkeit), 3) żywość (Lebendigkeit).

Siła pierwotnych władz jest już u zwierząt rozmaita, u których obserwowano tak samo jak u ludzi genjuszów i idjo-

tów. W stosunku do zwierząt jest ona u normalnych ludzi pospolicie większa, lecz stopnie jej są bardzo rozmaite. Niektórzy ludzie przyjmują bez trudu wrażenia z zewnątrz i z łatwością je odnawiają, podczas gdy drudzy i z trudnością je przyjmują i z trudnością odnawiają. Pospolity sposób mówienia rozróżnia bystre i tępe głowy.

Wrażliwość umysłu ludzkiego może mieć także bardzo wiele stopni i odcieni. Wrażenia świata zewnętrznego stają się dopiero wtedy własnością umysłu, jeżeli tenże umysł na nie reaguje. Nazywamy to spontanicznością umysłu. Otóż jeden umysł więcej, drugi mniej jest wrażliwy na podrażnienie nerwowe. Stąd pochodzi, że jedni nie widzą, patrząc i nie słyszą, słuchając, podczas gdy u drugich najmniejsze podrażnienie jest wystarczające, aby wrażenia świata zewnętrznego doprowadzić do świadomości. Rozmaity jest też sposób przyjmowania tych wrażeń. U jednych wrażenia występują jasno i dobitnie, u drugich jak we mgle i niejasno. O jednych się mówi, że to są jasne, o drugich, że bałamutne głowy. Jasność uchodziła za wielką zaletę umysłową zwłaszcza w starożytności. Stąd wyrażenie Kwintyljana: im umysł słabszy, tem zawilszy (quo quis deterior, eo obscurior). Zamiłowanie jasności w myśleniu u ludzi starożytnych odbiło się także w ich językach, których charakterystycznym znamieniem jest wstręt do zaciemniającej wyrażenie abstrakcji.

Ale i żywość pierwotnych władz jest rozmaita. Jeden człowiek wolno przyjmuje wrażenia i wolno je odnawia, u drugiego ten proces odbywa się szybko. Są ludzie tak wolno myślący, że większej ilości wyobrażeń równocześnie nie umieją utrzymać w świadomości i nie mogą ich powiązać w odpowiednie grupy, inni z łatwością i szybko orjentują się w zawitych zagadnieniach i zaledwie wrażenia dojdą do umysłu, już są zeseregowane i z łatwością ludzie tacy robią ich przegląd. Jedni wyprzedzają przyjmowanie i domyślają się naprzód, drudzy zostają w tyle w swem myśleniu i potrzebują więcej czasu do ogarnięcia całości. T. zw. o r j e n t a c j a u jednych łatwo, u drugich trudno przychodzi do skutku. Są to t. zw. żywe i powolne głowy.

Te trzy pierwotne przymioty umysłu, t. j. bystrość, jasność i żywość wystawmy sobie jako długie linje równoległe. Przyrodzone zdolności poszczególnego człowieka nie dochodzą równej wysokości tych linii, lecz na każdej linii nierównie wysoko. Linja

więc czwarta, łącząca wysokość bystrości, jasności i żywości, jako wyraz rytmu psychicznego, będzie zawsze linią łamaną i u każdego człowieka różną. Jasność nie idzie bowiem zawsze w parze z bystrością i żywością i odwrotnie. Przeciętny człowiek ma wszystkiego potrochu, u zdolnego linja będzie wykazywała mniejsze załamania. Słowem są tu możliwe wszelkie rodzaje głów. U każdego człowieka zwykle jedna strona przeważa. Za korzystną rzecz można uważać, jeżeli człowiek wykształcony po przeciętlem i dokładnem badaniu zda sobie sam z tego sprawę, do której z tych trzech kategorii wypadaloby mu zaliczyć swój własny umysł. Potrzeba do tego pewnej bezstronności wobec siebie samego, ale zato korzyść z takiego osobistego ocenienia jest ogromna.

Przy wychowaniu szkolnem indywidualność ucznia jest dla nauczyciela nieraz tajemnicą, ponieważ uczeń przedstawia się mu ze sztucznej, nie bezpośredniej, strony jako uczeń, a nie jako człowiek. Jeżeli więc nauczyciel zechce uczniów swych dokładniej poznać, musi ich wyprowadzić poza mury szkolne, na wycieczkę. Zrazu poza murami szkolnemi jeszcze są uczniami, lecz, im więcej się oswajają z myślą, że pomimo obecności nauczyciela nie występują jako uczniowie, pozbywają się skorupy szkolnej i pokazują swą ludzką stronę. Objawia się tu nauczycielowi nieraz cudowna zmiana, niejeden ćmuk szkolny okazuje się swobodnym i dowcipnym chłopcem, umysł jego przedstawiał się może tępy w szkole, gdy w rzeczywistości ma dostateczny zasób dowcipu. Jeżeli nauczyciel skorzysta z tego doświadczenia, może bardzo dobrze wpłynąć na wychowanie chłopca.

Zdarzają się niekiedy zagadkowe przypadki indywidualności, których nie można podporządkować pod żadne teoretyczne rubryki. Przytoczę jeden taki wypadek z własnej praktyki. W klasie czwartej uczyłem Niemczyka, chłopca mniej więcej piętnastoletniego. Był on fizycznie zupełnie normalnie rozwinięty, zdrow, szeroki w barkach, policzki pełne i rumiane. Wzrok zdradzał słabą inteligencję, chłopiec ten robił wrażenie, jakby był zawsze zakłopotany. Był niezaradny i okazywał lekki obłęd. Przez ulicę szedł najczęściej ze spuszczoną głową ściekiem, zamiast środkiem, wyrażał się niezręcznie i z ambarasowaniem. Uczyłem w tej klasie greki. Przy dość ścisłych wymaganiach był to mój najlepszy grek. Przy pierwszej klasyfikacji dowiaduję się ku niemałemu zdziwieniu, że w innych przedmiotach okazuje się zupełnym ma-

tolkiem. Zacząłem temu chłopcu bliżej się przypatrywać i zrobiłem ciekawe spostrzeżenie. Miał on dziwną zdolność odnawiania. Umiał powiedzieć najdokładniej każdą, nic nie znaczącą datę z życia szkolnego, i to z taką pewnością, jak ktoś z nas mówi, że dwa razy dwa jest cztery. Wiedział, którego dnia była wycieczka wiosenna przeszłego roku, kiedy przypadał termin oddania wypracowania przed kilku miesiącami i t. p. Gdy każdy inny człowiek daty z potocznego życia konstatuje przez namysł, przez obliczanie, albo je pamięta dlatego, że postanowił sobie je zapamiętać, on rzucił datami bez namysłu, nie zdając sobie z tego sprawy, prawie bez świadomości. Kiedy go się zapytałem, skąd wie, że to było właśnie tego dnia, odpowiedział, że nie wie, skąd to wie. Z jego zeznań tyle można było wnosić, że niepowiązane z innymi, prawie luźne, wyobrażenie przeszlorocznej wycieczki weszło do jego umysłu bez daty. To też tem dziwniejszą rzeczą jest, że przy odnawianiu tego rodzaju wyobrażeń znajdowała się zawsze data, i to nieomylna. Ten jego rodzaj pamięci wzbudzał u współuczniów jakiś przesądny podziw. Jakżeż sobie wytłumaczyć przy jego niskim poziomie umysłowym, dobre postępy z języka greckiego? Otóż, jak się zdaje, przy całej swej nieudolności, graniczącej z idjotyzmem, miał najniższy stopień bystrości umysłowej, t. j. pamięć, czyli zdolność odnawiania niezmiennych wyobrażeń, i to pamięć mechaniczną, polegającą na reprodukcji wyobrażeń, połączonych ze sobą tylko równoczesnością, ale nie starczyło u niego zdolności na pamięć logiczną. Ponieważ na tym stopniu nauki operuje się przeważnie niezmienną reprodukcją, czyli pamięcią mechaniczną, on był niejako w swoim żywiole. Ten sam chłopiec, który myślał tak bałamutnie, że nie mógł zrozumieć najprostszej bajki, dawał sobie bardzo dobrą radę z początkami języka greckiego. Później straciłem go z oczu i nie znam jego dalszego rozwoju, dowiedziałem się tylko, że jako niezdolnego musiano go wycofać z nauki szkolnej.

Przyrodzone zdolności są zawiązkiem indywidualności ludzkiej. Nie stanowią one jednakże pierwszej materialnej warstwy indywidualności, ponieważ są bez treści, lecz przy swej czysto formalnej istocie określają tempo przyszłego rozwoju i poczęści jego granice. Właściwą indywidualność stanowią dopiero te wyobrażenia, które w pierwszych latach wchodzą do umysłu. Te wyobrażenia nadają umysłowi pewną treść, zeszerogowanie ich wyrabia usposobienie, które wpływa na ukształcenie uczucia i woli,

wola zaś w dalszem następstwie daje charakter. Ziller nazwał te pierwsze wrażenia naszej młodości, determinujące indywidualność, nabytymi zdolnościami. Jest to właściwie *contradictio in adiecto*, z tem wszystkiem nazwa ta tak jest charakterystyczna, że obecnie ogólnie się przyjęła. My sami tak dalece zrasłamy się z temi nabytymi zdolnościami, że nie odczuwamy bynajmniej ich późniejszego powstania i uważamy je za przyrodzone. Najwrażliwszym jest umysł na wpływy świata zewnętrznego wtedy, kiedy jest najpróżniejszy, a to jest w dzieciństwie. Ponieważ pierwsze wyobrażenia są proste i działają na umysł bezustannie przez dłuższy przeciąg czasu, przeto ryją w nim ślady niezatarte i łączą się tak ściśle z naszym jestestwem, że nie można ich od niego oddzielić. Nieraz człowiek pod wpływem dalszego życia traci ich świadomość, ale dzieje się to tylko na pewien czas, ponieważ mają one tę właściwość, że znowu do świadomości powracają. Są to starożytne freski, które, choć przykryte warstwą tynku, przebijają się przez niego i po latach występują na widownię. Francuskie przysłowie mówi, że człowiek wraca zawsze do zamilowania swej młodości (*on revient toujours à ses premières amours*), a doświadczenie nas poucza, że ludzie starsi zapominają pod wpływem niedołęstwa sędziwego wieku wrażenia późniejsze, zato pamiętają starsze. Jest to właściwie nabytek, ale tak silny, że stale jest przywiązany do umysłu, nadając mu pewien kierunek. Można go więc nazwać nabytymi zdolnościami, nabytą indywidualnością albo drugą naturą. To też Niemcewicz mówi w swych wspomnieniach pamiętnikowych: «cofam się teraz pamięcią w pierwiastki dzieciństwa mego, te może przytomniejszymi mi są, niż świeższe zdarzenia. Na świeżym bowiem mózgu dziecięcym, nie stwardniałym przez lata, głębiej się wyobrażenia ryją».

Uprzypomnijmy to sobie na przykładzie. Dziecko przychodzi na świat bez wyobrażenia o Bogu i religji. Co o tem wie i w co wierzy, to jest nabytkiem z pierwszych lat jego życia. Zrazu nie wiedząc, o co chodzi, mechanicznie składa ręce i modli się do Boga, o którym jako o czystej abstrakcji nie ma pojęcia, powtarza modlitwę, której każde słowo jest dla niego zagadką, często ją przekręcając. Tak więc pojęcie bóstwa musi być w jego umyśle bardzo niewyraźne i mgliste. W nowelce Tetmajera p. t. «Ksiądz Piotr» pyta się chłopak wiejski Księdza Piotra: «a wielki jest Pon Bóg?», na co ksiądz odpowiada: «jak Pon Jezus», a na

pytanie: «a słodki jest Pon Jezus?», brzmi odpowiedź: «jak miód».

Pomimo tej niepochwytności pojęcia bóstwa, to rychle wyobrażenie tkwi jednak głęboko w umyśle, lecz nietylko pozostaje w umyśle i przyczynia się do utrzymania religijnego usposobienia, ale zatrzymuje te same kształty u człowieka dojrzałego, które miało w dzieciństwie. Każde dziecko, ponieważ nie jest zdolne do abstrakcji, wyobraża sobie Boga plastycznie podług obrazu albo wizerunku, jaki poznało. O sobie mogą powiedzieć, że, jeżeli się nie pilnuje, myślę o Bogu kategorjami wieku dziecięcego. Pan Bóg zarysowuje się w moim umyśle jako mężczyzna w długim, faldowanym płaszczu, z brodą, podług obrazu ilustrowanej biblij francuskiej, którą ojciec mój przywiózł z emigracji, a którą wertowałem w dzieciństwie. Obraz zaś piekła z wszystkimi jego okropnościami zawdzięczam jezuickiemu kazaniu, którego wysłuchałem w dziecięcym wieku.

Lecz idźmy dalej. Zdarza się, że człowiek w późniejszym życiu pod działaniem rozmaitych wpływów traci wiarę i staje się ateistą, a jednak wyobrażenie Boga i religji jest otoczone w jego umyśle pewną czcią, a więc pozostaje mu pomimo niewiary uszanowanie dla religji. Gustaw w Dziadach nie pozwala zożydzać religji, pomimo że sam bluźni Bogu i przyznaje się, że nie wie, dokąd jego podziela się wiara. Tak samo tłumaczy się powrót do przekonań religijnych u zagorzałych ateistów. Jest to nic innego, jak zwycięstwo nabytej w dzieciństwie indywidualności nad późniejszymi wpływami. To nam też tłumaczy, dlaczego ludzie zmieniają po kilka razy w życiu zapatrywania i przekonania polityczne, a bardzo rzadko religję, bo, zmieniając przekonania polityczne, zmieniają później nabyte zasady, a zmiana religji wymaga zaparcia się jednej części indywidualności. Może wyznania religijne nie zdają sobie jasno z tego sprawy, ale działają we własnym interesie, jeżeli starają się dziecko religijnie wychowywać, zanim toż dziecko religję może rozumieć. Kościół katolicki nazywa tę religijną indywidualność *character indelebilis*, który dziecko przez tak rychle religijne wychowanie otrzymuje. To pewna, że, gdybyśmy, idąc za radą Russa i Basedowa, religijne wychowanie przełożyli na późniejszy wiek, świat zapelnilby się ateistami. Wyrabianie się indywidualności pod wpływem rychłych wyobrażeń doskonale w starożytności rozumiał Kwintyljan i wyraził w paniętnych słowach: na mocy natural-

nego porządku najsilniej dzierzymy to, cośmy przejęli za młodych lat, podobnie jak smak pozostaje w naczyniu, skoro nim przejdzie, kiedy jeszcze nowe (natura tenacissimi sumus eorum, quae rudibus annis percepimus, ut sapor, quo nova imbuas, durat).

Nabyta indywidualność zależy od czterech następujących czynników: czasu, narodowości, miejsca urodzenia oraz pierwszego pobytu, otoczenia.

Jeżeli indywidualność ludzka jest nabyta, to wyrobienie jej jest możliwe tylko na tle wieku, w którym się człowiek urodził. Indywidualność na tle czasu wytwarza się najsilniej w dziecięcym wieku, kiedy pusty umysł dziecka wchłania chciwie wpływy z tego źródła pochodzące. Człowiek urodzony w starożytności ma inną indywidualność, niż człowiek wieku dwudziestego. Na indywidualność ludzi każdego wieku trzeba więc patrzeć przez okulary wieku tejże indywidualności. Gdyby się tego nie czyniło i gdyby się przy ocenianiu indywidualności każdego wieku stawiło na absolutne stanowisko, toby się krzywdziło ludzi każdego wieku. Nie rozumiemy dzisiaj zapału religijnego, który dał pochop do wojen krzyżowych, ale ówczesni ludzie nie wahali się pod znakiem krzyża ciągnąć na Jerozolimę. Tak samo ulega wpływowi czasu gust estetyczny. Nie tak dawne to czasy, kiedy przodkowie nasi rozkoszowali się sielanką Karpińskiego Filon i Laura, a gdyby jeden z dzisiejszych naszych poetów zechciał opiewać w erotycznej pieśni Laurę, miotaną zazdrością o kij, który Filon dla innej wystrugał, o kij, «co mu się wszyscy dziwili», z pewnością okryłby się śmiesznością. A przecież dopiero dwie albo trzy generacje przed nami wsłuchiwały się z zachwytem w pieśń o Filonie i Laurze. Indywidualność jest taka, jakim jest wiek. Jedynie wyjątkowo silne umysły, a więc genjusze, nie trzymają się wyobrażeń swego wieku. Rytm psychiczny jest u nich tak silny, że usuwają się z pod wpływów, które indywidualność wyrabiają i idą własnymi drogami. Dlatego w poczuciu tej niezależności mówimy o nich, że wyprzedzają swój wiek.

Ten sam stosunek zachodzi co do indywidualności narodowej. Prawdopodobnie narodowość tylko w małej części polega na właściwości przyrodzonej wzgl. odziedziczonej. Dziecko polskie dlatego ma indywidualność polską, że jest wychowane pod wpływem wyobrażeń polskich. Przenieśmy to dziecko zaraz po urodzeniu do Francji, a przejmie się wraz z ję-

zykiem, którego się uczy, indywidualnością francuską. Czynniki narodowy wszelkimi szparami ciśnie się do umysłu i daje mu narodowy nastrój. Można go sztucznie spotęgować, ale też sztucznie osłabić. Jeżeli wpływ obcej narodowości natrafia na słabe uświadomienie właściwej narodowości, może na nią szkodliwie podziałać na cały dalszy czas rozwoju, jak się to uwydatnia na niektórych słowiańskich narodach, które, choć mówią językiem słowiańskim, zatraciły słowiańskie usposobienie.

Ważniejszy wpływ na indywidualność wywiera miejsce pierwszego pobytu i pierwsze oloczenie. Dziecko, wychowane na wsi, ma naokoło siebie inny widnokrąg umysłowy, niż dziecko wychowane w mieście. Inna pod wpływem tego wyrabia się indywidualność dzieci wiejskich i miejskich. Różnica ta specjalizuje się jeszcze dalej i zawisła jest od tego, czy wieś jest mała, czy wielka, czy leży zdaleka od innych osad ludzkich, czy w związku z innymi osadami, czy leży w okolicy górzystej, czy w równinie. Widnokrąg dziecka, wychowanego w wielkim mieście, będzie się znacznie różnił od widnokładu dziecka, wychowanego w miasteczku prowincjonalnym.

Pod wpływem miejsca pierwszego pobytu wyrabia się w dziecku sfera doświadczenia, która staje się jego indywidualnością. Indywidualność lokalna jest nieraz tak silna, że pomimo późniejszych wpływów, pochodzących z obcowania i kształcenia, zostaje na zawsze i objawia się w sposobie wyrażania się, w zapatrywaniach, w usposobieniu. Nie rzadko się zdarza, że po krótkim obcowaniu z nieznanym człowiekiem poznajemy, w jakich lokalnych warunkach się wychowywał. Zamiast pytać się, jak to się u nas dzieje, kto człowieka rodził, korzystniej może zapytać się celem poznania dokładniejszego, gdzie się rodził. Choćbyśmy nie znali geografii Małej Azji, z każdego porównania homerycznego możemy wnosić, że to jest kraj górzysty aż po brzegi morskie, ponieważ morze i skały stanowią sferę doświadczenia geograficznego Homera, czyli geografja zdradza w tym razie pochodzenie Homera. Miejsce pierwszego pobytu piętnuje niejako człowieka i wyrabia w nim dyspozycję dla przyszłego rozwoju.

Do indywidualności, powstającej pod wpływem miejscowości wiejskiej, przywiązane jest pewne tempo konserwatywne, gdy indywidualność miejską, a zwłaszcza wyrabiającą się pod wpływem większych miast, charakteryzuje pociąg do liberalniej-

szego zapatrywania się na świat. Im większa w poszczególnych krajach jest różnica między życiem miejskim a wiejskim, tem wybitniejszą jest różnica indywidualności lokalnej. Zato w krajach, w których z powodu obfitości środków komunikacyjnych wymiana między wsią i miastem jest żywszą, różnica ta się zaciera.

W naszej ojczyźnie różnica między prowincją a miastem, między t. zw. partykularzem a wielkim światem jest bardzo wielka. Odczuwają też to nasze szkoły ludowe i średnie w pierwszych latach nauki. Uczeń przybywający ze wsi ma umysł przygotowany na zupełnie inną apercepcję, niż chłopiec miejski. Uczeń wiejski żył bliżej natury i, chociaż jej nie zupełnie rozumie, to jednak wyrósł na jej łonie i łatwiej zrazu apercypuje wiadomości tyczące się natury, gdy uczeń miejski lepiej i łatwiej się orientuje w zagadnieniach tyczących się kultury. Pod wpływem miejskiej i wiejskiej indywidualności wyrabiają się pewne formalne zdolności. Uczeń wiejski jest przyzwyczajony do przyjmowania małej ilości wrażeń, ponieważ na wsi mało się dzieje. Zato wrażenia wybitniej w jego umyśle się zarysowują, ponieważ się przyzwyczaił każde zdarzenie dłużej, a więc i dokładniej rozważać. Apercypuje więc niewiele odrazu, ale zato głębiej. Uczeń miejski, o którego umysł obijają się zaraz od urodzenia całe masy wrażeń, szybko po sobie następujących, apercypuje ogólniej, ale powierzchowniej. Stąd uczeń wiejski ma umysł przygotowany na przyjęcie mniejszej, ale głębszej, uczeń miejski szerszej, ale płytszej wiedzy.

Warto jeszcze na to zwrócić uwagę, że dziecko miejskie, po kilkotygodniowym pobycie na wsi, wraca do miasta pobalamuncione w swej indywidualności. Upodobało sobie wieś i zrazu czuje się nieswojsko w mieście, czyli musi wrócić do zaproszonej wsią indywidualności miejskiej.

Niemieckie przysłowie mówi: powiedz mi, z kim obcujesz, a ja ci powiem, kim jesteś. Jeżeli zamiast *o b c u j e s z* położymy *o b c o w a ł e ś* w dziecięcym wieku, otrzymamy określenie wpływu otoczenia towarzyskiego na indywidualność. Podobnie polskie przysłowie głosi: z jakim kto przestaje, takim się staje. Rodzice, krewni, służba, sąsiedztwo, towarzysze zabaw determinują młody umysł. Wyobrażenia i zapatrywania, upodobania, przesady, zwyczaje, stan majątkowy, sposób życia i zarobkowania, zatrudnienie najbliższego otoczenia,

jako też udział jednostki dziecięcej w temże zatrudnieniu wytwarzają atmosferę, która wsiąka w młodociany umysł i tworzy w nim stały nastrój. Niepodobna wyczerpać wszystkich możliwych indywidualności, które się pod wpływem pierwszego otoczenia wyrabiają.

Wychowanie rozumne i świadome celu powinno się starać zapanować nad tymi czynnikami, aby zapewnić z ich strony tylko dobre oddziaływanie na umysł dziecka. Wpływu wieku, narodowości i miejsca pobytu uchwycić w swe karby wychowanie nie może, bo te trzy czynniki tworzą atmosferę, którą dziecko musi wdychać, ale nad otoczeniem pod pewnym względem może zapanować — mówię pod pewnym względem, bo tych wpływów jest tak wiele, że łatwo niejedno prześlepić. Jeżeli rodzice nie mogą albo nie chcą zajmować się pierwszym wychowaniem, powinni przynajmniej przez dobór służby dbać o spełnienie rodzicielskich obowiązków. Dobór otoczenia dla dziecka nie jest obojętną rzeczą, bo np. dziecko, wychowane przez starą piastunkę, przejmuje się łatwo jej zgrzybiałą indywidualnością i okazuje tę samą nienaturalną indywidualność w życiu.

W naszym społeczeństwie sprawa wpływu pierwszego otoczenia przedstawia się zwykle tak, że najlepiej wychowują swe dzieci sfery wyższe i zasobne, które, chociaż nie zajmują się bezpośrednio wychowaniem w szczegółach, nie szcędzą kosztów i trudów na dobieranie odpowiednich zastępców. Znaleźć ich nie łatwo, dlatego trzeba ich troskliwie szukać, a wyszukanie jest możliwe, bo, jak mówi Locke, świat ma ludzi rozmaitego rodzaju. Znacznie gorsze jest pod tym względem wychowanie w t. zw. sferach średnich, które, wybiwszy się nieraz z dołu, nie mają tradycji wychowawczej i zrozumienia wychowawczego. Ponieważ im samym udało się wydostać się na wyższe stanowisko, sądzą, że tą samą metodą zdołają poprowadzić swoje potomstwo. Nie dbają więc o otoczenie swych dzieci, a zaniedbanie to okupują nieraz wielkimi kłopotami i wstydem.

W szkole indywidualność, pochodząca z pierwszego obcowania, przedstawia się dość wybitnie. Podam tu jej kilka rysów z uwzględnieniem naszych stosunków, które są odmienne od stosunków, panujących w innych krajach. Uczniowie polscy zamożniejszych rodziców wnoszą do szkoły często pewną bezradność, która się czasem dość szybko ulatnia, ale która ich czasem nie opuszcza przez cały pobyt w szkole. Przyżwyczajeni do ciągłej

pomocy i do chodzenia około siebie, nie mogą sobie dać rady, kiedy są puszczeni samopas. W szkole każdy odpowiada za siebie, tymczasem im braknie samodzielności. Przed wejściem do szkoły nie nie robili z własnego popędu, do nauki ich wołano, uczono się z nimi razem, słowem usuwano im z drogi wszystko to, coby mogło wywołać energję woli. Bo wola zaostrza się przez dłuższe i niecierpliwe pożądanie, a pożądanie ich zaraz spełniano. Okazują więc bezsilność wobec wymagań szkoły, bo nie mają wyrobionej woli i jej pamięci.

Wola w szkole objawia się jako pilność i uwaga. Kardynalnym błędem (πρωτων ψεβδον) w ich wychowaniu jest, że rodzice pilność starają się zastąpić przez pomoc domową, która im pomaga zewnątrz, ale wewnątrz ich nie wychowuje, bo, coby nauczanie szkolne mogło poprawić, to psuje pomoc domowa. Ale ta sama pomoc domowa tworzy dalsze błędne koło. Spuszczając się na pomoc domową, tacy uczniowie skłonni są do nieuwagi, a więc i z tej strony wyrobienie woli u nich jest zaniedbane. Tak więc szkoła, któraby mogła poprawić ich nabytą indywidualność, nie wywiera na nich wychowawczego wpływu. Młodzież taka przechodzi do uniwersytetu i nawet tam — o zgrozo — nie może się obejść bez instruktora.

Pomoc domowa jest tradycyjnie przywiązana do wychowania polskiej młodzieży. Instytucja t. zw. dyrektorów, eforów, korrepetytorów, guwernerów jest w Polsce bardzo stara. Skoro magnat polski wysyłał synów do miasta na naukę, składał dla nich mały dwór, na którego czele stał ochmistrz, nieodzowny był t. zw. chłopiec albo wyrostek, któremu wolno było uczyć się przy paniczach, a za to wysługiwał się czyszczeniem butów i odzienia, nieodzowny był także nieco starszy kolega od repetowania, który zobowiązany był z paniczami mówić po łacinie i wprawiać ich w konwersację łacińską. Instytucja dyrektorów miała nawet urzędową sankcję Komisji Edukacyjnej. Przysyłani przez wyższą władzę szkolną wizytatorzy poddawali dyrektorów dokładnemu badaniu i zdawali na piśmie sprawę z ich zalet i wad. Dyrektorzy mieli prawo wykonywania chłosty, a za intensywne wykonywanie tej kary otrzymywał dyrektor osobne wynagrodzenie na święta od ojca ucznia.

Obecnie społeczeństwo polskie jest zdemokratyzowane. Młodzież uczy się przeważnie w szkołach publicznych, ale jako dawny zabytek polskiej pedagogiki została pomoc prywatna. Po-

piera ją nietylko tradycja, ale popierają ją nawet nauczyciele polscy, którzy jako odpowiedź na wszelkie niepowodzenia w szkole mają zawsze na ustach: lekcje prywatne, zwane w Królestwie kondycjami. Nawet niezamożni rodzice nie cofają się przed tym wydatkiem, obciążającym ich skromny budżet, skoro usłyszą taką informację. Pomoc domowa jest w polskich stosunkach prawdziwą plagą, a ma tylko jedną dobrą stronę, że pozwala biedniejszym a zdolnym uczniom przebić się przez szkołę przez dawanie lekcji, zato działa zabójczo na tych, którzy te lekcje biorą.

Nasza ojczyzna ma inną osobliwość, t. j. żydowskich uczniów w szkołach publicznych. Dawniej żydowska młodzież uczęszczała tylko do szkół wyznaniowo-żydowskich, utrzymywanych przez kahaly. Kiedy w końcu osmnastego wieku rektor szkoły wydziałowej w Łomży zapytał się Dyrekcji Komisji Edukacyjnej, czy wolno mu przyjąć ucznia żydowskiego do swej szkoły, który okazywał wielką chęć do nauki, Komisja odmówiła pozwolenia. Nie życzył sobie ich obecności w szkołach polsko-katolickich zarząd szkoły, ale i sami żydowscy rodzice w swym religijnym separatyzmie nie chcieli swych synów posyłać do szkół publicznych. Obecnie zmieniły się stosunki, żydzi się zliberalizowali i nie stronią od szkoły polskiej. Siedzą więc obok siebie polscy i żydowscy uczniowie i znoszą się bardzo dobrze, o ile ostatni nie są syjonistami. Syjonistów młodzież polska zwalcza i stroni od nich. Obecnie jest żydowskich uczniów bardzo znaczny procent w szkołach polskich.

Po książkach pedagogicznych niemieckich spotyka się to zapatrywanie, że młodzież wnosi do szkoły taką chęć wiedzy, jaką znajduje w swym wyznaniu religijnem, a więc że ta chęć wiedzy pochodzi z pierwszego obcowania. Najwięcej podobno wiedza jest szanowaną u żydów, a najmniej u katolików. Zapatrywanie to opiera się na statystyce analfabetów, których najmniej jest podobno między żydami, a najwięcej między katolikami. To też żydowcy uczniowie stanowią w innych krajach lepszy materiał uczniów. W naszych szkołach średnich żydowscy uczniowie na mocy indywidualności, wyniesionej z pierwszego obcowania, nie przedstawiają najlepszego materiału dydaktycznego. Żydostwo polskie jest ciemne, a indywidualność, którą żydowscy uczniowie ze swego otoczenia wynoszą, najmniej kwalifikuje się do studjów. Jest to spostrzeżenie ogólne, którego poszczególne wyjątki nie

obalają. Żydowski uczeń w szkole polskiej rzadko wyteża swoje przyrodzoną bystrość, swoją zdolność do spekulatywnego myślenia, aby zyskać wiedzę dla wiedzy, jego pilność podtrzymuje tylko najbliższy cel. Polscy uczniowie wytrzymują z żydowskimi bardzo dobrze konkurencję, a nawet pod niejednym względem ich przewyższają. Wprost kompromitujący brak interesu okazuje nieraz przeciętny żydowski uczeń dla nauki przyrody, geografii i fizyki, a tę obojętność wynosi z domu rodzicielskiego.

W końcu chciałbym jeszcze jedną ujemną stronę indywidualności naszych uczniów podnieść, wyniesioną z pierwszego otoczenia. Niema w narodzie naszym dotąd głębokiego poszanowania nauki dla nauki i wiary w jej wychowawcze działanie, a przytem jest dążność osiągnięcia jak największych korzyści zapomocą jak najmniejszego nakładu pracy i trudu. Wszystkie cnoty można narodowi naszemu przypisać, ale cnoty pracowitości, pilności i wytrzymałości chyba najwięcej zaślepiony zoil nie odważyłby się mu przyznać. Jakżeż mało jest w Polsce ludzi pilnych, pracowitych, obowiązkowych, punktualnych. U nas panuje banauzyjne pojmowanie nauki i pracy wychowawczej. To pojmowanie wnosi młodzież do szkół i dlatego braknie jej głębszego przejęcia się nauką. Przy całej zdolności, którą nasza młodzież ma i w czem bezwzględnie nie ustępuje innej młodzieży, nie dochodzi do tych samych wyników, co inna młodzież. Bo motywem nauki jest dla niej przeważnie praktyczna korzyść, a nie idealny interes. Kto w nauce małym nakładem chce wiele osiągnąć, dla tego nauka jest środkiem, a nie celem. Polski uczeń zdolny, a wolny od błędnego pojmowania, które dopieroco scharakteryzowałem, staje się nauczycielowi ze wszech miar sympatycznym, jest dla niego cenniejszy, niż każdy inny uczeń zdolny innej narodowości. Polski uczeń, jak się uda, to się udaje zupełnie i zostawia wdzięczne wspomnienie w umyśle swego nauczyciela. Ale takich uczniów szkoły nasze mają bardzo mało, a przeważna część uczniów uczy się z motywów nieszlachetnych, dla świadectwa. Klasyfikacja rozsądnie zastosowana może być lekarstwem na gnuśność i lenistwo, ale staje się trucizną, jeżeli się z niej robi bożyszczka. Nie bez winy są też w tym względzie nauczyciele, którzy przewrotną indywidualność popierają, jeżeli motywem nauki robią nie interes naukowy, lecz świadectwo.

Tak więc dokonaliśmy analizy tego, co się nazywa indywidualnością. Zestawmy teraz wyniki, które zyskaliśmy. Człowiek

przychodzi na świat z rytmem psychicznym, który zawdzięcza albo swej organizacji fizycznej albo dziedziczności. Rytm ten, czysto formalny, usposabia go do przyjmowania wrażeń świata zewnętrznego i ma różną bystrość, jasność i żywość. Granice rytmu są bardzo od siebie oddalone, sięgają bowiem od idjotyzmu do genialności. Tak tłumaczą się różne zdolności u człowieka.

Od przyrodzonego rytmu psychicznego odróżnić trzeba indywidualność nabytą, która powstaje pod wpływem pierwszych wrażeń. Jest ona nieraz tak silna, że determinuje kierunek człowieka na całe życie i że nieraz trudno ją odróżnić od przyrodzonych zdolności. Ta właściwie materialna strona indywidualności, polegająca na rychłych wyobrażeniach, przemienia się czasami w dziecku na formalną siłę i staje jako taka obok rytmu psychicznego. Nabyte zdolności i rytm psychiczny łączą się później w człowieku i tworzą razem jego duchowy nastrój, który stanowi o jego duchowej wartości. Niezbyt pomyślny rytm psychiczny może znaleźć uzupełnienie w nabytych zdolnościach, tak że całość uzdolnienia przedstawia się wcale dodatnio. Naodwrot korzystny rytm psychiczny, jeżeli nie jest poparty zdolnościami nabytymi, daje ogólny wynik ujemny.

Siła nabytych zdolności występuje najdobitniej w studjach zawodowych. Zdolności, które z trudem wystarczały do ogarnięcia tak wielu, i to różnorodnych, przedmiotów szkolnej nauki wychowawczej, skoro są zwrócone na ciaśniejszy zakres wyobrażeń i pojęć nauki zawodowej, mogą przy dobrej woli rozwinąć się do nadzwyczajnej siły i dać nadzwyczajne wyniki. To nam tłumaczy nie rzadkie zjawisko, że ludzie, którzy w szkole nie bardzo się odznaczali, skoro sobie wybrali zawód odpowiedni ich upodobaniu, uzdolnieniu i usposobieniu, okazują nieraz nadzwyczajną sprawność zawodową i zadziwiają tych, którzy ich znali w poprzednim rozwoju.

Siła przyrodzonego rytmu psychicznego, jeżeli odliczymy działanie *d r a ż n i e n i a f u n k c y j n e g o*, nie dopuszcza zwykle wyższego napięcia, a nawet podupada ze starzeniem się organizmu, ale siłę nabytych zdolności można przy dobrych chęciach coraz dalej rozwijać i doskonalić. Z tem wszystkim każdy człowiek ma w swoim życiu dobrą największego napięcia zdolności, chwilę, w której, jak pięknie wyrażali się Grecy, jest najtęższym ze siebie samego (*δαιμόνιατος έξουσία*). W normalnych warunkach chwila ta przypada na lata 40—50 życia.

§ 8. Indywidualne zdolności a wychowanie.

Jeżeli odliczymy rytm psychiczny, który, choć bardzo ważny, jest jednak nieuchwytny, zostaje jeszcze dla wychowania bardzo obszerne pole działania. Źródła wychowania i wykształcenia są nieskończenie obfite: miejsce zamieszkania, sfera towarzyska, obcowanie z ludźmi, doświadczenie, nauka, a wreszcie własne życie wychowują i kształcą człowieka, doprowadzając do jego umysłu masy najróżnorodniejszych wyobrażeń. Masy te nie zalegają jego umysłu jako stałe i nienaruszalne nabytki, ale tak, jak weszły, tak też zanikają, zmieniają i poprawiają się. Wychowanie ma pod tym względem pewną swobodę działania. Sumę wyobrażeń już nabytych może wychowanie dowolnie powiększać i w ten sposób zakres duchowy wychowanika rozszerzać.

To nam tłumaczy możność coraz dalszego rozwijania i kształcenia umysłowego. Przez intensywne prace wychowawczą szeregi wyobrażeń mogą się coraz więcej zgęszczać i wytwarzać w człowieku silne usposobienie, jakie odpowiada intencji wychowującego. Lecz to samo wychowanie może z umysłu usunąć warstwę, która już w nim osiadła, czyli może masy wyobrażeń zmieniać, a razem z nimi przerobić także usposobienie, jeżeli to odpowiada jego intencjom. Ostatnia praca jest bezwzględnie trudniejsza, ale doświadczenie nas poucza, że takie przeobrażenie uczucia i woli jest możliwe i nieraz przychodzi do skutku. Na tem polega praca wszelkich *z a k ł a d ó w p o p r a w c z y c h*. Spodziewają się one osiągnąć swój cel przez otoczenie jednostki wyobrażeniami przeciwnymi tym, które ją dotychczas otaczały. Nie osiągają one zawsze zamierzonych wyników, ale czasem udaje im się zmienić usposobienie potrzebujące poprawy. Póki działanie poprzedniego wychowania się nie utrwali jako niezłomne zasady, można umysłowi nadać nową warstwę, która nazewnątrz występuje jako zmieniony charakter.

Wychowanie nie tworzy jednak z ludzi doskonałości, bo działanie jego, jak o tem była już mowa przy innej sposobności, ma pewne granice. Wychowanie z jednostki może zrobić wiele, ale nie może zrobić wszystkiego, bo nie starczyłoby do tego czasu. Płynne bowiem zrazu masy wyobrażeń zczasem stają się stałym nabytkiem, umysł przyzwyczaja się kojarzyć i apercytować wyobrażenia równo i, jak fizyczne organizmy, które szybko

zmieniają się w dzieciństwie, przybierają stałe i pewne kształty, tak też i umysł przybiera niezmienną formę, z której się wyrabia niezmiennie usposobienie. Wkońcu, ponieważ materialne wyobrażenia przechodzą w formalne siły, przeważające zakresy wyobrażeń występują u człowieka zewnętrznie jako władze umysłowe.

Nabywanie wyobrażeń nie ustaje przez całe życie, ale inne jest działanie później nabytych wyobrażeń, a inne nabytych przed samodzielnością w wieku wychowawczym. Wszystko, co później wchodzi do umysłu, poddaje się pod gotowe kategorie, które się przez to wzmacniają, ale nie zmieniają. Stan ten usamowolnienia umysłowego nie występuje nagle, zwykle na pewien czas przedtem zdradza wychowująca się jednostka chęć samodzielności o tyle, że między wyobrazeniami robi różnicę. Przyjmuje tylko to, co się zgadza z gotową już prawie indywidualnością, a odrzuca, co jej przeciwne.

Stan samodzielności u rozmaitych jednostek rozmaicie występuje. Słabsze umysły dłużej są wrażliwe na wpływ wychowawczy, poddają mu się chętnie i dlatego łatwiejsze są do prowadzenia, geniusz bardzo szybko puszcza się własną drogą. Studja zawodowe przypadają zwykle już na czas wolny od wpływu wychowawczego, a jeżeli umysł w tej epoce może doznać silniejszego zaburzenia i zejść z drogi, wyznaczonej przez wychowanie, to jest to w normalnych warunkach zboczenie chwilowe, po którym jak wezbrany potok wraca znowu do dawnego spokojnego koryta.

Rychła samodzielność nie jest korzystną. Owszem, im dłużej trwa wrażliwość na wpływy wychowawcze, tem lepiej, bo tem więcej wyobrażeń umysł może przyjąć i tem głębsze może być wykształcenie usposobienia. Wychowanie powinno sobie z tego zdawać sprawę, że, im dłużej trwa młodość, tem lepiej dla jednostki. Stąd pochodzi, że uczniowie szkół średnich, którzy dłużej stoją pod wpływem wychowawczym, w korzystniejszym są położeniu, niż młodzież innych zawodów. Zato cierpliwość ich, z jaką oczekują samodzielności, dochodzi zwykle do ostateczności. Jest to ciekawy objaw, że ostatnie mniej więcej dwa lata pobytu w szkole średniej są dla młodzieży najprzykrzejsze, bo umysły rwą się do samodzielności, a ograniczenie szkoły odczuwają jako pęta swej swobody. Ta *febris libertatis* jest tak dalece ogólną, że żaden uczeń nie żałuje czasu, przepędzonego w szkole bezpośrednio przed egzaminem dojrzałości. W zakładach, w których młodzież nosi mundurki, każdy, choćby naj-

biedniejszy, uczeń, zdając egzamin dojrzałości, ma przygotowane w domu cywilne ubranie, w które się bezpośrednio po pomyślnym wyniku przebiera. Znam tylko jednego maturzystę, który aż do zapisania się na uniwersytet, a więc przez trzy miesiące, chodził jeszcze w mundurku.

W człowieku dorosłym wyobrażenia występują jako gotowe władze umysłowe. Przez nagromadzenie i silne zeszerogowanie pewnych zawodowo-jednostronnych wyobrażeń powstaje pewna formalna siła w obrębie tychże wyobrażeń. Tak przychodzą do skutku zdolności zawodowe. Lekarz, prawnik, inżynier, pedagog, nagromadziwszy przez studia wyobrażenia lekarskie, prawnicze, inżynierskie, pedagogiczne, otrzymują zawodowe uzdolnienie, które pozwala orjentować się łatwo i szybko w zagadnieniach swego zawodu. To samo odbywa się w wychowaniu.

Wychowanie przez doprowadzenie do umysłu i ściśle skojarzenie pewnych grup wyobrażeń wywołuje siłę w obrębie tych szczegółowych grup. Przez ugrupowanie wyobrażeń cnoty może wywołać siłę w obrębie cnoty, czyli wywołać cnotliwe usposobienie, przez ugrupowanie wyobrażeń religijnych wywołuje religijne usposobienie, przez wyposażenie umysłu w wyobrażenia matematyczne albo historyczne wytwarza siłę w obrębie matematyki albo historii. W ten sposób powoduje się w wychowanku stałe dążności, stałe sposoby działania, stałe szczegółowe uzdolnienia i idące za tem upodobania, bo, kto czego wiele wie i umie, ten kocha swój umysłowy nabytek. Stąd też pochodzi, że co do upodobania swego «Człowiek niczego nie może się odprzysięgać», jak czytamy u Sofoklesa (βροτοῖσιν οὐδὲν ἐστὶ ἀπώμωτον), bo, chociaż mu jakaś treść umysłowa narazie jest obojętną, albo nawet niemiłą, może ją jeszcze polubić, skoro się dokładniej z nią zapozna.

Siła umysłu, opierająca się o masy szczegółowych wyobrażeń, występuje nazewnątrz jako rozmaite władze, a więc pamięć, wyobraźnia, rozum, sąd, rozsądek, uczucie. Kto się nauczył wiele matematyki, ten będzie miał dobrą pamięć, wyobraźnię, rozum, sąd, rozsądek, uczucie... do matematyki. Z matematycznymi wyobrażeniami, które pozyskał, bierze także siłę do nich przywiązaną, cum beneficio inventarii, t. j. z wszystkimi dobrami, ale i zlemi stronami oddziaływania matematyki na umysł. Z wyuczeniem się historii zyskuje umysł te same władze w obrębie wyobrażeń historycznych. Tak więc wychowanie wyrabia władze umy-

słowe, ale te władze są szczegółowe. Ponieważ one są przywiązane do wyobrażeń, przeto często tępieją albo zanikają z chwilą, kiedy skutkiem zapomnienia albo braku ćwiczenia tępieją albo zanikają odnośne wyobrażenia, z których owe władze wyniknęły.

Rzadko się zdarza, że uczeń we wszystkich przedmiotach w szkole równie dobre robi postępy, często nawet widzimy w tym względzie znaczne różnice. Rytm psychiczny jest w uczniu tylko jeden, ale wychowanie i wykształcenie w różnej mierze doprowadzają wyobrażenia z poszczególnych przedmiotów do umysłu. W jednym lub drugim przedmiocie wiedzy jest więcej, jako też tak ściśle jest zeszerogowana, że wyrabia silniejszą wolę, czyli, jak mówimy, zamiłowanie do przedmiotu, dlatego uczeń w tych przedmiotach wychodzi poza przeciętną miarę, gdy w innych wskutek mniej silnego działania wyobrażeń pozostaje w tyle. To jednostronne uzdolnienie ucznia jest tylko pozorne i nie trzeba przypuszczać, że jest przyrodzone. Przyczynia się do jego wyrobienia także zazdrość interesu, bo uczeń, zyskawszy siłę w uprzywilejowanym przez siebie przedmiocie, ze świadomością zaniedbuje przedmioty sobie obojętne.

Z pozornego jednostronnego uzdolnienia ucznia można wyciągnąć następujący wniosek. Uczeń, który w jednym przedmiocie celuje, a w drugich wykazuje mniej lub więcej dostateczny postęp, jest więcej wart, niż ten, który razem wzięwszy we wszystkich osiągnął tylko postęp dostateczny. Uczeń w przecięciu dostateczny będzie prawdopodobnie całe życie miernością, partaczem, ponieważ jego rytm psychiczny nie pozwala mu wznieść się wyżej, tymczasem choćby jednostronnie celujący łatwiej wybije się na wierzch, a przynajmniej nie będzie mu na przeszkodzie uzdolnienie przyrodzone. Niedobory w niektórych przedmiotach pochodzą najczęściej u takiego ucznia z tego, że wychowanie nie umiało wyzyskać jego indywidualności na korzyść wszechstronnego wykształcenia.

Jednakże w kształceniu szkolnem różnice postępów w poszczególnych przedmiotach są rzadszym objawem, ponieważ szkoła z natury rzeczy chroni od jednostronności. Natomiast rzadko zupełną harmonję znajdujemy w wykształceniu domowem. Choćby nauka była jak najstaranniejsza, trudno jej uchronić się od zaniedbania tej lub owej strony wykształcenia. Najgorzej na prywatnej nauce wychodzi ta wiedza, której nie można się nauczyć z książki, lecz która polega na oglądaniu zbiorów i ekspery-

towaniu, a więc nauka przyrody, fizyka, chemja. Są to nauki, które wymagają środków naukowych, a tych w zwykłych stosunkach dom dostarczyć nie może. Każdy nauczyciel domowy jest poczęści specjalistą i przy nauczaniu będzie z przyjemnością uwzględniał swój ulubiony przedmiot. Tylko Herbart, ucząc w swej młodości młodych Steygerów w Szwajcarji, te przedmioty świadomie robił przedmiotem nauki swoich uczniów, którymi równocześnie sam się zajmował. Jeszcze jedno niedomaganie łączy się z kształceniem domowem, t. j. że zwykle kształcony prywatnie nie umie głośno i dobitnie mówić, a tem mniej przyzwyczajony jest do estetycznego wygłaszania utworów literackich, czyli nie umie deklamować.

Tyle o stosunku wychowania do indywidualności. Odpowiedzmy jeszcze na pytanie, czy wychowanie jest rzeczywiście konieczne, czy się raczej bez niego obejść można. Ostatecznie wyobrażenia nie układają się wyłącznie podług zamiaru i rozkładu wychowania, ale same przez się, bez obcego wpływu kładzą się, tworząc grupy i szeregi. Człowiek, wychowujący się bez obcego wpływu, musiałby jakiś porządek i ład w swoim umyśle zaprowadzić. Przecież z każdego człowieka nawet niewychowanego musi się coś zrobić. Prócz tego zależy ukształcenie umysłu od wielu nieświadomych czynników wychowawczych, które nieraz wbrew świadomemu celowi człowieka wychowują. Tak więc wychowanie nieraz zależne jest od przypadku. Nie da się zaprzeczyć, że w niejednym razie bez wpływu wychowawczego przychodzi do skutku umysłowy ustrój, który można uważać za korzystny. Ze takie wypadki są rzadkie, wnosić możemy z tego, że dla ludzi, którzy się sami wychowali, istnieje osobna nazwa *a u t o d y d a k t ó w* albo *s a m o u k ó w*.

Z tego samego można wnosić, że zwyczaj uważa takie wychowanie za coś nienaturalnego i anormalnego. Zostawiać młodą jednostkę własnej pomocy i własnemu wychowaniu jest to nic innego, jak ryzykować umysłowe życie człowieka. Bo któż ręczy, że pozostawiony sam sobie człowiek pójdzie dobrą drogą, że zamiast tego, co dobre, piękne i szlachetne, nie wybierze tego, co złe, szpetne i podle? Kardynalnym punktem wiary wychowawczej Russa było, że ludzie z przyrodzenia są dobrzy, że ich psuje dopiero nienaturalne wychowanie. To przekonanie wypowiedział na samym początku swej wychowawczej powieści. My dzisiaj wierzymy, że t. zw. *psychologiczny mechanizm* nie ma

żadnych przyrodzonych dążeń ani do złego, ani do dobrego, ani do tego, co piękne, ani do tego, co szpetne. Istnieje więc niebezpieczeństwo, że człowiek, pozostawiony sam sobie, przybierze kierunek fałszywy na mocy tych samych wyobrażeń, które przy świadomym prowadzeniu mogłyby wydać usposobienie piękne i szlachetne. Zwierzęta chroni od fałszywego kierunku instynkt zachowawczy, którego człowiek prawie wcale nie ma. Przez to samo, że natura stworzyła człowieka tak niedołężnym w wieku dziecięcym, wskazała go na wychowanie. Zresztą jest to fakt, który nie daje się zaprzeczyć, że, odkąd wychowanie nie jest zostawione przypadkowi, lecz ludzkość otacza je większą troskliwością, poziom uobyczenia i inteligencji się znacznie podniósł. Z drugiej strony zaniedbanie wychowania powoduje zdziczenie i zdemoralizowanie młodzieży.

Życie ludzkie przebiega wśród dwóch rodzajów dążeń: niższych i podlejszych, obok wyższych i szlachetniejszych. Pierwsze są dla człowieka łatwiejsze i przystępniejsze, drugie trudniejsze i mozolniejsze. Przykładów na stwierdzenie tego objawu nie potrzebujemy daleko szukać. Kto głodny, w pierwszej chwili będzie się starał ukraść coś do jedzenia, a dopiero na mocy szlachetniejszej refleksji przyjdzie do przekonania, że na chleb trzeba zapracować. Tak samo człowiek podrażniony w swych uczuciach skłonniejszym jest zrazu do zemsty, niż do przebaczenia lub załatwienia zatargu w pokojowy sposób. Ziller upatruje w tem niejako skutki grzechu pierwotnego w znaczeniu psychicznym, że wszystko, co niesmaczne, opaczne, nierozumne, jest nam bliższe i znajduje łatwiejszy oddźwięk w naszym jestestwie. Złe jest nam przystępniejsze, aniżeli dobre. Człowiek zostawiony sam sobie idzie za niższymi pożądaniami, które jako bliższe i pochwytnejsze łatwiej i prędzej prowadzą do celu. Szlachetniejsze usiłowania są wyżyną, na którą człowiek tylko przez pewne zaparcie się z trudem może się wydostać. Kto, mogąc ukraść, woli zapracować na chleb, musi dobrowolnie zrzec się przystępniejszego sposobu, aby wybrać szlachetniejszy, ale zato trudniejszy. Że na taką wyżynę umysłową człowiek własną pracą nad wychowaniem swoim może się wydostać, nie ulega wątpliwości, lecz bez umoralniającego wpływu, bez pouczenia, bez przykładu, słowem bez wychowania, mały tylko poczet ludzi do tego celu dochodzi. Czujemy nieraz, jak niższe popędy z wyższymi w nas walczą pomimo troskliwego wychowania, które otrzymaliśmy.

Nieraz wiedząc, co dobre, wahamy się i chylimy ku złemu, jako też jesteśmy skłonni zawrzeć kompromis z własnym sumieniem. Jeżeli więc umysłowi dojrzałemu i wychowanemu trudno utrzymać się na wyżynie szlachetności i moralności, niesłuszną rzeczą jest zostawić własnemu staraniu umysłu dopiero wyrabiającego się bez narażenia go na moralne straty. A więc człowiek potrzebuje wychowania.

Ale mógłby ktoś powiedzieć, że wychowanie jest zabiciem wolnej woli w człowieku. Czy wychowanie ma prawo przez wywoływanie wyobrażeń w umyśle tworzyć treść umysłową i poczęści wolę taką, jaką zamierza wywołać wychowujący? Ze stanowiska pedagogiki socjalnej niema wątpliwości, że wychowanie jest w swoim prawie, determinując wolę wychowującej się jednostki. Człowiek istnieje tylko na tle społecznym. Jednostka, wstępując do narodu i społeczeństwa, musi się do swego otoczenia dostroić, ogólna wola musi się także stać jej osobistą wolą. Kto się tego naturalnego prawa, poczęści pisanego, poczęści przez tradycję utrzymywanego, nie trzyma, tego społeczeństwo fizycznie albo moralnie ze swego środowiska wyklucza.

Lecz niewola jednostki wobec wpływu wychowawczego nie jest tak wielką, jakby się napozór wydawać mogło. Prawda, że wrażeń dostarcza z zewnątrz wychowanie, lecz wyobrażenia, tworzące się pod działaniem tego wpływu, nie są czemś zewnętrznym, obcym. Gdyby tak było, to cała indywidualność nie byłaby naszym produktem, lecz czemś z zewnątrz narzuconem, a jednostka wychowująca się byłaby tylko materialem do ugniatania w rękach wychowującego. W rzeczywistości mechanika psychiczna jest nieco inna. Ze świata zewnętrznego pochodzą wrażenia, ale wyobrażenia są jednak do pewnego stopnia własnym wytworem umysłu. Masy wyobrażeń nie tworzą się automatycznie jak postacie, które malarz przenosi gotowe na płótno, ale urabia je sam umysł na mocy własnej przyrodzonej siły, *de son propre fond*, jak Leibnitz mówi. Przy całej swej zależności od świata zewnętrznego, umysł stwarza sobie sam zakres wyobrażeń, tworzy sobie sam swoje usposobienie, które jest jego własnością. W tej jego pracy nikt go zastąpić nie może. Wyobrażenia obce może przyjąć albo odrzucić, przyjąć w zupełności albo częściowo, podług własnego rytmu psychicznego. Jego wola jest podmiotowo jego wolą, ale, co prawda, u przeciętnych ludzi zdeterminowana wychowaniem, a więc poczęści zależną. Jest więc w tej niez-

leżności zarazem także niewola. Komu taka wolna wola nie wystarcza, ten musiałby odrzucić zupełnie wychowanie i po urodzeniu wysadzić dzieci na odludne wyspy. Ponieważ człowiek jest stworzeniem społecznym (ζῷον πολιτικόν), żyje z ludzi i dla ludzi, a ukształcenie woli bez względu na otoczenie jest niemożliwe.

§ 9. Cel wychowania.

Gdybyśmy cel wychowania chcieli oznaczyć w ten sam sposób, którego użyliśmy przy konstruowaniu definicji, to byłibyśmy w niemalym kłopotcie. Doświadczenie, które nam podyktowało definicję wychowania, nie wystarcza do ustanowienia jego celu. Zwykle bowiem cel wychowania ludzie naznaczają podług swych osobistych zapatrywań na życie i jego ideały, a pod tym względem panuje tyle zdań, ile głów. Jedni upatrują cel wychowania w jak najkorzystniejszym ułożeniu stosunków młodej jednostki i wychowują ją w myśl przyszłego zatrudnienia lub zawodu. Drudzy, nie mając przy wychowawczej pracy żadnej myśli przewodniej, zadowolają się kilku niepowiązanymi zasadami, które się nieraz w toku wychowania zmieniają. Ich postępowania wychowawczego nie ożywia jasno określone przekonanie, lecz działają od jednego razu do drugiego, dorywczo, nie dbając o jednolitość i konsekwencję. A wreszcie są i tacy, którym nie przyświeca żaden cel. Pedagog warszawski, Konrad Chmielowski, w Pokłosiu belferki (!) opowiada o matce, która tak dalece nie miała żadnego celu w wychowaniu swoich synów, że w wyborze szkoły dla nich kierowała się względem na kształt czapek, które synowie jej w szkole będą nosili. Wybrawszy czapki, wybrała tem samem i szkołę dla nich. Stąd pochodzi, że nieraz zupełnie niespodzianie dziecko idzie swoją własną drogą dowolnie wybraną.

Na mocy takich obserwacyj nie może pedagogika budować ogólnie obowiązującego celu wychowania, lecz musi go zaczerpnąć skądinąd. Bo wszystkie środki, których wychowanie używa, muszą zmierzać do wyrobienia jakiegoś umysłowego ustroju, jakiegoś zamkniętego w sobie charakteru. Chociaż charakter ten objawia się dopiero w wieku dojrzałym, to jednak wychowanie musi przygotować dla niego podstawy, czyli wychowanie musi przygotować na ten cel, który wychowująca się jednostka ma

mieć jako dojrzały człowiek. Cel więc wychowania równa się celowi człowieka.

Skądże więc ten cel ogólnie ludzki wydedukować? Teologia kładzie go poczęści poza życie doczesne, naznaczając jako krąg, do którego człowiek powinien zmierzać, poznanie i miłość Boga, wierną jemu służbę i wieczną z nim szczęśliwość. Jeżeli nie chcemy sięgać tak daleko i szukamy tego celu tu na ziemi, uciec się musimy do filozofji, a w szczególności do etyki. Etyka, oznaczając cel człowieka, oznacza zarazem cel wychowania. Cel z a s ten nie może być inny, jak przygotowanie na umoralnienie i uszlachetnienie życia ludzkiego.

Jeżeli jest mowa o uszlachetnieniu życia ludzkiego, to trzeba człowieka rozważać w trojakiem złożeniu, t. j. jako jednostkę, w stosunku do innych ludzi, w stosunku do społeczeństwa. Wszystkie dążności ludzkie mają ten potrójny kierunek, a na człowieka spadają wskutek tego trojokie zadania, do których spełnienia powinno go uzdolnić wychowanie. Musi on: 1) pracować nad wzmocnieniem i uszlachetnieniem własnej osobistości — lecz ponieważ nie jest sam na świecie, 2) musi w szlachetny sposób urządzić swój stosunek do otoczenia — wreszcie 3) musi spłacić przez odpowiednie działanie dług społeczeństwu, do którego należy i któremu wiele zawdzięcza.

Uszlachetnienie osobiste polega na tem, że człowiek dochodzi do zgody ze sobą samym. Już poprzednio wspomniałem o tem, że na mocy naturalnego rozwoju walczą w człowieku dobre i złe popędy. Złe są naturalniejsze, ponieważ prowadzą bezpośrednio do celu, bez refleksji. Służą one terażniejszości, podczas gdy dobre odnoszą się więcej do przyszłości. Dlatego człowiek, ulegając podszeptom swych zmysłów, bez umoralniającego wpływu wychowania, jest szarpany przez namiętności, które sobie z niego robią igraszkę. Jedna namiętność goni drugą, a nieraz, powstając równocześnie, krzyżują się i nie dają spokoju. Niejedno, co roznamiętnionemu umysłowi zdaleka przedstawia się w różowych kolorach, traci przy bliższem poznaniu na wartości i wzbudza niezadowolenie i gorycz. Stan taki psychiczny jest wprost nie do zniesienia. Stąd w interesie tych samych namiętności leży, żeby sobie nałożyły pewien hamulec, aby sobie nawzajem nie zawadzały. Lecz i to nie daje potrzebnego spokoju, rozterki umysłowe owszem wskutek tych prywacyj je-

szcze więcej się zaostrzają. Jest to stan niezgody umysłowej najgrubszego rodzaju.

Są jeszcze inne powody niezadowolenia wewnętrznego, nawet u wyższych i szlachetnych umysłów, pochodzącego także z niezgody wewnętrznej. Ludzie żądni nauki czują się wobec ogromu wiedzy bezsilnymi i tem więcej odczuwają tę małość, im głębiej w nich tkwi zamiłowanie naukowe. Niejeden, którego wewnątrz ożywia szlachetny sposób myślenia, czuje się obcym wobec otaczającego go świata, z niskimi dążnościami, a nie mogąc mieć ludzi takimi, jakim sam jest, czuje niezadowolenie z życia. Choćby sam miał umysł spokojny, niepokoją go otaczający go ludzie, ich sprawy obchodzą go może więcej niż własne, martwi się ich niedolą, jego wola jest w sprzeczności z wolą innych. Otóż nowe źródło niepokoju wewnętrznego i wewnętrznej rozterki. Goethe o tym stanie psychicznym wyraża się w następujący sposób: «niepokoją się ludzie, że swoich pojęć nie mogą zgodzić z rzeczywistością, że używanie wykrada im się z pod rąk, że to, czego pożąдали, przychodzi zapóźno, że to, czego z upragnieniem oczekiwali i co wreszcie osiągnęli, nie robi na nich wrażenia takiego, jakie pożądanie im obiecywało zdaleka». (Wilh. M. Lehrj. II, 2).

Słowem życie ludzkie, i to nawet u osobników najszlachetniejszych, pełne jest niepokoju, trudu, zachodów i niezadowolenia. Nawet przy wszelkich warunkach powodzenia nie ma człowiek wyższy nieraz tego spokoju, którego pragnie, chyba żeby popadł w zupełne znieczulenie, zupełną apatię i indyferentyzm.

Stan dopieroco skreślony przywiązany jest do naturalnego rozwoju ludzkiego. Etyka, uznając go, wymaga od nas jego usunięcia. Niezgoda wewnętrzna pochodzi z niejasności naszego uczucia, z pomieszania pojęć i z fałszywego oceniania wartości naszych postaw. Pod takimi warunkami nie może przyjść do skutku umoralnienie jednostki. Jako rozkaz umoralnienia jednostkowego stawia etyka żądanie, żebyśmy rozwinęli tyle siły wewnętrznej, aby móc przez panowanie nad sobą stanem niepokoju wewnętrznego zawładnąć. Jako najwyższe dobro dla jednostki stawia etyka ideę wewnętrznej wolności. Urzeczywistnienie w wychowaniu idei wewnętrznej wolności jest więc jednym z celów wychowania.

Wewnętrzna wolność polega na wykonywaniu trzech cnót

indywidualnych, znanych już w starożytności, t. j. zdrowego rozumu, stateczności w działaniu czyli męstwa i rozwagi. Te trzy cnoty nazywali Grecy: *σωφροσύνη, ἀνδρεία, εὐσυνείδησις*. Wewnętrzna wolność bardzo wysoko ceniono w starożytności, zwłaszcza Rzymianie uważali ją za właściwość iście rzymską. Z naszych poetów za urzeczywistnieniem idei wewnętrznej wolności, widocznie pod wpływem przejścia się starożytnym światem, żarliwie przemawiał Jan Kochanowski np. w Pieśniach 2, 14:

To pan zdaniem moim,
Kto przestał na swoim,
Kto więcej szuka, jawnie to znać daje,
Sam na się, że mu jeszcze nie dostaje.

albo w Pieśniach 2, 5:

A nigdy nie zabłądzi,
Kto tak swój umysł rządzi,
Jakoby miał szczęście i nieszczęście znosić,
Temu mężnie wytrzymać, w owym się nie wznosić.

Przez połączenie trzech cnót, składających się na wewnętrzną wolność, powstaje w człowieku zgoda między poznaniem a pożądaniem, powstaje prawdziwa silna wola, która ma tę świadomość, że to, czego człowiek chce, jest dobre i że starczą siły do jego spełniania. Tego rodzaju zgoda daje człowiekowi spokój mędrca, bo, jak Schiller mówi, słuszność ma każdy charakter, który jest w zgodzie z sobą samym. Człowiek, który posiadał wewnętrzną wolność, nie pożąda więcej, niż może, pomny słów Sofoklesa, że dążenie do celów wygórowanych jest nierozsądne (*τὸ γὰρ περὶ τὰ πρᾶττεν οὐκ ἔχει νόον οὐδέεντα*). Niezależność od siebie samego reguluje wszelkie jego chcenie, daje mu męstwo w cierpieniach i dolegliwościach, daje mu energję cywilną i siłę w działaniu. Człowiek wewnętrznie wolny staje się drugim Katonem albo Markiem Aureljuszem.

Cnota wewnętrznej wolności z trudnością czepia się polskich umysłów. To też naród nasz liczy tak wiele osobników z zawiedzionymi nadziejami, ze zwichniętą ambicją, osobników moralnie złamanych, a tak mało ludzi z pogodnym i zadowolonym usposobieniem. Jest to więc strona, która w wychowaniu polskiem przedewszystkiem wymaga energicznego poparcia.

Ale człowiek nie jest sam na świecie. Tysiąc więzów łączy go z innymi ludźmi, z którymi musi wejść w bliższe stosunki, aby spełnić swe zadanie jako człowiek. Życie wśród ludzi jest nietylko

fizyczną, ale także psychiczną koniecznością — fizyczną, bo człowiek potrzebuje ludzkiej pomocy, psychiczną, bo panowanie nad sobą samym może osiągnąć tylko przez obcowanie z innymi ludźmi. Człowiek ma więc wobec otoczenia swego pewne obowiązki do spełnienia. Są tu dwie drogi możliwe. Albo robi z ludzi narzędzie do spełnienia swych samolubnych celów przez wyzyskiwanie ich na swoje korzyść. Stara się wołęć ich zużyć dla siebie i zapanować tak dalece nad umysłami, że mu dobrowolnie oddają się na usługi. Nie potrzeba nad tem szeroko się rozwodzić, że ten sposób jest niemoralny i nie może zapewnić stałego powodzenia. Pozostaje więc tylko druga droga, t. j. stosunek swój do ludzi oprzeć na altruizmie czyli życzliwości. Urzeczywistnienie idei życzliwości jest drugim celem wychowania. Idea życzliwości jako dalsza konsekwencja idei wewnętrznej wolności jest najwyższem dobrem człowieka towarzyskiego. Łączy ona w sobie obowiązki sprawiedliwości, słuszności, zachowania konwencjonalnych form czyli grzeczności, prawdomówności, szczerości, litości i t. d.

Idea wewnętrznej wolności, połączona z ideą życzliwości, prowadzi do tego, aby uszlachetnienie, które dotknęło już jednostkę i które ta jednostka stara się przelać na swe najbliższe otoczenie, ogarnęło całe społeczeństwo ludzkie. Takie ogólne uszlachetnienie byłoby możliwe, gdyby każdy z osobna był przejęty dobrą wolą. Każda jednostka ma moralny obowiązek ze swej strony dolożyć wszelkich starań, aby przez urzeczywistnienie idei życzliwości wciągnąć także dalszych członków społeczeństwa w sferę doskonałości. Jednostka występuje w tym razie w charakterze członka społeczeństwa. W ten sposób człowiek pracuje dla dobra ogólnego, dla dobra ludzkości. Zyskaliśmy przez to trzecią ideę etyczną, która powinna przyświecać wychowaniu, t. j. ideę społeczną. Urzeczywistnienie jej staje się trzecim i ostatnim celem wychowania. Swój ustrój umysłowy zawdzięcza człowiek otaczającym go ludziom. Jego usposobienie jest w znacznej części produktem wychowania, a wychowanie zyskał przez wpływ otaczającego go społeczeństwa. Za to dobrodziejstwo jest człowiek obowiązany odwdziżyć się społeczeństwu tem, że się przyczynia przez pracę do ogólnego dobra, do dzieła uszlachetnienia i cywilizacji. Urzeczywistnienie idei społecznej prowadzi do patriotyzmu i filantropji.

Ponieważ człowiek działaniem swoim nie może ogarnąć całego społeczeństwa, musi się ograniczyć do działania w ciśniejszym zakresie, często w zakresie zawodowego zajęcia, w którym wedle sił jest zobowiązany pracować. Cofanie się od tego obowiązku jest najskrajniejszym samolubstwem. Nie mogąc oddziaływać na całe społeczeństwo, musi się ograniczyć i co do materji i co do rozmiarów swej pracy społecznej. Pracuje więc w obrębie swego stanu i zawodu, a rozciąga swoją działalność zwłaszcza na swój naród, do którego należy. Po jego uszlachetnieniu przez ideę wewnętrzną wolności i życzliwości można się spodziewać, że tę pracę społeczną będzie spełniał bez dążności samolubnych i że na szlachetności oprze także swój stosunek do społeczeństwa.

Uprzytomniliśmy sobie trzy idee etyczne, nad których urzeczywistnieniem pracuje wychowanie. Nie ulega wątpliwości, że niejako gwiazdą przewodnią wychowania jest idea wewnętrznej wolności. Kto ją posiadał albo przynajmniej do niej się zbliżył, dla tego urzeczywistnienie dwóch drugich staje się niejako naturalnym następstwem, ponieważ uszlachetnienie, które się w jego wnętrzu dokonało, musi się przenieść na uszlachetnienie stosunku do bliższego i dalszego otoczenia.

Zatrzymajmy się teraz przy trzeciej idei. Społeczne swoje zadanie spełnia człowiek przez wykonywanie zawodu. Otóż zadaniem wychowania jest, między innymi, przygotować człowieka do jego przyszłego zawodu. Prócz tego wychowanie musi go uzdolnić do uczynienia wyboru zawodu.

Mówiąc o zawodzie i o jego wyborze, znajdujemy się na bardzo śliskim gruncie. Codzienne życie przekonywa nas, że na tym punkcie między teorią a praktyką jest ogromny przedział. Teoretycznie można śmiało powiedzieć, że każdy zawód, czy wysoki czy niski, samodzielnie wybrany, który pozwala człowiekowi spełniać dobrze jego społeczne zadanie, jest godnym pożądanym. Tymczasem w praktyce życia tak nie jest. Od wyboru zawodu zależy po większej części pomyślność człowieka, ponieważ zawód może być źródłem jego zadowolenia, co jest nieodzownym warunkiem zgodności z sobą samym, albo też źródłem bezustannej rozterki. Lecz wybór zawodu jest także ważnym dla kolektywnych organizmów, a więc dla społeczeństwa, narodu, państwa, kościoła, gminy. Cierpią one na tem, jeżeli do ważnych zawodów braknie w ogólności kandydatów, albo zgłaszają się do nich tylko drugorzędne siły. Niekorzystną także rzeczą jest, jeżeli z ze-

wewnętrznych powodów zbyt ni panuje napływ do pewnych zawodów.

Jest to fakt niezaprzeczony, że całe masy ludzi wybierają zawód nie podług rzeczywistego uzdolnienia i upodobania, ale ze względu na zewnętrzne korzyści i przyjemności, jakie w ich mniemaniu w zawodzie ich oczekują. Stąd pochodzą fluktuacje w wyborze zawodu, które jak prądy wodne się zmieniają podług korzyści, jakie się co kilka lat otwierają. Jeżeli się dalej zważy, że nawet rząd sam nieraz nagania młodzież do zawodu, albo przestrzega przed wyborem, to nie trzeba się dziwić, że wybór nie jest zawsze dobrowolnym. Często także stosunki rodzinne i tradycja wpływają na wybór. Zresztą wiele czyni ten, co musi. W r. 1846 w Poznaniu wybuchło powstanie. Ponieważ przypuszczano, że w zamachu wzięli także udział uczniowie z gimnazjum, pruska rada szkolna nakazała poszukiwanie broni po prywatnych mieszkaniach uczniów. Po dwóch nauczycieli, jeden Polak i jeden Niemiec, miało w wyznaczonej dzielnicy miasta odbyć rewizję. Wtedy oświadczyło czterech nauczycieli Polaków, że rozkazu tego nie usłuchają, ponieważ uważają za rzecz niegodną swego stanowiska występować w roli policji. Byli to: Cegielski, Motty, Gruszczyński i Bronikowski. Za to nieposłuszeństwo rząd pozbawił ich stanowiska. Dotknięci kasatą profesoriwie poszukali sobie innego zajęcia. Cegielski, wyuczywszy się naprędce kupiectwa, założył pierwszy polski sklep żelaza w Poznaniu, który później zamienił na fabrykę, Motty został leśnikiem, Bronikowski gospodarzem i wziął wieś w dzierżawę, Gruszczyński nauczycielem domowym. Widocznie jednak wyboru pierwszego zawodu dokonali w zgodzie ze swoim usposobieniem i upodobaniem, bo, skoro stosunki się poprawiły, wszyscy prócz Cegielskiego, wrócili do pierwszego zatrudnienia i umarli na posterunkach nauczycielskich.

U człowieka z przeciętnym rytmem psychicznym i przeciętną indywidualnością wybór zawodu nie jest tak bardzo trudny. W umyśle jego rzadko następuje tak silne skupienie wyobrażeń i tak silne upodobanie, żeby mu się przy wyborze nie mógł oprzeć. Takie umysły mogą się równie łatwo poświęcić zawodom naukowym, jak praktycznym, zawodom idealnym, jak realnym. Najlepszy tego dowód, że w demokratycznym społeczeństwie amerykańskim, które szanuje każdego pracującego człowieka,

nieradko się zdarza, że ludzie kilka razy w życiu zmieniają zawód.

Trudniejszy jest wybór u ludzi z wybitniejszą indywidualnością. Keferstein, autor artykułu o wyborze zawodu w Reina encyklopedji, trudności te streszcza w 6 punktach:

1) Konieczność wyboru występuje nieraz bardzo rychło, w czasie, kiedy jednostka nie jest jeszcze zdolna zdać sobie sprawę ze swego usposobienia.

2) Na wybór wpływają nieraz osobistości, kierujące się motywami niższemi i zewnętrznymi, często duma rodziców i własna korzyść powoduje do zmuszenia dziecka do zawodu, który najmniej odpowiada jego usposobieniu. W naszym narodzie nieraz się zdarza, że rodzice syna zmuszają do wyboru stanu duchownego, aby w ten sposób zapewnić sobie u niego ciepły kął na starość.

3) Niekorzystnie wpływa zawczesne oddawanie dzieci do zakładów naukowych, które nie wychowują, lecz przygotowują wprost do życia.

4) Publiczność wyrobiła sobie skalę oceniania wartości poszczególnych zawodów, niektóre, same przez się bardzo ważne i szacowne, uchodzą za mniej szlachetne, a głos opinii publicznej odwodzi młodzież od samodzielnego wyboru. Nowe stosunki w Polsce spowodują zapewne dość znaczne przesunięcia w ocenie zawodów i przewartościowanie ich. Dotąd zauważyć można deprecjację zawodu prawniczego.

5) W wielu zawodach braknie środków przygotowania się na nie, co nieraz młodzież zawcześnie do nich zniechęca.

6) Niektóre zawody są tak przepelnione, że wzgląd na materialną egzystencję nie pozwala nieraz zrobić wyboru podług osobistego upodobania.

Tak się przedstawiają trudności w wyborze. A jakież nieszczęście powstaje przez to, że ktoś, jak się mówi, chybi swego zawodu. W pierwszej linii fałszywym wyborem dotknięty jest on sam, bo chybiony zawód to niewysychające źródło niepokoju i niezadowolenia. Prócz tego ileż złego powstaje przez to, że przez nieochocze i przymusowe wykonywanie zawodu doznaje szkody sprawa publiczna i prywatna. Brzmi to paradoksalnie, jeżeli o człowieku, który chybił w wyborze zawodu, się mówi, że sam Pan Bóg w swym gniewie zrobił go tem, czem jest, z tem wszystkim jest w tem powiedzeniu bardzo wiele prawdy.

Jeżeli obowiązkiem wychowania jest przygotowanie młodzieży do wykonywania zadania społecznego, aby, mówiąc słowami Komisji Edukacyjnej, i jej było dobrze i społeczeństwu z nią było dobrze, lepiej wychowanie tego obowiązku spełnić nie może, jak przez to, że młodzież do wyboru z awodu uzdolni. Jakżeż się wychowanie do tego ma zabrać? Wychowujący zastępuje w człowieku niedorosłym, którego wychowuje, przyszłego dorosłego człowieka. Wychowująca się jednostka jest niejako pod kuratelą, którą prowadzi wychowujący. Wychowujący musi więc co do celu wychowania działać w myśl wychowanka jako przyszłego dorosłego człowieka. Herbart we wstępie do ogólnej pedagogiki rozróżnia dwa cele, które nazywa koniecznym i tylko możliwym. Cel konieczny, przyświecający wychowaniu, bez względu na jakiegokolwiek możliwe upodobanie przyszłego dorosłego człowieka, jest umoralnienie jego duchowego życia. Jest to cel, który wychowanie może śmiało wychowującej się jednostce narzucić, a nikt przeciw takiemu narzuceniu nie będzie mógł protestować. Gdyby istniał jakiś areopag wychowawczy, to w razie zaniedbania tego celu, wychowanek dorósłszy miałby prawo uczynić za to odpowiedzialnym swego mistrza.

Cel ten dotyczy omówionych poprzednio dwóch idei, t. j. idei wewnętrznej wolności i idei życzliwości. Co do idei społecznej, objawiającej się w wyborze zawodu, wychowanie musi sobie powiedzieć, że może dążyć tylko do celu możliwego. Jakie przyszły dorosły człowiek będzie miał upodobanie, to do wychowania nie należy, ponieważ wychowanie tego przewidzieć nie może. Nie wolno wychowaniu gwałcić umysłowo wychowanka przez sztuczne narzucanie mu upodobania. Ojciec, który wychowuje syna w myśl jego przyszłego zawodu, popełnia gwałt na jego umyśle, bo odbiera mu swobodę wyboru. Wystarczy doprowadzić do umysłu wyłącznie albo przeważnie wyobrażenia dotyczące jego przyszłego zawodu, a usuwać i trzymać zdala te, któreby wyrabiający się jednostronny nastrój mogły zamącić. Wychowanie więc może się zrazu odbywać tylko bez względu na przyszły zawód.

Zanim rozpocznie się wykształcenie zawodowe, młodzież musi przejść wychowanie ogólne, podstawne, które ją przyzwyczajają w ogólności do duchowej pracy i duchowego skupienia. Wykształcenie to trwa aż do samodzielności umysłowej. Pewnego wieku samodzielności niepodobna oznaczyć. Wychowanie ludo-

we trwa do czternastego, wyższe do ośmnastego roku. W tym to czasie przygotowawczym powinny się rozwinąć zdolności i upodobania tak dalece, że wybór zawodu nie staje się trudnym.

Ażeby zaś wybór zupełnie był swobodny, wychowanie i wykształcenie powinno dać sposobność najbujniejszego i najogólniejszego rozwinięcia się zdolności. Przez opuszczenie bowiem jednej strony jednostka wychowawcza z niewiadomości mogłaby pójść zupełnie fałszywą drogą i, kiedy już zapóźno, przekonać się, że poszła tą drogą dlatego, że nie знаła innej. Nietylko w powieściach, ale i w życiu, się zdarza, że ktoś wybiera stan duchowny, ponieważ od samego początku otaczano go wyobrażeniami religijnymi, i dopiero po dokonany wyborze, poznawszy inne strony życia, przekonywa się, że wybrał fałszywie. Jednostka powinna więc znać wszystko, a wybierać to, co zdolnościom i upodobaniu jej najwięcej odpowiada. Ażeby zapewnić wolny wybór, wychowanie nie powinno wpływać na upodobanie przez obniżanie wartości jednego zawodu, a wynoszenie drugiego, bo takie uprzedzenie może wpłynąć na niestosowny wybór. Byłem raz świadkiem, jak nauczyciel uczniowi, który zdał egzamin dojrzałości, bardzo energicznie odradzał, aby nie zapisywał się na wydział filozoficzny, pomimo rzetelnej ochoty do tego, którą uczeń okazywał, starając się jaskrawymi barwami obniżyć wartość przyszłego jego zawodu. Szczęściem uczeń był rozsądniejszy od mistrza i nie usłuchał jego nierozsądnej rady.

Ku końcowi czasu wychowawczego zaczynają się zwykle jaśniej zarysowywać zdolności i upodobania. Otóż wychowanie i wykształcenie powinno na tę chwilę zwracać szczególniejszą uwagę i, ile możliwości, doprowadzać z jednej strony zdolności wychowującego się do jego świadomości, a z drugiej strony je popierać. Wychowanie było dobrze prowadzone, jeżeli wychowanek już na pewien czas przed jego końcem zupełnie spontanicznie, a więc sam ze siebie, prawie bez świadomości, oświadcza, że poświęci się temu a temu zawodowi, jeżeli ta jego decyzja przedstawia się jako naturalny wynik jego rozwoju, bez namysłu i bez wahania. Ale zdarza się także, że młodzieniec, jadąc na uniwersytet, nie wie jeszcze, na jaki wydział się zapisze i, zapisawszy się nieomal przypadkiem na filozofję, po dwóch tygodniach przenosi się na prawo.

Herbart wymagał kształcenia wielostronnego równoległego interesu, który miał zastąpić harmonijne

kształcenie władz umysłowych dawniejszej psychologii. W Austrii, która zawsze była krajem szablonu i cyfry, wymagania Herbartowskie tak rozumiano w praktyce szkolnej, że uczeń bezwzględnie przy ocenianiu i egzaminach w ośmiu albo dziewięciu przedmiotach musi wykazać przynajmniej dostateczną wiedzę. Jeden postęp niedostateczny mógł spowodować ogólny ujemny wynik. Przy takim rozumieniu najbezpieczniejszym był uczeń, którego świadectwo od góry do dołu było tylko dostateczne. Uczeń taki niczem się nie kompromitował, ale się też niczem nie odznaczał, zato uczeń, w którym już wyrobiło się jakieś szczególne upodobanie, może na koszt innych przedmiotów, być narażony na niebezpieczeństwo przepadnięcia przy egzaminie. Zewnętrzna klasyfikacja austriacka nie pozwalała uczniowi traktować indywidualnie, bo nie pozwalała kompensować. Jeżeli nauczyciel pomimo tego zechciał indywidualnie osądzić ucznia, musiał poprostu kłamać, nazywając postęp dostatecznym, który może w rzeczywistości nim nie być, jeżeli zaś trzymał się ściśle litery przepisu, wyrządzał mu może krzywdę, odmawiając ogólnie dodatniej oceny temu, który może więcej być wart, niż przeciętnie dostateczna mierność. Tak więc mądrze pomysłany Herbart wielostronny równoległy interes doznał spaczenia przez to, że się go sprowadziło na cyfry. Zresztą trzeba sobie uprzytomnić, że, choćby nauka najściślej przestrzegająca utrzymywania równowagi w krzewieniu interesu naukowego, nie może temu przeszkodzić, aby się w jednym lub drugim przedmiocie interes nie wysunął ponad inne. Wysunięty interes jest naturalną wskazówką dla wyboru zawodu.

Lecz wróćmy do celu wychowania. Była o tem mowa, że cel wychowania równa się celowi człowieka i że wychowanie ma zadanie przygotować człowieka do spełnienia trojakich obowiązków: względem siebie, względem innych i społeczeństwa. Jest to więc cel ogólnie ludzki, przytem naturalny, ponieważ człowiek rodzi się przedewszystkiem człowiekiem. Przeciwno temu pojmowaniu podnosi się rodzaj sprzeciwu ze strony tych, którzy chcą wychowanie ścieśnić i ograniczyć do wychowania narodowego. Głosy za wychowaniem narodowym odzywały się przez pewien czas u nas, w Polsce, w prasie i publicznych przemówieniach.

Wychowanie narodowe jest hasłem napozór bardzo sympatycznym, które jednak przy bliższem rozpatrzeniu dla swej nie-

jasności i nieuchwytności traci na wartości. Motywu wychowania narodowego często się nadużywa. Wychowanie narodowe nie może się tylko opierać na uczuciu, z którym się wychowanie prowadzi, ale potrzebuje także faktów, jasno sformułowanych, wyraźnych dyrektyw, potrzebnych dla tych, którzy wychowanie mają wykonywać. A takich dotychczas jeszcze nie dano. Co najwyżej wśród powodzi frazesów spotyka się czasem rozsądne wymaganie usunięcia przez wychowanie jednej lub drugiej wady narodowej. Jestem przekonany, że, gdyby ci sami, którzy przemawiali dotąd za narodowym wychowaniem, mieli je uchwycić w jakieś konkretne formy, w niemałym znaleźliby się kłopotcie. Jakoż przypominam sobie, że, kiedy zagadnąłem takiego narodowca wychowawczego, na czem wedle jego zdania polega narodowe wychowanie w szkole średniej, zdobył się tylko na odpowiedź: na powiększeniu liczby godzin języka polskiego. Istniała podobno kierowniczka żeńskiego zakładu wychowawczego, która unaradawiała wychowanie w ten sposób, że w wyrazie *P o l s k a* kazała dziewczętom przeciągać samogłoskę (*Polska zam. Polska*).

O narodowym wychowaniu w przeciwstawieniu do nienarodowego można było mówić w Polsce dotąd, kiedy polska młodzież pod zaborem pruskim i rosyjskim kształciła się w szkołach niemieckich i rosyjskich, pod wpływem nauczycieli Niemców i Rosjan, kiedy nie uczyła się w publicznych szkołach języka polskiego, kiedy uczyła się zfałszowanej historii i geografji i musiała obchodzić wstrętne sercu polskiemu uroczystości. W zaślepieniu swoim rządu zaborcze nie odczuwały, że tego rodzaju postępowanie drażniło i potęgowało w młodzieży polskiej uczucia patrijotyczne. Niemiecki dyrektor polskiego gimnazjum, który mówiąc o języku ojczystym nie omieszkiał nigdy dodać «t. j. niemiecki», więcej pracował nad utrzymaniem polskiej narodowości w młodzieży polskiej, niż tajne związki patrijotyczne, które młodzież zakładała. To też to nienarodowe wychowanie nikogo nie wynarodowiło. Było ono bezsilne wobec poczucia narodowości, które każdego człowieka nawet w najmłodszym wieku przenika.

Jeżeli z wychowaniem narodowym zestawimy wychowanie ludzkie, to jedno nie staje się przeciwstawieniem drugiego, lecz narodowe jest implicite w ludzkim zawarte. Żadnego wychowania nie można ująć w jakieś ogólnoludzkie kształty, lecz trzeba je sprowadzić do ciaśniejszych ram. Nie można bowiem młodzieży wychowywać na niepochwytny i s t o t y l u d z k i e, lecz,

ponieważ każdy człowiek żyje na tle rodziny i narodu, wychowanie naturalnym sposobem musi się ściągnąć do wychowania rodzinnego i narodowego. O tyle też każde wychowanie jest narodowe i jako takie podnosi i wzmacnia poczucie narodowe. Wychowanie narodowe to produkt niezamierzony, który się sam przez się wytwarza, a wytwarza z wychowania ludzkiego. Nienarodowem, ale też nienaturalnem i potwornem, staje się wychowanie takie, zapomocą którego Prusy i Rosja starały się zniemczyć i zruszczyć młodzież polską. Skutek okazał, że środek był źle obmyślany i wybrany.

W rzeczywistości więc każde wychowanie, odbywające się na tle jakiegoś narodu, musi być narodowem wychowaniem. Wychowanie jednakże, któreby ze świadomością chciało się postawić na stanowisku narodowem, a starało się zaprzecić stanowiska ogólnie ludzkiego, mogłoby wiele zdziałać złego. Bo szowinizm narodowy, który byłby skutkiem takiego wychowania, jest zawsze czemś niedobrem i mści się prędzej czy później. Ten bowiem tylko zdolny jest godnie reprezentować swoją narodowość, który umie uszanować narodowości obce.

Jeżeli zaś do narodowości przywiązane są wady — a który naród ich nie ma? — co z nimi zrobić? Czy i te wychowanie ma pielęgnować i rozwijać? Co do tych wad nie ulega wątpliwości, że to wychowanie będzie prawdziwie narodowem, które nie będzie narodowem, t. j. które zabierze się do wykorzenia ich. O ile we wychowaniu odgrywa rolę wiedza, to ograniczenie się do narodu byłoby wprost szkodliwe. Zdobyte kultury i nauki nie znają granic narodowościowych i przystępne są tak dla Europejczyków, jak dla Samojedów. Człowiek rodzi się jako człowiek, przeto wychowanie ma zadanie postawienia go na wysokości człowieczeństwa. Ponieważ człowieka bezwzględnie kulturalnego niema, lecz wychowanie jego możliwem jest tylko na tle jakiegoś kolektywnego mniejszego organizmu ludzkiego, więc wychowanie ogólnie ludzkie musi się odbywać i odbywa się przy normalnych stosunkach na tle narodowem. Jeżeli wychowanie odbywa się na podstawie narodowego języka, narodowej historii, narodowej tradycji i narodowej literatury, a zwłaszcza literatury pięknej, w której duch narodu najsilniej się odbija, jeżeli dalej jest prowadzone przez osobistości do tej samej narodowości należące i duchem narodowym przejęte, to ono przy ogólnie ludzkim celu jest narodowem. O ile zaś wychowanie wpływa na wyrobienie

charakteru, na umoralnienie człowieka, nie może być narodowem, bo niema moralności narodowej, lecz jest tylko jedna, ogólnie ludzka.

Wychowanie narodowe jest więc wychowaniem ludzkim na tle narodowem. Pedagog niemiecki Diesterweg, charakteryzując wychowanie narodowo-niemieckie, charakteryzuje właściwie tylko ogólne wychowanie. Streszcza on swoje określenie narodowo-niemieckiego wychowania w dwunastu punktach, a to, co mówi o niemieckim wychowaniu, można prawie dosłownie zastosować do każdego innego narodowego, a więc i ludzkiego, wychowania:

1) Niemieckie wychowanie nie może się zaprzecć ogólnie ludzkiego wychowania. Niemiec jest człowiekiem i ma w sobie zdolności do ogólnie ludzkiego, uniwersalnego wykształcenia.

2) Niemieckie wychowanie powinno wyrobić w człowieku ogólno-ludzkie znamię w narodowej formie i usunąć wszelkie obce żywioły, przedewszystkiem w pierwszej młodości.

3) Niemieckie wychowanie popiera indywidualny rozwój, samodzielność w działaniu i w wyborze jednostki.

4) Niemieckie wychowanie szanuje nietylko indywidualność niemieckiego dziecka, lecz także dzielnicowe właściwości i różnice szczegółowe, stawia jednak nad nie pojęcie narodowej jedności.

5) Niemieckie wychowanie budzi narodową świadomość, przez rozbudzenie uczucia narodowego prowadzi do poznania narodowych skarbów, popiera myśl narodowej jedności, usuwając dzielące różnice, historyczne i religijne.

6) Niemieckie wychowanie rozwija z zewnątrz na wewnątrz, postępuje więc podług zasad ewolucji.

7) Niemieckie wychowanie pracuje energicznie nad wyrobieniem i wzmocnieniem indywidualności, nad wyrobieniem żywego interesu dla prawdy i piękna, jako też przedmiotów kształcenia.

8) Niemieckiemu wychowaniu nie chodzi o wielość wiadomości, ale o wyrobienie charakteru, nie wyłączając fizycznego wykształcenia.

9) Niemieckie wychowanie odbywa się w karności i surowości i ćwiczy w posłuszeństwie i pietyzmie, w pracowitości i pilności.

10) Niemieckie wychowanie jest wychowaniem w prostocie, otwartości i prawdzie.

11) Niemieckie wychowanie jest wychowaniem podług niemieckiego obyczaju.

12) Niemieckie wychowanie przygotowuje zdolność ciągłego rozwoju młodzieży przez całe życie.

Postawmy w powyższym dodekalogu Diesterwega zamiast wyrażenia niemieckie wychowanie wyrażenie polskie wychowanie, a będziemy mieli określenie narodowego wychowania polskiego. Innej stylizacji wymagałyby określenia pod l. 9 i 10. Jest to fakt ogólnie uznany, że wychowanie polskie nie spełnia swego zadania co do cnót wyrażonych pod temi obu liczbami. Przeto wypadaloby słowom Diesterwega nadać formę kategorycznego rozkazu, a więc: 9) Polskie wychowanie powinno się odbywać w karności, ćwiczyć w posłuszeństwie i pietyzmie, w pracowitości i pilności, i 10) Polskie wychowanie powinno więcej niż dotąd wychowywać w oszczędności, prostocie, otwartości i prawdzie. Pojęcie wychowania narodowego, jak się z charakterystyki Diesterwega okazuje, jest to samo, co pojęcie wychowania ludzkiego. Przeto szumne elukubracje na temat wychowania narodowego, któremi nas darzono, miały rację bytu, póki, zamiast dawać młodzieży naszej wychowanie ludzkie na tle narodowym, dawano jej nienaturalne wychowanie na tle obcej narodowości w fałszywej nadziei, że się przez to wynarodowi. Ze przy takiej taktyce naszych wrogów były nieraz ofiary pewnego skrzywienia narodowości, samo się przez się rozumie, ale rzadkie były wypadki zupełnego wynarodowienia.

§ 10. Podział pracy wychowawczej.

Każdemu wychowaniu, w jakikolwiek sposób się dokonywa, przyświeca jedna myśl zasadnicza: uszlachetnienie wewnętrzne wychowanek. Zasada ta jest niejako słońcem, około którego cała praca wychowawcza, objawiająca się w poszczególnych czynnościach wychowawczych się obraca. W tę zasadę wychowawca powinien być zawsze wpatrzony, tej zasady nie wolno mu spuszczać z oka, a tem mniej od niej odstępować. Kompromisy na niekorzyść jej są niedopuszczalne. Do tej zasady

powinno się wszystko odnosić, cokolwiek w wychowaniu się dzieje.

Wobec zasady głównej wszystkie uboczne cele i środki o tyle tylko mają rację bytu, o ile z nią są w zgodzie. Jeżeli się w wychowaniu mówi o celach i środkach głównych i ubocznych, to taka klasyfikacja nie może być czemś zasadniczem. Cel i środki nie mogą dla siebie robić żadnych ustępstw, jeżeli na to nie pozwala główna zasada.

Była poprzednio mowa o trzech celach człowieka, do których rzeczywistnienia wychowanie ma przygotować. Jak wykonywanie obowiązków w kierunku jednego celu nie jest możliwe bez wykonywania ich w kierunku drugiego i trzeciego, tak też wychowanie nie może przygotowywać uszlachetnienia wyłącznie w kierunku idei wewnętrznej wolności, życzliwości albo poświęcenia się dla społeczeństwa, bo czynności wychowawcze nie znoszą takiego izolowania, łącząc się ściśle ze sobą i skupiając w głównej zasadzie. Idea wewnętrznej wolności nieodłączną jest od idei życzliwości, a ta od idei społecznej. Naodwrot ten tylko zdolny jest do poświęcenia się dla społeczeństwa, który wyrobił w sobie życzliwość, bo praca zawodowa nie polegająca na życzliwości jest pracą rzemieślniczą samolubą. Ażeby zaś mieć życzliwość dla innych, trzeba dojść do zgody ze sobą samym.

Lecz idźmy dalej i przypatrzmy się dalszej zgodności i jednolitości pracy wychowawczej. Panowanie nad sobą samym jest możliwe tylko przy umyśle dobrze zorganizowanym, który przez wychowanie i kształcenie nauczył się wrażenia świata zewnętrznego dobrze przyjmować, pozyskane wyobrażenia prawowicie kojarzyć i szeregować, jako też przez takie ćwiczenie wyrobił w sobie dobre i szlachetne pożądanie, dobrą i szlachetną wolę. A ponieważ źródłem wszelkiego poznania jest ostatecznie praca zmysłów, a ta poczęści zależną jest od stanu zdrowia organów zmysłowych, a więc do pracy wychowawczej należy poczęści także troska o zdrowy organizm, którą to częścią wychowania zajmuje się dietetyka i higiena. Tak więc widzimy, że ze stanowiska etycznego panuje jednolitość przy pozornej wielości celów, czyli mamy w wychowaniu do czynienia z całym systemem celów, które się nawzajem uzupełniają, dając się sprowadzić pod jeden wspólny mianownik. Jeżeli w dzisiejszych czasach rozróżnia się wychowanie fizyczne, etyczne, intelektualne, estetyczne, religijne, to nie są to działy samodzielne, lecz części popierające główne

moralne wychowanie, w myśl pięknego hasła Kwintyljana, że nie stanowi doskonałej całości to, czemu braknie choćby małej części (non erit totum, cui vel parva desunt).

Ten sam stosunek zachodzi także przy środkach wychowania. Pozornie liczba środków wychowawczych nie ma granic. Praktyka co do środków wychowania idzie rozmaitemi drogami, które nieraz robią wrażenie, jak gdyby były sobie wprost przeciwne. Jeżeli więc między temi środkami chcemy zaprowadzić jakikolwiek porządek, to możemy go przeprowadzić tylko w myśl głównej zasady. Środki, które się sprzeciwiają głównej zasadzie są złe, przeciwnie te, które najkrótszą drogą prowadzą do umoralnienia człowieka, mają pierwszeństwo przed innemi. Tak więc i z tej strony w wychowaniu przy pozornej różnorodności panuje jednolitość. Systemowi celów odpowiada system środków wychowawczych.

Z pedagogów Herbart był pierwszym, który się zastanawiał nad jednolitością wychowania. Aż do jego czasów odłączano stale wychowanie od nauczania. Mówiono o wychowaniu i wykształceniu jako o dwóch odrębnych i niepołączonych ze sobą czynnościach, kto inny prowadził wychowanie i kto inny wykształcenie, inny był cel wychowania i inny wykształcenia. Herbart zrozumiał, że nauka nie potrzebuje być wyłącznie celem, lecz że może być także jednym z czynników wychowawczych. To zapatrywanie wyraził w hasle wychowawczej nauki.

Ze stanowiska pedagogiki indywidualnej Herbart ma bezwzględną słuszość, jeżeli się jednak postawimy na stanowisko socjalnej, możemy odłączyć od wychowania naukę jako postulat kulturalny i cywilizacyjny, możemy rozróżnić wychowanie i kształcenie. Te dwa cele nie są jednakże w sprzeczności, lecz dadzą się z sobą bardzo dobrze skombinować, bo jest możliwą rzeczą łączyć w nauce dwa cele, t. j. dawać młodzieży wiadomości w myśl pedagogiki socjalnej, ale równocześnie przez tę naukę wychowywać. Można nawet powiedzieć, że, gdyby się ktoś silił na to, aby dawać wiedzę w celu czysto kulturalnym, to jednak przez nauczanie będzie działał wychowująco. Im lepiej będzie uczył, tem lepiej będzie wychowywał, choćby nie był nowomodnym «wychowawcą». Bo nie trzeba zapominać, że wiedza sama uszlachetnia. Jest ona tym pokarmem, który, dostając się do organizmu, krzepi go bez różnicy, czy jest podany w naj-

proszem czy w najwykwintniejszym przyrządzeniu, byleby organizm był zdrow i żądny pokarmu.

Herbart rozróżnia dwa cele wychowania, jeden konieczny, którego zaniechanie naraziłoby wychowanka na moralne straty, a drugi tylko możliwy, polegający na wzbudzeniu wielostronnego i równoległego interesu. Dwoistość ta razi Waitza, który twierdzi, że wychowawca, chcący obok głównego koniecznego celu przy swojej wychowawczej czynności uwzględnić także cele uboczne, moralnie obojętne, nie zdołałby wytrzymać krytyki wobec wymagań moralności. Jednakże wielostronność równoległego interesu, ponieważ działa w kierunku wyrobienia woli w człowieku, ponieważ daje umysłowi jego pewną sprawność i stoi w związku z trzecią ideą etyczną, którą wychowanie urzeczywistnia, nie jest celem moralnie obojętnym, lecz łączy się z celem głównym, nazwanym przez Herbartą koniecznym. Herbartowską wielostronność równoległego interesu można równie dobrze podporządkować celowi koniecznemu, jak postawić obok celu koniecznego.

Rolnik pracujący w polu ma jedną przewodnią myśl, to jest żniwo. W celu tego żniwa wykonywa w różnych porach roku różne prace, które częścią następują po sobie, częścią wykonywają się równocześnie. Między temi pracami jest łączność, chociaż każda z nich napozór jest może odrębnym aktem. Tak samo jest w wychowaniu. Ażeby dopiąć jednolitego celu wychowawczego, potrzebne są czynności, które się nawzajem wspierają i uzupełniają.

Herbart podzielił je na trzy grupy, a ten podział jest obecnie ogólnie w pedagogice przyjęty. Rozróżnia on *Regierung*, *Unterricht*, *Zucht*. Co do podziału samego panuje ogólna zgoda, jedynie nomenklatura wzbudza pewne wątpliwości. Co prawda, Herbart nie miał szczęśliwej ręki w wyborze nazw na psychologiczne pojęcia, które sobie i innym uświadamiał. Najskrajniejsi zwolennicy jego, t. zw. Herbartowscy ścisłej obserwacji, z pietyzmu dla mistrza nazwy zatrzymują, choć im się wydają nie bardzo szczęśliwie dobrane. Waitz herbartowskie *Regierung* nazywa *Zucht*, a *Zucht* — *Regierung*. Stoy zatrzymuje *Zucht*, a *Regierung* nazywa *paedagogische Polizei*, Rein *Zucht* zmienia na *Führung*, Toischer *Regierung* łączy z *Zucht*, rozróżnia zato troskę o fizyczny

rozwój, nazywając ją *P f l e g e*, tak samo *R e g i e r u n g i Z u c h t* łączy *P a u l s e n*.

W polskim języku wyrobionej nomenklatury w tym względzie niema. Sądzę, że najstosowniej *R e g i e r u n g* przetłumaczyć przez karność, *U n t e r r i c h t* przez naukę albo nauczanie, a *Z u c h t* przez umoralniające prowadzenie. O znaczeniu nauki była codopiero mowa. Wytłumaczenia jeszcze wymagają karność i prowadzenie.

Ażeby praca wychowawcza była możliwa, powinno dziecko jak najprędzej upodobnić się do społeczeństwa, którego ma zostać członkiem. Właściwa praca wychowawcza może się dopiero wtedy rozpocząć, kiedy dziecko jest karne. Bo dziecko przychodzi na świat ze skłonnością raczej do nieporządku, niż porządku, przez co przeszkadza dorosłym, a przede wszystkim sobie samemu. Zadanie utrzymania dziecka w karbach spełnia karność. Karność sama przez się ustaje, skoro dziecko staje się karnem. Następuje to nieraz bardzo rychło, czasami stan niekarności trwa stosunkowo długo. Karność zasadza się na bezwzględnym posłuszeństwie. Dziecko zrazu nie ma woli, lecz tylko pożądanja. Ponieważ do życia potrzebna jest wola, zastępują wolę u dziecka ci, którzy je wychowują. Przedewszystkiem nie może się obejść bez karności nauka, niekarna nauka, zwłaszcza zbiorowa jest wprost niemożliwa.

Jeżeli karność wprowadza w życie wychowującej się jednostki porządek, a nauczanie doprowadza do umysłu masy nowych wyobrażeń, trzecia czynność, t. j. prowadzenie pracuje nad wyrobieniem silnego i moralnego charakteru. Prowadzenie reguluje sposób myślenia, starając się wyprowadzić go na najlepszą drogę. Te trzy czynności wychowawcze nie działają osobno, ani rozłączone, lecz równocześnie. Jedynie karność z natury rzeczy rozpoczyna wychowanie, ale łączy się rychło z nauczaniem i prowadzeniem. Nauka potrzebuje pomocy karności, sama zaś o tyle ją wspiera, o ile poważne zatrudnienie odwołuje od swywoli i niekarności, prócz tego wspiera karność i prowadzenie swoją treścią. Bardzo bliska wymiana zachodzi między karnością a prowadzeniem, że trudno nieraz powiedzieć, gdzie się karność kończy, a prowadzenie zaczyna. Prowadzenie to karność, polegająca na przekonaniu. Te trzy czynności stanowią trójcę wychowawczą, działającą albo wspólnie albo we wszelkich możliwych kombinacjach.

§ 11. Pojęcie i znaczenie karności.

Świat zewnętrzny działa na nasz umysł za pośrednictwem zmysłów. Wrażenia zmysłowe wywołują w umyśle wyobrażenia. Umysł dojrzały przyjmuje większą część wyobrażeń niejako do wiadomości bez większego wzruszenia, nad niejednym wyobrażeniem przechodzi zupełnie spokojnie do porządku dziennego. Inaczej dziecko. W umyśle prostym, który nie przeszedł jeszcze szkoły życia, każde prawie wyobrażenie wywołuje pożądanie, ponieważ dziecko przypisuje każdemu wyobrażeniu jakąś wartość i dlatego przy każdym prawie wyobrażeniu pożąda. Czego dziecko nie pożąda? Dziecko jest skłonne pożądać wszystkiego, co mu poddają zmysły. Im więcej się zakres wyobrażeń dziecka rozszerza, im częściej się te wyobrażenia w umyśle powtarzają, tem więcej pożąda i tem silniej te pożądania u niego występują.

Nierozwinięty umysł dziecka nie ma pamięci pożądania, dlatego łatwo zapomina o pierwszej namiętności, a poddaje się drugiej. Dziecko z łatwością rzuca przedmiot, którego przed chwilą pożądało, a wyciąga ręce po inny, który widzi. Jeżeli się zaś pożądania jego nie zaspokoi, pożąda natarczywie aż do zaspokojenia, albo... zapomnienia. Jest to dla niego wielkiem szczęściem, że jedno pożądanie spycha drugie, że tak łatwo o przedmiocie swego pożądania zapomina, bo, gdyby tak nie było, rozstrój jego umysłowy byłby nie do zniesienia. A i tak umysł dziecka jest areną, na której ścierają się namiętności. Sztuka wychowawcza wytworzyła nawet sposób usuwania pożądań dziecięcych przez t. zw. z a g a d y w a n i e.

Takiego stanu umysłowego wychowanie nie może ścierpieć. Najprostszym sposobem załatwienia pożądania byłoby każdorazowe jego zaspokojenie. Wychowanie nie może dziecka zostawić na pastwę pożądań, ale nie może też wszystkich pożądań zaspokoić. Gdyby się bowiem albo dziecku pozwalało wszystkiego pożądać, albo gdyby się za każdym razem zaspokajało jego pożądania, to popierałoby się jego rozstrój umysłowy, ponieważ, jak wiadomo, nawet przy najkorzystniejszych warunkach zaspokojenie wszystkich pożądań jest niemożliwe, bo jest ich bardzo wiele. Pożądanie s z y b k i z o k n a albo k a f l a z p i e c a przeszło nawet w przysłowie.

Wychowanie musi więc pożądanie regulować, musi dziecko nauczyć dążyć do takich celów, które choćby przedmiotowo są dla niego dobre i słuszne. Co zaś podmiotowo jest dobre i słuszne, tego dziecko także nie wie i wiedzieć nie może. Tak więc pożądaniami dziecka rządzą dorośli.

Dziecko ma tylko pożądania, które do życia nie wystarczają, bo do życia potrzebna jest wola. Pożądanie staje się wolą, jeżeli jest oparte na przekonaniu, że przedmiot jego jest dobry i wykonalny, ale woli nie może mieć dziecko, ponieważ braknie mu rozpoznania. Póki więc ten stan trwa, wpływ wychowujących musi u dziecka zastąpić wolę. Otóż jeden motyw karności.

Zależność towarzyska dziecka wymaga także regulującego wpływu ze strony wychowujących. Dziecko, któremu by się pozwoliło iść bezwzględnie za swymi pożądaniami, psułoby porządek domowy i rodzinny, byłoby niemożliwe w obcowaniu z rówieśnikami, a w nauce zbiorowej niweczyłoby wpływ nauki. Czynność wychowawcza potrzebuje spokoju, a ten zachować muszą nie tylko dorośli, ale jeszcze więcej niedorośli. Dziecko, wchodzące w świat, musi się dostosować do porządku społecznego przez ograniczenie swych pożądań dla dobra zbiorowego. Jeżeli się to zawczasu nie stanie, wychowanie wychowa sobie domowego tyrańca z uporem i przekorą, który zaprzęta swoją osobą cały dom. Takich okazji w wychowaniu polskim nie brak. Dziecko, wstępujące do szkoły, musi się poddać pod porządek szkolny, ponieważ nieporządek przeszkadza jemu samemu i wszystkim, którzy razem z nim do szkoły chodzą. Szkoła, która pod tym względem niedomaga, a więc ma niekarne jednostki, wykazuje zawsze gorsze wyniki w nauce, a nauczyciel, który nie umie utrzymać porządku, jest lichym pedagogiem, choćby o pedagogice bardzo uczenie mówić umiał, lub uczone rozprawy pedagogiczne pisał.

Uniezależnienie się od pożądań to pierwszy warunek na człowieka społecznego. Człowiek musi umieć słuchać i podlegać, choćby się nawet urodził na tronie. Ażeby panować, trzeba mieć do tego siłę, aby zaś mieć siłę do panowania, trzeba się *unbrauchbarer Mann? Der wederbefehlen noch* nauczyć podlegać. Podobnie wyraża się Goethe: *Wer ist ein gehorchen kann*. Podporządkowanie zamlodu pożądania pod prawa społeczne daje rękojmię, że to samo dziecko jako człowiek dorosły będzie użytecznym członkiem społeczeństwa. Czynność zaś wychowawcza, która pierwsze pożądania wstrzy-

muje aż do czasu, w którym na mocy poznawania w człowieku rozwija się wola, nazywa się k a r n o ś c i ą. Wyraz karność pochodzi od k a r a i jest synonimem posłuszeństwa. Jest to znaczenie bierne wyrazu. W znaczeniu czynnem oznacza karność utrzymywanie w karbach posłuszeństwa pod grozą kary. K a r n y m nazywamy człowieka posłusznego, którego karać nie potrzeba.

Z tego, co się powiedziało, wynika, że karność jest dla wychowanka potęgą zewnętrzną, którą tenże wychowanek jako taką w niejednym przypadku z przykrością odczuwa. Ułatwia jej zniesienie okoliczność, że dziecko jest na nią wystawione w zaraniu swego życia, kiedy to życie płynie bez wielkiej świadomości. Karność zakreśla naokoło dziecka granice, poza które mu wyjść nie pozwala i których przekroczenie karze. Karność jest czemś narzuconem, które takt wychowującego albo miłość rodzicielska może złagodzić, ale którego przykrości wychowanie oszczędzić zupełnie nie może. Wkracza ona bowiem w to, co człowiek nawet w dziecięcym wieku uważa za wyłączną własność, t. j. w sferę osobistego upodobania.

Karność z natury rzeczy działa tylko, jeżeli i gdzie jest potrzebną. Działanie jej jest przeważnie n e g a t y w n e, t. j. wstrzymujące. Jest niepotrzebną, jeżeli dziecko nie robi nic złego i niestosownego. Z tego wynika, że nie może trwać tak długo, jak całe wychowanie, lecz kończy się z chwilą, kiedy jej działanie jest zbyt czułe. Jest rzeczą pożądaną, aby wychowanie najrychlej mogło się obejść bez karności, ponieważ dwie drugie, i to p o z y t y w n e, czynności wychowawcze tracą na tem, jeżeli karność zbyt długo się przedłuża. W ogólności można powiedzieć, że, im rychlej karność zacznie działać i im konsekwentniej jest przeprowadzona, tem szybciej nastaje stan umysłowy, który ją czyni zbędną.

Karność polega na p r z y z w y c z a j e n i u albo n a ł o g u. O tem wiadano już w starożytności, ale zapomniano później i zapominają nieraz dzisiaj ci, którzy wychowanie prowadzą. Wychowanie byłoby bardzo trudne, gdyby w każdym konkretnym wypadku trzeba było wolę wychowanka do czegoś naginać. Takie powtarzające się naginanie staje się niepotrzebne przez to, że czynność, która raz przeszła pewną drogą przewodów systemu nerwowego, zatrzymuje dążność pójścia tą samą drogą w odpowiednim wypadku. Przyzwyczajenie wypada r y c h ł o rozpocząć, aby je łatwiej przeprowadzić, bo, jak mówi Arystoteles: kto za-

wczasu zaczyna, ten łatwiej przyzwyczajają (εὐθὺς ἀρχόμενον βέλτιον ἐθίζειν). Warto przytoczyć jeszcze inne dosadne wyrażenie Arystotelesa, który swoją etykę prawie oparł na nałogu, że zawsze i często leżą tuż obok siebie (ἐγγύς ἐστι τὸ πολλάκις τῷ ἀεὶ). Czego nie można nauczyć, do tego można przyzwyczaić. Dziecka niekarnego, którego pożądań od pierwszych lat nie kępowało wychowanie, trudno nauczyć karności. Ponieważ karność jest podstawą dalszych czynności wychowawczych, t. j. nauki i prowadzenia, dlatego pierwotne jej zaniedbanie mści się nieraz na całym wychowaniu. Przeciwnie ścisła karność za młodych lat ułatwia w późniejszym wieku powrót do porządku umysłowego wykolejonym jednostkom. To zjawisko można obserwować zwłaszcza na młodzieży niemieckiej. Młodzież ta jest bardzo karnie chowana, póki chodzi do szkoły. Z chwilą przejścia do uniwersytetu zaczyna się u niej używanie, które dochodzi nieraz do brutalnego wyuzdania. A jednak ta sama młodzież wraca po pewnym czasie, wyszumniawszy, znowu do normalnego stanu, porządnieje, zrzeka się z rezygnacją wyższego stanowiska, do którego była przeznaczona, i zadowolając się niższem, rozpoczyna z uspokojonym umysłem czynność społeczną.

Pewną trudność sprawia zwykle młodym rodzicom wyznaczenie terminu, od którego przyzwyczajanie do karności, a więc wychowanie, ma się rozpocząć. Że dziecko po przyjściu na świat i jeszcze przez dłuższy czas potem, nie znosi przyzwyczajania, samo się przez się rozumie. Jakżeż więc wykonać Arystotelesowy nakaz, że przyzwyczajanie powinno się rozpocząć rychło (εὐθὺς)? Szukania terminu a quo wypadnie chyba zaniechać, bo można się co do niego bardzo łatwo pomylić. Termin wyznaczony zarychło może się stać kulą u nogi, przykrą dla dziecka i rodziców, a wyznaczony zapóźno szkodliwym. Zamiast więc terminu trzeba postawić coś, coby działało ciągle, samo przez się, przez to, że istnieje. A takie zarządzenie jest możliwe. Z chwilą zawarcia małżeństwa przyszli rodzice niechaj sobie powiedzą, że skończyło się dla nich życie egoistyczne, t. j. kawalerskie i panińskie, że wypada im przejść do altruizmu. Ich staraniem powinno być stworzyć w domu swoim nastrój porządku, przyzwoitości, uczciwości, dobrego tonu, słowem stworzyć korzystną atmosferę wychowawczą dla swoich dzieci. Niechaj ich dom będzie pewnego rodzaju świątynią, w której oni będą głównymi kapłanami. Nie jest to zadanie łatwe, bo wymaga zaparcia się wygody i bezpo-

średniości, ale najpewniej prowadzi do celu i ułatwia przyzwyczajenie, a więc i wychowanie. Innemi słowy rodzice, chcąc wczas wyrobić dobry nałóg w swoich dzieciach, powinni wychowanie rozpocząć od siebie samych.

Poprzednio była o tem mowa, że dziecko odczuwa karność jako przykrość, jako wkraczanie w swoje prawa. Ileż to leż nie właśnie z tego powodu, że pożądaniu dziecka przeciwstawia wychowanie swoją wolę. Lecz czy człowiek dorosły ma prawo narzucać swą wolę drugiemu człowiekowi, który, chociaż młody i niedoświadczony, jest jednak człowiekiem, czy ma prawo zatruwania pewnej ilości lat jego życia dla mniemanych późniejszych korzyści? Rousseau dał na to pytanie odmowną odpowiedź, motywując ją tem, że, ponieważ dzieci tak często w młodym wieku umierają, nie wypada wykonywaniem karności zatruwać im tych kilku lat życia. Zapatrywanie to byłoby może słuszne, gdyby te dzieci miały napisane na czole, że je taki los czeka.

Ale wielką prawdę zawierają z drugiej strony słowa rodziców lub wychowawców, które się często słyzy: przyjdzie czas, że błogosławić będziesz tę rękę, która cię teraz karci. Karność, wstrzymując pożądania fałszywe i zdrożne w terażniejszości, działa na przyszłość. Otóż ze stanowiska etycznego niema wątpliwości, że wykonywanie karności należy nietylko do kompetencji, ale raczej obowiązków wychowania. Jeżeli gdzie, to w tym razie sprawdza się sentencja, która swego czasu pokutowała po wszystkich wypisach greckich, że często krótka przykrość sprowadza długą przyjemność (*πολλὰκις βραχέα λύπη μακρὰν ἡδονὴν τιττει*). Jeżeli bowiem karność zapewnia umoralnienie człowiekowi, to środek ten, choć narazie przykry, jest moralnie dobry. Jest to operacja chirurgiczna, która narazie straszy i boli, ale daje zdrowie.

Bo odwróćmy stosunek. Przypuśćmy, że, aby nie robić przykrości, ktoś świadomie nie wykonywa karności i pozwala w dziecku rozwijać się swobodnie pożądaniom. Jeżeli pod wpływem takiego wychowania wyrośnie człowiek moralnie słaby, bez woli, który nie umie sobie niczego odmówić, to nie wahamy się potępić tego umysłowego stanu, mówiąc, że rodzice takiego d o c h o w a l i się dziecka, jakim je w y chowali, nie wahamy się im przypisać winę tego ujemnego nastroju. Dziecku byłoby z pewnością przyjemniej wzrastać bez więzów karności, lecz, jak mówi Niemcewicz i Horacy: niema prawego szczęścia na ziemi dla

człeka (*nihil est ab omni parte beatum*). Kto chce zyskać moralne dobro w przyszłości, musi się nieraz pozbyć niejednych przyjemności w terażniejszości, podobnie jak, kto chce żyć dostatnio i wygodnie w późniejszym życiu, musi oszczędzać i odmawiać sobie niejednego zamlodu. Oszczędzanie więc dzieci przez niewykonywanie karności jest niemoralną, wprost zdrożną słabością, jest zaniedbaniem świętego obowiązku wychowawczego. Bez karności nie może być mowy o wewnętrznej wolności, do której wychowanie ma przygotować. Kto zamlodu, choćby na mocy narzuconej sobie woli, nie nauczył się być obojętnym wobec różnorodnych pożądań, tego nauczanie i późniejsze prowadzenie nie mogą uszlachetnić, żeby się w nim wyrobił silny i moralny charakter. Teoretyczne wykształcenie może mu dać poznanie moralnych idei, ale czy za tem pójdzie zawsze jego wola, jest rzeczą bardzo wątpliwą, skoro niema w jego umyśle nałogu moralności. Może więc powstać rozdźwięk między jego poznanie i inteligencją a wolą. Zapanuje w nim rozterka umysłowa, którą scharakteryzował Owidjusz: widzę, co lepsze i uznaję je jako takie, a jednak wybieram, co gorsze (*video meliora proboque, deteriora sequor*). W najlepszym razie refleksja naukowa wstrzyma go od złego działania, ale zabraknie mu woli do działania dobrego.

Pod względem karności rozróżniamy dwa sposoby wychowania: serwilistyczny i liberalny. Pierwszy polega na tem, że wychowujący stara się bezwzględnie wobec dziecka przeprowadzić swoją wolę. Wychowawca despotycznie anektuje sobie całą władzę co do działania dziecka, przepisuje w najdrobniejszych szczegółach jego postępowanie, że dziecko nie śmie uczynić żadnego kroku bez jego rozkazu lub pozwolenia. Serwilistyczna karność nietylko nie łagodzi trudności posłuszeństwa, ale owszem nieraz piętrzy przeszkody, upatrując w zwalczaniu ich najlepszy skutek dla wychowania. Jeżeli ta szorstkość postępowania jest umyślnem pokryciem rzeczywistej życzliwości, to ten sposób wychowania może nie zawsze jest potrzebny, ale może ostatecznie nieźle oddziaływać na uregulowanie pożądania wychowującej się jednostki. Jeżeli zaś wymaganie serwilistycznego posłuszeństwa jest wpływem subiektywnego lubowania się w rozkazywaniu, jeżeli więc ostra karność przeprowadzoną jest w chęci dogodzenia własnemu upodobaniu, a nie w interesie dziecka, to charakter dziecka wystawiony jest na niebezpieczeństwo spaczania. Bo serwilistyczna karność, zwłaszcza nie poparta wewnętrzną

zyczliwością wychowawcy, daje przyzwyczajenie do dobrego, ale nie budzi upodobania w dobrem. Może ona doprowadzić do tego, że wychowanek będzie cnotę wykonywać, ale ją będzie nienawidzić. Dziecko może zohydzić sobie idee etyczne, które tak ostremi środkami się w nie wpaja. W ten sposób karność zamiast zbliżyć dziecko do ideału, może je od niego odepchnąć. Bo moralność, opierająca się tylko na strachu, nie jest moralnością. Kto się nauczy unikać złego z obawy przed karą, ten nie jest jeszcze wewnętrznie umoralniony.

Na przeprowadzeniu serwilistycznej karności polega nieraz wychowanie w internatach. Skoro internaty przekroczą rozmiary rodziny, ratują się przez zaprowadzenie surowej karności. Rozciągają więc nad młodzieżą ścisłą kontrolę, okalają ją dosłownie murem, spodziewając się wszczepić w nią moralne idee przez to, że jej nie pozwalają grzeszyć. Otóż młodzież w ten sposób chowana nie grzeszy, bo nie ma do tego sposobności i możliwości, ale gdzie rękojmia, że grzeszyć nie będzie, jeżeli zabraknie oczu pilnujących? Słusznie mówi Herbart, że w wychowaniu chłopców i młodzieńców trzeba ryzykować, jeżeli się z nich chce zrobić mężów (*Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden*). Czyja cnota nigdy nie była wystawiona na próbę, ten, choć pod wpływem ciągłego nadzoru żyje cnotliwie, jeszcze cnotliwym nie jest. Znany romansopisarz francuski Alfons Daudet opowiada w swych wspomnieniach (*Le petit chose*), że ciężką walkę musiał stoczyć, zanim jako chłopiec nie wziął franka, leżącego na stole, za którego obiecywał sobie zrobić wiele przyjemności. Kilka razy brał franka i kładł go napowrót, lecz skoro z tej walki wyszedł zwycięsko, odtąd nie pożądał nigdy obcej własności.

Serwilistyczna karność jest jeszcze z innego względu dla młodzieży niebezpieczną. Silniejsze natury, o samodzielniejszym sposobie myślenia, powiadają sobie, że ta karność trwa tylko do czasu. Układają się więc z obawy złych skutków, ale zachowują sobie zaspokojenie swego osobistego pożądania na przyszłość. Stąd wyrabia się w nich hypokryzja. Słabsze zaś natury tak dalece przyzwyczajają się do rządzenia wolą obcą, że stają się zupełnie nieudolnymi wobec wymagań życia: nie mają woli, nie mają poczucia, co dobre i co złe, ponieważ serwilistyczna karność zabiła w nich zupełnie samodzielność. Stąd pochodzi, że

często z pozornie świetnie prowadzonych internatów wychodzą ludzie albo źli albo nieudolni.

Wprost przeciwną jest liberalna karność. Pozwala ona młodzieży na wszystko, zostawiając jej zupełną swobodę działania, dając jej najwięcej samodzielności, ciesząc się widokiem, jak się łamie z przeciwnościami, jak doznaje przykrości nie tylko fizycznej, ale i moralnej i obiecując sobie z tego jak najlepszy skutek dla wychowania. Liberalna karność głosi zasadę, że wolnych ludzi trzeba także na wolności wychowywać. Z tem hasłem często się u nas można spotkać. Wychowanie liberalne nie popiera wprost zdrożności, ale nie czyni nic, aby je wstrzymać, patrząc przez palce na przekraczanie zakazu. W doborze środków wychowawczych nie kieruje się względami etycznymi, ale z pewnem lekceważeniem skłonne jest użyć nawet środków niemoralnych albo moralnie obojętnych, byleby dopiąć najbliższego celu.

Wychowaniu takiemu braknie powagi; np. chłopiec wypłatał komuś figla, ale uczynił to zęcnie i dowcipnie. Powinna go za to spotkać nagana, ale wychowawca załatwia tę sprawę w liberalny sposób. Może nie pochwali wprost niestosownego postępkę, ale go też nie zgani, a nawet może się do chłopca uśmiechnie i pogłaszcze go za to. Wychowanie takie nie budzi wewnętrznego uszanowania dla prawa, a młodzież w ten sposób chowana wszelkie nagany i kary przyjmuje z oporną obojętnością, nie odczuwając ohydy złego czynu. Lekceważenie względów etycznych przenosi się ostatecznie na osobę wychowującego, który jako przedstawiciel władzy i prawa nie imponuje młodzieży. Owszem młodzież poufali się bardzo łatwo z liberalnymi pedagogami, chociaż mają zresztą wszelkie zalety, aby budzić uszanowanie. Jeżeli jeszcze do tego liberalna karność każdy rozkaz lub zakaz stara się obszernie umotywować, wyrabia się w młodzieńczych umysłach przeświadczenie umysłowej równości z osobistością wychowującego, a poczucie to niweczy wszelki wpływ wychowawczy. Tak powstaje w młodzieży skłonność do t. zw. r e z o n o w a n i a, w czasie, w którym się nie rezonuje, ale słucha. Liberalna karność wkońcu doprowadza do tego, że z ojca i nauczyciela staje się starszy towarzysz, którego się mniej słucha, niż właściwego towarzysza, ponieważ bądź co bądź czasem wolę swoje stara się narzucić. Wychowanie takie można uważać za spacone i, jeżeli twarda szkoła życia nie doprowadzi liberalnie chowanego

człowieka do opanowania swych pożądań, człowiek taki jest stracony. Liberalną karność spotykamy często w sferach wyższych pod wpływem przerafinowania uczucia rodziców. W tej formie liberalna karność jest wypływem t. zw. małej miłości, występującej częściej u matek, niż u ojców. Ta nazwa pochodzi z nowszych czasów, ale rzecz sama występuje już w książkach pedagogicznych z średnich wieków, w których powtarza się opowieść o chłopcu psutym przez matkę, a kończącym życie na szubienicy. Są jeszcze inne motywy liberalnej karności, a więc lenistwo, lekkomyślność, brak energii i zamilowanie wygody i «świętego spokoju» zwierchności wychowawczej. Okazów ofiar liberalnego wychowania wykazują szkoły nasze niestety bardzo wiele, i to z wszystkich warstw społecznych.

Z przeciwstawienia tych dwóch rodzajów karności wynika, że właściwa droga karności leży w środku. Środkowa droga najpewniej prowadzi do celu, powiada Owidjusz (*media tutissimus ibis*). Karność musi być silna, bo to jest przywiązane do pojęcia karności. Reszka, długoletni sekretarz i biograf kardynała Hozjusza, mówi o nim: wiedział, że ścisła karność daje siłę umysłowi i czyni go zdolnym do wielkich wysiłków (*sciebat, quod severior disciplina firmat ingenium aptumque magnis conatibus reddit*). Wychowujący powinien stać nad młodzieżą, a nie na równi z nią, albo, co gorsze, poniżej niej. Aby się na tej wysokości utrzymać, powinien się wystrzegać bezpośredniości i, że się tak wyrażę, negliżowości, a starać się zawsze o najpoprawniejsze występowanie.

Konieczną jest także w karności k o n s e k w e n c j a, aby wywołać dobre przyzwyczajenie i porządek w pożądaniu. Ponieważ młodzież z naturalnych powodów odczuwa karność jako coś przykrego, przeto szuka wyłomu w murze, który ją otacza. Nie znalazłszy go, poddaje się narazie, ale po pewnym czasie wznowia poszukiwania. Jeżeli więc wychowujący zadowolony się pierwszym poddaniem się pod swoją wolę i nie pilnuje dalej muru, młodzież korzysta ze słabego miejsca i usuwa się z pod wstrętnej sobie wpływu. W ten sposób młodzież zaprawia się do całego szeregu zdrożności, jako to perfidji, udawania, kłamstwa, oszukaństwa. Dlatego potrzebną jest w wychowaniu ciągła czujność, nawet w razach, w których konsekwencja nie wydaje się konieczną. Jeżeli nauczyciel w szkole utrzymuje ścisłą i konsekwentną kar-

ność przez cały rok, a popuści ją w ostatnich dniach roku szkolnego, w których nieraz lekcje z różnych powodów z mniejszą przeprowadza się konsekwencją, nie powinien się dziwić, jeżeli po wakacjach znajdzie młodzież mniej sformną i skłoną do posłuszeństwa niż roku poprzedniego. Potrzeba wtedy postępowanie znowu nawiązać do dawnej lepszej tradycji.

Każde odstępianie od konsekwentnej karności jest niebezpieczne i powinno być upozorowane jakimś słusznym powodem, który młodzież może odczuć, ale którego nie wypada osobno wypowiadać. Przez motywowanie bowiem zmiany łatwo może powstać mniemanie, że całe postępowanie karności jest tylko warunkowo prawdziwe. Tymczasem dla wychowania jest rzeczą korzystniejszą, jeżeli młodzież wierzy w to, że droga wybrana jest konieczną, której inną zastąpić nie można.

Odstąpienie od konsekwentnej karności niechaj się młodzieży przedstawia jako konieczne zło, jako *vis maior*. Jeżeli wskutek fizycznego niedomagania albo innych ważnych przeszkód okaże się potrzeba łagodniejszego obchodzenia się, to w każdym razie wypada tak urządzić postępowanie, żeby młodzież tego nie odczuwała jako niekonsekwencję. W razie słabości można młodzież poprostu zwolnić z obowiązku zrobienia czegoś, dodając, że powetuje to po wyzdrowieniu.

Karność niechaj będzie silną i konsekwentną, ale nie posuwającą się do ostateczności, t. j. brutalną. Wszelka bowiem brutalność zniechęca, przeciwnie konsekwencja i silne działanie wzbudzają zaufanie nawet u tych, przeciwko którym są zwrócone. Stąd pochodzi objaw, że t. zw. ostrzy nauczyciele są młodzieży sympatyczniejsi, niż łagodni. O pierwszych młodzież wyraża się z uznaniem, o drugich z lekceważeniem.

Przy ścisłości i konsekwencji karność powinna być o tyle liberalną, żeby nie zadawała gwałtu indywidualności. Indywidualność i bez tego prowadzi walkę z wychowaniem. Jeżeli indywidualność nie jest wprost zdrożną, karność powinna się do niej zastosować i szukać w niej punktu wyjścia dla swego działania. To się dzieje w wychowaniu domowym, t. j. jedno dziecko tak, a drugie inaczej jest traktowane, ale może też być do pewnego stopnia zastosowane w nauce zbiorowej. Niewinnym požądaniom i nawyczkom młodzieży, kierunkowi charakteru, o ile o charakterze w tym wieku może być mowa, karność powinna zostawić swobodę. Jeżeli w nauce zbiorowej cała generacja ma jakąś niewinną

indywidualność, to lepiej, że nauczyciel się do niej zastosuje, niż żeby odwrotnie tejże generacji swoje postępowanie narzucił. Skoro nauczyciel nie pochodzi z tej samej okolicy, co uczniowie, lepiej, że on zastosuje się do obyczaju i języka uczniów, niż żeby narzucał im swój obyczaj i swój język. Fałszywem byłoby umyślne i planowe uwydatnianie swej odrębności pod tym względem.

Kto więc chce młodzież prowadzić, powinien sam być umysłowo młodym, rozumieć jej młodzieńcze porywy i w jej młodocianych pożądaniami szukać natchnienia do przepisów karności. W ten sposób obcowanie z młodzieżą opóźnia u wychowawcy starzenie się i utrzymuje go dłużej w młodzieńczej rzeźkości.

Przerwy w kształceniu zbiorowem między lekcjami niechaj będą wyłączną własnością młodzieży, niech się w nich bawi, jeżeli czuje tego potrzebę, niech się nie bawi, jeżeli nie ma do tego ochoty. Rodzaj zabawy wypada zostawić jej wyborowi, a wkraczać wypada tylko w nadzwyczajnych razach, jeżeli z braku lepszego rozpoznania zanosi się na to, że młodzież popełni niebezpieczne głupstwo.

Słowem przy wykonywaniu karności trzeba młodzieży zostawić jej młodzieńczą wolę, jeżeli taka samodzielność nie okazuje się szkodliwą dla jej umysłowego rozwoju. Jeżeli się bowiem jej nie pozwoli mieć własnej woli, to nie można się także spodziewać wyrobienia woli w wieku dojrzałym. Niepotrzebne ustawiczne wkraczanie w sferę woli młodzieży, bałamuci ją i zniechęca do wychowującego. Są nauczyciele, którzy wychodząc z fałszywego założenia, że na to są nauczycielami, aby bezustannie pouczali, ustawicznie mają pouczenia na ustach, każdy wypadek starają się przewidzieć, zasypują młodzież rozkazami i zakazami, zżymają się na widok, że chłopiec, biegnąc po schodach, przeskakuje przez dwa stopnie odrazu, albo że chłopiec wyskoczył ni stąd ni zowąd w górę, podczas gdy ten sam chłopiec nie wie, że nadmiar sił i żywotności spowodował go do tego skoku. Takie gderanie pedagogiczne jest dlatego samego niestosowne, że wobec różnorodności poszczególnych wypadków nie może być jednolite. Przy takim gderaniu może się zdarzyć, że chłopcu dostanie się raz nagana za to, że siedzi, a drugi raz, że stoi.

W rzeczach obojętnych i mniej ważnych trzeba młodzieży zostawić swobodę. Lepiej, że sama doświadcza, bo wola zyskana przez własne doświadczenie więcej warta, niż wola narzucona. «Mądry Polak po szkodzie» i «kto się na gorąco sparzył, ten na

zimno dmucha», mówią polskie przysłowia. Niech więc młodzież sama doświadcza, co dobre i złe, co korzystne i niekorzystne. Najdalej w tej mierze idzie Russo, który, wychowując Emila, maskuje swoją osobistość i zawsze się chowa poza naturę, której każe pozornie go wychowywać. W lekcji astronomji Emil rzuca pytanie: naco się przyda astronomja? Russo nie odpowiada i w tej chwili przerywa lekcję. Następnego dnia prowadzi swego ucznia do lasu i umyślnie w nim błądzi. Kiedy po kilku godzinach męczącego szukania drogi wśród spiekoty słonecznej Emil bliski jest omdlenia, Russo z pomocą wiadomości astronomicznych oznacza stronę świata, w której się znajdują i wyprowadza go z lasu. Wtedy Emil sam ze siebie przyznaje: a przecież astronomja jest pożyteczną nauką. Karność w wielu razach może używać tego samego sposobu i przez własne doświadczenie dziecka kazać mu wywieść sobie prawa postępowania.

W młodzieży prowadzonej wyłącznie wolą dorosłych wyrabiają się dwa równoległe szeregi woli, t. j. jeden indywidualny, drugi obcy. Człowiek w ten sposób wychowany ma wolę opierającą się na tych dwóch szeregach. Dlatego w postępowaniu jego czuć ciągłą walkę wewnętrznych sprzeczności. Przy swobodnej karności, choć nie nastąpi może zrazu zupełne zlanie się tych dwóch szeregów, to przynajmniej w wielu punktach zapanuje jedność. Późniejsze życie powoduje dopiero zbliżenie szeregów, co nazywamy samodzielnością. Przyjście do skutku samodzielności zależy od tego, w jaki sposób była prowadzona karność w czasie wychowawczym.

Przeprowadzenie karności jako władzy z zewnątrz nauczyciela jest daleko łatwiejsze, jeżeli osobę wychowawcy otacza aureola powagi i miłości. Ażeby kogoś słuchać, trzeba albo go poważać, albo miłować. Karność nie opierająca się o te dwa uczucia, zbudowaną jest na słabej podstawie. Pomówimy o tem obszerniej na innem miejscu, tu narazie niechaj wystarczy kilka ogólnych uwag. Powaga i miłość stają się naturalną potrzebą młodzieży, która, czując swą bezradność i swe niedołęstwo, szuka sama oparcia w osobach starszych, od których spodziewa się pomocy i zyczliwej rady. Naturalnymi przedstawicielami powagi i miłości są rodzice: ojciec przedstawia powagę, matka miłość. Pestalozzi pierwsze wychowanie radzi zupełnie złożyć w ręce matki, Herbart dzieli je między rodziców, znana autorka szwedzka Ellen Key przysłała do przekonania, że ojciec w wychowaniu zu-

pełnie niepotrzebny: «ojca pomijamy zupełnie, ten bowiem jest tylko przygodnym, nie mającym żadnej doniosłości czynnikiem przy wychowaniu dzieci». W każdym razie miłość bezinteresowna jest wspólna rodzicom. Karność więc, wykonywana przez rodziców, zyskuje przez to, że dziecko nawet w niedoświadczonym swoim rozumie musi sobie powiedzieć, że rodzice, stawiając tamę jego požądaniom, nie są powodowani jakimś ubocznym celem, ale działają dla jego dobra. Z dzieciństwa przypominam sobie bardzo dobrze, że zastanawiałem się nad tem, jaki cel ma moja matka, zmuszając mnie do czegoś, co mi było nieprzyjemne.

Lecz powaga rodziców szybko się zużywa. Przez codzienne pożycie rodzice, którzy tak samo, jak inni ludzie, mają swe słabości, tracą na powadze, rychlej matka, z którą dziecko prawie bezustannie obcuje, później ojciec, który przez swe działanie poza domem dłużej otoczony jest pewnym nimbusem. Dlatego trzeba wprowadzić w wychowaniu nową powagę, a tą jest nauczyciel. Dziecko widzi go zawsze w urzędowym charakterze jako przedstawiciela pewnej władzy i to wzbudza w niem poszanowanie i uznanie jego wyższości. Ażeby to wrażenie utrzymać, nauczyciel powinien się młodzieży przedstawiać jako osobistość wyższa, imponująca. Dlatego Herbart wymaga, żeby nauczyciel nigdy nie sypiał z uczniem w jednym pokoju, żeby się uczniowi zawsze pokazywał tylko w stroju godowym. Nauczyciela publicznego otacza pewien nimbus i to nam tłumaczy, jakim sposobem generacja złożona z pięćdziesięciu piętnastoletnich chłopców, z których każdy z osobna skłonny jest do wszelkiego rodzaju nieporządku i wybryków, korzy się przed jedną osobistością i podporządkuje jego woli swą skłonną do niesforności wolę.

Ale samo się przez się rozumie, że, aby panować nad wolą innych, trzeba mieć zalety, które człowieka kwalifikują do panowania nad umysłami. Bez karności, bez bezwzględного poddania się pod wolę nauczyciela niema w szkole nauki. Koszta nauki szkolnej ponosi nauczyciel. Doświadczenie nas uczy, że nie każdy nauczyciel zdolny jest do utrzymania karności. Na pewien czas można panować postrachem i sztucznie przybraną energją. Lecz oczy młodzieży widzą i rozróżniają bardzo dokładnie sztuczne przymioty od prawdziwych stron charakteru. Głęboka wiedza, miłość do młodzieży i wewnętrzna życzliwość, połączone z silnym i prawym charakterem są przymiotami potrzebnymi do utrzymania karności. Młodzież nawet starsza chętnie poddaje się pod

karność nauczyciela, u którego te przymioty odczuwa. W miarę jak pod takim nauczycielem robi coraz większe postępy we wiedzy i wyrabianiu charakteru, robi mu coraz większe ustępstwa. Stąd pochodzi, że młodzież, powodowana wewnętrznym szacunkiem dla swego przewodnika, znosi od niego z pokorą obchodzenie się, którego może nie zniosła ze strony własnych rodziców.

Środki, które służą do utrzymania karności, w czasie, kiedy wychowująca się jednostka nie ma i nie może mieć jeszcze wyrobionej woli moralnej, są rozmaite. Streścić je można w następujących czterech kategorjach: 1) zatrudnienie i zabawa, 2) dozór, 3) rozkaz i posłuszeństwo, 4) kara. Wypada o tych czterech środkach osobno pomówić.

§ 12. Zatrudnienie i zabawa.

Skoro dziecko wyjdzie z okresu senności, w którym budzi się tylko na krótkie chwile, aby ssać, rozpoczyna się u niego rozwój umysłu. Rozwój ten wymaga tyle sił, że równoległy rozwój fizyczny, który zrazu jest bardzo przyspieszony, zwalnia swe tempo. Gdyby rozwój fizyczny dziecka zatrzymał swą hyżość, jaką ma w pierwszych tygodniach życia, dziecko przypuszczalnie w ośm miesięcy musiałoby dojść do swego najwyższego stanu fizycznego rozwoju. Ale rozwój fizyczny staje się bardzo powolny, a zato dziecko rozwija się pod względem duchowym. To samo wskazuje na to, że człowiek jest przeznaczony do rozwinięcia bujnego życia umysłowego, któremu musi ustąpić rozwój fizyczny. Człowiek rośnie do dwudziestego roku życia, gdy największe zwierzęta w tym czasie już dawno swój rozwój skończyły.

Dziecko zaczyna myśleć i pożądać. Ale to myślenie jest bardzo niedokładne i niedołążne, bo organy zmysłowe funkcjonują niewprawnie, a kojarzenie odbywa się tępo i niezręcznie. W każdym razie jest to zawiązek ruchliwości umysłowej, która człowieka nie opuszcza do ostatnich chwil jego życia. Tę ruchliwość zaczyna dziecko bardzo rychło objawiać nazewnątrz jako działanie. Dziecko, jeżeli nie śpi, nie umie być beczynne. Jakżeż rzadko się zdarza, że normalne dziecko siedzi beczynnie, zajęte myślami. Wślad za beczynnością postępuje nuda, która budzi jego niezadowolenie.

Jest to rzeczą zupełnie naturalną, że chęć działania u dziecka jest daleko żywszą, niż u dorosłego człowieka. Do działania potrzebna jest siła. Gdy u dorosłego człowieka siła z wiekiem wyczerpuje się i słabnie, u dziecka jest odwrotnie, t. j. pod działaniem t. zw. drażnienia funkcyjnego siła wzrasta, a z przyrostem siły rośnie także chęć działania, bo każdy człowiek robi chętnie to, co mu się udaje. Dziecko jest w tem szczęśliwem położeniu, że każda nowa próba pozwala mu działanie wykonać coraz lepiej. Stąd pochodzi ochoczość do życia u dziecka, zaufanie do swych sił i zadowolenie ze siebie samego. Dziecko na mocy do-tychczasowego doświadczenia wierzy w to, że przyrost sił pójdzie w nieskończoność, a zwłaszcza pociesza się tem, co zdoła zrobić, jak dorośnie. To też swoboda i wiara w siebie bije z jego postaci. Jest ono w tem szczęśliwem położeniu, co człowiek, który przeszedł długą chorobę i z każdym dniem czuje, że wracają mu zdrowie i siły.

Co więcej, do każdego nowego działania dziecko przystępuje niestrudzone i wypoczęte. Człowiek dorosły, mając sił na dwie godziny pracy, może pracować cztery godziny, ponieważ jego system nerwowy ma wyrobione nerwy wstrzymujące znużenie. Ten nadmiar pracy oplaca t. zw. p r z e p r a c o w a n i e m, które się odbija na jego zdrowiu. Dziecko nie ma odpowiednich nerwów, przeto znużenie występuje u niego nagle i uniemożliwia dalszą pracę. Skoro dziecko dojdzie do najwyższego wyczerpania, popada w sen, który przywraca mu stargane siły. Przed snem przez pewien czas m a r u d z i. Przeto dziecko do szóstego roku życia nie może się przepracować, a do dwunastego przepracowanie jest bardzo rzadkie. Przy swej ruchliwości umysłowej normalne dziecko nie zna bezczynności, która mu jest wstrętną: albo śpi, albo je, albo jest czemś zajęte.

W najogólniejszem znaczeniu nazywamy zajęcie, w którym się objawia umysłowa ruchliwość dziecka, z a b a w ą. Obecnie wyraz ten zmienił nieco znaczenie, dawniej był zupełnym synonimem z a j ę c i a albo z a t r u d n i e n i a, a w znaczeniu z a b a w y używało się wyrazu i g r a (skrót. g r a). Być czemś z a b a w i o n y m albo z a b a w n y m znaczyło tyle, co z a j m o w a ć się czem.

Zabawa jest czem innem u dorosłych, a czem innem u dzieci. Dorośli bawią się, aby w miłym podnieceniu zabić czas wolny od zatrudnień zawodowych, bawią się, kiedy nie mają co robić,

albo nie chcą pracować. Rzymianie rozróżniali otium i negotium. Negotium było u nich pracą zawodową, co do otium zapatrywania ich różniły się od naszych. Praca literacka, rozmyślanie naukowe, studjowanie, czytanie i pisanie, nazywały się otium. To nam tłumaczy oksymoron Scypjona: «nigdy mniej jestem nieczynny, niż kiedy jestem nieczynny» (nunquam minus otiosus, quam cum otiosus sum). Podług naszych wyobrażeń praca literacka jest zatrudnieniem, jest pracą. U Greków chodzić do szkoły nazywało się «chodzić do domu nauczyciela» (εἰς διδασκάλου φοιτᾶν) a wyraz σχολή znaczył bezczynność, wolny czas, w czas. Rzymianie szkołę nazywali obok schola także ludus, a z wyrazem tym łączyło się pojęcie, że chodzenie do szkoły i uczenie się jest świętowaniem, używaniem czasu w przeciwstawieniu do pracy zawodowej. Praca umysłowa uchodziła w starożytności za świętowanie, za zabawę w dzisiejszym znaczeniu tego wyrazu.

W naszym rozumieniu zabawa dzieci w czasie przedszkolnym jest ważnym środkiem wychowawczym. Dzieci, bawiąc się, rozwijają i kształcą się umysłowo, a więc chodzą niejako do szkoły. Ponieważ zaś ta zabawa w pierwszych kilku latach odbywa się przeważnie w domu pod okiem matki, dlatego Komeński nazwał ją szkołą macierzystą (schola materna). Bezmyślne wychowanie w zabawie widzi tylko środek zabicia czasu. Nieraz rodzice lub wychowawcy każą się dziecku czemś bawić, nie chcąc się sami niem zajmować. Tymczasem owa mniemana zabawa jest środkiem karności, jest już wychowaniem. Przeto osoby wychowujące muszą na zabawy baczną zwracać uwagę i dziecku w niem pomagać, pozwalając mu przytem samemu się bawić. Wychowanie musi dziecku podsuwać materiał do zabawy, jeżeli dziecko nie umie samo sobie radzić w doborze materiału, musi kierować jego zabawami, jeżeli się źle bawi. Sztuka wychowawcza polega na tem, aby wychowawca wiedział, kiedy mu wypada wkroczyć w zabawę, a kiedy dziecku powinien zostawić swobodę. Do tego potrzebny jest takt wychowawczy, który, zwłaszcza u niewiast, rozwija się czasem dziwnie rychło. Na plantach poznańskich, przy kupie piasku, miałem sposobność obserwowania dziewczynki z ludu, może dziesięcioletniej, która z taką zręcznością umiała zatrudnić troje swego młodszego rodzeństwa, jakby przeszła kurs ochroniarek albo freblówek.

Najpierwszą zabawą dziecka jest krzyk albo płacz. Ze krzyk

nie jest zawsze spowodowany dolegliwością albo cielesną potrzebą, ogólnie to rzecz wiadoma. Jest on często objawem nie tyle pożądania dziecka, co jego siły. Dziecko krzyczy, bo krzyk jest narazie jedynym dla niego sposobem objawienia swej umysłowej ruchliwości. Pospolite mniemanie przypuszcza, że krzyk powoduje rośnięcie, co jest o tyle możliwe, że przez krzyk natężają się mięśnie całego ciała. Dziecko krzyczy nietylko gardłem, ale całym ciałem.

Cielesny rozwój dziecka, a więc próby używania rąk, nóg, mówienia stanowią dla niego szereg zabaw, bo zaspokajają tkwiącą w niem chęć działania, chęć ruchu. Poczucie, że się coś zdziało, wypełnia jego wnętrze rozkoszą, która się na zewnątrz objawia w pogodnym śmiechu. Dziecko, które o własnych siłach nauczyło się chodzić, chodzi z przyjemnością, a szczytem jego zadowolenia jest, jeżeli mu się uda dogonić starszą osobę. Ileż w niem wzbudza radości każde usiłowanie, uwieńczone pomyślnym skutkiem. Schwycenie rzuconej piłki albo otworzenie szuflady zapomocą klucza jest dla niego triumfem, jest zdarzeniem równie radosnem, jak dla uczonego rozwiązanie jakiegoś naukowego problemu.

Cele jego działania są proste i krótkie, na skutek zatem swego wyłączenia dziecko nie potrzebuje długo czekać. Udanie się najmniejszej czynności jest dla niego połączone z wielkiem zadowoleniem. Wiele czysto fizycznych czynności, które u dorosłych są zmechanizowane i nie wymagają żadnego umysłowego natężenia, u dziecka domaga się umysłowego skupienia i staje się umysłową pracą. Ażebym dziecko, zaczynające chodzić, przeszło przez pokój, musi sobie niejako powiedzieć: oto teraz muszę natężyć swój system nerwowy, aby na tę chwilę utrzymać równowagę. Dziecko chodzi nietylko ciałem, ale i umysłem. Że tak rzeczywiście jest, można z tego wnosić, że dziecko traci równowagę i pada, skoro się je podczas tej czynności zagadnie. Ale dziecko szczęśliwie przeszło przez pokój. To powodzenie pobudza je do dalszego działania, do dalszych prób. Kuje więc żelazo, póki gorące i przemierza napowrót tę przestrzeń. Biegnie tam i nazad aż do znużenia. Matka, któraby ten ruch chciała wstrzymać i dziecku kazała cicho siedzieć, niweczyłaby wielki dar przyrody, t. j. wewnętrzną ruchliwość.

Z tego wynika, że dziecko do zabawy potrzebuje bardzo mało materiału. Natura dała jego umysłowi dążność działania,

a ta wylać się może nazewnątrz w tak naturalny i prosty sposób, że właściwie wychowanie całkiem może się obejść bez t. zw. z a b a w e k. Im lepsze jest wychowanie, tem większą robi konkurencję sklepom zabawkowym. Dziecko chce coś tworzyć i na mocy tego ocenia wartość zabawek. Zabawki, choćby najpiękniejsze, najmisterniejsze i najsztuczniejsze idą w odstawkę, skoro służą tylko do oglądania, zato większą wartość w oczach dziecka mają te, z których można coś zrobić. Lalka z przyszytymi na moc sukienkami podoba się, ale prawdziwy zachwyt wzbudza lalka z włosami, które można czesać, albo lalka, którą można przebierać co chwilę w inne sukienki. Niektóre dzieci, mające cały zapas najpiękniejszych lalek, robią sobie lalkę z patyka i płatka, a ta się więcej podoba, bo jest własnego wyrobu. Dziecięce usposobienie jest to samo w pałacu, co w chacie wieśniaczej, a więc chce czynu i ruchu. Stąd kupa piasku, zwłaszcza wilgotnego, któremu można nadawać dowolne kształty, oraz łopata, mają dla każdego dziecka nieprzewyciężony urok. Klocki, stanowiące znakomity materiał do tworzenia, nie przestaną chyba nigdy być znakomitym przedmiotem zabawy. Tę ważną rolę spełniały one już w życiu dzieci starożytnego świata, jak tego dowodzą wykopaliska pompejańskie. O ile zabawki dają sposobność do zastosowania ruchliwości wewnętrznej, przedstawiają dla wychowania większą lub mniejszą wartość. Zabawka często nabiera wartości dopiero przez to, że ją dziecko do swoich celów, nieraz nawet przemocą, dostosowuje.

Dziecko oddane zabawie kojarzy wyobrażenia w umyśle swoim bardzo swobodnie; bynajmniej nie krępując się przedmiotem zabawy i wybiegając w myśleniu swoim poza niego bardzo daleko. Dziecko wyobraża sobie bardzo wiele, czyli raczej w zabawki swoje i zabawę wkłada bardzo wiele wyobraźni. Pod tym wpływem ożywiają się martwe przedmioty. Z figurek robią się osoby, dwie największe figurki to tata i mama, mniejsze to rodzeństwo. Rozstawiając figurki na stole, tworzy całe sceny rodzinne, a czyniąc to samo z cynowymi żołnierzami, stacza bitwy. W wytworach wyobraźni dziecięcej podkładkę tworzy zwykle rzeczywistość, od której jednakże zabawa bardzo daleko nieraz odbiega.

Na działaniu wyobraźni polega także u dziecka chęć naśladowania starszych. Za ledwie dziecko spostrzeże lekarza u łóżka chorego, wyobraża sobie, że jest lekarzem, powoduje drugie

dziecko do położenia się, chwytając je za puls, w braku termometru potrząsa ołówkiem i wkłada go pod ramię.

W zabawach swoich idzie dziecko za swym przyrodzonym popędem ruchliwości. Przeto bawi się, aby coś robić, tworzyć, aby się zatrudnić. Osiągnąwszy cel, nie cieszy się nim długo, ale zaczyna zabawę od początku. Dorosłemu człowiekowi, bawiącemu się z dzieckiem, przykrzej rozrzucić ustawiony z klocków dom, albo bramę z kart do grania, niż dziecku, bo dorosły przyzwyczaił się wkładać pewien cel w swoje zatrudnienie, dziecku zaś chodzi więcej o samo tworzenie. Dziecko, wykopawszy mozołnie minę w piasku, niszczy ją bezpośrednio po ukończeniu, a czyni to bez żalu.

Dzieci bardzo nierówno się bawią. Niektóre dzieci nigdy nie są w kłopotach co do wyboru zabawy. Dzień u nich szczerze jest wypełniony, tak, że idąc na spoczynek, muszą się od zabawy odrywać. W zabawie nie potrzebują pomocy starszych, bawią się same całymi dniami, a w obcowaniu z innymi dziećmi obejmują przewodnictwo, pod które małe otoczenie chętnie się poddaje. Wyobraźnia podsuwa im coraz nowsze pomysły, na wykonanie ich jakoś zawsze starczy im środków. Co do środków dziecko nie jest wybredne, bo z pomocą wyobraźni dorabia im to, czego braknie.

Jeżeli dziecko umie się bawić, jest to nieomylna oznaka pomysłnego napięcia umysłowego. Już Platon to zauważył, że na mocy zachowania się dziecka przy zabawie wnosić można o jego przyszłym rozwoju. Dzieci zdolne zdolność swoją objawiają już przy zabawach. Nieudolność umysłowa znajduje swój wyraz w braku zdolności bawienia się. Znałem chłopca, który, mając sześć lat, po kilka razy na dzień zwracał się do matki z pytaniem: mamusiu, czym się mam bawić? Okazało się, że był tępym do nauki, nie skończył szkół i musiał zadowolić się podrzędnym stanowiskiem w życiu.

Dla dziecka świat rzeczywisty stosunkowo mało przedstawia uroku. Dziecko czuje się znacznie swobodniejszym przy zabawie, przy której może popuścić wodze swej wyobraźni. Jeden z francuskich psychologów zauważył, że chłopiec z mniejszym zajęciem przypatruje się rzeczywistemu pociągowi kolejowemu, niż temu samemu pociągowi w zmniejszeniu, przedstawionemu w kształcie zabawki, że tak samo dziewczynka nie zwróci uwagi na ubranie osoby dorosłej, ale sukniom lalki przygląda się bar-

dzo szczegółowo. Świat bajek, baśni i legend, w którym rzeczy niemożliwe stają możliwymi, jest dziecku bliższy niż rzeczywistość.

Ale w miarę, jak dziecko umysłowo się rozwija, zbliża się do rzeczywistości i traci upodobanie do zamięłowań dzieciństwa. Zamięłowanie to nieraz przedłuża się, w razie, gdy dorastające dziecko ma znacznie od siebie młodsze rodzeństwo, które je niejako zatrzymuje w dziecięcym upodobaniu. Zdarza się, że spore pannice bawią się jeszcze lalkami. Jeżeli jednak ten stan trwa poza wiek właściwego dzieciństwa, jest to znak, że rozwój dziecka jest nieprawidłowym. Chłopiec, który w szkole, zamiast uważać i zajmować się nauką, stale się bawi, jest albo nieudolnym, albo źle chowanym. Umysł jego widocznie jest nierozwinięty, skoro nie może się zająć rzeczywistością. Idjoci, którzy pod względem rozwoju umysłowego są poniekąd dziećmi, mają zwykle upodobania niezgodne z ich wiekiem. Człowieka dorosłego, nie żyjącego rzeczywistością, ale lubiącego się w marzeniach, nazywamy dlatego starem dzieckiem albo zdzieciniałym starcem.

Jak człowiek dorosły do swego zawodowego zatrudnienia, tak samo dziecko do zabawy zabiera się z powagą i przejęciem się. Dziecko oddaje się zabawie, nie uważając jej bynajmniej za środek zabicia czasu. Zabawa jest dla niego środkiem podniecającym myślenie. Bez zabawy czuje pewną czerzość w umyśle, czyli nudzi się, ponieważ trudno mu myśleć bez zewnętrznego podrażnienia. Zabawa jest tem lepszą, im więcej popiera zagłębianie się w nią myślą. Zabawa działa wychowawczo, jeżeli dziecko oddaje się jej z takim przejęciem, że — jak się mówi — zapomina o świecie. Uczy się wtedy myśleć z własnego popędu, nie oglądając się za podniętą zewnętrzną, układa wyobrażenia w giętkie szeregi, ma pomysły, które, choć nieraz może błędne, są zawiązkiem jego woli. Jeżeli dziecko własne pomysły samo wykonywa w zabawie, uczy się mieć wolę, nabiera samodzielności, energii. Tak więc niewinna dziecięca zabawa może się stać szkołą woli.

Ale jak się przytem mają zachować wychowawcy? Nie ulega wątpliwości, że najlepiej zrobią, jeżeli nic nie zrobią. Jeżeli zabawa ma kształcić wolę małego człowieka, pozwolić mu trzeba powziąć pomysł i wykonać go. Nie wyrobi w sobie woli młodzież, której starsze osoby podsuwają pomysły, albo której samodzielne pomysły wykonywa służba. Stąd pochodzi, że dzieci w pospoli-

tem znaczeniu nie wychowywane, t. j. o które się nikt nie troszczy, silniejszą mają nieraz wolę, niż dzieci napozór troskliwie wychowywane. Rozumna miłość rodzicielska nie będzie dziecku ułatwiać zabawy przez niepotrzebne mieszanie się do niej lub pomaganie w wykonywaniu pomysłów. Jeżeli dziecko na mocy własnego pomysłu samo sobie zrobi zabawkę i tą zabawką operuje, wola jego ma zakrój, którego mu można pozazdrościć.

Z tego samego powodu niebezpieczną jest wielka ilość zabawek. Rodzice, obsypujący swe dziecko zabawkami, w zły sposób okazują swą rodzicielską miłość. Dziecko, posiadając nadmierną ilość zabawek, rozstrzela swoją uwagę i swoje pożądaniam, nie pogłębia swego myślenia, nie operuje swobodnie wyobrażeniami, przyzwyczajają się do powierzchowności i niedołęstwa.

Zabawa jest dla dziecka poważnem zajęciem. Jako takie powinien je uważać także wychowawca. A więc dziecko powinno się bawić porządnie, z zachowaniem wszelkich prawideł, których wymaga zabawa. Przerwanie rozpoczętej zabawy jest u niego szkodliwsze, niż u dorosłego przerwanie rozpoczętej pracy, ponieważ z niem się także łączy przerwanie napięcia woli.

Zajęcie się zabawą powoduje u dziecka wysunięcie naprzód warg i języka. Jest to zjawisko ogólne, napotykanie prawie u każdego dziecka. Wytłumaczyć je można nałogiem z pierwszych miesięcy życia. Pierwszym organem, w którym się skupia cała uwaga człowieka, są usta. Zapomocą warg i języka dziecko ssie w czasie, kiedy jeszcze nie słyszy i nie widzi. Stąd usta są u niego uprzywilejowanym organem. Ponieważ jedyna rzecz, która dziecko zrazu zajmuje, t. j. pożywienie, przechodzi przez usta, dziecko w ustach koncentruje całe swoje czucie i dlatego wszystko, czem się zajmuje, kładzie do ust. Przyzwyczajenie to przenosi się w późniejszym czasie na wszelkie przedmioty, które dziecko zajmują, a chociaż dziecko nie kładzie ich do ust, mechanicznie nadstawia jeszcze usta, kiedy się nimi zajmuje.

Tak więc wysunięcie naprzód warg i pokazywanie języka staje się znakiem skupienia uwagi. W ten sposób układają się usta jeszcze przy pisaniu, ale w miarę, jak sztuka pisania przez częste wykonywanie staje się coraz łatwiejszą i mechanizuje się, znika ten znak skupienia uwagi. Przyzwyczajenie to zostaje nieraz na całe życie i występuje przy zatrudnieniu, nie stojącym w żadnym związku ze zwykłym zatrudnieniem. I tak krawiec, zwykle pracujący igłą, pokazuje język przy pisaniu, które wyko-

nywa rzadko i które z powodu tego wymaga z jego strony większego skupienia myśli, zato uczony nie wysuwa języka przy pisaniu, ale czyni to w chwili nawleknięcia igły.

Zajęcie i zabawa staje się wprost nauką, o ile prowadzi do poznania rzeczy otaczających dziecko. Dziecko, zatrudniając się i bawiąc, poznaje świat, zrazu w ciasnym kole, potem w coraz obszerniejszych jego kregach. Poznanie przychodzi w ten sposób do skutku, że przedmioty zewnętrzne odbijają się w umyśle jako wyobrażenia. Dziecko zna i poznaje przedmiot, skoro ma jego wyobrażenie w umyśle. Zrazu dziecko zadawała się poznaniem zewnętrznych właściwości rzeczy, następnie bada, czem rzeczy są i jak się nazywają, a wreszcie stara się rzeczy skojarzyć ze sobą i pyta się, poco, naco, czemu, albo z czego coś jest. Dziecko zawsze prawie pyta się o nazwę. Nazwa jest tylko symbolem, ale znajomość symbolu ułatwia porozumienie. To rozumie już dziecko i pyta o nazwę.

Nie znając związku rzeczy między sobą, dziecko nieraz zarzuca swoje otoczenie pytaniami. Widzi futro. Zrazu przez dotyk poznaje zewnętrzne własności futra, następnie dowiaduje się, że to jest futro, a wreszcie zadaje pytanie: z czego się robi futro. Pewna dziewczynka spostrzegła zakonnice, krzątającą się w kościele podczas nabożeństwa. Że osoba żeńska w habitie jest zakonnicą, wiedziała już. Ale nagle zaczyna umysł jej dręczyć zagadnienie, jakie stanowisko w hierarchji społecznej zajmuje zakonnica. Pyta więc półgłosem osoby starszej, z którą była w kościele — ku wielkiemu zgorszeniu bab kościelnych — czy zakonnica jest córką księdza? Odpowiedź na tego rodzaju pytania wychowanie jest zobowiązane dziecku dawać. Są wychowawcy, którzy z zadania tego wywiązują się bardzo zręcznie, inni niewprawni nie wiedzą, co odpowiedzieć. Odpowiedzieć nie jest zawsze rzeczą łatwą, ponieważ pytanie dotyczy czasem rzeczy, której genezy odnośna osoba nie zna. Pewną trudność sprawia także uchwylenie odpowiedzi we formę, któraby była dla dziecka przystępną.

Kilkoletni chłopczyzna zapytał matki: co to jest djabel? Pojęcie djabła należy do pojęć, do których zrozumienia dochodzi dziecko zwykle drogą psychologiczną przez zbieranie, zestawianie i kombinowanie doświadczenia. Jest to praca, którą dziecko zwykle samodzielnie dokonywa i która się nieraz rozkłada na cały szereg lat. Wspomniane dziecko w tym razie od matki zażądało logicznego wytłumaczenia, czyli

definicji. Każda definicja sprawia trudności, jeżeli ma być dobrą. Matka zakłopotana zaczęła definicję od słów: djabeł jest takim stworzeniem... Chłopiec podchwycił genus proximum tej definicji i, przerywając matce, zapytał dalej, czy djabeł znajduje się w poznańskim ogrodzie zoologicznym, zaczął myśleć i mówić o okazach ogrodu zoologicznego i drażliwe pytanie, może tylko na pewien czas, spadło z etatu.

Od tej naturalnej ciekawości odróżnić trzeba ciekawość chorobliwą, która powstaje przez zbyt luźne kojarzenie wyobrażeń od siebie odległych. Dzieci dotknięte tą wadą psychiczną ciągle się pytają o najniemożliwsze rzeczy, ponieważ łączą ze sobą przypadkiem pierwsze lepsze wyobrażenia. Na takie pytania nie można odpowiadać, tem więcej, że dziecko zadaje nieraz jedno pytanie po drugim bez odczekania odpowiedzi. Leczenie tej wady nie należy do wychowawcy, lecz do psychiatrii. Francuzi nazywają ją obłądzeniem wątpliwości (folie de doute).

W naszej literaturze przykład takiej folie de doute dał Prus w powieści *Placówka*. Dotknięty jest tem niedomaganiem Stasiak Ślimaków. Stasiak mówi: «ino jeszcze nie wiem, co sobie myśli trawa, jak ją bydłę zagarnie jęzorem i weźmie na zęby — ale tak nie może być, żeby ona nic nie myślała. Kiedy ludzie we święta stoją na cmentarzu, a patrzeć na nich zdaleka, to widzi się, że tak wyglądają jak trawa i krzaki, bo są między nimi i zielone i czerwone, żółte i różne, jak między ziołami w polu. Więc żeby wtedy jaki straszny bydłok po cmentarzu przejechał jęzorem, to możeby nic nie myśleli? — Ludzieby krzyczeli, a trawa przecie nic nie mówi, jak ją ścinać — odparł Ślimak. — Jakże nie mówi? Kiedy łamać nawet suchy kij, to on trzeszczy, a jak giąć świeżą gałąź, to się ona drze i nie daje, a jak rwać trawę, to piszczy i nogami trzyma się ziemi»...

Rozmówienie się w świecie wyobraźni występuje także we wstępnej nauce zapomocą zabawy. Dziecko, powodowane naturalną ciekawością, chętnie poznaje przedmioty otoczenia, ale dziwnym sposobem jeszcze chętniej bada je na obrazie. Dlatego t. zw. książki z obrazkami, zawierające odbicie obrazowe przedmiotów, z którymi się dziecko spotyka w naturze, są znakomitym środkiem kształcenia. Przedmioty widziane w naturze w związku z innymi przedmiotami wzbudzają mniejszy podziw, niż te same przedmioty wyjęte ze swego otoczenia i przedstawione na obrazie. Dziecko bada przedmiot przedstawiony w obrazie

przeciągle i dostrzega w nim najdrobniejsze szczegóły. Tego rodzaju obrazy się nie opatrują, lecz dziecko studjuje je latami.

Zabawa, wywołana potrzebą czynu, pobudza myślenie i kształci wolę dziecka. Tak działa zabawa, jeżeli dziecko bawi się samotnie, albo w małym towarzystwie. Dla wyrobienia innych stron umysłowego życia służą zabawy wspólne. Są one przygotowaniem na przyszłe życie, które w znacznej części polega na obcowaniu z ludźmi. W zabawach wspólnych wyrabiają się cnoty towarzyskie. Dziecko uczy się w nich szanować prawa innych ludzi, poddawać się pod porządek społeczny, pozbywa się samolubstwa. A trzeba wiedzieć, że każde dziecko zrazu ma w sobie tyle animalistycznego usposobienia, że jest samolubne. Widzi skutki porządku i nieporządku, widzi, że zabawa ma dobry przebieg, jeżeli wszystkie dzieci, biorące w niej udział, z zaparciem się swoich osobistych upodobań, stosują się do przepisów. Odczuwa skutki niesforności, bo, za niesforność wykluczone z zabawy, z zalem musi się przypatrywać, jak współtowarzysze bawią się ochoczo.

Wspólne zabawy potrzebują przewodcy. Najkorzystniej jest, jeżeli go dzieci same obiorą. Jeżeli żadne z dzieci nie może przewodzić zabawom, wychowawca ze siebie musi zrobić ofiarę i objąć przewodnictwo. We wspólnych zabawach bardzo wybitnie uwidacznia się usposobienie dziecka. Niektóre dzieci okazują brak w sobie materiału na człowieka towarzyskiego, przy najmniejszym niepowodzeniu, nawet własną winą spowodowanem, obrażają się, usuwają się od zabawy i spieszą ze skargą do wychowawcy. Tę nietowarzystwość należy zwalczać, aby się nie zamieniła w stałe usposobienie.

Skoro myślą przewodnią zabawy jest zaspokojenie ruchliwości umysłowej, bez wartości są tem samem zabawy, którym można podsunąć jeszcze inny cel, t. j. osiągnięcie jakiejś korzyści. Jeżeli chłopcy bawią się w kiczki albo w piłkę, ostatecznie rozchodzi się w tej grze o to, aby jedna strona utrzymała się przy mecie, ale jest to korzyść niewinna, idealna, głównym zaś celem jest zręczne podbijanie kiczki albo piłki i szybkość ruchów, zatem działanie. Ale jeżeli gromadka dzieci zasiądzie za stołem i bawi się w loteryjkę, zabawa taka budzi chciwość, choćby wygraną stanowiły słodczyce. Zabawa taka robi tem przykrzejsze wrażenie, że proste natury dziecięce nie umieją pokryć swej chciwości, która z powodu tego występuje bardzo drastycznie.

Wychowanie zapomocą zatrudnienia i zabawy odbywa się prawie wyłącznie w obrębie domu rodzicielskiego. To domowe zatrudnienie ustaje z chwilą, kiedy dziecko przechodzi do szkoły. Nauka szkolna jest także zatrudnieniem, ale, co prawda, innego rodzaju, bo zatrudnieniem obowiązkowym.

Dawniej wychowaniem przez zatrudnianie mało się zajmowano. Rodzice nieraz już trzyletnie dzieci posyłali do szkoły, aby się ich pozbyć z domu. Dzieci takie nie uczyły się w szkole, bo do tego były jeszcze zamłode, ale przyzwyczajały się przynajmniej do siedzenia cicho, co było naturalnie połączone ze szkodą dla ich fizycznego rozwoju. Troskę o zatrudnianie dzieci w czasie przedszkolnym odjął rodzicom Fryderyk Froebel (1782—1852). Dał on pochop do zakładania t. zw. ogródków froeblovskich. Tworzą one przejście do właściwej nauki szkolnej i dbają o zatrudnienie dzieci przez wspólne zabawy. Pierwszy taki ogród stworzył Froebel w r. 1840 w Blankenbergu, jednakże w jedenaście lat potem minister pruski Raumer zniósł wszystkie froeblovskie ogrody, ponieważ, jak się wyraził, popierały destrukcyjne dążności w dziedzinie religii i polityki. Dziś niema prawie miasta i miasteczka, któreby nie miało froeblovskiego ogrodu. Uczęszczają do tych zakładów dzieci, których rodzice nie mają czasu wychowaniem się zajmować.

§ 13. Dozór.

Dozór w wychowaniu domowym jest drażliwym punktem karności. Nie ulega wątpliwości, że dzieci muszą być dozоровane, bo ciągle niebezpieczeństwo wisi niejako nad nimi i z powodu nich nad ich otoczeniem. Jakżeż łatwo może się zdarzyć, że dziecko, dorwawszy się zapalek, zapali kupę siana lub słomy, a tem samem spali całą osadę. Dozór jest zwłaszcza potrzebny, gdzie większa ilość dzieci jest na jednym miejscu zgromadzona. Za postęпки dzieci odpowiadają rodzice nie tylko wobec innych ludzi, lecz także wobec władzy państwowej.

Ale ścisły i szczelny dozór jest dla dziecka niekorzystny, ponieważ zabija jego samodzielność. Dziecko musi więc w domu być dozоровane i niedozоровane, doglądane i niedoglądane, musi być pod kontrolą, a jednak mieć pewną samodzielność w działaniu i inicjatywie. Te dwa wymagania połączyć nie jest

rzeczą łatwą, bo trzeba utrzymywać równowagę między jedną a drugą ostatecznością. Na takie równoległe działanie wychowaniu nieraz trudno się zdobyć, a więc albo zbyt ściśle dozoruje, albo zostawia działaniu dziecka zbyt wiele swobody. Pierwsze postępowanie powoduje brak samodzielności, drugie samodzielność nieraz zbyt wybujałą, połączoną ze zdziczonym i wichrowatym usposobieniem. Nieco jaśniejszy jest ten stosunek w wychowaniu szkolnem.

Dozór w nauce szkolnej jest tem potrzebniejszy, że popęd do samowoli i nieporządku jest niejako przywiązany do ławy szkolnej. Ława szkolna ma swoje prawa i przyciąga niedorzeczność. Zrobiono nieraz to spostrzeżenie, że ludzie starsi, skoro przypadek zawiedzie ich na ławę szkolną, skłonni są do tych samych niedorzeczności, co młodzi chłopcy. Widziano oficerów i kapitanów w szkole wojskowej przypinających sobie nawzajem papierki do guzików i dopuszczających się innych sprawek, przywiązanych właściwie do wieku chłopięcego. Niejeden chłopiec, który w domu trzyma się w granicach przyzwoitości, w szkole wszelkimi sposobami z pod karności stara się usunąć. Pochodzi to stąd, że większa ilość chłopców, zgromadzonych na jednym miejscu pobudza ich naturalną ruchliwość. Każdy przynosi z sobą inne usposobienie, inne pomysły. Razem wzięci stanowią masę, która się nawzajem uzupełnia. Jeden podsuwa myśl, drugi ją podchwytuje i wykonywa. Tak powstaje łatwo nieporządek przez łączenie się różnych żywiołów. Przykład żywych umysłów pociąga za sobą powolniejsze, a wrodzona chłopcom chęć naśladowania pobudza nieraz do niedorzeczności tych, których całe usposobienie nie zdradza właściwie dążności do nieporządku.

Słowem działa w tym razie t. zw. psychologia zbiorowa mas, która istnieje obok psychologii jednostkowej i może się stać w danym razie niebezpieczną. Jednostka na mocy tej psychologii odważa się zrobić to, czegooby nie zrobiła, gdyby nie czuła poparcia w masie. Jednostka ma swoją duszę, ale uczestniczy także w duszy zbiorowej. Stosunek tych dwóch dusz to niejako połączenie pierwiastków. Jak np. siarka sama przez się nie wybucha, ale wybuch następuje, jeżeli się na nią nasypie kolofonium i uderzy ciężkim przedmiotem, tak też poszczególne psyche człowieka nie ma w wielu razach w sobie siły wybuchowej, lecz wybuch następuje dopiero po połączeniu psych ludzkich. Ale tego połączenia przypatrujący się z zewnątrz nie

może tak zbadać, jak badamy połączenie wybuchowe w chemii, a tylko po skutkach odczuwamy, że analogiczny proces odbywa się u ludzi zgromadzonych na jednym miejscu i w jednym celu. Przez połączenie przychodzi do skutku wspólna wola, wspólna energia, zupełnie niezależna od poszczególnych umysłów, które w niej uczestniczą prawie biernie i nieświadomie. Po wybuchu wspólnej energii, wraca do swych praw psyche jednostkowa. Jednostki ze zdziwieniem spoglądają na skutki swej wspólnej woli, a ponieważ powstanie jej muszą przypisać sobie, powstaje w nich często niesmak, żal, skrucha, połączone ze wstydem — niestety opamiętanie przychodzi zapóźno. Gdzie więc występuje tłum ludzki, tam nigdy nie można przewidzieć, jaka powstanie wola tego tłumu. Wie o tem dobrze na mocy doświadczenia władza policyjna, i dlatego towarzyszy każdemu choćby najpoważniejszemu zbiegowisku albo pochodowi.

Fantazja młodzieńcza, wystawiona na działanie psyche zbiorowej, nie zna granic. Jakie w młodych umysłach powstają nieraz pomysły, o tem szeroko może opowiadać ten, który ma za sobą kilkoletnią pedagogiczną praktykę. T. zw. *psie sprawy* i młodzieży weszły nawet do literatury. Niemcy mieli na tem polu osobnego pisarza, Ecksteina, którego humoreski szkolne ogólnie były czytowane z zachwytem, u nas Wilkoński w Ramotach uwiecznił wspomnienia ze swego życia szkolnego. Pedagog nie może na takie genialne wybryki fantazji młodzieńczej patrzeć przez palce, ponieważ mają nieraz niebezpieczny przebieg.

Opowiem jeden taki wypadek, który się wydarzył przed trzydziestu laty. Uczniowie szóstej klasy czytali na lekcji języka niemieckiego Goethego Reineke Fuchs, i to scenę powieszenia niedźwiedzia. Na przerwie jeden z nich proponuje urządzić taką samą scenę, a ponieważ był w tej generacji uczeń z nazwiskiem, mającym związek z wieszaniem, więc ławy szkolne z użyciem kosza na papier zamieniły się na rusztowanie, hak umieszczony w środku posowy sali szkolnej służył za szubienicę. Jakiś duch usłużny podsunął sznurek — jak wiadomo, nieomal w każdej kieszeni przedsiębiorczy chłopiec ma zawsze sznurek — i w kilka minut uczeń z niefortunnym nazwiskiem zawisł w powietrzu. Na nieszczęście sznurek był dość mocny i scena byłaby się zamieniła w rzeczywiste powieszenie, bo nieborakowi wiszącemu wyszły już oczy na wierzch, a podrygi duszącego się pobudzały otaczających do tem większej radości. Dopiero przez szybkie przecięcie

sznurka uwolniono wiszącego z niebezpiecznego położenia. Chłopcy wstydziли się tego, co zrobili, i wydali hasło, aby o tem nie rozpowiadać w gimnazjum. Z tem wszystkim jeden z nich widocznie opowiedział to w domu. W ten sposób dowiedziała się dyrekcja policji, która się zadowolila zapewnieniem, że powieszony cieszy się dobrem zdrowiem.

Lecz któż dozór w szkole ma wykonywać? W dawniejszych czasach istniał zwyczaj, że część dozoru z polecenia nauczycieli wykonywali uczniowie nad współuczniami. Zwykle wybierano do tego jakiegoś poważniejszego ucznia, niejako męża zaufania, który sam nie miał władzy karności, ale pośredniczył między nauczycielem a uczniem jako pierwsza instancja. Środek ten dziś chyba we wszystkich szkołach jako niemoralny jest zarzucony. Wytwarzał on bowiem w obrębie młodzieży dwa rodzaje uczniów, a przecież wobec karności z natury rzeczy wszyscy są równi. Uczniowie uprzywilejowani stanowili żywioł mocniejszy, który przewagi swej nieraz nadużywał wobec słabszych. W pedagogice istnieje nawet osobna nazwa na oznaczenie tego stosunku, t. j. p e n n a l i z m, o którym była już mowa przy internatach. Penalizm polega na tem, że mocniejsi uczniowie znęcają się nad słabszymi i nie pozwalają im swobodnie się rozwijać. Dozorujący uczniowie, popierani zwykle przez nauczycieli, mieli wielką władzę nad współuczniami, a co gorsze, wykonywali ją często w niemoralny i nieuczciwy sposób. Jeżeli pennalizm jest wielkim złem, to może gorszym skutkiem dozoru uczniów przez uczniów jest to, że dozorujący z dozorowanym, ponieważ są zarówno uczniami, łączą się przeciwko nauczycielowi i wytwarzają potajemną opozycję przeciwko jego zarządzeniom. Wychowanie nie powinno młodzieży wystawiać na taką pokusę. Dozorowanie uczniów przez uczniów przyczynia się do spaczenia charakterów młodzieży.

Ten sposób dozoruowania w Polsce swego czasu bardzo był rozpowszechniony. Przyczyniły się do tego lenistwo i zamiłowanie wygody nauczycieli polskich. W szkołach jezuickich dozoruowanie uczniów przez uczniów uchwycone było w rozległy system. Uczniowie dozorujący nazywali się *d e k u r j o n a m i*. Ze szkół jezuickich przeniósł się ten zwyczaj do innych szkół polskich. Tak więc widzimy, że w dawniejszych szkołach brakło stałego związku między nauczaniem a karnością, a w dalszym ciągu między wychowaniem a wykształceniem.

Odlączenie karności od nauczania nie wytrzymuje pedagogicznej krytyki i musi być uznane za fałszywe. Praca wychowawcza, jak o tem wyżej była mowa, musi być jednolita, a jeżeli szkoła musi dzielić wychowanie z domem rodzicielskim, to przynajmniej wychowanie w obrębie murów szkolnych powinno spoczywać w jednym ręku. Wszelkie czynniki pośrednie, jako psujące ten stosunek, winny być usunięte. Bo jeżeli nauczyciel ma ucznia wychowywać zapomocą nauki, to powinien korzystać z każdej sposobności, aby go poznać. Poznanie w czasie nauki jest jednostronne i prowadzi często do fałszywych wniosków. Podczas nauki uczniowie mogą się maskować i pokazywać nauczycielowi tylko tę stronę swego usposobienia, którą chcą odsłonić. W tej roli sztucznie przybranej jednakże uczeń długo utrzymać się nie może, zwłaszcza w czasie względnej wolności. Niektórzy pedagodzy wymagają nawet, aby nauczyciel wdawał się z uczniem w ściślejszą rozmowę i, pozyskawszy jego zaufanie, wypytywał się o jego stosunki domowe, jednakże postępowanie takie chyba bardzo ogłędnie może być przeprowadzone, ponieważ naraża nauczyciela na kompromitujący zarzut ciekawości. W rzeczywistości jest bardzo pożyteczną rzeczą, aby nauczyciel dla skuteczniejszego wykonywania karności znał domowe stosunki ucznia, jednakże poznać je powinien w inny sposób, niż przez wypytywanie się.

Wykonywanie dozoru należy do nauczyciela. Jeżeli to jest ofiara, to tę ofiarę musi nauczyciel ponieść dla dobra młodzieży. Nauczyciel właściwy, wykonywający dozór, dozoruje z zupełnie innym przejęciem, niż człowiek, nie mający zresztą z uczniem żadnej styczności, ponieważ postępowaniem jego kieruje głębszy interes. Stąd wszystkie czynności, w których uczniowie występują jako członkowie szkolnego organizmu, powinny się odbywać pod nadzorem nauczyciela, a nie pod nadzorem substytów, jakimkolwiek mianem są nazwani. Do niego należy dozór we wszelkich wycieczkach, zabawach, uroczystościach i przy gimnastyce. Najkorzystniej jest, jeżeli gimnastyki uczy nauczyciel, który uczy zarazem naukowych przedmiotów. Nauczyciel, dozorujący młodzież w lekcjach gimnastyki, udzielanych przez specjalistę, robi wrażenie piątego koła u wozu. Gimnastyka uczy wprost karności, t. j. podporządkowania swej woli pod wolę dowodzącego. Uczeń, robiący z wielu innymi kolegami obroty i ćwiczenia gimnastyczne na komendę, widzi piękne i estetyczne skutki karności. Każde

wykroczenie przeciw karności w gimnastyce razi jego samego, nabiera więc zamilowania do karności. Jeżeli więc gimnastyka, jako szkoła karności, prowadzoną jest przez nauczyciela, który utrzymuje także karność w nauczaniu i w czasie szkolnym, to taka jedność postępowania może tylko dobrze oddziaływać na karność w ogólności.

Lecz jeżeli utrzymanie karności należy do kompetencji nauczyciela i każdy nauczyciel dla podniesienia skuteczności wychowania chętnie tego obowiązku się podejmie, to nie trzeba zapominać, że to jest obowiązek ciężki i mozolny. Człowiek jest tylko człowiekiem, a więc istotą, której siły fizyczne i duchowe, a zwłaszcza siła woli, dają się na pewien czas napiąć bardzo znacznie, ale której trudno wytrwać długo w tem naprężeniu. Ustawiczne dozоровanie młodzieży wymaga ustawicznego natężenia. Jeżeli nic innego, to dłuższe utrzymanie swej osobistości w poprawnej roli, jakiej wymaga dozór, jako też wyrzeczenie się swobody i bezpośredniości w obcowaniu z uczniami, wymaga energicznego natężenia. Dlatego konieczną rzeczą jest oszczędzanie sił nauczycielskich pod względem dozoru, aby się zbyt szybko nie zużywały. Bo siła zbyt naprężona tępieje, a dozór wykonywany przez stępiłą siłę staje się iluzoryczny.

Skoro dozór polega na konsekwentnem regulowaniu woli uczniów wolą nauczyciela, to nie można jego woli zbyt napiąć bez szkody dla dozoru. Dlatego błędą te zarządy szkolne, które wymagają od nauczyciela zbyt ekstenzywnego dozoru, bo dozór ekstenzywny przestaje być intensywnym i przestaje być wogólności skutecznym. A więc hasłem przy wykonywaniu dozoru powinna być oszczędność. Gdzie np. pięć klas umieszczonych na jednym pięttrze dozorować może jeden nauczyciel, zbytkiem jest wymaganie dozоровania przez pięciu, gdzie dziesięciu uczniów z rozmaitych klas dozorować może jeden nauczyciel, nie potrzeba więcej dozorujących. Oszczędzając sił nauczycielskich pod względem ekstenzywności, można zato wymagać, jeżeli potrzeba, większej intensywności w dozorze. Nie wypada pracowników w szkolnictwie zniechęcać do zawodu przez wymaganie od nich rzeczy nadzwyczajnych. Nauczyciel, aby dobrze działał, powinien czuć zamilowanie do swego zatrudnienia, a traci je, jeżeli się na niego zbyt wiele nakłada obowiązków.

Ale zbyt ścisły dozór w szkole nie jest także korzystny dla uczniów. Wystarcza, jeżeli uczniowie czują, że jest ktoś, który

ich dozoruje i który w danym razie może wkroczyć i położyć koniec ich niesfornym zakusom. W obrębie dozoru wypada im zostawić własną wolę, aby się w ogólności wola w nich mogła wyrobić. Bo jeżeli i w domu i w szkole nauczą się rządzić wyłącznie wolą innych, to nigdy nie dojdą do samodzielności woli. Prócz tego uczniowie zbyt ściśle dozorowani, idąc za naturalnym popędem wolności, starają się usunąć z pod działania dozoru. Im ściślejszy dozór, tem więcej rośnie ich podstępna przemyślność. Tak więc dozór może doprowadzić do wyniku wprost przeciwnego celowi, który sobie założył. Młodzież zbyt ściśle dozorowana uczy się hypokryzji i perfidji, a tego żadne wychowanie chybaby sobie życzyć nie powinno.

Przykremu z natury dozorowi można odjąć odium przez to, że się go pozbawia, ile możności, charakteru kary, przymusu i niezaufania, a stara się go wykonywać jako konieczny i naturalny środek utrzymania porządku w organizmie szkolnym. Najlepiej ująć go we formę przepisów porządkowych, które przestają być wstrętnemi, skoro uczeń widzi, że obowiązują wszystkich. W tem właśnie polega wyższość nauki zbiorowej w szkole nad wychowaniem domowem, że przyzwyczajają ucznia do porządku, jakiego w domu niepodobna nieraz przeprowadzić, a osiąga to środkami łagodnemi i niedrażniaćcami. Dozór w domu jest bezwątpienia bezpośredniejszy, a więc ściślejszy i skuteczniejszy, natomiast szkolny, który działa zapomocą porządku szkolnego, zostawiając indywidualnie więcej swobody dla wyrobienia samodzielnej woli, przykuwa swoją ogólnością. Porządek szkolny na każdym kroku dozoruje, a więc ogranicza wolę młodzieży, chociaż młodzież tego ograniczenia nie czuje. Bo podczas gdy dozór domowy potrzebuje więcej poszczególnych aktów dozorowania, dozór szkolny działa przez ogólne przepisy. Dobrze, jeżeli dom naśladuje pod tym względem szkołę przez wprowadzenie i ściśle trzymanie się porządku domowego.

Przypatrzmy się teraz bliżej działaniu szkoły pod względem dozoru. Uczeń szkolny jest zobowiązany punktualnie stawić się na oznaczoną godzinę. Choćby mu tego nikt nie powiedział, czuje, że mu się spóźnić nie wolno. Wie dobrze, że na niego nie czekają, wie, że, spóźniwszy się, będzie musiał przejść, choćby go zato wprost żadna kara nie spotkała, przez moralne różgi, że się spotka ze wzrokiem pełnym wyrzutów nauczyciela, że wywoła uśmiech politowania u swoich współuczniów. Dlatego wyrabia

się w nim przekonanie, że musi przyjść na czas. To przekonanie wywołuje w nim wpływ dozoru, t. j. w tym razie porządku szkolnego, ale on nie odczuwa tego jako przymusu, lecz przyjście na czas staje się aktem jego własnej woli. Przymus istnieje, ale jest tak daleki i zakryty, że go bezpośrednio nie odczuwa. Jest to dla niego konieczność, do której się musi zastosować, podobnie jak się człowiek stosuje do pory roku, albo do powietrza.

Przyjście punktualne do szkoły jest połączone z całym szeregiem innych aktów woli, które stoją z tem w związku. Wstaje rychlej z łóżka, aniżeli by to uczynił, gdyby nie potrzebował stać się na czas. Aby rano nie być krępowanym, przygotowuje sobie naprzód książki potrzebne do szkoły, kładzie się może rychlej spać, aniżeli ma ochotę i t. d. Działa on właściwie ciągle pod naciskiem dozoru szkolnego, chociaż nie ma świadomości tego. To, co robi w swem przekonaniu z własnego popędu, jest właściwie wynikiem dozoru, lecz on tego właściwego motywu (πρώτων βάρος) nie widzi.

Gmach szkolny otwiera się punktualnie o przepisany czas. Zbyt wczesne otwieranie nie jest korzystne, bo może uczniów przyzwyczaić do stosowania się do tego i do marnowania drogiego w życiu czasu, którego, zwłaszcza u nas w Polsce, traci się wiele z powodu niepotrzebnego czekania. Zupełnie wystarczy, jeżeli ośm albo najwięcej dziesięć minut przed rozpoczęciem nauki wpuszcza się uczniów do budynku szkolnego. Zegar szkolny z natury rzeczy powinien być nastawiony o jakie pięć minut wstecz w stosunku do innych zegarów miejskich. Często się zdarza, że młodszy uczniowie w pierwszym zapale przychodzą zarychło. Jednakże po kilku przypadkach zmarznięcia lub zmoknięcia urządzają się tak, że przychodzą w czas. Obowiązki szkolne nakazują im wyzyskiwać czas i niemarnować go niepotrzebnie. Tak więc uczeń przyzwyczaja się do punktualności, sam sobie z konieczności ją polecając. Dozór zewnętrzny co do punktualności jest w tym razie najzupełniej zastąpiony przez dozór wewnętrzny samego ucznia.

Podczas lekcji szkolnych działa głównie dozór zewnętrzny, który wychodzi od nauczyciela. Uczniowie, pozostawieni sobie, nie siedzą spokojnie. W lekcjach musi bezwzględnie panować spokój, porządek i zewnętrzne skupienie, bez którego niema skupienia wewnętrznego. Utrzymanie tego stanu jest rzeczą nauczy-

ciela. W niektórych szkołach żeńskich, zwłaszcza zakonnych, panował dawniej ten haniebnny zwyczaj, że na lekcji obecne były dwie osoby zwierzchnicze: jedna dla utrzymania porządku i spokoju, czyli dla dozorowania panien, a druga dla nauki, zwłaszcza męscy nauczyciele miewali na swych lekcjach taką asystę. Postępowe szkoły ten zwyczaj już dawno zarzuciły. O nauce, która potrzebuje pomocy osobnego dozoru bardzo licze trzeba mieć wyobrażenie.

Aby skupienie wywołać i utrzymać, można używać rozmaitych sposobów. Pomysłowości nauczyciela jest pod tym względem zostawione obszerne pole działania. Przytoczę w tem miejscu kilka zasadniczych przepisów, które można uważać za ogólnie obowiązujące. Nie wypada lekcji rozpoczynać, zanim w sali szkolnej nie zapanuje zupełny spokój. Na chwilę rozpoczęcia lekcji wypada uczniów przygotować. Do tego celu może posłużyć komenda w następujących słowach: a teraz, proszę siedzieć prosto, zamknąć książki, schować książki. Przytem nauczyciel wzrokiem ogarnia wszystkich uczniów i przekonywa się, czy wszyscy bez wyjątku spełnili, co im polecono. Małym dzieciom wypada jeszcze nakazać, aby ręce trzymały na stole, bo za rękami idą oczy, a za oczyma uwaga uczniów. Ostatnia komenda brzmi: proszę patrzeć na mnie. Zauważyłem, że początkującym nauczycielom tak trudno te słowa przechodzą przez gardło. Nie mogą znieść pięćdziesięciu par oczu zwróconych na swoje oblicze. Ten wstręt trzeba przezwyciężyć. Patrzenie w nauczyciela przyczynia się bardzo do wywołania nastroju, potrzebnego do skutecznego prowadzenia lekcji. Dopiero kiedy wzrok wszystkich uczniów zwrócony jest na nauczyciela, można rozpocząć lekcję.

Lecz stan ten nastrojowy nie trwa długo. Po pewnym przeciągu czasu porządek się rozluźnia. Wypada więc powtórzyć słowa komendy. Przerwa, która przy tej sposobności powstaje, jest naturalnem wytchnieniem dla uczniów. Przy zbyt forsownej nauce można ją umyślnie o minutę lub dwie przedłużyć. Wobec generacji niezbyt licznej i karnej może się nauczyciel nawet umyślnie dla zrobienia przestanku na pewien czas odwrócić.

Podczas nauki pamięciowej książki nie powinny leżeć na stole, uczniowie otwierają i zamykają je na powyższy rozkaz: otwórzcie książki, zamknijcie książki.

Dozór z największą konsekwencją powinien przeprowadzić

zasadę, że odpowiada tylko zapytany uczeń. Wypada od samego początku wywołać w uczniach to przekonanie, że każde pytanie, zwrócone do poszczególnego ucznia, dotyczy się całej generacji, że więc każdy uczeń na każde pytanie powinien móc odpowiedzieć. Stąd wyrobił się w szkole uświęcony zwyczajem porządek: naprzód pytanie, potem krótka przerwa do przygotowania odpowiedzi, wreszcie nazwisko ucznia. Kto ten stosunek odwraca, ten zdradza, że nauczania wspólnego wcale nie rozumie. Dozór powinien dbać o to, aby praca dydaktyczna była wspólna, a nie indywidualna. Jeżeli odpowiada albo recytuje jeden uczeń, to czyni to nie jako jednostka, ale jako przedstawiciel generacji. Nauczyciel powinien pilnować, aby lekcja nie rozplynęła się w pojedynki dydaktyczne. Czego jeden uczeń nie wie, albo nie wie dokładnie, to prostuje albo uzupełnia drugi. Ostateczna wiedza jest wynikiem pracy wszystkich. Przeto wypada ograniczyć albo najlepiej usunąć t. zw. zgłaszanie się. Jeżeli wszystko powinni wiedzieć wszyscy, osobne zgłaszanie się jest niepotrzebne. Przez usunięcie zaś zgłaszania się zyskuje karność generacji.

Dozór podczas lekcji leży przeważnie w osobistości nauczyciela. Jednakże pewną część dozoru odbierają nauczycielowi nawet podczas lekcyj urzędzenia szkolne. Chociaż bowiem porządek w lekcji utrzymuje przeważnie jego osobisty wpływ, to jednak samo zainteresowanie się nauką dozoruje. Interes, który wzbudza przedmiot naukowy, zmusza do karności. Pomimo niestałości woli, młoda jednostka jednak odczuwa, że przez zastosowanie się do przepisów dozoru większe robi postępy w nauce. Działa na nią także przykład innych uczniów. Jeżeli większość uczniów jest dobra i karna, niekarna mniejszość, nie znajdując dla swej mniejszości odpowiedniego pola zastosowania, dostraja się do lepszej większości. Nie bez wpływu jest także współzawodnictwo, czyli emulacja. Gdyby tylko emulacja miała powodować karność, to byłby to motyw niemoralny. Dobrym być tylko z zazdrości albo współzawodnictwa niewiele warte. Dlatego motywu emulacji nauczyciel tylko bardzo oględnie powinien używać. Ale emulacja, o ile się opiera na szlachetnej idei doskonałości, sama przez się zdrożną nie jest i może z dobrym skutkiem zastąpić bezpośredni dozór. Jeżeli emulacja jest w ten sposób wyzyskana, że uczniowi słabemu zaimponuje uczeń dobry i słabszy stara się dorównać dobremu, to zgoda na emulację. W takim razie emulacja przechodzi w przykład. Widzimy więc, że szkoła działa

dozorująco na lekcjach przez samourządzenie wspólnej nauki.

Wolę człowieka się wychowuje, jeżeli się go powoduje do tych samych stałych aktów woli przy jednakowych okolicznościach. I pod tym względem może bardzo skutecznie działać dozór. Naturalnej niestałości woli młodzieży powinien dozór przeciwstawić stałość i konsekwencję, otaczając ją pewnymi jasno określonymi i stale się powtarzającymi formami. Taka regularność w życiu szkolnem przygotowuje na życie późniejsze, które się składa z szeregu regularnie powtarzających się aktów.

Młodzież ma tak niestałą wolę, że najchętniej widzi wyjątki i zmiany. Otóż dozór musi przeciw temu występować przez powodowanie młodzieży do konsekwentnej regularności. Napozór mogłoby się wydawać, że to jest rzeczą obojętną, czy ten lub inny nauczyciel obejmuje lekcję, czy w tym lub innym porządku lekcje się odbywają. Tymczasem chwiejność w takich niezasadniczych rzeczach bardzo źle oddziałują na karność młodzieży. Niech tylko dozór pod tym względem na krótki czas popuści cugli i pozwoli uczniom pójść za naturalną dążnością do zmian, a natychmiast karność się rozluźnia.

W dalszym ciągu pod wpływem chwiejności form wychowawczych przychodzi do skutku stan umysłowy, który Lotze nazywał *koczownictwem umysłowem* (*geistiges Nomadisieren*), o którym zresztą będę miał sposobność pomówienia obszerniej przy innej sposobności.

Przeto w szkole powinien panować najskrajniejszy konserwatyzm co do czasu, osobistości, przedmiotów, miejsca. Wszelkie zmiany planu lekcyjnego w ciągu roku szkolnego są bardzo niepożądane, a zdarzają się często, zwłaszcza jeżeli stosunki w szkolnictwie jakiegoś kraju nie mogą dojść do spokojnej przystani. Jako dyrektor musiałem w jednym roku rozkład godzin swego zakładu zmienić jedenaście razy. Klasa powinna, ile możliwości, nie zmieniać sali szkolnej. Najkarniejsza generacja przeniesiona do innego lokalu, staje się niekarną. Stąd pochodzi, że wszelkie ściąganie klas równoległych w pewnych lekcjach, albo w nieobecności nauczyciela, jest pedagogicznym błędem, którego trzeba unikać. Jeżeli z powodu nieobecności nauczyciela dwie równoległe klasy ściągają się w jedną, to lekcja w takiej nie-naturalnie złożonej klasie nic nie warta, a strata powstaje nie dla jednej, ale dla dwóch klas. Zarząd szkoły najlepiej postąpi, nie

mogąc zatrudnić klasy bez nauczyciela, że ją pośle na podworec i każe się jej bawić.

W obrębie zwykłej sali klasowej sprzęty i uczniowie powinni mieć stałe miejsca, których bez ważnego powodu nie należy zmieniać. Uczniowie jednej klasy mają wielkie podobieństwo do roju pszczoł w ulu. Jak w ulu powstaje niepokój na widok najmniejszej zmiany, tak też nowo-przyjęty uczeń, nowy kolek wbity w ścianę, nowy obraz zawieszony na ścianie sprawiają sensację i zamieszanie między uczniami. Uczeń, który zmienił miejsce, musi się do nowego miejsca dopiero przyzwyczaić, zanim może z korzyścią oddać się nauce. Przeto wnioski o wyznaczenie innego miejsca tylko w razie słusznych powodów wypada uwzględnić. Jest to charakterystyczny objaw, że, im mniej uczeń jest karnym, tem chętniej zmienia miejsce, w przekonaniu, że mu byle co zawadza, zato uczeń dobry zrasta się niejako z miejscem i bardzo niechętnie je zmienia.

Wszelkie terminowe prace, wykonywane przez uczniów, powinny przypadać na stałe dni w tygodniu. Tak samo nauczyciel zawsze w tym samym dniu powinien uczniom zwracać poprawione wypracowania. Bodaj czy nie korzystniej jest, wypracowanie piśmienne, które wypada opuścić z powodu dnia wolnego, w tym tygodniu zupełnie pominąć, niż przez przelożenie na inny dzień psuć cały porządek nauki. Przeto nie wypada się wiązać naprzód jakimiś terminami, dla których przeprowadzenia trzeba nieraz zmieniać porządek w szkole.

Odstąpienie od raz przyjętego programu jest tylko wtedy możliwe, jeżeli nowe urządzenie ma stałe pozostać i nadal obowiązywać, jakoteż jeżeli jest widocznie korzystniejsze, niż poprzedzające.

To, co przytoczyłem, robi wrażenie małostkowych drobiazgów, które jednakże pod względem wychowawczym są bardzo ważne, bo ścisłość, bo pedantyzm ma równoważyć nie-stałe z natury pożądanie młodzieży. Nie trzeba się obawiać, że pod działaniem pedantyzmu szkolnego młodzież stanie się pedantyczną w złem rozumieniu tego wyrazu. Ma ona taki zasób żywotności, że te małe ograniczenia nie zaszkodzą rozwojowi jej woli.

Dozór, jako jeden ze środków utrzymania karności między młodzieżą, dotyczy całej masy szczegółów i szczegółików, których najszczególowsza pedagogika zastosowana ogarnąć i wyczerpnąć

nie może. Często się zdarza, że młodzi nauczyciele, wszedłszy do służby szkolnej z obszernym widnokregiem naukowym, ale ciałnym pod względem wychowawczym, szczegóły te zrazu lekceważą, uważając za rzecz niegodną ich naukowego stanowiska zajmować się wychowawczymi drobnostkami. Dopiero kiedy poczują, że pomimo ich uczoności młodzież wysuwa się im z rąk, i że wyniki ich działania dydaktycznego są wskutek tego marne, zwracają baczniejszą uwagę na stronę wychowawczą, w szczególności na stronę dozoru. Przekonywają się, że w drobiazgowym pilnowaniu młodzieży, że w pedantyzmie i osławionej rutynie leży siła, która dopiero umożliwi dydaktyczne działanie. Bo z tych drobnych napozór i bezwartościowych szczegółów składa się całość wychowania. Właściwe skutki takiego drobiazgowego dozoru występują dopiero po ukończeniu szkoły. Nie jest więc obojętną rzeczą, czy uczeń tak lub inaczej na zeszyte pisze swe nazwisko, czy położył datum w dobrym miejscu, bo z tych drobnych aktów wyradza się przyzwyczajenie, które zostawia stały ślad w umyśle na późniejsze życie. Do dawnego przyzwyczajenia, choćby zaniechanego, łatwiej w następnym życiu nawiązać późniejsze, niż wytworzyć zupełnie nowy nałóg. Sprężysty i konsekwentny dozór przygotowuje społeczeństwu porządknych w przyszłości obywateli.

Tych szczegółów dozoru uczy nauczyciela doświadczenie. Korzystną rzeczą jest, jeżeli młody nauczyciel w początkach swego zawodu ma sposobność pracowania przy kilku zakładach naukowych po sobie, ponieważ każdy zakład wyrabia sobie nieco odrębne formy postępowania. Przez porównanie ich ze sobą widokrąg pedagogiczny się rozszerza i chroni od jednostronności. Zwiedzenie kilku zakładów może w młodym nauczycielu zastąpić wieloletnie doświadczenie. Powiedziałbym nawet, że kto poznał kilka zakładów w krótkim czasie, ma większe doświadczenie, niż ten, który przez dłuższy czas, ale tylko przy jednym zakładzie, pracował.

Wykonywanie dozoru co do szczegółów nie jest zresztą tak trudne, ponieważ doświadczenie uczy, że patologia karności u młodzieży mniej więcej zawsze jest ta sama. Mogę to potwierdzić na mocy autopsji, bo uczyłem młodzież od Wezery do Pełtwi i mutatis mutandis znajdowałem wszędzie, pomimo różnicy geograficznej i narodowościowej, te same wady, które dozorowi pedagogicznemu wypada zwalczać. Wypadki więc niespodziewane, w których dozór mógłby się zawahać w wyborze środków, tak

dobrze jak nie znachodzą się, a jeżeli się to zdarzy, wypada postępowanie wydedukować z ogólnych zasad wychowania.

W zastosowaniu do naszej młodzieży wysuwają się na pierwszy plan środki zmierzające do usunięcia lenistwa i gnuśności. Główną wadą naszej młodzieży jest brak pilności i wstręt do uczciwej i rzetelnej pracy. Przeto najważniejszym zadaniem dozoru w naszych szkołach jest zwalczanie tej przykrej i szpetnej wady narodowej.

Ważną rolę w życiu szkolnem odgrywa t. zw. *Dziennik*. Z książki służącej do zapisywania nieobecności uczniów, jaką był pierwotnie, przekształcił się zczasem w ciągłą statystykę stanu klasy, o ile ona dotyczy pilności, uwagi, zamięłowania porządku, zachowania się i frekwencji uczniów. Nasuwa się tu przede wszystkim pytanie, kto *Dziennik* ma prowadzić? Ponieważ *Dziennik* łączy się ściśle z dozorem, można to uważać za przeżytek nie tylko bezwartościowy, ale nawet szkodliwy, jeżeli go prowadzi uczeń, choćby pod każdym względem zasługiwał na zaufanie. Jak cały dozór, tak też prowadzenie *Dziennika* należy do nauczyciela. Uczniowie nie powinni mieć do niego przystępu, jak nie należy do nich wykonywanie dozoru nad współuczniwami. W szkołach polskich z niezrozumiałych powodów (chyba dla wygody) ta zasada dotąd nie jest ogólnie przeprowadzona. Bardzo często *Dziennik* jest prowadzony przez ucznia i leży do wspólnego użytku nauczycieli i uczniów w sali szkolnej. Tak było już w kolegium szlacheckim Konarskiego. Uczniowie robią nieraz z niego taki użytek, że umieszczają w nim swoje dopiski. Przy takiej praktyce *Dzienniki* wyglądają często jak brudna bielizna stołowa, niezmięta przez kilka tygodni. Razi to w wysokim stopniu poczucie estetyczne każdego, który z urzędu *Dziennik* musi brać do ręki, a daje najgorszy przykład uczniom. Ażeby więc tego uniknąć, korzystniej jest uczniom nie dawać przystępu do *Dziennika*. Rzeczą bowiem dozoru jest usuwać wszelkie tentacje niemoralnych zakusów.

Co do usprawiedliwienia nieobecności, zostawia się nauczycielowi wiele swobody. Może on zadowolić się usprawiedliwieniem ustnem ucznia, może wymagać usprawiedliwienia piśmiennego, może nawet wymagać świadectwa lekarskiego. Zależy to od zaufania, które ma do ucznia. Robienie różnicy w usprawiedliwianiu nieobecności okazuje się w praktyce doskonałym środkiem wychowawczym, od którego trzeba rozpocząć, skoro się zamierza

przeprowadzić sanację. Jeżeli się tego nie robi, to u uczniów i rodziców wytwarza się przekonanie, że sprawa absencji jest zupełnie w porządku. Upprzedzam jednakże, że to jest bardzo trudny punkt dozoru, choć napozór kompetencje nauczyciela bardzo jasno są określone. Niema bowiem chyba na całym świecie szkół, w którychby uczniowie tak często opuszczali naukę, jak w naszej ojczyźnie. Dzieje się to pod wpływem słabości rodziców, którzy przez pobłażanie dzieciom niweczą wychowawczy wpływ szkoły. Miałem ucznia, który w przeciągu półrocza jakie dwadzieścia razy po kilka dni opuścił naukę. Gdyby ten uczeń w każdym razie opuścił szkołę dla rzeczywistej choroby, toby to starczyło nie na jedną śmierć, ale na kilka śmierci. Tymczasem wyglądał przytem wcale czerstwo. Uczeń ten po każdej nieobecności przynosił świadectwo rodziców potwierdzające jego słabość, i to za każdym razem inną. Nie ulegało więc wątpliwości, że te świadectwa były nierzetelne. Czulem, że w wychowaniu tego chłopca jest rozdzwięk bardzo zgubny między wpływem domowym a szkolnym. Z początku przyjmowałem usprawiedliwienia, nie chcąc podkopywać powagi domu i tylko wobec rodziców wyraziłem powątpiewanie co do wiarogodności poświadczeń. Kiedy jednak spostrzegłem, że moje dobre chęci nie spotkały się ze zrozumieniem, uważałem za swój obowiązek przeciwstawić pobłażliwości rodzicielskiej ścisłość dozoru szkolnego i wymagałem lekarskiego świadectwa wzgl. nie usprawiedliwiałem nieobecności poświadczonej przez rodziców. Spotkały mnie za to ostre zarzuty i skończyło się na odebraniu chłopca, po którym nie uroniłem ani jednej lzy.

W szkołach polskich nierzadko się zdarza, że na czterdziestu uczniów braknie dziesięciu. Uważam to za obowiązek obywatelski i narodowy nauczyciela polskiego, aby zwalczał wszelkimi sposobami tę lekkomyślność w opuszczaniu lekcyj. Nauczyciel polski musi się uzbroić z jednej strony w cierpliwość, a z drugiej w konsekwencję i stanowczość i nie dopuszczać do zaniedbywania obowiązków ze strony powierzonej sobie młodzieży. Nie ulega wątpliwości, że właśnie szkoła jest właściwem miejscem, w którym narodową przywarę lenistwa można usuwać. Praca to żmudna, ale nie beznadziejna, bo nauczyciel ma przed sobą usposobienia i charaktery miękkie, które konsekwentnemu oddziaływaniu z trudnością mogą się oprzeć. Pomimo przykrych wad narodowych Polak dla miękkości swego usposobienia jest dla

wplywu wychowawczego podatnym materiałem, zwłaszcza jeżeli poza stanowczością odczuwa głęboką życzliwość dla siebie. Polski nauczyciel musi mieć odwagę mieć rozum za rodziców, skoro grzeszą zbytnią pobłażliwością dla swoich dzieci.

Szkola polska tak dalece zrosła się z wadą opuszczania lekcyj, że polscy pedagodzy uważają tę wadę za przywiązaną do pojęcia polskiej szkoły i jako taką za niemożliwą do usunięcia. A przecież to nieprawda. Znam szkołę, w której zwyczaj niechodzenia na lekcje był może silniej zakorzeniony, aniżeli w innych szkołach, a jednak w przeciągu jednego roku dozór doprowadził do tego, że całymi tygodniami nie brakło ani jednego ucznia. A czemu przypisać tę zmianę? Podziałała w tym razie stanowczość dozoru, ale główny powód był ten, że dozór miał sprawę z młodzieżą polską, której nie łatwo oprzeć się konsekwentnemu i energicznemu oddziaływaniu. Cisnąć młodzież polską, można się u niej docisnąć nawet cnoty. Wartość szkoły polskiej zależy od wartości jej nauczycieli. Miękki materiał uczniów ułatwia pracę kierowniczą. Szkoły polskie mają w sobie równie dobrze materiał na zakłady wzorowe, jak na t. zw. przytułki dla grzesników (asyła peccatorum).

W polskich stosunkach często się zdarza, że rodzice wymagają zwolnienia dziecka od nauki szkolnej dla błahych powodów. Dozór nie potrzebuje robić trudności w wypadkach ważnego zdarzenia w rodzinie, np. ślubu, śmierci i t. p. Często proszą też o zwolnienie z powodu nabożeństwa żałobnego, chociaż tych nabożeństw żałobnych w niektórych rodzinach jest dziwnie wiele. Jeżeli jednak rozchodzi się li tylko o przyjemność, o zabawę, powinien dozór szkolny odmawiać zwolnienia. Bardzo zwyczajnym objawem jest też przedłużanie wakacyj, albo przez rychlejsze ich zaczynanie, albo przez późniejszy powrót. Jest to wada bardzo dawna, na którą uskarżali się już w ośmnastym wieku wizytatorzy Komisji Edukacyjnej. Wizytator pisze o Łomży w r. 1783: «jak tylko zaczynają się żniwa, natychmiast uczniowie do prac wiejskich rozchodzą się, mimo wszelkie profesorów i przełożonych zakazy». Statut Collegii Nobilium ograniczał także wyjazdy uczniów do domu. Konarski nie bardzo łaskawym okiem patrzył na wakacje, zezwalając na nie tylko z konieczności: «Lubo doświadczenie nauczyło, że kilkutygodniowa przerwa nauk wielką jest młodzieży przeszkodą do sporego w nich postępu i że wszyscy Ichmość konwiktowie lepiejby się tu i pożyteczniej

zabawili przez wakacje, niż na wsiach, gdy jednak wielom wyperswadować nie można tego, niechże przynajmniej wiedzą, iż nikt przed popisem publicznym, a zatem przed dniem ostatnim Lipca wyjechać na wakacje nie może i na dzień 15. września powrócić do konwiktu powinien». Wszelkie samowolne przedłużanie wakacyj jest grubym przewinieniem wobec porządku szkolnego. Nie rozchodzi się przytem o kilka lekcyj opuszczonych, bo tę stratę łatwo powetować, ale o podporządkowanie woli ucznia pod obowiązki ogólne. Rozsądni rodzice nie będą wymagać od dziecka opuszczenia obowiązków dla polowania, zabawy, lub innej przyjemności, lecz, jeżeli rodzice tyle rozpoznania nie mają, powinna je za nich mieć szkoła. Kto się zamłodu nauczy lekceważyć swe obowiązki wobec zbiorowego organizmu, do którego należy, tego wola może łatwo przybrać fałszywy kierunek. Życie nasze nie składa się z wyjątków, lecz z regularnie po sobie następujących aktów. Im mniej więc w życiu dziecka jest wyjątków, tem większa rękojmia, że wola jego przybierze korzystną stałość.

Niestateczności woli młodzieży przeciwstawia dozór stateczność w podziale czasu. Lekcje zaczynają się punktualnie, spóźnianie się ucznia bezwarunkowo zasługuje na karę. Lekcje powinny się także punktualnie kończyć, w tym celu nauczyciel powinien się radzić zegarka. Zadania pensum na najbliższą lekcję nie wypada zostawiać na sam koniec lekcji, lecz trzeba zostawić tyle czasu, szczególnie w niższych klasach, aby je móc wygodnie wypowiedzieć, aby pod tym względem uczniowie nie mieli żadnych wątpliwości. Nauka nie powinna skracać przerwy, która jest wyłączną własnością uczniów. Gdzie tylko lokalne stosunki na to pozwalają, na przerwach trzeba zmuszać uczniów do opuszczenia sali szkolnej i wyjścia na świeże powietrze. Podczas tego sale się wietrzą. W takim razie nauczyciel opuszcza salę jako ostatni. Tak samo wychodzi jako ostatni ze sali, kiedy uczniowie rozeszli się do domów. Z tą chwilą kończy się dla nauczyciela odpowiedzialność za uczniów, kończy się jego obowiązek dozoru.

Na zakończenie przytaczam dwie praktyczne uwagi. Najściślejszy dozór nie może uchronić młodzieży od niejednej przykrej przypadłości. W żadnej szkole nie obejdziesz się bez tego, że się wydarzy jakie nieszczęście. Otóż, jeżeli nauczyciel wykonywał dozór, to o każdym złem, które się przytrafi, można powiedzieć, że się stało pomimo dozoru, w przeciwnym razie każdy

skłonny będzie powiedzieć, że dlatego się stało, że nie było do z o r u.

Niesforność i nieporządek w szkole przychodzi do skutku, jak o tem wyżej była mowa, pod działaniem zbiorowej psyche szkoły albo klasy. Stąd nietrudno zrobić spostrzeżenie, że młodzież najsforniejszą jest bezpośrednio przed pierwszą lekcją, kiedy jeszcze najmniej stoi pod wpływem wspólnej psyche. Niesforność młodzieży rośnie, im dłużej jest zgromadzona na jednym miejscu, a więc i dozór musi być intensywniejszy z każdą następną lekcją. Z końcem czasu przeznaczanego na naukę uczniów wraca znowu do swej indywidualnej psyche, a więc dozór staje się łatwiejszy.

§ 14. Rozkaz i posłuszeństwo.

Rozkaz jest środkiem objawiającym wychowankowi wolę wychowującego. Przez posłuszeństwo przyjmuje dziecko wolę osoby starszej za swoją własną. Jeżeli dziecko pod wpływem rozkazu działa, to działanie to nie może być zapisane na jego korzyść, bo nie jest wynikiem jego przekonania. Dziecko chętnie poddaje się rozkazowi, bo czuje swoją nieudolność i rozkazu potrzebuje.

Lecz z drugiej strony musi wychowanie jasno sobie z tego zdawać sprawę, że rozkaz może tylko działać do czasu, t. j. dopóki wychowująca się jednostka potrzebnej do życia woli nie ma. Im więcej dziecko pod wpływem doświadczenia, obcowania i nauki dojrzewa, im więcej działające nań z zewnątrz wpływy przechodzą w stałe usposobienie, tem mniej działa rozkaz. Rodzice często dziwią się, że rozkazy, które działały skutecznie przez szereg lat, przestają działać i skarżą się na nieposłuszeństwo dzieci. Otóż zapominają, że w pierwszych latach życia dziecko przyjmuje rozkaz bez krytyki, a w późniejszych tylko o tyle, o ile zgadza się z jego przekonaniem już się wyrabiającem, albo nawet wyrobionem. Jest w życiu dorastającej jednostki doba, w której wychowujący musi być oględniejszym w rozkazywaniu. Poważna trudność pod tym względem powstaje w wychowaniu szkoły średniej, do której uczęszcza młodzież w wieku przełomowym. Inaczej trzeba rozkazywać w klasach niższych, inaczej w wyższych, bo ogromna różnica zachodzi między wolą młodzieży w wieku od lat 10—14, a 15—20 życia. Jak w tym względzie utrzymać

miarę, tego konkretnie niepodobna przepisać. Najlepszy sposób postępowania dyktuje takt, nie tylko pedagogiczny, lecz ogólnie ludzki. Trudność polega na tem, że zewnętrznie uczeń pierwszej i ostatniej klasy jest zarówno uczniem, a więc jeden i drugi musi być rozkazowi posłuszny, bo tego wymaga dobro szkoły, ale gdy uczeń najniższej klasy potrzebuje oparcia o rozkaz, uczeń najwyższej klasy przyjmuje go tylko o tyle, o ile się zgadza z jego przekonaniem. Dlatego wychowanie, uwzględniając tę różnicę musi rozkaz stosować do wieku. Dorastającej młodzieży trzeba rozkazywać oględniej. Jedynie tam, gdzie trzeba przypuszczać, że tej młodzieży braknie w jakimś kierunku lepszego rozpoznania, wypada w rozkazywaniu okazać stanowczość.

Dobrze jest, jeżeli rozkazywanie nauczyciela dojrzeva razem z młodzieżą, czyli jeżeli nauczyciel prowadzi generację przez kilka lat. W takim razie zmienia się postępowanie nieznacznie, tak że obie strony tej różnicy nie czują. Przeciwnie, jeżeli nauczyciel przez szereg lat uczy tylko młodszą młodzież, albo tylko starszą, traci poczucie różniczkowania swego postępowania. Stąd pochodzi, że niejeden nauczyciel umie bardzo dobrze prowadzić małe dzieci, a niezręcznie się bierze wobec starszej młodzieży, i odwrotnie.

Jak każdy rozkaz, tak też i wychowawczy może mieć dwojaką formę: można rozkazywać, aby się coś stało, albo aby się coś nie stało. Pierwszy jest właściwym rozkazem, drugi z zakazem. Jakiej formy wypada użyć w wychowaniu, jest często rzeczą obojętną. Czy się rozkaże: bądź cicho, albo nie hałasuj, chyba na jedno wypadnie. Czasem forma zakazu jest łagodniejsza, niż rozkazu, np. nie mów w porównaniu z milcz. Z tem wszystkim właściwą formą rozkazu wychowawczego jest rozkaz, a nie zakaz. W wychowaniu szkolnem fałszywem byłoby postępowanie, gdyby nauczyciel uczniom dopiero wstępującym do szkoły w swym organizatorskim zapale wymienił we formie zakazów wszystko to, czego nie mają robić, bo przez to samo mógłby zwrócić uwagę na niejedno złe uczniom nieznanne i odnieść skutek przeciwny zamierzonemu celowi. Wiadomo, że dekalog Mojżesza, przeznaczony zresztą dla dorosłych, sprawia we wychowaniu poważne trudności, ponieważ po większej części jest uchwycony we formę zakazów. Trudność wychowawczą sprawiają zwłaszcza przykazania szóste i dziewiąte. Tak samo książki dla młodzieży, które są właściwie rozkazami wychowawczemi,

mogą działać szkodliwie, skoro przedstawiają ujemne strony życia. Kanonik Schmidt, autor *Róży z Tanenberga*, którego książki swego czasu w przekładzie polskim czytywała młodzież polska, nie uchronił się w dobrej wierze od dawania młodzieży zakazów, przez co pouczał ją o zdrożnościach, które ona jak najpóźniej powinna była poznać (Opowiadanie o dobrym Franusiu i złym Kostusiu).

W każdym razie wybór formy rozkazu wymaga pewnego zastanowienia. Wychowawca albo nauczyciel, znający patologję wychowania, wie z doświadczenia, że w takim a takim wypadku młodzież popada zawsze w ten sam błąd. W danym razie więc, wyprzedzając złe, może przestrzec ją, aby czegoś nie robiła, lecz środka tego można użyć tylko u dobrej i karnej młodzieży, przeciwnie niekarna młodzież błędu się może dlatego samego nie ustrzeże, że, jak dawne przysłowie mówi, zakazany owoc więcej smakuje.

Rozkaz w stosunku do ludzi dorosłych zawiera po większej części przykrość, bo jest wkraczaniem rozkazującego w zakres woli osoby podlegającej. Tej przykrości nie zawiera jednakże rozkaz wychowawczy, ponieważ stosunek dorosłego wychowawcy do niedorosłego wychowanka jest zupełnie odmienny od stosunku dorosłego rozkazującego do dorosłego podwładnego. Podobnie jak nieznaną drogą nie sprawiają przykrości słowa: «idź najpierw prosto, a potem w prawo», a nawet często taki człowiek doprasza się dokładniejszego rozkazu, tak też rozkaz świadomego wychowawcy wydany nieświadomemu wychowankowi jest raczej pomocą, niż narzuceniem woli.

Z tem wszystkiem nawet rozkazowi wychowawczemu przez stosowne zarządzanie można odjąć pozór wszelkiej przykrości. Rozkaz nie koniecznie potrzebuje być słowny, nieraz zastępuje go znak dany oczami, ręką lub głową. Tego rodzaju nieme, a wymowne, rozkazy są bardzo pożądane, zwłaszcza w nauce szkolnej, ponieważ nie przerywają toku nauki. Dla przebiegu nauki jest rzeczą korzystną, jeżeli nauczyciel i uczniowie rozumieją się, nie mówiąc do siebie. Nieraz sama obecność nauczyciela wystarcza, aby uczniom objawić jego wolę. Dla generacji chwilowo niespokojnej, ale karnej, samo zjawienie się nauczyciela jest dostateczną pobudką, aby się uspokoiła.

Im niewinniejsze są formy, w które nauczyciel obleka swój rozkaz, tem lepiej, ponieważ uczeń tem mniej odczuwa jego moż-

liwą przykrość i zastosowanie się do woli nauczyciela jest pozornie wpływem jego własnej woli. Można też nieraz rozkaz oblec we formę ganiącego sądu. Uczniowie, którzy słyszeli, że nauczyciel zganil postępowanie w konkretnym wypadku, czują, że to jest rozkaz dla wszystkich. Godną polecenia jest jeszcze inna forma rozkazu, t. j. rozkaz wypowiedziany jako życzenie albo w trybie warunkowym. Jeżeli uczniowie zastosują się do rozkazu wypowiedzianego, np. w następujący sposób: «moglibyście zrobić to i to», w takim razie podnosi to stosunek między nauczycielem a uczniami do pewnej serdeczności, polegającej na wzajemnem zaufaniu. Tego rodzaju rozkazów wypada przedewszystkiem używać wobec starszej młodzieży, która niechętnie znosi autorytet, ale jest dziwnie wrażliwą na najmniejszą grzeczność. Odwdzięczając się za okazaną jej grzeczność, gotowa jest zrobić niejedno, czego by nie zrobiła na mocy rozkazu.

Skoro jest mowa o formie rozkazu, wypada się nad tem zastanowić, czy rozkaz ma być wydawany bezwzględnie, czy też trzeba go motywować. I co do tego punktu postępowanie musi się różniczkować. Nie ulega wątpliwości, że małemu dziecku rozkazuje się bez podania przyczyny rozkazu. Chociaż pociąg do spekulacji dyktuje nawet dziecku pytanie: dla czego?, wychowanie tę ciekawość może zostawić niezaspokojoną, ponieważ dziecko potrzebuje krótkiej informacji, a ma wstręt do kojarzenia dłuższego wywodu.

Ale w miarę, jak dziecko dorasta, motywowanie staje się konieczniejsze. W wychowaniu szkoły średniej wtajemniczanie młodzieży w intencje rozkazów musi wzrastać z jej rozwojem. Młodzież ta, kształcąc się, obraca się ciągle w sferze spekulacji. Młodzieży, której tłumaczy się każde prawo historyczne, geograficzne, językowe, matematyczne, przyrodnicze, nie można wydawać rozkazów bez motywowania. Im starszą jest młodzież, tem więcej potrzebuje dowodów na konieczność rozkazu. Młodzież, zaprawiona przez naukę do krytyki, krytykuje wszystko, a więc także rozkazy wychowawcze. Tak więc niejedno, co młodziej młodzieży dekretuje się jako gołosłowny rozkaz, wobec starszej młodzieży potrzebuje komentarza.

W szkole wiele rozkazów można wydawać bez motywowania, ponieważ uczeń powód i tak odczuwa. Wie on, że w szkole jest małą częścią większego organizmu, wie, że ten organizm musi mieć prawa, zapewniające byt całości, ale zarazem ubezpie-

czające swobodny rozwój jednostkom. Uczeń bardzo szybko dochodzi do zrozumienia tego stosunku i wiele rozkazów szkoły sam sobie w duchu motywuje: to się rozkazuje dla porządku, jednostajności, ułatwienia szkole pracy jako organizmowi. Przy nadzwyczajnych jednakże zarządzeniach potrzebne jest umotywowanie, tem szczegółowsze i głębsze, im starszych uczniów rozkaz dotyczy.

Zdajmy sobie teraz sprawę, skąd ta różnica rozkazów pochodzi. Polega ona na różnicy czynności wychowawczych, a w szczególności na różnicy między karnością a prowadzeniem. Tak karność, jak prowadzenie potrzebują rozkazów: karność, aby usunąć doraźnie chwilowy nieporządek fizyczny albo umysłowy — prowadzenie, aby wywołać stałe szlachetne i moralne usposobienie, opierające się na przekonaniu. Otrzymujemy w ten sposób dwa rodzaje rozkazów: rozkaz karności i rozkaz prowadzenia. Pierwszy ma wywołać zaniechanie fałszywego działania w szczegółowym wypadku, np. powiedz prawdę, drugi stawia jakiś ideał, np. mów zawsze prawdę, pierwszy działa w teraźniejszości, drugi w przyszłości. Pierwszy po większej części nie potrzebuje umotywowania, drugi przez motywowanie ma dać zrozumienie ideału, aby moralne postępowanie, które wychowanie przez rozkaz chce wywołać, było w zgodzie z przekonaniem wychowanka, aby tenże wychowanek moralne uczynki nietylko wykonywał, ale także rozumiał.

Warto przy tej sposobności zwrócić na to uwagę, że tę różnicę rozkazów, jako też różnicę między karnością a prowadzeniem, w połowie siedemnastego wieku dziwnie jasno rozumiał wojewoda bełzki, Jakób Sobieski, ojciec króla Jana. Wysyłając synów na naukę, napisał dwie instrukcje wychowawcze, pierwszą wystosował nie do synów, lecz do ochmistrza ich, pana Orchowskiego, oddając mu władzę nad synami, a grozi im w razie nieposłuszeństwa: «ja będę wiedział, co o tem rzec, jest pręt od tego, pod którym młodzi rosną». W pięć lat później powstała druga instrukcja. Spisaną została w chwili, kiedy młodzi Sobiescy wybierali się na «peregrynację» do Francji. Dorośli tymczasem młodzi Sobiescy, dorosła też z nimi niejako instrukcja ojcowska. Jest ona nastrojona na zupełnie inny ton. Wojewodzice odpowiadają za siebie, dlatego instrukcja do nich wprost jest zwrócona. Wojewoda nie rozkazuje bezwzględnie, nie grozi, ale stara się

synów przekonać. W rzeczach ważnych zaklina na miłość ojcowską i ojcowskie błogosławieństwo. Gdzie potrzeba, wskazuje na swój i przodków przykład. Słowem skończyła się karność, a zaczęło się prowadzenie. Ten stosunek między karnością a prowadzeniem dobitnie i jasno rozumiał i wyłożył Jakób Sobieski na 250 lat przed Herbartem, który go wprowadził do pedagogiki.

O ile rozkaz jest rozkazem karności, może być krótki i stanowczy. «Prawa muszą być krótkie, aby niedoświadczeni łatwiej je spamiętali», powiedział Cynceron (*leges breves esse oportet, quo facilius ab imperitis teneantur*), a karność dotyczy wyłącznie niedoświadczonych. Krótkość i stanowczość rozkazu nie potrzebuje być połączona z szorstkością. «Niech nienawidzą, byleby się obawali» (*oderint, dum metuant*) jest złą w wychowaniu zasadą. Rozkazowi odbiera się odium, jeżeli go dyktuje wewnętrzna życzliwość. Pomimo niesforności umysłowej młodego wieku młodzież chętnie poddaje się rozkazowi, jeżeli czuje, że on jest wypływem dobrego usposobienia wychowawcy. Ma zaufanie, że tak być musi, boby wychowawca tego rozkazu nie wydał. Rozkaz w szorstki sposób wydany budzi podejrzenie, że poza nim kryje się szorstkie i arbitralne usposobienie, znajdujące przyjemność w rozkazywaniu. Taki rozkaz działa nieraz przez strach, który wzbudza, ale strach jest złym motywem karności, bo prowadzi do skrytości i kłamstwa, podczas gdy rozkaz stanowczy, ale wydany na mocy życzliwości, jest dla młodzieży czemś więcej, niż hamulcem jej woli.

Przypatrzymy się teraz dalszym przymiotom wychowawczego rozkazu. Powinien on być zrozumiały i niedwuznaczny. Zrozumiałości trzeba przede wszystkim wymagać w wypadku, gdzie więcej młodzieży wychowuje albo kształci się razem, a więc w szkole, bo w wychowaniu domowym dziecko może poprosić o jaśniejsze sformułowanie albo powtórzenie tego, co mu nakazano, a czego nie zupełnie dobrze zrozumiało. W błąd wydawania niezrozumiałych rozkazów popadają często młodzi nauczyciele, którym się zdaje, że wystarczy wymruczeć pod nosem rozkaz, aby większa ilość uczniów wiedziała, jak postąpić. Zdarza się nieraz, że małe dzieci, wróciwszy ze szkoły do domu, nie wiedzą, co zadane, jakie książki i zeszyty mają przynieść ze sobą. Zaniepokojony jest wtedy cały dom rodzicielski, chłopcy wypadają z domów do kolegów po informację, dziewczęta piszą w tym samym celu listy do koleżanek. Zdarza się, że dziecko,

zrozumiawszy źle rozkaz, pracuje nad zadaniem kilka godzin, gdy rozkaz nauczyciela dotyczył pracy tylko kilkominutowej. To niepamiętanie rozkazu pochodzi często z naturalnej niezaradności i niesprawności młodzieży, ale często wina jest po stronie nauczyciela. Nauczyciel powinien wiedzieć o tej niezaradności i postępowanie swoje do niej zastosować. Małym dzieciom trzeba formułować rozkaz bardzo zrozumiale i jasno. Na początek wypadnie ten rozkaz kazać powtórzyć albo napisać na tablicy. W niektórych szkołach w niższych klasach zaprowadzone są książeczki, w które uczniowie pod kontrolą nauczyciela wpisują rozkazy. W szkołach polskich tego zwyczaju niema, ale dobrze o nim wiedzieć i pamiętać, aby go w danym razie, jeżeli się okaże potrzeba, zaprowadzić.

Rozkazów nie wydaje się w szkole w ostatniej chwili, kiedy uwaga jest zwrócona na coś innego, ale przed końcem lekcji. Jasnym musi być rozkaz na wszystkich stopniach, ale samo się przez się rozumie, że, im więcej młodzież jest wdrożona w praktykę szkoły, tem łatwiej rozkaz rozumie i pamięta. A więc dorastającej młodzieży wystarczy np. zapowiedzieć: «jutro wypracowanie matematyczne», ale to samo wypadnie małym dzieciom najdokładniej wyłożyć, a więc, jakich rozmiarów ma być zeszyt, jaki papier, jaka okładka i t. d. Jasno wypowiedziany rozkaz, choć nie usunie wszystkich nieporządków, przyczyni się znacznie do uproszczenia postępowania.

Rozkaz wychowawczy powinien być rozważny, t. j. wykonalny i przedmiotowy. Są wychowawcy nierozważni i lekkomyślni, którzy dla wygody, albo lubując się w swej roli zwierzchników, wydają rozkazy bez względu na to, czy one są wykonalne. Jest to dla nich wielkiem upokorzeniem, skoro się przekonają, że wydali rozkaz nierozważnie, który albo wcale nie, albo tylko częściowo może być spełniony. Postępowanie takie obniża ich powagę i budzi w młodzieży nieufność. Dlatego każdy rozkaz wymaga poprzedniej krytyki pod względem wykonalności, bo stokroć lepiej nie normować postępowania młodzieży rozkazem, niż wydać rozkaz nie dopuszczający spełnienia.

Niewykonalnemi stają się często rozkazy, które przychodzą do skutku przez lekkomyślne uogólnianie chwilowych potrzeb. Wychowanie popada nieraz w ten sam błąd, co władza publiczna, że na mocy szczegółowego wypadku, nie uwzględniając możliwych konsekwencji, wydaje rozkaz, który staje się przykry dla

teżę władzy, ponieważ nie daje się zawsze wykonać. Jest bezwątpienia wygodniej, zamiast normować postępowanie młodzieży w całym szeregu poszczególnych wypadków, wydać rozkaz ogólny, obowiązujący także na przyszłość, ale to można robić tylko przy wielkiem doświadczeniu i po wypróbowaniu konieczności uogólnienia rozkazu. Młody i niedoświadczony wychowawca w każdym razie bezpieczniej postąpi, jeżeli postępowanie młodzieży będzie zrazu normował od wypadku do wypadku.

Nierozważnym jest rozkaz, który jest wpływem tylko przedmiotowego upodobania albo chwilowego usposobienia. O ile to możliwe, rozkazy wychowawcze powinny być niezależne od tego rodzaju psychicznych nastrojów. Gniew jest złym doradcą, mówi przysłowie, ale to samo można powiedzieć o wszelkiej innej depresji umysłowej. Lepiej więc zapanować nad sobą i w chwilach niepomyślnego nastroju nie wydawać rozkazów zabarwionych subiektywnym stanem umysłu.

Ażeby nie wykraczać przeciwko obiektywności, rozkaz wychowawczy powinien uwzględniać faktyczne warunki wychowawcze. Przy wychowaniu domowem stosunki te są tak przejrzyste, że chyba tylko bardzo nierozważny wychowawca może pod tym względem popełnić błąd, przy wychowaniu zbiorowem łatwiej zgrzeszyć przeciwko obiektywności. W szkole każdy rozkaz musi uwzględniać słabszą część uczniów. Jeżeli rozkaz nakłada na uczniów obowiązek jakiegoś pieniężnego wydatku, wymaganie powinno być tak stawione, aby nawet najbiedniejsi mogli mu sprostać i nie byli narażeni na poniżenie. Z tego powodu trzeba ograniczyć w szkole wszelkie zbieranie składek, do których polska młodzież jest bardzo pochopna, tem więcej, że młodzież, dając składkę, nie daje z własnych pieniędzy, lecz z pieniędzy rodziców. Częste nadużycia przy składkach zbieranych w szkole są wskazówką, że dla moralności młodzieży byłoby korzystniej zupełnie je ze szkoły usunąć. Galicyjskie władze szkolne zakazywały nawet młodzieży brać udział w zbiórkach ulicznych.

Jeżeli rozkaz nakłada obowiązek nauczania się czegoś, wymaganie powinno uwzględniać nie uczniów najzdolniejszych, ale średnio-zdolnych, których jest najwięcej. Fałszywe jest postępowanie, które w wymaganiach robi różnicę między zdolniejszymi i mniej zdolnymi uczniami, bo, chociaż różnica ta w rzeczywistości istnieje, nie można jej otwarcie wypowiadać w szkole, w której równe prawa pociągają za sobą równe obowiązki. Dzie-

lenie młodzieży na zdolniejsze i mniej zdolne jednostki, ma w sobie coś brutalnego. Za sankcjonowanie zaś lenistwa można uważać, jeżeli nauczyciel w wymaganiach swoich robi różnicę między uczniami pilnymi a niepilnymi, zadając np. trzy zwrotki dla pilnych, a dwie dla leniuchów.

Z rozważnością rozkazu można połączyć inne wymaganie, t. j. żeby był k o n s e k w e n t n y. Dla wyrobienia stateczności woli potrzebną jest w ogólności konsekwencja w wychowaniu. Rozkazy wychowawcze powinny stać w ścisłym związku z poprzedzającymi rozkazami i innymi zarządzeniami wychowawczymi. Konsekwencja jest potrzebna przynajmniej w obrębie działalności wychowawczej jednego wychowawcy. Dzieci łatwiej apercypują rozkazy, jeżeli one nie są izolowane, lecz jeden jest konsekwencją drugiego. W ten sposób zczasem oswajają się z całą wolą wychowawcy, a nawet bez rozkazu, rozumiejąc jego zasady, z łatwością się do niego dostrajają. Stąd pochodzi, że wychowawca rozkazujący konsekwentnie, rządzi wychowanymi nieraz pozornie nie wydając rozkazów. Przeciwnie rozkazy niekonsekwentne bałamuca i wprowadzają niepewność w pracę wychowawczą. W rzeczach wątpliwych, na które niewydano osobnego rozkazu, wychowanek nie wie, jak im wypada postąpić, bo z niekonsekwentnych dotychczasowych rozkazów nie wyrobili sobie jasnego pojęcia o woli swego zwierzchnika.

Lecz konsekwencja postępowania powinna iść dalej. Gdzie nad wychowaniem pracuje równocześnie więcej czynników, tam musi panować koncentracja postępowania. Jeżeli w jednej klasie uczy kilku nauczycieli i każdy tylko w obrębie własnej działalności reguluje karność przez konsekwentne rozkazy, to pomimo najlepszych chęci poszczególnych nauczycieli może się wyrobić decentralizacja karności. Przypuśćmy, że jeden nauczyciel z całą konsekwencją wymaga, aby uczniowie na jego lekcjach zachowywali się poprawnie, a drugi na tę stronę wychowania mniej zwraca uwagę, to karność ogólna na tem traci, bo niema w niej konsekwencji. Uczniowie po lekcji karnie prowadzonej z łatwością dostrajają się do luźniejszej karności następnej lekcji, ponieważ swobodniejsze zachowanie się jest ich wiekowi sympatyczniejsze, ale tem trudniej dostroić się im odwrotnie, a konsekwencję ostrzejszego nauczyciela odczuwają jako niemiły przyzus. Dlatego w utrzymaniu karności w szkole, ile możności, powinna panować jednolitość. Spowodować ją może wspólne po-

rozumienie pod przewodnictwem dyrektora albo gospodarza klasy. Tylko fałszywie zrozumiany liberalizm mógłby w tem upatrywać ograniczenie osobistych upodobań poszczególnych nauczycieli. Choćby się nawet niejednemu nauczycielowi przyszło zrzec sympatycznych sobie form postępowania, powinien tę ofiarę ponieść dla dobra młodzieży. Solidarność i konsekwencja ułatwiają pracę wychowawczą tak uczniom jak nauczycielom.

Między przymiotami, które powinny mieć rozkazy wychowawcze, wypada jeszcze jeden wymienić, t. j. powinny być o s z c z ę d n e. Rozkazy nie powinny niepotrzebnie zabijać inicjatywy młodych umysłów. Szczególnie w rzeczach obojętnych, w których może bardzo dobrze istnieć obok siebie kilka sposobów postępowania, nie wypada ograniczać własnego wyboru młodzieży. Taka mała swoboda w niewinnych upodobaniach uczy z wczasu samodzielności, a nie jest niebezpieczną dla wychowania, bo ta sama młodzież w rzeczach ważniejszych, czując swe niedołęstwo, i tak ogląda się za wskazówkami swych zwierzchników. Młodzież musi mieć sposobność doświadczenia, a więc swobodę wyboru postępowania. Wybrawszy raz i drugi fałszywie, uczy się prawowitego sposobu postępowania drogą znacznie dłuższą, niż zapomocą udzielonego sobie rozkazu, ale zato więcej przekonującą.

Zanim opuścimy ten przedmiot, wypada się zastanowić nad następującą możliwością. Pomimo rozważań, z którą człowiek dorosły i doświadczony wydaje rozkazy wychowawcze, może się jednak zdarzyć, że wyda rozkaz fałszywy. Że każdy fałszywie wydany rozkaz podkopuje powagę wychowawcy, to nie ulega wątpliwości. Wychowawca więc, któryby się często mylił, nie mógłby liczyć na wielką powagę u powierzonej sobie młodzieży. Jak w takim razie wypada postąpić? Rozciągnijmy to pytanie na inne pokrewne wypadki, w których wychowawca w ogólności się omylił. Załatwimy je zarazem przy tej sposobności. Czy się ma przyznać do winy, czy ma odwołać nieprawdę, cofnąć, co powiedział, przeprosić za krzywdę wyrządzoną, czy też błąd swój pokryć milczeniem? Najgorszy byłby trzeci sposób, gdyby się upierał przy tem, że jego zarządzenie jest słuszne. Jest to pytanie drażliwe, na które jednak jest tylko jedna odpowiedź możliwa. We wychowaniu powinna panować przede wszystkim prawda i uczciwość. Wychowawca i nauczyciel są wzorem dla młodzieży. Że błądzić może nawet wzór, który jest tylko śmiertelnym czło-

wiekem, to ostatecznie odczuje nawet kilkoletnie dziecko, ale wychowawca, który mówi nieprawdę, a jej nie odwołuje, który się myli, a nie prostuje, albo który krzywdzi, a tej krzywdy nie naprawia, przestaje być dla młodzieży wzorem. Nic tak nie boli w młodym wieku, jak wyrządzona krzywda, wobec której dziecko się bronić nie może. Wychowawca nietylko nic nie traci przez przyznanie się do winy, ale nawet zyskuje na wewnętrznym poszanowaniu. Ponieważ w wychowaniu wszystkie środki zmierzają do umoralnienia wychowującej się jednostki, najmniejszy niemoralny rozdzwięk powinien być usunięty. Wychowawcy, którego młodzież szanuje, wybaczy chętnie błąd i przejdzie nad nim do porządku dziennego. A więc i tu niechaj znajdzie zastosowanie zasada wypowiedziana w pięknej i prostej gnomie Sofoklesa: «zawsze najlepszą rzeczą jest mówić prawdę» (ἀεὶ τ'ἀριστόν ἐστι τάληθῆ λέγειν). Warto w tym miejscu powtórzyć słowa Oskara Jägera, wypowiedziane w jego pedagogicznym testamencie: kiedy nasz zmarły nauczyciel, człowiek, przed którym nawet najzuchwalszy z nas chował się w myszą dziurę, chociaż nigdy inaczej nie karał jak słowami, nam marnym chłopakom oświadczył, że nasz kolega wczoraj jakieś miejsce z autora dobrze przelumaczył, a on — był on najlepszym filologiem w całym kraju — się omylił (miał wtedy lat sześćdziesiąt), a my byliśmy głupimi piętnastoletnimi żakami, wtedy czuliśmy, że ponad nim i nami jest jednak coś, t. j. prawda. Przyznać się może z dobrym skutkiem do błędu tylko ten nauczyciel, który się rzadko myli. Miałem nauczyciela matematyki i fizyki, który się mylił w każdej lekcji. Temu przyznanie się do winy nic nie pomagało... ale też już nic nie szkodziło.

Rozkaz o tyle działa w kierunku utrzymania karności, o ile napotyka w umysłach młodzieży stałą dążność stosowania się do niego. Usposobienie to nazywamy posłuszeństwem. Posłuszeństwo polega na poddaniu się dziecka pod wolę wychowawcy. O ile wychowanie odbywa się zapomocą woli wychowawcy, posłuszeństwo jest duszą wychowania. Usuńmy posłuszeństwo, a kończy się zarazem wychowanie. Kiedy Goethe w albumie wnuka swego znalazł słowa: «naucz się być posłusznym», powiedział, że to są jedyne mądre słowa w całym zbiorze.

Podobnie jak przy rozkazie, rozróżniamy dwa rodzaje posłuszeństwa. Jeżeli dziecko, usłyszawszy rozkaz, bez krytyki, bez refleksji nad jego motywami, do niego się zastosuje, nazy-

wamy to bezwzględne albo ślepe posłuszeństwo. Ślepe jest więc posłuszeństwo, na mocy którego dziecko robi coś dlatego, że mu tak uczynić kazano. Takie posłuszeństwo jest odpowiedzią na rozkaz karności. Dziecko zdaje się wtedy na łaskę i nielaskę wychowawcy, robi to, co mu każą, zato wychowujący bierze na siebie całą odpowiedzialność za wychowanka.

Od posłuszeństwa karności trzeba odróżnić posłuszeństwo prowadzenia. Jeżeli wychowawca, wydając rozkaz, chce zarazem wychowanka przekonać, że jedynie stosowną, dobrą i moralną drogą jest ta, którą mu przez rozkaz wskazuje, opuszcza już sferę karności i przechodzi w prowadzenie. Posłuszeństwo staje się w takim razie względne, bo zależy od tego, czy wychowanek dowody wychowawcy przyjmie za swoje przekonanie, czy odrzuci. Czyn, który na mocy takiego względnego posłuszeństwa przychodzi do skutku, nie jest już po większej części własnością wychowawcy, lecz wpływem woli wychowanka, wychowawca tylko przez umotywowanie przekonał go i dał do posłuszeństwa inicjatywę.

Z poprzednich uwag wynika, że wychowanie musi wywołać oba rodzaje posłuszeństwa. Coprawda, rozkaz prowadzenia przestaje już być rozkazem, a przybiera formę rady, albo pouczenia i upomnienia. Był czas, że tego rodzaju upomnieniom nadawano z przyjemnością formę listów, które przeładowywano humanistyczną erudycją. Jeżeli w r. 1535 podkanclerzy Piotr Tomicki wysłał list ekshortacyjny, zredagowany przez Hozjusza, do piętnastoletniego Zygmunta Augusta, aby go zachęcić do postępowania drogą cnoty i obowiązku, to wysłał właściwie rozkaz prowadzenia, który Zygmunt August mógł przyjąć albo nie przyjąć.

Wyłożona powyżej teoria posłuszeństwa, napozór tak prosta, nie cieszy się jednakże ogólnym uznaniem. Są wychowawcy, którzy wszelkie regulowanie pożądań dziecka, jako wstrzymujące rozwój jego woli, uważają za szkodliwe. Idą w tej mierze za zdaniem Russa, który powiedział, że dziecko nie powinno nic robić na słowo (*que l'enfant ne fasse rien sur parole*). Zapatrywanie to wypowiedział Russo z obawy, żeby posłuszeństwo nie zrobiło z dziecka manekina i maszyny w rękach innych ludzi. Twierdzi dalej, że, jeżeli się od dziecka wymaga posłuszeństwa, robi się je łatwowiernem i lekkomyślnem na przyszłość. W za-

patrywaniu tem jest nieco prawdy, fałszywem jest jednakże uogólnianie złego wpływu posłuszeństwa. Wychowanie nie może wypuszczać z rąk posłuszeństwa, które, bądź co bądź, jest bardzo ważnym środkiem wychowawczym. Zestawmy wypadki, w których posłuszeństwo jest potrzebne i wychowanie go się zrzec nie może.

Bezwzględnego posłuszeństwa trzeba wymagać, aby dziecko ustrzec od strat albo uszkodzeń fizycznych. Jeżeli zachodzi niebezpieczeństwo, że dziecko przez niestosowanie się do rozkazu może ponieść jakie uszkodzenie cielesne, na miejscu jest ślepe posłuszeństwo. Podług teorii Russa byłoby lepiej, aby wychowanek sparzył się przy ogniu, a po tem sparzeniu nabrał doświadczenia, że do ognia bezkarnie zbliżyć się nie wolno, niż żeby wychowawca miał w nim wywołać posłuszeństwo unikania ognia.

W wychowaniu szkolnem ma prawo wymagać posłuszeństwa nauczyciel, aby uczniów swoich uchronić od fizycznej szkody. Mając bowiem na kilka godzin powierzone sobie obce dzieci, bierze na siebie odpowiedzialność za ich fizyczne powodzenie. Odpowiedzialność ta sięga nieraz bardzo daleko, bo przed kilku laty dyrektor jednego z liceów francuskich został sądownie skazany na zapłacenie pięciu tysięcy franków odszkodowania uczniowi za skaleczenie ręki na podworcze licealnym. Uczeń, biegnąc podczas przerwy na podworcze, wpadł w oparte o ścianę okna.

Posłuszeństwo jest dalej potrzebne w razie, że pożądanie dziecka w konkretnym wypadku jest niemoralne. Aby wstrzymać fałszywy lub niemoralny postęp, wymagać wypada bezwzględnego posłuszeństwa, ponieważ za czyn niemoralny odpowiada wychowanie.

Jeżeli działanie posłuszeństwa w tych razach jest tylko wstrzymujące, profylaktyczne, zostaje jeszcze bardzo wiele przypadków, w których od dziecka trzeba wymagać posłuszeństwa. Istnieje bowiem wiele rzeczy potrzebnych i koniecznych, których niejedno dziecko samo ze siebie nie zrobi, ponieważ żyje wyłącznie terażniejszością i nie rozumie korzyści w przyszłości. Tę korzyść trzeba nieraz u dziecka osiągnąć przez chwilowy przymus. I tak stosunki kulturalne nakładają na każdego człowieka obowiązek uczenia się. Jeżeli więc dziecko uczyć się nie chce, trzeba je do tego przez wymaganie posłuszeństwa przymusić, bo niepodobna czekać na jego każdorazowy interes, jak tego wyma-

gają Locke i Russo. Nie można czekać na takie drgnięcia interesu, boby ich mogło być zamalo i nie wystarczyłyby do nauczenia się tego, co potrzebne.

Skoro się rozchodzi o przyzwyczajenie dziecka do dobrego, wychowujący ma także prawo wymagania od dziecka posłuszeństwa. Zastąpić je radą albo przekonywaniem nie zawsze możliwe, ponieważ dziecko powodów pożyteczności albo konieczności nie zawsze zdolne jest zrozumieć. Zresztą trzeba o tem pamiętać, że posłuszeństwo nie jest wyłącznie zabijaniem woli, bo zdobycie się na posłuszeństwo jest w niejednym razie aktem woli, jest ćwiczeniem jej, co z tego można wnosić, że, kto zamłodu umiał być posłuszny, ten w wieku dojrzałym zwykle umie rozkazywać. Zwykle z karnym wychowaniem, a więc z posłuszeństwem, łączy się umiejętność rozkazywania w późniejszym życiu.

Falszywem byłoby jednak wychowanie, któreby wszelkie pożądanja dziecka chciało regulować wyłącznie posłuszeństwem i nie znosiło najmniejszych porywów jego samodzielności. Człowiek zamłodu tylko posłuszeństwem chowany nie ma woli, a więc i charakteru. Nie jest zdolny działać z własnego popędu, lecz ogląda się za obcą inicjatywą. Popada z jednej ostateczności w drugą podług wpływu, jaki właśnie na niego w danej chwili oddziaływa. Jest on piłką w rękach ludzi, z którymi obcuje. Raz skłonny do bohaterstwa, za chwilę popada w największą podłość nie z powodu przewrotności umysłu, bo ten może mieć najlepsze usposobienie, lecz dla braku pamięci woli, która nie jest zdolną przeciwstawić obcym wpływom dość energicznego przekonania. Pamięci woli w nim nie wyrobiono, bo ktoś inny miał wolę za niego, a on zdobywał się tylko na posłuszeństwo.

Aby uchronić wychowanka od takiego stanu, wychowanie powinno mu zawczasu dawać sposobność do ćwiczenia woli i inicjatywy, zostawiając go nieraz własnej pomocy. A sposobności do tego w życiu dziecięcym nie brak, trzeba je tylko mądrze rozważyć i wyzyskać, nie gardząc najmniejszymi aktami woli. Jeżeli dziecko chce się wydrapać na krzesło, nie trzeba mu spieszyć z pomocą — niech wznawia usiłowania, aż cel swój osiągnie. Pozwalając dziecku działać z własnego popędu w rzeczach objętnych i nieszkodliwych, przymusza się je do samodzielności. Na niejedno więc pytanie wychowanka: «jak mam zrobić», wy-

padnie odpowiedzieć: «jak chcesz», choćby ta swoboda była połączona z małym ryzykiem.

§ 15. Powaga jako podstawa posłuszeństwa.

Widzieliśmy, że środkiem karności jest ze strony wychowawcy rozkaz, a ze strony dziecka posłuszeństwo. To, co te dwa czynniki łączy, zapewniając rozkazowi wychowawczemu posłuszeństwo ze strony dziecka, jest p o w a g a. Uprzytomnijmy sobie chwilę z życia szkolnego. Wyobraźmy sobie pięćdziesięciu chłopców w czternastym albo piętnastym roku życia, a więc w wieku najbardziej skłonny do nieposłuszeństwa, krytyki, niesforności i swywoli, tworzących klasę. Każdy z nich ma, jak się mówi, pstro w głowie, każdy ma swe upodobanie, za którymby najchętniej chciał pójść, z każdego z nich tryska życie. Choćby każdy z nich z osobna skłonny był uznać wyższość osoby starszej i ugiąć się przed jej powagą, razem wzięci stanowią jednak siłę, któraby mogła rozbić w puch wszelkie przeszkody stawiane ich woli i energii zbiorowej. A jednak cała ta masa korzy się przed jednym człowiekiem, za jego zjawieniem się milkną rozmowy, młodzież przybiera poprawną postawę, uważa, słucha. Klasa staje się pod jego ręką dobrze nastrojonym instrumentem muzycznym, w który mistrz uderza, aby z niego wydobyć tony, jakie się kryją w jego umyśle. Cóż powoduje młodzież do oddania się na łaskę i nielaskę jednemu człowiekowi? Otóż to jest p o w a g a nauczyciela. Nauczyciel sprawuje nad młodzieżą rząd, i to rząd absolutny. W szkole Pytagorasa charakteryzowały powagę mistrza znane słowa: on sam to powiedział (*αὐτὸς ἔφα*). Tak samo i dzisiaj absolutna powaga nauczyciela jest podstawą posłuszeństwa, podstawą karności.

Powaga jest to siła w każdym, choćby najmniejszym zbiorowisku ludzkim, koniecznie potrzebna. Przecież doszliśmy do tego, że każde zebranie niejako samorzutnie wybiera przewodniczącego, czyli narzuca sobie powagę. W najogólniejszym znaczeniu każda obca potęga, która wpływa na nasze myślenie i czucie, na naszą wiarę i wolę, nazywa się powagą. Nie każdy człowiek ma czas i sposobność wyrobić sobie pewne zasady postępowania, musi więc pomóc mu wpływ zewnętrzny, który normuje jego wolę. Powagą są dla nas obyczaj, religja, a przede wszystkim

prawo. Człowiek, który nie wie, co ma czynić, a czego ma zaniechać, czerpie zasady moralności z obyczaju, religji i prawa.

Lecz ta powaga, pochodząca z abstrakcyjnych pojęć, nas w tem miejscu nie obchodzi. Jeżeli jest mowa o wychowaniu, to się ma na myśli powagę osobistą, którą jedna ludzka jednostka ma wobec drugiej tak dalece, że wpływa na jej chcenie, że ją przymusza do posłuszeństwa.

Dla dziecka każda starsza osoba jest powagą. Powagą jest dla niego starsze rodzeństwo, służba, rodzice, nauczyciel, a wreszcie każdy starszy człowiek. Wychowanie powinno uszanowanie dla starszych osób w dziecku utrzymywać, ponieważ to poszanowanie ułatwia ogólnie pracę wychowawczą. Skoro dziecko ma uszanowanie dla starszych, łatwiej się wychowuje, niż jeżeli ma skłonność do poufalenia się. Dziecko nie szanujące starszych osób trudno się chowa. Powaga jest większa, im mniejszy jest z jednej strony zasób sił fizycznych i umysłowych, a po drugiej stronie większa przewaga tychże sił. Stąd pochodzi, że nie każda osobistość dla każdego człowieka jest powagą. Osobistość, która dla drugiej słabszej osobistości jest powagą, stoi może w stosunku zależności od silniejszej od siebie.

W ogólności można powiedzieć, że wskutek kulturalnego rozwoju ludzkości obcowanie ludzkie, pierwotnie szorstkie i rygorystyczne, przybiera coraz to łagodniejsze formy. Obyczaje ludzkie złagodniały i łagodnieją coraz więcej. To, co dawniej uchodziło za surowość, za rygor, to nam się obecnie już przedstawia jako barbarzyństwo, a dzisiejszy rygor w dawnych czasach uchodziłby jeszcze za łagodne postępowanie. To można zauważyć we wszystkich objawach życia: daleko łagodniejsze jest dzisiaj prawo, obecnie mniej surowo przeprowadza się karność w wojsku, daleko słabszy autorytet wykonywa państwo i rząd, a i formy wychowania złagodniały. To samo odnieść można do powagi, a skargi na obniżenie się powagi, na zanik autorytetu, są ogólne. Powaga wychowawcza była dawniej znacznie rygorystyczniejsza, niż obecnie. Wiadomo, że w Polsce powaga rodziców była ogromna. Syn, chociaż dorosły, zależny był od ojca aż do jego śmierci, powaga i władza ojcowska go przygniatała, np. za życia ojca mógł się posługiwać tylko pieczęcią ojcowską, córki zaś stały zupełnie w cieniu powagi rodzicielskiej. Aż do dziewiętnastego wieku dorosły syn nie śmiał mówić inaczej rodzicom, jak «Panie ojcze» i «Pani matko». Niemcewicz wspomina w swych Pamiętni-

kach, że ojciec jego, pomimo że miał żonę i dzieci, siadał w obecności swego ojca na wyraźne jego zawezwanie: «siadaj Marceli». Łagodnienie form obcowania jest przywiązane do naturalnego rozwoju kulturalnego. Już Tacyt zauważył, że za jego czasów «ludzkość nie dorosła do dawnego rygoru» (antiquus rigor, cui pares non sumus), a współczesny mu filozof Seneka rygor nazywa wprost zdrożnością (pravus).

W wychowaniu formy postępowania z dziećmi stale łagodnieją, tak, że o dzisiejszych młodych pokoleniach można powtórzyć z Tacytem, że nie dorosły do rygoru wychowawczego, który przeszły dawniejsze dorastające pokolenia. Dlatego o takiej powadze nie może być mowy, jaką mieli dawniej wychowawcy i w ogólności miały osoby dorosłe wobec wychowujących się jednostek.

Ale dziecko przechodzi w swym osobistym rozwoju, od animal do homo sapiens, kompendjarycznie czyli w skróceniu ten sam proces kulturalnego rozwoju, który przechodziła ludzkość. Potrzebuje więc do swego rozwoju powagi. Chociaż więc w powadze dzisiejszej nie będzie rygoru, to przynajmniej powinna być stałość albo stateczność (constantia), którą już Seneka jako cnotę w miejsce dawnego rygoru stawiał.

Powagę osobistą rozróżniamy w wychowaniu czworaką: 1) W poczuciu swej niezaradności i słabości młodzież szuka oparcia o osobistość starszą, któraby jej mogła być pomocną — tę powagę nazwijmy *f i z y c z n ą*. 2) Powagę nadaje rodzicom i nauczycielom ich stanowisko i władza do niego przywiązana — nazwijmy ją *u r z ę d o w ą*. 3) Powagę zapewnia mniej rodzicom, a więcej nauczycielom, przewaga naukowa — będzie to powaga *i n t e l e k t u a l n a*. 4) Powaga może się opierać na moralnej wyższości wychowawców — będzie to powaga *e t y c z n a*.

Co do czasu, to te cztery rodzaje powagi działają mniej więcej w takim porządku, w jakim zostały wymienione. Jedyne powaga etyczna działa poczęści wśród działania powagi urzędowej i intelektualnej, tak, że te dwa rodzaje powagi mogą być wzmacnione powagą moralną. Ojca swego może dziecko poważać nie tylko na mocy tego, że jest jego ojcem, ale dla jego moralnej wyższości. W smutnem położeniu jest dziecko, jeżeli nie może mieć uszanowania dla rodziców dla ich niższości moralnej.

Zastanówmy się teraz nad wymienionymi motywami powagi z osobna i nad środkami, jakich użyć wypada, aby ją podtrzymać.

i uczynić skuteczniejszą dla celu wychowawczego. Stosownie do naszego założenia wysuwamy na pierwszy plan wychowanie szkolne, a więc powagę nauczyciela.

W pierwszych latach rozwoju dziecka powaga osobistości, które się z nim stykają, zmienia się bardzo szybko po sobie. Dziecko przychodzi na świat tak niedołążne, że powagę ma wobec niego każda osobistość nie wiele starsza od niego, byleby miała taki nadmiar sił, że mu w jego niedołążeniu może pomóc. Jest to niejako najprymitywniejsza powaga, którą nazwalibyśmy fizyczną. Dla dziecka, nie umiejącego chodzić, drugie dziecko dwu- lub trzyletnie, które mu może pomóc, już jest powagą. Dziewczynka w równym wieku z chłopcem zawsze ma nad nim przewagę. Wiadomo, że dla małych dzieci nieraz większą powagą jest piastunka niż własni rodzice. W miarę rozwoju doświadczenia dziecięcego imponują dziecku wszystkie osobistości, które umieją to, czego ono samo nie umie. Jest to czas, kiedy powag jest najwięcej i często się zmieniają. Któż w tym czasie nie imponuje dziecku? Kupiec w sklepie, mularz na rusztowaniu, kominiarz na dachu, lekarz przy chorym, ksiądz w kościele, stają się powagą. Dziecko nie zadowolę się biernym podziwianiem, ale przechodzi także do czynnego naśladowania swych powag. Znany silacz Cyganiewicz, ile razy pokazywał się w cyrku, na pewien czas stawał się powagą dla chłopców tego miasta i powodował naśladowanie zapaśnictwa. Niejedna z takich osobistości nie wywiera głębiej sięgającego wpływu i sprowadza tylko chwilowe zaproszenie głowy.

Aż do dnia, w którym rozpoczyna się nauka, przesuwa się obok dziecka cały szereg powag. Z rozpoczęciem się nauki powagę stanowi dla niego nauczyciel, który mu daje początki wiedzy. Lecz i jego powaga się zaciemnia, skoro dziecko dochodzi do wyższego stopnia kształcenia. Jest to stadjum, które trwa najdłużej i przypada na czas rozwijania się samodzielności woli. Bezradność zwolna zaczyna ustępować przed wytwarzającą się inteligencją. Wytwarzanie się samodzielności woli i inteligencji sprowadza dążność do sceptycyzmu. Powaga nauczyciela w tych czasach jest najczęściej narażona na szwank, bo dziecko nie uznaje powagi bezwzględnie, lecz przepuszcza ją przez alembik krytycyzmu. A powaga w tym czasie jest tem więcej potrzebna, że przez utrzymanie posłuszeństwa musi wolę utrzymać w karbach moralności i uchronić ją od możliwego zбочenia.

Stąd pochodzi, że właśnie w czasie wychowania w szkole średniej utrzymanie powagi nauczyciela jest nieodzownym warunkiem skutecznego działania tegoż wychowania. Nauczyciel, nie mający wobec swoich uczniów dostatecznej powagi, nie może na nich oddziaływać. Dlatego praca wychowawcza nauczyciela szkoły średniej powinna się rozpocząć od pracy nad samym sobą, od pracy nad wyrobieniem osobistości, któraby w tym najniebezpieczniejszym dla młodzieży wieku tejże młodzieży imponowała. Warto więc zastanowić się nad tem, jakie przymioty zapewniają nauczycielowi szkoły średniej powagę. Praca wychowawcza jest to oddziaływanie osobistości na osobistość. Im większą więc powagą wychowująca osobistość jest otoczona i im więcej na tę powagę zasługuje, tem skuteczniejszy będzie wpływ, który wywiera.

Pewną powagę zapewnia nauczycielowi jego urzędowy charakter. W związku ze swoim urzędem nauczyciel publiczny ma władzę, która, choć rozciąga się tylko na niedorosłych, jednakże dla nich podmiotowo jest równie ważną, jak np. władza sędziego dla dorosłych. Tę powagę nazwaliśmy, jako przywiązaną do urzędu nauczycielskiego, urzędową. Pominąwszy kary dyscyplinarne, które nauczyciel ma prawo naznaczać, a które sięgają bardzo daleko, bo aż do wykluczenia z wszystkich zakładów państwa, podtrzymują jego powagę świadectwa, promocje, egzamina, w których on albo osobiście albo gremjalnie rozstrzyga.

Ta władza nadaje mu bezwątpienia a priori pewną powagę bez względu na jego osobistość. Lecz gdyby powaga nauczyciela miała się opierać wyłącznie na tej zewnętrznej władzy, a osobistość jego pozostała w tyle, gdyby nauczyciel powagę miał tylko na mocy swego urzędu, gdyby tylko strach przed złem, które może wyrządzić wychowującym się jednostkom, utrzymywał jego powagę, toby działanie jego było oparte na bardzo kruchej podstawie. Nauczyciel, działający na mocy powagi swego urzędu, stawia się na stanowisko sędziego, który karze, *quia peccatum est*, ale obojętnym mu jest, czy przez to prowadzi umoralnienie jednostki. Tak działa sędzia, ale tak działać nie może nauczyciel-wychowawca.

Typ nauczyciela-urzędnika istnieje w rzeczywistości. Są to nauczyciele, którzy się czują w swoim żywiole, skoro mogą urzędować, a więc spisywać protokoły, prowadzić dochodzenia, urządzić coś w szkole, zmieniać co chwilę zarządzenia na rzekomo

lepsze, prowadzić wykazy, listy i spisy z najrozmaitszemi rubrykami. Są to administratorzy szkoły, dla których zewnętrzne formy są wyrocznią. Dla takich nauczycieli uczeń to cyfra, którą wykonywają najrozmaitsze działania, nie znając często jej właściwej treści, t. j. umysłu. Ten typ wyhodowała w szkołach polskich administracja austriacka, a pedagodzy galicyjscy, zwłaszcza starszego autoramentu, łatwo się do niego naginali, ponieważ im było z tem wygodnie. Jednakże czas najwyższy, aby zerwać z tą cyfrową bezmyślnością i gonieniem za urzędową powagą w wykonywaniu nauczycielskiego zawodu. Nauczyciel nie może się zadowolić urzędową powagą, bo celem wychowania jest rzeczywiste umoralnienie, a więc wewnętrzne przekonanie, a tego nie wytwarza się przez proste urzędowanie. Powaga, mająca oparcie o moralną osobistość jest skuteczniejsza, niż ta, której jedyną siłą jest władza, jaką daje urząd, bo powaga urzędowa z m u s z a, zato powaga osobista p r z e k o n y w a, a o to w wychowaniu głównie się rozchodzi.

Powaga więc urzędowa musi mieć podporę w powadze osobistości. Osobistość nauczyciela wywiera ogromny wpływ na młodzież. Przypomnijmy sobie nasze szkolne czasy. Osobistość naszych nauczycieli wryła nam się tak głęboko w pamięć, że po tylu latach z największą łatwością odtworzyć możemy ich fizyczny i duchowy wizerunek. Wiemy z doświadczenia, że osobistość nauczyciela może młodzież porwać, ale równie łatwo zmrozić, może ją zapalić do wszystkiego, co piękne, wzniosłe i szlachetne, ale może jej także zohydzić cały pobyt w szkole. Żaden podwładny z taką dokładnością nie bada swego przełożonego, jak młodzież, bo podwładni patrzą w chęci zysku i zastosowania się, a młodzież szuka w nauczycielu wzoru, którego jej potrzeba do życia, szuka źródła, z któregoby mogła czerpać natchnienie do swego przyszłego postępowania. Pouczajacem jest obserwowanie małych chłopców, którzy wstąpili do szkoły: przez pierwsze tygodnie osobistość nauczyciela tak ich absorbuje, że o nim najchętniej myślą, mówią i jego wszędzie widzą. Ten wpływ osobistości nauczyciel powinien wyzyskać, aby zapewnić sobie potrzebną powagę.

Są osobistości, przed którymi umysły młodzieńcze bezwzględnie się korzą, pomimo, że z ich strony nie widzimy pozornie żadnych wysiłków zmierzających do wyrobienia sobie powagi, inne silą się na powagę, ale jej nie mają. A więc powaga

zależną jest od jakości osobistości. Jakaż powinna być osobistość, aby nauczycielowi zapewniała powagę? W ogólności można powiedzieć, że ci, którzy okazują pewną sprawność w obcowaniu z ludźmi, umieją także zachować powagę względem młodzieży. Ale obserwacja ta jest tylko poczęści prawdziwa. Są ludzie, którzy pozornie mają wszelkie warunki, aby być dobrymi nauczycielami i mieć rzetelną powagę wobec uczniów. Są to ludzie wielkiej zacności, szlachetności, wiedzy i inteligencji, a jednak imponują tylko dorosłym, a nie umieją zaimponować uczniom. Jak ten objaw wytłumaczyć? Stosunek nauczyciela do uczniów jest tak odrębny, że walory, które zwykle w potocznym życiu zapewniają człowiekowi powagę, nie wystarczają nieraz do wyrobienia powagi w szkole. Powaga pedagogiczna wymaga walorów pedagogicznych, a z temi nikt nie przychodzi na świat, lecz musi je sobie mozolnie wyrobić. Dopiero po zyskaniu cnót nauczycielskich, pedagog może liczyć na powagę.

Była o tem mowa poprzednio, że dziecku imponuje każda osobistość, która umie to, czego ono samo nie umie. Zaprowadźmy dziecko do pierwszego lepszego cyrku. Dla dziecka staje się powagą clown cyrkowy, który skacze przez dwanaście koni, ponieważ dziecko czuje, że tego nie umiałoby zrobić. Często się zdarza, że dziecko, nie poprzestając na biernej powadze, stara się clowna naśladować, czyli powaga działa czynnie. Tak samo ma się z powagą nauczyciela. Powaga nauczyciela polega w pierwszej linji na jego naukowem stanowisku. Dla chłopca, który nie zna języka greckiego, powagą jest nauczyciel, który go uczy alfabetu greckiego. Lecz chłopiec postępuje we wiedzy. Gdyby więc nauczyciel znał tylko alfabet grecki, toby jego powaga rychło się wyczerpała, bo alfabetu chłopiec wyuczy się w dwa do trzech dni. Przez wyuczenie chłopca alfabetu nauczyciel przestaje być dla niego arystotelesowym przedmiotem podziwu (*θρυμαστόν*). Przecież dla tego samego chłopca powagą był przed niedawnym czasem nauczyciel, który go uczył czytać i pisać, teraz, kiedy chłopiec czytać i pisać umie, ten sam nauczyciel przestał być dla niego powagą, a nawet chłopiec go sobie lekceważy. To nam wskazuje, jakie powinno być stanowisko naukowe nauczyciela szkoły średniej. Powinien on wiedzieć i umieć jak najwięcej — lepiej za wiele, niż za mało. Z każdą dziedziną wiedzy, którą uczniowie u swego przewodnika odkrywają, rośnie jego powaga.

Młodzież szkół średnich potrzebuje nauczycieli o najszerszych widnokręgach naukowych — widnokręgach, jakie dają t. zw. szkoły akademickie. Doświadczenie i obserwacja pouczają, że ścieśniony zakres naukowy nauczyciela szkoły średniej odbija się prawie zawsze na zakresie wykształcenia uczniów. Nauczycielowi, mogącemu młodzież doprowadzić tylko do bliższych widnokręgów naukowych, braknie połotu, braknie feu sacré, które się łączą z dalekimi i obszernymi widnokręgami naukowymi. Uczoność nauczyciela prawie zawsze odbija się na jakości naukowego stanowiska uczniów. Przed pięćdziesięciu laty, kiedy w Wielkim Księstwie Poznańskim nie było wiele więcej niż dziesięć szkół średnich, w miastach bez szkoły średniej, rodzice dla oszczędności oddawali synów na kilka lat w naukę rektorom szkół ludowych, którzy ich przygotowywali do trzeciej albo czwartej klasy szkoły średniej. Uczniowie ci przychodzili do gimnazjum zwykle dobrze «obkuci», ale z ciasnym horyzontem umysłowym, co zwłaszcza występowało w wyższych klasach. Nauczyciel z akademickim wykształceniem jest uczonym, a ta jego uczoność udziela się do pewnego stopnia kształconym przez niego uczniom. Jeśliby nic innego nie działał, to przynajmniej zachęci młodzież do przekroczenia ciasnych granic wykształcenia średniego i wkroczenia w dziedzinę wykształcenia akademickiego.

Często się słyszy z ust słuchaczy wydziału filozoficznego to zdanie: naco się przyda cała uczoność w uniwersytecie, kiedy ona jest niepotrzebna w praktyce szkolnej! Otóż odpowiedź na to brzmi: jeżeli na nic innego, to na zapewnienie nauczycielowi naukowej powagi w oczach jego uczniów. Stanowisko naukowe nauczyciela szkoły średniej powinno być takie, żeby uczniowie odczuwali, że nauczyciel o całe niebo stoi wyżej od nich, że, dając im tyle wiedzy tylko, ile im w szkole daje, nie czyni tego dlatego, że im więcej dać nie może, lecz dlatego, że dla ich potrzeby, t. j. dla potrzeby wychowawczej nauki większa wiedza jest zbyt ciężka. Nauczyciel będzie dla swych uczniów powagą naukową, jeżeli jego wiedza będzie miała umiejętny zakres.

Lecz jakżeż nauczyciel ma dać uczniom uczuć swoją wyższość naukową? Czy może przez to, że im podsunie swe naukowe prace, albo że miewać będzie wysokopienne wykłady, które mają imponować przez to, że są zawysoko napięte i uczniowie ich nie rozumieją? Niestety takich środków chwytają się niektórzy nauczyciele, lecz, czy z dobrym skutkiem, wątpię. Bo jest to środek

niemoralny, który, jako zakrawający na blagę, prawdziwie uczonemu nauczycielowi staje się wstrętnym. Co do zapoznania zaś wiedzy ze strony uczniów, niema żadnej obawy. Nie było pewnie wypadku, żeby się uczniowie na uczoności swego zwierzchnika nie poznali. Argusowe oczy młodzieży dojrzą naukowe stanowisko nauczyciela i rozróżnią plewy od ziarna, blagę od właściwej wartości.

Z tego wynika, że nauczyciel wstępujący do służby powinien ze sobą przynieść zapas wiedzy, zdobyty, ile możliwości, przez własne źródłowe studja. Wiedza jego nie powinna być wyłącznie reprodukcją tego, co słyszał i czytał, ale powinna przeniknąć jego wnętrze i stać się jego naukowym przekonaniem. Bo taki naukowy nastrój jest mu koniecznie potrzebny, aby mógł na tej podstawie budować dalej.

Lecz czyż dla nauczyciela są potrzebne dalsze studja, czyż nie wystarczy wypełnić śpichlerz raz zamłodu, aby z niego czerpać całe życie? Otóż właśnie porównanie ze śpichlerzem daje nam odpowiedź na powyżej postawione pytanie. Jak śpichlerz się wyczerpuje przez ciągłe zeń czerpanie, tak też wiedza nie podtrzymywana dalszemi studjami, nie zostaje na tem samym stanowisku, lecz się cofa. W nauce niema spoczynku. Albo człowiek postępuje z wiedzą naprzód, albo się zrzeka naukowego stanowiska. Nauczyciel, który, wyszedłszy z uniwersytetu, powiada sobie z Wergiljuszem: «zamknijcie rowy, chłopcy, dosyć łąki się napiły» (claudite rivos, pueri, sat prata bibere) i przez kilka lat nie bierze książki do ręki, ani się spodzieje, jak zostanie w tyle za wiedzą. Bo chociaż przedmioty szkolne są tylko małą cząstką wiedzy umiejętnej, panować musi nawet w nauce szkolnej bezwzględnie p r a w d a, a wiadomo, że prawda naukowa się często na mocy badań zmienia. Nauczyciel musi uwzględniać nawet w szkole wychowawczej najnowsze wyniki badań. Przeto można do niego zastosować znane słowa Krasickiego: trzeba się uczyć, już minął wiek złoty. Uczciwy nauczyciel musi się po opuszczeniu uniwersytetu wielu rzeczy d o uczyć i niejednego p r z e uczyć.

Przeciwno tej zasadzie wykraczali nasi dawniejsi polscy pedagodzy i to było ujemną stroną ich działalności. Większa ich część, opuściwszy uniwersytet, przestawała pracować naukowo. Młodzież traciła do nich zaufanie, ponieważ czuła, że wiedza, którą od nich otrzymuje, jest przestarzałą. Kwietyzm we wiedzy był możliwy przed wiekiem dziewiętnastym, kiedy wiedza bardzo

nieznaczne i powolne robiła postępy, ale od połowy tego wieku tempo rozwoju wszystkich prawie umiejętności tak było przyspieszone, że nauczyciel, który się nie pilnował, szybko stawał się anachronizmem.

Ale mógłby ktoś powiedzieć: przecież uczniowie nie mogą rozróżnić starszych i nowszych badań i nauczyciel nie traci na powadze, wykładając rezultaty przestarzałe. Pominąwszy, że prawda ma zawsze moralnie pierwsze prawo, nie bardzo bezpieczną rzeczą dla nauczyciela pocieszać się tym względem. Przypominam sobie z swoich szkolnych czasów, jak na powadze u nas, uczniów ówczesnej przedostatniej klasy, stracił nauczyciel, uczący nas historii literatury polskiej, który, nieznając pracy Przyborowskiego o Janie Kochanowskim, uczył nas za Starowolskim i starszemi podręcznikami, zwłaszcza historją literatury Syrokomli, której niewolniczo się trzymał, że Kochanowski urodził się w r. 1532 i kazał nam w urzędowo zaprowadzonym podręczniku Nehringa rok 1530 poprawić rzekomo na 1532, a przecież Przyborowski dowiódł na mocy tablicy grobowej, że rokiem urodzenia jest rok 1530.

Nauczyciel, który wiedzę swoją zamknął ze studjami uniwersyteckimi, który jej nie odmładza, zczasem obraca się w coraz ciaśniejszych ramach, tak, że w końcu ma stałe formułki, które ze stanowiska naukowego nieraz nie wytrzymują krytyki. Stąd pochodzą owe typy zasuszonych pedagogów, u których wszystko aż do formy pedantycznie przepisane, nawet stereotypowe dowcipy, które się zawsze w przepisanych miejscach powtarzają. Jakaż jest powaga naukowa takiego nauczyciela? Nauczyciel taki wyczerpuje się wobec uczniów po pewnym czasie. Uczniowie, wysłuchawszy jego dowcipów, czują, że już więcej od niego dowiedzieć się nie mogą, tracą do niego zaufanie i szacunek dla jego osoby się zmniejsza. Młodzież potrzebuje coraz to innych wrażeń, tymczasem taki nauczyciel daje jej zawsze tylko jedno i to samo, ponieważ nie troszczy się o odświeżanie własnego umysłu. Każda przez nauczyciela przeczytana nowa książka powinna się odbić na nauce wychowawczej i wprowadzać do niej ożywienie. Konieczność ciągłego umysłowego odświeżania się u nauczyciela czuł już dwudziestoletni Herbart, który wychowywał jako domowy nauczyciel młodych Steygerów w Szwajcarii. Dlatego tak się urządzał, że tę umiejętność robił przedmiotem swoich własnych studjów, których za każdym razem uczył swoich uczniów.

W celu utrzymania powagi musi nauczyciel mieć bezwzględną pewność w zakresie przedmiotu, którego uczy. Trzeba to sobie wziąć za normę, że to, co uczniowie mają wiedzieć, musi wiedzieć pewno i dokładnie nauczyciel. Pod tym względem wymagania idą tak daleko, że nawet rzeczy zadane na pamięć celem ćwiczenia deklamacji powinien, ile możliwości, na pamięć umieć nauczyciel. Można sobie w tym względzie pomagać w ten sposób, że się zadaje przeważnie to, co się już na pamięć umie. Jeżeli się wymaga od ucznia poprawnego tłumaczenia autora, to nauczyciel powinien w końcu lekcji dać sam t. zw. w z o r o w e t ł u m a c z e n i e. Uczeń na każdym kroku powinien czuć, że to, czego się od niego wymaga, nauczyciel robi daleko lepiej. Jeżeli więc ktoś uczy języka francuskiego, to musi władać poprawnie i płynnie językiem francuskim, nauczyciel matematyki musi pewno i poprawnie wykonywać działania matematyczne, w nauce fizyki i przyrody muszą się uczącemu udawać wszelkie doświadczenia i demonstracje, historykowi nie wolno się mylić co do dat i faktów historycznych i t. d., bo najmniejsza omyłka dyskredytuje nauczyciela i podkopuje jego powagę. Egzaminowanie i nauka powinny się odbywać bez zaglądania do książki, uczeń powinien czuć, że nauczyciel treść książki zna, a jeżeli jej używa, to czyni to tylko w tym celu, żeby mu wskazać, czego z książki ma się uczyć.

Niepewnością we wiedzy szkolnej grzeszą nieraz młodzi nauczyciele, którzy z uniwersytetu wynoszą głowę nabita uczonością, ale nie opanowali jeszcze elementarnej wiedzy, albo ją zapomnieli. Przeto każda lekcja wymaga dokładnego m a t e r j a l n e g o przygotowania. A takie przygotowanie przyda się nawet doświadczonemu pedagogowi, bo któż ręczy filologowi, że, kiedy czytać będzie z uczniami choćby Corneliusa Neposa, nasunie mu się w danej chwili stosowne tłumaczenie, albo historykowi, że nie zapomniał daty albo związku historycznych faktów, fizykowi, że mu się uda eksperyment, który zamierza zrobić i t. d. Przygotowanie materialne jest więc dla starszego i młodego pedagoga potrzebne, ale różnica jest ta, że pierwszy potrzebuje na nie może 10 minut, a drugi całą godzinę. Przed laty wprowadzałem w tajniki szlachetnej sztuki dydaktycznej młodego adepta, który pod moim nadzorem miał uczyć języka greckiego. Nieborak był w takiej niezgodzie z formami greckimi, że najprostszego szeregu deklinacyjnego albo koniugacyjnego nie mógł uczyć bez patrzenia

w książkę. Wątpliwości sam nigdy nie śmiał rozstrzygać, lecz kazał ją rozstrzygać najlepszemu uczniowi. Skończyło się na tem, że jego powaga w bardzo karnej zresztą i sympatycznej klasie równała się zeru, a byłoby rzeczą dziwną, gdyby miało być inaczej.

Z powagą naukową łączy się powaga dydaktyczna. Nacóżby się nauczycielowi przydała głęboka wiedza i pewność w wiedzy szkolnej, gdyby tej wiedzy i umiejętności nie umiał sprzedać w wykonywaniu swej sztuki? Cóż po uczoności, jeżeli nauczyciel nie ma tyle dydaktycznej zręczności, aby na uczniów wiedzę przelać? Tak więc powstaje dla nauczyciela jeszcze inny obowiązek t. j. nauczyć się uczyć i wychowywać. Z natury rzeczy wynika, że praktyka pedagogiczna nie powinna zaskoczyć nauczyciela, zanim się oswoi ze sztuką pedagogiczną. Zapóźno bowiem uczyć się jej, kiedy wykonywanie pedagogicznego urzędu już wymaga jej znajomości. Pewność w uczeniu, w używaniu środków pedagogicznych, imponuje uczniom i nadaje nauczycielowi powagę. Jeżeli nauczyciel wobec uczniów się waha, jeżeli, jak lichy organista, szukający tonu na organach, nerwowo używa raz jednego, drugi raz innego środka, traci na powadze, traci na zaufaniu uczniów. Powaga nauczyciela wzrasta, jeżeli uczniowie czują, że pod jego pedagogicznym prowadzeniem robią postępy. Skoro uczniowie o nauczycielu powiedzą, że dobrze uczy, powaga jego zapewniona, a uczniowie, nabrawszy zaufania do niego, chętnie poddają się jego rozkazom, bo spodziewają się w przyszłości odnieść z tej uległości korzyść. Celem więc utrzymania powagi, musi nauczyciel obok wiadomości naukowych postarać się o wiadomości pedagogiczne.

Był czas, że w nauczycielu poważano tylko pierwszą stronę t. j. naukową, przypuszczając, że kto ma wiedzę, ten potrafi tę wiedzę udzielić innym (*Signum scientis est posse docere*). Jest to sentencja pochodząca z początków budzącego się humanizmu. Mówiono o nauczycielu, że jest dobrym filologiem, matematykiem, przyrodnikiem, ale nie dbano o jego zręczność w uczeniu filologii, matematyki, nauk przyrodniczych. Dziś jest ogólnie przyjętą zasada, że conajmniej równie akcentować trzeba wykształcenie pedagogiczne. Stąd pochodzą zarządzenia zmierzające do tego, aby nauczycielowi przed wstąpieniem do służby zapewnić możliwość pedagogicznego wykształcenia.

Jako zasadę można przyjąć: 1) że wiedza naukowa nie

kwalifikuje jeszcze nikogo do wychowania młodzieży zapomocą nauki, zwłaszcza jeżeli się rozchodzi o naukę zbiorową, 2) że każdy, zabierający się do wychowywania młodzieży, nie ma po większej części kwalifikacji do tego ze siebie samego, bo genjuszów pedagogicznych, albo, jak się mówi, urodzonych pedagogów, lub pedagogów z Bożej łaski, historia pedagogiki wykazuje bardzo mało, a każdy pedagog musi przejść odpowiednią szkołę. Prawda, że można uczyć się sztuki pedagogicznej przez równoczesne wyłonywanie jej, lecz dzieje się to ze szkodą młodzieży, która nie powinna być materialem dla eksperymentów. Te dwa względy motywują konieczność przygotowawczego wykształcenia pedagogicznego przed wstąpieniem do służby.

Ale podobnie jak naukowa wiedza, tak też praktyka i teoria pedagogiczna nie stoją w jednym miejscu. Podobnie jak zawodowa wiedza, tak też i pedagogika szuka postępu, a badania w zakresie pedagogiki wpływają na postępowanie w wychowaniu. Jak mnie uczono jako ucznia, tak ja nie uczyłem jako nauczyciel, a zasady, które ja w tej książce wygłaszam, są inne, niż te, w które wierzono przed pięćdziesięciu laty. Zresztą wpływa także na zmianę pedagogicznego postępowania zmiana w naukowej kulturze i w sposobie pojmowania materiału naukowego. Niektóre przedmioty naukowe, które w dawniejszych czasach przewodziły w wykształceniu, straciły na wziętości, a zato wysunęły się naprzód inne, które dawniej stały w cieniu. Jeżeli więc nauczyciel co do wiadomości pedagogicznych nie chce uchodzić za zacofańca, musi śledzić postępy badań pedagogicznych, musi postępować z czasem. A więc i wykonywanie sztuki pedagogicznej wymaga dalszej pracy.

Ażeby utrzymać nauczyciela w związku z postępem pedagogiki, do tego służą towarzystwa pedagogiczne, które obecnie istnieją we wszystkich krajach. Nie braknie ich także w naszej ojczyźnie. Wymiana myśli na posiedzeniach pedagogicznych utrzymuje usposobienie pedagogiczne w ciągłej świeżości i nie pozwala mu się zasklepiać ku jednostronnej rutynie. Obok tego powinien nauczyciel utrzymywać związek z nauką pedagogiczną przez czytanie dzieł pedagogicznych. Co prawda produkcja literacka w zakresie pedagogiki jest tak ogromna, że jej przy zwykłym zatrudnieniu urzędowym nie podobna ogarnąć. Pogarsza sprawę ta okoliczność, że obok rzadko pojawiających się wartościowych książek istnieje bardzo wiele plew pedagogicznych, które czytelnik

nika łatwo mogą zbałamucić. Z tem wszystkiem zostaje pewna ilość dzieł pedagogicznych o kanonicznem prawie znaczeniu, z którymi się każdy pedagog zaznajomić powinien. Nie ulega wątpliwości, że postępowanie z ruchem literackim pedagogiki ożywia ewentualną monotonię i jednostajność pedagogicznej sztuki.

Celem utrzymania powagi, wymaga się, aby nauczyciel był materialnie przygotowany na każdą lekcję. Jednostka metodyczna, o którą w lekcji nauka ma się posunąć naprzód, powinna jasno zarysowywać się w jego umyśle. Lecz to nie wystarczy. Uczniom powinno imponować samo zewnętrzne zarządzanie lekcji, w której mają być aktorami. Ażeby lekcja miała przebieg zgrabny i składny, aby był wyzyskany czas, aby była zajmująca, aby jej części, jak koła zębate u maszyny, wchodziły w siebie i nawzajem się pociągały, to potrzebuje przygotowania i obmyślenia. Ostatnia chwila nie zawsze jest dobrym doradcą. Nawet przy wielkiej wprawie któż zaręczy, że nauczyciel trafi odpowiednią nutę? Lekcja, choćby materialnie najprostsza, potrzebuje rozkładu. Trudność dydaktyczna nie zawsze idzie w parze z trudnością materialną, często te dwie strony stoją w odwrotnym do siebie stosunku n. p. łatwiej przeprowadzić lekcję lektury łacińskiej, greckiej albo polskiej w klasie najwyższej, niż czytania polskiego w klasie najniższej.

Uczniowie na początku lekcji albo mają myśl zwróconą na inny przedmiot, albo, o ile to jest możliwe, o niczem nie myślą. Dlatego bardzo ważne są dla nich pierwsze słowa nauczyciela, które ich wprowadzają odrazu w sferę nauki. Często pierwsze słowa, pierwsze pytania, stanowią o przebiegu całej lekcji. To jest więc punkt, na który przygotowanie dydaktyczne musi zwrócić przedewszystkiem uwagę. Dalej wypada sobie zadać pytanie: co powiedzieć ma nauczyciel, co mogą uczniowie sami wyluszczyć na mocy dotychczasowej wiedzy, w czem im wypada pomóc, co wypada naprzód, a co potem wziąć, o czem trzeba zamilczeć, a umieścić wypada na innem miejscu, z czem można nową wiedzę skojarzyć, co który uczeń może odpowiedzieć. Przygotowanie może przewidzieć fałszywe odpowiedzi i obmyśleć wyprowadzenie ich na lepszą drogę.

Przez takie dydaktyczne przygotowanie lekcji nauczyciel staje się panem położenia. Nie przedmiot i uczniowie jego ciągną w swoją stronę, lecz on nad przedmiotem i uczniami panuje.

Jeżeli prócz tego stara się o urozmaicenie, jeżeli wprowadza w ten sposób przyjemność do nauki, zasługuje sobie na wdzięczność uczniów. Jego powaga zyskuje przez to, że uczniowie odczuwają, że ich prowadzi świadomą sobie drogą i pewną ręką. Mając zaufanie do jego wiedzy i zaufanie do jego dydaktycznego postępowania, chętnie słuchają jego rozkazów, czyli nauczyciel ma wobec nich powagę.

Omówiłem dotąd trzy rodzaje powag t. j. fizyczną, urzędową i intelektualną, z którą połączyłem powagę pedagogiczno-dydaktyczną. Dwie pierwsze działają także u rodziców, trzecia działa prawie wyłącznie u nauczyciela, a w rzadkich wypadkach także u rodziców. Lecz czy nauczyciel może na tym stopniu powagi poprzestać? Czy wsparty naturalną potrzebą powagi u młodzieńczego wieku i powagą, którą mu daje jego urząd i naukowo-pedagogiczna wyższość, nie potrzebuje jeszcze jednego motywu powagi?

Trzeba przyznać, że na tem stanowisku powagi wielu nauczycieli poprzestaje. Wystarcza im, że jako ludzie starsi, jako państwowi urzędnicy, zarazem uczeni i pedagogicy, młodzież uczą. Tacy nauczyciele trzymają się zasady: «robię swoje, lecz życie moje i przekonania do mnie należą». Ale nauczyciel prócz tego wychowuje i może więc nieraz wychowuje niż rodzice, więcej niż sobie zdaje z tego sprawę. Potrzebuje więc do tego jeszcze powagi etycznej, czyli imponować musi charakterem. Co najmniej, charakter jego musi mieć te zalety, które ma charakter każdego wykształconego i przez naukę uszlachetnionego człowieka, mówię: co najmniej, bo człowiek, na którego patrzą setki młodzieży, powinien być wzorem dla tejże młodzieży, aby nie był owym drewnianym drogoskazem, który innym drogę pokazuje, ale sam nią nie chodzi.

Stanowisko społeczne, które człowiek zajmuje, nakłada na niego obowiązek utrzymania się na etycznej wyżynie. Dotyczy to przedewszystkiem tych stanów, które prowadzą społeczeństwo, a więc stanu duchownego, nauczycielskiego, sędziowskiego i urzędniczego. Kto innych prowadzi, kto ma nad ludźmi jakąkolwiek władzę, ten powinien sam być moralnie czystym, ten musi dbać o stworzenie ze siebie moralnej osobistości, aby go nie spotkał zarzut, że czyni to, za co pociąga innych do odpowiedzialności. Stan nauczycielski jest pewnego rodzaju kapłaństwem i jako taki nakłada na nauczyciela pewne obowiązki, o które nie dbać może

inny człowiek nie zajmujący tak wybitnego stanowiska w społeczeństwie. Jakież zalety winien mieć nauczyciel, chcący być dla uczniów etyczną powagą?

Znałem profesora gimnazjalnego, na szczęście Niemca, który się wyraził, że nauczyciel nie może mieć większego wroga w życiu, jak swoich uczniów. Stosownie do tego lekcje jego były jednym stakiem najordynarniejszych wyzwisk i obelg. Wiem o tem dokładnie, bo przypadkiem wpadł mi w ręce protokół, który jakiś dowcipny uczeń spisał z jego lekcji: roilo się w nim od lotrów, złodziei, drabów, podpalaczy (Mordbrenner nazwał ów nauczyciel ucznia, który zapalił zapalkę) i innych wyzwisk. Jakież taki nauczyciel miał wpływać wychowawczo na młodzież, kiedy w przekonaniu jego w każdym uczniu krył się jego najzawziętszy wróg i uczniowie instynktownie odczuwali w nim nieprzyjaciela. Stosunek był tak napięty, że prawie codzień przychodziło do wybuchu.

Kto z takim uczuciem zabiera się do kształcenia młodzieży, ten niechaj raczej da pokój wychowawczej czynności. Wychowanie potrzebuje życzliwości, przychylności, miłości i zaufania. Gdzie tych uczuć niema, tam wyradza się po stronie wychowanka niezauwanie, nienawiść i uprzedzenie. Jest to stara prawda, że życzliwość budzi życzliwość, zaufanie budzi zaufanie. Kto się do ucznia zbliża z życzliwością i zaufaniem, ten może liczyć także na te same uczucia ze strony ucznia, bo, żeby na życzliwość odpowiedzieć nieżyczliwością, albo na zaufanie niezauwaniem, do tego potrzeba perfidji, na którą nie każdemu dziecku zdobyć się łatwo.

Nauczyciel powinien więc przypuszczać a priori, że młodzież jest dobra, a ta jego dobra wiara podnosi moralny poziom młodzieży. Nauczyciel niechaj przystępuje do ucznia ze d r o w y m o p t y m i z m e m. Nie straci jego powaga na tem, że się w swej wierze pomyli. Gorzej byłoby, jeżeliby z wewnętrznej nieżyczliwości przypuszczał złość tam, gdzie jej niema, bo to przyczyniłoby się do rozgoryczenia młodzieży, a tem samem do podkopania jego powagi.

Prawdziwa życzliwość uchroni nauczyciela od błędu, który może fatalnie oddziaływać na stosunek jego do uczniów. Życzliwość nie powinna się wyrodzić w słabość. Kto ma prawdziwą życzliwość dla młodzieży, ten nie rządzi się sercem tam, gdzie rozum nakazuje spokojną surowość. Nieżyczliwym bowiem jest dla mło-

dzieży ten, który ma fałszywą litość, który okazuje pobłażliwość tam, gdzie powinien karać, który młodzieży ułatwia tam, gdzie powinien wymagać sumiennej pracy, który zamyka oczy na jej błędy i zdrożności.

Otóż prawdziwa życzliwość bardzo dobrze idzie w parze ze surowością. Nauczyciel, który życzliwość swoją posuwa aż do słabości, staje się drzewem pochyłym, na które uczniowie skaczą. Zamiast więc powagi słaba życzliwość wywołuje u uczniów dla nauczyciela wzdargę. Zato inaczej działa każda kara i każdy niemily dla uczniów rozkaz, jeżeli wychodzi od nauczyciela, o którego życzliwości uczniowie są przekonani. Kto kocha i karze, stokroć lepiej działa i dla siebie i dla uczniów, niż ten, kto kocha i pobłaża. Wprost zaś niemoralnem jest posuwanie życzliwości tak daleko, że się nauczyciel o przychyłność uczniów stara. Tego rodzaju zabiegi są niegodne mężczyzny i prowadzą do fałszywego obchodzenia się z młodzieżą. Popadają często w ten błąd młodzi i niedoświadczeni nauczyciele, lecz robią smutne doświadczenia, bo, zamiast powagi, mają w zysku spoufalenie młodzieży, które zabija wszelką karność. W szkołach żeńskich, zwłaszcza klasztornych, istniała podobno dawniej instytucja wdzięczydeł. Nauczycielka starała się pozyskać sobie przywiązanie poszczególnej uczennicy przez otoczenie jej szczególną i wyróżniającą miłością. Taka uczennica nazywała się wdzięczydłem.

Z życzliwością łączy się s p r a w i e d l i w o ś ć. Niema może większej pochwały dla nauczyciela, niż kiedy uczniowie o nim powiedzą, że jest sprawiedliwy. Uczniowie są skłonni wybaczyć mu surowość, a nawet wiele pozytywnych wad, ale nie wybaczą mu niesprawiedliwości. Jest to zresztą rzeczą bardzo naturalną, bo nic tak głęboko nie rani, jak niesprawiedliwe obchodzenie się, wobec której młodzież jest bezbronna. Tem więcej boli niesprawiedliwość w szkole, której urządzenia polegają na uniformowaniu umysłów i zasług. Równe obowiązki dają równe wymagania i równe prawa. Niesprawiedliwość rani miłość własną, która, o ile polega na idci doskonałości, jest uczuciem chwalebny i dobrze wyzyskana może w wychowaniu znakomite oddać przysługi. Każdy człowiek ma pewien szacunek dla siebie, a jeżeli z tym szacunkiem nie idzie w parze uznanie innych, nic dziwnego, że go to boli. Uczeń odczuwa przykrość, jeżeli go osądzono gorzej, niż na to wedle swego przekonania zasługuje, lecz

miłość własna jego jest także zadraśniętą, jeżeli współuczeń jego, nie zasługujący na uznanie, lepiej został ocenionym, niż on sam.

Sprawiedliwość polega na tem, że się każdemu oddaje, co mu się należy. Zasadę tę łatwo wypowiedzieć, lecz trudno określić w szczegółach. Żeby bowiem sprawiedliwość wykonywać w szkole, do tego potrzeba jasnego poglądu na umysł młodzieńczy i naukę, a tego nie podobna zdefiniować żadnemi konkretnymi przepisami. Analogicznie do mickiewiczowskiego: *miej serce i patrzaj w serce* możnaby powiedzieć: *miej rozum i patrzaj w rozum*. Nauczyciel jako człowiek ulega wpływowi uczucia upodobania i nieupodobania, które go w ocenianiu ucznia może zaprowadzić na bezdroża.

Nauczyciel powinien więc sobie wyrobić pewien zmysł krytyczny, który zwykle przychodzi z wiekiem, ale tylko wtedy, jeżeli się zamłodu przyzwyczaił oddzielać obiektywnie poszczególne części działalności uczniów. Kto się nauczył dobrze dzielić, ten panuje nad sądem o uczniu i jest sprawiedliwym. Dla sprawiedliwego osądzenia ucznia wypada zbadać następujące strony: jakie są jego zdolności, pod jakimi warunkami się wychowuje, jak się przedstawia jego wola, objawiająca się w pilności i uwadze, jaka jest jego wola pod względem karności, jak zapowiada się jego usposobienie i charakter. Trzeba odróżnić i odważyć jego dobre i złe strony n. p. nie przenosić wrażenia z jego niesforności i swawoli na ocenienie postępów w nauce.

Dla początkującego nauczyciela jest bardzo pouczającą rzeczą spisać sobie domniemywaną krótką charakterystykę uczniów i przy konferencjach kontrolować swoje spostrzeżenia uwagami innych doświadczonych pedagogów, u których zmysł krytyczny w ocenianiu młodzieży już jest wyrobiony. Dalej korzystnym ćwiczeniem w cnocie sprawiedliwości jest ustawić uczniowi na mocy swych spostrzeżeń horoskop na przyszłość i przez pilną obserwację kontrolować, czy on był prawdziwy i czy się obserwujący w sądzie swoim nie omylił. Te dwa sposoby, wykazujące często omyłność obserwacji, stają się znakomitym środkiem ćwiczenia się w sprawiedliwości. Wszystko to zaś powinno się odbywać bez uprzedzenia, czysto obiektywnie. Przez ciągłe przypominanie sobie, że obiektywność jest koniecznym warunkiem sprawiedliwości, zczasem nauczyciel przyzwyczaja się do takiej bezwiednej kontroli własnego sądu.

W pojęciu sprawiedliwości leży właściwie, że powinna być bezwzględna, lecz w obrębie szkoły przy całej bezwzględności można też mówić o względności. Dla takiej sprawiedliwości szkolnej wyrobiła się nawet nazwa *k o m p a r a t y w n e j* albo *w z g l ę d n e j s p r a w i e d l i w o ś c i*. Istotę tej sprawiedliwości najlepiej wytłumaczy przykład. Przy ocenianiu uczniów trudno się omylić, co nazwać dobrem a co złem, dodatniem albo ujemnem, ale wątpliwość wzbudza środek. Z natury rzeczy wynika, że środek musi mieścić w sobie bardzo obszerną skalę, która z jednej strony zbliża się do stopnia dobrego, z drugiej do złego. Środek można przyrównać do podróżynych śpieszących na dworzec do odchodzącego pociągu. Pociąg zabiera równie tych, którzy przyjechali na dworzec na pół godziny przed jego odejściem, jak tych, którzy przybyli w chwili, kiedy miał ruszyć z dworca.

Lecz gdzie pociągnąć linję demarkacyjną między środkiem a stopniem złym, kogo jeszcze zabrać, a kogo zostawić? Jest to dla każdego pedagoga najdrażliwszy punkt, który mu tem więcej sprawia kłopotu, im więcej stara się być sprawiedliwym. Wyratować go może z tego drażliwego położenia porównawcza sprawiedliwość. Odgranicza się wtedy uczniów wątpliwych od niewątpliwie niezasługujących na uwzględnienie. Wątpliwych porównywa się z całą ścisłością i drobiazgowością z tymi, którzy zostali uznani za dostatecznych i, kto z tej próby porównawczej wychodzi zwycięsko, otrzymuje ocenienie dodatnie. Często różnice są tak nieznaczne, że jeden niby dostateczny uczeń pociąga za sobą cały szereg wątpliwych. Dochodzenie takie trzeba kilka razy powtórzyć. Skoro kilkorazowe porównanie wykazuje ten sam wynik, zapada ostateczny wyrok, którego nie powinny zmieniać żadne poboczne względy i wpływy. Co do mnie miałem zawsze to wrażenie, że pierwszy wyrok jest najlepszy i najwięcej przedmiotowy. Przez późniejsze przerabianie i modyfikowanie wyroku najczęściej psuje się całość i stąd pochodzą zwykle skargi na niesprawiedliwość, które szkodzą powadze pedagoga.

Lecz idźmy dalej w kreśleniu ideału nauczyciela. Wypada zwrócić uwagę na obowiązek *s k r o m n o ś c i*, która zdobi każdego w ogólności człowieka, a wprost potrzebną jest nauczycielowi, ponieważ całe jego urzędowanie i sposób zatrudnienia naraża go na niebezpieczeństwo zapominania o tej cnotce. Dość pospolitym błędem usposobienia nauczycielskiego jest bardzo wysokie rozumienie o sobie samym. Nauczyciel, który całe życie

ma przed sobą niedorosłych, nad którymi bezwzględnie i bez apelacji panuje, łatwo wyrabia w sobie kult dla swoich przekonań, dla swojej osoby, nie znosząc żadnego sprzeciwu, żadnych przeciwnych argumentów. «Drażliwym jest ród pedagogów» (Irritabile genus paedagogorum), mówi przysłowie. Niemcy wynaleźli nawet na tę wadę pedagogiczną osobną nazwę: *tumor paedagogicus* albo *scholasticus* (nabrzmienie pedagogiczne albo scholastyczne). Jest ona w pożyciu bardzo przykra, bo utrudnia towarzyskie porozumienie. Człowiek, obarczony tą wadą, we wszystkich sprawach zabiera głos, ponieważ mu się zdaje, że do tego jest powołany, każdą sprawę rozwiązuje nie argumentacją, ale jak Aleksander Wielki węzeł gordyjski rozcina mieczem, zżyma się na sprzeciw, swoje ja nietylko jak Anglicy pisze wielką głóską, ale maluje pędzlem mularskim. Staje się więc suchym, nudnym pedantem, którego towarzystwa każdy unika, niechcąc się niepotrzebnie narażać na nieprzyjemności.

Ale jakżeż taki pedagog działa w szkole? Nie mówię o tem, że przykład jego źle oddziałuje na młodzież, która przyzwyczajają się pod jego wpływem do przykrego rezonowania. Co gorsze, że taki nauczyciel tyranizuje nieraz młodzież wymaganiami ze swego przedmiotu. On czuje się pierwszą osobą, to też jego przedmiot wyprzedza wszystkie inne. Jego *tumor scholasticus* nie pozwala mu rozglądać się swobodnie po całym dziele kształcenia i wychowania. On widzi tylko swój przedmiot, a więc filologję, matematykę, historję, nauki przyrodnicze. Jeżeli jest filologiem, z przekąsem wyraża się wobec uczniów o naukach przyrodniczych, jeżeli przyrodnikiem z sarkastycznym uśmiechem dowcipkuje o punkcie nad *i*, zrobionym przez muchę, w ocenianiu uczniów ustępstwo z powodu miernych postępów w swoim przedmiocie gotów uważać za osobistą urażę. Ten sam *tumor* znachodzi się także w innych naukowych zawodach, ale nie jest tak częsty, jak u pedagogów. Jest to wada charakteru biorąca swój początek w braku skromności. *Tumor scholasticus* dostarcza znakomitego materiału do koleżeńskich pogadarek uczniów, do wspomnień o swoich nauczycielach, ale nie przyczynia się do podniesienia powagi nauczyciela, bo taki nauczyciel uczy, i to z najskrajniejszą jednostronnością, ale nie wychowuje, czyli raczej wychowuje fałszywie.

Inaczej działa skromność pedagogiczna. Nauczyciel posiadający cnotę skromności zdolny jest do refleksji, jakie stano-

wisko w ogólnem dziele wychowawczem zajmuje przedmiot, którego uczy. Zrzeczenie się naukowego stanowiska na korzyść wychowawczego nie będzie uważał za świętokradztwo popełnione wobec swego ściślejszego fachu. Jeżeli jest filologiem, zdobędzie się na takie zaparcie się swej indywidualności uczonej, że filologję traktować będzie poczęści nie jako cel, lecz jako środek, jeżeli jest matematykiem, zrozumie formalne znaczenie matematyki w dziele kształcenia, jeżeli jest przyrodnikiem, pojmie, że nauka jego musi dać raczej ramy dla zrozumienia przyrody, niż obszerną i systematyczną przyrodniczą wiedzę. Nie będzie przeciążał młodzieży, a jeżeli mu czasowo wypadnie więcej od niej żądać, młodzież, uznając jego powagę, zawierzy mu, że to jest konieczne. Przez takie skromne postępowanie może więcej wzbudzi poszanowania dla przedmiotu przez siebie reprezentowanego, niż bezwzględny a nieskromny nauczyciel swem szumnem reklamowaniem.

Wypada sobie powiedzieć otwarcie, że tumor scholasticus, polegający na kulcie swego przedmiotu naukowego, w naszych kołach nauczycielskich bardzo jest rozpowszechniony. Popiera go system fachowy w szkołach średnich polskich. Obecnie panuje dążność robienia z naszych pedagogów raczej wybitnych specjalistów naukowych, niż wychowawców. Jeżeli ktoś przez całe życie uczy tylko jednego przedmiotu, nie trzeba się dziwić, że kult dla swego fachu uważa niejako za punkt swego honoru. Tem więcej trzeba o tej wadzie pamiętać i przez ciągle przypominanie sobie jej się wystrzegać. Pedagog, który w szkole sprawuje rządy absolutne, niechaj o tem nie zapomina, że nietylko jest bezwzględnie rozkazującym pedagogiem, ale także towarzyskim człowiekiem. Im więcej człowieka zostanie przy jego pedagogicznem zatrudnieniu, tem lepiej dla jego powagi.

Nauczyciel, który wychowuje swoim przykładem i na którego setki oczu są zwrócone, z natury rzeczy nie powinien celem utrzymania powagi okazywać słabych stron, jakie ma każdy śmiertelny człowiek. Nie ulega wątpliwości, że trudno jest wytrzymać przez znaczną część dnia w poprawnej nawskroś roli wzoru, jakiej zawód nauczycielski wymaga. Potrzebne jest do tego pewne przewyciężenie własnej natury, pewne panowanie nad sobą. Panowanie takie jest tem potrzebniejsze, ponieważ nauczyciel nie uczy, kiedy ma ochotę i jest do tego najlepiej usposobiony, lecz kiedy uczyć musi. Zanim wyrobi więc w sobie stałą równowagę

umysłową, któraby go nigdy nie opuszczała i której utrzymanie nie sprawiałoby mu fizycznego trudu, musi się energicznie przezwycięzać. Toteż pierwsze tygodnie wykonywania zawodu nauczycielskiego są dla młodego nauczyciela bardzo trudne. Znajomy pedagog opowiadał mi, że rozpoczynając zawód miał lat dwadzieścia cztery, był zdrow i silny, a kiedy po pierwszych trzech lekcjach w gimnazjum przyszedł do domu, siły jego były zupełnie wyczerpane. Trzymanie się przez trzy godziny w poprawnej roli i panowanie nad sobą tak go znużyło, że, odpoczywając na kanapie, zaczął poważnie rozmyślać nad swoją przyszłością, w tem przekonaniu, że dla braku sił będzie musiał porzucić zawód, który tak nędznie codopiero rozpoczął. Panowanie nad sobą, nad swojemi afektami, gorączkowością, gniewem, dla pedagoga jest koniecznie potrzebne, bo nikt nie ma tyle sposobności do irytacji i gniewu, co pedagog. Człowiek z zapalnym usposobieniem nie kwalifikuje się na pedagoga.

Przedewszystkiem trzeba się wystrzegać, aby zgrzyliwość stale nie osiadła w umyśle jako habitus perpetuus. Wybuchów gniewu żaden pedagog ustrzec się niemoże, a nawet dodajmy wprost, nie powinien, byleby stałym stanem jego duszy była pogoda, a burze przechodziły tylko sporadycznie, aby oczyścić powietrze. Zgrzyliwość żaden nauczyciel nie uniknie, lecz nie powinna trwać długo i czepiać się jego osobistości. Nauczyciel, który stale jest posępny i gniewa się przy każdej sposobności, nie wpływa osobistością swoją na utrzymanie karności, ponieważ uczniowie do tego stanu się przyzwyczajają.

Niechaj więc stałym usposobieniem nauczyciela będzie swoboda umysłu i dobry humor, a wtedy wszelkie wyjątki od reguły uczniowie tem lepiej odczuwają. Przedstawicielem dobrego humoru w pedagogice jest Oskar Jaeger. W dziełku, nazwanym Pedagogicznym Testamentem, wypowiada sędziwy autor we formie rozmowy z młodszym pedagogiem uwagi, które cechuje zdrowa wesołość i trzeźwe zapatrywanie się na pracę wychowawczą. Jako przykład działania dobrego humoru przytacza Jaeger w aforyzmie 38 następujący wypadek: «opowiem ci historję, która niestety nie mnie się wydarzyła, a przecież wiadomo ci, że doszedłem do czegoś w życiu. Posłano świeżo upieczonemu nauczycielowi w zastępstwie do najwyższej klasy; młodzież przyjmuje go z hałasem i zachowuje się bardzo swobodnie wobec niego. Młody człowiek staje przy drzwiach i mówi bardzo grzecznym tonem: przepraszam,

nieznam jeszcze gimnazjum, chciałem pójść do klasy ósmej, ale, jak widzę, omyliłem się w sali. Na te słowa hałas ustał, młody człowiek zajął stosowne miejsce i mówi: chciałbym wam zaproponować dysponowanie tematu wypracowania, następnie podaje temat, budzi kilku słowami interes i lekcja przechodzi spokojnie.

Dobry humor ratuje często sytuację, która może się stać bardzo drażliwą, jeżeli nauczyciel, zwłaszcza młodszy, nie panuje nad sobą i popada w gniew. Z humorem powinien nauczyciel przejść do porządku dziennego nad małymi przykrościami, które uczniowie jemu samemu wyrządzają. Powiedziałbym, że drażliwość na tym punkcie dyskredytuje nauczyciela i obniża jego powagę, bo nie trzeba zapominać, że człowieka dorosłego i wykształconego nie może obrażać lada dzieciństwo, jak n. p. rysowanie jego portretu na tablicy, albo nadawanie mu przezwiska. Jaeger w aforyzmie 62 mówi, że uczeń dwunastoletni może bardzo kochać i szanować swego nauczyciela, a jednak nie może się oprzeć pokusie, bo ręka go swędzi, aby narysować jego wizerunek na tablicy. Uważać tego rodzaju wykroczenia za brak pietyzmu, spisywać protokoły, prowadzić dochodzenia dyscyplinarne, raczej szkodzi powadze nauczyciela niż ją podnosi, bo pietyzmu nakazać i sztucznie utrzymać nie można. Zresztą bardzo wiele takich sprawek jest poprostu wpływem natury dziecięcej, pochoopnej do zabawy, a nie złośliwości. Pochopność ta czasem sama przez się ustaje. Przeto można tego rodzaju wybryki ze spokojnem sumieniem ignorować.

Przed wielu laty jako młody nauczyciel znalazłem się w następującem położeniu. Mając lekcję, jednemu z uczniów, obecnie bardzo poważnemu i zacnemu obywatelowi, pozwoliłem wyjść. Po chwili słyszę, że wraca i wszedł już do przedpokoju, ale do sali szkolnej nie wchodzi. Otwieram więc drzwi do przedpokoju i co widzę? Ubrał się w moje długie palto, które mu się wlokło po ziemi i kapelusz, który mu wszedł poza uszy. Wyglądał jak straszdyło w ogrodzie, ustawione na odstraszenie wróbli. Biore chłopca za rękę i prowadzę na środek sali. Widok tego przebrania wzbudził w uczniach wielką uciechę. Chłopcy mieli przyjemną zabawę, a kiedy się naśmiali do syta, kazałem mu wrócić do przedpokoju i zawiesić zabrane rzeczy. Otóż postawienie go w przebraniu przed kolegami było dostateczną karą za jego pomysł. Na widok mego palta i kapelusza ten chłopiec, zresztą zawsze skromny

i grzeczny, nie mógł wytrzymać, żeby nie zrobić głupstwa, bo głupstwo stanowi silną atrakcję w młodym wieku.

Złe jest, jeżeli nauczyciel nie może się wznieść na wyższe stanowisko i okazuje w podobnych razach drażliwość. Taka drażliwość, nie usunięta zawczasu, powoduje młodzież do coraz śmielszych wybryków i przyczynia się do skrzywienia charakteru odnośnego pedagoga. Ze szkolnych czasów stoi mi żywo w pamięci nauczyciel, który był typowym przykładem drażliwości nauczycielskiej. Wiele okoliczności złożyło się na to, że była to nadzwyczaj śmieszna figura. Przytem tak mało dbał o swój zewnętrzny wygląd, że najprostszy robotnik wyglądał przyzwoiciej od niego. Ten jego habitus dał, mu u młodzieży przydomek nie bardzo zaszczytny. Miał rysy tak ostre, że najnieprawniejsza ręka trzema pociągnięciami kredy lub ołówka mogła z profilu wyrysować jego portret. A ponieważ okazywał niezmierną drażliwość co do swej osoby, dlatego młodzież, aby mu dokuczyć, to rysowała jego wizerunek, to pisała odnośne przezwisko, to rysowała emblematy przezwiska. Na tablicy, na ścianach budynku gimnazjalnego, na ścianach okolicznych domów, na ławkach szkolnych figurowały ślady złośliwości chłopców. Ile razy wszedł do gimnazjum albo do sali szkolnej, lustrował krytycznym wzrokiem wszystkie ściany i sprzęty. Stąd nie upłynął u niego dzień bez gniewu, bez miotania się, bez indagacji, gróźb i kar. Była to wojna wszystkich przeciwko jednemu (*bellum omnium contra unum*) i jednego przeciwko wszystkim (*unius contra omnes*). Przytem był tak nietaktowny, że w dłuższych wykładach dowodził, że mu się dawane przez młodzież przezwisko nie należy. Jeżeli sobie dziś przypomnę, co się na lekcjach jego działo, to przychodzi mi żałować energii, która się zużywała na rzeczy zupełnie niepotrzebne, tem więcej, że muszę przyznać, że, pomimo tych nieomal codziennie powtarzających się zatargów, w porównaniu z innymi naszymi nauczycielami uczył jeszcze nienajgorzej i uczniowie, o ile chcieli, z jego działalności dydaktycznej jednak odnosili pewną korzyść. Wojna taka trwała przeszło czterdzieści lat jego urzędowania. On sam od tego ciągłego ujadania wysechł, że była na nim tylko skóra i kości. Młodzież przybywała co rok nowa, a więc ze świeżymi siłami, ale jakie męki musiał znosić ten człowiek, nad którym znęcało się tyle pokoleń. Powodem zaś tego stanu była jego drażliwość, jego niezdolność panowania nad sobą.

Skoro rozwiódłem się o drażliwości wobec wybryków prze-

ciwko osobie nauczyciela, nie od rzeczy będzie pomówić o sprawie, która tylko w luźnym związku stoi z etyczną powagą, ale dla młodych nauczycieli może nie będzie bez interesu. Otóż zdarza się prawie w każdym zakładzie najlepiej prowadzonym, że uczniowie klas wyższych nie okazują uszanowania nauczycielom, z którymi nie mają nic do czynienia. Udadają, że ich nie znają. Jest to wada tak ogólna, że każdy młody nauczyciel na ten afront musi być przygotowany. Niegrzeczności tej młodzi nauczyciele niechaj sobie zbyt nie biorą do serca, pocieszając się tą myślą, że przed nimi inni doznali tego samego losu (*socios habuisse malorum*). I w tym razie potrzebne jest tłumienie w sobie drażliwości. Uczeń interpelowany o nieuszanowanie zanadto ma satysfakcji w tem, że nauczyciel o to się dopomina. Sądziłbym, że więcej odczuje wyższość nauczyciela, jeżeli nauczyciel ignoruje jego niegrzeczność, dając mu do poznania, że mu o jego ukłon nie chodzi. Jeżeli mu bowiem to w jakikolwiek sposób wytknie, pobudza go do gorszych wybryków. Lepiej, że się uczniowie nie kłaniają, niż jeżeli się kłaniają z ostentacją, a więc z szyderstwem, jak się to często zdarza. Potrzeba tylko cierpliwości, a stosunek ten naprężony sam ze siebie ustanie. W najgorszym razie radziłbym użyć środka zawstydzającego t. j. niech nauczyciel zacznie się kłaniać uczniowi. Leży w tym środku taka ironia, takie upokorzenie dla ucznia, że żaden uczeń go długo nie zniesie. Z drugiej strony nauczyciel powinien odpowiedzieć na każdy ukłon ucznia, choćby najmniejszego, i choćby z tego powstała dla niego rzeczywista niedogodność.

Lecz czyż nauczyciel panowanie nad swoim usposobieniem ma tak daleko posuwać, że się nigdy nie uniesie, nigdy nie rozgniewa, nigdy nie powie ostrego i cierpkiego słowa? Rozwaga i panowanie nad sobą zawsze równe odniosłyby przeciwny skutek. Uczniowie uważaliby taką ciągłą równowagę umysłową za słabość, uważaliby nauczyciela za pochyłe drzewo, po którym wolno im dowolnie skakać. Nauczycielowi nietylko wolno się gniewać i energicznie wyrazić swe niezadowolenie, jeżeli ma do tego słuszny powód, ale, powiedzmy wprost, jest do tego nawet zobowiązany. Co na nagane zasługuje, musi być energicznie i dosadnie zganione. Jeżeli nauczyciel zwykle nad usposobieniem swoim panuje, a okazuje słuszny gniew w wypadkach nadzwyczajnych, uczeń fałszywość swego kroku, który gniew jego zwierz-

chnika spowodował, odczuwa s owicie. Przypominam sobie, jakie wrażenie wywarło na nas, czternastoletnich chłopców, kiedy ubóstwiany przez nas nauczyciel, który zmarł jako profesor języków słowiańskich w uniwersytecie wrocławskim, zganil kolegę naszego, nazywając jego czyn «paskudnym». Czyn niedobry wywołuje niezadowolenie u każdego myślącego człowieka. Stąd uniesienie się nauczyciela, który w wykonywaniu swego zawodu zwykle odznacza się umiarkowaniem, piętnuje czyn ucznia jako karygodny. Gniew pochodzący z głębi moralnego uczucia i słuszne oburzenie na postępek moralnie zły wzbudza wewnętrzne uszanowanie i nadaje nauczycielowi powagę, przed którą uczeń chętnie się korzy. Takiego gniewu nie trzeba wstrzymywać, przeciwnie niech się wyrazi w energicznych słowach, niech w najjaskrawszych barwach przedstawi ohydę niemoralnego czynu, aby wzbudzić do niego odrazę.

Jednakże postępowanie byłoby fałszywe, gdyby zły czyn ucznia miał budzić w nauczycielu więcej niż chwilowe oburzenie, gdyby zostawił stałe złe usposobienie dla ucznia, bo celem gniewu jest poprawa, a stałe złe usposobienie odbiera uczniowi możliwość poprawy, ponieważ go zniechęca. Dlatego wypada uczniowi w gniewie zostawić nadzieję, że po burzy może powrócić pogoda, że oburzenie po gniewie zniknie, jeżeli z jego strony nastąpi poprawa. Umiarkowanie powinno w słusznym gniewie zostawić uczniowi otwartą furtkę powrotu do łaski. Streszczenie tego, co o panowaniu nad sobą powiedziałem, uchwyciłbym w następujące słowa: nauczyciel powinien panować nad sobą, ale powinien także umieć się gniewać.

Samo się przez się rozumie, że gniew nauczyciela jest czasem sztuczny, nie odczuwany tak wewnętrznie, jak na zewnątrz się objawia. Dla dobra młodzieży wypadnie nauczycielowi nieraz tę ofiarę ponieść, że gniew udaje.

Powaga i za nią idąca karność zależy w znacznej części od tonu, jaki w szkole panuje, od stosunku między nauczycielem a uczniami. Ton ten nadaje nauczyciel, a nie uczniowie. Nauczyciel, który z zasady obchodzi się z uczniami grzecznie i uprzejmie, wywołuje także uprzejmość ze strony uczniów. Młodzież jest raczej skłonna do rubaszości, niż do przyzwoitego zachowania się. Jeżeli więc skłonność ta znajduje oddźwięk w nauczycielu, bardzo łatwo wkrada się do szkoły karczemny ton, który niweczy powagę i karność. Wobec nauczyciela uprzejmego uczeń nie śmie

posunąć się do niegrzeczności, bo wyższość umysłowa nauczyciela imponuje mu i nakazuje być skromnym. Przeciwnie przez niegrzeczność nauczyciel zniża się do ucznia i ośmiela go, a uczeń traktuje nauczyciela jako swego kolegę. Nauczyciel rubaszny otrzymuje od ucznia odpowiedzi, którychby ten sam uczeń nigdy się nie odważył dać nauczycielowi uprzejmemu.

Na to przykład. Przed wielu laty byłem gospodarzem klasy szóstej. Była to generacja bardzo dobrze wychowana, sympatyczna i miła, tak że zapisała się bardzo korzystnie w mojej pamięci. Tymczasem skarży mi się raz na jednego z uczniów jeden z nauczycieli, że mu powiedział impertynencję. Dodaje, że to był uczeń dobry, którego, jak mówią, można było do rany przyłożyć. Z drugiej strony nauczyciel był najlepszym człowiekiem, ale w obejściu nieco rubasznym i nie zawsze taktownym. Bliższe zbadanie sprawy wykazało, że nauczyciel, łając jakiegoś ucznia, powiedział, że kto to robi, ten chyba musi pochodzić z tej i z tej ulicy (wymienił ulicę na przedmieściu, w której mieszkała mniej cywilizowana ludność). Na to ów chłopiec, którego rodzice mieli dom na tej ulicy, odezwał się: pan profesor zapomniał, że przed rokiem sam mieszkał na tej ulicy. Była to niezaprzeczenie niegrzeczność, ale któż w tym wypadku był winowajcą? Nie uczeń, który był delikatnym i skromnym chłopcem, ale nauczyciel; który dopuścił, że taki ton w szkole zapanował. Kiedy na mocy swego urzędu gospodarczego w cztery oczy o to chłopca zainterpelowałem, odpowiedział mi: jaby mi tego innemu profesorowi nie powiedział, ale nie mogłem się spodziewać, że mi to będzie wzięte za złe. Odpowiedź ta dowodzi, że ton między nauczycielem a uczniami musiał być zwykle bardzo luźny.

Istnieje typ nauczycieli, którzy poufają się z młodzieżą, żartują i dowcipkują z nią, a kiedy, ośmieliwszy chłopców, usłyszą coś nieprzyjemnego, obrażają się. Na lekcjach trzeba uczyć, a nie droczyć się i barsztkować. Uprzejmość jest tak wielką zaletą w życiu, że nawet głupi chłopiec przed nią się korzy. Wobec uprzejmego nauczyciela nie każdy chłopiec zdobędzie się na niegrzeczność.

Lecz grzeczność nie jest rzeczą łatwą. Nie polega ona wyłącznie na zachowaniu zewnętrznych form towarzyskich, ale musi być ugruntowana na wewnętrznej szlachetności uczucia, na idei życzliwości i altruizmu, który wewnątrz człowieka wypełnia. Stąd pochodzi to zwykle zjawisko, że, na im wyższy diapazon nastro-

jony jest umysł, tem więcej uprzejmości człowiek okazuje w pozyciu. Uprzejmość jest przedewszystkiem potrzebna nauczycielowi w obcowaniu ze starszymi uczniami, ponieważ w tym wieku młodzież nadzwyczaj drażliwą jest na zewnętrzne obchodzenie się z nią. Uprzejma prosba tu nieraz więcej znaczy, niż rozkaz.

Zato wypada poprzeć grzeczność surowym naciskiem w wieku, w którym zaczyna się wyrabiać wola, albo raczej samowola i krytyka, połączona z rezonowaniem. Równocześnie z rozwojem samodzielności woli zaczyna się budzenie popędu płciowego, przez co powstaje nowy powód do zdziczenia młodzieży. Jest to wiek, który Niemcy nazywają *Flegeljahre*, albo jeszcze drastyczniej *Lümmeljahre*. Znają ten stan psychiczny także Francuzi, którzy mówią o *l'âge ingrat* i Anglicy, nazywając go latami niedyskrecji *years of indiscretion*. W Polsce nazywa się ten wiek *cielęcymi latami*. Stan ten obłędu przypada u chłopców na wiek 13—15 lat, u dziewcząt nieco rychlej. Młodzież pod wpływem budzącej się w niej dążności do samodzielności jest jakby w jakiejś kołowaciznie umysłowej, która nieraz do rozpacz doprowadza wychowawców, a w szczególności biednym matkom wyciska gorzkie łzy, bo dla ojców zwykle młodzież zachowuje pewną uległość.

Wtedy za głupich uchodzą rodzice, za głupiego uchodzi nauczyciel, co się wyraża ulubionym wyrazem *idjota*, nie żeby młodzież wierzyła w to, że tak jest, lecz że obok rozsądnej woli nauczyciela chciałaby zrobić miejsce dla swojej indywidualnej woli. Popołniają się wtedy wszelkie możliwe i niemożliwe niedorzeczności, bo ignorowanie powagi i przekraczanie rozkazu uważa się za akt samodzielności. Chłopcy chcąc się podobać płci żeńskiej, zaczynają się stroić i kupują sobie kieszonkowe zwierciadelka, w które co chwilę spoglądają. Równocześnie popadają w t. zw. narcyzym. Domagają się klucza od domu, domagają się wyznaczenia im kwot pieniężnych na ich osobiste potrzeby, palą publicznie tytoń, właśnie dlatego, że palenie jest zakazane. Mniej dotknięte są tym obłędem dziewczęta, ale i one nie są zupełnie od niego wolne. Dopominają się o stroje, suknie nie są im dość ładne, dość długie albo krótkie, dość obcisłe albo wolne, stosownie do panującej mody. Dawniej schodząc schodami oglądały się za siebie, czy im się sukienka wlecze po schodach. Niektóre dziewczęta zwierciadła literalnie nie wypuszczają w tym czasie

z ręki. Słowem robi się świadomie źle, byleby działać samodzielnie.

Na szczęście stan ten nie trwa długo i młodzieź wraca do pierwotnego porządku umysłowego. To jest wiek, przy którym nauczyciel ze spokojnem sumieniem może uprzejmość odłożyć na bok, a wydobyć ostrzejszy, a nieraz wprost szorstki sposób obchodzenia się. Jest to bowiem obłąd, na którego leczenie subiektywny sposób nie wystarcza, lecz który obiektywnie trzeba przygniatać narzuconą z całą stanowczością wolą, podobnie jak hysterji nie można leczyć przekonywaniem.

Dla uzupełnienia ideału osobistości pedagoga, wypada jeszcze wkońcu dodać zaletę cierpliwości, która właściwie implicite już w poprzednich wymaganiach jest zawarta. Cierpliwość jest *μακροθυία* cnotą pedagogiczną. Pedagog pracuje dla przyszłości. Można o nim powtórzyć, co się mówi o rolniku, że sadi drzewa, których owoców może nigdy nie ujrzy (*serit arbores, quarum fructus fortasse nunquam adspiciet*). Dlatego musi umieć czekać. Wychowanie składa się z całego szeregu drobnych aktów, które trzeba wykonać bez wyjątku, aby wydały owoce. Pedagog w całym znaczeniu tego wyrazu buduje, nie może więc opuścić żadnej cegielki, jeżeli budynek chce doprowadzić pod dach. Uspособienie uczniów jest rozmaite. Jeden wychowuje i kształci się łatwo i szybko, drugi trudno i powoli. W obu razach cierpliwość jest konieczną. Nauczyciel musi skazywać się na cierpliwość przy uczniach z szybkim rytmem psychicznym, aby ich przez powolniejsze myślenie uchronić od płytkości, ale musi dać więcej czasu uczniom o powolnym rytmie, aby mogli podążyć za innymi. Nie pomoże zzymanie się, gniew i nawoływanie do pośpiechu. Wychowanie i kształcenie, o ile polega na przyzwyczajeniu, potrzebuje czasu. Co nagle, to po djable, to jest hasło, którego pedagog trzymać się powinien. Cierpliwość jest potrzebna, aby odczekać poprawę, cierpliwość jest potrzebna, aby odczekać rozwój umysłowy ucznia.

Cierpliwość objawia się też w pewnym umiarkowaniu w sądach pedagogicznych i w stawianiu horoskopów na przyszłość. Przykłady uczniów, którzy w szkole uczyli się bardzo źle, a później wyszli na wielkich ludzi, jak n. p. Temistoklesa, o którym Cornelius Nepos powiedział, że błędy młodzieńczego wieku poprawił wielkimi cnotami (*lic vitia ineuntis adulescentiae magnis emendavit virtutibus*) powinny uczyć cierpliwości i wstrzymy-

wać od wydawania lekkomyślnych sądów. Jakże często się zdarza, że nauczyciel powiada chłopcu: chłopcze, z ciebie nic nie będzie, a tymczasem ten sam chłopiec w kilka lat przedstawia mu się jako poważny dr. praw albo filozofji. Cierpliwość zwykle przychodzi z doświadczeniem pedagogicznym, ale dobrze jest, jeżeli młody pedagog o tej cnocie nie zapomina.

Na tem kończę zarys charakteru, jaki nauczyciel mieć powinien, aby był powagą dla młodzieży. Zarys ten stał się mimowoli hodegetyką dla młodych nauczycieli. Uwzględniłem w nim tylko zalety, które występują w życiu szkolnem. Ze obok tego także zalety pozaszkolne nadają nauczycielowi powagę, samo się przez się rozumie. Życie pozaszkolne pedagoga publicznego podlega większej kontroli, niż sobie może niejednen z nauczycieli wyobraża. Uczniowie znają najdokładniej sposób życia swego zwierzchnika. Od wrażenia, jakie robi na nich charakter nauczyciela, objawiający się w działaniu pozaszkolnem, będzie także zależeć intensywność i rzetelność jego powagi. Jak dalece osobistość nauczyciela stanowi ognisko myśli uczniów, dowodzi ta okoliczność, że nawet mity przywiązują się do jego osobistości, a mity tworzą się tylko koło osobistości, któremi się ogół zajmuje. Stan nauczycielski jest pewnego rodzaju kapłaństwem.

Jakie z tego powodu powstają dla nauczyciela w życiu pozaszkolnem obowiązki, łatwo wyrozumieć. Jaeger w aforyzmie 151 i 152 mówi: «my nauczyciele mamy cześć zawodową, która nam niejednych rzeczy zakazuje, które są dla innych obojętne. Niema w tej mierze pisanej ustawy, lecz nie wypada mieć zbyt szerokiego sumienia. Jesteś młody, lubisz towarzystwo. Mnie zawsze imponowali katolicycy księża, którzy, choć młodzi i towarzyscy, krótko przed północą się żegnali i odchodzili. Tak chce karność ich kościoła, ich stan. Co nasz kościół t. j. kościół nauczycielski nakazuje, to sam musisz sobie powiedzieć. Wodzirejem zawodowym nie wolno być nauczycielowi nawet w najlichszej mieścinie, chociaż nieszkodzi, jeżeli podług możności przyczynia się do rozproszenia jej nudów». Przytoczyłem tu zdanie jednego z najliberalniejszych pedagogów jako dowód, że szkodzą w prywatnem życiu powadze nauczyciela rzeczy, które dla innych stanów są obojętne.

Dla początkującego nauczyciela uważam za rzecz korzystną rozczytywać się w wspomnieniach pedagogicznych doświadczo-

nych pedagogów. Nasza literatura takich wspomnień nie ma, jeżeli się odliczy krótkie notatki o Korzeniowskim i Mickiewicz, a byłyby one bardzo pożądane ze względu na odrębne warunki wychowania naszej młodzieży. Dlatego pedagog polski posługiwać się musi pod tym względem obcą literaturą. Spodziewać się można, że zczasem i ten dział literatury pedagogicznej się podniesie. Wypada wypowiedzieć życzenie, aby tego rodzaju wspomnienia były ściśle przedmiotowe i były spisywane przez osoby kompetentne, czego o dotychczasowych próbach nie można powiedzieć. Jubileusze zakładów naukowych pobudzają nieraz ludzi do spisywania wspomnień, których treść nie odpowiada zupełnie rzeczywistości.

§. 16. Kara.

Przechodzę do czwartego środka karności t. j. do kary. Jeżeli o niej mówię na ostatnim miejscu, to już sam ten porządek wyraża, że kara jest ostatecznym motywem karności, który może się stać koniecznym, ale w rzeczy samej bynajmniej nie jest pożądanym. Bez zabawy, dozoru i rozkazu karność się obejść nie może. Jeżeli te trzy środki działają normalnie i konsekwentnie, kara staje się nieraz zbyt częstą. Jest to środek, którego wychowanie wtedy się dopiero chwyta, skoro trzy pierwsze normalne środki nie prowadzą do celu.

Przodkowie nasi o znaczeniu karności, jak się zdaje, mieli bardzo grube wyobrażenie, skoro wyrazy k a r a, k a r a ć i k a r n o ś ć etymologicznie są ze sobą w związku. Linde przytacza z Monitora następujące zdanie: «kiedy komu wymawiamy głupstwo lub złe postęпки, mamy zwyczaj mówić: znać, żeś nie wiele wziął plag w szkołach, znać, że cię niedobrze bito, znać, żeś nie często pieniał wycierał». Jeszcze dzisiaj się zdarza, że mniej delikatne, bezmyślne wychowanie identyfikuje pojęcie karności z pojęciem kary, szlachetniejsze pojmowanie przeciwnie tam przyjmuje karność, gdzie niepotrzebną jest kara.

Niestety, kara jest często nie tyle wpływem niekarność ucznia, co błędnego postępowania wychowania. Nauczyciel mający dostateczną powagę, jeżeli uczeń przez poprzednie wychowanie albo obce wpływy nie jest popsuty, po większej części bez kary się obywa. Zły nauczyciel bez kary nie umie wychowywać.

Tak więc sprawdza się treść wiersza Wergiljuszowego: błędy królów odbijają się na skórze Achiwów (*quidquid delirant reges, plectuntur Achivi*).

Z drugiej strony jest rzeczą niemoralną nie karać, skoro tego zachodzi potrzeba. Rej w Żywocie człowieka poczciwego o niekaraniu wyraża się w następujący sposób: «kiedy kto, będąc przełożonym, złych nie karze, równie jakoby łotrowską szkołę zbudował, a sam w niej był bakalarzem, a uczył je, jako mają zlempi być». W błąd niekarania popadają nieraz nauczyciele, jeżeli obawiają się przez karę dyskredytować swoje pedagogiczne działania. Gorzej jest, skoro całe zakłady okazują pobłażliwość dla zdrożności młodzieży, aby nie wzbudzić podejrzenia, że w zakładzie znajdują się karygodne jednostki. Zakłady takie w krótkim czasie stają się *a s y l a p e c c a t o r u m*. Cisną się do nich uczniowie, którzy pobłażliwości potrzebują (*peccatores*). Jest to typ w szkolnictwie polskim nie rzadko się znachodzący. Skoro kara z jakichkolwiek powodów jest potrzebną, niekaranie jest ciężkim grzechem pedagogicznym. Nauczycielowi wypada nieraz zadać gwałt własnej naturze i użyć środka, który mu osobiście może być wstrętnym. Błędem jest zapatrywanie, które uważa karę za jedyny środek karności i nie trzeba przeceniać jej znaczenia, ale błędem jest także zupełne jej unikanie.

Jeżeli mówimy o karze w związku z karnością, to mamy właściwie na myśli *k a r y k a r n o ś c i*. Wychowujący objawia swoją wolę przez rozkaz, który bezwzględnie musi być spełniony. Niespełnienie rozkazu powoduje nieposłuszeństwo, nieposłuszeństwo pociąga za sobą karę. Kara karności ma więc li tylko działać odstrasząco i zapewnić rozkazowi spełnienie. W istocie takiej kary leży, że się ją wyznacza bez wszelkiego umotywowania, bez etycznego pouczenia. doraźnie n. p. wychowujący woła chłopca, żeby przyszedł, chłopiec nie przychodzi, wstaje więc z siedzenia, patrząc bystro na niego, przez to łamie jego nieposłuszeństwo i sprawa załatwiona. Karą jest w tym razie wzrok i ruch wyrażający niezadowolnienie. Wszelkie moralizujące pouczanie albo przeciągły gniew z powodu nieposłuszeństwa są niepotrzebne. Przeciwnie, łączenie etycznych pouczeń z tego rodzaju drobnymi karami karności wzbudza w dziecku niechęć do wychowawcy, gderanie nuży je i sprowadza niekorzystny skutek.

Karą karności będzie w nauce szkolnej, jeżeli się uczniowi, którego obowiązkiem jest siedzieć prosto, ruchem ręki nakaze,

aby się nie podpierał — uczeń prostuje się i na tem kara się kończy. Kary tego rodzaju uczeń powinien odczuwać nie jako wymierzone arbitralnie przez nauczyciela, zależne od jego chwilowego, mniej pomyślnego, usposobienia, ale jako przynależące mu się za nieposłuszeństwo. Kary karności muszą być tak naturalne i przejrzyste, że uczeń je naprzód przewiduje, jeżeli nauczyciel na jego nieposłuszeństwo zwróci uwagę.

Od kar za wykroczenia przeciw karności, a więc od kar za nieposłuszeństwo, trzeba odróżnić kary za wykroczenia przeciw prowadzeniu. Prowadzenie ma za cel zwrócenie woli ku moralności, a więc wyrobienie moralnego charakteru. Jeżeli uczeń kłamie, wykracza przeciwko idei prawdy, a więc jest to wykroczenie przeciw prowadzeniu. Kara za nieposłuszeństwo ma go narazie, w poszczególnym akcie, zrobić posłusznym, kara za kłamstwo ma go poprawić i wywołać zamiłowanie cnoty prawdy. Kary karności zastosowuje się tak długo, jak karność w ogólności działa, a więc przeważnie w czasie pierwszych lat wychowania, kary prowadzenia dopiero od czasu, od którego uczeń może mieć zrozumienie moralności i cnoty.

Ścisłą granicę między temi dwoma rodzajami kary starali się niektórzy pedagogzy przeprowadzić. Dla naszego celu uważam za rzecz korzystniejszą przy omawianiu pojęcia kary, w zastosowaniu do potrzeb szkoły średniej, tej różnicy nie przeprowadzać, ponieważ kary karności i prowadzenia po większej części w szkole średniej się krzyżują. Jak co do rozkazu, a zwłaszcza co do motywowania rozkazu, połączyłem karność z prowadzeniem, tak też przy karze od karności zamierzam zboczenie zrobić ku prowadzeniu. Na wiek uczniów gimnazjalnych, a więc od roku dziesiątego do ósmnastego, przypada właściwie prowadzenie, ale wychowanie zbiorowe nawet w najwyższych klasach potrzebuje podpory karności. W wychowaniu zbiorowym karność i prowadzenie więcej się ze sobą łączą, niż w wychowaniu domowym. Dlatego odrębne traktowanie kary jako środka karności i prowadzenia byłoby conajmniej niepraktyczne.

Wszystkie kary, czy w imię karności, czy w imię prowadzenia wymierzone, jednocy cel, do którego zmierzają. Tym celem jest wpływanie na wolę niedorosłej jednostki. Kara ma rozwój woli, który z jakichkolwiek powodów poszedł fałszywą drogą wstrzymać i wychowującą się jednostkę przywieść do opamiętania. Pod wpływem kary ma się w niej wyrobić p a m i ę ć w o l i.

Jest to pojęcie i nazwa wprowadzone bardzo szczęśliwie do pedagogiki przez Herbarta. Dziecko przez karę przypomina sobie wstecz rozkaz i normę postępowania, ale kara działa także na przód, ponieważ przy każdym zboczeniu jego pożądania, które się stara zatrzeć pamięć normy, kara przywodzi mu na pamięć, jak postępować powinno. Kara przez przypominanie przykrości, jaką sprowadza, staje się stróżem woli.

Zboczenia woli mogą być dwojakiego rodzaju: albo wola jest zasłabłą, albo fałszywą. Kara działa na słabość woli przez to, że przypomina rozkaz, o którym dziecko pod wpływem zmysłowych wrażeń chętnie zapomina n. p. przy zapomnianiu o obowiązkach, przy niebacznosci, niedbalstwie, lenistwie, roztrzępaniu, lekkomyślności. Przy wszystkich tego rodzaju przekroczeniach dziecko wie, jak ma postąpić, ale wola jego jest zasłabła, aby się oprzeć zmysłowym wpływom, które je od dobrego działania odwodzą. Kara jest w tych razach po większej części karą karności, podnosi słabą wolę w poszczególnym wypadku i na tem kończy się jej działanie. Ale przez to, że kara w poszczególnych aktach rektyfikuje wolę, działa w ogólności na wolę, a więc staje się poniekąd także karą prowadzenia. Jeżeli zaś przewinienie pochodzi z fałszywości woli n. p. przy egoizmie, kłamstwie, kradzieży, oporze i przekorze, kara stara się wolę fałszywą złamać, a na jej miejsce wytworzyć wolę moralną. Jest to właściwa kara prowadzenia. W ten sposób zyskaliśmy bardzo ważny dla wychowania podział przewinień i kar.

Przypatrzmy się teraz, jak się ta różnica przedstawia w praktyce. Są uczniowie, którzy żyją w ciągłej kolizji i niezgodzie z przepisami szkolnemi: spóźniają się na lekcje, opuszczają je radezi, zapominają książek i zeszytów, przeszkadzają w lekcjach, sprzeciwiają się współuczniom — szereg ten przewinień i nieporządków możnaby jeszcze znacznie przedłużyć. T. zw. dziennik szkolny prawie na każdej stronie zawiera ich nazwiska, mówi się o nich na konferencjach, karze się ich nieomal codziennie. Są to t. zw. nieznośne dzieciaki, nieraz pomimo tego bardzo sympatyczne. Jeżeli się wszystkie ich przewinienia zesumuje, trzeba ostatecznie przyznać, że to są charaktery dobre, uczciwe, moralne. Ich rachunek przewinień jest w końcu półrocza długi, ale przy dokładniejszym zbadaniu przychodzimy do przekonania, że nie popełnili żadnej podłości, nic, coby rzucało niekorzystny cień na ich charakter.

Są to uczniowie ze słabą wolą, którym braknie pamięci woli. Uczniów takich nie można zostawić ich losowi, lecz trzeba karać, i to dotkliwie. Jeżeli nieporządek ich woli trwa długo, trzeba zmieniać kary, aż się znajdzie czułą stronę, w której karę najprzykrzej odczuwają. Pocieszać się myślą, że może z tego czasem wyrosną, nie bardzo bezpieczną rzeczą, bo przez bezkarność i pobłażliwość wola ich może się wzmocnić, że się tak wyrażę, w swej słabości. Gdyby ich się nie karalo, uczniowie pod wpływem bezkarności gotowi uwierzyć, że postępowanie ich jest dobre, skoro nie jest karane.

Z tem wszystkim kary, jakie się do takich uczniów stosuje, są niewinniejszej i łagodniejszej natury. Mają one wstrzymać nieporządek i zapewnić rozkazom posłuszeństwo, a więc działają więcej na teraźniejszość. Wychowanie spodziewa się bowiem, że, jeżeli w kilkudziesięciu poszczególnych przypadkach wesprze słabe siły, to wkońcu przy dobrem wewnętrznem usposobieniu wola, poparta rozwojem rozumu, straci pociąg do nieporządku.

Inaczej się sprawa przedstawia, jeżeli przewinienie ma swe źródło w przewrotności charakteru. Charakter złośliwy jest w związku z fałszywym kierunkiem woli. Działanie szkoły jest na tym punkcie ograniczone, ponieważ szkoła nie ma pod ręką tylu rodzaj kar, co wychowanie domowe. Z tem wszystkim i szkoła musi zrobić swoje, a resztę oddać wpływowi domowemu. Kara tego rodzaju musi być zastosowana do jakości przewinienia, a pod tym względem szkoła nie ma zbyt wielkiego wyboru środków.

Jeżeli kary karności nazwać można karami porządkowemi, kary prowadzenia są to właściwe kary pedagogiczne. Mają one sprawić przykrość właśnie w tym kierunku, w którym wola poszła fałszywą drogą n. p. bezczelność karze się zawstydzeniem, kłamstwo nieufnością. Kary pedagogiczne mają swe antydotum w nagrodach, których niema przy karach pierwszej kategorii, ponieważ zastosowanie się do obowiązków nie może być wynagradzane. Przez podnoszenie dobrych stron, a zwalczanie zapomocą kar złych, wychowanie stara się fałszywą wolę zamienić na dobrą. Kary pedagogiczne muszą być daleko intensywniejsze, aby działały przeciagle, aby działały na przyszłość. Żeby kary mogły zniszczyć złą wolę, trzeba ich działanie wesprzeć innymi środkami wychowawczemi. Wypada przedewszystkiem otoczyć jednostkę wyobrażeniami wprost przeciwnemi

falszywemu kierunkowi jej woli, a to dzieje się przez przeniesienie jej w inną sferę i inne otoczenie. Są to środki i kary, którymi szkoła nie rozporządza i których dostarczyć nie może. W takim razie szkoła musi oddać ucznia domowi, aby ten przez stosowne zarządzenie wpłynął na zmianę. Lecz i wpływ domu nieraz jest zasłabym. Pozostaje więc tylko jako ultimum refugium wydalenie z domu i przeniesienie w inne otoczenie.

Pomimo pewnej różnicy, jaka między temi dwoma rodzajami kar zachodzi, mają one jednak, jak powiedziałem, wspólny cel, bo działają na przyszłość: wzmocnienia i poprawienia woli można się dopiero spodziewać w przyszłości. Karom więc wychowawczym najwięcej odpowiada zasada karna Seneki, którą wypowiedział w rozprawie o gniewie (1, 16): «rozsądny człowiek nie karze dla tego, że złe zostało popełnione, lecz aby przeszkodzić popelnieniu» (nemo prudens punit, quia peccatum est, sed ne peccetur).

Pamiętać jednak o tem należy, że kara jest anormalnym, negatywnym środkiem, który tylko z potrzeby ma naprawiać nieprawidłowy przebieg wychowania. Wychowanie powinno przede wszystkim działać dodatnimi środkami, a dopiero, gdy te nie wystarczają, chwycić się ujemnego. Zaniedbywać wychowanie, a karać wykroczenia, jest może wygodnie, ale nie godnem pedagoga postępowaniem. Nauczyciel, który lichy uczy, a zmusza uczniów do nauki karami, choćby tylko ostrem ocenianiem ich postępów, jest parodią pedagoga. Kara to lekarstwo, które chorobę może usuwa, ale ciała szkodzi. Korzystniej jest, zamiast leczyć ciało zapomocą lekarstw, utrzymywać i podnosić siły przez stosowne zabiegi. Środki pozytywne wychowują właściwie, kara zaś tylko wspiera wychowanie w razie potrzeby. Jeżeli więc umysł przez środki dodatnie na zrozumienie i przyjęcie kary nie jest przygotowany, działanie kary jest iluzoryczne.

Kary wychowawczej nie można podciągnąć pod teorię kary państwowej t. j. prawa karnego, a zwłaszcza nie do użycia jest teoria, która się wyrobiła pod wpływem Kanta i Hegla, że kara jest splatą długu zaciągniętego wobec idei sprawiedliwości. Obok tego w prawie karnem przeważa przekonanie, że kara ma działać odstrasząco nietylko na winowajcę, ale także na innych. W myśl tej teorii prowadzono dawniej młodzież na miejsce stracenia złooczyńców. Czasem nawet upraszano złoczyncę o wygłoszenie

w ostatniej chwili przed egzekucją do młodzieży stosownej przemowy.

Kara wychowawcza polega na innym rozumowaniu. Prawo karne każe przestępców od czasu, kiedy są zdolni odpowiadać za swoje uczynki, pedagog zaś każe przestępstwa popełnione bez prawniczej świadomości, albo z bardzo małą świadomością. Dalej prawo karne przedmiotowo wkracza przeciw przestępstwom, mniej uwzględniając podmiot czyli indywidualność przestępcy, czyli prawo każe także przestępstwo, a nie wyłącznie przestępcę. Jeżeli czyn odpowiada definicji, którą prawo daje dla przestępstwa, ukaranie przestępcy musi nastąpić. Czyny, które ze stanowiska wychowawczego są karygodne, uchodzą nieraz za bezkarne ze stanowiska prawa. Tak n. p. kłamstwo ze stanowiska prawa karnego prawie uchodzi za bezkarne, jeżeli osoba druga nie poniosła przez nie straty, czyli jeżeli kłamstwo nie przeszło w oszukaństwo, dla pedagoga każde kłamstwo jest wpływem fałszywej woli i dlatego karygodnem.

Albo inny przykład, który wyczytałem w gazecie podczas studjów uniwersyteckich. We Wrocławiu istniał dla fiaków przepis, że im nie wolno zabierać do swoich wehikulów osób z zakaźnymi chorobami. Otóż zdarzył się wypadek, że fiakier zabrał świadomie do swego powozu służącą chorą na dyfterję i zawiózł do szpitala. Za to został wzięty w karę. Ale służąca wyzdrowiała po dwóch dniach, ponieważ choroba jej nie była dyfterją, lecz zwykłym bólem gardła. Fiakier więc wyszedł bezkarnie, bo materialnie nie było przestępstwa. Gdyby podobny wypadek zaszedł w wychowaniu, dziecko musiałoby być ukarane, bo popełniłoby nieposłuszeństwo. Przeciwwstawmy opowiedzianemu wypadkowi, który się rzeczywiście zdarzył, inny fikcyjny wypadek z życia szkolnego. Przypuśćmy, że uczeń dla rzeczywistej słabości w sobotę opuścił lekcje i nie słyszał, jak zapowiedziano, że w poniedziałek z jakichkolwiek powodów jest dzień wolny. W poniedziałek udaje przed rodzicami, że idzie do szkoły. Zamiast jednak do szkoły, idzie za miasto na przechadzkę, czyli, aby użyć technicznego wyrażenia, idzie za szkołę. Pisze sobie sam, fałszując rękę ojca, poświadczenie uniewinniające jego nieobecność za poniedziałek, z którego jednak nie korzysta, ponieważ się okazało, że jest niepotrzebne. Nie popełnił on przestępstwa materialnie, ale podmiotowo jest karygodny, bo czyn jego był wpływem fałszywej woli. Szkoła możeby się o tem

przestępstwie wcale nie dowiedziała, może nawet, dowiedziawszy się, stawiała się na stanowisko, że materialnie przewinienia nie było i chłopca tego nie ukarała, ale ukarać go powinni rodzice, aby przez karę poprawić jego wolę.

Kara wychowawcza musi iść inną drogą, niż kara prawna. Materja przewinienia, tak ważna w państwowem prawie karnem, przy karze wychowawczej odgrywa podrzędniejszą rolę. Niejedno przewinienie może nawet ująć bezkarnie, jeżeli powstało z obojętnych etycznie pobudek albo z szlachetnych motywów. Bardzo rozpowszechnionem w nauce szkolnej przewinieniem jest oszukaństwo nauczyciela, które z natury rzeczy nie może być otoczone tem samem odium, co inne oszukiwanie w życiu. Znałem bardzo poważnego pedagoga, który oszukaństwo, objawiające się jako odpisywanie, uważał za czyn indyferentny, nie zasługujący na karę, ponieważ, jak się wyrażał, zmysł zachowawczy pobudza ucznia do odpisywania. Uczniowie odpisują nieraz z bezradności, z niezaufania do własnych sił. Szkoła odpisywanie musi zwalczać, bo samodzielne wykonywanie prac piśmiennych ma wielką siłę wychowawczą, ale przesadzałby nauczyciel, gdyby odpisywanie w szkole kładł na równi z plagiatem literackim albo z fałszowaniem weksla. Prawdziwie karygodnem staje się odpisywanie, jeżeli jest wyływem lenistwa. Skoro uczeń odpisuje, ponieważ nie chce mu się natężyć, aby pracę piśmienną zredagować samodzielnie, zasługuje na surową karę.

Każde wykroczenie, zanim nastąpi wymiar kary, musi być indywidualnie zbadane, aby pedagog mógł poznać genezę woli, z której powstało. Indywidualną analizę kłamstwa dał Waitz, którą dla przykładu za nim przytaczam. Motywy kłamstwa mogą być rozmaite. Często powoduje je obawa kary, albo chęć uniknięcia wstydu, która się przez to potęguje, że nauczyciel w nieludzki sposób stara się wydobyć przyznanie się do winy, często nawet litość, solidarność albo wzgląd na współuczniów, czyli t. zw. *esprit de corps*. Powody kłamstwa mogą być nieraz tego rodzaju, że nie różnią się wiele od szlachetnych pobudek. Z drugiej strony kłamstwo przychodzi nieraz do skutku z chęci osobistej korzyści, z próżności, lekkomyślności, złościwości. Zachodzi wielka różnica, czy kłamstwo jest z rozwagą wymyślone, z uwzględnieniem szczegółowych stosunków, może jako ogniwo całego szeregu egoistycznych czynów, albo czy też powstało pod wpływem chwili, bez rozwagi, jako środek własnej obrony, wywołany przez nietak-

towne postępowanie wychowującego, czy je wypowiedziało dziecko lekkomyślne, które w ogólności nie umie utrzymać języka na wodzy, czy też dziecko powolne, ale skryte, czy się dziecko łatwo do niego przyznało, czy też opornie przy niem upierało. Inaczej na kłamstwo trzeba się zapatrywać, jeżeli jest pierwszy raz popełnione, albo jeżeli jest wpływem stałego kłamliwego usposobienia, jeżeli jest konwencjonalne, zdawkowe, albo wypowiedziane w poważniejszej chwili, wobec osób, których bezwarunkowo okłamywać nie wolno. Ocenienie przewinienia zależy wkońcu od wieku dziecka i od stopnia świadomości, że popełnia coś zdrożnego i karygodnego.

Podług motywu kłamstwa różną jest kara wychowawcza. Byłoby fałszywie każde kłamstwo karać w czambuł, często już przyznanie się do winy, co jest zawsze połączone z wielkim upokorzeniem, leży kara, w innych razach nawet kłamstwo materialnie dość niewinne musi za sobą pociągnąć surową karę. Kara stosuje się do wykraczającej jednostki, a nie do przedmiotowego wykroczenia. Zresztą kłamstwo nosi niejako karę w sobie, bo powoduje niezaufanie do kłamcy.

Z tego samego powodu nie można kar wychowawczych normować naprzód karnymi przepisami. Prawo karne za poszczególne wykroczenia wyznacza naprzód karę, zostawiając jednakże sędziemu pewną swobodę, ale tylko w wymiarze. Jeżeli jednak czyn odpowiada definicji przestępstwa, jaką daje prawo, następuje kara, nieraz pomimo, że jednostka działała bez świadomości, że przestępstwo popełniła. Kara wychowawcza jest karą za indywidualne usposobienie i dlatego indywidualnie musi być traktowana, ponieważ ma poprawić indywidualną wolę. Prawo karne nie chce poprawiać indywidualnej woli wyłącznie, rozchodzi mu się także o ukaranie, *quia peccatum est in peccetur*, musi więc być ogólniejsze. Stąd w państwowym wymiarze kary *summum ius* może być *summa iniuria* i potrzebuje indywidualnej poprawy w drodze łaski, lecz wychowanie ten skopuł może bardzo dobrze ominąć, zastosowując karę nie do przewinienia, lecz do osobistości.

Nie dobrze więc jest, jeżeli wychowanie, stawiając się na stanowisko państwowej teorii karnej, naznacza zgóry karę za przewinienie. Bo, jeżeli kara ma poprawić, powinna być tak wymierzona, żeby wstrząsła usposobieniem w tym punkcie, w którym odnośna jednostka jest najwięcej wrażliwa. Chłopiec, który

w życiu swem bardzo wiele zbierał batów, może z nowej kary chłosty nic sobie nie robi, trzeba więc dla niego wyszukać innego rodzaju karę. Przeto może. wrażliwszym będzie na wszelką inną karę, chociaż ona pospolicie uchodzi za łagodniejszą. Skoro więc kary pedagogiczne ujęte są w jakiś system na wzór prawodawstwa państwowego, zarządzenie takie utrudnia pedagogowi indywidualne traktowanie. W Anglii, jak świadczy Wiesie w swych niemieckich listach o angielskim wychowaniu, przepisana była najdokładniej ilość batów za poszczególne przewinienia. Tam więc kara uchodziła za ekwiwalent przestępstwa i takie przekonanie musiało się wyrobić u uczniów i nauczycieli.

Ze stanowiska wychowawczego takie normowanie kar napród jest zupełnie fałszywe. Przepisy karne, czyli t. zw. prawa szkolne, jeżeli w ogólności są potrzebne, powinny być jak najogólniejsze, a przede wszystkim nie powinny krępować indywidualnej działalności pedagoga. Nie sympatyczne są wszelkie normowania karności szkolnej napród przepisami, powstałemi za zielonym stolikiem. Prawodawstwu szkolnemu nie wolno naśladować w tej mierze prawodawstwa karnego publicznego, ponieważ ich cele są zupełnie inne. Jeżeli pedagog jest przekonany, że przez zastosowanie indywidualnej kary dopnie swego celu t. j. zreformuje wolę swego wychowanka, nie powinien być wiązany ogólnemi przepisami i względami na ogólną sprawiedliwość.

Na to przykład. Przed wielu laty po mickiewiczowskim wieczorku kilku moich uczniów wybrało się na birbantką i podróż swoją po restauracjach zakończyło na zwiedzeniu lokalu, w którym ich przytrzymała policja. Z powodu tego dwóch zostało usuniętych z gimnazjum. Tymczasem wśród tego, kiedy się sprawa toczyła, dowiedziałem się, że towarzyszył im w tej peregrynacji trzeci uczeń, chłopiec zresztą dobry, pilny i ze wszech miar sympatyczny. Los jego zależał od tego, na jakie stanowisko się postawię. Gdybym się stawił na stanowisko ustawy karnej, mógłbym spowodować równe traktowanie go z innymi. Po namyśle użyłem jednak innego sposobu. Rozmówiłem się z nim w cztery oczy. Przyznał się z największą otwartością uczciwie do wszystkiego. Podniecony wieczorem mickiewiczowskim dał się przez starszych i zepsutych kolegów namówić, poszedł więc z nimi pierwszy raz w życiu na birbantkę, lecz przed owym lokalem sumienie go ruszyło i powrócił do domu. Łzy, przyznanie się do winy i moja nagana były dla niego dostateczną karą. Z wdzięcz-

ności za takie załatwienie jego przewinienia uczeń ten do końca swego pobytu w gimnazjum sprawował i uczył się wzorowo i nie dał mi nigdy powodu do skargi. Miałem jednak pewne wątpliwości, czy sprawiedliwość moja nie zrobiła złego wrażenia na współuczniów. Przekonałem się atoli przy różnych sposobnościach, kiedy usta młodzieży się otwierają do swobodniejszych wynurzeń, że wyrok mój pozornie nierówny młodzież uważała za zupełnie słuszny.

Indywidualnego traktowania tego samego przewinienia w wychowaniu szkolnem młodzież nie odczuwa jako niesprawiedliwość, ponieważ wie dobrze, że stosunek jej do szkoły nie jest ten sam, co państwa do obywateli. Stąd reguła wychowawcza: nie wypada w szkole za to samo przewinienie ze względu ogólnej sprawiedliwości karać ogólnie, lecz trzeba karę stosować do osobistości. Z drugiej strony nie może szkoła wiązać się wyznaczaniem kar naprzód, bo w danym razie nie mogłaby przeprowadzić kary, którą wyznaczyła, a to musiałoby szkodzić jej powadze i sprawie poprawy uczniów.

Przy tej sposobności chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na inną wadliwość w ogólnem karaniu. Jest to błąd, w który popadają często młodzi nauczyciele, że nie mogąc sobie dać rady z poszczególnymi uczniami, karzą całą generację. Tak powstają ogólne kary. Pomijam wzgląd, że kara taka dotyczy także nieraz niewinnych, bo między wielu niesprawiedliwymi może się przecież znajdować kilku sprawiedliwych, którzy niewinnie muszą cierpieć za to, że nauczyciel nie umie zapanować nad złymi uczniami. Co ważniejsze, taka ogólna kara jest psychologicznie fałszywa. Kara bowiem ma wstrząsnąć usposobieniem, ma wzmocnić słabą, a poprawić fałszywą wolę. Otóż kara ogólna w ten sposób nie działa, bo się zanadto rozdrabnia na jednostki. Chłopiec, który sobie może powiedzieć, że wszyscy zrobili źle, znajduje uniewinnienie swego wykroczenia w tem, że nie jest sam winowajcą. Bo źle jako takie odczuwa się najlepiej przez przeciwstawienie dobrego. Widząc wokoło siebie winowajców, nie odczuwa ohydy złego. Kara więc ogólna nie tylko nie wstrząsa umysłem, ale może nawet oswoić ze złem, co byłoby bardzo niepożądanym wynikiem wychowania. W dawniejszych czasach zastosowywano chętnie tego rodzaju kary, jak się to okazuje z zachowanych dzienników klasowych n. p. w dzienniku z r. 1821 znalazłem naganę: «mało pilnych», albo «ławki 8, 15, 14, 11, 3

najgorsze». Jeżeli winowajca nie chciał się sam do winy przyznać, zamykano całą klasę do kozy, albo karano ją przez «piątkowanie» albo «dziesiątkowanie» t. j. w skórę brał co piąty albo dziesiąty uczeń.

Jakżeż więc postąpić, jeżeli w rzeczywistości z jakichkolwiek powodów przy zbiorowem, szkolnem wychowaniu cała generacja jest nie wiele warta? Ogólne kary chybają celu. Uczniowie tego rodzaju kary przyjmują z dobrym humorem, a więc nie robią one wrażenia. A więc wypada obrać inną drogę. Wzmocnić trzeba przede wszystkim inne środki karności, zwłaszcza dozór, dalej podnieść intensywność nauki, aby przez wzmocnienie interesu naukowego i ściśle wymagania zwrócić bacność w szlachetniejszą stronę. Karać trzeba, skoro cała generacja nie wiele warta, tylko najwinniejszych, ale tak, żeby karę dotkliwie odczuwali. Postępowanie powinno zmierzać do tego, aby nieznacznie wytworzyć zastęp młodzieży lepszej, którejby można zaufać i tę niedwuznacznie wyróżniać. Stosunek dobrych uczniów do złych trzeba się starać tak unormować, aby liczba lepszych uczniów przeważała, co naturalnie ogromnie oddziaływa na habitus generacji. Można to, nie narażając bynajmniej sprawiedliwości, przeprowadzić przez ścisłą ocenę postępów przy końcu roku szkolnego. Skoro liczba lepszych uczniów zacznie przeważać, generacja w poprawie szybko robi postępy. Można teraz intensywniej karać złych, ponieważ oni sami odczuwają swe złe strony przez porównanie z dobrymi uczniami. Druga ścisła klasyfikacja jeszcze gruntowniej poprawia generację i może już uczyni zbędną trzecią puryfikację. Do tego zaś potrzebną jest ze strony nauczyciela cnota, o której poprzednio była mowa, t. j. cierpliwość.

Jest to fakt niezaprzeczony, że niektóre generacje szkolne, czyli klasy, mają dziwny skład niesfornych i niekarnych żywiołów. Można by prawie przypuścić, że urwisze z jednej okolicy umówili się, aby się w jednym roku urodzić i uszczęśliwić swą bytnością jeden zakład naukowy. Kary ryczałtowe nie wiele pomagają. Bardzo źle oddziaływa w takim razie pobłażliwość. Do zwykłych kar porządkowych taka młodzież tak się przyzwyczaja, że sobie z nich nic nie robi, jedynie ściślejsza promocja jako kara tylko raz na rok się znachodząca i ze skutkiem przeciągłym, bo całorocznym działająca, może sprowadzić opamiętanie. Ponieważ nie można naraz karać wszystkich, albo przynajmniej większej części, dlatego opamiętanie trzeba rozłożyć na kilka lat

przez obcinanie w mniejszych rozmiarach najgorszych. Falszywa litość byłaby tu zupełnie nie na miejscu, a najgorzej działałoby indywidualne traktowanie poszczególnych jednostek. Wzgląd na dobro całości jest ważniejszy, niż wzgląd na korzyść jednostkową. Oblanie dziecka zimną wodą przez odmówienie mu promocji jest przykrym, ale bardzo skutecznym środkiem wychowawczym. Znam wypadek, że zapomocą wyżej skreślonego postępowania generacja bardzo niedobra po dwóch latach tak się poprawiła, że wszyscy uczniowie, co prawda w znacznie zmniejszonej liczbie, otrzymali promocję do wyższej klasy.

Przy łatwo poddających się naturach wystarczają zwykle dodatnie środki karności, lecz rzadko wychowanie obywa się zupełnie bez kary. Nie jest to zresztą wielkie nieszczęście, skoro w jednym lub drugim razie wychowanie musi poprzeć swoje działanie wymierzeniem kary. Jeżeli okazuje się potrzeba częstszego powtarzania kar i każdorazowa kara ma działać wstrząsająco na umysł, konieczne jest pewne stopniowanie kary. Pedagogika wymaga, aby kary tworzyły progresywny szereg, od najniewinniejszej do najsurowszej, z tem zastrzeżeniem, że ostateczny środek karny powinien zawsze zostać w odwodzie. Szereg karny potrzebny jest z tego powodu, że młodzież do jednolitej kary się czasem przyzwyczaja i jednostajna kara nie działa wstrząsająco na umysł. Wychowanie musi sobie zostawić w odwodzie zawsze jakiś ostrzejszy stopień kary, bo nie może przewidzieć, jaki zwrot przybierze wola wychowanka. Dlatego ostatecznie ogniwo progresywnego szeregu powinno zostać nieużytem. Używa go się tylko wtedy, kiedy grozi większe niebezpieczeństwo moralne. Cofanie się od wyższych kar do niższych jest tylko wtedy możliwe, jeżeli między jednym przewinieniem a drugim tego samego rodzaju upłynął dłuższy przeciąg czasu, tak, że ostatecznie przewinienie przedstawia się jako samodzielne zboczenie woli, niezależne od poprzednich. Wobec progresji kar wychowanie musi sobie jednakże zostawić swobodę pominięcia stopni, aby się w wychowanku nie wyrobiła t. zw. matematyka karna, jak u wprawnego kryminalisty, który, wybierając się na spełnienie zbrodniczego czynu, już naprzód sobie oblicza, ile lat więzienia, w razie schwywania, występku mu przyniesie. Niepewność i strach przed wysokością kary, która ma nastąpić, jest energicznym środkiem karnym.

Stopnie kar mogą być rozmaite. Od najprostszego wyrażenia

niezadowolenia, od wzroku, pełnego wyrzutu, od ruchu ręką lub głową postępować można do upomnienia lub nagany, która w miarę potrzeby może się rozmaicie różniczkować. Zostaje jeszcze zagrożenie kary i właściwa kara, która znowu dopuszcza rozmaite stopniowanie. Tempo progresji powinno być powolne, bo niższe stopnie działają jak niewinne lekarstwa, które, usuwając chorobę, nie podkopują organizmu. Przeciwnie wyższe stopnie działają podobnie jak ostrzejsze lekarstwa, pozostawiając po sobie jakąś markotność, która się może nawet spotęgować do fałszywości. Przez częstsze zastosowywanie ostrzejszych kar zanika zaufanie do wychowawcy i stosunek między nim a wychowankiem zamienia się w skrytą albo nawet otwartą wojnę.

Między napomnieniem a naganą niema właściwie zasadniczej różnicy: napomnienie staje się zarazem naganą, bo jest wywołane niezadowoleniem wychowawcy, a każda nagana zawiera zarazem napomnienie. Jeżeli napomnienia i nagany dotyczą się przewinień przeciw karności, podobnie jak rozkaz, nie potrzebują umotywowania. Zamiast długich mów moralizujących, zbyt abstrakcyjnych, których dziecko nieraz niezdolne jest odczuć, lepiej użyć kilku krótkich a dosadnich wyrażen, określających dobitnie niezadowolenie. Napomnienie i nagana, jako kara prowadzenia, może być połączona z dokładnem pouczeniem, aby przekonać wychowanka o fałszywości jego woli. Pouczenie to jednakże powinno być zastosowane do poziomu umysłowego młodzieży. Uważam to za rzecz konieczną, aby przy doroslejszej młodzieży nie nastrajano go zbyt nisko. Argumenty bowiem zbyt niskie chybiają celu, ponieważ młodzież odczuwa je jako niegodne swego poziomu umysłowego moralizowanie, do którego zgóry jest uprzedzona. Siedmio- albo ośmio-klasiście nie zawadzi okrasić pouczenie wywodem psychologicznym albo etycznym, który przyjmuje z wdzięcznością i jest dla niego dobrze usposobiony. Niewystarczające pouczenia dają często chłopcom kobiety, ponieważ nie pamiętają o tem, że do dorastającej młodzieży inaczej trzeba przemawiać, niż do dzieci. Skoro syn dorastający czuje swoją wyższość umysłową nad matką, zbyt trywjalnego umotywowania etycznego, chociaż co do treści prawdziwego, wysłucha z tajną *restrictio mentalis*, że tak nie jest.

Co do groźby, samo się przez się rozumie, że musi być oględna. Groźba nielogiczna, o której wychowanek wie, że jest niewykonalna, nie robi wrażenia i podkopuje powagę pedagoga.

«Dam cię do rzemiosła» (najczęściej: do szewca), grozi ojciec, a syn sobie z tej groźby nic nie robi, bo wie, że nie będzie wykonaną. Znam tylko jeden wypadek zrealizowania tego rodzaju groźby, a skutek był nadzwyczajny. Chłopiec może czternastoletni, syn wyższego urzędnika, przez dwa miesiące terminował u szewca. To mu otworzyło oczy na jego zdrożności i wyleczyło z nich radykalnie na następne życie. Groźba nie znosi częstego powtarzania, albowiem przez niewykonanie jej powstaje w wychowanku przekonanie o słabości wychowawcy. Znałem rodzinę, w której synom tylko grożono, i to bardzo energicznie, ale groźby nigdy nie wykonywano, ponieważ ojciec był zanadto wygodny, aby ukarać brojących synów, a często byłem tego świadkiem, że energiczna kara bardzoby się przydała.

Napomnienia, nagany i groźby już są właściwie karami, ponieważ sprawiają wychowankowi przykrość. Zwykły sposób mówienia jednakże nazywa karami dopiero ostrzejsze stopnie. W ogólności karze się tak, aby kara stała w związku z przewinieniem, ale tej łączności winy i kary nie zawsze i wszędzie można przeprowadzić. Ponieważ dziecko grzeszy przeważnie pod wpływem zmysłowych pożądań, dlatego za karę uważa się odmówienie mu zmysłowych przyjemności albo sprawienie mu zmysłowej przykrości.

Przez całe wieki za najzwyczajniejszą karę uchodziła chłosta. Karę cielesną zastosowywano bardzo rozlegle w starożytności, tak u Greków jak u Rzymian. Za chłostą oświadczył się idealny Platon i subtelny Arystoteles. Horacy wspomina obfitującego w plagi nauczyciela swojego Orbiliusa (plagosus Orbilius). Na znanym fresku z Pompei wyobrażone jest wykonanie kary cielesnej w szkole rzymskiej. Jednakże w drugim wieku po Chrystusie na dwóch odległych od siebie miejscach podniesiono równocześnie protest przeciwko batom. Uczynił to w Grecji Pseudo-Plutarch w rozprawie «o wychowaniu dzieci» (περὶ παιδων ἀγωγῆς) i Kwintyljan w Rzymie w dziele «o wykształceniu mówcy» (de institutione oratoria). Wieki średnie uważały tę karę nieomal za jedyny środek wychowawczy, a opierały się pod tym względem na powadze Pisma św., zwłaszcza Przepowiedniach Salomona. W szkołach średniowiecznych bito okropnie: nauki bez knuta wieki średnie nie rozumiały. Dzieci, idąc do szkoły, modliły się po drodze do Matki Boskiej, aby je tego dnia uchroniła od batów. Nieco łagodniejsze traktowanie młodzieży wprowadził hu-

manizm, zwłaszcza przemawiali za niem Rudolf Agricola, Erazm z Rotterdamu, Mapheus Vegius, Aeneas Sylvius Piccolomini, jako papież Pius II. Humaniści opierali się przeważnie na Plutarchu, który twierdził, że chłosta przystoi niewolnikom, ale nie ludziom wolnym. Nawoływania humanistów nie usunęły jednak chłosty ze szkoły. Szkoły prowadzone przez zakonników wykonywały ją obficie. W szkołach świeckich kara cielesna utrzymała się aż do dziewiętnastego wieku. Nie tak dawne to czasy, że baculus był symbolem wychowania. Pod wpływem liberalniejszych zapatrywań naszych czasów kara cielesna w szkołach albo zupełnie została poniechana albo bardzo znacznie ograniczona. Utrzymała się tylko u rasy germańskiej, a więc w Niemczech i Anglii. W Niemczech istnieje doraźna kara cielesna t. j. bicie po twarzy. Nawet pedagog tak poważnej miary, jak Schiller, uważa przy niektórych przewinieniach «eine derbe Ohrfeige» za dobry środek wychowawczy. Obyczaj niemiecki widzi w uderzeniu w twarz człowieka niedorosłego, co u nas uchodzi za karę hańbiącą, tylko lekkie skarcenie.

Z wszystkich kar wychowawczych w Anglii najwięcej rozpowszechnioną jest kara cielesna. Zwyczaj i obyczaj angielski nie upatruje w niej nic uwłaczającego godności ludzkiej, gdy w innych krajach pod wpływem wychowawczego liberalizmu panuje pod tym względem inne przekonanie. Batami karze się młodocianych przestępców w sądach angielskich. Podczas ostatniej wojny można było wyczytać w gazetach, że sędzia w Londynie skazał bandę złodziejską, składającą się z młodocianych przestępców, na baty. Przywódcy otrzymali po czterdzieści, a reszta uczestników po dwadzieścia pięć batów. Za niektóre przewinienia sami uczniowie internatów angielskich dopominają się ukarania winowajców batami. Nawet łagodny i bardzo liberalnie na wychowanie zapatrujący się Locke pod pewnymi warunkami uważa chłostę za potrzebną. Kary cielesnej domaga się bezwarunkowo przy przekorze i samowolnem nieposłuszeństwie. Upór musi być, według jego zdania, złamanym choćby najostrożniejszymi środkami, bo, skoro się dziecku raz pozostawi jego zdrożną wolę, rodzice stają się jego niewolnikami. Jeżeli zaś dziecko uznaje powagę wychowującego, wszelkie jego przewinienia maleją wobec jego posłuszeństwa i nie zasługują na surowszą karę. W kolegjach angielskich dotychczas istnieje cały system kary cielesnej. Różni się bicie trzcinką (cane) i różgą (birch). Uczeń obity

różgą, osobno na ten cel sprawioną, otrzymuje tę różgę po użyciu na pamiętkę, a koszt sprawienia jej umieszcza się w rachunku dla rodziców. Karę cielesną wykonywają nauczyciele, wykonywa dyrektor (headmaster), wykonywają uczniowie najwyższej klasy (sixt form), spełniający obowiązki dozorców (prefects). Chłosta jest w szkołach angielskich karą za wykroczenie przeciwko prawdzie, a więc za kłamstwo i oszukaństwo. Wstręt młodzieży angielskiej do tych przewinień jest tak wielki, że sami uczniowie domagają się ukarania winowajcy, bo kłamca nie uchodzi w ich oczach za gentlemana. Jakżeż marnie w porównaniu z tem przedstawia się niestety prawdomówność naszej polskiej młodzieży, która doprowadza do artyzmu w wygiwaniu się i oszukiwaniu zwierzchności szkolnej.

W Polsce robiono z kary cielesnej dawniej bardzo rozległy użytek. W szkołach polskich, utrzymywanych przeważnie przez zakonników, nie rozumiano innej pedagogiki, jak pedagogikę batów. Wystarczy przeczytać pamiętniki z dawnych czasów, aby stwierdzić ogólne i rozległe zastosowanie tego wychowawczego środka. Obecnie żyjąca starsza generacja przypomni sobie, że tak w wychowaniu domowem, jak szkolnem, nie szcędzono chłosty. Bili u nas uczniów nauczyciele świeccy, bili nauczyciele duchowni, jak OO. Reformaci, Pijarzy, bił marszałek dworu chłopców, będących na wychowaniu dworskiem. Jezuici, nie chcąc na członków zakonu ściągnąć odium za bicie młodzieży, używali do tej operacji osobnego indywiduum, zwanego w Ratio Studiorum korektorem. Ustawy Komisji Edukacyjnej, chociaż zawierają także «karanie plagami» w razie niepoprawności, polecają już cały szereg innych, i to bardzo surowych kar, od zawstydenia aż do «rugowania» ze szkół, czyli «ekskluzji». Za to dostarczała sposobności do bicia instytucja dyrektorów. W szkołach Komisji Edukacyjnej każdy uczeń zamiejscowy stał pod nadzorem t. zw. dyrektora. Otóż ten dyrektor, który miał za sobą nawet urzędową sankcję Komisji, nie szcędził skóry chłopców, zwłaszcza, że od pilnego bicia zależała wysokość nadzwyczajnego wynagrodzenia, którą otrzymywał od rodziców na święta. Według świadectwa Niemcewicza zastosowywano karę cielesną nawet w korpusie kadetów. Młodszych kadetów bito różgą, starszych płazem szpady.

Nie ulega wątpliwości, że tego bicia było w wychowaniu polskiej młodzieży za wiele i że utrzymywanie młodych w kar-

ności zapomocą chłosty, było nieraz bezmyślne. Jana Duklana Ochockiego, autora obszernego pamiętnika z końca ośmnastego wieku, zabrał ojciec ze szkół na kontrakty do Dubna. Był to ze strony ojca krok ze wszech miar lekkomyślny, bo na kontraktach młody chłopiec poznawał życie z najwyuzdańszej strony. W Dubnie otrzymał Duklan od znajomego kilka dukatów w podarunku. Kiedy wrócił do domu i pochwalil się posiadaną monetą, dostał w skórę, przyczem dowiedział się, że nie powinien od obcych ludzi przyjmować pieniędzy. Kiedy w kilka dni potem bliski krewny ofiarował mu pieniądze, Duklan, pouczony bolesnem doświadczeniem, odmówił przyjęcia. Za to dostał drugi raz w skórę, ponieważ, jak rodzice dodatkowo go pouczyli, nie wypada dzieciom odrzucać darów, ofiarowanych przez krewnych. W tych dwóch wypadkach kara wyprzedziła pouczenie. Z Obrazu obyczajów Kitowicza dowiadujemy się, że chłopców, aplikujących się na dworach pańskich, bito nieraz, nie mówiąc im wcale, za co biorą w skórę, aby ich w ogólności pobudzić do czujności i pilnowania się. Jeszcze w drugiej połowie przeszłego wieku nauka w niższych klasach gimnazjalnych przeplatana była tak obficie egzekucjami, że baty w niektórych lekcjach wysuwały się na pierwszy plan. W najniższej klasie nasz katecheta i gospodarz nie wypuszczali dosłownie kija z ręki. O drugim można powiedzieć, że, czego nie nauczył, to wbił w mózgi młodzieńcze, a miał przy tem opinię «tęgiego» nauczyciela. Taki sposób uczenia praktykował, jak rok długi, a kij spoczywał beczynnje tylko w dzień jego imienin.

Zapotrzebowanie narzędzi do bicia było dawniej w Polsce bardzo znaczne. Dostarczało ich miasto wojewodztwa podlaskiego, Boćki, które słynęło z wyrobów batogów, dyscyplin, kańczuków, harapów, zwanych monitorami boćkowskimi. Naruszewicz o tym monitorze napisał osobną ode, w której czytamy:

O z wieków cudotworny synu byczej skóry,
 Złych duchów eksorcysto, poprawco natury,
 Strózu durnej młodości, proszku doskonały
 Na upor, muchy w nosie, miłosne zapaly.
 Tyś wszystkim był przed laty, choć gruby Sarmata
 Nie posyłał po rozum do obcego świata,
 Lecz przodków swoich idąc chwalebnyim nalogiem
 Bez wielkich kosztów kańczuk miewał pedagogiem.
 Ty polor, ty lustr dajesz i wdzięki powabne,
 Ty niegrzeczną młódz, bartki przemieniasz niezgrabne,

Niechluj, rura, basalyk, wnet francuzem zostal,
Gdy go z kolka pan ojciec Makarym wychlostal.

Przeciwno takiemu obchodzeniu się z młodzieżą nie znajdujemy w przeszłości nigdzie słowa protestu. Różne przysłowia sławiły to postępowanie jako korzystne i zbawienne. Nawet ludzie tej miary, co Karpiński i Niemcewicz uznawali je za zupełnie poprawne i słuszne. Zwyczaj polski nie odczuwał do kary chłosty najmniejszego wstrętu. Zwierzchność wychowawcza uważała ją za dobrą, a nie inaczej zapatrywała się na nią młodzież. Kara ta nie była niehonorową t. j. nie odbierała młodzieży czci.

Dodać tu jednak wypada jedno ograniczenie. Zwyczaj polski nie znosił uderzenia w twarz. Poczucie, że policzek jest karą niehonorową, wyrobiło się w społeczeństwie polskim bardzo szybko. W dawnych zapiskach sądowych spotykamy pod tym względem wymowne wzmianki n. p. w r. 1396 czytamy: «przywodzi świadków o cześć t. j. policzek» (ducit testes pro honore videlicet policzek). P o l i c z e k w tej zapisce równa się odebraniu czci. Chłopiec polski, który z rezygnacją przyjmował chłostę jako swoje przeznaczenie, buntował się przeciwko policzkowi. Policzek więc w Polsce nie uchodził za karę wychowawczą i był możliwy tylko w nadzwyczajnych razach za przewinienie ohydne, niehonorowe. Zupełnie inaczej zapatruje się na policzek zwyczaj naszych zachodnich sąsiadów, Niemców. Uderzenie w twarz jest w wychowaniu niemieckim bardzo niewinną i łagodną karą wychowawczą. Ten sam Niemiec, który jako dorosły za uderzenie w twarz mści się w krwawym pojedynku, uważa w młodości swej policzek za karę nie wiele ostrzejszą od ustnej nagany. Stąd wyrażenie: «der Bube hat ja nur paar Ohrfeigen bekommen» znaczy, że chłopiec nie otrzymał ostrzejszej kary. Jest to wskazówką, że w wychowaniu nie sama jakość kary stanowi o jej ciężkości i surowości, lecz ciężką i surową robi ją dopiero sąd i zwyczaj społeczeństwa. Sąd zaś o niej może się zmieniać w czasie i pod wpływem rozwoju kulturalnego.

Taki los spotkał karę cielesną w Polsce. Obecnie wyrobiło się przekonanie, że chłosta jest ostateczną karą, którą wychowanie rozporządza. Z kary najzwyczajniejszej stała się najrzadszą. Z tem wszystkiem jest ona najnaturalniejszym sposobem sprawienia przykrości zmysłowej. Z tego powodu nie sądzę, aby ją z programu wychowawczego wypadało zupełnie skreślić. Rzadko

użyta robi głębokie wrażenie na winowajcy, tylko bezmyślne i prostackie wychowanie pozwala spowszednić tej karze przez zbyt częste zastosowanie. Możeby więc użycie jej dało się w następujący sposób określić: użycie kary cielesnej powinno nad dzieckiem wisieć, chociaż w rzeczywistości tylko w nadzwyczajnych razach wypada ją zastosować. Im rzadziej się ją stosuje, tem silniej wstrząsa umysłem, tem skuteczniej przez przypominanie doznanej przykrości utrzymuje pamięć woli.

Dawniej istniała jeszcze w szkołach kara pieniężna. W szkole toruńskiej stosowano ją do roku 1635. Ponieważ młodzież, nie rozporządzając własnymi dochodami, nie zawsze mogła tę karę ponosić, za ekwiwalent kary pieniężnej uważano karę cielesną. Statut bursy Jerusalem w Krakowie zawierał zasadę, że, kto nie może płacić monetą, niech płaci ciałem (qui non habet in acre, luat in corpore). Karę pieniężną zastępowała także kara cielesna u rzemieślników cechowych, którzy jeszcze nie mieli stałych dochodów.

Bardzo rozpowszechnioną jest kara pozbawienia wolności. W potocznym języku mówi się o zamknięciu do kozy. Skąd wyraz koza doszedł do znaczenia zamknięcia albo więzienia? Linde zdaje się przypuszczać, że koza w tem znaczeniu powstała z kloza albo klauza, po niemiecku Klause (z łać. claudere), co oznacza zamknięcie, zwłaszcza dla szalonych. Możliwą jest jeszcze inna etymologja. Może ten wyraz pochodzi z łać. causa (cosa, por. franc. cause i chose) sprawa zwłaszcza sądowa. Koza w znaczeniu zamknięcia stosunkowo późno weszła do języka.

Jeżeli kara ma być zastosowana do usposobienia wychowanka, to pozbawienie wolności działa najwięcej na natury towarzyskie, żywe, które odosobnienie najdotkliwiej odczuwają. Lecz odosobnienie to musi być tego rodzaju, żeby rzeczywiście sprawiało przykrość. Jeżeli zamknięcie, czyli koza, zamienia się na wesołe więzienie, jak się to nieraz zdarza, kara chybia celu. Z pozbawieniem wolności więc musi być połączona rzeczywista przykrość n. p. utrata równoczesnej przyjemności, którą wychowanek dotkliwie odczuwa, albo odbywać się w czasie, któregoby chciał w inny, przyjemny sposób dla siebie zużyć. Co zaś do przewinień, które odosobnieniem karać wypada, to należą do nich wszelkie wykroczenia przeciw towarzyskości n. p. dzikość, niezgodność, niesforność. W wychowaniu szkolnem pozbawienie

wolności jest najogólniejszą karą, która właśnie dlatego, że jest ogólną i często niezastosowaną do przewinienia, chybia nieraz celu.

Kary działające na ambicję są niebezpieczne, bo mogą łatwo ambicję zabić, albo wychowaniu i wykształceniu podsunąć fałszywy motyw t. j. ideę dobrego uczynić zależną od kary albo nagrody, gdy wychowanie musi wzbudzić zamiłowanie dobrego bez względu na motyw poza niem leżący. Najkorzystniej kary pobudzające ambicję działają na jednostki, które ambicji wcale nie znają, a więc natury z przyrodzenia gnuśne.

W niektórych krajach używane są kary piśmienne. Za moich szkolnych czasów kary piśmienne miały bardzo rozległe zastosowanie. Wyznaczano je w takich rozmiarach, że mały chłopiec musiał nieraz noce zarywać, aby im sprostać n. p. za nieumienie konjugacji łacińskiej nakazywano pisać codziennie, i to przez kilka tygodni, całą konjugację po łacinie i po polsku w stronie czynnej i biernej. Dzisiaj kary piśmienne są zupełnie zarzucone. I słusznie! bo zohydza się pracę w oczach ucznia, jeżeli się ją uważa za karę. Co najwyżej są one możliwe, i to w bardzo szczupłych rozmiarach, do uprawiania jakiegoś koniecznego naukowego zagadnienia. Jeżeli więc uczeń popelni kilkakrotnie po sobie jakiś zasadniczy błąd, na który mu się bezskutecznie zwracało uwagę, można mu kazać piśmiennie go poprawić. Jednakże kara ta nie powinna wymagać dłuższej pracy, niż kilku minut. W każdym razie kary piśmienne nie mogą być karami karności albo prowadzenia, a były niemi nieraz. Ponieważ używali ich także nauczyciele zręczności, uczeń, który miał nieszczęśliwy dzień, mógł ich jednego dnia zebrać kilka. Znam wypadek, że uczeń, który musiał z lekcji wyjść za fizyczną potrzebą, za karę, że się tak źle urządził, musiał przepisać stronę z czytanki.

Wkońcu chciałbym zwrócić uwagę na rodzaj kary używany czasem w wychowaniu domowym i szkolnym t. j. przepraszanie. Przepraszanie co do istoty swojej nie jest karą, lecz ekwiwalentem za wyrządzoną krzywdę. Przepraszania można oczekiwać tylko od istoty, która ma świadomość, że wyrządziła krzywdę. Takiej świadomości dzieci pospolicie nie mają, dlatego przepraszanie nie jest u dziecka konieczne. Przepraszanie jest możliwe tylko między dorosłymi, a więc równymi. Wychowawca i nauczyciel są dla wychowanka tylko osobistym sumieniem. Przez przepraszanie powaga nauczyciela raczej się obniża,

ponieważ dziecko starszej osoby jako swojego osobistego sumienia obrazić nie może. Dziecko, które za każde przeproszenie przeprasza, nie doznaje właściwie nigdy kary, jeżeli odliczymy pewne upokorzenie, które przy tej sposobności odczuwa. A nawet ten взгляд wychowawczy po kilkakrotnem powtarzaniu nie działa, ponieważ dziecko wkońcu do upokorzenia się przyzwyczaja. Niektóre dzieci dochodzą do takiej wprawy, że, ledwie co zbroją, lecą do wychowawcy i przepraszają, a więc nie doznają żadnej kary, bo przeproszenie ich nic nie kosztuje.

Jeżeli przeproszenie jest aktem własnej woli i własnego żalu wychowanka, ze stanowiska etycznego przeciwko niemu niema nic do zarzucenia. Skoro więc w szkole uczeń, który ściągnął na siebie niezadowolenie nauczyciela, po lekcji przychodzi go przeprosić, to nauczyciel ten akt jego dobrej woli może łaskawie przyjąć, dając mu przytem do zrozumienia, że postępowaniem jego osobiście nie jest obrażony. Natomiast żadnej etycznej wartości niema przeproszenie nakazane, które się dokonywa z odpowiednim uroczystym aparatem przy obecności urzędowych świadków. Przypomina ono naszą średniowieczną pokutę, kiedy winowajca zjawiał się przed sądem z mieczem zawieszonym u szyi i wygłaszał publicznie słowa przeproszenia. Wychowawcy takiego przeproszenia wymagać nie wolno. Byłem kilka razy świadkiem takich scen, które wzbudzały we mnie głęboką odrazę. Przeproszenie takie polega po większej części na kilku mniej lub więcej zręcznie ułożonych zwrotach, za którymi w odwodzie zostaje odmienne wewnętrzne przekonanie, i dlatego wzbudza nieraz tylko wstrętą hipokryzję. Komedją zaś jest wprost dyktowanie słów przeproszenia, jakby przy jakim sądzie honorowym i wymaganie przyrzeczenia, że uczeń tego więcej nie zrobi. Pamięć woli jest w młodym wieku tak słaba, że jej nawet wymagać nie można.

Z powyższego sumarycznego zestawienia wynika, że właściwie ogólnie działającej kary wychowawczej niema (dawniej były nią baty). Każda kara (prócz przeproszenia) ma swoje złe i dobre strony. Przeto każda kara musi być indywidualnie zastosowana do przewinienia, ale także do usposobienia dziecka. Kilka etycznych zasad, które przy omawianiu kar wychowawczych wyłożyłem, posłużą do zorientowania się w technice karnej.

W wychowaniu nastaje czas, że działanie zapomocą kar ustaje. Na ucznia w dojrzalszym wieku kary przestają robić wra-

żenie. Jeżeli dotychczasowe wychowanie nie wyrobiło w nim woli moralnej i szlachetnej, kara już jej wyrobić nie może. Wola jego nie będzie może stałą i pewną, może od czasu do czasu będzie podlegać zboczeniu, wypadnie więc ją prostować, ale już nie karą, lecz przez osobisty wpływ nauczyciela i przez wywoływanie szlachetniejszego interesu i szlachetniejszych uczuć. Wyższa moralność tego wymaga, aby motywem działania dorastającego człowieka nie była obawa przed przykrością, jaką kara sprowadza — tak samo jak nie powinien rządzić się widokami nagrody — lecz żeby się przyzwyczaił postępować moralnie dlatego, że czuje w sobie tego potrzebę. Chłopiec dorastający powinien się sam chwytać na przewinieniu i sam siebie karać niezadowolaniem ze siebie samego. W tej jego pracy nad sobą może mu być pomocnym wychowawca przez lekką naganę albo wypowiedzenie uznania. Jeżeli wychowanie choć w przybliżeniu zrobiło swoje, to niema nagana albo pochwała jest dostateczną karą albo nagrodą.

§ 17. Kary w wychowaniu szkolnem.

Kary szkolne pod niejednym względem różnią się od ogólnych kar wychowawczych, ponieważ szkoła tworzy organizm w sobie zamknięty, rządzący się osobnymi zasadami.. Szkoła obok celu ogólnowychowawczego ma jeszcze drugi ściślejszy, swój własny, zmierzający do utrzymania bytu szkoły jako jednostki zbiorowej. Szkoła jako organizm ma swoją odrębną wolę, której poddać się muszą bezwzględnie uczeń i dom rodzicielski, aby nie psuli harmonji tego organizmu. Przeto szkoła musi się domagać od jednostki, aby się dostroiła do niej i musi niezgodność z wolą szkoły uważać za przewinienie, coby może przy innej formie wychowania za przewinienie nie uchodziło. Szkoła musi nieraz od rodziców wymagać stosowania się do swojej woli wbrew ich upodobaniu i wygodzie. Wzgląd na dobro szkoły, jak z jednej strony narzuca wolę szkoły uczniowi, tak z drugiej strony zmusza nieraz szkołę do usunięcia ucznia z organizmu szkolnego, co właściwie jest przyznaniem się do niemożności dalszego wychowania.

Rozbieżność interesu ogólnego szkoły i interesu szczegółowego ucznia i domu rodzicielskiego jest nieraz tak znaczna, że nie daje się wyrównać i prowadzi do nieporozumienia. Szkoła

przez utrzymywanie karności podczas lekcyj szkolnych daje przyzwyczajenie do dobrego, a przez naukę umoralnia umysł, ale jej działanie jest ograniczone przez to, że działa tylko przez jedną czwartą, albo jedną trzecią część dnia. Działaniu swemu może szkoła zapewnić skuteczność przez kary, jeżeli się tego okaże potrzeba, ale, jak jej pozytywne działanie, tak też negatywne jest ograniczone, ponieważ organizm szkolny nie może z natury rzeczy tyle indywidualizować, co ściśle indywidualne wychowanie domowe. Najbezsilniejszą jest szkoła wobec fałszywej woli, a więc pod względem prowadzenia. Dlatego też najmniej może dobrać indywidualnych kar przeciw indywidualnie fałszywym usposobieniom.

Szkoła potrzebuje pomocy domu rodzicielskiego, który ją powinien wspierać i uważać się za współrzędny czynnik wychowawczy. Nie jest to czczy frazes o harmonijnem współdziałaniu domu i szkoły. Jeżeli między wychowaniem szkolnem a domowem niema porozumienia, to działanie szkoły przez kary może prowadzić wprost do hipokryzji. Wykażmy to na przykładzie. Dajmy na to, że uczeń w szkole okazał fałszywość woli w kierunku kłamstwa. Szkoła karze go. Uczeń pod wpływem kary przestaje kłamać, ale wola jego jeszcze o tyle nie jest umoralnioną, żeby się w nim wyrobiło poczucie konieczności prawdy. Ze względów jednakże utylitarnych nie kłamie w szkole, bo wie, że go zato spotka po drugi raz kara, i to może ostrzejsza. Otóż jeżeli dom działa w porozumieniu ze szkołą i ze swej strony, czy to karami, czy przykładem, czy etycznym pouczeniem, na niego wpływa, to takie jednolite działanie może ostatecznie spowodować wyrobienie w nim pamięci prawdy. Ale cóż się dzieje; jeżeli dom pozwala uczniowi bezkarnie kłamać, albo nawet, jak się to często zdarza, wprost kłamstwo popiera n. p. przez wystawienie poświadczenia, że uczeń opuścił lekcje dla słabości, gdy jemu się poprostu do szkoły pójść nie chciało? Że kłamstwo jest rzeczą złą i podłą, to uczeń ostatecznie z wiekiem zrozumie, ale pod działaniem wychowania domowego wyrobi sobie bardzo niebezpieczną moralną zasadę, że prawda jest cnotą, ale nieprawda zapewnia nieraz korzyści. Przez porozumienie może szkoła nieraz oddać ukaranie ucznia domowi, zwłaszcza jeżeli rozchodzi się o użycie kary, której szkoła z jakichkolwiek powodów wykonać nie może, albo też dom oddaje ukaranie szkole.

Co przez porozumienie szkoły z domem można osiągnąć,

pozwole sobie wykazać na przykładzie. Chłopiec szesnastoletni zaczął się z początkiem roku szkolnego absentować, tak, że to wzbudziło moje podejrzenie, tem więcej, że obok tego okazywał ogromną oziębłość do nauki. Po kilku tygodniach dopiero miałem sposobność poznania jego matki. Kiedy jej o tem wspomniałem, zauważyłem, że się temu zdziwiła i zarazem zawahała, co na moje zarzuty ma odpowiedzieć. Zwróciłem więc jej na to uwagę, że, jeżeli chce spowodować poprawę syna, nie powinna przedemną ukrywać prawdy. Wtedy przyznała, że o jego nieregularnem chodzeniu do szkoły dopiero się odemnie dowiedziała, że usprawiedliwienia nieobecności syna są widocznie podrobione, że chłopiec, zamiast chodzić do szkoły, przepędza czas poza domem, domyśla się, że sprężyną jego nielegalnego postępowania jest miłość, którą zapłonął. Otrzymawszy powyższe informacje, w cztery oczy wystawiłem chłopcu ohydę jego postępowania, jego kłamstwa, oszukiwanie matki, fałszowanie jej podpisu i, aby wstrząsnąć jeszcze głębiej jego umysłem, zlekka mu napomknąłem, że znam przyczynę jego lekkomyślności. Chłopiec przechodził straszne męki, bladł i czerwienił się. Wkońcu wybuchnął rzęsiстым płaczem, którego dłużej nie mógł powstrzymać. Były to łzy wstydu, a o to mi głównie chodziło, aby go ukarać przez upokorzenie. Zostawiłem go we łzach. Scena ta dotknęła go głęboko, bo sam skazał się na drugie upokorzenie przed matką, której wyznał wszystko. Ta postąpiła najmądrzej, jak mogła postąpić t. j. nie pocieszała go w utrapieniu, ale go zostawiła własnym myślom. Odtąd nastąpiła zmiana w jego życiu. Co prawda, przez długi czas nie śmiał mi patrzeć w oczy, ale dokładał wszelkich starań, aby wyrobić o sobie u mnie lepsze mniemanie, co mu się wkońcu udało, ale i w domu zmienił się do niepoznania.

Do porozumienia szkoły z drugim bardzo ważnym czynnikiem t. j. domem rodzicielskim służą t. zw. informacje, zwane także konferencjami. Dotąd porozumienie to było zorganizowane tylko w szkołach austriackich i rumuńskich, które się na austriackich wzorowały. Z polskich szkół miały je tylko małopolskie. Byłoby bardzo korzystną rzeczą, aby je w Polsce zaprowadzono ogólnie we wszystkich szkołach, i to nie w bardzo znacznych odstępach czasu, ale, ile możliwości w terminach tygodniowych. Informacje przy dobrem wyzyskaniu mogą wydać bardzo błogie skutki.

Do tego jest koniecznie potrzebne, aby środkiem porozu-

mienia nie bywały, jak się to zwykle działo w Galicji, noty z postępów, ale rzeczywista wymiana spostrzeżeń. Konferencje chybają celu, jeżeli nauczyciel recytuje tylko stopnie, które uczeń otrzymał w okresie między jedną konferencją a drugą. Natomiast, jeżeli dom i szkoła w konferencjach porozumiewają się co do usposobienia ucznia, co do jego upodobania, sposobu pracy i skłonności, to zyskują przez to oba czynniki wychowawcze. Okaże się nieraz, że uczeń przedstawia się inaczej w domu i inaczej w szkole. Przez zestawienie tych objawów jego woli odkryje się jego właściwe usposobienie. Dlatego naturalnemi pytaniami w konferencjach powinny być: «jakim on jest w szkole» i «jakim on jest w domu?»

W konferencjach powinna panować prawda. Tymczasem bardzo często się zdarza, że rodzice, uważając szkołę za jakiś zwierzchniczy czynnik w wychowaniu, nie dają jej w konferencjach prawdziwych informacji, lecz oszukują ją nielitościwie. Szkoła uznała raz za stosowne chłopcu, który corocznie tylko z biedą przesuwiał się z klasy do klasy, odmówić promocji. To oblanie zimną wodą podziało na chłopca bardzo dobrze: odrazu się poprawił. Wtedy matka przyznała, że dotychczasowe jego niepowodzenie było wpływem jego lenistwa, dodając, że właściwie nie powinna tego mówić. Gdyby matka lenistwo syna była rychlej szkole odkryła, możeby mu oszczędziła rok pobytu w szkole i przyspieszyła jego poprawę.

Na mocy fałszywych informacji domu rodzicielskiego szkoła nieraz co do pewnych uczniów nie wie, czy ma do czynienia z lenistwem czy nieudolnością. Ponieważ po stronie domu istnieje jakieś uprzedzenie do szkoły, przeto konieczne jest pozyskanie jego zaufania, a to daje się osiągnąć przez okazywanie nieklamanej życzliwości. Poufna wiadomość o zdrożności ucznia nie może się stać nigdy powodem kary ze strony szkoły.

W jakiej roli powinien nauczyciel występować wobec rodziców na ozych konferencjach? W każdym razie nie w roli zwierzchnika, narzucającego się ze swoim zdaniem, lecz w roli drugiego, nieodzownego i współrzednego czynnika wychowawczego. Przedewszystkiem przystoi pewna skromność w konferencjach młodemu nauczycielowi, boć trzeba sobie powiedzieć, że rodzice, którzy już od szeregu lat prowadzą wychowanie, mają może więcej doświadczenia wychowawczego, niż nauczyciel rozpoczynający swój zawód. Nauczyciel powinien wyzyskać konfe-

rencje, aby poznać w przybliżeniu stosunki, wśród których wychowanek jego wzrasta. Do tego ma tyle sposobności, że przy dobrej woli może dojść do wystarczającej znajomości wpływu domowego, nie narażając się przez natrętne pytania na zarzut ciekawości.

Lecz wróćmy do kar szkolnych. Mają one swoją historję i swoją literaturę. Dokładność niemiecka, jak w wielu innych razach, tak też co do kar szkolnych popada w śmieszny pedantyzm. Przecież nie brakło w Niemczech pedagogów, którzy dokładnie określili, jak wypada wymierzyć policzek. Uderzenie w twarz ma mieć «nieznaczny ballistyczny moment», czyli, jak Matthias, parodjując w swej praktycznej pedagogice tłumaczy: «die Ohrfeige soll eine Vorwärtsbewegung mit eng verbundener Rückwärtsbewegung enthalten». Aby wymierzyć karę, jest potrzebny zdrowy rozum, połączony z doświadczeniem wychowawczem, miłość do młodzieży i pedagogiczne usposobienie. Tych warunków młody nauczyciel mieć nie może. Przeto, ile możliwości, niechaj jak najmniej używa kary, a przynajmniej niechaj nie używa ostrzejszych jej stopni. Niechaj przede wszystkim nie zapomina, że inne środki karności, jak dozór, rozkaz i niższe stopnie kary także działają wychowująco.

Najprostszą karą w szkole jest wyrażenie uczniowi ze strony nauczyciela niezadowolenia, które występuje jako napomnienie albo nagana. W rzeczywistości między napomnieniem a naganą niema różnicy, bo w napomnieniu implicite zawarta jest nagana, a w naganie napomnienie. Dla krótkości więc będziemy mówić tylko o naganie.

Najprostszą formą nagany jest niem a n a g a n a. Jest ona w nauce szkolnej bardzo przydatna, bo nie przerywa toku nauki. Niema nagane można wykonywać wobec jednego ucznia przez wzrok albo ruch ręką. Uczeń, który podczas lekcji nie siedzi prosto albo rozmawia, albo czem innem się zajmuje, wie dobrze, jak ma siedzieć, wie, że mu nie wolno rozmawiać i zajmować się rzeczami nie należącemi do nauki. Dlatego wystarczy nieraz tylko bystro na niego spojrzeć, aby spowodować poprawne trzymanie się. Ruch ręki uzupełnia nagane, której wzrokiem nie można wyrazić, ruchem ręki można wyrazić, żeby się uczeń pousunął na ławie, żeby się odwrócił, żeby patrzył w książkę, żeby włożył książkę pod ławę, lekkie dotknięcie się plecy wyraża nagane z powodu krzywienia się przy siedzeniu, schwycenie za

ramię jest nagana za trzymanie ręki w kieszeni, a za brodę napomnieniem, aby podniósł głowę. Jeżeli uczeń nie uważa, zapukanie w katedrę lub ławę mówi mu, co ma robić. Wobec całej klasy bardzo skuteczną formą niemej nagany jest milczenie nauczyciela. Uczniowie tak dalece są do tego przyzwyczajeni, że w czasie nauki w klasie się mówi, że każda przerwa staje się dla nich nieznośną, podobnie jak młynarz budzi się ze snu, kiedy młyn przestaje klekotać.

Młodzi nauczyciele nieraz błędzą tem, że zaczynają lekcję, zanim klasa się zupełnie uspokoi, spodziewając się, że interes naukowy wywoła spokój. Przeciwnie, lekcji nie wypada zaczynać, zanim klasa nie jest spokojną i przygotowaną na przyjęcie nauki. Polecam następujące postępowanie. Jeżeli przy wejściu nauczyciela klasa nie jest spokojną, nauczyciel staje i czeka nic nie mówiąc. Z powodu tej niemej nagany uczniowie się uspakajają. Każę więc im usiąść, rzuca badawczy wzrok, czy książki pochowane, daje ręką znak, gdzie potrzeba, i dopiero wtedy lekcję zaczyna. Lekcja rozpoczęta bez uspokojenia klasy staje się chaotyczną i gwarną.

Jeżeli młodzież od samego początku do karności jest wdrożona, wystarczy całemi tygodniami niema nagana. Ale, ażeby wytworzyć taką karność, trzeba przyzwyczajenia, i to od pierwszej klasy. Przyzwyczajenie do karności się osiąga, jeżeli wszyscy nauczyciele w najniższej klasie z zaparciem się własnej wygody ścisły porządek przeprowadzają. Przy takiej karności nauczyciel i uczniowie rozumieją się na migi, lekcje odbywają się porządnie i sprawiają obu stronom przyjemność. Niemą nagana można wiele zdziałać, lecz trzeba rychło zacząć zaprawianie młodzieży do karności i przeprowadzać ją konsekwentnie.

Pominąwszy korzyści młodzieży, takie energiczne uchwycenie młodych chłopców w ramy karności szkolnej ułatwia nauczycielowi całą pracę dydaktyczną, bo niezmiernie trudno w późniejszym wieku poprawić to, co poprzednia nauka popsuła, zwłaszcza kiedy nastaje czas wylaniania się woli młodzieży. Karnie chowana młodzież epokę budzenia się samodzielności zwykle przechodzi bez głębszych wstrząśnień.

Niema nagana jest środkiem niwelującym klasę, aby ją uczynić wrażliwą na działanie nauki. Używa się jej przy lekkich wykroczeniach przeciw ogólnemu porządkowi. Z natury rzeczy

znosi ona częste powtarzanie bez potrzeby stopniowania, ponieważ jest tylko przypomnieniem normy.

Wyższym stopniem nagany jest nagana ustna. Skoro uczeń dopuści się jakiegoś szczegółowego wykroczenia, wypada mu je szczegółowo wytknąć przez wypowiedzenie nagany. Jest to rzecz napozór bardzo prosta, a jednak są nauczyciele, którym się nagana ustna nigdy nie udaje. Formy ustnej nagany nie można przepisać, niezadowolenie powinno być uchwycone w krótkie energiczne przemówienie. Długie morały chybiamy celu, wystarczy kilka słów dosadnie wypowiedzianych. Nie zaszkodzi wypowiedzieć je tonem podniesionym, odbijającym od zwyczajnego, aby uczeń czuł, że ton podniesiony jest spowodowany jego przewinieniem. Ale do podniesionego tonu potrzebne jest wewnętrzne przekonanie, czyli szlachetny gniew. Jeżeli zaś ton nagany ma być sztuczny, to lepiej go zaniechać, bo uczeń łatwo rozróżni prawdziwy gniew od udanego, przez co wrażenie nagany może się osłabić. Że uczniowie doskonale znają swego zwierzchnika i umieją rozróżnić gniew jego prawdziwy od gniewu pozornego, wewnątrznie nie odczuwanego, o tem przekonał mnie jeden z moich uczniów klasy trzeciej, chłopiec bardzo zdolny i miły. W samym końcu lekcji łaciny okazała się potrzeba wykazania różnicy między *simulate* a *dissimulate*. Użyłem do tego przykładu: *simulate* i *dissimulate* i *ram*. Powiedziałem, że *simulate* i *ram* znaczy udawać gniew, którego się w duszy nie ma, a *dissimulate* i *ram* gniewać się a udawać, że się ktoś nie gniewa, czyli pokrywać gniew. Kiedy, wychodząc z lekcji, już byłem na progu, usłyszałem za plecami, jak wspomniany wielki psycholog zastosował *simulate* i *ram* do mnie, mówiąc: pan profesor także tylko *simulate* i *ram*.

Nagana ujęta we formę ironji jest najostrzejszą formą tego rodzaju kary, bo ironja jest szyderstwem, a wiadomo, że umysł ludzki zniesie obrazę, nawet najostrzejszą, ale nie może strawić szyderstwa, choćby czuł, że nagana w niem wypowiedziana jest najzupełniej słuszna. Wyśmiewać się i szydzić za karę można tylko z tego, który grzeszy wyniosłością, pychą, zarozumiałością. Skoro chłopiec przez głupie postępowanie robi się śmiesznym, zasługuje na to, aby był wyśmianym. Nagana więc, ujęta we formę ironji, może dobrze na niego podziałać, bo ukarze jego zarozumiałość i pyszałkowatość. Za to ironja jest nie na miejscu wobec uczniów unysłowo słabszych.

Wyśmiewanie zapomocą ironji uczniów nieudolnych jest znęcaniem się nad słabszymi i dowodzi, jeżeli nie podłości umysłu, to przynajmniej niedelikatności uczucia. Uczniów zdolnych a leniwych, blagierów, pracujących na efekt, nie potrzeba oszczędzać. Ośmieszenie może wzbudzić w nich uczciwą ambicję i spowodować do rzetelnej pracy. Kto ma zdolności, a z lenistwa ich nie wyzyskuje, zasługuje na ostrzejszą nagane, a taką jest właśnie ironja.

W każdym razie stanowisko naukowe i wychowawcze nauczyciela wymaga, aby forma ustnej nagany nie była gminną, prostacką. W przemówieniu niechaj się przebija etyczne oburzenie, które może być wyrażone dosadniejszym słownikarskim zasobem. Robi to na uczniu tem większe wrażenie, jeżeli czuje, że tylko wewnętrzne niezadowolenie nauczycielowi podyktowało ostrzejsze słowa. To też jest najwyższy punkt, do którego się nauczyciel w naganie może posunąć. Dyskredytują zaś nauczyciela epiteta ornantia, jakie się nieraz niestety objijają o mury budynków szkolnych, jak: głupcze, durniu, osłe, drabie. Przez użycie ich nauczyciel obniża swoją osobistość, a przez to samo doniosłość nagany, bo nagana działa tem dosadniej, im wyżej stoi osobistość ganiąca.

Nagana ma w sobie coś ojcowskiego, dlatego należy do forum tego, który bezpośrednio z uczniem się styka, a więc do nauczyciela. Mieszania się do nagany wyższych instancyj, jak dyrektora albo nawet konferencji, czyli rady pedagogicznej, nie uważam za korzystne. Byłem nieraz świadkiem takich nagan, udzielanych z patosem przed wyższą władzą, ale miałem zawsze to uczucie, że trudno obcemu, który bezpośrednio z uczniem się nie styka, znaleźć stosowny ton w przemówieniu. Zwykle mówiący sztucznie musiał się dostrajać do położenia. Dopiero w miarę, jak wypowiadał właściwą nagane, popadał w cieplejszy ton. Niemcy mają na to osobne wyrażenie: «sich künstlich in die sittliche Entrüstung hineinreden». Całość robiła wrażenie raczej sztucznej retorycznej produkcji, niż serdecznego ojcowskiego upomnienia. Za to dobrze działa nagana gospodarza klasy. Gospodarz, znając najlepiej ucznia, wie też najlepiej, jak do niego przemówić. Jeżeli więc przy udzieleniu nagany wkroczenie wyższej instancji okazuje się potrzebne, nie powinno się nigdy pomijać gospodarza, który nietylko na papierze powinien się nazywać ojcem generacji, ale władzę ojcowską przy takiej sposobno-

ści powinien wykonywać. Jeżeli w wychowaniu szkolnem może być mowa o *patria potestas*, powinien ją mieć gospodarz, a dyrektor, o ile pojmuje prawdziwie zadanie wychowania szkolnego, nie powinien w niczem jego władzy uszczuplać.

Nagana może być udzielaną w cztery oczy, albo publicznie przed klasą. Przed forum klasy należy nagana za przewinienie, o którym wszyscy uczniowie wiedzą, albo odnosząca się do wypadku, który się stał publicznie. Nagana udzielona prywatnie jest intensywniejszą i może w danym razie działać bardzo dobrze. Nauczyciel, znający dokładnie ucznia, musi osądzić, która forma nagany będzie stosowniejsza. Co do mnie wyrobiłem sobie w tym względzie następującą praktykę. Im więcej miałem zaufania do ucznia, im więcej mogłem przypuszczać, że fałszywy postępek jest tylko sporadycznym wpływem zboczenia jego woli, im więcej miałem nadziei poprawienia go, tem więcej byłem skłonny udzielić mu naganę w cztery oczy, aby nagana moja głębiej wstrząsnęła jego umysłem. Przeciwnie, jeżeli nie miałem nadziei poprawy, załatwiałem naganę publicznie, aby skarcenie złego postępowania podziałało przynajmniej na innych. Przez wypowiedzenie nagany w cztery oczy starałem się uczniowi okazać, że go uważam za takiego, który jeszcze wart zachodu, spodziewając się, że przez takie okazanie mu zaufania wzbudzę w nim zaufanie do siebie samego.

Wyższym stopniem nagany jest nagana piśmienna, która powstaje przez zapisanie ucznia w dzienniku szkolnym, z wyszczególnieniem przewinienia, którego się dopuścił. Ze to jest ostrzejsza forma nagany, wypływa z poczucia, że większą wartość przypisuje się temu, co jest uwiecznione w piśmie (*verba volant, scripta manent*). Piśmienna nagana może być stopniowaniem zwykłych kar porządkowych, a więc nagany niemej i ustnej. Jeżeli łagodniejsze rodzaje nagany w całym szeregu wypadków nie skutkują, czyli jeżeli pomimo tych nagan uczeń do błędów swoich z konsekwencją powraca i postępowaniem swoim daje do zrozumienia, że sobie z tych łagodniejszych form nic nie robi, następuje podwyższenie kary we formie piśmiennej notatki. Skoro przewinienie nie jest tylko wpływem słabości woli, ale zdradza fałszywy jej kierunek, czyli skoro przewinienie jest poważniejszego rodzaju, można z pominięciem niższych stopni odrazu przejść do ostrzejszej formy nagany piśmiennej. Użyć można piśmiennej nagany, jeżeli z jakiegokolwiek powodu

okaże się potrzeba, żeby się o przewinieniu dowiedzieli wszyscy nauczyciele, uczący w tej klasie, oraz dyrektor, o ile w stałych terminach przegląda dzienniki swego zakładu.

Ażeby zaś nagana piśmienna rzeczywiście działała na ucznia, praktyka w szkole powinna być jednolita. Nagany nie powinny być wpływem gorszego humoru nauczyciela, lecz uczeń na mocy doświadczenia niechaj je odczuwa jako ostrzejszą formę. Dalej nie powinny być historycznymi notatkami, ale mają służyć do charakterystyki ucznia.

Piśmienna nagana wykazuje nieraz ciekawe zjawisko n. p. uczeń z jakichkolwiek powodów zaczyna się zaniedbywać, czuje to jeden lub drugi nauczyciel, uczący w odnośnej klasie, ale nie ma powodu do energiczniejszego wkroczenia. Bez porozumienia nauczycieli uczeń może iść błędną drogą bardzo długo. Nagle zjawia się w dzienniku jedna lub druga nagana tegoż ucznia z konkretnem uchwyceniem przewinienia, gospodarz bada tę sprawę, w porozumieniu z domem dochodzi może rzeczywistej przyczyny zaniedbania i zawniasza obmyśla zaradcze środki.

Nagany piśmienne, jako końcowe ogniwa dłuższych szeregów kar łagodniejszych, tworzą zwykle podstawę dla końcowych cenzur ucznia z obyczajów i pilności w urzędowych świadectwach. Co ma rozstrzygać o cenzurze obyczajów i pilności? W każdym razie nie sam fakt, że uczeń w ciągu półroczu otrzymał jedną lub drugą nagana, albo nie sama suma nagan. Tu wypada nie liczyć, lecz odważać. Jeżeli jednorazowe zboczenie woli ucznia było powodem nagany, a nauczyciel ma przeświadczenie, że ta nagana go poprawiła, piśmienna nagana w dzienniku jest dostateczną dla niego karą. Bo ogólnie negatywna cenzura w świadectwie okresowym jest właściwie nową, jeszcze ostrzejszą formą nagany piśmiennej, której wypada użyć, jeżeli cały szereg poprzednich nagan nie spowodował poprawy. W szkołach galicyjskich, w których około siedmdziesięciu pięciu procent uczniów było uwolnionych od czesnego, czyli opłaty szkolnej, i uczeń przez ujemną cenzurę w obyczajach i pilności tracił uwolnienie od opłaty, piśmienna nagana, o ile powodowała ujemną notę w obyczajach i pilności, równała się poniekąd karze pieniężnej, wynoszącej na półrocze czterdzieści koron. Jak z jednej strony nauczyciel nie mógł się pod tym względem kierować fałszywą litością, tak z drugiej strony to samo napominało go do oględno-

ści w naganach piśmiennych i w ocenianiu ich przy końcu okresu klasyfikacyjnego.

Stanowczość i konsekwencja w naganach piśmiennych jest dobrym środkiem utrzymania szkoły w porządku, za to niekonsekwencja sprawia nieraz niemiły kłopot n. p. pewien nauczyciel miał dziwny sposób postępowania z uczniami. Obcował z nimi na lekcjach bardzo liberalnie, prawie za panie brat, pozwalał im bardzo wiele, ale, skoro który posunął się zadaleko, co było raczej skutkiem nietaktowności nauczyciela, niż ucznia, dawał bardzo ostre piśmienne nagany. Co gorsze, nagany swoje, które brzmiały strasznie kompromitująco, przy ostatecznym obrachunku, chciał wszystkie ignorować. Był to typ nauczyciela-safandudy.

Aby uwolnić nagany piśmienne od subiektywności nauczycieli i wprowadzić system w karanie szkolne, zaprowadzono dawniej w niektórych szkołach średnich dość skomplikowaną mechanikę karną. Za każde przewinienie ucznia, choćby najmniejsze, notował cenzor z polecenia uczącego krzyżyk, trzy albo cztery krzyżyki dawały nagane. Podług wielkości przewinienia można było zadekretować od razu kilka krzyżyków, tak że uczeń, oberwawszy na lekcji dwa krzyżyki naraz, dopełniał nagane i dostawał krzyżyk na nową nagane. Temu odpowiadały kreski pochwalne, których trzy albo cztery dawały pochwałę. Świadectwo szkolne zawierało n. p. 23 pochwał i 26 nagan. Rzeczą ojca było niedobór pochwał wyrównać ojcowską karą, a nadmiar pochwał wynagrodzić. System ten długo się utrzymywał po szkołach żeńskich, w których troskliwie notowano, po usunięciu arytmetyki nagan, pochwały, ile że rodzaj niewieści dziwnie wrażliwy jest na pochwały. W gimnazjum polecał ten system karania i nagradzania przed czterdziestu latami Schwartz w dziełku *Organisation des Gymnasiums*. Nie mówiąc o wielu innych niedogodnościach, taka matematyka karna wprowadzała bardzo niemoralny motyw do wychowania, bo uczniowi chodziło o wyłapanie jak najwięcej kresek, a uniknięcia krzyżyków. Wspomniałem o tym szczególnie umyślnie, bo nieraz się zdarza, że jeszcze dzisiaj nauczyciele ad usum proprium rozmaite znaki sobie notują. Jabym upatrywał w tem nie dążność postępowania nawskróś obiektywnego i sprawiedliwego, jak raczej pewne lenistwo duchowe, które zasłania się znakami, gdzie

potrzeba pewnego umysłowego nateżenia, aby przewinienia ucznia albo zalety na mocy pilnej obserwacji indywidualnie ocenić.

Tyle o naganach. Na wykroczenia przeciwko porządkowi w życiu szkolnem służą nauczycielowi jeszcze inne kary niewinniejszego rodzaju. Dwóch uczniów siedzących przy sobie, którzy się ze sobą zgodzić nie mogą, albo ze sobą podczas lekcji rozmawiają, wypada rozdzielić. Przez posadzenie ucznia żywego i niespokojnego obok poważnego i spokojnego można pierwszemu odebrać materiał do nieporządku i przywieść go do opamiętania. Uczniowi nieuważnemu i skłonnemu do allotriów można wyznaczyć miejsce pod katedrą, aby go mieć lepiej na oku. Karę tę wypada naznaczyć tylko na pewien czas aż do poprawy. Można ją kilka razy powtórzyć, aż się pamięć woli moralnej wyrobi. Dawniejsze *scannum asinorum*, praktykowane w szkołach jezuickich i pijarskich, dziś, dzięki Bogu, już nie istnieje.

Co do chwilowego usunięcia ucznia z sali szkolnej, czyli wyrzucenia za drzwi, nie radziłbym nigdy tego środka próbować, bo, jeżeli uczeń w niegrzeczności swojej tak daleko się posunął, że nauczyciel nie może z nim pozostać w jednym pokoju, któż ręczy, że uczeń rozkazu usłucha, Prawie na pewno powiedzieć można, że w wielu wypadkach uczeń dobrowolnie za drzwi nie wyjdzie. Cóż wtedy ma nauczyciel zrobić? ma go własnoręcznie wyrzucić? Choćby był pewnym swej fizycznej przewagi, niechże się tego środka nie chwyla. Ponieważ uczeń wie, że skutkiem tej sceny będzie jego wydalenie z zakładu, będzie jeszcze w tej chwili chciał w jakikolwiek sposób się zemścić. Jeżeli uczeń z sali nie wyjdzie, rozkaz pedagogiczny nie został spełniony. Cierpi na tem powaga nauczyciela. Przyznaję, że nigdy w takim położeniu nie byłem, ale wyobrażam sobie, że, gdybym z jakichkolwiek powodów nie był mógł pozostać w tym samym pokoju z uczniem, nie byłbym się wahał sam wyjść, zamiast żądać wyjścia od ucznia. Z powodu drażliwości położenia, jakie z zamierzonego wyrzucenia za drzwi może powstać, lepiej nauczyciel postąpi, jeżeli tego środka nigdy nie użyje. Wspomniałem o tej karze dlatego, że w szkołach polskich młodzi nauczyciele ją czasem zastosowują.

Wyliczyłem dotychczas cały szereg zarządzeń, które są karami, chociaż w zwykłym rozumieniu za kary ich się nie uważa. Mają one tę wspólną zaletę, że działają bezpośrednio przeciwko przewinieniu, wstrzymując jego złe skutki, albo nie pozwalając

przyzwyczać się do złego. W ten sam sposób działają także łagodniejsze formy pozbawienia wolności. Jeżeli uczeń źle użył, albo raczej wcale nie użył czasu, trzeba mu za karę do zwyczajnego pensum nałożyć obowiązek powetowania tego, czego nie zrobił. Źle lub niedbale zrobione wypracowanie każe mu się zrobić jeszcze raz, albo nauczyć się lekcji, której się nie nauczył. W ten sposób pozbawia się go wolności, lecz ta kara jest w ścisłym związku z przewinieniem i jako taka jest logiczną. Karę tę odrabia w domu, albo, co lepiej działa, bo sprawia większą przykrość, poza domem, w szkole. Kary takiej nie wypada odkładać na późniejszy czas. Jeżeli uczeń nie zrobił czegoś w poniedziałek, trzeba mu to kazać naprawić jeszcze tego samego dnia, a nie odkładać kary na później, na jakiś dzień wolny, bo do tego czasu on już dziesięć razy mógł powetować to, czego zaniechał zrobić i kara przychodzi zapóźno. Jeżeli uczeń źle używa czasu przez spóźnianie się, można mu kazać za karę zgłaszać się przez kilka dni z otwarciem szkoły, jeżeli zaniedbał coś zrobić, można mu to kazać zrobić w szkole po lekcjach, albo w domu z poleceniem zgłoszenia się na początku najbliższej lekcji, albo w wyjątkowych razach w czasie popołudniowym. Jest to nieraz ofiarą wolnego czasu, którą ponieść musi nauczyciel, jednakże potrzebną dla dobra ucznia.

Tak daleko uznają pozbawienie wolności w wychowaniu szkolnem. Natomiast czują wstręt do t. zw. aresztu, czyli po polsku kozy. Koza jest w organizmie dzisiejszej szkoły karą za wszelkie możliwe, większe i mniejsze, przewinienia, od niewinnych wykroczeń aż do rzeczywistych zbroczeń woli. Wszystkie przewinienia karze się obecnie kozą. Właśnie to samo, że się tej kary używa przy wszystkich możliwych przewinieniach, dowodzi jej małej wartości wychowawczej.

W wychowaniu domowem pozbawienie wolności może sprawić przykrość, a więc wstrząsnąć umysłem i przyczynić się do poprawy winowajcy. Jeżeli chłopiec niepotrzebnie latał po mieście, albo bez opowiedzenia się wyszedł z domu, to zakaz wychodzenia z domu przez cały dzień sprawia mu przykrość. Tak samo nie mile odczuje zamknięcie na kilka godzin w osobnym pokoju, skoro wie, że obok rodzeństwo swobodnie się bawi, jeszcze większą przykrość sprawi mu zamknięcie w piwnicy albo na strychu lub w komórce, gdzie się czuje osa-

motnionym. Pamięć tej przykrości może korzystnie wpłynąć na pamięć moralnej woli.

Ale koza w szkole, jeżeli odliczymy nudę, na ucznia nie robi wrażenia. Zamiast po obiedzie iść na przechadzkę albo do kolegi, zostaje przez godzinę albo dwie godziny w szkole i oto kara odsiedziana. Koza działa na tych, którzy ją przyjmują ze łzami, a tych jest bardzo mało. Większa część uczniów do kozy idzie z wypogodzonym obliczem. Przytem nie bardzo zrozumiałe jest zatrudnianie ucznia w kozie. Przecież praca taka jest bez wartości, bo gwałtem narzucona. Wychowanie, które każe pracować za karę, obniża wartość pracy. Jeżeli zamknięcie do kozy ma ucznia poprawić, jeżeli ma nim wstrząsnąć, to lepiej, że się w kozie nudzi, że będzie miał czas reflektować, że, gdyby się nie dopuścił przewinienia, toby się nie potrzebował sam nudzić.

Ale żeby winowajca przynajmniej sam siedział. Ponieważ przed czterdziestu czy pięćdziesięciu laty w wielkopolskiem Ostrowie jakiś uczeń gimnazjum, zasadzony do kozy, odebrał sobie życie, zarządził pruski minister oświaty, a za nim także ministrowie innych państw, że ucznia w kozie ma pilnować nauczyciel. Nie mówiąc o tem, że stało się to, co głosi polskie przysłowie: ślusarz zawinił, a kowala powieszono, odtąd kozie odebrano wzgląd, który mógł najwięcej działać t. j. samotność. Kto wie nawet, czy dla niejednego nicponia właśnie pociechą nie jest myśl, że nauczyciel, karząc jego, karze zarazem siebie samego.

Poczucie, że koza nie jest właściwie karą wychowawczą, jak się zdaje, spowodowało niektórych praktycznych pedagogów, że pomyśleli o jej obostrzeniu przez zaprowadzenie t. zw. wspólnych godzin kozy. Wszyscy uczniowie zakładu, ukarani w przeciągu tygodnia kozą, zgromadzają się w jednej sali pod dozorem jednego z nauczycieli i odsiadują wspólnie karę. Obostrzenie można upatrywać w tem, że pilnuje uczniów obcy nauczyciel, którego obecność powoduje wstyd i że to samo uczucie wywołuje obecność współuczniów młodszych i starszych z innych klas. Wspomniany już przeze mnie Schwartz tę formę kozy polecał bardzo gorąco, dowodząc, że od czasu zaprowadzenia jej w gimnazjum, którego był dyrektorem, liczba koziarzy znacznie się zmniejszyła. Jeżeli koza jest nieodzowną karą, bez której szkoła obejść się nie może, to jest to może jeszcze najlepsza jej

forma. Jedno tylko przy niej jest niekorzystne, że między przewinieniem a odsiedzeniem nieraz zbyt wiele czasu upływa.

Koza jest obecnie właściwie jedyną ostrzejszą karą, jaką szkoły średnie rozporządzają. Ze koza w znacznej części wypadków nie jest karą, a przynajmniej nie jest karą wychowawczą, powiedziano wyżej. Podtrzymuje ją analogja kryminalistyki państwowej, podług której więzieniem karze się prawie wszystkie przestępstwa. Jednakże, jak kryminalistyka państwowa polega na innej zasadzie, niż karność w wychowaniu, tak też analogji więzienia nie można używać dla umotywowania kozy. Koza jest bowiem tylko symbolem kary, czyli staje się karą przez to, że zwyczaj włożył w nią pojęcie kary. Uczeń, ukarany kozą, ma tylko poczucie, że w ogólności został ukarany, ale nie odczuwa przykrości kary jako odwetu za przewinienie. Jakżeż koza ma działać na ucznia, który kłamie? Związek między fałszywym kierunkiem jego woli a pozbawieniem wolności nie istnieje. Koza ma więc w ogólności bez względu na jakość przewinienia wywołać żal i wstyd.

Ale kogo uczeń ma się wstydzić? Nie współuczniów, bo ci skłonni wszystko wytłumaczyć, nie nauczyciela, bo codzienne obcowanie oswaja ucznia z nim. Może to tylko być osoba stojąca poza szkołą, a przede wszystkim rodzice, czyli karze się ucznia kozą za kłamstwo, aby się wstydził rodziców, że go szkoła za kłamstwo ukarała. Koza staje się karą dopiero przez to, że się rodzice o niej dowiadują, nie jest zaś karą, jeżeli z jakichkolwiek powodów o niej się nie dowiedzą. Czyż zamiast takiego symbolicznego obchodzenia celu nie byłoby lepiej wprost jako karę wymierzyć zawiadomienie rodziców, mówiąc uczniowi: «za kłamstwo zostaniesz ukarany w ten sposób, że rodzice dowiedzą się o tobie, że skłamałeś». Jeżeli zamiast kilku godzin kozy, ojciec otrzyma urzędowe zawiadomienie tej treści: «donosi się Wielmożnemu Panu, że syn Jego dopuścił się bezczelnego kłamstwa», to z pewnością najłagodniejszy ojciec przez ciągle przypominanie będzie się starał wpłynąć na wyrobienie w synu zamiłowania prawdy. Jeżeli kara kozy jest symboliczną, to ostatecznie obojętną jest rzeczą, ile godzin trwa.

Ostateczną karą, jaką szkoła rozporządza, jest wydalenie ucznia. Rozróżniamy cztery jej stopnie: wykluczenie z jednego zakładu, ze szkół średnich pewnej miejscowości, ze szkół pewnego okręgu i ze szkół całego państwa. Kara ta ma trojaki cel: ma

wstrząsnąć umysłem i sprowadzić opamiętanie, ma uchronić uczniów od złego wpływu i złego przykładu i ma chłopcu umożliwić poprawę przez przeniesienie go w inne otoczenie i inne warunki. Ostatni cel nazywamy zmianą powietrza wychowawczego. Doświadczenie uczy, że pod wpływem nowych stosunków chłopcu łatwiej pozbyć się dawnych zdrożnych upodobań. Praktyka wykazuje, że uczeń wykluczony z jednego zakładu, w drugim może się stać uczniem celującym. Ta poprawa jest czasem stała, ale zdarza się, że stare narowy przebijają się przez tworzący się w umyśle nowy i korzystny pokład i powodują nieporządki. Przeto uczniowie wykluczeni potrzebują ścisłego nadzoru. Za najmniej pedagogicznie słuszny motyw trzeba uważać zadosyćuczynienie za cięższe przewinienie, które nieraz staje się powodem wykluczenia. Każdy wypadek wykluczenia wymaga dokładnego zbadania, czy wpływ, jaki uczeń przez swoje postępowanie wywiera na współuczniów, jest szkodliwy, czy nie. Jeżeli odpowiedź wypada potakująco, chłopiec bez litości powinien być wykluczony dla ratowania innych członków szkolnego organizmu. Uczeń wydalony powinien w świadectwie mieć wyrażony powód, dlaczego wykluczenie nastąpiło. Najfałszywszy jest sposób, niestety praktykowany, że szkoła, aby się ucznia pozbyć, przechwala go w świadectwie, z tym warunkiem, że na następny rok nie wróci do tego samego zakładu. W szkołach, w których takie pozbywanie się odbywa, powstają scholares vagantes. Do egzaminu dojrzałości w gimnazjum przeze mnie prowadzonym zgłosił się kandydat, który ośm klas gimnazjalnych ukończył w jedenastu gimnazjach galicyjskich. Z uczniem raz wykluczonym procedura powinna być krótsza. Wykluczenie jest najostrzejszym lekarstwem, którego się tylko raz używa. Kto po wykluczeniu nie okaże poprawy, tego drugi raz starać się poprawić szkoła niema obowiązku, przeciwnie rzeczą szkoły jest w obronie lepszych żywiołów uczynić go nieszkodliwym.

Samo się przez się rozumie, że wykluczenie jest środkiem, którego się szkoła tylko w ostatecznym razie chwyta. Szczególnie u młodszych uczniów można liczyć na poprawę bez wykluczenia. Nawet w razie cięższego przewinienia, jak n. p. kradzieży, można się obejść bez tej kary. Wspomniałem umyślnie o kradzieży, ponieważ to przewinienie w naszych szkołach średnich jest bardzo pospolite. Z rocznych sprawozdań rady szkolnej galicyjskiej okazywało się, że bardzo znaczny procent powodów

wykluczenia stanowiły kradzieże. Otóż w bardzo wielu razach możliwe jest inne załatwienie tego przewinienia. Kradzieże w młodym wieku są u każdej młodzieży częstym przewinieniem. Alfons Daudet o sobie opowiada, ile go to przewyciężenia kosztowało nie ukraść franka, którego rodzice przypadkiem pozostawili na stole. Jeżeli sprawa nie dała publicznego zgorszenia, nieraz wstyd sam z powodu wykrycia będzie dostateczną karą za kradzież. Inaczej trzeba przewinienie traktować u doroślejszych chłopców, u których wykroczenie jest spowodowane fałszywym kierunkiem woli. Aby przerobić i złamać ich wolę, wypada się nieraz schwycić energiczniejszego środka, a tym jest wykluczenie.

Otóż szereg kar, któremi rozporządza szkoła. Jest ich właściwie dość dużo, tem więcej, że je można rozmaicie różniczkować i ze sobą kombinować. A jednak liczba ich wystarczyć nie może, jeżeli wszystkie zbrocenia woli chcemy indywidualnie zapomocą kar leczyć. Szczególnie wykroczenia przeciwko prowadzeniu wymagają osobliwszych środków karnych. Najzwyczajniejsza kara t. j. koza przy dokładniejszym zbadaniu okazała się tylko słabym surrogatem. Na rzeczywiste umoralnienie może przez kary tylko wpływać dom. Stąd konieczność ciągłego porozumiewania się szkoły z domem. Szkoła musi często polecać domowi ukaranie ucznia, którego sama ukarać nie może. Kara cielesna, w wielu razach skuteczna, nie należy tyle do szkoły, co do patria potestas, a więc powinna być wykonana w domu. Jeżeli zaś dom nie okazuje zrozumienia dla intencji szkoły, lecz stawia się na wygodne stanowisko, że, oddawszy dziecko szkole, spełnił swe wychowawcze zadanie, to szkoła z żalem musi sobie powiedzieć, że *ultra posse nemo tenetur*.

§ 18. Nagroda.

Naturalnem przeciwstawieniem kary jest nagroda. Jeżeli kara jest zmniejszeniem i ukróceniem wewnętrznego uszanowania, nagroda jest jego rozszerzeniem i podniesieniem. Takiego uznania wewnętrznej wartości domaga się poniekąd umysł dziecięcy od wychowawcy, a to uznanie nazywa się nagrodą. Jeżeli więc kara jest wyrazem niezadowolenia, nagroda wyraża, że wychowawca z postępowania dziecka jest zupełnie zadowolony.

Ale czy dziecko ma prawo domagać się takiego uznania?

Poczęści tak. Nagroda urzeczywistnia ideę sprawiedliwości, której istota na tem polega, że się za złe karze, a za dobre wynagradza. Z tego powodu nagroda od najdawniejszych czasów uchodzi za środek wychowawczy, jakiego żaden rozumny wychowawca nie pomija. Wychowawca wypowiada dziecku swe uznanie wzrokiem, poglaskaniem, słowną pochwałą, podarkiem, zafianiem, sprawieniem jakiejś osobliwszej przyjemności i t. p. Form nagrody nie podobna tu w zupełności wymieniść, bo każdy prawie dom nastęrcza sposobność do innych nagród. Tak przed kilku laty pewien chłopiec ze wsi uważał to sobie za wielką nagrodę, że mu matka pozwoliła przejechać się pierwszy raz w życiu elektrycznym tramwajem.

Z tem wszyskciem, jeżeli którykolwiek środek wychowawczy wzbudza niebezpieczeństwo fałszywego zastosowania, jest nim właśnie nagroda. Nagroda wymaga daleko większej ostrożności, niż wszystkie inne środki. Niebezpieczeństwo zaś nie polega na pominięciu jej, ale właśnie na zastosowaniu. Że każde błędne i przewrotne działanie dziecka zasługuje na karę, nie podlega żadnej wątpliwości: wychowawca błądzi, jeżeli nie karze wykroczenia. Ale nie każde zgodne z przepisami postępowanie musi być nagrodzone. Przecież państwo karze odstąpienie od prawa, ale nie wynagradza stosowania się do niego. Jak niskim jest stopień moralności, opierającej się na obawie kary, tak niewiele wyżej stoi co do moralności człowiek, który nie odstępuje od niej jedynie w nadziei nagrody. Z tego względu musi być nagroda w wychowaniu rzadko zastosowywanym środkiem, gdyż zbyt rozległe jej użycie mogłoby w dziecku zamącić szlachetniejsze pojmowanie moralności.

Nagrody, jako środka wychowawczego, wolno więc używać tylko pod pewnemi warunkami. Przy dokładnem rozpatrzeniu okaże się, że zastosowanie nagrody w wychowaniu nie jest bardzo rozległe.

Z natury rzeczy wypada, że prawo do nagrody może mieć tylko ten, który coś dobrego uczynił z własnej woli. T. zw. cnota z potrzeby nie daje jeszcze prawa do zasługi. W położeniu robienia z cnoty potrzeby znajduje się właściwie dziecko w pierwszych latach życia, póki stoi pod działaniem karności. Potrzebnej do życia woli dostarcza dziecku wychowanie, ono dba o to, aby dziecko działało poprawnie. Pozornie mogłoby się wydawać, że dziecko ma jednak pewną zasługę, jeżeli zastosuje się do woli

wychowawcy, ale posłuszeństwo dziecka jest ślepe, nie jest dobrowolne, jest spowodowane przez wychowawcę, a więc bez zasługi.

Pewna nieodzowna nagroda za ślepe posłuszeństwo i tak dziecka nie mija. Jest nią uczucie, że wychowawca jest zeń zadowolony, bo nie ma powodu wyrazić swego niezadowolenia. Ale na tem musi się kończyć nagroda za posłuszeństwo. W podobnem położeniu znajduje się ten, który, stosując się do rozkazu zwierzchności, przeszedł most po przepisanej stronie; nagrodą za posłuszeństwo jest to, że nie został zaczepiony przez policjanta, gdy ta nieprzyjemność spotkała może innego przechodnia, który się nie zastosował do przepisu.

W istocie rozkazu karność leży, że musi być bezwzględnie spełnionym, bo tego wymaga albo osobiste dobro dziecka, albo dobro społeczne. Jeżeli tak jest, to dziecko w spełnieniu jego niema zasługi, a więc też niema prawa do nagrody. Posłuszeństwo zaś jest wynikiem w części dobrego przyrodzonego usposobienia, w części dobrego wychowania. Ściśle rzecz biorąc, dziecko za swoje posłuszeństwo powinno wynagrodzić swych wychowawców, a nie odwrotnie. Gdy dziecko wyciąga rękę, aby chwycić rozpalone żelazo, a od tego wstrzyma go rozkaz, wtedy kochająca matka radość swoją z powodu oszczędzenia dziecku bolesnego oparzenia może wyrazić przez uściskanie go, ale pieśzczoła ta nie powinna wyrażać nagrody za posłuszeństwo.

Jest to punkt, na którym wychowanie domowe bardzo często grzeszy, wynagradzając dla wygody to, co na nagrodę wcale nie zasługuje. Nagroda nigdy nie powinna być przynętą dobrego. Konia, który się wyrwał ze stajni, można bezkarnie za pomocą owsa lub siana przynęcić napowrót do obowiązków, ale człowieka nie wolno wychowywać obietnicami słodyczy lub innych przyjemności. Jeżeli dziecko jest zobowiązane do grzeczności, rodzice, którzy okupują jego grzeczność nagrodami, psują je, a swemu wychowaniu jak najgorsze wystawiają świadectwo.

Wychowanie, które używa ponęt nagrody tam, gdzie działać powinno przyzwyczajenie do posłuszeństwa, jest wychowaniem bezmyślnem i słabem. Słusznie zarobiona nagroda podnosi człowieka, nagroda zaś niesłuszna wprost go demoralizuje, a nagrody, mające spowodować posłuszeństwo, są nagrodami niezasłużonemi. Dziecko wynagrodzone niesłusznie wyrabia sobie odrębne wyobrażenie o sprawiedliwości i słuszności. Z takiego

wychowania wyrastają owi tyrani domowi, którzy kłócą spokój całej rodziny, z tego źródła pochodzą odporne i przekorne usposobienia, które później bardzo trudno zmienić.

Wynagrodzenie dziecka za posłuszeństwo jest tylko wtedy możliwe, jeżeli się od niego wymaga jakiegoś nadzwyczajnego, z jego stanowiska bohaterskiego, posłuszeństwa. Dziecko tak dalece żyje terażniejszością, że trudno mu zrozumieć konieczność poddania się jakiejś operacji, albo wypicia jakiegoś przykrego lekarstwa dla przyszłych korzyści. Jeżeli człowiek dorosły, pojmujący przyszłą korzyść, musi z całą energią skupić swoją wolę, aby się zdecydować na wyrwanie zęba, albo zażycie wstrętnego lekarstwa, nie można od dziecka domagać się ślepego posłuszeństwa w tej mierze. Dlatego matki czułościami i obietnicami przeróżnych przyjemności okupują zwykle u dziecka poddanie się wstrętnemu losowi. Takie nagrody są słuszne, a ponieważ zdarzają się tylko w wyjątkowych przypadkach, nie pozostawiają w umyśle złych skutków.

Jeżeli wychowanie ma małego człowieka nauczyć panować nad swoją pożądlivością, a więc zrobić go wewnątrznie wolnym, to najgorszym sposobem postępowania jest spychanie pożądań przez obietnicę nagrody. A jednak środka tego tak często się używa! Zrzeczenie się szkodliwego pożądania rodzice często dziecku wynagradzają obietnicą jakiejś przyjemności. W umyśle dziecka przez to nic się nie zmienia, bo dziecko przenosi pożądanie swoje tylko na inny przedmiot i pożądlivość trwa dalej. Takie załatwienie pożądania nie wyrabia w umyśle siły do odmawiania sobie czegoś, takie załatwienie nie popiera wewnętrznej wolności. Wzgląd ten nie wyklucza jednak możności wyświadczenia dzieciom uciechy, byleby ta przyjemność nie była nagrodą, lecz wynikiem dobrego usposobienia wychowawcy i aktem jego łaski.

Nagrody po dokonanym czynie nie są tak niebezpieczne, jak nagrody obiecane przed czynem, które mają ten czyn spowodować. Przez obiecanie nagrody za czyn celem staje się nagroda, a czyn sam spada do znaczenia środka. Jeżeli matki grzeczność okupują obietnicą cukierków, wtedy grzeczność, do której dziecko jest zobowiązane, staje się dla niego tylko o tyle obowiązkiem, o ile prowadzi do posiadania cukierków. Przyjmijmy, że dziecko raz na dzień przeprowadza taki wniosek w swoim umyśle, to przyzwyczajenie do takiego wnios-

kowania musi w niem skrzywić pojęcie moralności. W przeciągu roku moralność dziecka tak się ukształci: najwyższym dobrem dla niego będzie korzyść, dobre działanie zaś środkiem, prowadzącym do osiągnięcia korzyści.

Takie wychowanie kładzie podwaliny pod egoizm. Dziwiny się nieraz, skąd się u dziecka bierze egoizm wśród całkiem nieegoistycznego otoczenia. Otóż w tem nagradzaniu bez zasługi szukać należy jego źródła. Dzieci, których posłuszeństwo okupuje się nagrodami, zawierają nieraz ze swymi wychowawcami formalne układy i zapisują sobie w pamięci, ile im się jeszcze należy za poszczególne akty posłuszeństwa. Nawet obiady stają się nieraz polem układów. Dzieci dobrze chowane jedzą wszystko prócz może potraw, które w nich wzbudzają wstręt osobisty. Dziecko źle chowane je to, co mu rodzice jeść każą «pod warunkiem», że «na koniec» dostanie swoją ulubioną potrawę. W takich warunkach już nie rodzice rządzą dziećmi, ale rodzicami dzieci.

Jeżeli nagroda spotyka dziecko p o s p e l n i e n i u c z y n u, nie przedstawia tak wielkiego niebezpieczeństwa spaczenia umysłowego. Nie bez wpływu jest j a k o ś ć n a g r o d y. Póki nagrody są więcej duchowej natury, a więc polegają na uznaniu niemem lub ustnem, podsuwają wprawdzie działaniu dziecka nieco zewnętrzny powód, lecz nie psują tak dalece umysłu, jak jeżeli polegają na podarkach pieniężnych, lub dostarczają innych zmysłowych przyjemności.

Przy nagrodach wychowanie najpewniej ustrzeże się błędu, jeżeli wynagradza nie czyn, ale raczej u s p o s o b i e n i e, z j a k i e g o c z y n p o w s t a j e. Gdy nagroda, jaka spotyka dziecko, tak jest dobrana, że występuje jako wynik jego dobrego usposobienia, wtedy przyczynia się do utrwalenia dziecka w dobrem. Mówić prawdę jest obowiązkiem każdego uczciwego człowieka, a więc dziecko nie kłamiące nie ma właściwie wielkiego prawa do nagrody. Gdyby wychowawca dziecko mówiące prawdę za każdym razem chwalił za jego zamiłowanie prawdy, mógłby w nim wzbudzić chępliwość. Jednakże wychowawca może bez szkody w bardzo dobitny sposób wyrazić dziecku swoje zadowolenie za mówienie prawdy, sposób, który dziecku zarazem niejako uzmysłowi skutki prawdy t. j., jeżeli mu wierzy na słowo bez domagania się dowodów. W wychowaniu szkolnem jest dla ucznia, o którego uczciwości nauczyciel jest przekonany, wielką

nagrodą, jeżeli nie wymaga od niego poświadczenia nieobecności, którego muszą dostarczyć inni uczniowie.

Naturalną nagrodą pilnego usposobienia jest, że się dziecku przedłuża czas przeznaczony na wypoczynek. Za przyzwoite i skromne zachowanie się można w nagrodę zostawić dziecku więcej swobody, niż innym dzieciom. Dzieciom obowiązkowym można okazać zaufanie, poruczając im pewne urzędy w domu i w szkole. Są to nagrody za dobre usposobienie, które naodwrot to dobre usposobienie utrwalają.

Jeżeli nagroda nagradza tylko to, co na uznanie prawdziwie zasługuje, i jeżeli moralności nie podsuwa fałszywego pojęcia korzyści, daje dziecku poczucie wartości dobrych uczynków i wzmaga jego szacunek dla siebie samego. Dziecko zyskuje doświadczenie, że to, co mu sprawia przyjemność, przynależy się tylko tym, którzy są w stanie szacunku, a to, co mu sprawia przykrość, tym, którzy są w stanie niesławy. W ten sposób wyrabia się w nim zrozumienie wartości cnoty i niecnoty. Kara wstrzymuje, nagroda podnosi, oba te środki prowadzą ku moralności. Skoro się uda wychowaniu przez nagradzanie doprowadzić dziecko do bezinteresownego umiłowania cnoty, jest to dowodem, że zastosowywanie nagród było prawowite.

Działanie nagrody jest także zależne od osobistości wychowawcy. Gdy ona jest tego rodzaju, że w dziecku wzbudza głębszy szacunek, to i nagroda, choćby najmniejsza, ze strony takiego wychowawcy, będzie dla dziecka najlepszym poleceniem cnoty.

W wychowaniu szkolnem nagrodę nasuwa już sama zbiorowa nauka. Uczeń pilny i uważny znajduje nagrodę w tem, że robi lepsze postępy, niż uczeń leniwy i nieuważny, ta zaś naturalna nagroda utrwała jego dobre usposobienie. Każda pomyślna ocena nauczyciela staje się dla niego nagrodą, podnosząc go w oczach współuczniów i w jego własnem mniemaniu. W zapasach z lenistwem nieznacznie rzucone słowo uznania ze strony nauczyciela może przechylić szalę na lepszą stronę. Poczęści staje się nagrodą także klasyfikacja. Z tem wszystkiem, jak wychowanie domowe musi być oszczędne w nagradzaniu, tak też i szkoła wynagradzać powinna jedynie nadzwyczajne zasługi.

Do nauki zobowiązani są uczniowie już tem samem, że chodzą do szkoły, a więc, ucząc się, spełniają swój elementarny obowiązek. Lekkomyślne pochwały ze strony nauczyciela wywołują

niebezpieczny obłęd wielkości. Bodźcem nauki szkolnej musi być, bądź co bądź, wewnętrzny interes, który przez nagrody może być łatwo podkopany. Na dobrej drodze jest wykształcenie, jeżeli młodzież przykłada się do nauki dla interesu naukowego, a nie w oczekiwaniu praktycznych korzyści. Praktyczna korzyść jest, co prawda, dla niedoświadczonego ucznia celem bliższym, dlatego i nauczyciel nie może go całkiem spuszczać z oka, ale cała jego sztuka polegać będzie na tem, aby ucznia na razie przez ten cel dla niego bliższy doprowadzić do celu wyższego.

Zbyt wielkie szafowanie nagrodami panuje zwykle w szkołach żeńskich. Uczennice, przyzwyczajony się do pochwał, wymagają ich wprost od szkoły, a przyzwyczajenie to przenoszą nieraz także na późniejsze życie. Ze przez to usposobienie i charakterystyki kobiet wystawione są na niebezpieczeństwo spaczenia, nie ulega wątpliwości. Przyzwyczajenie do pochwał utrudnia poznanie swego wnętrza i zaciemnia ocenę własnej wartości. Pochwały zyskane bez wielkiego trudu wywołują próżność. Basia Wołodyjowska, która się domaga, aby ją chwalono za męstwo, jest między kobietami typem często się powtarzającym.

§ 19. Pilność.

Mówiąc o karności, zastanawialiśmy się nad sposobami dożąnego usunięcia zbroczeń jeszcze nie wyrobionej woli dziecka. Wszystkie omawiane środki były mniej lub więcej negatywne, bo karność działa właściwie tylko od przypadku do przypadku, kiedy się w dziecku objawiają fałszywe zwroty woli. A zwrotów tych fałszywych jest bardzo wiele, ponieważ każdy widziany przedmiot budzi w dziecku pożądanie, a zaspokojenie każdego pożądania w sposób dla dziecka korzystny i moralnie dobry karność musi dziecku dopiero narzucić. Jeżeli zważymy, że dziecko, przyszedłszy na świat, nic nie umie i nie wie, a po kilku latach życia już jest upodobnione do społeczeństwa, to ile tysięcy poszczególnych aktów było potrzeba, aby wychowanie tego dokazało.

Wynik to prawie cudowny dla tego, który nie rozumie siły przyzwyczajenia. Gdyby w człowieku nie było dążności, że to, co przeszło raz pewnymi drogami umysłowemi, w każdym powtórzonym razie okazuje chęć posuwania się tą samą drogą, wychowanie byłoby bardzo trudne. Wystarczy jednakże spowodować

wać młody umysł do częstego działania w jakiś sposób, aby spowodować stałe przyzwyczajenie, bo według wyrażenia Arystotelesa częstotliwość zawsze leżą tuż obok siebie (ἐγγύς ἐστὶ τὸ πολὺ καὶ τὸ ὀλίγον). Czego nie można wychować, do tego można przyzwyczaić. Przyzwyczajenie czyli nałóg jest silniejsze, niż przekonanie, ponieważ przekonanie potrzebuje jeszcze aktu woli, bez którego nałóg może się obejść. Za nałogiem człowiek idzie bezwiednie, za przekonaniem z większą lub mniejszą świadomością. Przyzwyczajenie jest zautomatyzowaniem czynności, która inną drogą posuwać się nie może, jak automatyczną.

Dziecko, pozostawione sobie, jest wystawione na pastwę pożądania. Dziecko żyje terażniejszością, nie pojmując, że przez odmówienie sobie czegoś w terażniejszości zyskuje korzyść na przyszłość. Zaspokojenie pożądania w zgodzie z przepisami społeczeństwa i moralności jest trudniejsze, niż zaspokojenie według własnego upodobania. Dlatego dziecko w pierwszych latach swego życia jest w ciągłej walce z pożądaniem, w której to walce wspiera je wpływ wychowawczy.

Ale karność, działając negatywnie i profilaktycznie, przyczynia się zarazem do pozytywnego wytwarzania dobrego usposobienia. Mówiąc dziecku w tysiącnych poszczególnych aktach nie rób tego, zwraca mu zarazem uwagę, jak ma postępować. Karność przez przyzwyczajenie przeciwstawia zmysłowości wyższy duchowy interes, potrzebny w walce z naturalną pożądlivością.

Takim pozytywnym wynikiem karności jest przyzwyczajenie dziecka do pilności i uwagi. Pilność i uwaga łączy się ściśle ze środkiem karności, który nazywamy zatrudnieniem i zabawą. Zatrudnienie i zabawa przechodzi w pracę, która się różni od nich tylko celem. Jeżeli do zabawy, jako upustu umysłowej ruchliwości, dodamy jeszcze praktyczny cel, otrzymujemy pracę. Ruchliwość zaś umysłowa, na mocy której praca przechodzi do skutku, nazywa się pilnością. Karność, która wyrobiła dobre usposobienie w kierunku pilności i uwagi, może się poszczycić bardzo pomyślnym wynikiem, ponieważ jedna i druga są nieskończenie ważne dla dalszego wychowania przez naukę. Prawie można powiedzieć, że wynik nauki od tych dwóch cnót jest zależny.

Przyrodzony rytm psychiczny w tym względzie jest rozmaity. Jedna jednostka ma z przyrodzenia większą, druga mniej-

szą wewnętrzną ruchliwość. Jednakże ruchliwość świadoma celu, która się objawia jako pilność i uwaga, jest w znacznej części czemś nabytem w pierwszych latach wychowania pod wpływem karności. Bo, choćby dziecko z przyrodzenia miało rytm psychiczny pomyślny dla pilności i uwagi, to jednak bez wpływu karności, idąc za naturalnym popędem pożądania, wolałoby wybrać nieczynność, gnuśność i lenistwo jako wygodniejsze.

Wiadomo, że ludy stojące na niskim stopniu oświaty są z natury gnuśne. U murzynów w Afryce pracują przeważnie tylko niewiasty, ale nie na mocy jakiejś wewnętrznej potrzeby, lecz ponieważ do pracy przynaglają je mężczyźni, którzy za to nic nie robią. Pilność jest znamieniem cywilizacji. Człowiek ucywilizowany i wewnętrznie uszlachetniony bez pilności, bez ścisłego spełniania swych obowiązków, żyć nie może. Im większa cywilizacja, tem większa pilność mieszkańców. Tak samo w życiu poszczególnego człowieka. Pilność jest wynikiem pierwszego stopnia wychowania. Połączyłem pilność i uwagę, bo, chociaż są odmiennymi objawami usposobienia, mają jednak wspólne źródło, z którego pochodzą.

Tem wspólnem źródłem jest interes, jaki wzbudzają w dziecku przedmioty świata zewnętrznego i idące za nim pożądania. Wychowanie, działając na pożądanie przez środki karności, sprowadza przyzwyczajenie w kierunku pilności i uwagi. Wychowanie ma w swej mocy pożadaniami tak kierować, żeby się z nich wyrobiło usposobienie, które pospolicie nazywamy ciekawością, a którego dalszym ciągiem jest uwaga i pilność. Od sposobu bowiem, jakiego karność używa, aby w dziecku pożądania regulować, zależy ukształtowanie się usposobienia dziecka. Tyczy się to tak pożądań zmysłowych jak duchowych n. p. dziecko, którego pożądanie odżywiania załatwia się w ten sposób, że mu się pokarmu ukróca, odbierając mu go od ust, staje się obżartem i nieumiarkowanym, ten sam skutek osiąga nieraz pierwsze wychowanie, jeżeli dziecku dostarcza zbyt wiele pokarmu — jedynie rozsądne umiarkowanie sprowadza dobre przyzwyczajenie.

Podobnie można zawczasu normować usposobienie dziecka ku pilności i uwadze. Dziecko ma z przyrodzenia silniejszą albo słabszą ruchliwość umysłową, wywołaną interesem, lecz ponieważ ta ruchliwość sprowadza bardzo wiele pożądań obok siebie, łatwo się rozstrzela i nie zostawia po sobie intenzywniejszego

dążenia. Dziecko nie może się oprzeć spostrzeganym przedmiotom. Przedmioty te są silniejsze niż jego umysł, dlatego nie dziecko nad przedmiotami panuje, jak być powinno, lecz stosunek jest odwrotny t. j. przedmioty panują nad umysłem, przyciągając go gwałtownie do siebie. Pokażmy dziecku dziesięć nieznanymi przedmiotów po sobie — dziecko do każdego się zapali, każdym się zainteresuje, lecz każdy rzuci, skoro mu pokazemy następny. Stąd wniosek: chcąc w dziecku wywołać głębszy interes, trzeba usuwać z jego otoczenia przedmioty, któreby równocześnie rozdrabniały jego uwagę. Podsuwajmy mu tylko jedno! (non nisi unum)! Dzieci w ciasniejszych warunkach wychowane, którym jedna zabawka musiała wystarczyć na cały szereg tygodni, zwykle głębszy okazują interes, aniżeli dzieci, którym dostarczano w wielkiej ilości przedmioty do zabawy. Pierwsze przyzwyczajają się do gruntowności, drugie do powierzchowności.

Potrzebną do pilności i uwagi energję interesu można także już wyrobić z pierwszych pożądań dzieci. Ażeby pożądanie mogło się zamienić w czyn, musi się zaostriżyć, musi być silne. Słabe pożądanie, nie poparte silniejszym interesem, często zostaje pożądanem. Zaostriży się zaś, jeżeli się dziecku pozwoli dłuższy czas pożądać, jeżeli między powstaniem pożądanego a jego zaspokojeniem upływa dłuższy przeciąg czasu. Dzieci, których pożądanego spełnia się natychmiast, nie mają czasu pożądać, a więc i interes ich nie może nabrać energii. Natomiast jeżeli wychowanie pozwala dłużej pożądać jakiegoś przedmiotu, pożądanie wzrasta ku niecierpliwości i zyskuje na sile.

Na tę stronę wychowania ze względu na wygodę niewiele się pospolicie zwraca uwagi, nieraz nawet fałszywa miłość rodzicielska umyślnie usuwa wszelkie pożądanego, starając się naprzód odgadnąć myśli dziecka. Silna wola z pilnością nie objawia się zwykle u ludzi, których pożądanego zaspakajano skwapliwie w dzieciństwie, lecz raczej u tych, którzy twardszą szkołę życia przejść byli zmuszeni i którzy sami zapomocą silnego dążenia do celu ten cel musieli sobie zdobywać. Nad wyrabianiem energii woli przez pierwsze wychowanie zastanawiał się przedewszystkiem Russo, który Emila swego już w kolebce do silnego pożądanego przyzwyczajał. Był on nieczuły na jego płacz, a przynajmniej nie pomagał mu nigdy pod wpływem jego płaczu.

Ale do wyrobienia z pożądanego dziecka silnej woli, któraby pod wpływem przyzwyczajania objawiała się jako pilność

i uwaga, nie wystarcza skoncentrowanie i zaostrenie pożądania — powinno do tego jeszcze przystąpić rychłe przyzwyczajenie do zamieniania pożądania na czyn. Rozsądny wychowawca nie odpowie na każde pożądanie dziecka spełnieniem jego życzenia, lecz raczej słowami: «postaraj się samo o to», »przynies sobie», «zrób sobie». Russo zostawia swego Emila własnej pomocy i nieraz stawia mu sam w drodze małe zawady, przez których przewyciężenie ma się wyrobić w nim poczucie własnej siły. Bez wątpienia, zamiast pozwolić dziecku z trudem przyczołgać się do jakiegoś przedmiotu, jest wygodniej żądany przedmiot mu podać, ale, pozostawiając dziecko własnej pomocy, rozbudza się w niem energję woli przez to, że wewnętrzna ruchliwość przechodzi w zewnętrzne działanie. Jeżeli takich ćwiczeń dziecko choćby tylko trzy przez dzień robi, to daje to przez rok liczbę tysiąca ćwiczeń. Jest to w każdym razie tak pokaźna liczba, że można już na mocy tylu poszczególnych aktów liczyć na przyzwyczajenie w kierunku działalności jako przygotowanie na pilność i uwagę. Są to, coprawda, ćwiczenia czysto formalne, przy których treść nie wchodzi w rachubę, ale wychowanie może rychło zwrócić działalność dziecka na rzeczy o moralnej wartości i wzbudzić przyzwyczajenie do pilności i uwagi w rzeczach pożytecznych i dobrych.

Dotąd była mowa o pilności i uwadze niepodzielnie, ponieważ wspólnem jest dla nich pierwsze źródło i wspólnemi są pierwsze stopnie wyrabiania się. W pierwszych latach życia dziecko dąży ku temu, na co zwróci uwagę, w późniejszych latach pilność i uwaga jako osobne objawy się oddzielają, zostając jednak w równoległym od siebie oddaleniu. Pomówimy wpierw o pilności.

Poczęści przyrodzona, a w znacznej części przez pierwsze wychowanie wyrobiona ruchliwość staje się pilnością w zwykłym rozumieniu przez to, że jest zwrócona na jakiś konkretny cel, który jest tak wysunięty, że inne pożądania obok niego ostać się nie mogą. Jednostka skupia w nim cały swój interes i zużywa do jego dopięcia wszystkie środki, jakimi rozporządza.

Jak ważną jest pilność w życiu, o tem nie potrzeba się tu rozwodzić. Pilność, mówimy, mury przebija, bez pilności tak samo w pracy fizycznej, jak umysłowej niema wyników. Pilność staje się prawie cnotą, którą wychowanie od samego początku powinno zaszczepiać i krzewić. Jak w dziecku wywołać ruchli-

wość czyli pracowitość, o tem mówiłem poprzednio. Pracowitość staje się podstawą pilności. Pracowitość wychowanie zamieni na pozytywną pilność, jeżeli dziecku stawiać będzie cel jego pracowitości. Do tego zużyć można zatrudnienia i zabawy, jak się to dzieje w szkołach freblowskich. Cel ten powinien być bliski, bo interes dziecka w jednym kierunku nie długo wytrzyma, ponieważ jego ruchliwy umysł podsuwa mu co chwilę inne pożądanja. Dziecko, nie mając pamięci woli, nie jest zdolne skoncentrować na dłuższy czas swoją wolę ku jednemu przedmiotowi i odpychać ponęty innych przedmiotów. W miarę, jak jego wola się wzmacnia, cel może się przedłużać. Cel nieosiągnięty albo osiągnięty tylko do połowy podkopuje energję woli. Można dzieciom kazać wykonywać małe prace w ogrodzie, ale nie trzeba im kazać siać, bo dziecko z pewnością przy swej naturalnej ciekawości tego samego dnia albo nazajutrz wydobędzie nasienie, aby się przekonać, czy już kiełkuje. Można kazać dziecku przenieść z jednego miejsca na drugie dziesięć lekkich przedmiotów. Dziecko zrobi to chętnie, ale nie można skoncentrować jego woli do podjęcia się trudu przeniesienia pięćdziesięciu przedmiotów, bo jednostajność tego zatrudnienia znuży dziecko. Cel powinien być prócz tego łatwy do osiągnięcia, bo niemożność dopięcia celu zniechęca dziecko i sprowadza niezauwanie do własnych sił. Aby pilność była aktem spontanicznym, lepiej go podsuwać, jeżeli dziecko samo sobie stawić nie może, aniżeli go narzucać i nakładać.

Kiedy się zaczyna wychowanie przez naukę, usposobienie dziecka pod względem pilności już jest w zasadzie wyrobione. Cel dziecka odtąd na wiele lat jest tak wyraźny, że bez żadnego namysłu przenosi swoją ruchliwość umysłową na naukę. Przypuścić więc można, że dziecko, które w poprzednim swoim życiu okazywało chęć do czynu i pracy, będzie okazywało chęć czyli pilność do nauki. Temu przypuszczeniu odpowiada też rzeczywistość. Dzieci, które wyszły z małych stosunków, które mniej miały sposobności do rozstrzelania swego interesu, którym mniej dogadzano w życiu i które z powodu tego wyrobiły już w sobie pewną energję woli, po większej części okazują większą pilność — za to dzieci, których wszystkie pożądanja, zanim się mogły zaostrzyć, zaspakajano, których interes rozstrzelał się swobodnie na wiele przedmiotów i których nie zatrudniano w celu wywo-

łania ruchliwości, albo wcale nie znają pilności, albo muszą się jej dopiero nauczyć.

Zmieniony cel ruchliwości umysłowej, a więc przejście od zabawy do poważniejszej pracy, także rozmaicie oddziałują na pilność. Dzieci z pomyślnym rytmem psychicznym, którym nauka nie sprawia wielkich trudności, często tylko mierną okazują pilność, bo nauka wydaje im się zbyt łatwą. Dzieci niezdolne, dla których cel nauki jest zawysoki, z powodu niepowodzenia tracą chęć do nauki, ale są także dzieci, które niepowodzenie zagrzewa do coraz większej pilności. Wreszcie są i tacy uczniowie, których całe poprzednie wychowanie miało tak wybitny realistyczny kierunek, że zajmowanie się idealną nauką budzi w nich wstręt i odbiera im pilność.

Ponieważ nauka przypada na wiek wyrabiania się woli, usposobienia i charakteru, wpływa ogromnie na wytworzenie się pilności. Ale nie może ona się ograniczyć do przyglądania się swemu wpływowi, lecz powinna wprost świadomie działać w kierunku wyrobienia stałego pomyślnego usposobienia dla pilności. Musi ona nauczyć pracować tych, których poprzednie wychowanie pracować nie nauczyło, musi wywołać w uczniach zdolnych przekonanie, że bez pilności obejść się nie mogą, musi chronić od zniechęcenia słabych, a podtrzymywać dobre chęci w uczniach o mniej pomyślnym rytmie psychicznym, wreszcie musi usuwać wstręt u tych, którym nauka nie przypada do gustu.

A teraz porzucmy ogólne uwagi, a zastanówmy się nad tem, co może zrobić nauczyciel w szkole, aby wywołać albo utrzymać pilność. Działanie nauczyciela pod tym względem nie może być ogólnorówne, boć w każdej generacji jest pewna ilość uczniów, którzy nawet bez wpływu nauczyciela są pilni, a z drugiej strony lenistwo poszczególnych uczniów wynika z rozmaitych powodów. Nauczyciel musi więc swoją czynność podług potrzeby indywidualizować. Tymczasem takiego indywidualizującego postępowania w celu wyrobienia pilności ani dawniej nie było w szkołach, ani niema go obecnie.

Najłatwiejszy, ale, że się tak wyrażę, najwięcej prostacki sposób wywoływania pilności jest zmuszanie do niej uczniów grozą, strachem. W dawniejszych czasach w Polsce, zwłaszcza w szkołach klasztornych, innej pedagogiki nie znano, jak pedagogikę przymusu. W r. 1896 wydał Kajetan Kraszewski w Petersburgu ciekawą książeczkę p. t. «Ze wspomnień kasztelanica, przy-

czynek do historii obyczajów, życia domowego i wychowania w końcu XVIII wieku». W niej kasztelan Biesiekierski z Płowców opisuje swoje wychowanie. Trudno sobie wyobrazić więcej cudackiego wychowania, jak było to, którego pan kasztelan udzielał swoim dzieciom. Aby się pozbyć kłopotów wychowawczych, rozdawał swe liczne potomstwo między rządców swych włości. Kasztelanice rośli więc, nie znając ojca, matki i rodzeństwa, i uważając rządcę i jego żonę za swych rodziców. Kasztelan był dla swoich dzieci tak samo owym panem, jak nim był dla rządcy i jego rodziny. Po kilku latach takiego wychowania rządcą otrzymywał rozkaz dostawienia do pałacu kasztelanica, który, drżąc ze strachu i trzymając się poły surduta rządcy, stawał przed obliczem własnych rodziców. Kasztelanice oddany został do szkoły OO. Reformatów w Pakości w Wielkopolsce. Zaraz w pierwszej lekcji dostał pięć potężnych batów i mówi dalej: «całą godzinę odbywały się podobne operacje, na następnej godzinie to samo, jednym słowem pokazało się później, że księża mało co uczyli, tylko bili a bili. Profesor zadawał jedynie w książeczce lekcję, a starszy w ławce uczeń, audytorem zwany, przesłuchiwał; komu zapisał w książeczce *s c i t*, to dobrze — komu zaś *n e s c i t*, ten bezwarunkowo brał baty. Czasem dało się przejednać pana audytora bułką, szlągakiem lub t. p., lecz ja, mając niezły apetyt, sam wolałem spożyć te specjały, a że najwięcej trafiało mi się mieć *n e s c i t*, więc z batami dosyć wczesnie się otrzaskałem i starałem się tylko jak najwcześniej sam na ławę położyć, aby później mieć prawo drugim obciążać koperty».

Dziś *baculus* z nauki usunięty, ale metoda dawna została, bo *baculus* został zastąpiony postrachem klasyfikacji. Nauczyciel, który zmusza uczniów do pilności przez ostrą klasyfikację, jest bardzo lichym nauczycielem. Zadawać i wymagać od uczniów, aby się nauczyli tego, co zadane, jeszcze nie jest przygotowaniem do pilności. Bo pilność jest cnotą, do której trzeba dostroić usposobienie, a strach nie przekonywa o cnotie. Nie można zaprzeczyć, że pilne usposobienie może w sobie uczeń sam wyrobić i często sam wyrabia, ale przeważnie ochoczość do pracy jest wpływem działania nauczyciela.

Przedewszystkiem działa tu osobistość nauczyciela. Zapal, z którym nauczyciel oddaje się pedagogicznemu zatrudnieniu, udziela się także uczniom. Łacińskie przysłowie mówi, że przykład pociąga za sobą (*exempla trahunt*). Uczeń, który widzi, że

nauczyciel chętnie uczy, mimowoli odczuwa zapal do nauki. Pilność nauczyciela pociąga za sobą pilność uczniów. Choćby droga, którą nauczyciel postępuje, nie była najlepsza, jeżeli ma animus docendi, jeżeli chce i ma tę ambicję, aby uczniowie jego robili postępy, to prędzej czy później porwie ich do pilności. Uważałem, że nauczyciel, który mocą swego przykładu porywa uczniów z objęcia ich lenistwa i prowadzi do rzetelnej pilności, jest zrazu znienawidzony, ale uczniowie w tem uczuciu nie długo wytrzymują i bardzo rychło odczuwają jego wyższość, poddając się jego wpływowi. Praca szkolna staje się wtedy pracą wspólną, która pociąga leniwych a zapala niechętnych.

Lecz czyż możliwy jest zapal do nauczania wiedzy elementarnej w człowieku wykształconym, czyż może się on zapalić do ustępu po dwudziesty raz czytanego, zaczynającego się od słów: «Gallia est omnis divisa in partes tres», albo dwudziesty raz przerabianego twierdzenia o przystawianiu trójkątów? Otóż przejęcie się takie jest możliwe, bo materiał naukowy ustępuje zupełnie przed celem pedagogicznym, przed celem wychowawczym. Rozdział z Cezara jest dla nauczyciela nowym, tak samo nowym jest dla niego twierdzenie o przystawianiu trójkątów, bo ma przed sobą nowych uczniów, którzy ten materiał naukowy pierwszy raz słyszą. Nauczyciel, otoczony garstką młodzieży, w niego wpatrzoną, zapomina, że jest uczonym filologiem albo matematykiem, a słowa Cezara albo twierdzenie o przystawianiu trójkątów mają w tej chwili dla niego urok nowości, bo nie naukowa treść jest dla niego motywem interesu, lecz zagadnienie, jaki będzie stosunek jego uczniów do tej treści. Jeżeli nauczyciel tego interesu wychowawczego nie ma, to naturalnie odczuwa nudę. Skoro tak jest, a więc nuda dławi jego słowa, skoro w wysokim rozumieniu o sobie uważa naukę szkolną za niegodną zapalu wykształconego człowieka, to naturalnie uczniowie, nie znajdując w przewodniku swoim wzoru do pilności, sami zleniwieją.

Wyjmijmy z czynności nauczycielskich tylko jedną za przykład. Jakżeż można wymagać od ucznia pilności w robieniu wypracowań piśmiennych, jeżeli czuje ze sposobu poprawiania, że nauczyciel tę pracę lekceważy albo ze wstrętem wykonywa? Zwykle w szkołach polskich słyhać skargi, że uczniowie nasi zaniedbują wypracowania piśmienne. Nie chcę w tej sprawie wypowiedzieć apodyktycznego oskarżenia, ale na mocy długoletniej obserwacji śmiałym twierdzić, że niski poziom prac piśmien-

nych w naszych szkołach wypadnie bardzo często przypisać winie nauczyciela. Jestem przekonany, że im więcej uczeń czuje, że nauczyciel jego pracami się interesuje, tem staranniej je robi. Pilność nauczyciela oddziaływa mimowoli na pilność ucznia. Przeto nauczyciel dobrze postąpi, jeżeli w poprawianiu będzie unikał pobieżności. Prace piśmienne uczniów są indywidualną spowiedzią ucznia wobec nauczyciela. Jako takie powinien je traktować nauczyciel i otaczać pewnem uszanowaniem. Powinny być one poprawiane odrębnym atramentem, uwagi nauczyciela i co do formy zewnętrznej i pod względem stylistycznym powinny być poprawne, ocena pracy powinna być dokładnie wypisana. Skracanie podpisu jest małym oszczędzeniem czasu, a na ucznia robi wrażenie, że go nauczyciel lekceważy. Trzeba się postawić w położenie ucznia. W klasie trzeciej napisałem bardzo starannie wypracowanie polskie, którego temat mnie szczególnie zainteresował. Staranność między innymi względami objawiła się także w tem, że postarałem się o obfitszą treść i napisałem więcej stron niż zwykle. Nauczycielowi nie chciało się dłuższego, bo czterostronnego, wypracowania przeczytać i podpisał «rozwlekłe», a ogólną ocenę wyraził stopniem ujemnym t. j. czwartym. Sześćdziesiąt lat już dobiega od tej chwili, a dotąd czuję jeszcze krzywdę, którą mi wówczas wyrządzono, dotąd stoi mi jeszcze w pamięci ten krzywdzący podpis. Że mnie ten wynik zniechęcił, samo się przez się rozumie. Mimowoli cisnęła mi się myśl do głowy: pocóż zadawać sobie tyle trudu, skoro nauczyciel tej pracy nietylko nie uznaje, ale ją nawet wprost potępia.

Ale przy skrupulatności potrzebna jest pewna ekonomja. Trzeba sobie powiedzieć, że nauczyciel, który poprawia na miesiąc kilkaset wypracowań, nie może poprawiać z taką dokładnością, z jakąby może sam sobie życzył móc poprawiać. Co do mnie radziłem sobie zwykle w ten sposób, że więcej pracy i troskliwości wkładałem w poprawianie prac tych uczniów, u których widziałem dobre chęci, a czas do tego potrzebny zyskiwałem przez mniej troskliwe przeglądanie prac uczniów, których elaboraty były konsekwentnie niedbale. Tę różnicę uczniowie łatwo odczuwali i, odpłacając się za troskliwą korektę, robili staranniejsze prace. Kiedy uczyłem w wyższym gimnazjum języka niemieckiego, wytworzyła się w pewnej generacji dość spora liczba takich protegowanych. Ci uczniowie bez mego nakazu każde niemieckie wypracowanie jeszcze raz z uwzględnieniem moich poprawek

i uwag przerabiali. Swoją drogą narobiłem sobie tem biedy, bo w uznaniu ich pilności przeglądałem jeszcze raz ich przepisane wypracowania, a więc nauczyciel i uczniowie licytowali się w pilności. Dla objaśnienia dodaję, że poprawianie wypracowań niemieckich w szkołach galicyjskich było bardzo żmudne, ponieważ wymagania były nierozsądnie wygórowane. Tematy wypracowań niemieckich w szkołach polskich nie różniły się od tematów szkół niemieckich, ale to, co uczniowie polscy dawali, było bardzo niedołęzne, tak, że nauczyciel poprawiając niby wypracowanie, musiał je w rzeczywistości przerobić. Takie przerobienie niemieckiego wypracowania, napisanego przez polskiego ucznia, wymagało zwykle pół godziny czasu. Jeżeli uczeń czuje, że nauczyciel wypracowań nie poprawia szablonowo, lecz że je z konsekwencją indywidualizuje n. p. zwracając mu szczególnie uwagę na jego błędy, rozwija w pracach piśmiennych większą pilność. Jak zalety nauczyciela stają się zaletami uczniów, tak też błędy nauczycielskie mogą się stać niedomaganiem uczniów.

Są nauczyciele, którzy już samem zewnętrznem prowadzeniem lekcji popierają u młodzieży lenistwo. Miałem w wyższych klasach nauczyciela historii, który, jak rok długi, każdą lekcję prowadził w następujący sposób. W pierwszych trzydziestu minutach kazał recytować pensum zadane w poprzedzającej lekcji. Potem do końca lekcji wykladał następną jednostkę metodyczną. Do recytowania zadanej lekcji wybierał zawsze trzech uczniów, i to takich, którzy na niego patrzeli. Wystarczało więc, jeżeli przy trzech lekcjach historii w tygodniu uczeń przygotował się raz na cztery tygodnie, czyli co dwunastą lekcję. Tacy uczniowie uchodzili w oczach swoich kolegów za pilnych i porządnych, ale byli tacy, którzy, jak rok długi, nigdy historii się nie uczyli, a nauczyciel o tem w swoim safandulstwie nic nie wiedział.

Korzystne usposobienie dla pilności wzrasta, jeżeli z pilnością idzie w parze pomyślny wynik. To powinno być dla nauczyciela wskazówką, aby wymagania jego były tego rodzaju, żeby zbyt nie przeciążały uczniów, dalej aby zdobycie wiedzy nie zależało wyłącznie od ucznia, lecz żeby nauczyciel wkładał w zyskiwanie wiedzy przez ucznia także swoją czynność. Uczeń, który jest przeciążony pracą i, nie mogąc jej sprostać, nie odczuwa przyjemnych skutków swej pilności, traci dobre usposobienie, bo niepodobna od człowieka spodziewać się zapалу w sprawie,

w której widzi dla siebie same ujemne wyniki. Wymagania nie mogą normować najlepsi uczniowie, tak samo jak nie można się zniżać do najsłabszych, lecz trzeba iść pośrednią drogą. Pilności równej od wszystkich uczniów jednej generacji nie można wymagać, bo uczeń zdolny potrzebuje jej mniej, niż uczeń o słabszym rytmie psychicznym. Nauczyciel nie powinien jednak do tego dopuścić, aby jedna generacja podzieliła się wybitnie na dwa oddziały lepszych i gorszych uczniów. Jeżeli zaś taka różnica rzeczywiście się wytworzy, nie wypada jej publicznie jako takiej uznawać, bo uznanie jej oddziaływa źle przede wszystkim na słabszych, którzy wobec tego faktu mogliby się uważać za zwolnionych od obowiązku intensywniejszej pilności. Równe obowiązki i równe prawa podtrzymują pilność, której zależnie od przyrodzonych zdolności jeden uczeń potrzebuje więcej, a drugi mniej.

Ważną rzeczą jest, aby każde wymaganie nauczyciela było wypróbowane. Zadanie matematyczne, które się okazuje niemożliwym do rozwiązania, albo temat wypracowania, którego by nauczyciel przy głębszym namyśle nie był stawil, albo tłumaczenie łacińskie, które zawiera nieprzewidziane trudności, zniechęcają i źle uspasabiają dla pilności. Wymagania ze względu na pilność nie mogą pozostać na jednym stanowisku, lecz muszą wzrastać wraz z umysłowym rozwojem uczniów. Zbytняя pobłażliwość w tej mierze oddziaływałaby źle na pilność, bo pilność mająca się rozwinąć potrzebuje oporu, który wzrasta wraz ze wzrostem sił umysłowych młodzieży. Z drugiej strony trudności nie powinny wyprzedzać przeciętnej możności uczniów. Wymagania nie powinny być rowem, w który uczeń w każdym razie wpaść musi, ponieważ rów się rozszerza w chwili, kiedy uczeń o tyle dorósł, żeby przez niego mógł przeskoczyć. Wymagania posuwające się takim tempem, że uczeń na każdym stopniu, choćby z trudem, sprostać im może, budzą wewnętrzne zadowolenie, zaufanie do własnych sił i zaostrzają pilność.

Celem podtrzymania pilności potrzebną jest także rozsądna pomoc ze strony nauczyciela. Jest temu przeszło pół wieku, kiedy mnie wówczas dziewięcioletniemu chłopcu po kilku miesiącach nauki języka łacińskiego zadano bez wszelkiej poprzedniej informacji do tłumaczenia bajkę łacińską p. t. *Canis cum carne*. Z bajką tą nie mogłem sobie dać rady. Pamiętam gorzkie łzy, jakie nad nią wylewałem i zwątpienie w siebie samego, które mnie ogarnęło.

Otóż nauczyciel, który pozostawia ucznia bez pomocy w trudniejszych zagadnieniach, popełnia zbrodnię pedagogiczną. Trudno od ucznia wymagać pilności, jeżeli się go stawia wobec zadania, którego własnymi siłami pokonać nie może. Nieraz kilka lekkich wskazówek wystarczy, aby ucznia wprowadzić na dobrą drogę; aby mu umożliwić pracę i rozwinięcie pilności. Bez takiej pomocy uczeń popada w zniechęcenie, albo szuka pomocy obcej. Jedno i drugie jest grobem pilności.

Szczególnie instytucja pomocy domowej, u nas tak bardzo rozpowszechnionej, wpływa ujemnie na pilność. Jest to zabytek z dawnej przeszłości, który był dobry, a może i konieczny w czasach, w których w szkołach naszych nie uczono, ale tylko egzaminowano. Dziś, kiedy, dzięki Bogu, stosunki dydaktyczne się znacznie poprawiły, jest największy czas, aby z pomocą domową zerwano. Bo pomoc domowa jest tylko popieraniem lenistwa umysłowego w nauce. Uczeń, który ma pomoc domową, nie wyrabia w sobie pilnego usposobienia, bo pilność jego nie jest spontaniczna, lecz pracuje pod wpływem fizycznego przymusu. Usuńmy ten przymus, a usuniemy zarazem pilność jego. Pilność zawiera implicite w sobie pojęcie samodzielności, bez samodzielności niema cnoty prawdziwej pilności. Chłopiec, który przez czas pobytu w szkole żyje tylko pomocą domową, staje się niezdolnym do samodzielnych studjów uniwersyteckich. Tak się tłumaczy czasem to dziwne zjawisko, że uczeń zdaje pod wpływem dobrej opinii, do której wyrobienia przyczyniła się pomoc domowa, celująco egzamin dojrzałości, a w uniwersytecie przepada w każdym egzaminie, do którego się zgłasza.

Przy normalnej nauce szkolnej, która przewiduje trudności i mądrze je usuwa, pomoc domowa u jakokolwiek uzdolnionych uczniów jest zbyteczna. Już ze względu na samo wyrobienie pilności punkt ciężkości nauki powinna stanowić nauka szkolna, a ta przez usuwanie trudności powinna budzić stały interes naukowy. Nauka zaś szkolna spełni swe zadanie, jeżeli nie postąpi o krok naprzód, zanim poprzednie jej partje nie staną się pewną własnością uczniów. Jeżeli nauka buduje na takich pewnych podstawach, uczniowie pracują chętnie i nabierają zamiłowania w pracy. Czy w szkole daje się uczniom do rąk nowego autora, czy się przechodzi nową partję w nauce historii, czy wywodzi się nowe zagadnienie matematyczne, wypada naukę tak przygotować, aby nowe wyobrażenia łączyły się ze starymi i przedsta-

wiały się uczniom jako dalszy ciąg rzeczy znanych. W ten sposób pilność nie będzie czemś akcesorycznym, ale łączyć się będzie ściśle z interesem naukowym.

Z tego, co się powiedziało, wynika, że *causa movens* pilności jest nauczyciel. Jaki nauczyciel, taką też będzie po większej części pilność uczniów. Wydaje się prawie niemożliwą rzeczą, aby pilny nauczyciel mógł mieć leniwych, a leniwy pilnych uczniów. Skoro zaś nauczyciel może we własnem sumieniu o sobie powiedzieć, że zrobił swoje, może także być ścisłym i nieubłaganym w swoich wymaganiach. Słyszymy nieraz sądy, że jeden nauczyciel wymaga wiele, a inny zadowala się byle czem. Jest to pojęcie bardzo względne, bo wymaganie zależne jest od tego, co nauczyciel daje. Jeżeli nauczyciel daje wiele t. j. jeżeli z lubością pracuje w swym zawodzie, jeżeli rozumnie usuwa trudności, jeżeli wiedzę uczniów stara się utrzymać i utrwalić tak, że wszelkie walne powtarzania, na które najwięcej skarży się młodzież i skarżą się rodzice, okazują się zbyteczne, wtedy ma prawo stawiać jak najdalej idące wymagania, ale — dziwna rzecz — uczniowie tych wymagań nie będą uważać za zbyt wygórowane, bo w ich wiedzy leżeć będzie może tylko połowa ich własnej pilności, a drugą połowę dał nauczyciel. Za to najskromniejsze wymagania mogą się okazać wygórowanemi, jeżeli w wymaganej wiedzy tkwi tylko jednostronna pilność uczniów. Dajmy na to, że nauczyciel uczy historji ustępami, czyli t. zw. jednostkami metodycznymi z lekcji na lekcję, a nigdy tych jednostek nie wiąże, nigdy nie stara się przez grupowanie i powtarzanie utrzymać prezencji wiedzy historycznej, to przy ogólnem powtarzaniu w końcu półroczu, choćby zadowolił się przedmiotowo małą wiedzą, będzie podmiotowo wymagał bardzo wiele, ponieważ wiedza będzie tylko wpływem pilności uczniów. Stąd objaw psychologicznie zupełnie zrozumiały: pilny nauczyciel jest zwykle ostrym i ścisłym w swych wymaganiach, bo czuje, że ma do tego prawo, za to niedbały nauczyciel jest pobłażliwym na pilność uczniów i niskie stawia wymagania.

Przytoczone dotąd środki, wpływające na wywołanie, utrzymanie i podniesienie pilności, były ogólniejszej natury. Jeżeli pomimo tego poszczególni uczniowie okazują nieczulość na te wpływy, trzeba działać indywidualnie, aby wciągnąć w pilność także ociągające się jednostki. Nieraz się zdarza, że jeden leń nauczycielowi więcej sprawia trudu, niż cała generacja. Jakżeż

w takim razie postąpić? Istnieje wielka pokusa pozbyć się takiego ucznia i troskę o wychowanie odstąpić innemu zakładowi. Nazywa się takie postępowanie *o c z y s z c z e n i e m g e n e r a c j i*. Jeżeli procent leniwych uczniów w jakiejś generacji jest znaczny, każdy ubywający leniwy uczeń podnosi wartość klasy. Że nauczyciel usuwa uczniów leniwych, nie można mu tego brać za złe, bo leży to w naturze ludzkiej, że się człowiek chętnie pozbywa tego, co mu sprawia najwięcej trudności. Nauczyciel nie musiałby być człowiekiem, gdyby miał lzy ronić po uczniu leniwym i niechętnym do pracy.

Ale stanowisko nauczyciela wymaga, aby się starał zmienić leniwe usposobienie ucznia. W takim razie postępowanie musi być indywidualnie zastosowane do usposobienia leniwej jednostki. Ucznia leniwego uważa się za moralnie chorego. Trzeba więc przez obserwowanie wybadać przyczynę lenistwa, czyli stawić diagnozę choroby. Wypada zdać sobie sprawę, czy jego lenistwo jest stałe (jest to rodzaj lenistwa, który możnaby nazwać *segnities perpetua*), czy też chwilowe i przejściowe (*segnities intermittens*), czy pochodzi z fizycznego, czy z moralnego defektu, z braku zdolności, z lekkomyślności, trzpiotowości, braku interesu, powolności w myśleniu. Do diagnozy stosuje się terapię. Często diagnoza jest niełatwa, nauczyciel nie wie, gdzie się w uczniu brak zdolności zaczyna, a lenistwo kończy, trudno rozróżnić nieudolność od złej woli. W przeważnej liczbie wypadków nauczyciel sam rozstrzygać nie może, lecz musi wezwać pomocy domu rodzicielskiego.

Środków kuracyjnych niepodobna tu wyczerpnąć — poddyktuje je zdrowy rozum i doświadczenie pedagogiczne. Nieraz potrzebniejszy lekarz niż pedagog n. p. jeżeli przyczyną lenistwa jest tajna zdrożność, znana pod nazwą *m a s t u r b a c j i*. Uczniom leniwym z nieudolności można pozwolić chodzić o kuli pomocy domowej. Jest to jedyny przypadek, w którym taka pomoc jakokolwiek jest usprawiedliwioną. Uczniów powolnych lub nieprzyzwyczajonych do samodzielnej pilności trzeba wespół uregulowaniem ich pracy. Przez zaprowadzenie lepszego porządku w spełnianiu obowiązków można ich pilność do pewnego stopnia podnieść. U uczniów nieokazujących interesu do nauki trzeba interes na początek choćby jednostronny wywołać. Gdzie się objawiają dobre chęci, nieznacznie wypowiedziane słowo uznania albo zachęty dodaje uczniowi męstwa w zapa-

sach z lenistwem. Jeżeli zaś przyczyną lenistwa jest wyłącznie zła wola, trzeba ucznia otoczyć siecią dozoru, zapobiegać na wszelki możliwy sposób jego złemu nastrojowi, ale nie gderaniem, bo to wywołuje przekorę, lecz czynami. Jest jeszcze jeden środek, który nieraz dziwnie skutecznie działa, kiedy inne okazały się bezskutecznymi t. j. *pozorne zaniebanie*. Nauczyciel udaje, że uczeń jest dla niego atmosferycznym powietrzem t. j. poprostu przez dłuższy czas go ignoruje. Uczeń, którym się nauczyciel dotąd wiele zajmował, czuje to osamotnienie, które mu się staje nieznośnym. Zaczyna więc sam się niejako narzucać i pracować, nauczyciel nie zwraca na niego uwagi, to go jeszcze więcej drażni i podżega do pracy. Czyni to może na złość nauczycielowi, ale z tej złości może się wyrobić w danym razie moralne upokorzenie, a przez upokorzenie stały zwrot ku pilności.

Z tem wszystkim trzeba sobie powiedzieć, że ludzie nie są aniołami, że więc nie zawsze daje się wyleczyć na stałe lenistwo i że często następuje recydywa. Nieraz z wiekiem wyrabia się lepsze usposobienie dla pilności, lecz mają także rację bytu ci uczniowie, którzy rok w rok na pierwsze półrocze mają gorsze, a na drugie lepsze świadectwo. Jak rozmaici byli pracownicy w winnicy pańskiej, tak też rozmaici są uczniowie w szkole. Jeżeli więc szkoła niezawsze wywołać może stałe dobre usposobienie dla pilności, któraby się objawiała w czynach, to przynajmniej uczniowie mniej pilni wnoszą ze szkoły zrozumienie, czem jest pilność. Chociaż może «*idą za tem, co gorsze*» (*sequuntur deteriora*) «*widzą, co lepsze*» (*vident meliora*), a i to coś warte. Jeżeli zaś szkoła doprowadzi do tego, że wyrobi w młodzieży cnotę pilności, co zwłaszcza w naszych stosunkach nie jest rzeczą łatwą i tę cnotę młodzież wniesie w dalsze życie, może się poszczycić świetnym wynikiem.

§ 20. Uwaga.

Z pilnością łączy się uwaga, do której omówienia przecho-
dę, opierając się na badaniach Wundta, złożonych w jego książce p. t. *Zarys psychologii*. Umysł ludzki jest w ciągłej czynności. Świat zewnętrzny dostarcza umysłowi bezustannie wrażeń, które jako wyobrażenia w nim osiadają. Lecz istnieje jeszcze drugie

źródło ich przybytku, bo i bez zewnętrznych wpływów zakres i zasób wyobrażeń może się ciągle powiększać przez wewnętrzną refleksję. Na mocy tych mas wyobrażeń świadomość nasza wewnętrzna bezustannie się zmienia. Los wyobrażeń, tworzących nasz umysłowy zapas, jest rozmaity. Jedne zatrzymują się w umyśle na pewien czas, drugie przechodzą prawie niepostrzeżenie, jedno umysł nasz widzi niejako jasno i dokładnie, drugie przesuwają się w mniej lub więcej mglistych konturach. Charakterystyczny stan umysłu, w którym jasno pojmujemy jakąś treść psychiczną, nazywamy u w a g ą, a poszczególne czynności, przez które treść psychiczna dochodzi do jasności, Wundt nazywa a p e r c e p c j ą. W rzeczywistości Wundta apercpcja nie różni się wiele od uwagi. Od apercpcji odróżnia Wundt p e r c e p c j ę t. j. przyjmowanie treści psychicznej bez współdziałania uwagi. Na oznaczenie mechanizmu świadomości wewnętrznej Wundt używa następujących terminów: przez percepcję treść psychiczna wstępnie w pole widowni świadomości czyli w pole wewnętrznej widowni (Blickfeld des Bewusstseins albo das innere Blickfeld), przez apercpcję pod wpływem uwagi w punkt widowni świadomości czyli w punkt wewnętrznej widowni (Blickpunkt des Bewusstseins albo der innere Blickpunkt). Przejście psychicznej treści ze świadomości do nieświadomości Wundt nazywa opadaniem popod granicę świadomości, a odwrotne przejście podnoszeniem się ponad próg świadomości.

A więc myślenie odbywa się na mocy ciągłej wymiany między świadomością a nieświadomością treści psychicznej. Wytwory psychiczne, dostawszy się ze stanu nieświadomości w pole widowni wewnętrznej, wchodzą w p u n k t tejże widowni, pozostają w nim na pewien czas, schodzą znowu w pole widowni i giną zupełnie ze świadomości, czyli staczają się pod jej próg, niektóre zostają tylko w polu widowni i nie dochodzą wcale do punktu, czyli jedno umysł tylko percypuje, drugie apercypuje t. j. dochodzą one pod wpływem apercpcji do jaśniejszego i dokładniejszego pojmowania. Wundt przeprowadził nawet doświadczenia, które dowodzą, że apercypować można od razu 6—12 wrażeń, a percypować 16—40.

Apercypowanie połączone jest z niewyraźnym uczuciem, które najczęściej objawia się jako natężenie. Jeżeli jakiegokolwiek

wrażenie, czy świeżo do umysłu wchodzące, czy też odnowione przypomnieniem, podniosło się ponad próg świadomości, ciśnie się ku punktowi wewnętrznej widowni, lecz zanim wejdzie pod światło uwagi, wywołuje w nas uczucie przyjemne, albo nieprzyjemne, albo natężenie. Stan ten psychiczny objawia się nawet zewnętrznie przez zaniepokojenie, przez wytężenie wzroku w jeden punkt, niejako wewnętrzne oczekiwanie. Skoro zaś nastąpi apercpcja, człowiek odczuwa niejaka ulgę.

Wundt rozróżnia dalej dwa rodzaje apercpcji. Nowa treść występuje nagle bez wszelkiego oczekiwania. Wundt nazywa to *bierną apercpcją*. Wywołuje ona zrazu uczucie cierpienia, które jest tem silniejsze, im intensywniejszy i szybszy jest psychiczny proces, potem następuje uczucie większej swobody, które się rwie do czynu. Z jednym i drugim uczuciem połączona jest afekcja odpowiednich mięśni: uczucie cierpienia sprowadza krótkie omdlenie, uczucie swobody zaś natężenie mięśni, jakie do czynu jest potrzebne. Albo nowa treść psychiczna występuje jako konsekwencja krótko albo długo trwającego oczekiwania. Wundt nazywa to *czynną apercpcją*, która jest połączona z temi samemi uczuciami, co apercpcja bierna. Tarcie skóry na czole, albo szybkie uderzenie ręką w czoło jest zewnętrznym znakiem cierpienia albo radości, które odczuwają mięśnie przy apercpcji. Uwaga czynna czy bierna jest w związku z wolą człowieka. Bierna jest wynikiem prostego, niezłożonego popędu tej woli, który występuje bez walki z innemi popędami i prowadzi do tego, co wolę charakteryzuje t. j. do czynu. Przy czynnej uwadze umysł stacza walkę z innemi popędami woli, które się równocześnie pod ognisko uwagi cisną. Z tej walki jedna treść psychiczna wychodzi zwycięsko i umysł wyłącznie ku niej się zwraca.

Psychologja Herbarta rozróżnia także dwojaką uwagę t. j. *dobrowolną* i *niedobrowolną*. Dobrowolną uważał Herbart za spontaniczny wypływ woli, niedobrowolną za uwagę narzuconą z zewnątrz, a więc powstałą bez woli człowieka. Tej różnicy Wundt nie chce uznać, uważając niedobrowolną uwagę także za wypływ woli człowieka, choć w odmiennej nieco formie. Dla celów wychowawczo-dydaktycznych podział uwagi Herbarta jest stosowniejszy niż podział Wundta.

Uwaga rozwija się w dziecku stosunkowo późno i powoli. Gdy starszy człowiek rzadko jest bez uwagi, dziecko tylko wyjątkowo i na krótko czepia się jakiegoś przedmiotu. Jest to zwykle

uwaga bierna, która idzie w ślad za silniejszym podrażnieniem. Tymczasem ta pierwsza nieudolność mija po kilku tygodniach. Dziecko zaczyna się wpatrywać w jeden przedmiot, zwłaszcza w przedmiot ruszający się i postępuje za nim oczyma. Dalszy rozwój polega na tem, że dziecko pomiędzy rozmaitemi wrażeniami zaczyna wybierać. Jest to pierwszy ślad czynnej uwagi. Jednakże uwaga dziecka nie wytrzymuje długo, nawet już w nieco późniejszym wieku nuży się bardzo rychło i potrzebuje przestanków albo ciągłej zmiany przedmiotów uwagi.

Źródłem uwagi jest interes, który wypływa albo z zewnętrznego podrażnienia albo z wewnętrznej podniety, czyli podrażnienie może wyjść z zewnątrz przez to, że się komuś na coś zwraca uwagę, albo może wyjść spontanicznie od samego umysłu, co odpowiada biernej i czynnej apercpepcji Wundta, albo niedobrowolnej i dobrowolnej uwadze Herbarta. Od uwagi jest tylko jeden krok do pilności, ponieważ pilność jest zwykle zamienieniem w czyn działania uwagi. Skala więc będzie następująca: podrażnienie, interes, uwaga, pilność. Skoro więc przez podrażnienie wywołany jest interes, treść psychiczna wchodzi w punkt świadomości umysłowej, z czem łączy się pożądanie zauważonego przedmiotu, a z pożądania tego powstaje pilność.

Interes zwrócony jest na terażniejszość, ale w nim samym leżą już zarodki pożądania na przyszłość. Interes zwraca się najchętniej ku takim przedmiotom, które podniecają tkwiące już w umyśle naszym masy i szeregi wyobrażeń. W takim razie powstaje między nowo-spostrzeżonemi przedmiotami a już istniejącemi wyobrażeniami w umyśle wymiana, która na dłuższy czas nasz umysł zaprzęta n. p. jeżeli, idąc przez ulicę zatopiony w myślach, nagle usłyszę obok siebie wymówione znane mi nazwisko, odwracam się mimowoli, ponieważ to nazwisko ruszyło w umyśle moim przywiązane do niego wyobrażenia i pojęcia. Kto się nigdy nie uczył fizyki, przejdzie bez zwrócenia uwagi około nowego aparatu fizykalnego, natomiast zwróci na niego uwagę człowiek znający fizykę. Co nie znajduje niejako oddźwięku w naszym umyśle, to nie może interesować. Bez interesu nie można sobie wyobrazić pożądania, woli, czynu. Nawet najprostsze, czysto materialne, a więc uchodzące za konieczne, czynności zmysłowe bez interesu nie przychodzą nieraz do skutku. Przecież wiemy, że kto, pomimo że niejadł obiadu, pod wpływem pilnego zajęcia nie zwraca na to uwagi, że nie jadł, czyli jeżeli

nie ma interesu jedzenia, może w danym razie pokonać głód. Dlatego interes ma pierwszorzędne znaczenie w wychowaniu i kształceniu. Herbart zrobił go punktem środkowym swej teorii pedagogicznej, a dzisiejsza pedagogika stoi dotąd jeszcze pod wpływem Herbartu. Jeżeli się więc wychowaniu chce zapewnić dobry skutek, już od samego początku trzeba w dziecku wywoływać interes. Jakim sposobem zaś interes wywołuje się w czasie przedszkolnym, o tem była już mowa przy omawianiu pilności. Można tu powtórzyć, co się już powiedziało poprzednio, że są jednostki, które z przyrodzenia mają tępy rytm psychiczny w kierunku interesu, lecz że przeważnie interes, a więc i uwaga z pilnością, są skutkiem wychowania.

A teraz przypatrzmy się, jakie wnioski z tych ogólnych psychologicznych zasad możemy wyciągnąć dla nauki szkolnej. Powiedziałem, że pierwszą podniecią uwagi jest podrażnienie interesu. Cóż więc tedy szkoła może zrobić, aby podrażnić interes i spowodować uwagę? O t ó ż s z k o ł a m o ż e u w a g ę w p r o s t n a k a z a ć. Będzie to sposób może niezawsze skuteczny, bo uwaga w taki sposób wywołana zależy od woli ucznia: uczeń może chcieć uważać, albo nie. Mówiąc mu u w a ż a j, wymagamy od niego skupienia, skupienie zaś samo będzie aktem jego własnej woli. Przypomnienie takie jest jednak konieczne, ponieważ uczeń, choć wie, że trzeba uważać, aby się czegoś nauczyć, nie ma pamięci woli. Wymagając od niego z zewnątrz uwagi, przypominamy mu tylko to, o czem wie najlepiej, że jest nieodzowne. Jeżeli zaś utrzymywanie uwagi przeprowadzamy konsekwentnie od samego początku, wyrabiamy stałe przyzwyczajenie do uwagi, a pośrednio wyrabiamy w uczniu ciągłość woli.

Utrzymywanie uwagi podczas nauki zbiorowej jest wielką sztuką dydaktyczną, a najelementarniejszym sposobem wywołania uwagi jest nakazanie jej. Pod względem uwagi lekcja w szkole nie powinna się różnić od lekcji w nauce domowej, w której wywołanie skupienia jest z natury rzeczy łatwiejsze. Nauczyciel, ucząc pięćdziesięciu uczniów, uczy wszystkich równocześnie, a więc każdy musi mieć uwagę skupioną ku osobie nauczyciela. Ażeby taką koncentrację przeprowadzić, trzeba ją ciągle napominaniem utrzymywać. W tym celu nauczyciel usuwa wszystko, coby mogło uwagę uczniów odwrócić. A więc, wszedłszy do sali, każe uczniom zamknąć książki, siedzieć prosto, ręce trzymać na stole. Bardzo ważną rzeczą jest, aby uczniowie przyzwyczaili się

do patrzenia w oczy nauczycielowi, bo w nauce zbiorowej zyskuje się wiedzę nie tylko uszami, ale i oczami. Lekcja zaczyna się więc od następującej komendy: schowajcie książki, siedźcie prosto, ręce na stół, patrzcie na mnie. W ten sposób habitus fizyczny jest przygotowany. Zewnętrzne przeszkody uwagi są usunięte. Z tego samego powodu nauczyciel pytania stawia ogólnie i zwraca je do całej klasy, aby wszyscy uczniowie przygotowali w umyśle odpowiedź. Po pytaniu następuje krótka przerwa, po przerwie wymienia się dopiero nazwisko ucznia, który ma odpowiedzieć. Jeżeli ten uczeń da fałszywą odpowiedź, albo nie da jej wcale, odpowiedź daje inny uczeń do tego zawezwany. Fałszywem jest postępowanie, szczególnie w niższych klasach, które przechodzi w dialog między nauczycielem a uczniem. Ale młodzież nie długo wytrzymuje w poprawnej roli. Wypada więc słowami komendy powtórzyć i to robi się podczas lekcji tyle razy, ile tego okaże się potrzeba. Jeżeli uczniowie od początku do uwagi w ten sposób są przyzwyczajeni, lekcja rozwija się sprawnie, z małym wysiłkiem ze strony nauczyciela, i ma przebieg porządnym. Ale niema nic gorszego jak znarowienie generacji do nieuwagi. Generację nieuważną przyzwyczaić do uwagi jest bardzo trudno i w zupełności nie udaje się prawie nigdy.

Uwaga, o której dotąd była mowa, jest uwagą nakazaną, która odpowiada mniej więcej biernej uwadze Wundta. Ale uwaga ta musi być poparta interesem wewnętrznym, jaki budzi sam przedmiot nauki, albo sposób jego podawania. Jeżeli uwaga nakazana jest jednak wpływem woli ucznia, to i drugi rodzaj uwagi zależy także od ucznia t. j. o ile on przedmiotem nauki zechce się interesować. Jeżeli jednak przy uwadze nakazanej część woli ucznia bierze na siebie nauczyciel jako jej sprawca, to może to także uczynić przy uwadze dobrowolnej, ponieważ jest w jego mocy przez odpowiednie traktowanie przedmiotu interes, a zarazem uwagę, wywołać i podniecić. Z tego względu nauka jego powinna być interesująca. Przeciwnością nauki interesującej jest nauka nudna.

Cóż więc może zrobić nauczyciel, aby podnieść interes, a zarazem uwagę w nauce? Była o tem mowa, że do wzbudzenia interesu potrzeba, aby nowe wyobrażenia łączyły się łatwo i sprawnie z pojęciami i wyobrażeniami już w umyśle tkwiącymi. Stąd następująca wskazówka dla nauczyciela. Chcąc zainteresować uczniów, musi zacząć od tego, co uczniowie już wiedzą. Wiedzą,

którą uczniowie już mają, trzeba tak operować, aby się rwała ku tej wiedzy, która narazie jest jeszcze poza umysłami uczniów. Skoro grunt jest przygotowany, zaostrza się ciekawość uczniów, tak, że się niejako nowej wiedzy dopominają. Przez to przygotowuje się łączność wyobrażeń i wywołaną jest czynna apercpcja czyli dobrowolna uwaga.

Lecz z tej samej zasady, że interesuje nas to, co w umyśle naszym znajduje oddźwięk, można wyciągnąć dla uwagi jeszcze drugi wniosek. Różnaity wiek uczniów powoduje rozmaite doświadczenie i na mocy tego rozmaite usposobienie. Doświadczenie młodszych dzieci jest oparte na najprostszycch formach życia i dlatego dzieci młodsze interesują się przeważnie materiałami naukowemi, które w ostrych, wyraźnych konturach przedstawiają stosunki życia. Dziecko, które się doskonale bawi na małym teatrze, interesuje się bajkami, baśniami, bohaterskimi czasami, opowieściami o dzieciach. Dziecko więcej interesuje koń na obrazku, niż widziany w naturze. Jeżeli więc materiał naukowy zastosujemy do wieku dziecka, możemy zgóry liczyć na interes, na uwagę. Późniejszy wiek młodzieży ma skłonność do spekulacji. Chłopiec podrastający ma ustawicznie na ustach pytanie *czemu?* W nieświadomości swej liczy na taki rozwój umysłowy, że wszystkiego rozumem będzie mógł dochodzić. Zastosujemy materiał naukowy do dążności spekulacyjnej tego wieku, a przykujemy łatwiej uwagę młodzieży, niż gdybyśmy ją karmili strawą zalatwą, a tem samem trywialną.

Z usposobieniem umysłowem ucznia musi się także łączyć zewnętrzna forma nauki. Inaczej musimy przemawiać do dziecka, inaczej do dorastającego młodzieńca. Nauczyciel, którego nauka tylko na jeden ton byłaby nastrojona, nie znalazłby oddźwięku w umysłach uczniów: stałby się może niezrozumiałym dla młodszych, a trywialnym dla starszych.

A więc nakazaną uwagę wypada poprzeć interesującym traktowaniem przedmiotu, aby pobudzić uwagę dobrowolną, uwagę czynną. Uczeń, którego nauka interesuje, spycha wszystkie wrażenia, któreby mogły jego uwadze stanąć na przeszkodzie. Zalopiony w przedmiocie wyobraża sobie nieraz, że mu coś zawadza i bezwiednie stara się to usunąć. W praktyce swojej nieraz uważałem, że uczniowie wykonywali w chwili skupienia ruchy zupełnie niepotrzebne. Ruchy te zmierzają widocznie do tego, aby usunąć mniemane przeszkody uwagi. Jeden z nich, ile

razy coś przykuło jego uwagę, zapinał surdut, drugi ścierał dłonią pulpit ławki. Inny, bardzo sympatyczny i uważny chłopczyzna, przejeżdżał ręką przez niesforną płową czuprynę, wyobrażając sobie widocznie, że ona mogłaby mu przeszkodzić w uwadze, im więcej przedmiot go zajmował, z tem większym zapalem powtarzał ten manewr, nie zdając sobie wcale z tego sprawy, co robi. Ruchy te możnaby zresztą zaliczyć do ruchów, które Wundt uważa za stojące w związku z natężeniem mięśni przy uwadze.

Uwaga jest napięciem umysłu, które połączone jest za każdą razą z fizycznym wysiłkiem. Na taki wysilek umysł nasz tylko do pewnego stopnia i na pewien czas zdobyć się może. Stąd to stan świadomości u człowieka co chwilę się zmienia. Są chwile, w których umysł zdobyć się może tylko na percepcję, chwilami następuje zupełna prawie nieświadomość. Jest to niejako przerwa dla umysłu, w której odpoczywa, aby w danym razie przejść do uwagi. Natężona uwaga nawet u dorosłego człowieka tylko na pewien czas jest możliwa. Stąd pochodzi, że umysł najwięcej wyczerpuje się przy pisaniu z głowy, ponieważ zatrudnienie to wymaga ciągłej, natężonej uwagi. Ale takiej zdolności nie można wymagać od młodych umysłów, które właśnie przez naukę mają się dopiero zaprawić do umysłowego skupienia.

Dlatego pod względem uwagi trzeba być w nauce szkolnej do pewnego stopnia wyrozumiałym i nie wymagać od młodzieży tego, na co dojrzały umysł niezawsze zdobyć się może. Kontrolujmy siebie samych! Ileż razy zdarza nam się podczas słuchanego wykładu siebie samych schwycić na nieuwadze. Jeżeli tak jest, nie wypada nam bezwzględnie od młodzieży wymagać cnoty, której sami nie mamy. Przy bujnym rozwoju życia umysłowego dochodzi człowiek do pewnej wprawy w utrzymywaniu przez dłuższy czas w napięciu uwagi, ale ta zdolność z wiekiem słabnie. W starszym wieku przy tej samej ekstenzywności pracy umysłowej robi człowiek daleko mniej, aniżeli w młodości.

Lecz cóż na to mówi medycyna, czyli raczej hygiena systemu nerwowego? Nie ulega wątpliwości, że głównym warsztatem życia umysłowego jest mózg. Przeto oddawna szukano wytłumaczenia zdolności umysłowej człowieka w pojemności mózgowej, jednakże przypuszczenie to nie odpowiada zupełnie rzeczywistości. Co prawda Europejczycy mają największą pojemność mózgową, bo 1580 kub. cen., po nich idą Chińczycy z 1510 kub. cen., ale zdarzają się dziwne anomalje, które nie pozwalają zdolność

umysłową czynić zależną od pojemności mózgu, bo Dante i Liebig mieli mózgi mniejsze niż Australczycy, a mózg Gambetty ważył tylko 1100 gramów. Zato warto zwrócić uwagę na jedno ciekawe zjawisko. Mózg rośnie bardzo szybko: w szóstym roku życia waży już 1147 gramów (a więc więcej niż Gambetty), w siódmym 1201, w dwunastym 1286, w czternastym 1336, w piętnastym 1446. Rozwój jego kończy się między ósmnastym a dwudziestym rokiem, co też odpowiada końcowi rozwoju umysłu. Poza rokiem dwudziestym umysł zyskuje przeważnie tylko ilościowo, ale nie jakościowo. Ponieważ mózg jest stosunkowo do reszty ciała najsilniej rozwiniętym organem, dlatego nauka stosunkowo tak rychło może się rozpocząć.

Ponieważ doświadczenia co do pojemności mózgu nie wydały przekonujących wyników, chciano potencję umysłową wytłumaczyć ilością t. zw. szarej kory, tworzącej skorupę mózgu. Rzeczywiście pokazało się, że mózgi wielkich myślicieli miały niezmiernie wiele fałd mózgowych, ale znany anatom wiedeński Hyrtl zrobił spostrzeżenie, że owe fałdy znajdują się także w mózgach idjotów. Próbowano więc jakość pracy mózgowej wytłumaczyć budową nerwów, lecz nie z lepszym skutkiem.

To spowodowało niektórych fizjologów do badania potencji umysłowej u młodzieży z odwrotnej strony t. j. przez empiryczne przypatrywanie się jej pracy i jej wynikom. Badania te polegały na tem, że kazano uczniom w rozmaitych porach dnia wykonywać prace o równej rozciągłości i równej trudności n. p. przed południem i po południu, albo w jednej godzinie 4 razy po 10 minut z pięciuminutowymi przerwami, albo przez pierwsze 10 minut 5 po sobie następujących lekcji i t. p. Są to badania potencji umysłowej, które przypominają dochodzenia potencji fizycznej zapomocą ergografu t. j. przyrządu, który graficznie uwydatnia siły mięśni ludzkich. Jednakże badania potencji umysłowej o tyle są niepewne, że trudno dobrać prace umysłową równą co do łatwości i trudno przypuścić, aby uczniowie przy wykonywaniu prac próbnych mieli równą wolę, gdy przy eksperymentach z ergografem badający sam siebie może badać i pewnym być równej woli. Wyniki tych doświadczeń są tego rodzaju, że nie dają właściwie nic nowego, lecz potwierdzają porobione przez obserwację doświadczenia.

Otóż potencja umysłowa, a więc i uwaga, zmniejsza się z każdą godziną szkolnego nauczania. Jej minimum przypada

na piątą godzinę, jej maximum niekoniecznie na pierwszą, jak raczej na drugą. Uczniowie nieraz sami przyznają, że trudniej im jest uważać w pierwszej niż w drugiej lekcji, ponieważ muszą się dopiero do nauki włożyć. Potencja się wzmacnia, jeżeli praca umysłowa przeplatana jest przerwami, w których umysł odpoczywa. Niektórzy pedagogzy twierdzą, że korzystną rzeczą jest naukę przeplatać gimnastyką, inni, że potencja umysłowa po gimnastyce się zmniejsza. Moje doświadczenie potwierdza najzupełniej zmniejszanie się potencji uwagi po gimnastyce. To doświadczenie dotyczy przynajmniej młodszych chłopców, którzy się z pełnym zapałem zwykle i zupełnym wyęczeniem sił gimnastykują. Kiedy przed laty uczyłem greki w klasie czwartej bezpośrednio po lekcji gimnastyki, nie mogłem chłopców spowodować do uwagi. Znużenie po gimnastyce było tak widoczne, że trzeba było rozkład godzin zmienić. Tak samo jak gimnastyka działa podobno nauka śpiewu. Obecnie utrwaliła się taka praktyka, że wszelkie fizyczne ćwiczenia przekłada się na czas ku wieczorowi. Najkorzystniej jest, skoro po ćwiczeniach fizycznych następuje posiłek wieczorny, a w pewien czas potem spoczynek nocny. Okazuje się dalej, że w obrębie jednej lekcji najwięcej uczniowie dają w pierwszej połowie, że ich potencja słabnie ku końcowi lekcji. Równowaga czyli odpoczynek może nastąpić przez dłuższą przerwę, w której uczniowie przyjmują posiłek i przebywają, ile możności, na świeżem powietrzu. Przerwy powinny być liberalnie odmierzone, bo ekstenzywność nauki można bardzo dobrze zastąpić intensywnością uwagi. Wiadomo, że, jeżeli animus docendi jest po stronie nauczyciela, a animus discendi po stronie uczniów, w pięć minut można to samo osiągnąć przez żywą naukę, do czego potrzeba dziesięć minut przy ospalej. Przerwy zbyt krótkie, a więc n. p. pięciominutowe, nie mają żadnej wartości.

Innego rodzaju pomiary znużenia, a więc pomiary zdolności apercypowania czyli uważania, dokonywają się za pomocą ajsteziometrów (*αἰσθηόμετρα*: czuję, w tym razie odczuwam wrażenie dotyku). Znaczny udział w badaniach ajsteziometrycznych miał rodak nasz Bolesław Błażek. Badania fizjologiczne wykazały, że siła i jasność wrażenia dotykowego zależy od stanu, w jakim się organizm znajduje. Jeżeli organizm jest wypoczęty, system nerwowy łatwiej odczuwa dotyk, niż w stanie znużenia. Chodzi tu zwłaszcza o to, w jakiej odległości od siebie odczuwa

się dwa ułucia równoczesne dwóch kolców jako jedno albo dwa. Zwykle odczuwa się w normalnym stanie organizmu dwa ułucia jako jedno w odległości do 30 milimetrów, na odległość od 30—50 milimetrów odczuwa się dwa ułucia niewyraźnie, od 50 odczuwa się poprawnie dwa jako dwa, czyli złudzenie ustaje — przy znużeniu organizmu cyfry podane wzrastają. Na mocy tego spostrzeżenia Griesbach prowadził pomiary znużenia za uchem zapomocą cyrkla. Błażek skonstruował wygodniejszy ajsteziometr i przeprowadzał pomiary znużenia na górnej części obnażonego przedramienia. Doświadczenia te robił w zakładzie naukowym, którego byłem kierownikiem, tak że miałem sposobność dokładnie się im przypatrzeć.

Wyniki Błażka są następujące. Wypadki systematycznej pracy, bez znużenia, istnieją tylko przy nauce trwającej co najwyżej trzy godziny po sobie. Przez pięć godzin nie pracuje na sto uczniów żaden, przez cztery godziny nie pracuje siedmnastu, przez trzy godziny pięćdziesięciu pięciu, przez dwie godziny siedmnastu, przez jedną godzinę jedenastu. Z tego wyciąga wniosek, że nauka powinna trwać co najwyżej trzy godziny dziennie, ponieważ nadwyżka wypełniona jest nieuwagą. Najwyżej pracują uczniowie na godzinach: pierwszej, trzeciej i piątej — druga i czwarta służą do odpoczynku. Cyfry, w których Błażek wyraził siłę nużącą poszczególnych przedmiotów naukowych, nie mogą uchodzić za miarodajne, bo nienormalnym był skład całej szkoły tak pod względem materiału nauczycielskiego, jak uczniowskiego. Szkoła ta powstała przez wydzielenie pewnej liczby uczniów z większego zakładu. Szkoły, które w ten sposób powstają, mają zwykle bardzo liche materiały uczniowski. To też wyniki Błażka poczęści nie mogą mieć ogólnego znaczenia.

Co do pomiarów ajsteziometrycznych można w ogólności podnieść bardzo poważne wątpliwości, czy umysł i jego objawy można mierzyć w ten sposób, jak się przy tych pomiarach dzieje, czy życie psychiczne, które jest wypadkową tak wielu czynników, można sprowadzić do prostej cyfry. Znużenie czyli nieuwaga istnieje bezwątpienia w szkole, ale nie można twierdzić, że lekcja, w której uczeń jest znużony, nie przedstawia dla niego żadnej wartości. Kto ma siłę do przemierzenia ośmiu kilometrów, a przejdzie z wysiłkiem dziesięć, ten ma z tego korzyść, że zaszedł dalej niż ktoś, który się nie mógł zdobyć na taki wysiłek. Podobnie odniesie uczeń pewną korzyść z czwartej i piątej godziny

nauki, choćby one ze stanowiska ajsteziometrycznych pomiarów miały być bez wartości, bo możliwe jest uważanie nawet przy znużeniu.

Jest to fizyczną niemożliwością wymagać od ucznia równej uwagi we wszystkich pięciu lekcjach szkolnych. Niektóre lekcje muszą być słabsze, niż inne. Każdy nauczyciel musi się z tą myślą pogodzić i usprawiedliwioną nieuwagą swych uczniów znosić z rezygnacją. Nie wypada rozróżniać przedmiotów nużących i nienużących. Różnica leży raczej w sposobie prowadzenia lekcji, niż treści przedmiotów naukowych. Każda dobrze prowadzona nauka nuży, i to niezależnie od przedmiotu. Kaligrafja i rysunki, które uchodzą zwykle za łatwe przedmioty, stają się nużąciami, jeżeli młodzież się nimi zajmuje w poważny sposób. Nauka staje się złą, skoro przechodzi w rekreację, skoro uczniowie w niej odpoczywają. Trzeba sobie zresztą powiedzieć, że nie jest jeszcze największem nieszczęściem, jeżeli jeden i drugi uczeń od czasu do czasu nie uważa, byleby nieuwaga nie zamieniła się u niego w stały stan.

Pewnej wyrozumiałości wymaga początek lekcji. Z początkiem nowej lekcji muszą uczniowie opuścić sferę wyobrażeń i pojęć poprzedniej lekcji, lub wyobrażeń i pojęć, które ich dotąd zajmowały, a przenieść się w sferę treści umysłowej nowej lekcji. Dobrze więc, jeżeli lekcję nową nie zaczyna uczeń, lecz nauczyciel. Kilka zdań orjentujących wciąga uczniów nieznacznie w zakres naukowy, który ma być przedmiotem lekcji. Nauczyciel, który wpada jak strzała na lekcję i zaczyna ją bez wszelkiego wstępu, odbiera nieraz od najlepszych uczniów bałamutne odpowiedzi.

Ze względu na utrzymanie uwagi, lekcja nie powinna zbyt długo postępować jednym torem, ponieważ ten sam sposób uczenia nuży uczniów. Jeżeli ktoś całą godzinę wprawia konjugację, to może się zdarzyć, że przy końcu lekcji otrzymuje gorsze odpowiedzi, niż na początku. A więc pamiętać trzeba o zmianach w nauce. W nauce języków można naprzemian łączyć w lekcji ćwiczenia gramatyczne, tłumaczenie, mówienie w obcym języku, można raz słuchać, raz wykladać, raz pokazywać. Niezawadzi nawet między jedną częścią a drugą robić nieznaczne przerwy. Ponieważ uwagę w końcu lekcji najtrudniej utrzymać, mechaniczne zarządzenia najlepiej przełożyć na sam koniec n. p. odczytanie z książki i zaznaczenie tego, czego się uczniowie mają na przyszłą

lekcję nauczyć. Z natury rzeczy wynika, że w obrębie jednej nauki panuje jednostajność t. j. że lekcje jednego przedmiotu postępują zwykle jednym torem. W interesie uwagi trzeba jednak tę jednostajność czasem rozbić, ażeby przyzwyczajenie nie spowodowało nudy, która jest trucizną nauki. Zwykły przebieg lekcji jest ten, że nauczyciel najpierw odpytuje, potem przerobiony materiał ćwiczy i powtarza z całą klasą, a wkońcu formuje zadanie. Otóż uwaga zyskuje na tem, jeżeli się od czasu do czasu ten porządek zmieni, albo jedną część opuści. Zmieniać także można formę uczenia n. p. od dialogu przejść do wykładu, od opisu do opowiadania i t. p., bo uczniowie pod urokiem nowości zaosirzają w sobie uwagę. Pod tym względem nauczyciel może rozwinąć ogromną pomysłowość. Wszelkimi sposobami powinien się bronić przeciw zasklepieniu w formułkach i manierze.

W rozmaitych epokach szkolnictwa uwaga w technice szkolnej rozmaite miała znaczenie. W kulturach wschodnich przeważającym motywem nauki była i jest jeszcze dotąd pilność. Zasada sławnego nauczyciela języka hebrajskiego było: czytaj biblię, czytaj jeszcze raz biblię, powtarzaj biblię (*lege biblia, relege biblia, repete biblia*). Dotąd jeszcze żydki polskie, kiwając się nad książką, powtarzają zwroty hebrajskie tak długo, aż się ich wyuczą na pamięć. W ten sam sposób nasi pobratymcy chorwaccy i serbscy, wyznania mahometkańskiego, na Bałkanie uczą się języka arabskiego na koranie. Jeżeli wykształcenie szkolne opiera się li tylko o motyw materialny t. j. jeżeli w nauce szkolnej chodzi tylko o wiedzę, na pierwszy plan występuje pilność, a uwaga spada na drugi. Szkoły średnie w krajach katolickich powstały ze szkół OO. Jezuitów. Pilnemu obserwatorowi nie trudnoby było zauważyć, że n. p. w szkołach średnich galicyjskich nie tylko w zewnętrznych urządzeniach; ale nawet w sposobie uczenia przebiegała się dawna tradycja jezuicka. Dydaktyka jezuicka polegała na t. zw. ćwiczeniu pamięci, a w technice szkolnej główną rolę odgrywała pilność z pominięciem uwagi. To też szkolnictwo galicyjskie stało pod wpływem przekonania, że głównym wehikułem kształcenia jest pilność. Świadectwa szkolne charakteryzowały ucznia pod względem pilności, a przemilczały uwagę.

Inne przekonanie ożywiało Komeńskiego. W jego szkole niema jezuickich *praelectiones*, niema egzaminów sobotnich, egzaminów *pro loco, pro praemiis, declamationes*, które wymagały li tylko pilności, niema

też cenzur i katalogów, wprowadzających nieszlachetny, bo banalny motyw pracy około wykształcenia. I on uznaje wartość ćwiczenia pamięci, szczególnie w pierwszych latach nauki, lecz wyraz *diligentia* prawie w jego dydaktyce się nie znajduje. Wehikułem kształcenia jest u Komeńskiego uwaga. W dwudziestym rozdziale swej Wielkiej Dydaktyki uwagę nazywa światłem pojmowania: «jeżeli niema światła, napróżno przykładamy przedmioty do oczu naszych. Kagankiem sztuki dydaktycznej jest uwaga, z której pomocą uczący się otwiera swego ducha na przyjęcie wiedzy. Jak bowiem nic nie widzimy w ciemności i przy zamkniętych oczach, tak też napróżno mówi się albo pokazuje nieuważnemu. Jak więc ten, który w nocy chce coś poznać, musi zapalić świecę i ją częściej poprawiać, aby jasno świeciła, tak też nauczyciel, jeżeli przez wiedzę chce oświecić pogrążonego w ciemnościach niewiadomości ucznia, musi w nim naprzód wzbudzić uwagę, aby przyjął naukę umysłem chciwym i pożądanym».

Uwaga odgrywała też ważną rolę u Basedowa i Pestalozzowego. W filantropinum Basedowa uwaga już z tego powodu stała się jedyną podporą nauki, że wychowankowie jego poza lekcjami wcale się nie uczyli. Pestalozzowego nauka pogładowa bez natężonej uwagi obejść się nie mogła. Teoria wychowawczej nauki Herbarta zbudowana jest także na przypuszczeniu, że głównym czynnikiem kształcenia jest uwaga. W technice szkolnej uwaga jako bezpośredni wpływ interesu wyżej stoi niż pilność. Dlatego nauka szkolna głównie powinna być zwrócona ku wywołaniu i utrzymaniu uwagi.

Tam, gdzie jest dobre usposobienie dla uwagi, grunt pod wychowanie jest dobrze przygotowany, a pilność jako dalszy ciąg uwagi idzie z nią zwykle w parze. Stosunek między uwagą a pilnością w nauce jest taki, że się wzajemnie uzupełniają. Gdzie silną jest uwaga, tam mniej potrzeba pilności. Brak pilności możnaby zastąpić silniejszą uwagą, ale jest to możliwość teoretyczna, która się w praktyce nie zdarza, ponieważ i pilność i uwaga pochodzą z jednego źródła psychicznego t. j. interesu i woli. A więc kto natężenie w szkole uważa, nie potrzebuje natężyć pilności, ale komu braknie pilności, temu braknie także pospolicie uwagi.

O ile się rozchodzi o uwagę, do szkoły powinien uczeń wnieść pewien zapas woli. Zupełny brak woli i idący za tem brak

uwagi jest stosunkowo rzadki. Chłopiec nieuważny jest małym Hamletem albo Płoszowskim. Jak te dwa typy ludzi są bezsilne wobec zadań życia, tak uczeń nieuważny jest bezsilny wobec aktu kształcenia. Położenie jednak dziecka nieuważnego jest o tyle lepsze, że właśnie to samo kształcenie, wobec którego jego bezsilność się objawia, naodwrot jest środkiem wyrobienia w nim woli, czyli to, czego mu dotychczasowe wychowanie nie dało, może mu jeszcze dać praca nad wykształceniem umysłowym. Nauka tyle budzi interesów, że, jeżeli niema w umyśle chłopięcym jakiegos głębszego i przyrodzonego defektu, przecież prędzej czy później musi się w nim znaleźć jakiś oddźwięk, do którego uwaga się może przyczepić.

Zboczenia pod względem uwagi zdarzają się najczęściej u uczniów z wyższych stanów, u których t. zw. małpia miłość rodziców i fałszywy sposób pierwszego wychowania, albo wykształcenia domowego nie zdołały wyrobić woli. Zdarza się nieraz, że fałszywe prowadzenie uczniów w niższych klasach zaprzepaszcza uwagę całej generacji. Przynotuję wypadek indywidualnego braku uwagi u dwunastoletniego chłopca. Chłopiec ten przyszedł na świat po kilku dzieciach, które rychło pomarły. Cała miłość rodzicielska matki, kobiety nerwowo osłabionej, przełala się więc na niego. Skutki fałszywego chowania były bardzo widoczne. Chłopiec ten fizycznie dobrze rozwinięty nie mógł na chwilę skupić uwagi, a nieuważę posuwał tak daleko, że fałszywie pisał własne nazwisko, że kilku słów nie umiał poprawnie odpisać z tablicy, że z nauki szkolnej nic nie wynosił, ponieważ kilku minut po sobie nie był zdolny uważać. Był to ciekawy dla pedagoga, choć smutny dla rodziców okaz pedagogiczny. Stan ten obserwowałem przez dwa lata, nauka nie wywarła na tym chłopcu swych wychowawczych skutków. Jest to dowód, jak trudno jest przerobić radykalnie spaczoną naturę ludzką. Widziałem go dorywczo w dziesięć lat później. Robił na mnie wrażenie, że trochę wyrósł z tej wady, lecz widać było po jego stanie umysłowym, że zdobywanie wykształcenia było u niego połączone z wielkimi trudnościami.

Kiedy uczeń wchodzi do szkoły średniej, jego zachowanie się wobec wiedzy i nauki już przybrało pewną formę, z którą szkoła liczyć się musi. Możemy rozróżnić cztery stopnie świadomości, z których dwa są korzystne dla nauki, a dwa niekorzystne, 1. Najgorszym jest stan, jeżeli linja świadomości umysłowej zo-

staje zawsze w poziomie i nigdy nie może się wznieść ku jakiemuś przedmiotowi. Takiego ucznia nic nie zajmuje, na wszystko zostaje obojętnym. Jest to stan bardzo groźny. — 2. Poziom świadomości może się wprawdzie wznieść ponad granicę zwykłą, ale uwaga nie skupia się, lecz przeskakuje z jednego przedmiotu na drugi. Jeżeli stan ten zechcemy wyrazić graficznie, uwaga tworzy linię podniesioną nad poziom świadomości, ale łamaną. Niemcy stan ten nazywają *zerstreut*, Francuzi *disträit*. My mamy aż trzy wyrażenia: *roztrzepany*, *rozstrzelony*, *roztargniony*, z czego można wnosić, że stan ten u nas dość często się znachodzi. — 3. Pod wpływem zainteresowania się poziom uwagi równo się podnosi ponad granicę świadomości ku przedmiotowi, który interesuje. Uczeń, który ma zdolność do takiej uwagi, zastanawia się, myśli, skupia umysł. — 4. Poziom świadomości posuwa się ostro ku przedmiotowi interesującemu, usuwając inną treść, cisnącą się pod uwagę, albo nie bacząc na nią. Jest to stan silnego napięcia uwagi.

Większa część młodzieży ma stan trzeci, ostatni mają tylko wybrani. Przejście ze stanu trzeciego do czwartego i odwrotnie jest możliwe. Stan czwarty może także przejść pod pewnymi warunkami w stan drugi: napięcie uwagi w jedną stronę sprowadza roztargnienie w drugą. Tego rodzaju roztargnienie zdarza się u uczonych, których umysł zajęty ustawicznie uczonymi problemami traci uwagę dla codziennego życia. Tak więc roztargnienie może być skutkiem natężonej uwagi. Życiorysy wielkich uczonych przepelnione są anegdotkami o ich roztargnieniu. Takimi typami byli Neander (Neumann), uczony teolog z Berlina, albo filolog Lobeck z Królewca.

Wprost chorobliwym objawem jest obojętność i roztrzepanie. Młodzież obojętna, a więc pogrążona we śnie umysłowym, nie kwalifikuje się do nauki szkolnej. Obojętność jest wypływem bardzo słabego rytmu psychicznego z przyrodzenia, albo jest wywołana fizyczną dolegliwością. W drugim razie potrzebniejszy jest lekarz, aniżeli nauczyciel. Bądź co bądź uczniem takim trzeba się więcej zajmować, niż uczniem normalnym, co w nauce zbiorowej jest niemożliwe. Prócz tego trzeba szukać w jego umyśle struny, któraby była drażliwszą i więcej reagowała na interes i uwagę i — znalazłszy ją — całą siłą w nią uderzyć, ażeby wywołać na początek choć jednostronne zainteresowanie. Takiego indywidualnego traktowania w szkole nie można przeprowadzić.

Na chłopca tego rodzaju trzeba działać jednolicie, a więc poruszyć może jego obojętność chyba jeden tylko nauczyciel. Nauka szkolna może nawet na niego działać wprost przygniatająco, bo go utwierdza w obojętności przez swe ujemne wyniki. Dla takiego ucznia niema miejsca w szkole, jedyny ratunek jest dla niego w nauce domowej.

Na szczęście typ ten jest dość rzadki. Za to częściej się znajduje, zwłaszcza w naszych szkołach, typ roztrzepanych uczniów. Uczeń roztrzepany nie jest zdolny skupić swych myśli na jeden punkt, lecz idzie za wrażeniami, choćby najdrobniejszymi, cisnącemi się do umysłu. Nie umie sobie umysłowo niczego odmówić, lecz myśl jego przeskakuje z jednego przedmiotu na drugi, nawet mucha przelatująca odciąga jego uwagę. Są uczniowie tak roztargnieni, że myślą się w pisaniu swego własnego imienia i nazwiska. O Augustcie Bielowskim opowiadano mi (za autentyczność nie ręczę), że jako chłopiec był tak roztrzepany, że, kiedy profesor spytał go na pierwszej lekcji, jak się nazywa, zapomniał własnego nazwiska i w pierwszej chwili powiedział: Rupert. Pod tem nazwiskiem zapisany był podobno przez pierwszy czas i dopiero przypadkiem wydało się, że się nazywa Bielowski.

Roztargnienie nie jest tyle wadą przyrodzoną, ile wynikiem wadliwego pierwszego wychowania. Jeżeli pierwsze wychowanie nie umie wywołać stateczności w pożądaniami dziecka, lecz czy to z wygody, czy też z fałszywie zrozumiałej miłości pozwala swobodnie rozwijać się pożądaniami, wywołuje stan, który Lotze nazwał *k o c z o w n i c t w e m u m y s ł o w e m* (geistiges Nomadisieren), od którego tylko jeden krok do roztargnienia. Dziecko, które się przyzwyczaiło nigdy długo nie pożądać, któremu podsuwano podług jego woli przedmioty upodobania, którego pożądaniami nie pozwalano zapalić się do czynu, dalej dziecko, które zmieniało co chwilę miejsce pobytu, nie znało, co odosobnienie, lecz bywało w towarzystwach i na zabawach, spotykało i obcowało z wielu ludźmi, zmieniało często nauczycieli domowych, odbywało lekcje nie o przepisany do tego czasie, lecz kiedy się czasu do lekcji zostało, przy żywym z przyrodzenia usposobieniu łatwo może popaść w roztargnienie. Takie wychowanie daje koczownika umysłowego, którego życie jest nastrojone na mało poważny ton.

Lecz roztargnienie jest jeszcze uleczalne. W dziesiątym roku życia, w którym chłopiec zaczyna uczyć się do szkoły

średniej, roztargnienie jeszcze nie jest u niego tak wkorzenione, aby go nie można usunąć. Konsekwentna i energiczna nauka szkolna jest właśnie bardzo dobrym środkiem przeciw roztargnieniu. Ogólność obowiązków, przykład współuczniów, a przede wszystkim przeszkody stawiane roztargnieniu mogą zmienić a przynajmniej poprawić nieuważne usposobienie. Dla takich uczniów nauka szkolna energicznie prowadzona jest nieraz wprost lekarstwem. W prywatnej nauce takiej konsekwencji nie podobna nieraz przeprowadzić, bo w prywatnej nauce uczeń roztargniony uważa tylko pod działaniem zewnętrznego nacisku, gdy w nauce wspólnej musi się zdobyć na spontaniczną uwagę.

Jak jedno indywiduum, tak w nauce zbiorowej cała generacja może popaść w roztargnienie. I ten stan jest skutkiem wadliwego przyzwyczajenia z pierwszych lat nauki. Małe dzieci wnoszą najczęściej do szkoły dobre chęci dla nauki, wnoszą pewne poszanowanie dla przybytku szkolnego i wszystkich spraw jego. Jeżeli się uczucia tego nie wyzyska, aby przyzwyczaić dzieci do uwagi, następuje rozprężenie, tem niebezpieczniejsze, że nieuwaga ogólna pociąga nawet lepsze żywioły ku nieuwadze. Generacja taka staje się nieuważną «z taką konsekwencją, jakby się to działo na komendę», jak mówi Tacyt (*tanta aequalitate et constantia, ut regi crederes*). Radykalna kuracja staje się w tym razie niemożliwą, tem więcej, że szkoła nie ma odpowiednich kar na nieuwagę. Kara staje się zresztą bezskuteczną przez to, że wada jest ogólną, a ogólna kara nie jest zdolną poprawić poszczególne jednostki. Co gorsze, że z nieuwagą łączy się zwykle lenistwo i ogólna niesforność. Jeżeli to wadliwe usposobienie połączy się jeszcze z wadami naturalnymi młodzieży w czasie wyrabiania się woli w 13-tym, 14-tym i 15-tym roku życia, powstaje poważna trudność utrzymania karności w takiej generacji. Gdzie niema uwagi, tam niema interesu, tego naturalnego hamulca niesforności i naturalnego bodźca karności. Nauczyciel powinien się uzbroić w cierpliwość i czekać, a tymczasem przeciwstawiać z całą konsekwencją swoją wolę wadliwej woli uczniów. Jest to więc walka rozłożona na długi przeciąg czasu, w której zwycięża strona okazująca więcej wytrwałości. Jeżeli nauczyciel tę walkę prowadzi z energią i sprężystością, to zczasem młodzież, znużona oporem, przychodzi do przekonania, że lepiej kapitulować. Naturalny rozwój umysłowy, przychodzący z latami, robi także swoje. Jednakże kapitulacja rzadko jest

stała i ogólna. Nieraz, kiedy nastrój młodzieży już znacznie się poprawił, jakiś niespodziewany wypadek porusza znowu przyćmioną już warstwę umysłową i pcha młodzież do zapomnianej już prawie niesforności. Z tem wszystkim prowadzenie takiej generacji nie należy do przyjemności i wymaga silnej przewagi umysłowej po stronie nauczyciela.

§ 21. Prowadzenie.

Ukończywszy z poprzedzającym paragrafem omówienie karności, przechodzę do trzeciej czynności wychowawczej t. j. do prowadzenia. Pomijam naukę, ponieważ uczyniłem ją przedmiotem osobnej książki p. t. O kształceniu, Lwów 1918.

Karność dotyczy przeważnie zewnętrznej strony wychowania. Zadanie jej jest spełnione, skoro wychowanek dostrojony jest do obyczaju i porządku społecznego, nieraz nawet nie na mocy przekonania osobistego, ale na mocy nacisku i przymusu z zewnątrz, zwykle pod wpływem przyzwyczajenia. Natomiast prowadzenie rozciąga swą działalność na przekonania wychowanka, z których wypływa jego wola i usposobienie, zmierzając do tego, aby wychowanek nie tylko czynił, co dobre i słuszne, ale aby to czynił z własnego popędu, w zgodzie ze swoim przekonaniem, i to nie tylko w czasie wychowawczym, ale nawet wtedy, kiedy wyjdzie z pod wpływu wychowawczego. Karność staje się władzą, której wychowanek musi słuchać, prowadzenie zaś podsuwa mu tylko moralne przekonania, z życzeniem, aby się do nich stosował i podług nich działał. Prowadzenie stara się wychowanka opanować i tak dalece zawładnąć jego postanowieniami, aby bezwiednie wszedł na drogę słuszności i cnoty. Prowadzenie nieznacznie wypycha karność i wchodzi w jej prawa, tak że w końcu obejmuje kierownictwo nad wychowaniem.

Środki działania prowadzenia nie dają się uchwycić w pewne kategorie, jak to uczyniliśmy przy środkach karności. Działanie jego polega na idealizowaniu cnoty, na wywieraniu pewnego nacisku na wychowanka, na podniecaniu go do dobrego, albo nawet wstrzymywaniu od zbroczenia. Jest to działanie jasno nieokreślone, działanie raczej atmosferą, którą stara się wychowanka otoczyć, niż pozytywnymi środkami. Zdarza się, że pro-

Prowadzenie używa nawet kary i nagrody dla osiągnięcia swego celu. Najskuteczniejszą formą działania prowadzenia jest obcowanie, przyczem następuje się wiele sposobności wpływania na młody umysł przez pouczanie i przykład, przez przyznanie słuszności i odmówienie jej, przez uznanie i zaprzeczenie, przez pochwałę i nagane, przez lekkie dozorowanie i udzielanie rady lub pomocy. Temu obcowaniu towarzyszy sąd wypowiediany o czynnościach i zapatrywaniach wychowanka, który staje się podstawą dla tworzącego się usposobienia i charakteru.

Środki prowadzenia różnią się znacznie od środków karności. Są one daleko łagodniejsze, bo wychowawca przestaje już być ochmistrem wychowanka, a staje się jego doradcą i przyjacielem. Wychowawca nie apeluje już do ślepego posłuszeństwa, lecz do rozumu i przekonania wychowanka, do jego dobrej woli i nieraz razem z nim składa niejako radę nad jego umoralnieniem. Jakób Sobieski w drugiej instrukcji wychowawczej, pisząc dla synów w doroślejszym wieku, nie rozkazuje, lecz, radzi, prosi, zaklina.

Ponieważ szkoły średnie zajmują się wychowaniem młodzieży w wieku przełomowym, między rokiem dziesiątym a osmnastym życia, przeto, przyzwyczajając młodzież do karności szkolnej, wpływają także na jej wolę. Karność więc w wychowaniu szkolnem mimowoli przechodzi w prowadzenie. Przytem nie trzeba zapominać, że wpływ szkoły pod względem prowadzenia z natury rzeczy jest ograniczony, ponieważ obcowanie zwierzchności szkolnej z wychowanekami nie może być tak ściśle, jak w wychowaniu domowem. To też powoduje niektórych teoretyków pedagogicznych n. p. Foerstera do urządzenia osobnej nauki moralności w wyższych klasach. Nauka taka urzędowa jest surrogatem, bo w naturze rzeczy leży, że każda jednostka wytwarza etyczne przekonanie sobie sama z pomocą osób starszych i doświadczonych. Z tem wszystkiem zasady, któremi się rządzi szkoła, wsiąkają także w umysły młodzieży, a moralna atmosfera szkoły staje się także moralną atmosferą poszczególnych uczniów. Ten wpływ jest nieraz widoczny długo po opuszczeniu szkoły i nadaje pewien charakterystyczny kierunek odnośnym umysłom. W wątpliwościach nadzwyczajnych szuka młodzież nieraz, z pominięciem naturalnych doradców, rady u swoich nauczycieli i nie

cofa się przed poufnymi zwierzeniami, aby zyskać od nich moralną pomoc.

Prowadzenie jest koroną wychowania, ponieważ wszystkie wpływy wychowawcze, czy to wstępne, które nazywamy karnością, czy dalsze zapomocą nauki, zmierzają do wyrobienia moralnej osobistości. Hasłem, w którym wszelkie pedagogiczne działania się łączą, a w szczególności działanie prowadzenia, jest c h a r a k t e r. Wypada nam więc teraz nad tem się zastanowić, czem jest charakter w ogólności, czem w szczególności charakter moralny, który ma powstać pod wpływem wychowania i co wychowanie może zrobić, aby moralny charakter w jednostce stworzyć.

Nasza świadomość umysłowa zmienia się co chwilę, czyli, odliczywszy rzadkie chwile, człowiek zawsze ma myśl zwróconą na jakiś przedmiot. Równolegle do tego operuje także nasze pożądanie, które po większej części stoi w związku z masami wyobrażeń, zaprzatającemi nasz umysł. Człowiek, jeżeli odliczymy rzadkie chwile zupełnej apatii, bezustannie pożąda, w umyśle człowieka ciągle panuje wymiana pożądania i zaspakajania. Pożądanie występuje w rozmaitej sile, stosownie do siły wyobrażeń, które je powodują, jedne są czysto zmysłowej, drugie umysłowej natury. Pożądanie te przestają być pożądaniami i przechodzą w w o l ę, skoro się z nimi łączy rozważa nad możliwością zamienienia ich w czyn, rozważa nad możliwością wykonania. Wiele pożądań zostaje w człowieku pożądaniami, inne poddaje umysł rozważce, z którą się łączy postanowienie. Przez rozważkę reprodukuje umysł szeregi przyczyn i bada ich stosunek do siebie, przez postanowienie wybiera z tych szeregów jeden, który mu się wydaje najstosowniejszy.

Ponieważ wola jest tylko szczegółowym objawem pożądania, dlatego akty woli, tak samo jak pożądanie, mogą być w człowieku różnorodne. Teoretycznie rzecz biorąc, człowiek może jedną i tę samą rzecz chcieć albo nie chcieć, wybrać dzisiaj to, co odrzucił wczoraj i odrzuci jutro. Wola niestała, zmieniająca się stosownie do usposobienia, pozostaje wolą, potoczny język jednakże taką zmienną wolę, zmienną chęć, nazywa z a c h c i a n k ą. Na stanowisku zachcianek stoi wielu ludzi. W obcowaniu z nimi nie da się nigdy powiedzieć, jaką będzie ich wola, czego będą chcieć, bo im braknie tego, co nazywamy charakterem. Język polski robi bardzo subtelną różnicę między tem,

czego się człowiekowi zachciewa, a tem, czego rzeczywiście chce. Pierwsze wyraża przez chce mi się, drugie przez chcę albo niechce mi się i nie chcę. Zwrotnego i nieosobowego czasownika używa się o pobudkach zewnętrznych, przy których wola człowieka prawie nie wchodzi w grę, osobowej zaś formy o właściwych aktach woli.

Że dziecko pożąda raz tego, drugi raz czego innego, to jest objaw zupełnie naturalny, bo dziecko niema pamięci woli. Ale im częściej dziecko jest w tem położeniu, że musi na zewnątrz objawić swoją wolę, tem więcej musi sobie za każdym aktem woli przypomnieć, jak chciało w poprzednim analogicznym wypadku. Jeżeli pod jakimikolwiek wpływami w dwudziestu analogicznych wypadkach objawiło zawsze tę samą wolę, to jest w tem rękojmia, że wola jego przybrała w tym kierunku stały habitus, czyli że w dziecku wyrabia się charakter. Charakter jest to bowiem stały sposób chcenia i działania, jego charakterystycznym znamięm jest zgodność i konsekwencja. Człowiek z charakterem w każdym poszczególnym wypadku działa tak, jak działał w poprzedzającym tego samego rodzaju. Kto się z łatwością daje przekonać czy to ludziom, czy stosunkom, czy nawet własnemu chwilowemu usposobieniu i podług tego urządza swe postępowanie, które jest w niezgodzie z postępowaniem poprzednim, ten nie ma charakteru.

Stosunek jednostki do świata zewnętrznego i otoczenia wymaga pewnej stateczności i stałości. Jednolitość osobistości, którą stanowi jednostka, wymaga, aby człowiek w każdym analogicznym wypadku tego samego chciał i tego samego nie chciał. Człowiek nie może być piłką w ręku zewnętrznych wrażeń, ale powinien nad nimi panować. Panować zaś może nad nimi tylko wtedy, kiedy każdy najdrobniejszy objaw jego woli jest w tak ścisłej i zharmonizowanej zgodzie z jego osobistością, że z niego tę osobistość można poznać. Człowiek z charakterem na każdym czynie wybija godło swej indywidualności, które jest zawsze to samo. Można o nim powiedzieć, że poznaje się go z czynów. Z czynów jego można się domyślić, że on jest ich sprawcą, a znając jego osobistość można na pewne powiedzieć, jak postąpi, co wybierze, kiedy mu działać wypadnie. Przeciwnie u człowieka bez charakteru widzimy luźne akty woli, niepowią-

zane i tak niezgodne ze sobą, że nie możemy na podstawie ich odtworzyć obrazu jego wewnętrznej indywidualności.

Ponieważ znamieniem charakteru jest jego zgodność i konsekwencja, dlatego mówi się o dobrym i złym charakterze. Skąpiec, egoista, lotr jest indywidualnie charakterem, skoro w postępowaniu jego panuje zgodność. Brak charakteru jest tak ogólną wadą między ludźmi, że i zły charakter nieraz imponuje i budzi pewną sympatję. Schiller powiedział: «Recht hat jeder eigene Charakter, der übereinstimmt mit sich selbst».

Charakter powstaje w ten sposób, że akty woli poszczególnej jednostki są ujęte w pewien system. Póki jednostka bezwzględnie idzie w ślad za swojemi różnorodnemi pożądaniami, nie może być mowy o charakterze. System zaś powstaje przez to, że to, co człowiek chce, albo czego nie chce, czyni zależnem od jednego punktu wyjścia. Ten punkt wyjścia stanowią masy wyobrażeń, które zalegają umysł, z nich wylania się sąd o przedmiotach pożądania ludzkiego. Sąd ten zrazu tyczy się tylko poszczególnych pożądań, lecz w miarę, jak się doświadczenie rozszerza, obejmuje całe grupy, tak że wola jednostki staje się jednostajną w obrębie poszczególnych grup. Sąd o wartości pożądań staje się przez to ogólnym. Ogólne sądy, w których się wola człowieka objawia, nazywają się *z a s a d a m i* albo *m a k s y m a m i*. Z ogólnych zasad postępowania dedykuje człowiek postępowanie w konkretnym wypadku i konkretne postępowanie stara się doprowadzić do zgody z ogólnemi zasadami. Przez rządzenie się zasadami wprowadza człowiek w swe chcenie i działanie harmonję, która jest znamieniem charakteru. Zasady, które razem wzięte dają charakter, powodują człowieka, że w równy sposób objawia swoją wolę, czyli że ma *p a m i ę ć w o l i*.

Dotąd była mowa tylko o charakterze w ogólności. Czynność wychowawcza, którą nazywamy prowadzeniem, nie może się ograniczyć do tego, że z wychowującej się jednostki zrobi charakter, lecz musi o to się starać, aby ten charakter był szlachetny, moralny, jednym słowem dobry. Pierwszym warunkiem zaś dobroci charakteru jest, aby zasady, które się na niego składają, były dobre. Każdy człowiek myślący, w którym się wyrobił jakikolwiek charakter, ma pewne zasady, lecz te zasady mogą być różne w miarę jego umysłowego nabytku. Pod wpływem zmysłowych uczuć może się w człowieku wyrobić praktyczna zasada, że to jest dobre, co mu sprawia przyjemność (*ήδονή*). Człowiek

taki jest nawskróś samolubem i to najczystszej miary, ponieważ nie widzi nic dobrego poza zmysłowemi uciechami. Zasady, które się na jego charakter składają, są eudajmonistycznej (εὐδαιμονία dobrobyt) natury. Ten kierunek, zwany hedonizmem, potępiła już tak dobrze starożytność, jak nowoczesna moralność. Ale człowiek może etyczne zasady swoje oprzeć także na rozumie, na inteligencji. W takim razie bożyszczem jego przekonani będzie mądrość, wiedza, kultura. Człowiek taki stoi bezwątpienia wyżej od hedonisty, bo causa movens jego charakteru jest idealniejszą, lecz pomimo tego może zostać egoistą. O człowieku takim mówimy czasem, że jest mądry, ale zły, że ma rozum, ale nie ma serca t. j. życzliwości, altruizmu i współczucia dla ludzi. Wreszcie zasady ludzkie mogą wypływać ze sądu moralnego, któremu człowiek swe chcenie poddaje, a który nazywamy sumieniem. Charakter taki nazywamy moralnym.

Przekonanie o tem, co jest moralnie dobrem, a co jako niemoralne trzeba człowiekowi odrzucić, wyrobiło się w długim przebiegu życia ludzkości. Ludzkość wytworzyła podczas swego istnienia pewien kanon moralności, który nie zna granic czasu, narodowości i odległości, a zależny jest może nieco tylko od większego lub mniejszego kulturalnego rozwoju mieszkańców. Są to zasady pewne, przyświecające ludzkości, często zapomniane i ignorowane, ale pomimo tego stale te same. Kanon tego, co przystoi lub nie przystoi; podlega pewnym fluktuacjom podług czasu, zwyczaju i obyczaju, ale zasady tego, co moralnie dobre albo złe, są prawie zawsze te same. Charakter, który ma stałą chęć postępowania podług tych moralnych idei i ma stałą chęć poddania swego postępowania pod sąd tych idei, czyli sumienia, jest moralnym charakterem.

Analizę moralności przedsięwziął Herbart w Ogólnej praktycznej filozofji. Przyjmuje on pięć podstawnych praktycznych idei jako wzorów moralności. Są one: idea wewnętrznej wolności, idea doskonałości, idea życzliwości, idea prawa, idea słuszności. Urzeczywistnienia tych idei w życiu jednostki wymaga sumienie, a jednostka, której sumienie przestrzega tych idei, staje się moralnym charakterem. Wychowanie, a w szczególności prowadzenie, ma doprowadzić jednostkę do rządzenia się temi ideami. W człowieku, w którym nastąpiło ściśle połączenie się tych idei, panuje zupełna zgoda

moralna, ponieważ wewnętrzna osobistość jego do tych idei tak dalece jest dostrojona, że odrzuca wszystko, co się im sprzeciwia.

W ten sposób sumienie staje się poniekąd sumą moralnych zasad, które przejęła jednostka. Jednostka umoralniona ma wyrobione postanowienie rządzenia się temi zasadami. Ponieważ ostatecznym celem wychowania jest wyrobienie moralnej osobistości, a moralna osobistość zależy od tego, czy człowiek ma wyrobiony etyczny sąd o świecie i jego sprawach, przeto wyrobienie sumienia jest także celem ostatecznym wychowania.

A takie wyrobienie jest konieczne, bo sumienie nie jest przyrodzone. Gdyby sumienie było przyrodzone, toby i treść jego, a więc cała moralność, musiała być czemś przyrodzonym, a że tak nie jest, o tem poucza nas doświadczenie. Wiemy z doświadczenia, że zaspokojenie pożądania bez względu na moralność jest daleko prostsze i naturalniejsze, bo woła moralna wymaga pewnego natężenia, na które jednostka dopiero pod wpływem umoralniającego przyzwyczajania zdobyć się może. Już raz przytoczyłem przykład, że człowiek nieumoralniony, a więc bez sumienia, w razie głodu będzie wołał kawałek chleba ukraść, niż na niego zapracować, że dopiero pod wpływem umoralniającego wychowania wyrabia się w nim poszanowanie dla obcej własności.

Gdyby sumienie było siłą przyrodzoną, musiałoby mieć jakąś konsekwencję w obrębie moralności indywidualnej i ogólnej. Tymczasem doświadczenie nas poucza, że oba rodzaje moralności podlegają pewnej fluktuacji. Widzimy, że w dziecku sumienie się rozwija z każdym stopniem jego duchowego postępu, że ono niejako z nim rośnie. Nawet u dorosłego człowieka sumienie nie jest zawsze konsekwentne, ale zależy od czasowego usposobienia. Tak samo pewną chwiejność w pojęciach moralności widzimy w obrębie ogólnej moralności. Zdarza się nieraz, że prawa moralności się wahają, zanim się utrwalą. Co w jednym wieku uchodzi za dobre, jest nieraz zdrożnem w następnym, co jeden naród pochwała, to drugi potępia. To wszystko naprowadza nas na to, że sumienie jako odbicie moralnych zasad jest czemś nabytem, a nabytem przez wychowanie. Jak człowiek większą część swej indywidualności zawdzięcza nie przyrodzonym, ale t. zw. nabytym zdolnościom, tak też i sumienie w ten sposób trzeba wytłumaczyć. Że przyrodzony rytm psychiczny na jakość sumienia wpływa, jest bardzo prawdopodobnem przypu-

szczeniem, ale wpływ jego zdaje się być mniejszym, niż przy poznawaniu, przy zyskiwaniu inteligencji. Dobroć albo złośliwość charakteru przeważnie zależy od obcych wpływów, które na jednostkę działają, a zwłaszcza w pierwszych latach życia. Jedyne formalną stroną charakteru, a więc większą lub mniejszą intensywność woli, sprowadzić możemy na przyrodzony rytm psychiczny.

Jeżeli moralność i sumienie w jednostce pochodzą z zewnątrz, to na charakterze musi się odbijać wpływ, na który wychowanek w czasie wychowawczym był wystawiony. Dziecko zrazu nie ma sumienia, nie ma też zrozumienia moralności. Jego sumieniem jest matka, ojciec, nauczyciel, przed którymi jest odpowiedzialnym za objawy swej woli. Dziecko nie rozumie sumienia jako abstrakcyjnego pojęcia, ale osobiście. Jeżeli postępuje moralnie, to nie czyni tego na mocy przekonania, że moralność, że sumienie tak nakazuje, ale że mu tak każą osoby, od których jest zależne. Poczęści uznają osoby wychowujące same siebie za sumienie dziecka, bo biorą za nie na siebie odpowiedzialność. Jeżeli matka mówi dziecku: nie rób tego, bo bym musiała na ciebie się gniewać albo ciebie ukarać, to odczuwa swój wpływ jako osobistego sumienia. Jaką więc jest osobistość wychowująca; takim będzie sumienie dziecka. To tłumaczy powody, dla których pod względem osobistości wychowującego pedagogika stawia tak wysokie wymagania, bo wychowujący staje się sumieniem swych uczniów. Co rodzice albo nauczyciel będą uważali za dobre albo złe, to za dobre albo złe uważać także będzie dziecko. A ponieważ pierwsze wyobrażenia są bardzo silne i trwałe, dlatego i w wieku dojrzałym zostaje nieraz delikatność sumienia w rzeczach błahych, a pobłażliwość w rzeczach moralnie złych, jeżeli pierwsze wychowanie takimi zasadami moralności się rządziło. Ludzie nieraz nic sobie nie robią z kłamstwa lub innych zdrożności, a nadzwyczaj skrupulatni są w zachowaniu form towarzyskich, ponieważ w czasie, w którym sumienie dziecka reprezentowały osobistości, za większe przewinienie uchodziła towarzyska niegrzeczność, niż n. p. kłamstwo.

Jednostka czasami pod wpływem dalszego umysłowego rozwoju dochodzi do prawdziwego rozpoznania wartości postępów, ale ułatwia się jej pracę, jeżeli zawczasu wpoi się w nią słuszne ocenienie ich wartości. W każdym razie wychowanie może oszczędzić sumieniu niejednych niepotrzebnych walk i niepokojów.

Wpływ wychowania na sumienie jest tem większy, że dziecko jest daleko wrażliwsze na poczucie tego, co jest moralnie dobre albo złe, niż człowiek dorosły. Kto ma z dziećmi do czynienia, ten może codziennie robić to spostrzeżenie, że młodzież jest najostrzejszym sędzią moralności. Im więcej się człowiek styka z życiem, im więcej się przekonywa, jak trudno przejść przez świat ze stałemi zasadami, tem więcej skłonny jest do kompromisów z własnem sumieniem. Przez lekkie i nieznaczne odstępianie od moralności może udało mu się nieraz zyskać małe korzyści w życiu. Przeto każe milczeć sumieniu i pozwala na małe wyjątki. Przeprowadzenie zasad moralności staje się przykre dla niego i dla innych. Przeto powtarza sobie może wiersz horacjuszowski: «*si fractus illabatur orbis*», ale nie życzy bynajmniej sobie, aby «*impavidum ferient ruinae*».

Daleko prostsze są stosunki etyczne u młodego pokolenia. Nie reflektuje ono nad przykreimi konsekwencjami moralnych zasad, a wszelkie odstępianie od nich nazywa po nazwisku zdrożnością, zbrodnią, przewrotnością, podłością, nie uznając racji łagodzących okoliczności. Młodzież więcej okazuje skłonności do katonizmu, niż do pobłażliwości. Skrupulatności młodego wieku w ocenianiu swych własnych uczynków dowodzi między innymi dokładność w robieniu t. zw. rachunku sumienia. Lepiej więcej, niż za mało, powiada sobie młodzież, i spowiada się z grzechów niepopelnionych.

To korzystne usposobienie dla moralności powinno wyzyskać wychowanie celem wyrobienia sumienia. Wychowanie powinno wywołać poczucie ohydy złego a zamilowanie dobrego, przedstawiając granicę między dobrem a złem w ostrych, odbijających od siebie barwach. Późniejsze życie złagodzi zbyt wielką może szorstkość sumienia, a jeżeli prawość charakteru zostanie jako stały przymiot jednostki, to będzie to nabytkiem, który wychowanie sobie będzie mogło przypisać. Przeciwnie jeżeli pierwsze wychowanie okazuje łagodność w ocenianiu niemoralnych postępów, w dojrzałym wieku moralność spoczywać będzie na kruchej podstawie, którą ponęty życia łatwo zachwieją.

Podział cnót, które wychowanie ma zaszcześcić, daje nam etyka. Poprzednio przytoczyłem podział Herbarta na pięć podstawnych praktycznych idei jako wzorów moralności. Podziałów istnieje więcej, z których niektóre pochodzą ze starożytności, ze szkoły Arystotelesa, w której etyka głównie była uprawiana.

Dla naszego celu stosownym będzie podział na dwie grupy, zależnie od celu, któremu poszczególne cnoty służą. Jedną grupę stanowią cnoty indywidualne albo osobiste, które jednostce dają siłę w stosunku do jej wrogów zewnętrznych i wewnętrznych. Tak powstaje cnota męstwa (*ἀνδρεία*), za pomocą której człowiek zwalcza zewnętrzne przeciwności, zagrażające jego bytowi, i cnota zdrowia umysłowego, jako dosłowne tłumaczenie greckiego *σωφροσύνη*, przez którą panuje nad sobą samym, nad swą stroną zwierzęcą, nad swymi pożądaniami i namiętnościami i staje się wewnętrznie niezależnym i wolnym. Druga grupa cnót to cnoty socjalne, uzdalniające człowieka do spełniania obowiązków względem społeczeństwa. Te podzielić można na sprawiedliwość i życzliwość. Wymienione cnoty mają jeszcze kilka szczegółowych odcieni. Odcieniem męstwa jest jeszcze wytrwałość (*μαρτυρία*), jako cnota energii do pracy w przeciwstawieniu do panującej między ludźmi dość ogólnie prostracji woli i miękkosci. Pod sprawiedliwość, albo raczej życzliwość można jeszcze podciągnąć szczerłość, prawdę, uprzejmość, litość, hojność i t. p. Posiadanie tych cnót daje człowieka uczciwego, zacnego, szlachetnego, moralnego.

✦ Między temi cnotami zajmuje wyszczególniające się stanowisko prawda, czyli raczej zamięłowanie prawdy. Jest ona właściwie cnotą socjalną, bo przyczynia się do szlachetnego uregulowania stosunku jednostki do innych ludzi, ale, jak każda cnota socjalna, ma także stronę wewnętrzną, bo jest ściśle związana z jednostką. O jej zewnętrznej stronie nie da się więcej powiedzieć nad to, co czytamy w każdym katechizmie, a co w starożytności wyrażała znana gnoma Sofoklesa, że najlepszą rzeczą jest zawsze mówić prawdę (*ἀεὶ τ' ἀριστόν ἐστι τὰ ληθῆ λέγειν*). Dla wychowania daleko ważniejszą jest zewnętrzna strona prawdy, a w szczególności pytanie, co może wychowanie zrobić, aby w jednostkę zaszczerpić zamięłowanie prawdy. O tej cnocie chciałbym szczegółowo pomówić, ponieważ odgrywa tak ważną rolę w wychowaniu, a zwłaszcza u nas w Polsce w bardzo małym jest poszanowaniu. Nie ulega wątpliwości, że wszelka moralność polega w znacznej części na prawdzie i zamięłowaniu prawdy.

Polskie przysłowie głosi, że kto kłamie, ten kradnie. Kradzież w powyższem przysłowiu trzeba rozumieć jako indywidualizowanie albo eksemplifikowanie wszelkiej przewrotności,

zdrożności, zbrodni, a więc przysłowie znaczy: kto kłamie, ten jest zdolny do każdej zdrożności. Mijanie się z prawdą jest pierwszym rozdźwiękiem, jakiego wychowanie musi unikać, ponieważ jest źródłem, z którego wszelkie inne zboczenia charakteru biorą swój początek. Dziecko, które kłamie, zawiera z sumieniem swoim kompromis na niekorzyść moralności, a tem samem toruje drogę do wszelkich innych zboczeń sumienia i charakteru. Skoro dziecko przez kłamstwo przygłuszyło raz w sobie głos sumienia, któż ręczy, że nie posunie się dalej i nie rozgrzeszy się także przy innych daleko niebezpieczniejszych zdrożnościach moralnych.

Kłamstwo jest tem niebezpieczniejsze, że jest dla dziecka najponętniejszym środkiem zapewnienia sobie jakiejś korzyści. Jeżeli bowiem dziecko popełni czyn niemoralny i może się uwolnić od przykrych jego skutków przez zaparcie się go, to w największej liczbie wypadków nie uchroni się od ponęty kłamstwa. Stąd pochodzi tak częste zjawisko, że dzieci kłamią, co spowodowało nawet Walter Scotta do przesadnego twierdzenia, że dzieci są kłamcami z przyrodzenia.

Kłamstwo powoduje u dziecka niezgodę między wewnętrzną a zewnętrzną stroną charakteru. Chociaż bowiem dziecko wie, co złe, a co dobre, przez kłamstwo uczy się inaczej zapatrywać się na złe, zwłaszcza jeżeli mu się udało przez użycie tego środka uwolnić się od odpowiedzialności. Złe bowiem traci u niego na ohydzie, jeżeli nie pociąga za sobą złych skutków. Dziecko więc utrwała się w mijaniu się z prawdą, i staje się głuchem na głos sumienia. Kto nie umie kłamać, ten nie może tak łatwo liczyć na bezkarność i przez to samo w trzymaniu się prawdy znajduje hamulec dla swych niemoralnych pokus. Przeciwnie kto tak dalece przyzwyczaił się do kłamstwa, że przy spełnianiu niemoralnego czynu zgóry sobie powiada, że, w razie gdy sprawa się wyda, uratuje się od odpowiedzialności przez kłamstwo, albo nawet przygotowuje sobie naprzód formę kłamstwa, tego moralność narażoną jest na wielkie niebezpieczeństwo. Dlatego nie jest to przesadą, jeżeli wyrobienie zamiatowania prawdy uważa się za główny warunek umoralnienia wychowanka.

Jest to punkt wychowania wymagający wielkiej ostrożności bo nic tak bardzo nie popiera kłamstwa, jak fałszywe prowadzenie wychowania. Przecież trzeba sobie powiedzieć, że, gdyby było możliwą rzeczą, aby dziecko wzrastało bez wpływu wycho-

wawczego, toby się prawdopodobnie w niem nie mogło wyrobić kłamstwo. Dziecko niezależne od nikogo nie potrzebowałoby nikogo okłamywać. Jeżeli kłamie, to czyni to tylko dlatego, aby stosunek zależności od osoby starszej przez kłamstwo najkorzystniej dla niego się ukształtował. Ściśle więc biorąc, kłamstwo przywiązane jest do wychowania, bo, gdyby nie było wychowania, dziecko chybaby tylko siebie mogło okłamywać. Istnieją stosunki wyjątkowo tak korzystne, że wykluczają prawie możliwość kłamstwa. Kipling w Drugiej księdze dżungli opowiada o plemienu Eskimosów, u którego nieznany jest gniew i bicie dzieci. Skutek tego łagodnego usposobienia jest taki, że nieznane jest także u tego ludu pojęcie kłamstwa i kradzieży.

Wychowanie musi stosunek zwierzchniczy do dziecka tak ukształcić, żeby w dziecku nie wyrobiła się pokusa kłamstwa. Nie wymagając od wychowanka rzeczy zbyt trudnych albo niemożliwych, może wychowanie przez zniesienie się do sfery jego interesów wywołać w niem zaufanie dla siebie, tak, żeby wychowanek nie miał potrzeby okłamywać wychowawcy. Lecz do tego jest rzeczą konieczną, aby wychowanek odczuwał w wychowawcy rzeczywisty i niekłamany interes dla siebie i spraw swoich. Unormowanie tego stosunku nie łatwe, bo przez takie zniesienie się narażona jest na szwank zwierzchnicza powaga wychowawcy. Wychowawca musi być poufnym przyjacielem, przed którym się nie ma tajemnic i zarazem zwierzchnikiem wychowanka. Połączenie tych dwóch ról, które się prawie wykluczają, w jednej osobie jest nadzwyczaj trudne i wymaga wielkiego taktu. Po większej części nauczyciel, chcąc być przyjacielem ucznia, traci wobec niego powagę, a chcąc być zwierzchnikiem, nie zyskuje jego zaufania.

Przyzwyczajenie młodzieży w szkole do prawdy byłoby właściwie niepotrzebne, gdyby prawda panowała bezwzględnie także poza szkołą, zwłaszcza w domu rodzicielskim, i to prawda nie tylko zdawkowa, polegająca na niekłamaniu, ale jako wewnętrzna potrzeba uszlachetnionych i umoralnionych umysłów, przenikająca całe życie rodzinne. W takim razie wychowanie szkolne miałyby ułatwione zadanie. Niestety tak nie jest. Szkoła znajduje się pod tym względem w bardzo trudnym położeniu, tem trudniejszym, że jej wymagania i zarządzenia stoją bardzo często w sprzeczności do codziennego życia. Inna moralność panuje nieraz poza murami szkolnemi, a inna w szkole. Świat poza-

szkolny inaczej zapatruje się na prawdę i kłamstwo, aniżeli szkoła. Walka o byt usunęła na drugi plan prawdę, szczerłość, prostotę, zaufanie, a naprzód wysunęła kłamstwo, podstęp, przebiegłość, spekulację. Ludzie żyjący w wirze tego świata mimowoli przejmują się kłamstwem i obłudą, które to zdrożności tracą swą ohydę i zgrozę, ponieważ zdają się być wywołane koniecznością. Niejednemu człowiekowi na myśl nie przychodzi, że jest kłamcą, oszustem i obłudnikiem, a przypisuje sobie tylko stosującą się do warunków życia przebiegłość. Młodzież, wchodząc do szkoły, wchodzi do niej zarażona nieprawdą.

Lecz choćby przedszkolne wychowanie było tak korzystne, żeby ucznia uchroniło od tej zarazy, co się rzadko zdarza, to już sam stosunek domu do szkoły, jako do drugiego czynnika wychowawczego, naraża sumienie jego na niebezpieczeństwo. Szkoła zapewnia uczniowi pewne praktyczne korzyści przez klasyfikacje, egzamina, świadectwa i t. d. Otóż powstaje przez to silna pokusa dla domu przez okłamywanie szkoły i oszukiwanie nauczycieli zapewnić synowi bezkarność, pobłażliwość, albo lepsze stopnie. Nikt nie jest tak często okłamywany, jak szkoła i nauczyciele. Rzadko kiedy dom popiera bezwzględnie wymagania szkoły, przeciwnie, stawiając się na stanowisko interesu syna, wprowadza rozdźwięk do wychowania. A kto najgorzej na tem wychodzi? młodzież, którą własny dom pcha w objęcia fałszu, kłamstwa i obłudy. Nie chce się synowi iść do szkoły, matka wystawia świadectwo, że opuścił szkołę dla słabości, szkoła nieobecność usprawiedliwia, bo wypada jej wierzyć świadectwu rodzicielskiemu. Rozdźwięk między szkołą a domem gotowy, kłamstwo przyniosło korzyść, bo zapewniło bezkarność. Niechże więc matka się nie dziwi, że syn okłamię albo oszuka ją tego samego dnia, przecież to jej nauka, syn postępuje podług wzoru danego przez matkę. Jak daleko kłamstwo rodziców posuwa się celem ochronienia syna od przynależnej kary, na to niechaj posłuży przykład z mojej praktyki. Rzecz działa się w gimnazjum niemieckiem, rodzice byli Niemcami, ojciec był nawet nauczycielem ludowym. Przy odbieraniu wypracowań domowych jeden z uczniów tłumaczył się, że wypracowanie zrobił, ale zeszytu zapomniał przynieść ze sobą. Miałem słuszne powody niewierzenia mu, ponieważ już poprzednio kilku oszukaństw się dopuścił. Przeto, chcąc zdemaskować kłamcę, kazałem mu pójść do domu i zeszyt przynieść. Po dwudziestu minutach wraca posłany do domu

chłopiec bez zeszytu, ale zato z piśmiennem poświadczeniem ojca, że zeszyt spaliła przypadkiem służąca przy paleniu w piecu, lecz że on poświadcza, że owo wypracowanie syn jego dnia poprzedniego zrobił. To poświadczenie ojca oburzyło w najwyższym stopniu współuczniów, tem więcej, że inkryminowany uczeń innemu uczniowi w drodze do szkoły przyznał się, że wypracowania nie zrobił. Mnie nie pozostało do zrobienia nic innego, jak zamilknąć i pozostawić chłopca jego własnym losom. Nie wiem, co się z niego stało, ale nie dziwiłbym się, gdybym go kiedy ujrzał wiszącego na szubienicy.

✕ Niejednolitość wpływu domu i szkoły utrudnia wychowaniu szkolnemu niezmiernie przyzwyczajenie młodzieży do prawdy. Szkoła jest często bezsilną wobec wpływu domu i stosunków. Pomimo tego nie może ona założyć rąk i przypatrywać się tylko, jak się zamilowanie prawdy, tej podstawnej cnoty moralnego sumienia, w młodzieży wyrabia albo nie wyrabia, ale musi wyzyskać swój wpływ, aby działać przeciw postronnym wpływom. Jest to praca ciężka, ale nie można powiedzieć, że jest bez widoków powodzenia. Przecież 8—10 lat systematycznego wpływu w kierunku zaszczepienia uczciwości i prawdy nie mogą zostać bez umoralniającego skutku. ✕

Żywy przykład osobistości nauczyciela, opartej na prawdzie, najsilniej działa na wyrobienie zamilowania prawdy u młodzieży. Uczniowie, mając przed sobą żywy przykład prawdy, przejmują się uszanowaniem dla tej cnoty, a od tego uczucia jeden krok do naśladownictwa. Ale takich idealnych postaci, będących niejako wcieleniem prawdy i uczciwości, nie łatwo znaleźć. Lepiej więc zadowolić się skreśleniem tego, czego nauczyciel unikać powinien, aby prowadzić młodzież ku prawdzie. ✕

✕ Młodzież zamyka swe serce przed nauczycielem ostrym i nielitościwym, który ją prowadzi siłą grozy. Prowadzenie nie-liberalne, opierające się na surowem postępowaniu, może się wykazać pewnymi zewnętrznymi wynikami korzystnymi n. p. porządkiem, ale braknąć mu będzie prawdy. Bo młodzież traci zaufanie do wychowawcy, od którego tylko surowego obchodzenia spodziewać się może. Jeżeli młodzież w ogólności pochopną jest do kłamstwa, to tem mniej robi sobie skrupułów okłamywać i oszukiwać nauczyciela surowego, ponieważ w jego surowości znajduje usprawiedliwienie swej nieprawdy. Młodzież nauczyciela surowego uważa za wroga, a od najdawniejszych cza-

sów wyrobiła się taka taktyka, że wroga trzeba zwalczać wszelkimi sposobami, choćby nie bardzo moralnymi. Ta sama młodzież surowego nauczyciela okłamuje, a do innego, do którego życzliwości ma zaufanie, zbliża się z prawdą na ustach. Zresztą myliliby się bardzo ten, ktoby sądził, że przez surowość, że przez ścisły dozór ustrzeże młodzież od nieprawdy, bo' zmysł nieprawdy zaostrza się u niej. Na szczelny dozór młodzież odpowiada wzmożoną perfidją. Przecież wiadomo, że w najszczelniej pilnowanych internatach młodzież oszukuje latami całemi, swych przełożonych, tak że tam, gdzie pozornie panuje prawda, ponieważ dozór w swoim mniemaniu usunął wszelką możliwość nieprawdy, gorsze się rzeczy dzieją, niż w zakładach, w których niema tak surowego prowadzenia, a taka nieprawda jest tem niebezpieczniejsza, że jest wyrafinowana.

Stosunek więc między nauczycielem a uczniami powinien być tak unormowany, aby uczniowie zbliżali się do niego z zaufaniem. Nauczyciela, który okazuje uczniom zaufanie, nie tak łatwo uczniowi oszukać, a przynajmniej czuje on w razie kłamstwa wyrzut sumienia, natomiast nauczyciela surowego uczeń okłamuje bez zachłyśnięcia, ponieważ rozgrzesza go sumienie. Nauczyciel, który chętnie wysłuchuje doli i niedoli ucznia, który się zniża do jego poziomu, może w przybliżeniu liczyć na prawdę ze strony ucznia. Ale do takiego zniżenia się potrzeba, aby jego powaga była utrwaloną, aby, jak się pospolicie mówi, nie siedziała jak zaciasny kapelusz na głowie, który lada słaby powiew wiatru strąca z głowy.

Jak zbyt surowe postępowanie, tak też zbyt łagodne może wywołać u młodzieży niekorzystne usposobienie dla prawdy. Ostrego nauczyciela młodzież oszukuje i okłamuje, aby się ratować przed jego surowością, zbyt łagodnego dlatego, że się oszukiwać daje. Nauczyciel, który nie pamięta, co i ile zadał, nie powinien się dziwić, że mu młodzież wyperswaduje, że znacznie mniej lub nic nie zadał. Dobroduszość i niedołęstwo nauczyciela są równie szkodliwe dla wyrobienia zamiłowania prawdy u młodzieży, jak surowość. Nauczyciel, który podczas wypracowań egzaminacyjnych umyślnie zakrywa się gazetą, pocieszając się w swoim safandulstwie myślą, że nie można ustrzec młodzieży od odpisywania, albo który patrzy spokojnie na odczytywanie, albo który znosi inne oszukaństwa szkolne, mówiąc sobie, że tak samo bywało w szkole, kiedy on był uczniem, jest

kulturnikiem kłamstwa i obłudy. Wszelka nieprawda, wszelki fałsz, obłuda i oszukaństwo muszą być przez nauczyciela jako takie skarcone. Wykroczeń przeciwko prawdzie nie wolno nauczycielowi uważać za drobnostki, bo z tych drobnostek powstaje jako stały osad zagłuszenie sumienia i skrzywienie charakteru. Ostatecznie Europa ani nawet szkoła nie ucierpi na tem, że młody uczeń oszuka nauczyciela, ale ucierpi charakter ucznia, którego uszlachetnienie jest zadaniem nauczyciela.

Jest jeszcze wiele innych wad w postępowaniu nauczyciela, które się mogą przyczynić do podsycania nieprawdy u młodzieży. Czuję, że, przytaczając te rzeczy, odsłaniam ciemne strony pedagogicznego zawodu. Z tem wszystkiem może lepiej wskazać na te niedomagania stanu pedagogicznego i szkoły, aby nauczyciele, poznawszy je, odwrócili się ze wstrętem od nieuczciwości pedagogicznej i idealniejsze pojmowanie obowiązków wnieśli do zawodu.

Są niestety nauczyciele, którzy pracują na efekt, dla blagi, dla wyniesienia własnego. Przy popisach i rewizjach lekcje ich idą jak z płatka, młodzież okazuje pewną wiedzę, na każde pytanie usłyszeć można poprawną odpowiedź. Jednakże jest to na wielką skalę urządzone mydlenie oczu, a nauka spada na komedję. A co gorsze, oszukaństwo takie odnosi bardzo często zamierzony skutek. Rewizor nie poznaje się na farsie, którą w jego oczach urządzone, pochwały i uznania sypią się na nauczyciela, który przecież jest w rzeczywistości nikczemnym oszustem.

Lecz odsłońmy rąbek kurtyny! I cóż tam widzimy? Rozdane role, podyktowane na początku roku pytania z odpowiedziami, pytania przydzielone poszczególnym uczniom, wypracowania piśmienne naprzód przerobione... i daleko gorsze rzeczy, na których wspomnienie rumieniec wstydu zjawia się na policzkach każdego uczciwego pedagoga. Jakżeż przy takiej praktyce nauczyciel ocenia postępy uczniów? naturalnie świetnie, bo taki wynik leży w interesie nieuczciwego pedagoga. Zresztą nie może odważyć się na rzetelną ocenę ten, który czuje, że stoi nieprawdą. Kto zna stosunki niektórych naszych szkół, ten przyzna, że to nie przesada, że pominięto milczeniem niejedną zdrożność, któraby zasługiwała na surowe napiętnowanie w tem miejscu, jak n. p. udzielanie lekcyj prywatnych własnym uczniom. Znałem nauczyciela tak leniwego, że nie poprawiał wypracowań piśmiennych, a kiedy groziła rewizja, kazał jednego tygodnia z fałszywymi da-

tami uczniom napisać tyle wypracowań, ile przepisywał regulamin. Przytoczę przykład zakrawający prawie na anegdotkę, ale nie mniej prawdziwy. Działo się to w szkole niemieckiej, ale nauczyciel był niestety Polakiem. Matematyk, którego uczniowie notorycznie nic nie umieli, usadził tuż przed wizytacją trzech uczniów, którzy pomimo jego niedołęstwa, jednak dobrymi byli matematykami, na koniec klasy. W lekcji lustracyjnej zajmował się tylko tymi trzema pseudo-ultimusami, a kiedy lustrator opuścił salę szkolną, rzekł głośno: tak się wywodzi w pole starego lisa. Lecz dosyć tych szkaradziejstw! Jakiż wpływ nauczyciele tego rodzaju wywierają na moralność swoich uczniów, jakie wyobrażenie o prawdzie i uczciwości wynoszą uczniowie, skoro widzą, że sam ich zwierzchnik pracuje fałszem i obłudą? Pewna część winy spada pod tym względem na władzę wykonywającą inspekcję nad szkołami. Powierzchowna lustracja, która nie umie rozróżnić plew od ziarna, skłania słabe charaktery do błagi i nieuczciwości.

Ważną podporą prawdy w wychowaniu szkolnem jest ścisła bezstronność nauczyciela. Zupełnie bezstronnym nie może być żaden nauczyciel, każdy lubi uczniów pilnych, uważnych, posłusznych, a nie lubi leniwych, nieuważnych i zbyt kujących czyli niesfornych. Lecz tego rodzaju stronniczość jest zupełnie naturalna i chyba dobrze oddziaływa na młodzież. Jaka praca — taka płaca! Lecz sprawiedliwość wymaga, żeby przychyłność trwała tylko tak długo, póki uczeń jest dobry, a niechęć kończyła się z chwilą, kiedy uczeń okazuje chęć poprawy. Fatalnie oddziaływa na poczucie prawdy i sprawiedliwości, jeżeli uczeń, który miał to nieszczęście, że ściągnął na siebie słuszny gniew nauczyciela, pozostaje na liście proskrybowanych pomimo poprawy. Złe się dzieje w szkole, jeżeli nauczyciel dla postronnych względów, nie leżących w uczniach samych, wynosi jednego nad drugiego n. p. z powodu osobistej znajomości z rodzicami, albo ze względu na stanowisko, jakie zajmuje ojciec, wyróżnia w szkole syna. Wszelkie takie wyróżnianie, które się technicznie nazywa indywidualnem traktowaniem, napawa goryczą młode umysły, niewiarą w słuszność i sprawiedliwość, a ostatecznie psuje charakter.

Oprócz wymienionych dotychczas zasadniczych norm postępowania jest jeszcze bardzo wiele środków pedagogicznych, które mogą podnieść stronę prawdy i uczciwości w wyrabianym

się charakterze młodzieży i uchronić ją od rozwiązłości sumienia. Są to rzeczy, któreby się mogły wydawać drobnostkami, jednakże należy o tem pamiętać, że prawda jest podstawą moralnego sumienia i charakteru, że więc najdrobniejszy wpływ wychowawczy, zmierzający do wyrobienia prawdy, przez to samo staje się ważnym. Dlatego nie zawadzi, jeżeli nauczyciel w każdym poszczególnym razie zada sobie pytanie, czy postępowanie jego nie mogłoby wyrobić w młodzieży luźniejszego pojmowania prawdy i uczciwości. W rzeczach dotyczących się sumienia lepiej być pedantem, niż swobodnym, lepiej iść za daleko, niż pocieszać się, że młodzież nie odniesie skazy na charakterze.

Korzystnie oddziaływa na uczniów pewien z d r o w y o p t y m i z m nauczyciela — mówię zdrowy, bo bezwzględny optymizm, przechodzący, jak 'go wyżej scharakteryzowałem, w niedołęstwo, jest wprost błędem pedagogicznym. Nauczyciel nie powinien się uprzedzać. Każdy uczeń jest dla niego tak długo dobrym, póki nie okaże się złym. Niektórzy nauczyciele mają ten zwyczaj, że nie znając uczniów, informują się naprzód o nich albo od swych poprzedników albo z katalogów przeszłorocznych. Na tem traci prawda, bo zdarzyć się może, że uczeń z dobrą opinią zostaje jeszcze nadal in odore sanctitatis, pomimo, że przestał być dobrym uczniem, a nawrócony grzesznik cierpi dalej pod obuchem przyniatającej go dawnej złej opinii. Nauczyciel, obejmujący nową dla siebie klasę, najlepiej więc postąpi, jeżeli rzuci zasłonę zapomnienia na ubiegły rok. Zdrowy optymizm pomaga nauczycielowi w bezstronnem ocenianiu młodzieży i może w danym razie umoralnić całą generację. Nie rzadkie są przykłady, że trzeźwe i uczciwe postępowanie nauczyciela umoralnia młodzież.

W jaki sposób poprawa taka się odbywa? Sprawę tę można śmiało generalizować, bo psychologia dziecięca zawsze jest ta sama i poprawa postępuje mniejwięcej zawsze tą samą drogą. Generacja zła jest w obłądnie, w kołowaciznie umysłowej, która zapewne wyszła od małej liczby jednostek, ale szybko objęła całość. Poprawa musi postępować odwrotną drogą, a więc trzeba rozbić solidarność niesfornej całości. Naprzód nawraca się pod rozsądnym i uczciwym wpływem nauczyciela mała partja lepszych uczniów, gdy źli brną dalej w złem. Alę dobry przykład ciągnie. Jeżeli uczniowie poznają, że nauczyciel więcej okazuje interesu dla nawróconych, a złych ignoruje, nie mogą znieść odosobnienia i zwolna pojedynczo zaczynają przechodzić do

dobrego obozu, opuszczając swych towarzyszy. Zewnętrznie objawia się to w tem, że jeden po drugim, sprzykrzywszy sobie rolę parjasa, prosi o wyznaczenie mu innego miejsca. Przypomina to polskie przysłowie o zlej tanecznicy, której i koszula zawadzi. W każdym razie jest to znak, że czas ogólnego oblędu już minął i że następuje izolowanie, które prowadzi do ogólnej poprawy.

Za to pesymizm po stronie nauczyciela może zdziałać wiele złego. Jeżeli nauczyciel z niczego nie jest zadowolony, jeżeli z małego i niewinnego przewinienia robi kryminał, jeżeli kłamstwo widzi tam, gdzie była tylko niezręczność, jeżeli niedolnego ucznia posądza o lenistwo, jeżeli ucznia, który napisał dobre wypracowanie, bez wystarczającego powodu posądza, że odpisał, jeżeli dobre odpowiedzi sprowadza bez namysłu do podpowiadania, słowem jeżeli wszędzie widzi fałsz, obludę, oszukaństwo i kłamstwo, to taki pesymizm może wkońcu zepsuć generację. Niemieckie przysłowie mówi, że nie maluje się bezkarnie djabła na ścianie. Kto we wszystkim widzi złe, ten przyzwyczajają młodzież do myśli o złem. Nie potrzeba koniecznie namawiać do złego, aby kogoś zdemoralizować, samo ustawiczne mówienie o złem już psuje człowieka dorosłego, a tem więcej niedoświadczoną młodzież.

Lepiej postępowanie swoje tak urządzić, żeby młodzież, nie widząc złego i nie stykając się z niem, nawet pokusy do niego nie miała. Dlatego nie wypada stawiać młodzieży w fałszywe położenie, któreby jej nieprawdę niejako podsuwało. Denuncjacje wzajemne trzeba przyjmować z wielką oględnością i, powiedzmy wprost, niechęcią, aby przez wysłuchiwanie ich nie powodować sykofantyzmu. Nie trzeba wymagać od ucznia, żeby sam był swoim denuncjantem n. p. w ten sposób, że mu się każe list, zawierający niekorzystne uwagi o nim, wręczyć rodzicom. Jeżeli listu tego nie wręczy i skłamię, że go wręczył, sprowokował go do tego nauczyciel. Tak samo naraża nauczyciel ucznia na niebezpieczeństwo popełnienia nieuczciwości, jeżeli poleci mu poprosić ojca, ażeby przyszedł po informację, w której ma się dowiedzieć o swym synu czegoś złego. Są to poprostu pułapki na uczciwość ucznia. Koleżeństwo ma swoje prawa, których nauczycielowi nie wypada tykać. Kiedy byłem uczniem pierwszej klasy, gospodarz polecił mi, abym poszedł do rodziców kolegi i powiedział w jego imieniu, że ten kolega się opuścił. Biłem się długo

z myślami, co robić, a wkońcu przynaglony prośbami jego postanowiłem nie pójść i skłamałem, że misję spełniłem. Nierozumiem, jak można było wymagać od dziewięcioletniego nieśmiałego chłopca, aby z taką nieprzyjemną wieścią poszedł do obcego domu, w którym zresztą nigdy nie bywał. Wielkiej oględności wymagają wszelkie śledztwa, w których jeden kolega ma o drugim coś złego zeznać. Co do mnie starałem się zwykle uczniów przekonać, że ukrywanie się poza ogółem klasy jest niegodnym tchórzostwem, wykraczającym przeciwko koleżeństwu, ponieważ, póki winowajca się nie zgłosi, podejrzenie pada na wszystkich, winnych i niewinnych, dawałem dzień do namysłu i kazałem dla oszczędzenia wstydu winowajcy zgłosić się w czasie pozaszkolnym do siebie. Zwykle takie postawienie sprawy wystarczało i winowajca z własnego popędu się zgłaszał, albo przynaglili go do tego koledzy. W każdym razie nie można posuwać się do wybadywania uczniów, aby ich nie zmuszać do kłamstwa. Młodzież ma bowiem t. zw. *esprit de corps* i uważa wszelkie zeznania na niekorzyść kolegi za podłość. Samowolne, uczciwe przyznanie się do winy może w danym razie uchodzić za dostateczną karę i nie wymagać surowszego załatwienia.

Prowadzenie młodzieży ku prawdzie i uczciwości można jeszcze wesprzeć przez uczciwe postępowanie oparte na prawdzie w nauce szkolnej. Była już o tem mowa przy omawianiu fałszywie wydanego rozkazu. W imię prawdy powinien się nauczyciel przyznać do błędu, który popełnił w materji naukowej, w imię prawdy powinien nauczyciel przyznać się do błędu w ocenianiu ucznia, albo w omyłce przy poprawianiu wypracowania piśmiennego, w imię prawdy powinien przeprosić ucznia za krzywdę, którą mu przez nieoględność albo na mocy fałszywych danych wyrządził. Niechaj uczniowie czują, że nad nimi i nauczycielem jest prawda, którą bezwzględnie szanować trzeba, i przed którą korzy się nawet ten, któremu się właściwie mylić nie wolno.

Od nieprawdy uchroni także nauczyciel młodzież, jeżeli w wymaganiach swoich dydaktycznych będzie umiarkowanym. Żaden nauczyciel nie wstrzyma swoich uczniów od używania przy nauce nielegalnych środków, owej plagi naszego wykształcenia średniego. W każdej generacji znajdują się uczniowie, którzy będą odpisywali, każą sobie robić wypracowania, będą używali drukowanych tłumaczeń, streszczeń literackich, zastępujących uczniom czytanie samych dzieł i w inny sposób będą się usuwali

od uczciwej i rzetelnej pracy, która jedynie daje prawdziwą wiedzę i siłę umysłową. Ale, bądź co bądź, w każdej generacji znajdzie się garstka uczciwa, która chce pracować uczciwie i samodzielnie, której przewyciężanie trudności naukowych sprawia rzeczywistą radość i przyjemność. Otóż tych nauczyciel pcha do nieuczciwości, do używania zakazanych środków naukowych, skoro wymagania jego są zbyt wysoko napięte, tak że im w uczciwy sposób sprostać nie mogą. Uczeń, który przygotowuje się z pomocą nielegalnych środków na lekcję li tylko dlatego, aby przez to zyskać czas na jaką przyjemność, niechaj sobie żyje jako poganin i celnik, takiego nauczyciel prawdopodobnie nie poprawi. Takie jednostki istnieją w każdej generacji i, powiedzmy otwarcie, przy nauce zbiorowej inaczej być nie może. Świat ma ludzi dobrych i złych, dobrych i złych pracowników. Zli, jak poniekąd słusznie domaga się socjalizm, mają także rację bytu. Ale celem uratowania chłopców, mających rzetelną chęć do pracy, wymagania nauczyciela muszą być umiarkowane, ażeby i ci nie schwycili się z konieczności środków nielegalnych, a przez to nie przyzwyczajali się do nieprawdy. A więc precz z wymaganiami, którym uczniowie w uczciwy sposób sprostać nie mogą, precz z pseudo-prywatną lekturą, która nie jest niczem innym, jak reprodukcją hektografowanych albo drukowanych tłumaczeń, precz z wszelką blagą, którą popierają i utrzymują zbyt wyśrubowane wymagania.

W poprzedzających uwagach podałem cały szereg środków, służących do podniesienia sumienności w wychowaniu szkolnem, chociaż naturalnie nie wyczerpnałem ich wszystkich. Każdy myślący nauczyciel, rozumiejący ważność prawdy dla wyrobienia moralnego charakteru, uprzytomni sobie, czemuby mógł podnieść zamięłowanie jej u młodzieży i do tego zastosuje swoje postępowanie. Będzie on dobrze oddziaływał na młodzież, jeżeli jego postępowanie pedagogiczne i dydaktyczne będzie oparte na przekonaniu o potrzebie bezwzględnej prawdy i uczciwości w wychowaniu. Pomimo tego nie można na to liczyć, że te środki dodatnie znajdą oddźwięk we wszystkich wychowywanych jednostkach. Wypadki kłamstwa, oszukaństwa i fałszu we wszystkich zakładach naukowych będą się znachodzić, i to w najrozmaitszych odcieniach, bo kłamstwo wraz z towarzyszącymi mu źródłościami należy do najzwyczajniejszych przewinień szkolnych.

Skoro szkoła swemi dodatnimi środkami nie zdołała jedno-

stki uchronić od nieprawdy, musi całą siłą swego arsenału karnego zwalczać wykroczenia przeciwko prawdzie. Kłamców i oszustów nie wypada oszczędzać. Oburzenie z powodu przewinienia powinno się na zewnątrz objawić w ostrej i miazdzącej krytyce. Wypada przez karę wstrząsnąć umysłem ucznia, aby odczuł ohydę złego i cofnąć na pewien czas zaufanie, którem się go darzyło. Wypracowanie odpisane zasługuje na najgorszą ocenę, tak samo zły postęp otrzymuje uczeń, który każe sobie podpowiadać. Pierwszemu można prócz tego wyznaczyć inne miejsce, a drugiemu okazać swe niezaufanie w ten sposób, że mu się każe wyjątkowo wypowiedzieć zadaną lekcję na środku sali.

Przedewszystkiem zaś ostro trzeba występować przeciwko uczniom, którzy są niejako uosobieniem kłamstwa i matactwa. Są to tak zwani symulanci, którzy są właściwie uczniami tylko z nazwiska, a ignorują zupełnie obowiązki szkolne. Manewrują oni tak zręcznie kłamstwem i oszukaństwem, że wyslizgują się z najciaśniejszych pułapek. Przychodzą do szkoły, kiedy im się podoba, ich nadzór domowy ma kłopot z wymyślaniem chorób, na które opiewają ich usprawiedliwienia nieobecności, niema ich w szkole, kiedy przypada termin wypracowań i usuwają się konsekwentnie od wszelkiej pracy i wszelkiego naświetlenia. Przyzwyczajili się tak dalece do roli kłamców, że nieprawda nie kosztuje ich żadnego przewyciężenia. Na jednym z takich symulantów sprawdziło się przysłowie, że kto kłamie, ten kradnie, bo, wyszedłszy ze szkoły przed egzaminem dojrzałości, do którego nie został przypuszczony, wyłudził od rozmaitych osób dość znaczną kwotę pieniędzy i uciekł do Włoch, gdzie dalej broił i według wiadomości, którą wyczytałem w gazecie, skazany został na pięć lat deportacji. Jest to typ oszustów w szkołach naszych niestety nie rzadki. Utrzymuje go u nas nie tyle pobłażliwość szkoły, ile raczej lekkomyślna pobłażliwość domu rodzicielskiego. Próżnem byłoby staraniem takich uczniów starać się naprawić, tem więcej, że zatwardziała kłamliwość zachodzi się przeważnie u starszej młodzieży, która już nie jest wrażliwą na wpływy wychowawcze. Tego rodzaju jednostki szkoła powinna bezwzględnie usuwać. O ile uważałem, są one na szczęście zwykle odosobnione i nie wchodzą w styczność z resztą młodzieży.

SPIS RZECZY.

	Str.
Przedmowa	VI
§ 1. Pojęcie wychowania i pedagogiki	1
§ 2. Rozwój umysłowy dziecka w pierwszych latach życia	19
§ 3. Pedagogika indywidualna i socjalna	30
§ 4. Pedagogika jako sztuka	37
§ 5. Pedagogika jako umiejętność	49
§ 6. Podział pedagogiki	57
§ 7. Indywidualność przyrodzona i nabyta	87
§ 8. Indywidualne zdolności a wychowanie	116
§ 9. Cel wychowania	123
§ 10. Podział pracy wychowawczej	137
§ 11. Pojęcie i znaczenie karności	141 ✓
§ 12. Zatrudnienie i zabawa	153
§ 13. Dozór	163 ✓
§ 14. Rozkaz i posłuszeństwo	178 ✓
§ 15. Powaga jako podstawa posłuszeństwa	190 ✓
§ 16. Kara	218 ✓
§ 17. Kary w wychowaniu szkolnem	239 ✓
§ 18. Nagroda	254
§ 19. Pilność	260
§ 20. Uwaga	274
§ 21. Prowadzenie	290

2009-09-02

KSIĄŻNICA - ATLAS

LWÓW, UL. CZARNECKIEGO 12
WARSZAWA, NOWY ŚWIAT 59

poleca

CZASOPISMO GEOGRAFICZNE. Poświęcone sprawom nauczania geografii. Organ Zrzeszenia polskich nauczycieli geografji. Pod redakcją J. Jurczyńskiego. Lwów—Warszawa. Pismo wychodzi od r. 1923. Rocznie 4 zeszyty. Pren. roczna zł 6.—.

„Powinno się znaleźć w rękę każdego nauczyciela, chcącego się utrzymać na poziomie dzisiejszego stanu nauki geografji“.

A. Milata w Miesięczniku Pedagogicznym, r. 1923, nr. 12.

MUZEUM. Czasopismo poświęcone sprawom nauczania i szkolnictwa, wydawane przez Okręg lwowski T. N. S. W. Pod redakcją Dr. Ludwika Bykowskiego. Rocznie 4 zeszyty. Prenum. roczna zł 6.—.

Założone w r. 1885 jako miesięczny organ Tow. Naucz. Szkół Wyższych w byłym zaborze austriackim, wychodziło w tej formie do r. 1919, czyli przez 34 lata. W r. 1920 przemienione zostało na kwartalnik naukowo-pedagogiczny, obejmujący około 20 arkuszy druku rocznie. Wytrawna redakcja tego kwartalnika, znakomity wybór artykułów i współpracownictwo wybitnych pedagogów i uczonych wysunęły je na czoło pedagogicznych czasopism polskich. Komplet jego roczników jest historją rozwoju pedagogicznej myśli polskiej w ostatniem czterdziestoleciu.

POLSKI PRZEGLĄD KARTOGRAFICZNY. Kwartalnik. Pod redakcją Dr. Eug. Romera. Wychodzi od r. 1923. Prenum. rocz. zł 4.—.

Czasopismo, zakrojone na miarę światowego pisma naukowego, o charakterze czysto fachowym. Ma ono za zadanie rozszerzać wiadomości o istocie i stanie rozwoju kartografji w Polsce i zagranicą. Do informowania zagranicy służą krótkie angielskie i francuskie streszczenia artykułów i recenzji. Pismo to obala opinie zagranicy, że jesteśmy tylko odtwórcami cudzych pomysłów, wykazując, ile my sami zrobiliśmy na polu tak specjalnem, jak kartografja.

PRZEGLĄD MATEMATYCZNO-FIZYCZNY. Kwartalnik naukowy i pedagogiczny. Pod redakcją S. Straszewicza. Wychodzi od roku 1923. Prenum. roczna zł 6.—.

Pismo dąży do nawiązania nici między szkołą średnią, a szkołą wyższą i nauką. Z jednej strony bowiem przeobrażenia w podstawowych pojęciach i teoriach nauki nie mogą pozostać bez wpływu na program i metody szkoły średniej, z drugiej strony nic tak nie podnosi poziomu nauczania w szkole, jak praca naukowa nauczyciela choćby w skromnym zakresie.

K 17805

KSIĄŻNICA - ATLAS

LWÓW, UL. CZARNECKIEGO 12

WARSZAWA, NOWY ŚWIAT 59

poleca:

DR. FELIKS KIERSKI

PODRĘCZNA ENCYKLOPEDIA PEDAGOGICZNA

Tom I. A—M. Zł. 12.—.

„Jest to owoc rzetelnego, godnego uznania wysiłku. Tylko prawdziwe zamiłowanie i głęboki entuzjazm sprawić mogą, że w naszych obecnych warunkach wydawniczych ukazuje się tej wartości dzieło. Świat pedagogiczny polski otrzymuje podręcznik pierwszorzędno znaczenia, nie ustępujący swym poziomem tego rodzaju wydawnictwom zagranicznym“.

Kurjer Polski, r. 1923, nr. 238.

„Bogactwo tematów i sposób opracowania sprawiają, że jest ona nie tylko nader pożyteczną książką dla nauczyciela, ale nadaje się również w charakterze podręcznika pedagogiki i historii pedagogiki dla słuchaczy kursów nauczycielskich i dla wykładających przedmioty pedagogiczne w seminarjach nauczycielskich“.

Kurjer Poznański, r. 1923, nr. 226.

PRZEGLĄD HUMANISTYCZNY

KWARTALNIK NAUKOWY I PEDAGOGICZNY T. N. Ś. W.

Redaktor prof. Wiktor Wąsik przy współudziale Stefana Cybulskiego, Mikołaja Kłosowskiego, Łucjana Komarnickiego, Ignacego Myślickiego i Leona Płoszewskiego. Wychodzi od 1922 roku. Prenumerata roczna zł. 10.—.

„Cicho, bez szumnych zapowiedzi wstępnych, rozpoczęto wydawnictwo Przeglądu Humanistycznego. Wydawnictwo przyjęła na swe barki Książnica Polska. W ten sposób istnienie dalsze czasopisma jest zapewnione. Książnica Polska spełniła swój obowiązek, teraz obowiązkiem nauczycieli jest poprzeć wydawnictwo; pod jego sztandarem powinni stanąć wszyscy w zwartym szeregu“.

Prof. Dr. B. Gubrynowicz w Kurjerze Warszawskim r. 1923, nr. 75.

ROCZNIK PEDAGOGICZNY

Założony w r. 1881 przez S. Dicksteina. Serja druga.

Tom I za r. 1921 zł. 12.50, tom II za r. 1922—1924 zł. 20.—, oba tomy zł. 30.—.

„Ukazała się księga, o której istnieniu każdy inteligentny Polak wie — dzieć powinien, którą każdy Polak chlubić się może wobec zagranicy, twórcom zaś tej księgi wszyscy dumni jesteśmy wdzięczność, rzetelnie zasłużoną. Prawie ze czcią biorę do ręki to dzieło“.

Dziennik Narodowy r. 1921. nr. 48.