

BIBLIOTYKA

**PW
SP.**
KRAKÓW

10060

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

CZYŃSKI.

OGÓLNE ZASADY PEDAGOGIKI

Przedruk artykułu Encyklopedyi Wychowawczej
Warszawskiej — z małemi poprawkami.

KRAKÓW.

NAKŁADEM AUTORA.

1911.

III, 339c

2532351

DR. LEON KULCZYŃSKI. ✓



OGÓLNE ZASADY PEDAGOGIKI

Przedruk artykułu Encyklopedyi Wychowawczej
Warszawskiej — z małemi poprawkami.



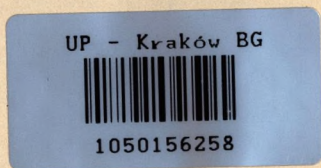
8059c

III, 334c

KRAKÓW.
NAKŁADEM AUTORA.
1911.



10060 ✓



Wstęp. Rozmaite wpływy składają się na wyrobienie i ukształtowanie człowieka. Własne jego indywidualne, wrodzone usposobienie, które można stwierdzić, jako fakt, ale wytłómaczyć jego powodów niepodobna. Częściowo tylko można ich się dopatrzeć w ustroju fizycznym, w dziedziczności, a może i w rasie.

Innego rodzaju wpływ wywiera otoczenie, wśród którego człowiek w młodym wieku żyje, całkiem przypadkowe, jak przyroda kraju, góry, czy doliny, stepy, czy wybrzeża morskie, klimat itd. itd.

Niemniej stan oświaty kraju, w którym człowiek żyje, oddziaływa nań w tak stanowczy sposób, że nieświadomie a koniecznie musi mu ulegać. Zwyczaje i obyczaje, prawa i urządzenia, prądy ducha czasu, religijne i społeczne poglądy, poziom skali życia obejmuje myśl dziecka i młodzieńca jak gdyby w ramy i oprawę.

Ale wśród najodmienniejszych cywilizacyj wiele także zależy od tego, wśród jakich ludzi w najbliższem otoczeniu młody człowiek przebywa. Prawie każda osoba w obcowaniu z wrażliwym, młodym umysłem oddziaływa na niego w pewnej jakiejś części. Przez stosunki z każdą przejmuje młody człowiek jakiś bodaj drobny rys charakteru, który na nim na długo, a często na zawsze pewne piętno wybija.

Wśród tych wszystkich różnorodnych wpływów, występuje jako jeden z czynników wychowania pedagogika i współdziała tylko jako jeden ze środków, który ma człowiekiem pokierować.

Błędem jest przypisywanie pedagogice zbyt wielkiego znaczenia; czem bowiem jest człowiek ostatecznie, to zawdzięcza nie samemu tylko wychowaniu wobec tylu innych współdziałań. Z drugiej strony jednak byłoby także błędem niedoceniać znaczenia pedagogiki, bo niewątpliwie jej wpływ nawet w najrozmaitszych warunkach najwięcej człowieka rozwinąć i przeobrazić zdoła.

Pedagogika bada przedewszystkiem ogólną naturę ludzką, idzie w ślad za nią, starając się wykryć jej prawa; rozważa bezwzględną wartość życia ludzkiego i cele, do których ono ma dążyć. Na podstawie znajomości natury i mając te cele na oku, szuka odpowie-

dnich środków ku nim wiodących. Jest to zatem rozważanie całkiem ogólne, obejmujące całość wszystkiego, co się do wychowania odnosi, ale tylko w głównych liniach wytycznych.

Z takiego też stanowiska mówić zamierzamy o pedagogice w naszym artykule. Encyklopedia Wychowawcza zawiera w sobie, ile możliwości, wyczerpującą ilość działów, dotyczących się szczegółowych zagadnień wychowania; musimy zatem ograniczyć się tylko do zarysów całości wychowania, pozostawiając bliższe i dokładniejsze określenie owych szczegółowych zagadnień osobnym artykułom.

Cel wychowania. Pragniemy wszyscy szczęścia dla dzieci, przede wszystkim zabezpieczenia im materyalnego bytu i niezawisłości, więc pewnego stanowiska w życiu, nawet wtedy, gdyśmy już sami majątek zdobyli. Ale każdy rozsądny ojciec, każda poważnie myśląca matka rozumieją, że jakiegokolwiek byłyby środki utrzymania i jakiegokolwiek stanowisko w społeczeństwie, wszystko to nie jest jeszcze wystarczającym, jeżeli człowiek nie posiada wewnętrznej wartości i charakteru.

Urządzenia społeczne potrzebują urzędników do spełniania prac w ustroju państwa koniecznych, obywateli, należycie wykonywu-

jących zadania, dla utrzymania i rozwoju życia społecznego niezbędne. Ale znowu wszyscy pracownicy w państwie i społeczeństwie nie mogą być tylko mechanicznymi narzędziami w organizmie całości. Sposób wykonywania każdej pracy zależy nie tylko od prostej wprawy w jej spełnianiu, ale także od godności samych ludzi, od ich rozsądku, prawości osobistej i dzielności.

I rodziny i rządzący w państwie nie poprzestają na myśli o pożyteczności człowieka, lecz pragną głównie, aby się wydoskonaliła jego własna istota, aby wychowanie rozwinęło wszystkie dodatnie strony jednostki, a usunęło i stłumiło ujemne; pragną rozbudzenia i uszlachetnienia człowieka jako człowieka.

Zresztą leży to już w naturze ludzkiej, która się odzywa w dojrzałej, lepszej młodzieży. Ta młodzież sama, ma tylko jedną myśl, aby iść coraz wyżej, a wyraża się w pragnieniu, aby wiedzieć jak najwięcej i działać jak najlepiej. Mgliste to jeszcze oczywiście cele, bo młodzież świata nie zna i nie liczy się z przeszkodami i trudnościami w dążeniach. Instynktownie odzywa się w niej żądza wiedzy, bez zdawania sobie sprawy o jej bezgranicznych obszarach. W młodym wieku człowiek nie przewiduje i nie chce myśleć o ograniczeniach zawodów i zajęć. Ciekawość

wiedzie go do nauki, do szukania wiedzy wszędzie, wszelkimi sposobami, a z tą dążnością łączy się chęć do czynnego życia jeszcze bez świadomości na jakim polu, ale z postanowieniem jak najdzielniejszego postępowania. Jeżeli błysnie jej myśl o powzięciu jakiegoś kierunku, to zdrowe poczucie jej mówi, że nie zawód daje miarę człowieka lecz to, jakim jest człowiek w zawodzie.

Pragnienia rodziców, żądania państwa, dążenia samej młodzieży schodzą się zatem w jednym kierunku wspólnie i zgadzają się z sobą pod tym bardzo ważnym względem, że w wychowaniu idzie przede wszystkim o wewnętrzną wartość człowieka. To samo mówią wszyscy wybitniejsi pedagogowie, jakich znamy w dziejach umiejętności wychowania.

Jakie stanowisko człowiek w rzeczywistości zajmie, to zależy od wielu warunków, Życie mieści w sobie tyle najrozmaitszych zadań, tyle odmian losów, niespodziewanych, indywidualnych kierunków, że niepodobna przewidzieć, odgadnąć i przepowiedzieć, jaka przyszłość młodzieńca czekać może; więc niepodobna rozstrzygać zawczasu i stanowczo, jak wychowaniem ze względu na przyszłość wychowanek pokierować należy. Trzeba tu niejako wybrać tylko to, co na wszelki wypadek jest koniecznem i w jakichkolwiek

warunkach życia jako rdzeń i istota powinno być bezwarunkowo utrzymane, wyrobione, utrwalone. Może to być tylko coś bardzo ogólnego i ujętego w najogólniejsze zarysy. A więc nie tylko z zasadniczego stanowiska, któreśmy poprzednio zajęli, mianowicie: że przedewszystkiem naturę czysto ludzką rozwijać należy, ale także z praktycznego punktu widzenia cel wychowania da się ująć jedynie jako myśl ogólna. Ostatecznie życie nasze musi wejść na jakąś praktyczną drogę, jeśli ma mieć wartość, jeśli nie ma stać się igraszką, bezowocną zabawą, kaprysem, folgującym chwilowemu widzimi się, lub zwierzęcem wegetowaniem z dnia na dzień i z godziny na godzinę. Czy to będzie zawód stanowy lub urzędowy, kapłaństwo lub nauczycielstwo, obowiązki sędziego lub politycznego funkcyjnarjusza, lekarza lub adwokata, czy praca naukowa albo literacka, w umiejętności lub w sztuce, czy wolne zajęcie w społecznym, autonomicznym obrębie, czy w ekonomicznych, ustawodawczych niższych lub wyższych pozycjach: wszędzie nareszcie zamknąć się musi w swoim zakresie. Wybór zależy od rodzaju talentu, który dopiero z czasem się uwydatnia albo od okoliczności, ducha czasu, wolności konstytucyjnych, przypadkowych stosunków i sposobności.

W jakimkolwiek jednak człowiekowi wy-

padnie pracować zakresie, zawsze, poza zajęciem mniej lub więcej ograniczonym, pozostaje i wchodzi w rachubę wartość samego człowieka, zależna głównie i zasadniczo od wychowania, jakie odebrał.

Rozważmy bliżej, na czym ta wartość polega.

Inteligencya. Niewątpliwie i przedewszystkiem potrzeba w życiu szerokiego widnokręgu myśli, możnaby powiedzieć: pewnego stopnia ogólnej inteligencyi. Niema na świecie żadnego zajęcia, żadnej czynności, o którejby dało się powiedzieć, że jest obojętną rzeczą, czy wykonywujący wykonywa ją z inteligencyą, czy czysto mechanicznie. Zwykle sądzimy, że zależy to od wrodzonych zdolności, od danego z natury talentu. W części jest to słuszne, ale tylko w części, bo bodaj, czy nie więcej powodem jest należyte wykształcenie. Dlatego też widząc inteligentnego pracownika, twierdzimy, że znać na nim wyrobienie umysłowe. Otóż to wyrobienie umysłowe mamy w ręku w ciągu wychowania. W jaki sposób się to dzieje, zastanówmy się w krótkości.

Pierwszym krokiem, prowadzącym do rozwoju inteligencyi jest rozszerzenie widnokręgu myśli. Przyczynia się zaś do wzbogacenia myśli ilość wiadomości, czy to po-

znania faktów i rzeczy, czy związków pomiędzy niemi, ludzi i ich czynów, uczuć i zamiarów. Tylko dodać należy, że samo przyswojenie sobie wiadomości gotowych i już stwierdzonych objawów nie wystarcza. Powstałaby z tego tylko wielka encyklopedia, skarbiec niejako zasobów, w pamięci zachowanych. Tymczasem umysłowa wartość człowieka zależy nie tyle od nagromadzenia wiadomości, chociażby bardzo cennych i ważnych, ile od sposobu przejęcia się niemi, od własnego i samodzielnego ich pojmowania, ruchliwości duchowej, ciągłej świadomości całego zbioru wiedzy i umiejętności korzystania i zastosowania jej wśród najrozmaitszych okoliczności. Granice wiedzy ludzkiej są już dzisiaj tak rozległe, że najpotężniejsza głowa nie może się pokusić, by ją całą objąć, i najdłuższe życie człowieka i najpilniejsza praca na to nie starczy. Im wyżej człowiek postępuje w umysłowym rozwoju, tem bardziej wybierać musi w nieprzejrzanem morzu wiedzy, skupiać myśl jedynie na najistotniejszym jej rdzeniu, a jeżeli chce skutecznie pracować, musi poprzestać nawet na ograniczonym świecie umiętnego zakresie, a po za nim tylko utrzymać ogólny pogląd na całość, jako na tło o szerokiej podstawie.

Dlatego nie tyle idzie o rozmiary na roz-

rozległość, ile o głębokość wiedzy, nie tyle o wielość szczegółów, ile o wyrobienie pojęć,^u obejmujących większe całości,^h dopatrzenie w drobnej pozornie części daleko sięgających związków i ich doniosłości. Dla myślącego człowieka często małe i nikłe zjawisko, jak spadające jabłko Newtona, staje się pobudką do nieskończone daleko snujących się wniosków i rozważań.

W praktyce wychowania i kształcenia od dawna już porzucili wszyscy pedagogowie myśl, aby w młody umysł wtłaczać masy wyników umiejętności. Rozumie każdy, że bez pewnej ilości wiedzy obyć się nie można, jednak wybiera się co najkonieczniejsze, a za to więcej nacisku się kładzie na rozbudzenie zająćia. Może ktoś nie wiele na razie sobie przyswoi, ale jeżeli wiedza jest mu tak podana, że otwiera oczy na szersze pole, jeżeli go zainteresuje, to zysk dla wykształcenia jest nieporównanie większy i korzystniejszy, aniżeli przez wielką masę szczegółów. Zależy jednak wiele od tego, w jakich dziedzinach i działach wiedzy wywołanie zainteresowania jest konieczne i pożądane. Nie można za punkt wyjścia brać różnaitości systemów umiejętności, i z nich wybierać, co dla wieku młodego jest przystępne, aby w każdym zakresie wywołać odpowiednimi środkami zaciekawienie. Nietylko bowiem umie-

jętności jest za wiele, ale oprócz tego są między nimi wspólne, styczne punkta, których odosobnienie i oddzielne traktowanie byłoby niepraktycznem. Umiejętności zresztą są wytworem ostatniego najwyższego poziomu cywilizacyi, wynikłym w znacznej części z konieczności podziału pracy; dla młodego wieku nie przedstawiają w różnaitości swojej przedmiotu zajęcia.

Lepsze i właściwsze wskazówki dla kierowników kształcenia myśli daje życie samo, jego bieg normalny i powszechny, zwyczajny. Za nim idąc, najlepiej zorientować się możemy o dążności dziecka i młodzieńca, nie wprowadzając sztucznego nacisku na umysłowe życie, a zadaniem naszym powinno być tylko, aby istotnie wykryć owe dążności, żadnej nie pominąć.

W zwykłym toku życia zyskujemy wykształcenie bez szkoły i bez sztucznie obmyślanego planu z dwóch źródeł: jednym jest cała natura i cały świat ludzki, które nas otaczają, o ile je uważamy jako przedmiot poznania. Jest to niejako przyjęcie do wiadomości wszystkiego, co mamy koło siebie, częścią wprost przez zmysły, częścią za pośrednictwem słyszanego opowiadania lub czytania. Drugiem źródłem jest obcowanie z ludźmi, pozostawanie w bliższych związkach z nimi, wspólne pożycie, które wywo-

łuje współudział nasz, czyli odczuwanie tego, co oni czują, rozumienie i przejęcie się obcemi uczuciami i przejściami duchowymi.

W pierwszym zakresie dadzą się odróżnić trzy kierunki zainteresowania: do rzeczy jako faktów, do szukania związków między niemi i do piękna, które w pewnych obrazach przedstawiają. Przypatrzmy się tym trzem kierunkom bliżej.

Zainteresowanie do rzeczy odnosi się zarówno do natury, jak i do człowieka. Natura dostarcza niezmiernego bogactwa przedmiotów. Obejmuje bowiem w sobie cały świat zwierzęcy, roślinny i mineralny i wszelkie zjawiska fizyczne i chemiczne, słowem wszelką rozmaitość, jakąkolwiek w przyrodzie zauważyć można. O ile znowu idzie o człowieka, to i tu obfitość faktów jest ogromna. Zajmuje nas odmienność postaci i charakterów indywidualnych, które w współczesnem otoczeniu widzimy; interesują osoby, które historia ludzkości przedstawia, nie tylko jakimi ludzie byli i są, ale także, co tworzyli i tworzą, nie tylko zewnętrzne życie, ale także wewnętrzne wszelkie umysłowe objawy.

Zainteresowanie do związków oznacza wrodzony nam popęd badawczy, szukanie przyczyn i powodów. Nie wystarcza nam wiedzieć, że coś jest lub było, ale pytamy się: dlaczego jest i dlaczego było? W naturze śle-

dzimy, jak się zjawiska ze sobą wiążą, jak jedno drugie wywołuje, co spowoduje w nich zmiany. W dziedzinie życia ludzkiego chcemy znać pobudki do czynów tak u ludzi dzisiejszych, jak u dawniej żyjących, pojmujemy dzieje ludzkości pragmatycznie, a życie teraźniejsze, jako wynik nieskończonego szeregu poprzedzających wypadków.

Ale już we wczesnej młodości obok ciekawości do rzeczy i skłonności do szukania związków między niemi, odzywa się zmysł estetyczny. Piękno w naturze, malowniczy krajobraz w blasku słonecznym, pogodne niebo gwiaździste, kształt i barwa kwiatów, harmonijna postać zwierząt wywołują głośny lub cichy sąd, wyrażający uczucie zadowolenia. Tak samo utwory sztuki, wykonane przez człowieka, czy to z zakresu malarstwa, czy muzyki, poezyi, czy rzeźby nie pozostają obojętne, lecz pociągają urokiem swoim istotę naszej natury.

Odmiennej stronę duchowego życia kształci obcowanie z ludźmi. W dziecięcym wieku pożycie rodzinne, a mianowicie dzieci z rodzicami i rodzeństwem, dalej stosunek młodzieży do rówieśników i do wszelkich osób, z którymi nadarza się jej sposobność do bezpośredniego zetknięcia się, wzbudza współudział z ich życiem. Możemy nie tylko przyjmować do wiadomości, czego bliższe nam

i dalsze osoby doświadczają i co działają, ale nadto odtwarzamy w sobie, co oni czują, co je boli i cieszy, co podnieca i przygnębia, co myślą i czem się zajmują. Doznaje wtedy zmiany nasze własne życie duchowe, odzywa się w nas poczucie wspólności, łączności i współczucia z innymi, nie poprzestajemy na gromadzeniu wiedzy o ludziach, lecz rozbudzamy nadto tętno życia własnych uczuć, wzbogacamy zasób tych przeżyć, które ciepło życia stanowią. Podczas gdy poznawanie natury, zewnętrznego, przyrodniczego świata i ludzkiego jest samo w sobie tylko zaspokojeniem żądzy wiedzy i prawdy, ozdobą ducha i rozszerzeniem jego poglądu, to odczuwanie doli i dążeń człowieka, podnosi przedmiotową treść naszego życia, żywa świadomość stanu duszy drugich działa przeciwko egoizmowi, a zatem staje się jeszcze bardziej koniecznem kształceniem, aniżeli sama zimna wiedza. Tym sposobem tworzy się nowe życie każdego z nas, otwiera nowe pole, poruszające głąb naszej istoty. Gdybyśmy się tylko do wiedzy samej ograniczali, bylibyśmy podobni do zwierciadła, odbijającego fakta, choćby najciekawsze i największej ważności, ale mogłoby to stać się bez zmiany naszej własnej istoty, prócz wzbogacenia pamięci. Jeżeli przejmujemy się wszystkim, co ludzie myślą, czują i czego pragną, to przekształcamy się

zwolna sami, rośnie w nas myśl solidarności, zdwaja się i siła ducha przez wyjście z osamotnienia i odosobnienia. Wtedy człowiek porzuca niejako jednostkowe istnienie i sam na wartości coraz więcej zyskuje. Życie człowieka, mającego tylko wiedzę, byłoby jałowem, mimo największego bogactwa erudycji. Cennaść życia podnosi współudział, podnosi tem więcej, że z natury rzeczy musi być wzajemny. Zadowolenie nam sprawia i ochoty do pracy i sił dodaje, jeżeli mamy i widzimy dowody, że inni zajmują się nami.

Współudział obejmuje większy zakres, niż współczucie, bo się odnosi nie tylko do uczucia, ale i do myśli; natomiast nie sięga tak głęboko, jak życzliwość, bo ta pochodzi z woli i postanowienia poparcia woli innej osoby. Współudział można uważać za siłę statyczną, życzliwość za siłę dynamiczną życia naszego.

W dalszem rozważaniu pojęcia współudziału dochodzimy do rozróżnienia współudziału względem osób jako jednostek, od współudziału społecznego dla wszystkich związków ludzkich, pojętych jako całości. Interesuje nas bowiem nie tylko życie członków rodziny i innych ludzi jako indywiduów, ale także obchodzą nas losy i dola innych rodzin, stanów narodu, szczepu, państwa, współwyznawców religii, może niekiedy sekty i stronnictwa,

a w ogóle całej ludzkości. Związani jednemi przekonaniami, uczuciami i pragnieniami mniejszych lub większych grup ludzi i zrzeszeń, nie możemy być obojętni, co się z nami dzieje, przeżywamy wspólnie wszystkie koleje, nie tylko teraźniejsze, ale i przeszłe, i z troską ich przyszłość przewidujemy i śledzimy.

Religia. Na wiedzy i na współludzkiej treści życia naszego duchowego się nie kończy. Im bardziej w wiedzę wnikamy, im głębiej dochodzimy do jej gruntu, tem więcej przedstawia nam tajemników i wątpliwości, których największy wysiłek umysłu rozwiązać nie zdoła. Naturę znamy z wierzchu, tylko jej objawy, pod zmysły podpadające, ale jej wewnętrznych sił dociec nie jesteśmy w stanie. Dlaczego z ziarna drzewo wyrasta, dlaczego tak dziwne i osobliwe postaci przybiera, dlaczego istoty żyjące pewien właściwy im kształt rozwijają, dlaczego martwa natura kryształ tworzy, czemu związki chemiczne powstają, skąd zjawiska elektryczne i magnetyczne pochodzą? Na te pytania najwyższa umiejętność odpowiedzieć nie umie. Czy niezmiernie przestrzeń świata się gdzieś kończy, czy idą w nieskończoność? Czy czas miał początek i będzie miał kres, albo w jednym i drugim kierunku ciągnie się bez granic?

rozum nasz odgadnąć nie zdoła. Są to zagadnienia dla umysłu ludzkiego zakryte. Gdy uczucie nasze ogarnia całe dzieje ludzkości i ze współludzią im towarzyszy, gdy zastanawiamy się nad losem człowieka i naszym własnym, rozważamy przyszłość świata, a nad każdym człowiekiem i nad sobą zastanawiamy się, czym jest to życie w przebiegu wieków, wtedy pokornie skłania się umysł, chociaż często bujny i dumny, i przypuszcza jakieś tajemnicze, pozaziemskie potęgi, wobec których czuje się małą odrobiną, bezsilną, bo widzi zawisłość swoją od nieodgadnionych porządków jakichś, na które żadnego wpływu zdobyć nie może. Wszyscy wiemy tylko tyle, że niewielka liczba lat jest nam przeznaczona na życie, więcej lub mniej, jak komu wypadnie. Jednemu dane jest przeżyć lat kilkadziesiąt, inny kończy żywot w młodości lub w pełni sił. Gdy śmierć przyjdzie, co po niej nastąpi, to dla nas zakryte. Nie mamy żadnych dowodów, że osobiste istnienie ciągnie się poza ziemskie życie i w takim razie nie wiemy znowu jakie ono jest, czy też, że z śmiercią istnienie się zamyka?

Dlatego myśląc o zadaniach wychowania, musimy i o tem pamiętać, aby zawczasu przygotować wychowanka na te problematy wiedzy naszej i naszego istnienia.

Filozofia tu nie wystarcza, ani nie zaspą-

kaja; zresztą dla młodego wieku jest zawczesna.

Wobec tej przygnębiającej niepewności musi w wychowaniu wystąpić czynnik inny, jako postulat konieczny i jedynie zdolny te wszystkie sprzeczności i niepewności rozstrzygnąć i o istotnem stanowisku człowieka w świecie i jego przeznaczeniu upewnić. Tym czynnikiem jest — Religia. Jaka?... Odpowiemy: każda, bo jakąkolwiek jest, zawiera w sobie zawsze wyższy, udoskonalający pierwiastek. Z naszego wszakże stanowiska uwzględniać tu możemy głównie chrześcijańskie wyznania, a przede wszystkim katolickie, jako religię ogromnej większości narodu.

Tylko w religii i żywej wierze można znaleźć widoki rozwiązania tych niepewności. O ile w dojrzałym wieku, przy wielkiem wykształceniu możemy rozmyślać, która religia i w jakim stopniu zaspokoić zdoła wszystkie naszego ducha potrzeby, o tyle w wieku młodym niebezpiecznem jest pozostawać w chwiejności co do uznania religii. Religijność w każdym razie rozwijać należy, a doświadczenie uczy, że najlepiej w pewnem wyznaniu ją przede wszystkim zamknąć i ograniczyć.

Jak inne, poprzednio określone kierunki umysłowe, tak samo i religijny wytwarzają się same, bez narzucania i sztucznego wma-

wiania. Podobnie jak u pierwotnych ludów powstają wierzenia w potęgi pozaziemskie, taksamo w dzieciennym i młodzieńczym wieku każdego człowieka zwykły bieg życia wiedzie do religijności. Już zwykłe wstrząśnienia w naturze: burza, pioruny, wybuchy wulkanów, trzęsienia ziemi, wywołują lęk i uczucie bezsilności i niemocy przed potęgą, wobec której człowiek się czuje marną istotą; bojaźń przed potęgą pozaludzką pierwsza usposabia do wiary w moc nadziemską. Później rozważanie losów świata i losów ludzkich do tego samego wyniku prowadzą. Powiadają doświadczeni znawcy ludzi, że gdyby religii do nauki i wychowania nie wprowadzić, młodzież stworzyłaby ją sobie sama, niebezpieczeństwo zaś zaniedbania nauki religii groziłoby przez to, że młodzieńcza wyobraźnia wymyślałaby sama religijną mitologię. Dlatego lepiej jest uczyć religii już od wczesnych lat, aby myśl od błędnych manowców ochronić.

Mamy zatem różne dążności umysłowego życia, które pedagogice wskazują, w jakich kierunkach wykształcenie iść powinno. Pragnienie wiedzy, zmysł badawczy, zmysł estetyczny, pożycie z ludźmi i nastrój religijny, to wszystko, chcemy czy nie chcemy, samo przez się wiedzie ducha ludzkiego naturalną koleją rzeczy. Nie są to kierunki wymyślane, lecz w rzeczywistości stwierdzone i rozróż-

nione. Każdy samouk bez szkoły i jej programów według nich iść musi, bo tego życie samo wymaga. Są one tak naturalne, że nie podobna sobie bez któregośkolwiek z nich życia duchowego wyobrazić. Wydawałoby się w takim razie życie ułomne, dziwaczne, niezupełne. Dziwilibyśmy się dziecku, gdyby tylko nowych rzeczy szukało, a nie pytało się, dlaczego i w jaki sposób co się dzieje. Nie znajdzie się żadne, któreby przynajmniej od czasu do czasu nie powiedziało, że to się mu podoba, coś innego nie podoba, to piękne, owo brzydkie. Już wątłe siły dziecka i potrzeba opieki skłaniają je do przywiązania i zwracania uwagi na życie i myśl bliższych i dalszych osób, a trudnoby znaleźć nawet najdzikszy szczep, a cóż dopiero społeczeństwo cywilizowane, w którymby człowiek od bardzo młodych lat nie czuł się częścią mniejszej lub większej całości, nie odczuwał, że ta całość ma wspólne interesa, przekonania, zamiary, i nie rozumiał, że każdy stan i każdy los tej całości jest zarazem jego stanem i losem. Nareszcie niema życia nawet dziecięcego, w którymby nie zdarzały się niebezpieczeństwa, groźne zjawiska w przyrodzie i ciężkie smutki w świecie ludzkim i nie wywoływały myśli o niemocy człowieka i o przypuszczaniu sił pozaludzkich i pozaświatowych.

Kształcenie umysłu. Jeżeli powyższe kierunki istotnie uwydatniają i wyczerpują całość wykształcenia umysłu, to zadaniem pedagogiki jest ująć je w swój plan, za nimi iść i do nich się stosować. Wtedy pedagogika trzymać się będzie faktów, które same się zjawiają, nie narzucając sztucznych i wątpliwej wartości programów. Kształcenie człowieka musi się liczyć z potrzebami natury umysłowego życia, jak same, niejako samorodnie się zjawiają, pomódz rozwojowi ich, poprzeć je i doprowadzić do możebnej wysokości. Inaczej, gdyby którejkolwiek dążności zaniedbało i przeoczyło, dążność mogłaby pójść samowolną drogą, niekiedy zmarnieć, a często zboczyć na manowce. Ma zatem pedagogika, o ile idzie o wykształcenie, dostarczyć materiału dla zaspokojenia żądzy wiedzy. Podczas gdy sam młody szukałby jej na chybił trafił, przygodnie, w jednym kierunku może za drobiazgowo i za wiele, w innym za mało, pedagogika wiezie go drogą prostą do osiągnięcia istotnego celu. Popęd badawczy, interesujący się związkami przyczyn i skutków, łatwo może się ograniczyć do jednostronności n. p. tylko w przyrodzie albo w jednym dziale przyrody, tylko w czynach ludzkich; pedagogika otwiera mu oczy na wszelkie główne związki i w przyrodzie i w życiu człowieka. Zmysł estetyczny nie za-

wsze ma sposobność widzieć piękno wszędzie, gdzie się ono znajduje; trzeba zatem wi-
dnokrąg młodemu rozszerzyć i wskazać mu,
ile możliwości, wszelkie pola, na których zmysł
estetyczny może znaleźć zadowolenie. Podo-
bnie rzecz się ma z współludzią. Nietylko
członków najbliższej i dalszej rodziny rozu-
mieć się powinno, nietylko osoby, z którymi
młodzieniec w obcowanie wchodzi, ale także
ludzi z dalszego zakresu, nietylko współcze-
snych, ale i z dziejów dawniejszych swego
narodu i ludzkości wogóle. Szkodziłoby także,
gdyby poczucie społeczne ograniczyło się wy-
łącznie do swojego narodu, albo tylko do je-
dnego stronnictwa, stanu i t. p.; powinno się
ono na cały ogół rozszerzyć. Rzeczywista kul-
tura wymaga nie obojętnego kosmopolityzmu,
lecz raczej gorącego patryotyzmu, a obok
tego zrozumienia innych narodów, szczepów
i stanów. Nareszcie i religijność nie powinna
być ograniczona tak dalece, iżby nie dopusz-
czała wyrozumienia i pewnej tolerancyi dla
wyznawców innych religii.

Najważniejszem zadaniem wykształcenia
jest utrzymać wszystkie te dążności do pe-
wnego czasu i w pewnym stopniu w równo-
wadze. Oczywiście indywidualne usposobienia
skłaniają młodzież, jak w ogóle ludzi, do je-
dnych więcej, do drugich mniej. Są natury
myślące, inne mało do myślenia skłonne,

uczuciowe dla osób, a obojętne dla społecznych zadań, zimno rozumujące, a mało religijne i odwrotnie. Indywidualnych właściwości całkiem usunąć nie można, ale prawdziwe wykształcenie wymaga, aby skrajnych jednostronności nie dopuścić i przynajmniej do pewnego stopnia widnokrąg myśli rozwinąć i rozszerzyć, aby pogląd bezstronny na całość ludzkiego życia wyrobić. Uznajemy powszechnie i słusznie wszyscy pragniemy, aby każdy człowiek wybrał sobie w życiu jedno zajęcie, w niem się wprawił i pracował jak najpilniej i doprowadził do jak najwyższej doskonałości. Jakie ma być, to wskazują mu własne skłonności, zamiłowanie do rzeczy, a często wpływają na to szczególne warunki, wśród których człowiek się znajdzie. Ale obok tego powinien pojmować rozmaite inne zajęcia, którym inni się poświęcają, rozumieć je i mieć o ich przynajmniej elementarnych podstawach wyobrażenie. Wtedy i swoją pracę fachową lepiej wykonać zdoła, bo pozna jej związki i stosunek do innych, nieobojętny na postęp innych działów czynności ludzkich, korzysta z ich zdobyczy dla swojego działu i na odwrót jest świadom znaczenia swojej pracy dla innych, a w tem znajdzie i pokrzepienie i zachętę dla siebie. Wzajemne nareszcie rozumienie się między współpracownikami

pozwała i umożliwiała wspólne, z poszanowaniem wzajemnem, pożycie.

Dostarczyć dosyć wiedzy, rozbudzić myśl, wykształcić zmysł piękna, doprowadzić do rozumienia drugich i współudziału dla ich przejść, wyrobić żywe poczucie społeczne i oprócz tego wszystkiego jeszcze utrzymać i rozwinąć szczerego ducha religijnego, to jest niewątpliwie poważnem i pięknem zadaniem pedagogiki. Przeprowadzone pomyślnie, podnosi poziom kultury wychowanka i umysłowe życie jego w zgodnej harmonii rozbudza. Młodzieniec tak wykształcony przedstawia się jako cywilizowany, zrównoważony człowiek, który spokojnie obejmuje całość duchowego życia.

Podstawy etyczne. Chociażbyśmy sobie jednak wyobrazili najwyższy stopień tak wielostronnego wykształcenia, przecież ono nie wystarcza do zupełnego wyrobienia człowieka. Wprawdzie w powszedniem życiu takie właśnie wykształcenie często najwięcej zyskuje w świecie uznania i cenionem bywa powszechnie. Nie można mu też istotnie odmówić znaczenia, ani doniosłości jego umniejszać. Mimo to jednak pozostaje ono jednostronnem, a nawet tylko zewnętrznem. Dlatego może właśnie najwięcej zwraca uwagi, najwięcej jest uderzające. Wielu ludzi istotnie sądzi, że na niem polega całe zadanie pedagogiki, i nie-jeden pedagog naprawdę najwięcej o niem

myśli i stawia je sobie jako cel swojej pracy. Takie wykształcenie wydaje się niewątpliwie najwięcej uchwytnem, wiele pozorów przemawia za tem, że o nie szkoły ogólnie kształcące najwięcej dbają i rzeczywiście, kto się przypatrzy ich działalności, widzi, że przede wszystkim w nich się uczy, gromadzi wiadomości, budzi myśl, rozszerza i pogłębia pojęcia estetyczne, znajomość ludzi, narodów i ludzkości, wreszcie kształci religijnie.

Tymczasem każdy poważnie myślący przyzna, że istotna wartość człowieka nie na samem wykształceniu inteligencji polega, ale, że obok niego szukać jej należy w głębi jego natury, w jego woli i charakterze. Gdy idzie o wydanie sądu, co człowiek wart, bierzemy w rachubę nie to, co on wie, jak szerokie ma pole widzenia, ale jaką wartość mają jego czyny, czy powstały z czystych zamiarów. Bywają wypadki, że działalność do bardzo skromnych ogranicza się rozmiarów, że bywa wstrzymywana przez szczególniejszy zbieg okoliczności, że niekiedy w mylnym, a nawet w szkodliwym kierunku idzie, ale jeżeli nabierzemy przekonania, że istota woli była dobra, to osądzamy człowieka z wielką poślizgiwością i mimo wszystkich ujemnych jego stron, szanujemy go. Czystość woli tak cenimy, że twierdzimy, iż może ktoś być całkiem niewykształconym, a zasługującym na zupełne

poszanowanie, jeżeli tylko jest człowiekiem prawym, to znaczy, jeżeli jego wola i charakter, chociażby w skromnym obrębie myśli, szacunku jest godna. Samą wielką i gruntną wiedzę, bystre myślenie, rozumienie wielu rzeczy przypisujemy zdolnościom, które bywają od natury dane i są szczęściem, ale nie zasługą człowieka. Same czyny mogą być wynikiem częścią żywego usposobienia, częścią wynikiem osobliwie składających się stosunków, które niemal mechanicznie do pewnej działalności zmuszają. Wtedy, uważamy je raczej jako zjawiska, a człowieka, wykonywującego je, za narzędzie do ich spełniania. Dopiero, jeżeli źródło ich znajdujemy w świadomem i jasnem postanowieniu osoby, osobie tej poszanowanie oddajemy, wtedy pod sąd bierzemy jej wartość, wtedy osoba sama nas obchodzi. Nie zewnętrzne zachowanie się człowieka, lecz ta siła, która z wnętrza duszy jego idzie, jego istotna chęć, jego wola stanowi jego wartość. Jest wielu ludzi na świecie, którzy niczem nie rażą w pożyciu; są gładcy i w towarzystwie przyjemni, wiedzą i wykształceniem ponad zwykły poziom górują, stanowiskiem społecznem i hierarchicznem celują. Ogół świata otacza ich poszanowaniem, ale więcej powierzchownem; natomiast cześć prawdziwą i głęboką ma dla nich, jeżeli wie, że to są charaktery, jeżeli widzi nieskazitel-

ność ich woli. Naturalny prawie instynkt każe nam patrzeć niejako na dno duszy, w najskrytsze jej tajniki i tam dopatrywać się, czem właściwie istotnie są, jakie są wewnętrzne ich pobudki, przekonania, zasady. To wszystko wskazuje, że naprawdę ocenia się wartość ludzi według ich woli, w niej się szuka probierza sądu o nich.

Pedagogika musi zatem zwrócić głównie uwagę na wykształcenie woli w człowieku w daleko wyższym stopniu, niż na wykształcenie jego umysłu, gdyż wola o wiele ważniejsze ma znaczenie w życiu, niż inteligencya. Zwracając uwagę na kształcenie woli, stawia sobie pedagogika jako cel moralne wychowanie młodzieńca. Jeżeli zaś dotąd więcej troszczyła się o naukowe jego wykształcenie, niż o zahartowanie jego woli i wyrobienie charakteru, to na to składały się różne powody.

Przedewszystkiem nauczanie jest więcej uchwytnem, wyrazistszem; plan nauki da się konkretnie określić, zajęcie się umysłem młodzieńca jaśniejszą idzie drogą. Natomiast wpływ na wolę i pokierowanie nią, przedstawia się więcej niepewnem, ma w sobie coś tajemniczego, bo sama wola jest w głębi duszy ukryta. Jeżeli ucznia jakiego przedmiotu nauczymy, możemy sprawdzić wyniki naszej działalności, dowiadując się z jego odpowie-

dzi i myślenia, co naprawdę i jak umie, bez złudzeń i wątpliwości. Tymczasem objawy woli częstokroć usuwają się z pod bezpośredniej kontroli; zewnętrzne jej objawy mogą być zwodnicze, uczeń może coś robić dlatego, że ulega przewadze starszego kierownika; mogą go zresztą do pewnej działalności pobudzić okoliczności zewnętrzne; ale tego nie robi wskutek własnego przekonania, lecz, że tego inni wymagają od niego.

Powtóre: Naukę można stopniowo, metodycznie wpajać w umysł młodzieńca, treść nauki tak udostępnić, że uczeń bez wahania ją przyjmie, zwłaszcza, gdy rzecz stwierdzą okazy lub doświadczenia. Inaczej wola. Wiąże się ona najściślej z wewnętrzną istotą człowieka. W pewnej mierze, zwłaszcza u chłopców silnej indywidualności, przedstawia się jako popęd natury, w każdym człowieku inny i jemu tylko właściwy. Jest to jakby naciągnięta w człowieku przez naturę struna, której niepodobna odmienić. Żywsze lub spokojniejsze usposobienie, odmienne skłonności w różnych kierunkach, więcej uczuciowy, lub zimniejszy nastrój — to wszystko wpływa na siłę i rodzaj woli, tak, iż zdawać się może, że na nią wpływu nie mamy i że ona sama rozwija się odrębną drogą. Ale zapominamy o innej, nader cennej właściwości woli, na którą stanowczo wpływać od lat najwcze-

śniejszych możemy. Ona rządzi się zawsze jakimś przekonaniem, zasadą i otóż niemi kierować zawsze jesteśmy w stanie. Lecz tu właśnie co do owych zasad występuje kwestya sporna.

I tak, mówią, że moralność jest względna, że to doktrynerstwo, teoria, i że rozprawianie o niej praktycznie nie prowadzi do celu. Stąd ludzie nawet bardzo wykształceni, poważnie życie pojmujący i w niem z pożytkiem działający, nie lubią rozpraw etycznych, ponieważ wolą zasady etyczne urzeczywistniać, a nie rozumować nad niemi.

Poważna jednak pedagogika musi z obowiązku o nich mówić, musi niemi się zająć, bo wychowanie młodzieży jest sprawą zbyt poważną, aby w niem można zostawić cokolwiek w niepewności, albo na uboczu. Nie może być dla niej obojętnem, jak się moralna strona ułoży, trzeba jasno zdać sobie sprawę, do czego koniecznie zdążać należy i wyraźnie swój kierunek oznaczyć i w nim młodzież prowadzić; należy rozważyć, jakie cechy wola mieć powinna, jakie jej kierunki są pożądane, ażeby życie człowieka stało się jak najlepszem. Są to zagadnienia, wchodzące w zakres etyki. Z niej pedagogika korzystać powinna i korzystałaby, gdyby etyka była umiejętnością zupełnie skończoną i stanowcze wyniki dawała, gdyby była powszechnie bez

żadnych zastrzeżeń i wątpliwości uznana. Tymczasem zamiast jednej powszechnej etyki mamy różne, jeżeli zaś rozpatrzmy się w tych różnych systemach, spostrzegamy w nich znaczne różnice. W zwięzłym niniejszym szkicu nie możemy zapuszczać się w określenie, rozbiór i ocenę różnych etycznych systemów, bo to zaprowadziłoby nas do szerokich teoretycznych wywodów. Niepodobna też budować nowego systemu etyki, wymagającego gruntownego i głębokiego uzasadnienia. Dla praktyki pedagogicznej dogodniej będzie korzystać tylko z ogólnych wyników badań etycznych i zestawić najważniejsze z nich punkta. Wyzyskać należy prace najpoważniejszych filozofów i naukę religii chrześcijańskiej, która najwyżej kulturę całej ludzkości podniosła.

Na pierwszym miejscu stawiamy potrzebę siły woli. Wola sama przez się, chociażby najlepsza, jest prawie niczem, co najwięcej, gotowością, skłonnością ku czemuś. Znaczenia nabiera dopiero, gdy się w czyn zamienia. Cechą woli zatem musi być rzeczywiste dokonanie tego, czego wola chce, a siłę jej stanowi energia działania. Energia wiąże się ze zdrowiem i należytyim fizycznym rozwojem, który to warunek rozstrzyga częstokroć o całej wartości życia, bo tylko w wyjątkowych wypadkach spotykamy umysłową dzielność mimo fizycznych niedomagań; normalnie nie-

dołęstwo ciała pociąga za sobą niedołęstwo ducha, albo przynajmniej duchowi na zawadzie stoi. Przypuściwszy należyty stan fizycznego rozwoju, przypisujemy o wiele ważniejsze znaczenie energii duchowej. Bywają natury już z pierwotnego usposobienia żywe i ruchliwe, wyrabiają się same z własnego wewnętrznego popędu. Ale pedagogika musi sobie wziąć za cel, ażeby w takich wypadkach nie dopuścić fałszywego kierunku energii, energię tę podtrzymać i rozwojowi jej drogę torować; w innych ma zadanie trudniejsze, aby energię wywołać, rozbudzić, ku niej skierować.

Oczywiście nie wszyscy dadzą się do jednakowego stopnia co do energii wykształcić. Różnice podmiotowe między ludźmi muszą zostać. Dążenie pedagogiki można tylko tak rozumieć, że należy indywidualnie każdego człowieka według jego właściwości i uzdolnienia wydoskonalić do najwyższego stopnia. Nie można abstrakcyjnie obmyślać wzoru energii i ku niemu się kierować, lecz własne siły każdego, jego wolę rozwinąć, podźwignąć nie bezwzględnie, lecz względnie do osobistości.

Siła woli ma się objawiać jako intensywność, czyli wyteżenie albo rzutność w pojedynczych czynach i w powziętem postanowieniu. Obok tych zalet jednak wielkie znaczenie

w wychowaniu ma rozległość woli czyli rozszerzenie jej działalności na większe pole i konsekwencya, czyli zgodność różnych działań i powiązanie ich w łączną i jednolitą całość. W życiu człowieka wśród cywilizowanego społeczeństwa nigdy wola nie może się ograniczać ciasno i wyłącznie do jednego działania. Praca nasza z konieczności musi dotyczyć rozmaitych dziedzin, a idzie tylko o to, ażeby czynności nie rozstrzelały się luznie na różne strony, lecz skupiały i łączyły wspólnie ku jednemu głównemu celowi, który każdy człowiek, jeżeli chce do czegokolwiek dodatniego doprowadzić, musi mieć głównie na oku. Zakres woli rozszerza nauka, dla tego nauka powinna być wielostronna, bo im więcej różnych stron wiedzy otwiera się przed nami, tem więcej i rozmaitszych przedmiotów pragnienia i pożądanja dostarcza. Umysł mało wykształcony niewiele może mieć celów dążenia, całkiem niewykształcony poprzestaje jedynie na cielesnych żądach. Wola w takim razie może być wprawdzie bardzo silna i staje się zwykle gwałtowną i niepohamowaną. Rozległe wykształcenie, rozdzielając siłę woli wszcz, niewątpliwie energię jej na razie osłabia, ale zarazem łagodzi dzikość żądz i cywilizuje człowieka. Otwierając oczy na różne strony, powoduje rozumienie różnych czynników i względów, które brać w rachubę

należy. Ostatecznie, pozwala właśnie przez obszerną wiedzę, wybrać, gdy czas na to przyjdzie w późniejszym życiu, najodpowiedniejszy cel pracy i nie przeszkadza wtedy skupić całej siły woli w jednym kierunku. Oświecając umysł i ćwicząc go w myśleniu, uczy go zarazem łączyć dążności konsekwentnie w zgodną całość. Widać stąd, jak wielkie znaczenie dla woli ma wielostronna, należyta nauka i jaki istnieje wzajemny stosunek między wykształceniem a wolą. Wykształcenie przyczynia się do wydoskonalenia woli, a zatem i wartości człowieka.

Sama siła woli jest ostatecznie tylko siłą. Imponuje swoją potęgą, dążeniem naprzód i coraz wyżej, przedstawia niejako żywiołowy prąd, którym wola płynie. Podnosi się znaczenie siły woli, jeżeli obok niej weźmiemy na uwagę przekonanie. Wtedy łączy się wola z resztą życia umysłowego, a zestawienie obu tych czynników daje nam nową podstawę do ocenienia moralnej wartości człowieka. Cenimy zawsze zgodność woli z przekonaniem, a więc wszelkie takie postępowanie, które jak najzupełniej wewnętrznemu przeświadczeniu odpowiada. Na razie nie idzie o to, jakie jest przekonanie. Oczywiście, im lepsze i pewniejsze, tem lepiej; ale jakiegokolwiek jest, zawsze tej wewnętrznej stronie duszy odpowiadać powinien jak najzupełniej jej

objaw zewnętrzny. Ile razy spostrzeżemy, że ktoś dla ubocznych widoków i celów sprzeniewierza się własnym zasadom, albo przez wzgląd na obcą wolę nie idzie za swoją myślą, czy to z obawy, czy z wyrachowania, tracimy dla niego uznanie, odzywa się w nas sąd dla niego naganny. I przeciwnie domagamy się, aby, gdzie jest przekonanie, tam mieć dostateczną odwagę i nie wahać się z niem wystąpić.

W życiu praktycznem lubimy szczerłość i otwartość, brzydzimy się kłamstwem i obłudą, poważamy rzetelność i sumienność czy to w powszednich stosunkach ekonomicznych, czy w świecie nauki, umiejętności, sztuki i polityki. Wzajemna ufność jest tylko wtedy możliwa, kiedy przypuszczamy, że każdy tak mówi i działa, jak rzeczywiście myśli. Chęć błyszczenia i popisu budzi w nas podejrzliwość, bo wywołuje przypuszczenie, że popisujący się chce słowami i pozornymi czynami olśnić, aby pokryć wewnętrzną czczość i braki. Wolimy prostotę i skromność, nawet szorstkość, byle bez afektacyi i udawania.

Dwie powyższe zasady moralne odnoszą się do jednostki w zakresie jej własnego życia. Mówiąc o energii woli, mieliśmy na myśli tylko dążność własną każdej osoby do postępu i rozwoju jej samej. Tak samo, gdy idzie o zgodność woli z przekonaniem, rzecz

zamyka się w obrębie jednej istoty, odpowiadać mają sobie nawzajem jej tylko wola i jej przekonanie. Człowiek jednak nie może żyć sam; naturalnem i koniecznem jest pożycie w społeczeństwie. Z tego powodu, w dalszym ciągu zastanawiania się nad moralnością, musimy wziąć na uwagę stosunek jednostki do innych osób i do całości społecznych.

W społeczeństwie uporządkowanem, jeżeli należyte, zgodne życie ma być utrzymanem, musi każda jednostka mieć żywe i stanowcze poczucie prawa i sprawiedliwości.

Prawo, które normuje wzajemne stosunki między ludźmi w najrozmaitszych okolicznościach i określa granice, poza które nikomu wykraczać nie wolno pod grozą rozluźnienia społeczeństwa i państwa, musi być zachowane przez każdego i to nie z obawy przed karą, lecz z przekonania, że taka jest zgodna wola wszystkich, a zatem i jego, jako integralnej części całości. Jakkolwiek ustawy prawne, jako ludzkie dzieło, w niejednym szczególe nie są doskonałe, to jednak nie wolno komukolwiek przeciwko nim działać, chociażby o mylności ich najszczerzej i słusznie był przeświadczony. W każdym państwie i w każdym społeczeństwie o wyższej kulturze są dane drogi do starań o poprawę i zmianę praw, w sejmach, parlamentach, pismach, ale ściśle trzymanie się praw, dopóki nie są zmienione,

jest bezwarunkowym obowiązkiem każdego. Wyrobienie tego uznania i tej zasady jest jednym z celów pedagogiki.

Z prawem w blizkim związku zostaje sprawiedliwość czyli słusznosc, w tak blizkim, że niektórzy prawo i sprawiedliwość pod jedno ogólne pojęcie prawa podciągają. Jest jednak między jednym a drugim pojęciem zasadnicza różnica. Prawo wyraża się w postanowieniach, określających, co do kogo należy lub nie należy, jak daleko wola każdej jednostki może sięgać, a poza jaką granicę sięgać jej nie wolno; co kto czynić powinien, a do czego nie jest obowiązany: są to przepisy, wydane przez prawo, albo uświęcone zwyczajem, — rozkazy i zakazy, pozornie narzucone, lub nałożone, a oparte na wzajemności życia ludzkiego i długiem doświadczeniem wskazane. Idealnie przedstawiają one wyraz woli całego społeczeństwa, aby jeden drugiemu nie zawadzał, ani mu w czynnościach nie przeszkadzał, wskazującej każdemu, co do niego należy. Sprawiedliwość czyli słusznosc natomiast ma swoją podstawę w uznaniu, że za wszelkie świadome, dobre czy złe postępowanie, niekoniecznie nawet według ustaw prawnych, lecz w swobodnem pożyciu poza prawem, należy się także odplata, nagroda za dobre, kara za złe. Wykonanie prawa uważa się za rzecz normalną i obowiązkową,

wyświadczenie dobrodziejstwa jest zasługą, a zatem czemś więcej, niż wykonanie prawa. Przekroczenie prawa popada pod wyroki sądów; krzywda, wyrządzona bliźniemu nie zawsze da się podciągnąć pod paragrafy ustawy, a jednak, krzywdą zostaje. Za krzywdę często chociaż »o pomstę do nieba woła«, niema sposobu odpłaty, chyba pogardą; za dobrodziejstwo często brak nagrody, chyba przez uznanie, wdzięczność, szacunek i poparcie. Ale bywają wypadki, że złemu wszystko pomyślnie się wiedzie, na dobrego nieszczęścia spadają. Takie jest jednak w nas silne poczucie potrzeby zrównania zła i dobra, że jeśli go w życiu niema, wierzymy, że w przyszłości będzie, jeżeli nie na ziemi, to w życiu pozaziemskim.

Rozumna pedagogika ma obowiązek to poczucie wykształcić.

Rozwinać rozumienie prawa i wyrobić poczucie sprawiedliwości jest, zwłaszcza u nas, tem konieczniejsze, iż warunki życia naszego mającą nam jedno i drugie pojęcie. Gdy nam się prawa wydają samowolne, a wymagania słuszności niezaspokojone; gdy zarazem niemamy możliwości przeprowadzenia zmiany tych stosunków na lepsze: wówczas pokusa burzenia się przeciw prawu i sprawiedliwości w nas rośnie i wyrabia brak ich poszanowania, a tem samem poszanowania porządku społecznego. Jestto nieszczęście nasze, ale jakkolwiek jest,

mniej w tem upatrywać trzeba złego, że z konieczności godzić się musimy na fakta, przeciwne naszemu przekonaniu, niż gdybyśmy poczucie prawa i sprawiedliwości mieli zagłuszyć w młodem pokoleniu.

Wśród wszystkich innych zalet i zasad moralnych wyróżnia się szlachetnością i łagodzącym charakterem we wszelkich stosunkach pożycia ludzkiego *ż y c z l i w o ść*. Energia i siła woli, prowadząca jednostkę na wyżyny doskonałości, ma sama w sobie coś osobistego i wyłącznego, tak dalece, że ciasno pojęta może wywołać egoistyczne dążenia. Zgodność woli z przekonaniem jeżeli się zamyka we własnej osobistości, niedaleka jest od egoizmu, polegającego na bezwzględnem, własnem zaspokojeniu. Ścisłe wykonywanie prawa mieści w sobie cechy rozwagi i ścisłej obowiązkowości. Nawet uznanie zasady sprawiedliwości i słuszności wyraża rozumowe poczucie potrzeby równowagi we wszystkim, co się dzieje w zakresie życia ludzkiego. Dopiero myśl o *ż y c z l i w o ści* ogarnia ciepłem uczucia wszelkie stosunki wzajemnego pożycia, wprowadza w nie serce. Prawdziwa *ż y c z l i w o ść* jest najjaskrawszem przeciwstawieniem egoizmu. *Ż y c z l i w y* zostawia siebie na uboczu, a cała jego wola sprzyja drugiemu, bez względu na to, czy ten, któremu sprzyja, chce tego, czy nie chce, czy wie o tem, czy nie wie, czy wza-

jemnością odplaca, lub przeciwnie. Życzliwość dla interesu byłaby tylko samolubnem wyrachowaniem na później spodziewane korzyści. Szczera i czysta życzliwość żadnej nagrody dla siebie nie szuka i nie pragnie, tylko dobra i pomyślności drugih. Nawet chociażby błdziła i tam, gdzie chce czynić dobrze, spowodowała szkodę, nic z ceny swojej nie traci. Nad pomyłkami ubolewamy i wybaczymy je, przypisujemy je brakowi rozwagi i znajomości świata; ale samą dobroć mimo to szanujemy. Żadnych granic dla życzliwości niema. W starożytności, w religii mojżeszowej istniała zasada: oko za oko, ząb za ząb; chrześcijańska religia pierwsza ogłosiła zasadę, że nawet nieprzyjaciół i tych, którzy nam źle czynią, trzeba miłować; słowem, życzliwość bezwzględna i bez żadnych zastrzeżeń postawiła na pierwszym miejscu. Życzliwość w tem znaczeniu podnosi poziom kultury całej ludzkości, bo obejmuje i tyczy się wszystkich stanów od najwyższych do najniższych, nie wyłączając żadnego i wiąże z sobą wszystkie zamieszkujące ziemię narody.

O ile idzie o określenie podstaw etyki, to wymienione i pokrótce omówione zasady wyczerpują jej całość. Odnoszą się bowiem zarówno do indywidualnego życia, przedstawiając potrzebę osobistego doskonalenia się i osobistej rzetelnej zgodności woli i postępowania

z przekonaniem, jak i do stosunku człowieka do społeczeństwa w poszanowaniu prawa, uznaniu sprawiedliwości i życzliwości. Nasza religia chrześcijańska daje sankcję tym zasadom w ten sposób, że, wzbudzając wiarę w Boga i wykazując konieczność pełnienia Jego woli, utrzymuje w posłuszeństwie Jego wyznawców, bez względu na to, czy do ludzi wykształconych, lub niewykształconych należą. Ale rozumna i trzeźwa pedagogika ma obowiązek, poza religijnym wpływem, utrzymywać w wychowancach uznanie i poszanowanie zasad moralnych. Tylko moralność powinna działać nie pod przymusem, lecz z przekonania i dobrej woli. Przeciwno nakazowi może się wzdragać natura ludzka, żadna wolności i niezawisłości. Dlatego i w świeckiej moralności napotykamy opór przeciwko kategorycznemu imperatywowi Kanta i wszelkim bezwzględny nakazom i zakazom. Dopiero, gdy moralne zasady przedstawimy, jako wpływ zgodnej opinii powszechnej, jako wyraz prostego, z natury rzeczy wynikającego zastanowienia, możemy liczyć na ich trwałość i bezpieczeństwo.

Charakter. Poznanie i urobienie zasad jeszcze nie jest moralnością, lecz dopiero ich wykonywanie. Moralność zatem wymaga zastosowania się do nich i urzeczywistniania w życiu. W pedagogice zatem starać się o to należy, by wychowanek trzymał się wiernie uzna-

nych przez siebie zasad. Stałe dążenie w tym kierunku wyrabia w nim silny charakter. Oczywiście w praktyce życia muszą powstawać między zasadami kolizye, które w danych wypadkach trzeba umieć zażegnać i znaleźć wyjście, nie sprzeniewierzając się żadnej zasadzie, lecz godząc je ze sobą w sposób możliwy. Zadanie to bywa nieraz niezwykle trudne i wymaga niepospolitego rozumu, a często walki wewnętrznej. Dlatego dopiero życie wyrabia charakter, wychowanie może tylko ku niemu kierować i podstawy jego kształcić. W rzeczywistości, skończony, ze wszech względów doskonały charakter jest idealną niedoścignioną dążnością, wobec słabych sił ludzkich. Dobrze jest wszakże, jeżeli na prawdę pewne, ważniejsze rysy charakteru osiągnąć się dadzą.

Określiliśmy cel pedagogiki w najobszerniejszych zarysach, tak co do strony naukowej, jak i moralnej. Pragnęlibyśmy, aby ogół młodzieży doprowadzony do najwyższego poziomu w jednym i drugim kierunku, nie prędzej wypuszczać w świat, aż takie przygotowanie otrzyma. Byłby to ideał, o którym wolno marzyć, urzeczywistnienia sobie życzyć; wszelako trzeźwe rozpatrzenie się w istotnych życia stosunkach zniewala do pewnych ograniczeń.

Kształcenie zawodowe. Gdy rodzice z jakichkolwiek powodów nie mogą dziecku dać ogól-

nego wykształcenia w najobszerniejszym zakresie, a tem samem wszechstronnie go rozwijać; słowem, jeżeli dla utrzymania życia i zarobku, zmuszeni są zwrócić je na drogę pracy fizycznej; to obowiązkiem ich, jak najwcześniej wdrażać je do niej i przygotować fachowo w raz obranym kierunku. Nie wolno im jednak pod żadnym warunkiem zupełnie zaniechać bodaj najskromniejszej nauki, pozwalającej rozpatrzyć się w świecie przyrody i życia ludzkiego, zaniedbać rozbudzenia religijności i wyrobienia samodzielności, zasad uczciwości, życzliwości, poczucia prawa i sprawiedliwości, chociaż w uszczuplonym obrębie działania. Ponieważ jest wielu ludzi, którzy sobie z wartości takiego kształcenia sprawy nie zdają i gotowiby bez niego wprost zaprządz dziecko do pracy, skoro tylko fizyczne siły jego na to pozwalają, przeto w każdym należycie urządzonej państwie kształcenie elementarne ogólne jest przymusowem i to aż do tej pory życia, w której fizyczny rozwój ciała dochodzi do normalnej dojrzałości, t. j. lat 14. Do tego celu służą szkoły elementarne czyli t. zw. ludowe, łącznie z dalszym ich ciągiem w szkołach wydziałowych.

Szkoły fachowe. Gdy stosunki tak się ułożą, iż dziecko nie potrzebuje wcześniej oddawać się pracy bądź rolnej, bądź rzemieślniczej, lub spełniać niższych posług, ale przecież znie-

wałają wcześniej myśleć o zawodowym zajęciu, które dłuższego przygotowania wymaga, jak np. w zakresie handlu, przemysłu, lub niższych zajęć technicznych; to oczywista, iż szkoła, mając na celu jedynie owo fachowe przygotowanie, ogólnego wykształcenia dać dziecku nie może. Otóż w tych szkołach niepodobna poprzestać wyłącznie na nauce, która tylko do wytkniętego celu prowadzi. Człowiek bowiem wyrobiłby się w nich zbyt jednostronnie. Zapewne biegle wykonywałyby swe prace, ale na całe życie pozostałby z ciasnym i ograniczonym umysłem. Dla tego w tych fachowych szkołach pewną część czasu należy poświęcić na ogólne i moralne wykształcenie. W ich program włącza się więc nietylko pozafachowe przedmioty, które mogą widnokrąg ucznia rozszerzyć, ale nadto kładzie się w nim szczególny nacisk na wpojenie i ugruntowanie ogólnie ludzkich zasad i przekonań.

Zakłady naukowe średnie i wyższe. Dla tych, którzy mogą z zupełną swobodą jak najwięcej lat poświęcić na czysto ogólne wykształcenie, są t. zw. szkoły średnie, czyli gimnazya klasyczne, szkoły i gimnazya realne, które stanowią podstawę wykształcenia wyższego, jakie młodzież pobiera na uniwersytetach, politechnikach i akademiach. Są to właściwie także fachowe uczelnie, ale w których już w pewnych kierunkach dochodzi się do szczytu

wiedzy i najwyższego wykształcenia, (patrz; Akademię, Gimnazya, Szkoły ludowe, elementarne, Szkoły miejskie, techniczne, Szkoły realne, Politechnika, Uniwersytet).

Podstawa psychologiczna kształcenia. Określiśmy cel wychowania, o ile idzie o ogólne oświecenie, rozwinięcie, podniesienie umysłu i o moralne życie. Dążenie do celu wymaga bliższego poznania gruntu, na którym pedagogika ma działać, rozpatrzenia się w warunkach życia psychologicznego, na którego kierunek ma się wpływać, uprzytomnienia sobie zjawisk duchowych, z którymi trzeba się liczyć, bo raz mogą popierać zamiary nasze wychowawcze, innym razem przeszkadzać im i wytwarzać trudności, które zwalczać musimy. Słowem jest potrzeba uświadomienia sobie drogi, a raczej różnych dróg, którymi myśl ludzka idzie i wśród których czuwać mamy, aby nie zeszła na manowce.

Drogi te wskazać powinna psychologia. Jej zadaniem jest przedstawić całość wewnętrznego świata człowieka, stwierdzić fakta, opisać je i związki między nimi wyjaśnić, prawa życia duchowego wykryć i podać. Tymczasem takiej skończonej umiejętności psychologii jeszcze nie mamy. Zaledwie niektóre zjawiska umysłowego życia są dostatecznie wytłomaczone. Więcej jeszcze uczuwać się daje brak psychologii rozwoju ducha od początków sto-

pniami, aż do dojrzałości umysłu, znowu oprócz pewnych tylko wskazówek, co prawda, niejednokrotnie bardzo cennych i ważnych. Wychowawca musi je znać i korzystać w toku wychowania, ale ponieważ mu nie wystarczają, przeto bardzo często musi się opierać wprost na doświadczeniach wśród wychowania zdobywanych i faktyczne wyjście wśród wątpliwości znaleźć.

Długi czas pokutowało złudzenie i jeszcze dziś znajduje zwolenników, że człowiek ma dane od urodzenia pewne władze umysłowe niejako w zawiązku, które tylko wykształcić trzeba, ażeby należycie na zawołanie w każdym wypadku działały. Miały to być: pamięć, wyobraźnia, rozsądek, rozum, uczucie, wola. Wyobrażano je sobie niby jako siły umysłu wrodzone, in potentia, które tylko czekają na odpowiedni materiał, na którym mają się okazać i wyrobić. Gdy wszystkie się wydoskonalą, będzie całe wykształcenie psychologiczne gotowe i skończone. Otóż ściślejsze zastanowienia i rozważania, a po części także obecne badania eksperymentalnej psychologii podają tę teorię co najmniej w wątpliwość. Bliższem prawdopodobieństwem jest, że to, co za władze uważamy, to są tylko abstrakcyjne nazwy na pewne grupy objawów w skomplikowanej całości życia umysłowego spostrzegane, pewne ruchy tego życia, ale nie

realne oddzielne siły. P a m i ę ć, to jest nazwa na oznaczenie faktu, że wyobrażenia jakieś, uczucia, zamiary, raz powstałe, w umyśle naszym się utrzymują i w potrzebie odnawiają, ale nie można powiedzieć, że pamięć wyrobiona np. na deklamacyi, już służyć będzie do trwałego zachowania form gramatycznych, albo reguł matematycznych. Kupiec może mieć pamięć do towarów, którymi się często zajmuje, fizyk do zjawisk, które są przedmiotem ciągłych jego badań, historyk do faktów, o których często myśli i t. p., ale fizykowi chociaż w swoim dziale ma pamięć wyrobioną, będzie trudno w pamięci utrzymać fakta historyczne, kupcowi reguły gramatyczne i t. d. W rzeczywistości można stwierdzić tylko ten objaw, że im częściej ktoś ma z czemś do czynienia, tem trwalej w pamięci to zachowuje. Niema zatem pamięci jako ogólnej władzy, lecz tylko psychologiczne prawo, że im częściej wyobrażenia jakieś, uczucia, pragnienia się powtarzają, tem silniej się nadal utrzymują i odnosi się to zarówno do smaków win lub potraw, jak do estetycznych zasad lub pojęć filozoficznych. Człowiek ogólnie uzdolniony, z umysłem byстрыm i żywym, będzie miał pamięć do wszystkiego, czemkolwiek się zajmie, ale to zawdzięcza silnej wrażliwości na wszystko, na cokolwiek uwagę zwróci, szczególnie jednak pamiętać będzie to, czem się

najwięcej i najczęściej zatrudnia, bo tu wrażenia jego najczęściej się powtarzają.

Podobnie rzecz się ma z wyobraźnią, która polega na kombinowaniu zdobytych wyobrażeń, uczuć i pragnień. Każdy człowiek potrafi rozmaicie łączyć, ale tylko dane myśli; trudno natomiast przedstawić sobie osobną jakąś samoistną i oderwaną siłę duchową, taką, któraby się oddzielnie dała wykształcić w jakimkolwiek zakresie, ażeby tem samem służyła do innego zakresu. Budowniczy, który zajmuje się układem linii pionowych i poziomych, stosunków linii krzywych, szczegółów fasady do ogólnego jej zarysu, nie zdobywa tem samem wyobraźni muzyka, który kombinuje tony, ich współczesność i następstwo, części utworu muzycznego i jego całości. Każdy wykształca wyobraźnię swoją na polu, na którym ma sposobność do najrozmaitszego łączenia i rozdzielania szczegółów. Niemożna zatem mówić o wyobraźni, jako władzy, która wyćwiczona na jednym materiale np. na kompozycji literackiej, mogłaby służyć jako gotowa zdolność w innej dziedzinie np. w malarstwie, lecz jest tylko takie prawo naszego życia umysłowego, że wyobrażenia mogą wchodzić w jakiś dowolny sposób w nowe związki, inaczej niż pierwotnie były złożone. Naturalnie znowu człowiek z żywym i ruchliwym umysłem, do jakiegokol-

wiek zajęcia się zwróci, wszędzie będzie łatwiej kombinował, niż tępy i pedantyczny, ale najzręczniejsze i najobfitsze jego kombinacje będą w tym obrębie, któremu się najwięcej poświęca.

Czasem dziwimy się, że ktoś rozsądnie mówi i myśli w jednym kierunku, gdy w innych popełnia przeciw rozsądkowi rażące błędy, Zdarza się, że rzemieślnik i przemysłowiec bardzo trafne sądy wydaje, wnioski wywodzi i ma pojęcia w sprawach rękodzieła, którem się zajmuje, albo w sprawach przemysłu, który uprawia, a gdy idzie o ocenę wartości innej wiedzy zupełnie błędne ma zdanie. I odwrotnie, znani są ludzie, poświęcający się nauce z bardzo korzystnym wynikiem, ale w praktyce życia są do śmieszności nieporadni. Psycholog uważa te objawy za całkiem naturalne. Rozsądek oznacza zdolność łączenia i rozdzielania wyobrażeń odpowiednio do ich treści, do wymagań rzeczywistości, zdolność dostrzegania podobieństw i różnic w rzeczach, wyprowadzania wniosków i tworzenia pojęć, zgodnych z prawdą. A zatem rzecz prosta, że potrafi to każdy w tym zakresie, z którym się styka często, lepiej, niż na mało sobie znanem polu. Rozsądek, wykształcony na matematyce, jako nauce, może już nie funkcjonować w życiu powszednim i przeciwnie. Rozsądek nie jest ogólną władzą, nie

można go wykształcić na jednym jakimś materiale, aby już służył do każdego innego; w każdym innym potrzebuje osobnego wyrobienia. Są ludzie o wielkich zdolnościach, którzy nierozsądnie nigdy nie będą postępować, ale właśnie ich rozsądek w tem się częstokroć objawia, że na polu sobie nieznanem nie chcą wydawać sądów, raczej odwołują się do tych, którzy na tych polach pracują, i na ich zdaniu zwykle polegają.

Rozumem można nazwać zdolność dochodzenia do najwyższych abstrakcyj i najogólniejszych zasadniczych pojęć. Jestto wytężenie myśli, połączone z wielką umysłową pracą i udaje się tylko umysłom głębszym i wybitniejszym talentom. Ale i tym tylko w pewnych zakresach, w całości chyba jedynie największym geniuszom. Kto w teoretycznych naukach pracuje, szuka i znajduje ostateczne ich podstawy: przyrodnik w zakresie natury, lingwista w zakresie mowy, historyk w zagadnieniach dziejów ludzkości. Kto praktyczne życie rozważa, stara się dociec, jakie niem ostatecznie powinny kierować przekonania i idee. Można powiedzieć, że rozum może być teoretyczny, gdy śledzi idee umiejętności, albo praktyczny, gdy doprowadza do rozstrzygających etycznych zasad, ale znowu i teoretyczny i praktyczny może w różnych szczegółowych kierunkach ograniczać się do

pewnych tylko zakresów. Więc znowu nie jest to zdolność ogólna, niejako władza, mogąca działać zawsze i wszędzie, byle raz ogólnie rozwinięta, lecz musi się w różnych kierunkach osobno wykształcać.

Uczucia i pożądanja są niewątpliwie osobnymi aktami umysłowego życia, różnymi od aktów inteligencji. Niepodobna jednak wyobrazić ich sobie w rzeczywistości bez związku z jakąkolwiek myślą. Uczucie zawsze towarzyszy jakiejś myśli lub jakiemuś pragnieniu; pożądanie zawsze musi mieć przedmiot, do którego dąży, przedmiot myślą objęty. Ani uczucie, ani pożądanie nie są oderwanemi, osobnymi władzami, lecz wiążą się z całą resztą życia duchowego. To nie są siły, któreby się dały bezwzględnie same w oddzielnosci, w oderwaniu wykształcać, lecz tylko w ogólnym rozwoju duchowym.

Jeżeli to wszystko, cośmy powyżej o t. zw. władzach powiedzieli, jest zgodne z prawdą, to niepodobna planu wychowania na tak niepewnej podstawie, jaką jest teoria o władzach, opierać. Upada zatem myśl o harmonijnem wykształceniu władz, bo to, co władzami nazywamy, właściwie realnie nie istnieje. To, co naprawdę jest, to się nie przedstawia tak, jakoby w umyśle naszym znajdowała się jakaś siła, któraby wszystko, co w myśl wejdzie, zachowywała: druga siła,

któraby była osobno od tego, ażeby zdobyte zasoby myśli łączyć w najrozmaitsze jakiegokolwiek związki; trzecia, któraby była od tego, aby wyobrażenia inaczej znowu łączyć, a mianowicie odpowiednio do treści i rzeczywistości; czwarta, aby tworzyć najwyższe pojęcia czyli idee; jeszcze inna, aby tylko wywoływać uczuciowe usposobienia i jeszcze inna, aby ruch w umyśle wywołać i pobudzać do wystąpienia do czynów i t. d. i t. d. Wszystkie objawy, przypisywane mylnie władzom, niewątpliwie w życiu umysłowym istnieją, ale nie jako oddzielne, odosobnione funkcyje, działające na swoim polu. One wszystkie są związane i pokrzyżowane ze sobą i w najrozmaitszych powiązaniach występują, a tylko nasze teoretyczne rozpatrywanie się w życiu duchowym stara się wśród tych komplikacyj oryentować się i ułatwić przegląd. Zestawiamy tylko objawy do siebie podobne i nadajemy im osobną odpowiednią nazwę. Mając nazwę, zbyt pochopnie każdy gatunek objawów przypisujemy osobnej jakiejś sile, szukamy poza objawami jakby jakiejś osobno działającej mocy, prawie tak, jak w mitologiach różne objawy sił natury przypisywano osobnym duchowym istotom. W rzeczywistości trudno by sobie wyobrazić duszę naszą, jako obdarzoną różnemi siłami, z których każda na zawołanie swoją czynność wykonywa. Przeciwnie wszy-

stko, co o życiu umysłowym wiemy, wskazuje raczej na to, że wszelkie objawy duchowe ześrodkowują się w jedno ognisko, jak tego dowodzi świadomość, obejmująca całość ich razem, w jednym skupieniu, we wzajemnym ciągłym związku i wzajemnej zależności. Stąd też pochodzi przypuszczenie o istnieniu duszy, jako istoty bezwzględnie pojedynczej, realnej.

Podając w wątpliwość wiarę we władze, jako oddzielne siły, nie przeczymy, że dadzą się wyróżnić w życiu duchowym grupy objawów, dla których utarte oddawna nazwy rzekomych władz są odpowiednie i charakterystyczne. Dlatego w praktycznej pedagogice można z nich korzystać dla ułatwienia przeglądu wśród olbrzymiej ilości psychologicznych zjawisk, szczególnie w ciągu rozwoju życia psychicznego młodzieży. Nie wszystkie bowiem objawy, nazwami władz oznaczane, występują od pierwszych lat młodości; gdy się zaś pojawiają, ulegają znów różnym zmianom,

Niepodobna w niniejszym ogólnym poglądzie przechodzić po kolei wszystkich stopni rozwoju młodej duszy, zwłaszcza, że jeszcze w tym kierunku psychologii bardzo wiele jest niejasności i zupełnej niepewności. Możemy tylko zaznaczyć niektóre fakta.

Małe dziecko przeważnie rozwija się fizycznie, ale już zmysły jego gromadzą wiado-

mości o świecie zewnętrznym, skąd w umyśle powstają wewnętrzne wrażenia, budzą się uczucia i pragnienia, a pamięć je zatrzymuje i utrwała. Właściwie jednak mówimy o pamięci dopiero, gdy dziecko mówić zaczyna, chociaż z niektórych oznak stwierdzić się daje pamięć już w niemowlęctwie. Silną pamięć w młodych latach uważamy słusznie za znak zdolności, widzimy w niej bowiem niejako zaopatrzenie umysłu w bogaty zasób duchowego materiału. Rzeczywiście w pierwszej dobie życia pamięć gromadzi go w olbrzymiej ilości: cały słownik ojczystego języka, gramatykę i mnóstwo wyobrażeń o rzeczach. Dotychczasowa psychologia uczyła, że najsilniejszą jest pamięć w pierwszych latach i że siła jej wzrasta do szczytu koło 10 do 12 roku życia. Obecnie psychologia doświadczalna utrzymuje, że jeśli idzie o umysłne utwierdzenie w pamięci większej naraz ilości wyobrażeń, to silniejszą jest pamięć w dojrzałym wieku, niż w młodszy. Silna pamięć w porze późniejszej mniejwięcej po 14 roku życia, tak samo u osób dorosłych, jakkolwiek zawsze jest cennym darem, przecież sama przez się ogólnych uzdolnień nie dowodzi, a nawet może się łączyć z bardzo miernem zresztą życiem umysłowem. (P. Pamięć).

Wyobraźnia występuje u młodzieży w swobodnych zabawach, w wolnych opowiadaniach

i rozmowach, następnie w wypracowaniach piśmiennych, na temat, niezbyt krępujący narzuconą treścią. W zabawach przejawiają się kombinacje myśli, w rozmowach fantastyczne pomysły, w zadaniach zręczne zestawienie zdobytej w nauce i w życiu wiedzy. Nauka szkolna, prowadzona systematycznie ujmuje wyobraźnię w karby, ale w każdym razie powinna uczniowi dać możność swobodnego jej rozwoju. Inaczej myśl ucznia może się łatwo ograniczyć do przejmowania tylko przekazywanej wiedzy i nią wyłącznie umysł zapełnić, nie wyrabiając w sobie samodzielności i indywidualności. Zabawy dzieci trzeba obserwować, bo dają poznać stopień ruchliwości myśli; dobrze jest brać w nich nawet udział zwłaszcza w kole starszej młodzieży, jak na spacerach, wycieczkach i towarzyskich zebraniach. Na nich wychowawca odkrywa nieraz różne właściwości wrodzonej fantazyi, których w szkole nie ma sposobności poznania. Bardzo interesujące stają się wypracowania piśmienne, jeżeli się w nich szuka nie tylko wiedzy i poprawności wyrażenia, ale i właściwego toku myśli i sposobu wiązania szczegółów.

Kilkoletnie dziecko zarzuca pytaniami otaczające je osoby. Odzywa się w niem wtedy częścią chęć przysporzenia wiedzy, ale więcej jeszcze potrzeba podporządkowania no-

wych wyobrażeń pod zdobyte już poprzednio. Jestto początek myślenia, a zatem rozsądku, szukającego różnic i podobieństw, stosowania sądów i wniosków do rzeczywistości. Później nauka dostarcza całej masy gotowych twierdzeń, które przyjąć musi, jako plon pracy wielu pokoleń, ale nauka nie kształciłaby należyte, gdyby tylko na tem przekazywaniu wiedzy poprzestała. Zadaniem jej jest dawać możliwość urabiania własnego sądu ucznia, naprowadzać go na podstawie przesłanek do samodzielnych wniosków i tworzenia pojęć. Obok naukowej dziedziny praktyczne życie wyrabia rozsądek z większym trudem i innemi drogami. Młodzieniec, który wcześniej w rzeczywiste życie wchodzi, lepiej się w niem umie znaleźć, aniżeli uczeń, poświęcający się dłuższy czas szkolnej, naukowej pracy. Drugi bywa często długo nieporadny, choć za to później zmysł jego praktyczny większą pewnością i rozległością zdobywa. Również z większą siłą występuje rozsądek, gdy się kończy wiek chłopięcy, a zaczyna młodzieńczy, co bywa koło 14 roku życia. Do tej pory interesuje ucznia więcej wiedza konkretna, rzeczy i fakta wprost pod zmysły podpadające; od tej pory stają się więcej przystępne abstrakcyjne, ogólniejsze pojęcia, rodzi się chęć przeglądu zdobytej wiedzy i jej uporządkowania. Dlatego dobrze jest w programach szkolnych nada-

wać nauce w niższych klasach charakter więcej popularny, więcej mechanicznie pamięciowy, bo taką naukę wiek ten łatwiej rozumie; natomiast w wyższych można już zestawiać materyał w obrazie systematycznym i rzucać szersze poglądy na całość i na wewnętrzne związki między częściami.

Pierwszych objawów czynności umysłowych, które prowadzą do rozumu, można się dopatrzyć już we wczesnym wieku, ale po owym okresie ustawicznych naiwnych pytań, o którym wyżej wspomnieliśmy, mianowicie, gdy dziecko więcej zamyka się w sobie. Natenczas spostrzegamy, najczęściej w zabawach plany w jakimś celu obmyślane, niekiedy jednak w zachowaniu się życiowem względem rodziców, oraz innych blizkich osób i nauczycieli, a obok nich pomysły w zakres nauki wchodzące. Wszystko to, jakkolwiek w bardzo szczupłym obrębie, jednak dowodzi dążenia do uszeregowania czynności na jednej jakiejś podstawie. O ściśłej konsekwencji nie ma jeszcze mowy, ale już jest do niej dążność. W miarę rozwoju sił duchowych, rozszerzenia nauki i doświadczeń życiowych plany stają się ściślejsze i mądrzejsze. Ma to ważny związek z kształceniem moralnem, o czem w dalszym ciągu jeszcze mówić będziemy.

Życie umysłowe, jako całość wzięte, przedstawia w pierwszej chwili ogro-

mną ilość rozmaitych objawów, łącznie występujących. Masa ich wznosi się raz jak fala w górę, gdy w pełnem nateżeniu duch jest czynny; drugi raz opada w obojętności i przygnębieniu; raz rozszerza się w spokoju, to znowu ścieśnia i skupia w skromnych granicach, na jedną myśl, jak gdyby na jeden punkt. Zależy to od chwilowych okoliczności, często nieobliczalnych i nagłych, i niewątpliwie wiąże się z fizycznym stanem naszego ciała, nerwów, mózgu.

Nauka psychologii, chcąc światło rzucić na ciemne, wielorako złożone i skomplikowane przejawy, ucieka się, jak każda inna nauka, do rozbioru i szuka składowych ich części aż do pierwiastkowych elementów, śledzi, które z nich w połączenie z sobą i w jaki sposób wchodzi, stwierdza prawa związków i w razie potrzeby rzuca nawet hipotezy.

Za pierwsze składniki życia duchowego uważamy wrażenia, przez zmysły albo wewnętrzne fizyologiczne zmiany wywołane, które zarówno dostarczają duszy naszej wiadomości, jak są zarazem uczuciami, a nie mniej tworzą pobudkę do odruchów, a zatem pierwotnych objawów woli. Kiedy się usunie zewnętrzna lub wewnętrzna pobudka, utrzymują się wrażenia w postaci wyobrażeń, które mają taką trwałość, że chociaż przed siłą innych wrażeń i wyobrażeń czasowo

z świadomości ustąpią, to jednak znowu po usunięciu przeszkody odnawiają się i napowrót w świadomość naszą wchodzą. Jest między nimi walka. Silniejsze zdobywają pierwszeństwo przed słabszymi, ale znowu i słabe, jeżeli ich jest wielka ilość, zyskują przewagę nawet nad bardzo silnymi, jeżeli te są odosobnione.

Wyobrażenia nie zostają luźne obok siebie, lecz łączą się w grupy i szeregi. Grupę tworzy np. wyobrażenie rzeczy i jej własności, jeżeli jest obojętnem, w jakim porządku wyobrażenia własności się ustawi. Wyobrażenie śniegu łączy się z wyobrażeniem białości, zimna i lekkości; ale czy pierwszej myślimy o zimnie, czy o białości, czy o lekkości, na tem nic nie zależy. W szereg wiążą się wyobrażenia, których porządek nie jest dowolny, lecz zasadą logiczną, siłą rzeczywistości wskazany np. szereg myśli w rozsądnej mowie, gdy przesłanki idą naprzód, a po nich wnioski, w opowiadaniu historycznym, w ułożeniu skali tonów lub skali twardości minerałów.

Szeregi myśli znowu łączą się jedne z drugimi, krzyżują się; z jednego szeregu występują często boczne szeregi, a potem wraca szereg główny, jak w opowieści połączonej z epizodami. Niekiedy szereg kończy się masą myśli, gdy np. przeprowadzamy dowód mate-

matyczny i dochodzimy do wyniku, który rzecz rozświetla i rozstrzyga. Szeregi mogą wchodzić w siebie tam i napowrót, jak np. szereg przestrzeni, gdy idziemy za porządkiem linii, mieszczącej różne wyobrażenia od początku do końca i po tej samej linii wracamy od końca po początku.

Idealne miejsca, w których się szeregi krzyżują, tworzą węzły, od których myśl może iść w różnych kierunkach. Powiązanie myśli w szeregi z węzłami, łączenie różnych szeregów z innymi węzłami ma pewne podobieństwo do sieci, tak, że masy naszych myśli tworzą niejako tkanki z punktami stycznymi i rozwijaniem się szeregów w najrozmaitszych kierunkach.

Wszystko co do umysłu się dostaje bez wejścia w szereg lub grupę, pozostaje odosobnionem i łatwo z myśli uchodzi. Jest to ważna wskazówka dla wszelkiej nauki. Cokolwiek nauka nowego podaje, powinno się dołączać do szeregów i grup myśli, które już uczeń posiada, i samo w sobie nie może się rozбивać na luźne szczegóły, lecz ciągiem pewnym razem się trzymać; inaczej ginie bez pożytku dla wykształcenia.

Wszelkim myślom towarzyszą uczucia przyjemne lub nieprzyjemne, w najrozmaitszych stopniach i odcieniach, podniecające i zwątlające, a równocześnie w związku z je-

dnemi i drugimi występują pragnienia i pożądanja jako też niechęci i wstręty. Łączy się to wszystko z sobą częścią świadomie i jasno, częścią nieświadomie, do tego stopnia, że nawet w rozwiniętem życiu umysłowem bardzo często trudno oddzielić wrażenie i wyobrażenie od uczuć, przedstawić sobie uczucia czysto odłączone od wyobrażeń. Pożądanja zaś zawierają w sobie nie tylko wyobrażenia, ale także w stopniowym swoim wzroście pociągają za sobą ciągłą zmianę uczuć.

Mieści nasz umysł, i to nie dopiero w dojrzałym wieku u człowieka wykształconego, ale już w młodości, wielkie zasoby różnych składników, zebranych z życia i jego przeżyć, ze szkoły i wszelkiej nauki. Nic dziwnego, iż przy wielkiem ich nagromadzeniu nie wszystko razem tworzy jednolitą całość. Najczęściej skupiają się pewne gromady myśli z uczuciami i pragnieniami, same w zakresie swoim silniej spojone, jako mniejsze całości. Gdy całości jest kilka, nieraz jedne z drugimi nie wiążą się, a nawet w sprzeczności i niezgodzie ze sobą zostają. Tem jedynie tłómaczy się u starszych, dlaczego ktoś innym bywa jako urzędnik, a innym w życiu rodzinnem, innym w towarzystwie poza familijnemi stosunkami, a innym jako pisarz, lub działacz w politycznych związkach. Podo-

bnie uczeń często inaczej przedstawia się w szkole, a inną ma opinię w domu, innym jest wśród towarzyszków rówieśników wśród zabawy, a innym wobec starszych; raz okazuje zdolności i ruchliwość w swobodnem pożyciu z kolegami, a w szkole natomiast uchodzi za tępego i ospałego. Stąd wskazówka dla wychowawców. Jak pożądanem jest, aby starszy człowiek utrzymywał jednostajny charakter we wszystkich okolicznościach życia, tak również powinniśmy starać się o to, aby wychowanek zawczasu wyrabiał się jednolicie. Nauczyciel w szkole powinien zwracać uwagę na ucznia, gdy się zabawia w gronie kolegów, rodzice powinni zostawać w ciągłym porozumieniu ze szkołą. W takich wypadkach tylko poznaje się wychowanek wszechstronnie i można skutecznie działać przeciw rozbiciu jego umysłu na różne sprzeczne z sobą kierunki.

Biorąc na uwagę jedną jakąkolwiek chwilę życia umysłowego, łatwo się przekonywamy, że właściwie naraz tylko mała ilość wyobrażeń objawia się w pełnej świadomości, tak, że z nich zdajemy sobie sprawę. Reszta, przeważna część ukrywa się pod progiem świadomości w zupełnem utajeniu, jak gdyby nie istniała.

Jeżeli jednak nowe zjawisko w oczy uderzy, albo usłyszymy nowe wiadomości, jak to

bywa na lekcyi w szkole i przy jakichkolwiek spostrzeżeniach w życiu codziennem, wtedy dawne wyobrażenia i uczucia występują z ukrycia naprzeciw nowym przybyszom. Stają wtedy naprzeciw sobie w duchowej widowni dwie grupy wyobrażeń: jedna gotowa, właśnie przybywająca, druga z dawniejszych zasobów zwolna powstająca. W pierwszej chwili opanowuje umysł nowa grupa, jako świeża i budząca bezpośrednią uwagę. Druga tworzy się stopniowo, wzrasta z przypomnienia, ale ponieważ grunt ma dawniej ustalony przez poprzednio zdobytą wiedzę, przeto stara się owładnąć i objąć sobą zjawiające się nowości i zachowuje się względem nich poniekąd krytycznie. Jedne składniki nowej grupy przyjmuje, inne odpiera. Przyjętymi składnikami zwiększa swoje zasoby, z niektórych korzysta, aby sprostować poprzednie zdobycze i w nowy sposób uporządkować. Nieprzyjęte budzą w niej niepokój i wahania, które kończą się albo zupełnem odrzuceniem, albo zostawiają wątek do dalszego zastanowienia i rozważania, aż do ostatecznego z czasem rozstrzygnięcia. Proces ten nazywamy w psychologii *a p e r c e p c y ą*.

W ciągu całej pracy szkolnej i w ciągu całego życia odbywa się ten proces, na mocy którego każdorazowa istniejąca siła umysłu rozrządza nadarzającym się ciągle i dostar-

czanym nowym nabytkiem wiedzy. Grupy apercypujące, przyjmując nową wiedzę, wzrastają, rozszerzają się, nabierają wewnętrznej mocy i spójności. Tylko w początkach duchowego życia u dzieci, albo później przy zupełnym braku wykształcenia u starszych osób, gdy grupy apercypujące jeszcze się nie wytworzyły, bywa umysł człowieka wobec nowej rzeczy zupełnie bezradny i do opanowania jej niezdolny. Może ją tylko biernie przyjąć, ale sądu o niej wydać nie jest w stanie. Niekiedy grupy apercypujące już istnieją, ale mogą być chwiejne i niedostatecznie wykształcone; wtedy powodują ocenę nowej rzeczy lekkomyślną i jednostronną, albo wprost błędną. Tak nieraz lekarz, powierzchownie tylko znający medycynę i niedoświadczony, wyrokuje o chorobie i jej przyczynach szybko, ale całkiem mylnie; sędzia niedość biegły w prawie rozstrzyga o winie obżałowanego odrazu, ale niesprawiedliwie. Jednak i to nie jest pożądanem, aby apercypujące grupy miały budowę zupełnie niewzruszoną i dla wszelkich zmian nieprzystępną, jak to bywa u pedantów, ludzi do jednostajnego życia przez długi czas nawykłych, upartych starców i t. p. Przy patrząc się osobom, które mają stałe zasady w postępowaniu i trwałe przekonania naukowe, a przytem znają świat i są rozsądni, widzimy, że zawsze są przezorni, gdy idzie o osądzenie

różnych objawów w życiu: unikają pedanteryi i szablonu, mają wiele wyrozumienia dla różnych okoliczności i stosunków. Nie odstępując od podstawowych swoich kierowniczych myśli, rozumieją, że w praktyce dopuszczalne są odmiany w mniej ważnych szczegółach działalności ludzkiej; w naukowych zaś prawdach postęp umiejętności i badań sprowadza niejednokrotnie nowe kierunki myśli.

Tylko w nader wyjątkowych wypadkach proces apercypcyi przybiera wręcz odwrotny kierunek, wtenczas mianowicie, kiedy nowo przybywające myśli całkowicie burzą dawną grupę apercypującą. Dzieje się to w praktycznem życiu np. przy zmianie religii i moralnem przeobrażeniu, wreszcie w naukowem, jeżeli nowe odkrycia zmuszają do zupełnego porzucenia poprzednio wyrobionych poglądów. Jeżeli taki przewrót jest nagły, to może wywołać gwałtowne wstrząśnienia umysłowe, np. gdy przyjaciela schwycimy na oczywistej niegodziwości.

Prawidłowy przebieg apercypcyi tłumaczy, w jaki sposób odbywa się postęp wykształcenia. Gdy się już utworzy jakakolwiek warstwa myśli, myśli te z sobą się złączą i pewną całość wytworzą, wtedy umysł wobec nowych nabytków, dostarczanych przez naukę i doświadczenie, zachowuje się jako czynna siła, osiąga z nich zdobycze, w części

wyłącznie fizycznych zmian, teoria materjalizmu obecnie niema już zwolenników, ale znowu nikt także nie zaprzeczy faktów, że istnieje ciągła łączność i ciągła wzajemna zależność pomiędzy duszą a ciałem, szczególnie mózgiem i systemem nerwowym. Spokojna myśl, szczęście w życiu i zadowolenie wpływają na zdrowie ciała; pełne zdrowie i rzeźwość fizyczna pozwalają na wyteżoną pracę duchową. Oddziaływanie umysłu na ciało mniej nam jest znane, natomiast więcej wniosków da się wyprowadzić w przeciwnym kierunku. Pewien brak równowagi i nieprawidłowości fizyczne przypuszczalnie wywołują nie tylko czasowe, ale i stałe cechy życia umysłowego. Stosunkowo większa nad normę ilość krwi, albo mniejsza, nie tylko tłómaczy w pierwszym rzędzie niepokój fizyczny albo osłabienie, ale także w następstwie sprowadza niewątpliwie większy ruch albo ospałość w myśleniu, w energii i wogóle w całym życiu umysłowym. Mogą być krew, nerwy i inne składniki organizmu zdrowsze lub mniej zdrowe, a oczywiście w usposobieniu i nastroju umysłowym to się odbija, może ujemnie, jako skłonność np. do złośliwości. Jeżeli przemiana materii, która się ustawicznie w ciele odbywa, doznaje z jakichkolwiek powodów przeszkód lub utrudnienia albo przeciwnie ma przebieg zbyt pociągły, a nie pociąga jeszcze za sobą zu-

pełnie chorobliwego stanu, może jednak wpłynąć na charakter umysłowy; prawdopodobnie wywołuje pesymistyczne lub optymistyczne usposobienie. Niekiedy upośledzona bywa już w młodym wieku i niewiedzieć z jakich powodów ruchliwość fizyczna, przy prawidłowych zresztą innych warunkach zdrowia; w takim razie tłumaczyć może zachowanie się t. zw. sensatów, t. j. chłopców myślących i pilnych, ale jednostronnie oddanych tylko książce i nauce z zaniedbaniem zabaw, młodemu wiekowi właściwych. Upośledzona znowu wrazliwość czy to nerwów zmysłowych i czuciowych, czy ośrodków i mózgu nie pozwala na żywe zainteresowanie się zjawiskami, raczej wywołuje obojętność i brak zamięłowania w ogóle dla nauki. Takie spostrzeżenia i wywody dadzą się snuć dalej aż do wniosków o dzikości i ciemństwie umysłem, tłumaczającym się różnemi ułomnościami ciała albo zupełnem zwyrodnieniem i niedołęstwem fizycznym. Są to tylko przypuszczenia, nie stwierdzone ścisłym badaniem, ale mają w sobie tyle prawdopodobieństwa, że niepodobna ich przeoczać i nie można ich nie uwzględniać w psychologii. Wiele różnic między młodzieżą niemi się da tłumaczyć, niejednen wypadek trudności należytego kształcenia i wychowania niemi się może usprawiedliwić.

Cośmy dotąd z psychologii omówili, to

oczywiście nie jest jej całość, lecz tylko najkonieczniejsze z niej dla zrozumienia pedagogiki działy. O ile jeszcze inne zagadnienia z psychologii wymagają uwzględnienia, nadarzy się do tego sposobność w innym związku, w dalszym ciągu niniejszego artykułu. Nie braliśmy na uwagę t. zw. psychologii eksperymentalnej; jest to bowiem nauka, która dopiero pierwsze próby i początki przechodzi. Wyniki, które dotychczas osiągnęła, nie mają jeszcze dla pedagogiki praktycznego znaczenia, nie wykazują nowych praw ani poglądów, co najwyżej stwierdzają znane już zresztą psychologiczne prawdy. Zresztą nawet metody badania w zakresie psychologii eksperymentalnej budzą jeszcze poważne wątpliwości. Na razie jesteśmy w oczekiwaniu wynalezienia właściwszych i trafniejszych i nie wątpimy, że z czasem znaleźć się dadzą, a wtedy można się od nowej umiejętności spodziewać ważniejszych przyczynków do zrozumienia umysłowych objawów, co i dla praktycznej pedagogiki nie pozostanie bez pożytku.

Plan nauk. Na podstawie poprzedniego naszkicowania celu wychowania i stosując się do określonych właśnie zasad psychologicznych, możemy podać obecnie główne linie dla samej pedagogiki.

Istotnymi składnikami wychowania są nauka

i wpływ na wolę. Przez nie rozwija się inteligencya i wyrabia się postępowanie człowieka. Jest wprawdzie jeszcze trzeci czynnik naszego życia, t. j. uczucia, ale tych osobno rozwijać niema potrzeby, bo przy każdej dobrej nauce i przez każde pokierowanie wolą, tem samem rozbudza się wszelkiego rodzaju uczucia.

Z nauką możemy się obecnie krótko załatwić. Określając bowiem na początku cel wychowania, zaznaczyliśmy ogólne kierunki, które nauka zachować powinna, i rozważyliśmy, jakie cechy mieć musi, aby zadanie wychowawcze spełniła. Pozostaje nam pomóc o wyborze odpowiednich przedmiotów nauki i o sposobie jej udzielania, czyli o zasadniczych rysach metody jej udzielania.

Ponieważ nauka ma otworzyć widnokrąg myśli ucznia nie tylko na wszystko, co się tyczy życia ludzkiego, ale także na świat przyrody, przeto nie ulega żadnej wątpliwości, że przedmioty dobrane być muszą i z jednego i z drugiego kierunku. Przeważać jednak powinien pierwszy kierunek, bo więcej znaczenia ma dla człowieka i dla jego moralnej wartości pożytek z ludźmi, aniżeli znajomość natury; bliżej obchodzi każdego, cokolwiek odnosi się do niego samego i do równych mu istot, aniżeli fakta poza nim zachodzące; silniej działa przeciw wstrętnemu egoizmowi oryentowanie się w stosunkach osobistych

i społecznych w przeciwieństwie do zapatrywań na pozaludzkie sprawy. Dlatego we wszystkich programach i planach szkół, ogólnie kształcących, cenniejsze miejsce słusznie zajmują t. zw. humanitarne nauki, aniżeli przyrodnicze.

Z humanitarnych nauk przedewszystkiem uczyć trzeba języka ojczystego. Na tej nauce polega nauka mowy wogóle, jako środka, który służy do konkretnego ujmowania myśli i do wzajemnego porozumiewania się. Obok ojczystego języka pożądana jest nauka innych żyjących nowożytnych języków, o ile praktyczne potrzeby ich wymagają i ile czasu starczy. Z nauką języka ojczystego i innych języków łączy się nauka piśmiennictwa. W dziejach ojczystej literatury odzwierciedla się duch własnego narodu. Historia obcych literatur rozszerza pogląd na rozwój myśli innych ludów. Zwykle w szkołach ogranicza się nauka języków i literatury oprócz rodzimych do obcego jednego języka, ale chociażby się dała rozszerzyć do dwóch i trzech, w każdym razie dzisiejsze wykształcenie wymaga, ażeby z powszechnej literatury wszystkich w ogóle narodów dać uczniom poznać najcelniejsze z nich utwory, chociażby tylko w przekładach lub wyjątkach.

Z historyi powszechnej znowu należy w pierwszym rzędzie uwzględnić dzieje

ojczyste, ponieważ są najbliższe, pozwalają poznać charakter własnego społeczeństwa i tem samem zrozumieć jego dążności w ciągu dziejów i zadania chwili obecnej. Z tą nauką wiązać się powinny równocześnie dzieje innych ludów, o ile można wykazując wzajemne stosunki między własnym narodem a obcymi. Wszystko zresztą, co z dziejów powszechnych ten zakres przekracza, przedstawiać nauka powinna tylko w najogólniejszych zarysach i w najważniejszych faktach. Ponieważ jednak rozwój zarówno ojczystych dziejów, jak równoczesnych obcych opiera się na cywilizacyi dawniejszych ludów, przeto nie można pominąć historyi starożytnej, szczególnie greckiej i rzymskiej, która najsilniejszy wpływ na późniejsze dzieje wywarła i dlatego obszerniejszego uwzględnienia wymaga. W ten sposób złoży się obraz dziejów całej ludzkości w najważniejszych dziedzinach; co jeszcze do dopełnienia obrazu zostaje, da się w krótkim szkicu nakreślić.

Do zaznajomienia z naturą i jej prawami służą nauki przyrodnicze z poddziałami na zoologię, botanikę i mineralogię, chemię, fizykę i astronomię. Wiąże się z tymi przedmiotami nauka matematyki, ujmująca w ścisłe formy i liczby wprowadzie częściowo stosunki życia ludzkiego, ale przeważnie i głównie zjawiska przyrody.

Pośrednie stanowisko zajmuje geografia, pozostając z jednej strony w blizkiej styczności z historią, z drugiej zaś jako osobna umiejętność o ziemi i jej właściwościach zalicza się do nauk przyrodniczych.

Wśród równolegle obok siebie idących kierunków wykształcenia, kierunku humanitarnego i przyrodniczego, konieczną jest nauka religii, która wyrabia ogólny pogląd na życie i świat cały, podnosi myśl ponad poziom, ograniczony stosunkami czasu i przestrzeni, rozstrzyga problematy istnienia i budzi wiarę w wyższe ponad wszystko rządy Boskiej Opatrzności. Rozumnie pojęta nauka religii nie staje w sprzeczności z umiejętnością, tak, jak prawdziwa umiejętność religii nie odrzuca. Owszem, umiejętność, gdy dochodzi do najwyższych zagadnień i rozumem przeniknąć ich nie może, szuka w religii pomocy i wtedy ta rzuca światło i ostateczne daje uspokojenie.

Dla tego też i nauka szkolna, świecka, powinna przy końcu wykształcenia doprowadzać do tych granic wiedzy ludzkiej, poza które już myśl nasza sięgnąć nie zdoła. Gdy nauki tak humanitarne, jak przyrodnicze o tyle postępują, że podstawy ich, które są całkiem pewne, można uważać za dostatecznie w umyśle uczniów utrwalone i zabezpieczone; wtedy należy dojrzalszej młodzieży zwrócić uwagę, że wielu jeszcze zasadniczych rzeczy albo

całkiem nie znamy, albo mamy co do ich pojęcia bardzo poważne wątpliwości, jak np. co jest siła i materya, czas i przestrzeń, wieczność i t. d. Nie idzie tu o rozwiązanie tych kwestyj, których zresztą rozwiązać nie umiemy, lecz tylko o wskazanie na fakt, że istnieją, a tem samem pobudzają do myślenia. Jest to materyał, dający wątek do wstępu do filozofii, którym całość ogólnego wykształcenia zamykaćby należało. Tylko znaczne trudności takiej nauki są powodem, że szkoły średnie tym przedmiotem się nie kończą. Zamiast wstępu do filozofii wchodzi zwykle w program szkolny logika i psychologia w elementarnym, zwięzłym wykładzie.

W tych ramach mieszczą się wszystkie nauki, dla ogólnego, wyższego wykształcenia potrzebne. Ująć z nich jakiejś nie można bez szkody dla całości rozwoju umysłowego. Dodać możnaby niejedną jeszcze przedmiot, o ile czas na to pozwala, który się da na naukę poświęcić, oraz wzgląd na wytrzymałość umysłową ucznia i potrzebę fizycznego jego rozwoju. Wielu dzisiejszych pedagogów domaga się w szkołach nauki rysunków, oraz śpiewu dla wyrobienia zmysłu estetycznego. Inni żądają nauki biologii i higieny, nauk społecznych, a nawet nauki prawa, literatury powszechnej i historii sztuki i t. p. Nie można istotnie za-

przeczyć potrzeby tych nauk i nie można ich zaniedbać; błędemby jednak było, gdyby dla każdej przeznaczać godziny jako dla oddzielnych przedmiotów. O wiele praktyczniej i pożyteczniej jest włączać np. naukę biologii i higieny w naukę historyi naturalnej, nauki społeczne i naukę prawa w naukę historyi powszechnej, literatury powszechnej w dzieje literatury ojczystej i t. d. W ten sposób nie rozdrabnia się nauka na zbyt wiele działów i umysł ucznia nie rozrywa na zbyt wiele stron, materiał wiedzy zbliża się więcej do siebie i na spójności zyskuje.

Osobne stanowisko wśród przedmiotów nauki zajmuje filologia klasyczna. Utrzymując się tradycyjalnie od wielu wieków w szkołach średnich, uchodziła i poniekąd dziś jeszcze uchodzi za niezbędny czynnik ogólnego wyższego wykształcenia. Ale też nie brak było dawniej i nie brak dziś wielu jej przeciwników, przemawiających za jej zupełnem usunięciem z programów szkolnych i utrzymujących, że stosunkowo do korzyści, które dla wykształcenia przynosi, za wiele wymaga trudów i za wiele zabiera czasu, który mógłby być obrócony na pożyteczniejszą naukę w zakresie nowszej wiedzy, bliżej z dzisiejszem życiem związanej. Spór między obozami obydwu stronnictw jest tak namiętny, że utrudnia spokojny sąd o rzeczy. Niewąt-

pliwie skrajne zapatrywania tak zwolenników, jak przeciwników filologii nie mają słuszności. Można sobie bowiem bardzo dobrze przedstawić rzeczywiście wysokie i rozległe wykształcenie bez filologicznego czytania pisarzy greckich i rzymskich w oryginalnym tekście. I naprawdę zupełnie korzystne wyniki takiego wykształcenia widzimy we wszystkich krajach u ludzi światłych i rozumnych wśród tych warstw społecznych, które się zajmują sprawami technicznymi, ekonomicznymi, przemysłowymi, a nawet sztuką i umiejętnością, o ile ta wiąże się bliżej ze światem przyrody. Natomiast jest znowu wiele stanowisk i zajęć w społecznym ustroju, które wymagają znajomości związku cywilizacji dzisiejszej z całą jej przeszłością, gdzie dzisiejszy poziom oświaty można tylko powierzchownie rozumieć, jeżeli się niema jasnej świadomości, na jakim gruncie ona powstała. Obecna oświata ludzkości, w kierunku wielu umiejętności, historii, literatury, niektórych sztuk, społecznych urządzeń i politycznego rozwoju, zbyt jest jeszcze związana ze starożytną kulturą Greków i Rzymian, zbyt wiele jeszcze składników posiada, których pierwsze początki tkwią w starożytności i tylko z ich życia dadzą się wytłómaczyć i zrozumieć, ażeby można je od pnia, na którym wyrosły oderwać i całkiem odłączyć. Kultura starożytna za-

wiera w sobie tak niezmiernie bogactwo dążeń i wzorów, zwłaszcza grecka, że jeszcześmy nie wszystko z niej zużytkowali, ciągle uczymy się od niej i pokrzepiamy myśl naszą niejedną zdrową prawdą i poglądami, które dla istotnej wartości życia mają najdonioślejsze znaczenie. Z tych powodów znaczna część wykształconych powinna poznawać wprost oświatę grecką i rzymską, a poznanie nie polega na pobieżnym poglądzie na nią, jaki można zyskać z historycznego opowiadania o nich, albo na przejrzeniu tłumaczeń dzieł, lecz na wczytaniu się, na wnikięciu głębszem w ich ducha i zajęciu się lekturą samych żywych, w pierwotnej koncepcyi napisanych utworów, w rodzimej szacie i formie powstałych. Dlatego sądzimy, że wprowadzie nie wszyscy potrzebują zajmować się greką i łaciną, ale pewna i to znaczna część młodzieży, o nieposłednich zdolnościach, koniecznie powinna kształcić się na klasycznych podwalinach i z pokolenia na pokolenie utrzymywać się w żywotnym związku ze starożytnością. Nie brak także innych, pobocznych względów, które za nauką łaciny i greckiego dla pewnej części młodzieży przemawiają. Sam język, grecki przez obfitość form i giętkość w oddaniu myśli, łaciński przez prawidłowość logiczną, jasność i zwięzłość, uczą znakomicie sposobu uwydatnienia wewnętrznych stanów ducho-

wych. Zajmowanie się myślą starożytnych i dochodzenie ich pojęć ćwiczy doskonale samo myślenie i rozszerza widnokrąg duchowy ucznia. Dla młodzieży poznanie instytucyj, stosunków życia prawnych i społecznych, naukowych i filozoficznych, które w starożytności znajdujemy, nadaje się szczególnie dobrze przez swą prostotę i pierwotność do kształcenia zmysłu społecznego i umiejętnego wprowadzenia w zawiślane dzisiejsze polityczne i naukowe objawy. Jasne myśli autorów starożytnych, jędrne wyrażenia ich, wytworna artystyczna a nie sztuczna forma kształtują i doskonałą myśl młodą. Nareszcie mnóstwo dzisiejszych nazw i pojęć w rozmaitych dziedzinach, żywcem wziętych ze starożytności, staje się zrozumiałem i świadomem przez znajomość łaciny i greki. Trudności pewne, które młodzież przy nauce tych języków, pracy nad zrozumieniem i tłómaczeniem pisarzy greckich i rzymskich przechodzi, można uważać tylko za korzyść, jako zaprawienie do wyteżenia umysłu i ćwiczenie w pracy, co w dalszem następstwie do pracy w życiu przygotowuje.

Warunki nauki. Ażeby nauka w zakresie powyżej oznaczonym, przyniosła rzeczywistą korzyść dla umysłu, musi spełnić pewne warunki. Gdyby szło o naukę, która ma służyć bezpośrednio do praktycznych celów, jak np. o przy-

swojenie sobie języka obcego, aby można w nim się porozumieć, o poznanie budowy maszyn, aby pracować w fabryce, o znajomość towaroznawstwa dla prowadzenia kupiectwa: wtedy wystarczy trzymać się zasady, aby wyuczyć jak najprędzej, jak najłatwiej i jak najprzyjemniej, z użyciem wszelkich mechanicznych sposobów dla spamiętania i wyćwiczenia się w przedmiocie. Jeżeli natomiast nauka ma mieć charakter wychowawczy, służyć do ogólnego rozwoju umysłu i podnieść duchową wartość człowieka; to musi mieć inne znamiona. Tempo jej, ponieważ musi wnikać w głąb umysłu, nie może być szybkie i pospieszne, raczej stateczne i powolne. Trudów i wysiłków umysłu nie można unikać, bo idzie o to, aby wyrobić siłę myślenia. Nauka wychowawcza nie powinna się zamknąć w ograniczonej wiedzy, lecz stać się *twórczą*, *wewnętrzną* *pobudką* i *dźwignią* do coraz dalszego dążenia i postępu, musi się stać żywym fermentem duchowego ustroju, uzdalniającym do nieustannego udoskonalenia człowieka.

Przedewszystkiem więc nie może to być wiedza luźnie narzucona umysłowi, jako nowy materiał dla pamięci, lecz *łączyć się* musi w możebnie najściślejszy sposób z *zasobami*, które już się w umyśle *znajdują*. Każde dziecko, nim właściwą naukę rozpocznie, przynosi z życia wiele wiadomo-

ści i doświadczeń, ze spostrzeżeń w naturze i z obcowania z ludźmi zdobytych. Nauka zatem powinna to, czego świeżo dostarcza, nawiązać do istniejącej już podstawy. Ponieważ każde dziecko inne przynosi zasoby, przeto trzeba się starać poznać je częścią przez obserwację zachowania się ucznia, częścią przez swobodną z nim rozmowę i pytania. Tylko nie trzeba sobie wyobrażać, że pedantycznie naprzód trzeba badać, co się w umyśle ucznia znajduje, a potem dopiero naukę do stwierdzonych zasobów dostosowywać. Owszem, nauka zaczynać musi od najpierwszych rudymentów, głównie zaś zachować w niej należy pewien porządek i plan, odpowiednio obmyślany; ale w toku postępu jej nauczyciel przez życzliwy stosunek do uczniów poznawać będzie każdego z nich, i przy nauczaniu i wymaganiach z osiągniętego sprawdzenia stanu ich umysłu korzystać. Takim samym sposobem postępować trzeba na wyższych i najwyższych stopniach nauki. Prawda, że na dalszych stopniach nawiązanie nowej wiedzy do dawniejszej o tyle będzie ułatwione, że już znamy poprzednie nabytki przez samą świadomość ciągu udzielanej nauki i jej materiału, który stopniowo bywa przerabiany; ale tu znowu liczyć się musimy z innymi jeszcze wpływami i czynnikami. Już wiele zależy od różnic w zdolnościach uczniów, jeden pojął

wszystko, co mu wpajano, inny tylko większą lub mniejszą część, jeden głębiej, inny więcej powierzchownie. Ale nadto pamiętać zawsze trzeba, że nietylko szkoła i systematyczna nauka kształci, lecz także życie, a życie każdego ucznia jest inne, inne otoczenie, inne warunki i stosunki. Zatem nie można powiedzieć, że wszyscy uczniowie, którzy poprzedni stopień nauki jednakowo przeszli, są równo przysposobieni do dalszego stopnia, lecz trzeba w nawiązaniu nowego działu uwzględniać indywidualne różnice i do nich wymagania stosować. Konieczna jest zatem swoboda w stosunkach między nauczycielem a uczniami i pewne osobiste zbliżenie jednych do drugich.

Wszystko, cokolwiek nowego nauka podaje, powinno być przedstawione tak jasno, iżby nietylko wygłoszone było dobitnie, czy napisane wyraźnie lub pokazane widocznie, ale także językowo i stylistycznie ujęte w formę do wieku przystosowaną i zrozumiałą. Przede wszystkim zmysły ucznia, oko i ucho, powinny odbierać wrażenia wybitne, zarazem jednak umysł jego musi podążyć za myślą nauczyciela i rzecz dokładnie zrozumieć. Nie raz młodzi nauczyciele mówią za górną i za wysoko, w sztucznej budowie zdań, używają oderwanych pojęć, i wtenczas nie można się dziwić, że uczniowie, choć brzmienie słów

słyszają, nauki nie rozumieją. Z tej samej racyi, mianowicie, aby uczniowie naukę rozumieć mogli, powinno się ją zaczynać od rzeczy łatwiejszych i postępować do coraz trudniejszych, od prostych do więcej złożonych i skomplikowanych. Wogóle elementa i konkretne fakta powinny poprzedzać, a po nich następować kombinacye elementów i abstrakcyjne prawdy. Tylko zastrzedz należy, ażeby, wyjąwszy przy nauce najmłodszych dzieci, nie zbyt skrupulatnie i drobiazgowo tych zasad się trzymać; [chłopcy nudzą się często przy zbyt stopniowym i powolnym toku nauki, natomiast ożywiają się, gdy mają szukać drogi i wyjścia z trudniejszych zagadnień.

Czegokolwiek uczymy, powinno się łączyć nie tylko z dotychczasową wiedzą ucznia, lecz także samo w sobie wiązać się w jak najwszechstronniejszych stosunkach. W każdej szkole muszą być rozmaite przedmioty nauki. Otóż nie tylko szukać trzeba łączności między działami w obrębie każdego przedmiotu, ale także dopatrywać wszelkich punktów stycznych między rozmaitymi przedmiotami, między historią a literaturą, literaturą jednego narodu a literaturą drugiego, między naukami przyrodniczymi a matematyką, historią naturalną i fizyką a geografją i t. d. Szczególnie, jeżeli wielu nauczycieli w szkole uczy, każdy innego przedmiotu, wszyscy po-

winni o tem pamiętać, ażeby ich przedmiot nie tworzył w umysłach uczniów całkiem odosobnionej dziedziny, lecz odnosił się i do innych przedmiotów, wskazując, jak jeden uzupełnia i wyjaśnia drugi, jak przygotowuje lub z niego korzysta. Również nie należy tracić z oczu, iż cała wiedza, rozdzielona na pojedyncze przedmioty, dopiero wtedy stanowi prawdziwą siłę wykształcenia, gdy się wszystko w umyśle ucznia niejako zrasta i wzajemnie przenika.

W każdej wiedzy musi być porządek, uwydatnione, co ważniejsze, co mniej ważne, w jakiej zależności jedno od drugiego zostaje i jak w stopniowym postępie jedno na drugim się buduje. Wprawdzie już w ciągu udzielania nauki koniecznem jest zachowanie kolejności, obmyślanej według pewnego planu i systemu, ale uczeń zajęty coraz to innym działem przedmiotu, za każdym razem na ten dział, który właśnie jest w toku, skupia swoją uwagę i jemu głównie całą pracę poświęca, a przez to nie może sobie dostatecznie uświadamiać ani wzajemnych stosunków części nauki do siebie, ani tem mniej stosunku części do całości. Dlatego trzeba w odpowiednich miejscach robić przerwę w nauce, a poświęcić jakiś czas na przegląd przebytej partii z uwydatnieniem ważniejszych punktów. Dla młodszych uczniów przestanki muszą być

częstsze, bo mało wyrobiony umysł może tylko w mniejszym materyale dokładnie się rozpatrzeć; starsi uczniowie zdołają coraz większe widnokręgi obejmować, aż po wyczerpaniu przedmiotu zdobędą zupełny ogólny pogląd na jego całość. Łatwo zrozumieć, że taki rzut oka wstecz jest czemś więcej niż prostem powtarzaniem materyału wiedzy. Powtarzanie byłoby tylko ponownem uprzytomnieniem szczegółów dla silniejszego utrwalenia ich w pamięci; tu zaś idzie o ujęcie rzeczy w system, o świadome ujęcie budowy wiedzy i ocenę, jaką wartość i znaczenie mają jej składowe czynniki. Praca konieczna, bo przez nią dopiero umożliwia się pojęcie właściwej istoty i rdzenia nauki.

Ostatecznie kończyć się musi nauka na opanowaniu przedmiotu, t. j. nie tylko na takim oswojeniu się z nim, ażeby z jakiegokolwiek punktu wychodząc, z łatwością uprzytomniać sobie całość, ale także na zdolności korzystania z wiedzy przez przedmiot dostarczonej. Kto przedmiot opanował, potrafi przechodzić go myślą we wszystkich kierunkach, od tego, co następuje, do tego, co poprzedza, od skutków do przyczyn i odwrotnie, pamięta i jest świadom, co w nim jest pewne, a co wątpliwe i może tylko przypuszczalne, i zna tego powody. Może materyałem przedmiotu swobodnie rozporządzać czy to w mowie, czy

w piśmie, może go zużytkować przy każdej sposobności nietylko w naukowem rozważaniu, ale także w życiu praktycznem. Nareszcie nie tajne mu są związki z innymi przedmiotami nauki, zdaje sobie sprawę, o ile dany przedmiot jest zawisły i oparty na wynikach innych przedmiotów i nawzajem, o ile inne przedmioty od danego zależą i w nim wyjaśnienie i pomoc znajdują.

Zapanowanie nad przedmiotem, a tem więcej opanowanie całości nauki, złożonej z różnych przedmiotów zdobywa się stopniowo, z początku w mniejszych, następnie w większych zakresach. W tym celu każda część wymaga spokojnego różnostronnego i starannego opracowania, omówienia materiału z różnych punktów widzenia, ćwiczeń w zdawaniu sprawy, często w pisemnych zadaniach. Gdy z postępem wykształcenia przybywa coraz większy zasób wiedzy w różnych kierunkach, myśl młodzieńca może łatwo rozstrzelić się na różne drogi i oryentować się na każdej z osobna, ale nie na wszystkich razem i wspólnie. Naturalne skłonności i zdolności nadto przechylają często dojrzałego ucznia ku jednostronnym studjom z lekceważeniem innych. Wtedy zadaniem szkoły jest przeciwdziałać tak rozbieżności, jak jednostronności. Przeoczać indywidualnego zamiłowania nie można, owszem, należy mu w znacznej mie-

rze wolną drogę zostawić; ale jeżeli szkoła ma naprawdę ogólnie kształcić, ma zarazem obowiązek doprowadzić przynajmniej w pewnym stopniu do opanowania wszelkich istotnych dążeń ducha ludzkiego i odsłonić na dalszą drogę życia szeroki horyzont myśli i pogląd na pracę ludzkości, jak najwszechstronniejszy. Są głowy, t. zw. filozoficzne, którym wszystko przy wszystkim na myśl przychodzi. To są głowy najzdolniejsze, rokujące i dla nauki i życia najlepsze nadzieje. Stworzyć ich wręcz nie można, ale dobra nauka powinna ku temu usposabiać, aby każdy uczeń przynajmniej w najogólniejszych zarysach zorientował się w całości dążeń ludzkiej pracy i myśli i zdołał ją duchem ogarnąć.

Możliwość swobodnego rozporządzania nabytą wiedzą prowadzi w najbliższej konsekwencji do samodzielności myśli. Tego jednak uzdolnienia nie podobna sobie inaczej wyjaśnić, jak indywidualną właściwością każdego osobnika. Jednakowym trybem nie podobna wszystkich nauczyć. Każdy musi po swojemu w nabytej wiedzy oryentować się ze swojego punktu widzenia, według swojej natury rządzić się w przyswojonych i przetrawionych myślach. Jeżeli pozyskał tę swobodę, wtedy łatwo w każdej nauce i w ogólnych zasobach, zdobytych z różnych nauk wogóle, dostrzega rozmaite niepewności i braki,

od których żadna nauka nie jest wolna, a mając już dostateczną władzę nad możebnie ugruntowanymi podstawami, ma przynajmniej otwartą drogę do próbowania odmiennych zestawień, szukania bliższych związków i w szczęśliwych wypadkach do wysnuwania nowych wniosków i wyników.

Ażebym wykształcenie zdołało osiągnąć tak wysoki ideał, musi się liczyć z wytrzymałością umysłu ludzkiego. W nauce zachować trzeba miarę. Jeżeli się za wiele uczy, to wprawdzie wzbogaca się umysł wielką obfitością wiedzy, ale zarazem wyczerpuje się jego siłę wyłącznie na bierne tylko przyjmowanie i wstrzymuje się samorzutny ruch ducha. Kto za wiele czyta, zwykle za mało sam myśli. Szkoła, która za wiele wiadomości gromadzi, nie zostawia czasu na własną wyobraźnię uczniów i tłumi ją. Stąd reguła, że każde kształcenie powinno się ograniczyć tylko do najkonieczniejszych podstaw nauki, a dosyć czasu wolnego zostawić dla rozwoju własnych każdego ucznia zapędów i rodzimej siły fantazyi.

Metody. Po określeniu warunków, które każde naukowe kształcenie spełniać powinno, pozostaje nam dodać jeszcze kilka uwag o metodach uczenia czyli drogach, sposobach i formach przeprowadzenia nauki.

Rozróżniamy metody: analityczną i synte-

tyczną, indukcyjną i dedukcyjną, dyalogiczną czyli erotematyczną, którą także nazywają katechetyczną, czyli akroamatyczną i wykładową, deiktyczną i heurystyczną (p. Metody).

Do najważniejszych należą analityczna, syntetyczna i wykładowa. *A n a l i t y c z n a* podaje pod rozbiór wiedzę ucznia, zyskaną z nauki i życia, uwydatnia jej szczegółowe składniki, zarazem wpływa na ich uporządkowanie i na sprostowanie błędnie pojętych.

Jest to zatem opracowanie nagromadzonego materiału, często surowego i bezładnie zmieszanego. Ucząc, musimy nieraz przechodzić rzecz punkt za punktem, zbierać wspólne cechy, przez to torujemy drogę do tworzenia pojęć i abstrakcyj. Analiza odbywa się zwykle przez pytania nauczyciela i odpowiedzi ucznia. Egzamin ma stwierdzić, jaki jest stan wiedzy, za co czeka uznanie, korzystna albo niekorzystna nota. Ważniejszym jest powtarzanie; służy ono do utrwalenia i pogłębienia wiedzy. Próbuujemy wtedy, co zostało z wiedzy w umyśle i tu mamy sposobność rozszerzyć ją i rozjaśnić, gdy powtarzanie zbyt wiele trudności sprawia.

Powtarzania temi samemi słowami można żądać chyba tylko w samych początkach, zresztą należy domagać się tylko rzeczy i myśli, a w formie zostawić swobodę, żeby uczeń po swojemu je wypowiedział. Tylko widoczne

błędy należy poprawić krótko i jakby mimochodem. Czasem, gdy powtarzanie zbyt wiele trudności sprawia, trzeba rzecz wyłożyć na nowo, poprawniej, wolniej i dobitniej. Czasem znowu trzeba powtarzanie przygotować, materiały częściami swobodnie omówić, potem w obszerniejszym zakresie streszczenia żądać. Ażeby powtarzanie nie znudziło, trzeba rzecz różnie układać np. przy historii etnograficznie i synchronistycznie, przy literaturze według następstwa pisarzy i według rodzaju dzieł i t. p. Rozmaitość da się tu wprowadzić wielką. Analityczna metoda ma także zastosowanie przy poprawianiu wypracowań piśmiennych, głównie wtenczas, kiedy nauczyciel, zwróciwszy przejrzone już zadania uczniom, omawia z nimi myśli w wypracowaniach zawarte.

Zadaniem metody syntetycznej jest, materiały nauki, w różnych czasach i przy różnych sposobnościach nabywany, składać w całość i łączyć, jak co do siebie należy. Szczególną ważność ma w połączeniu wiedzy z życiem, bo na niej polega z jednej strony wpływ nauki na życie i korzystanie z niej w praktycznem zastosowaniu; z drugiej niejedno w nauce da się rozumieć tylko przez uprzytomnienie rzeczywistych przeżyć w życiu. Ale do syntetycznej nauki należy także dołączanie nowych rzeczy. Gdy analiza wykryje braki i przerwy w wiedzy, trzeba je wypełnić; gdy

nauka dochodzi do kresu jednego działu, trzeba przejść do dalszego jej ciągu. W drugim wypadku musi w uczniu nauczyciel obudzić ciekawość i już w poprzednio przerabianym materiale wywołać niejako oczekiwanie dalszego w nauce postępu.

Synteza, podobnie jak analiza, może się posługiwać metodą dyalogeniczną, a gdy przez odpowiednie pytania i uwagi naprowadza ucznia na drogę dopatrywania związków a nawet na nowe myśli i wnioski, przechodzi w metodę heurystyczną.

Często jednak przybiera formę **w y k ł a d u**. Ale wykład ma szersze zastosowanie: służy bowiem nie tylko do syntezy, ale może łączyć i analizę. Wogóle może przedstawiać rzecz jako całość, naśladować naturę i życie, które dają obraz rzeczywistości złożony, pełny i barwny. W opowiadaniach i opisach można udzielać nauki, gromadząc wiele szczegółów razem, a żywym słowem zręcznie użytym, uprzytomniać je tak, że uczniom się wydaje, jak gdyby je widzieli i przed sobą mieli. Dla młodszych uczniów wykład musi być o mniejszych rozmiarach i często przerywany dyalogiem; starsi zdołają z korzyścią podążać za dłuższym wywodem.

W wielu wypadkach, zwłaszcza w naukach przyrodniczych przedmiot da się wprost unocznąć. W historycznych można korzystać

z obrazów, fotografii, modeli i t. p. Nazywamy tę metodę deiktyczną.

Metoda indukcyjna i dedukcyjna ma właściwie zastosowanie przy ściśle umiejętności wyższych badaniach, gdy się wynajduje nowe fakta i z nich się prawa wywodzi, a naodwrot z praw ogólnych wyciąga wnioski dla szczegółowych wypadków. W szkolnej nauce tylko pozorny tok indukcyi i dedukcyi na znane już fakta i wnioski da się zużytkować, byle nie przeszedł w czystą zabawę i czężą formalistykę.

Różne wyliczone metody zmieniać się muszą w ciągu całej nauki. Nauczyciel znać je powinien, aby odpowiednio ich w swoim miejscu użył, ale krępować go w tym względzie nie można, raczej zostawić w wykonaniu swobodę. Swoboda zresztą powinna iść jeszcze dalej, bo trzeba uwzględnić nie tylko różne indywidualne usposobienia nauczycieli, ale także różne zdolności uczniów. Może np. nauczyciel nie mieć zdolności naracyjnych do wykładania, to lepiej, że poprzestanie na używaniu książki i przedmiot rozbiera w swobodnej dyskusji z uczniami; inny woli częściej wykladać, a potem rzecz z uczniami omawiać; jeden woli punkt za punktem każdą rzecz rozebrać, potem dać pogląd ogólny; inny przeciwnie najpierw szybko przejść całość, następnie wchodzić w szczegóły i t. p. Jeżeli się

ma przed sobą zdolniejszych uczniów, można tylko główne punkta nauki poruszyć, resztę zostawić ich własnej pracy. Uczniów słabszych zdolności trzeba starannie w przedmiot krok za krokiem wprowadzać i ułatwiać im pojęcie rzeczy. Także różne przedmioty wymagają różnych sposobów postępowania. Słowem wielka obfitość sposobów uczenia musi być zostawioną do wyboru nauczyciela, a nawet otwarta droga do własnej jego pomysłowości w różnych wypadkach.

Dokładniejsze określenie metod należy do dydaktyki, którą oddzielny artykuł Encyklopedyi omawia. (p. Dydaktyka t. III).

Na tem kończymy zarys nauki, jej zadania, treści i charakteru, oraz sposobów udzielania, o ile nauka ma służyć dla ogólnego wykształcenia.

Przechodzimy natomiast do drugiego działu pedagogiki tj. do kwestyi kształcenia woli.

Kształcenie woli. Wiedza oświeca umysł. Im jest obszerniejsza i wszechstronniejsza, tem więcej pozwala się oryentować i w naturze i w świecie ludzkim. Etyka uczy zasad postępowania, którym religia nadaje sankcyę, głosząc, jakie obowiązki spełniać człowiek powinien. Jednak, ażeby rzeczywiście dobrze postępować, potrzeba do tego wyrobienia woli. Dlatego w ciągu całego wychowania, gdy religia i etyka coraz więcej zaznajamia z za-

kresem powinności, a nauka rozszerza widnokrąg myśli, równoległe z niemi i z ich współdziałaniem należy bezpośrednio wpływać na wolę, pilnować jej objawów i nadawać jej odpowiedni kierunek.

Już dziecko musi słuchać pewnych rozkazów dla samego przyzwyczajenia do porządku, dla powstrzymania od dzikich i kapryśnych wybryków, aby nie bruździć starszym i całemu otoczeniu w codziennych i koniecznych zajęciach, nareszcie dla bezpieczeństwa własnego zdrowia i życia. Rozkazy i zakazy powinny się trzymać w granicach niezbędności. Między poleceniami a pohamowaniem mieści się jeszcze bardzo wiele objawów życia dziecka, którym należy zostawić zupełną swobodę, aby natura, jej właściwości miały pole do niekrępowanego rozwoju i wyrobienia. Rozkaz jednak i zakaz muszą być stanowcze i wymagają bezwarunkowego posłuszeństwa, w przeciwnym razie konieczne są karcenie i kary.

Podstawą zarządzeń, co do postępowania dziecka, jest p o w a g a domu, szczególnie ojca, jako głowy rodziny, poszanowanie dla niego, często z odcieniem obawy przed jego władzą. Ale surowość powagi, któraby łatwo mogła przejść w zimny i bezwzględny rygor, łagodzi miłość dla dziecka, której główną przedstawicielką i wyrazem w rodzinie jest matka. Dziecko, obserwując życzliwość, odwzajemnia

się przywiązaniem i wtedy posłuszeństwo nie jest dla niego ciężarem.

Za wzorem rodzinnych stosunków powagę i miłość łączyć w sobie powinien każdy wychowawca. Powaga jego opiera się na umysłowej przewadze i wyższości, szkodzi jej zbyt duża miękkość i pobłażliwość. Miłość objawia się już w grzeczności i uprzejmości, które są wyrazem poszanowania godności dziecka. Gdy je dziecko odczuje, budzi się w niem przychylność i zaufanie, a za niemi idzie powolność dla wychowawcy.

Z powodu zbyt wielkiej żywości wieku dziecinnego potrzebne jest zatrudnienie, z początku tylko dla zajęcia czemśkolwiek bez względu na korzyść dla wykształcenia, chociaż lepiej jedno z drugim połączyć, gdy się to da zrobić bez sztucznych wymysłów. Najlepsze bywa zajęcie dobrowolnie przez dziecko obrane, ale dzieci nie umieją czemś się stale zatrudnić. Dlatego należy często pracę zmieniać i żądać jej wykonania. Później nauka czas wypełnia.

Ponieważ znowu dzieci mają nieprzewidziane wybryki, potrzebnym jest nadzór. Szczególnie charaktery silne wymagają pilnowania, aby nie dopuścić do niebezpiecznych wybryków; słabsze trzeba skłaniać i pobudzać do wypełniania wyznaczonych lub własnowolnie podjętych zadań. Nadzór nie powinien

być ciągły, aby nie tamować rozwoju natury, zresztą byłby zbyt uciążliwy dla nadzorujących i nadzorowanych. Tylko w najpierwszych latach i później w wypadkach niebezpiecznych stały nadzór jest konieczny.

Pierwszorzędne znaczenie dla kształcenia woli ma przyzwyczajenie. Z początku czysto mechaniczne, potem coraz bardziej uświadomione, aż przejdzie w stałe zrozumienie i uznanie obowiązku. Przyzwyczajamy dzieci do najzwyczajniejszych codziennych czynności, do ubierania się i rozbierania, wstawania w oznaczonym czasie, mycia, utrzymywania w porządku ubrania, książek i innych rzeczy, wyświadczenia małych posług rodzicom, rodzeństwu i domownikom i t. p. W rodzinie, w której porządek domowy jest wprowadzony, dziecko przywyka do tego wszystkiego bez przykrego przymusu, w bieg życia jego wszystkie te czynności mimochodem wchodzi, ono nie myśli, iżby inaczej być mogło.

Większe trudności powstają, gdy się zacznie systematyczna jakakolwiek nauka, lekcye w domu, lub w szkole. Dziecko wzrasta w siły, zakres jego myśli się rozszerza, mnożą się pragnienia i pożądanja, indywidualność staje się wybitniejsza i oporniejsza. Nauk udzielają rozmaici nauczyciele, bieglejsi i mniej biegli, a chociażby byli najznakomitsi, nie można nauki tak urządzić, iżby wywoływała za-

wsze szczerą ochotę i przyjemne tylko uczucie. Nauka musi być pracą; można ją ułatwiać i osładzać, ale zawsze jako praca, wymaga trudu, panowania nad sobą, pozbawiać musi bezwzględnej swobody. Dlatego wymaga nacisku ze strony wychowawcy. Do pilności trzeba przyzwyczajać.

Przyzwyczajeniem wyrabia się wola w coraz szerszym zakresie, na różnych polach działania. W miarę rozwoju wiedzy, inteligencji i siły myślenia wyzwala się młodzieniec coraz bardziej z pod nacisku obcego, dochodzi do własnego panowania nad samym sobą. Ale i wtedy jeszcze przyzwyczajać się i trwale wprawiać musi, aby wypełnić, co sam uważa za potrzebne. Któż z nas nie wie o tem, że wszelka skuteczna praca nie odrazu daje się urzeczywistnić, że trzeba do niej nawyknąć, nie ustawać rozpoczynawszy, wytrwać, nie dać się od niej odrywać, aż stanie się prawie nalogiem.

W dalszym toku edukacji, po pierwszych dziecięcych latach, gdy młodzież zaczyna więcej myśleć, kierownik młodzieży ma obowiązek dawać wskazówki praktycznego postępowania. Jak my wszyscy wiemy, że chcąc w życiu coś osiągnąć, trzeba niejedno znieść i ścierpieć; że chcąc coś do skutku doprowadzić, trzeba podjąć wytrwałą pracę: tak i młodzież musi się za-

wczasu uczyć, że często walkę staczać potrzeba z zapędami natury własnej i pohamować ją, ażeby osiągnąć cel, który rozsądek wskazuje; o d m ó w i ć s o b i e chwilowej przyjemności, jeśli chce zyskać na później zadowolenie trwałe; nie wydawać pieniędzy na łakocie, gdy potrzeba sobie kupić książkę, albo koledze przysługę wyświadczyć; zaniechać wreszcie ponętnej zabawy i igraszki, jeżeli chce obowiązkom nauki zadość uczynić; wyrzec się wygody, rozkoszy, a podjąć pracę i móżół, jeżeli chce dojść do nauki i wiedzy.

Rozważniejsza młodzież pojmuje te reguły sama i własnem doświadczeniem do nich dochodzi. Trafiają się wszakże bardzo często lekkomyślne usposobienia, które żyją z dnia na dzień bez rozsądku i zastanowienia. Takich trzeba uczyć i reflektować.

Życie upływa nam częścią w s a m o t n o ś c i, częścią w t o w a r z y s t w i e. Już młody chłopiec musi nie raz samotność znosić; bywa mu ona nawet potrzebna, aby zawczasu przywykał czas należycie wypełniać. Towarzystwo bywa rozmaite: przyjemne i dobre, albo niesympatyczne i złe w najrozmaitszych stopniach. Jak starsi, tak i młodszy nieraz nie mogą odsunąć się całkiem od towarzystwa niemiłego, muszą je młodzi nauczyć się znosić. Do obcowania z towarzystwem złem nikt nie jest obowiązany, ale nie zawsze jest w jego

przyświecamy im własnym lub obcym przykładem. Rzecz staje przed oczyma i duszą dziecka, jako zjawisko, tak, iż ma pozór takich samych faktów, jak widok przedmiotów, spotykanych w codziennem życiu, niby zwyczajna nauka i przysporzenie wiadomości. Najlepiej wszakże, gdy rzecz prowadzimy tak, aby tendencya moralizowania była ukryta, gdyż łatwo natrafić na opór, wynikający z naturalnego dążenia do utrzymania się przy swoim. Pod tym względem należy zachować wielką przezorność, by nie obudzić podejrzliwości, iż rzecz naciągamy do własnych celów. Dlatego nie jest odpowiedniem, jak się to czasem w książkach i wypisach szkolnych zdarza, iż po opowiadaniu występuje na końcu nauka moralna, albo jeżeli jej niema, że rodzice lub nauczyciele sami ten brak uzupełniają i naukę moralną stawiają dzieciom na oku. O tendencyi opowiadania zapewne powinien wiedzieć uczący, może i powinien mieć ją na względzie plan szkolnej nauki; zatem w jej program wprowadzać należy tylko to, co pod względem etycznym dodatni wpływ na umysły wywierać może. Jak już Goethe powiedział: »dla młodzieży odpowiedniem jest tylko to, co jest najlepsze«. Samo jednak opowiadanie, przedstawienie przedmiotowe, t. j. takie, iżby z niego nie przeglądała tendencya, działa najkorzystniej i najsilniej. Jeszcze, gdy

dzieci są bardzo małe, nie razi je tyle »nauka moralna«, naiwne ich pojęcie przyjmuje ją w prostocie ducha; ale i w tym wypadku jest ona nie potrzebna i na skuteczność nauki mało co, albo nic nie oddziaływa. Lecz już wobec starszych uczniów najpotężniejsze i najlepsze opowiadania można dodatkiem »moralnej nauki« wprost zepsuć. Tak samo, jeżeli okazując estetycznie piękne przedmioty, albo czytając piękne poemata, mówi się dużo o tem, że są piękne. Co jest prawdziwie dobrem i pięknem, ma samo w sobie taką siłę, że skoro tylko w pełnej swojej postaci i treści stanie przed oczyma i umysłem, starczy samo przez się. Oczywiście, rzecz moralna potrzebuje nawet wobec młodego wieku nieraz uwydatnienia, omówienia i podniesienia, czego dydaktyka szczegółowa uczy; tak samo jak obraz czy rzeźba potrzebuje odpowiedniego oświetlenia; ale nie uzupełnień, moralizujących objaśnień.

Trzeba sobie uprzytomnić, jak na wrażliwy wiek młody oddziaływa dobór odpowiedniej lektury, należyte zajęcie się dziejami ludzkiemi i narodów, gdy umysł przez cały szereg lat żyje w atmosferze czystej pod względem moralnym, przynajmniej, o ile uczeń czas w szkole wśród systematycznej nauki przepędza.

Gdy kształcenie moralne w tak delikatny i nieznaczny sposób odbywa się przez samo

wyłączne niejako patrzenie na dobrych ludzi i dobre czyny, nietylko w czasie szkolnym, ale i później w życiu, przychodzą już wcześniej chłopcu myśli o naśladowaniu wzoru i o zastosowaniu go do siebie. Zależy to od usposobienia ucznia, czy taka refleksja zjawia się wcześniej, czy później. Poważniejsi wcześniej postanawiają iść za danym wzorem; chłopcy lekkiego umysłu dochodzą do tego później, a częściej się zdarza, iż nie myślą, by to, co w innych widzą dobrego, stosować do siebie. W tym wypadku potrzebna jest pomoc wychowawcy, by umiejętnie młodzieńca na drogę naśladowania uznanych za dobre przykładów, wprowadził, dla własnego wyrobienia się i poprawy. Zwykle, im uczeń żywiej dobro w innych odczuwa, im z większem zainteresowaniem je śledzi, im goręcej pojmuje, tem bardziej pragnie, aby i on dobro posiadał i wartość swą podniósł. Budzi się w nim szlachetna ambicya, by według własnych sił i mocy dorównać tym, których ceni, zdobyć zalety, dla których ma szacunek. Znak to pomyślny, gdy się w młodym podobna dążność okaże i rokuje dobre nadzieje. Rozumie się samo przez się, że lepiej, aby ambicya sama w duszy ucznia się odezwała, mniej pomyślnie, gdy ją trzeba wywoływać. Jeżeli trzeba, to znowu należy pamiętać, aby nie czynić tego za często, ani natarczywie, bo mo-

ralność wymuszona bywa najczęściej tylko pozorna i wątła; silna i trwała jest tylko wtenczas, kiedy płynie z własnej pobudki, z głębi duszy ucznia.

Powyższe dwa kierunki moralnego kształcenia są na pół nieświadome, polegają dopiero na poczuciu, a jeszcze nie na przekonaniu. W naturze młodego chłopca, niespaczonej i nieskażonej, rozpatrywanie się w świecie działań ludzkich budzi uznanie i cześć dla dobra, odrazę i wstręt do zła. W chwilach wejścia w siebie, wieździe do dobrego postępowania i unikania zdrożności. Ale jeszcze ani jedno ani drugie nie wpływa na sformowanie zasad postępowania i nie nadaje im trwałości. Wieleż to jest wypadków nader skomplikowanych, w których ocenieniu zaważyć się musi młodzieniec, jak osądzić czyny innych, zwłaszcza wśród okoliczności, które w drogę wchodzą i bruźdzą, gdy się zamierza iść śladem drugich. Wówczas bezpieczną i silną podstawą moralności mogą być tylko własne, wewnętrzne przekonania, z których powstają zasady. Przekonania i zasady muszą nadawać kierunek woli, budzić ją do życia, chronić przed zboczeniami, hartować ją w walce z przeciwnościami, aby się stała przewodniczką wśród najrozmaitszych stosunków, jakie człowieka czekają.

Zasady muszą się w głębi duszy u każdego

człowieka tworzyć, nie można ich wmówić, narzucić, ani nakazać; tylko wtedy można na ich skuteczność liczyć, kiedy zrosną się z całą istotą i treścią umysłowego życia i tkwią w niem, jako składowa część w nierozzerwalnym związku. Zasady te tworzą się zwolna, stopniowo, i ze skromnych zawiązków krystalizują się, urastają w siłę.

A ważne to chwile, kiedy one z a c z y n a j ą p o w s t a w a ć. Wtedy cała uwaga wychowawcy skupić się powinna na bieg myśli i uczuć, na całe zachowanie się wychowanka. Już w zabawach swoich i przy najswobodniejszym życiu tworzą sobie dzieci pewne reguły. Baczny i bystry wychowawca spostrzega je i stwierdza, gdy gromadka dzieci, naśladowując starszych, rozdziela między siebie role, przedstawia to sędziów i podsądnych, to zbójów i urządzane na nich obławy, wreszcie, gospodarzy domu i gości, nauczycieli i uczniów, a dla każdej roli przepisuje pewien sposób postępowania i zachowania się. Reguły te jednak, które zwykle żywcem i mechanicznie przejęte bywają od starszych, jakkolwiek są interesujące dla obserwatora, jako wyraz wyobraźni i kierunku myśli dziecięcej, nie mają często dla moralności poważnego znaczenia. Dzieci łatwo o nich zapominają i niejednokrotnie ich nie słuchają.

Z czasem — trudno powiedzieć kiedy, może

koło 14-go, 16-go roku życia — chłopcy nie tylko wśród zabawy, ale zresztą w życiu, w szkole, w stosunkach rodzinnych, w obcowaniu z ludźmi z poza rodziny i domu, zaczynają postępować według pewnego planu. W szkole obmyślają sposoby zadowolenia lub oszukania nauczycieli według ich charakteru; poza szkołą snują, a czasem i próbują wykonać różne zamysły wyzwolenia się z pod opieki, ucieczki w świat, do innych krajów, na wojnę itp.; w domu wbrew woli rodziców i opiekunów dążą do wprowadzenia innego porządku w trybie powszedniego życia, zawierają układy z kolegami, lub z pewną częścią rodzeństwa, albo z domownikami, aby ich pozyskać dla swoich zamiarów; w nauce układają programy wykształcenia innego, niż to, jakie szkoła daje; w życiu buntują się przeciw krępującym zwyczajom i obyczajom. Często nie lubią się zdradzać ze swojami myślami, rozważają je w ciichości i skrytości, ale zwykle nie mają dość mocy panowania nad sobą, by się z niemi ukryć przed innymi. Zwykle zwierzają się najzaufańszym z swych tajemnic, a ci ich najczęściej zdradzają. Często lubią rozprawiać i dowodzić, wdawać się w krytykę tego, co im się poleca. W tym czasie obowiązkiem wychowawcy jest dopatrzeć się, co chłopcy robią i planują, a gdy chcą dyskusi, wdać się w nią, chociażby była niedogodna. Fantazya

nieraz pobudza umysł i uczucia do dziwnych pomysłów i zachcianek, tak, że niejednokrotnie starszy człowiek nie znajduje dosyć przekonujących argumentów, ażeby rozumowaniem zbić je i wykazać ich bezpodstawność. Niekiedy trzeba młodemu powiedzieć, że za wcześnie chce coś wiedzieć, że jeszcze jest za młody i niedoświadczony, że później, kiedyś, przekona się, że zostawał w błędzie. Umysł w tym wieku przedstawia jakieś wzburzenie i niepokój, co niewątpliwie zostaje w związku z budzącym się, a nieświadomym popędem płciowym i dojrzewaniem fizycznym. Często rady sobie chłopiec dać nie może, krew kipi, a myśli i uczucia kryzys przechodzą. Często podobny stan wywołują inne przyczyny. Dojrzewający fizycznie młodzieniec zwykle nie wyobraża sobie, ile to trudów i walk wymaga niejedno przeprowadzenie planu, nie wie, ile już ludzie pracy w tym celu łożyli.

Niebezpieczna to jest pora dla wieku młodego, przejście ciężkie, rozstrzygające nieraz o dalszym kierunku życia. Dla wychowawcy często niemała to troska, wymagająca i znajomości psychologii i wyteżenia umysłu, niestrudzonej cierpliwości, spokoju i wyrozumiałości, dopóki fala podniecenia nie przejdzie. W wypadkach, nie grożących niebezpieczeństwem, trzeba czasem zostawić wolne pole planom, zwłaszcza jeżeli dorywczo są po-

wzięte. Wtedy należy przypilnować, aby uczeń konsekwentnie według swoich myśli działał, aż się sam w swoje sidła złapie; w końcu zawstydzić go. Innym razem uczeń niby rozsądnie myśli, ale wbrew zasadom moralności. Tu musi wychowawca bardzo zręcznie wykazać błąd, szczególnie wskazując na dalsze konsekwencje i ostatecznie szkodliwy dla młodzieńca i dla drugich wynik. Czasem przyznać można słuszość rozumowaniu, jako logicznemu wywodowi, ale udowodnić jednostronność wniosków i pouczyć o konieczności uwzględniania wszelkich możliwych okoliczności.

Zwykle w tym okresie życia traktujemy młodzież lekceważąco, z góry; szczególnie tak czynią ojcowie i nauczyciele z usposobieniem energicznem i stanowczem. Nie dopuszczają dyskusyj, lecz narzucają swoje zdanie bezwzględnie. Jeżeli młodzieniec niema siły zachwalstwa, zwykle przycichnie i stara się iść za przewodnictwem opiekuna. Jest to jednak uległość pozorna, w głębi duszy młodej pozostaje ukryty, ferment buntu, rozgoryczenie i niechęć tajona. Człowiek w tym wieku potrzebuje wypowiedzieć się, przeto nie godzi mu się tego odmawiać, inaczej myśli nurtują w utajeniu i mogą zejść na błędne drogi. Przygarnięcia wymaga ten wiek, łagodnego przemówienia, roztrząsania dotychczasowej przeszłości i niejako wspólnego zastanowienia

się nad przyszłością, życzliwego wejścia w wewnętrzne życie ucznia, w jego myślenie i uczucia.

Nie zawsze jako wychowawcy mamy świadomość, jak to z młodzieżą w tym czasie, kiedy kielkują w niej postanowienia i zasady, postępować należy, a może mamy tę świadomość zbyt rzadko. Że młodzież, gdy się kończy jej wiek chłopięcy, sprawia wychowawcom bardzo wiele kłopotów, o tem wiemy wszyscy; wiedzą rodzice w domu, gdy chłopiec wyrwa się z pod ich kierownictwa, wie szkoła, jakie są trudności w prowadzeniu średnich klas gimnazjalnych. Stwierdzamy, że wtedy już nie jest dzieckiem, aby powolnie i pokornie poddał się wszelkim zarządzeniom z góry, a nie jest jeszcze dosyć dojrzałym, aby mu do rozumu przemówić można skutecznie. Szkoła liczy na wpływ rodziców i chce im zostawić troskę czuwania; rodzice rachują na szkołę, pocieszając się nadzieją jej dobroczynnego wpływu. Otóż warto zwrócić uwagę, że mimo trudności, przecież możebnym ów wpływ jest i to w taki sposób, jaki określiliśmy powyżej, i że wpływ ów obowiązuje zarówno rodziców i opiekunów domowych, jak i szkołę. Rodzice często w obawie żyją o swoich synów, jakimi będą, gdy dorosną, i często z bolesnem uczuciem widzą, że dorastający synowie w złym kierunku idą. Może dlatego, że w owej prze-

ściowej epoce życia nie wglądali we wnętrze duszy młodej, a potem, gdy bez ich pomocy błędne myśli wzrosły, jest zapóźno. Szkoła, jeżeli nie jest w ręku bardzo rozumnych kierowników, zajęta nauką i mająca pod okiem młodzież tylko w czasie godzin szkolnych, przy większej zwłaszcza liczbie uczniów, przeocza albo nie umie przeniknąć do duszy uczniów. O ile możliwości powinna tu być wspólna praca i wyręczająca się wzajem. Rodzice nie powinni wszystkiego składać na szkołę, lecz jeżeli są wykształceni, powinni sami w domu młodzież w tym wieku, o którym mówimy, zająć się szczerze i gorliwie, a porozumienia tylko i pomocy szukać w szkole przez bliższe z nią zawiązanie stosunków. Jeżeli rodzice są mało wykształceni, w takim razie szkoła powinna w miarę możliwości otoczyć szczególną opieką ten wiek młodzieży, rodziców poniekąd zastąpić i, jeżeli się da, pouczyć.

Nie zawsze także młodzież sama daje powód i pobudkę do poważnych myśli o jej przełomowych latach. Są natury dobre, spokojne i łagodne, w których owe wzburzenia, o których wyżej mówiliśmy, przechodzą łagodnie i bez znacznych wstrząśnięć; są natury rozumne, które chociaż nieporadnie i chwiejnie, ale w przybliżeniu trafnie, same sobie drogi dobrej szukają i znajdują, same

korzystają z przykładów, słów przygodnych i nauki dla własnego wyrobienia się. Ale są znowu natury nie całkiem pozbawione dobroci i rozsądku, ale silne, wybuchowe, niesforne i energiczne, i te potrzebują najwięcej opieki i powiedzmy otwarcie, zasługują na nią, bo to często są natury, z których w przyszłości wyrósć mogą ludzie niepowszedniej miary, a jeżeli są zaniedbane, staną się dla społeczeństwa straceni, a nawet szkodliwi.

Jeżeli się wychowanka nie zaniedba w czasie, w którym na młodzieńca wyrasta, albo jeżeli jego własna dobra natura przetrwa szczęśliwie wiek przełomowy, to z wolna tworzą się w nim już coraz więcej stałe moralne poglądy i wolą jego kierują. Proces ten jednak łączy się z wieloma chwiejnościami i przeszkodami. Wiek młody jest gorący, żądny czynu, myśl żywa i śmiała, a siły już dostatecznie rozwinięte, aby rzeczywiście do działania i urzeczywistniania planów przystąpić i z pewną wytrwałością je przeprowadzać. Doświadczenie życiowe oczywiście jeszcze za małe, jakże doniosłe wyniki powstać mogą z pozornie niewinnych pierwszych kroków, jakie niebezpieczeństwa z przyzwyczajień! Brak spokoju wewnętrznego i zdrowego sądu. Gdyby młody mógł tak spokojnie i przedmiotowo na życie patrzeć, jak zdoła starszy, to niejednegoby zaniechał, nawet nie

próbował zaczynać. Wiek młody tuż po wyrośnięciu z chłopięctwa potrzebuje zabaw, poza zwykłym porządkiem życia, czy to domowym, czy w szkole wprowadzonym, szuka rozrywki i zatrudnienia całkiem własnego, bo budzi się w nim samodzielność, pragnienie własnego życia, próby sił, bez niczyjego kierownictwa ani pobudki. Są to objawy nie tylko naturalne i dobre, ale i pożądane, bo inaczej nie mógłby się człowiek wyrobić. Zostawić je trzeba, nawet cieszyć się z nich, nie tłumić, ale trzeba na nie uważać, niejako z boku stać i przypatrywać im się.

Jeżeli rozrywki są pełne fantazyi, rozmaitości i odmiany, bujne w pomysłach, to niema o niego obawy: więc np. jeżeli chłopiec piętnasto-szesnastoletni raz lubi w piłkę zagrać, innym razem większą wycieczkę zrobić, używa kąpieli i próbuje pływać, uprawia ślizgawkę, lub inne sporty zimowe, raz czyta opisy podróży i o niej marzy, innym razem prowadzi dysputy naukowe z kolegami i t. p.; ale niebezpieczeństwem grożą więcej ciche, a jednostajne i ciągłe zabawy, np. gry w karty, spekulacye pieniężne, propagandy polityczne i socyalne, życie hulaszczcze w knajpach i t. d. Z nich, jeżeli dłużej trwają, powstają namiętności, ogarniające z czasem umysł z taką siłą, że już nad nimi człowiek zaprowadzić nie zdoła. Wtedy porywają go za sobą

bez ratunku i pogrążają w nikczemne życie i zgubę fizyczną i moralną. Zadaniem wychowawcy być musi, nie dopuścić do rozwinięcia się namiętności. Uważać zatem powinien, aby przez odmawianie zwykłych potrzeb, np. żywności, lub ruchu, nie wywoływać gwałtownych pragnień, cichych z początku, a potem wybuchających z ogromną niepowstrzymaną siłą, ażeby także znowu przez przesadne dogadzanie i powolność nie zaszczepiać niezwykłego nałogu. Konieczne potrzeby wieku należy zaspokajać, pozwalając na użycie, ale zawsze w miarę, nadmiernego używania odmówić, przedmiot żądzy usunąć, albo przynajmniej na późniejszy czas odłożyć, zająć pracę. Wymaga np. wiele pracy nauka, ale jeszcze poza nią zostaje dosyć czasu i sił do zużycia i wytworzenia namiętności. Dobrze jest zatem poddać i pozwolić na zajęcia, pochłaniające w pożyteczny sposób ruchliwość umysłu. Można uczyć sztuki jakiegokolwiek, chociażby talentu nie było, byle doprowadzić do jakiegoś wyniku, zachęcić do mechanicznych robót, zbierania owadów, roślin, do ogrodnictwa itp.

Jeżeli spostrzegamy, że namiętność nie dość wcześnie zauważona, postąpiła znacznie i objawia się stale, w takim razie niema innej rady, jak narzucić kierunek pracy zdrowy i pożyteczny, aby młodzieńca od niechybnej zguby ratować.

Wszystko to są środki ochronne, aby utrzymać w nim spokój umysłowego życia, szczególnie co się tyczy woli, i o ile możliwości czysty i zdrowy pogląd na świat i życie zachować. Do tego celu wszystkie wysiłki wychowawcy dążyć powinny i to właśnie w tym wieku, kiedy wychowanek na młodzieńca wyrasta. Nieuwaga na ten czas i zaniedbanie może sprawić, że młody stanie się szulerem, pijakiem, marnotrawcą, albo skąpcem, lubieżnym rozpustnikiem, lub lekkoduchem. Niebezpieczeństwo grozi tem więcej, im natura wychowanek jest silniejsza i rzutniejsza, ale także im poważniejsza i wytrwalsza. Wcześniej, za chłopięcych lat, działać w tym kierunku nie pora, bo wtedy życie jeszcze zbyt ruchliwe i naiwne nie zostawia trwałych śladów; potem jest za późno i tylko z niesłychanie ciężką walką można młodego człowieka ze złej drogi sprowadzić. Z obawą zwykle rodzice myślą, co będzie z syna, gdy dorośnie, fatalistycznie prawie na przyszłość patrzą, licząc na opiekę Boską, lub czysty wypadek, jak im się syn pokieruje. Tymczasem prawie w rękę mają tę przyszłość: wieku przejściowego muszą pilnować, od tego zależy, jakim młodzieniec ostatecznie będzie. Powiadają, że dobre gniazdo jest rękojmią wartości człowieka: to znaczy dobra matka. I rzeczywiście wpływ kobiety, która więcej

umie wyrozumieć, co się z synem jej dzieje w tej przełomowej chwili, i miłością wnika w jego serce, oddziaływa więcej na młodego syna, niż ojciec, który raczej despotycznie i stanowczo chce rozstrzygać w chwilach naturalnej chwiejności młodzieńca, a decydującem słowem więcej do skrytości pobudza, niż rzeczywiście kieruje.

Zapobieganie zawczesnym, a szkodliwym przyzwyczajeniom, oraz zgubnym nałogom i groźnym namiętnościami, to dopiero pierwsza część pracy nad kształceniem woli w dojrzewającym młodzieńcu. Tymczasem wielu mniema, że byle nie dopuścić do złych nawyknień, to sama natura młodzieńca, instynktownie znajdzie dobrą drogę i na niej się utrzyma. Poniekąd mają słuszność. Dobro bowiem moralne, reguły etyczne w porównaniu ze złem i nikczemnością, mają to do siebie, że jeżeli tylko człowiek spokojnie i bez uprzedzeń na nie patrzy, uzna je, a uznawszy, przynajmniej starać się będzie według nich postępować. Widać to dosyć wyraźnie, gdy młody człowiek ma przed sobą żywe przykłady na innych ludziach z otoczenia. Jeżeli widzi zły przykład w całej jego nagości, prawie zawsze odrazę do niego czuje; przewrotność, podłość, zbrodnia, kłamstwo, fałsz, obłuda budzi w nim wstręt; dobroć, prawość, rzetelność, szlachetność, sprawiedli-

wość zyskuje co najmniej uznanie. Do naśladowania zła nie jest skory, chyba że jakiś uboczny w tem ma interes. Prawda, że i do naśladowania dobrego przykładu nie prędko i nie zawsze jest pochozny, zwłaszcza, że często uważa go za rzecz naturalną; ale właśnie w tem odzywa się w nim głos zdrowej natury, i tylko zachęty i pomyślnych warunków potrzeba, aby go naśladować próbował.

Już jednak, jeśli idzie o przykłady, niejednokrotnie mogą one myśl młodzieńca zamać. Gdy wchodzi w większe koła towarzyskie, olśni go nieraz fałszywy blask powodzenia i renoma wśród ludzi, oparta na powierzchownych zaletach i reklamie. Trzeba wtedy czegoś więcej, niż samorodnego instynktu. A przecież nie tylko przykładami przeprowadza się kształcenie moralne; wymaga ono wyrobienia pozytywnych zasad i przekonań.

Tu zachwiać się można, jakie to mają być zasady i przekonania. Odwołać się musimy na to, cośmy poprzednio o zadaniu życia, o etyce powiedzieli. Chociażbyśmy mieli niejedno przy tem odwołaniu powtórzyć, posłuży to tylko do silniejszego ponownego uwydatnienia myśli. Tam zresztą mówiliśmy w ogóle o podstawach etycznych, tu mamy mówić o sposobie ich wpajania w młodzież.

Pracowały nad tem setki pokoleń ludzkich

od najdawniejszych czasów, nie ażeby wynaleźć podstawy moralne, lecz żeby je stwierdzić doświadczeniem. Były różne systemy nauki etyki, stawianie niezłomnych przepisów, ale ostatecznie ustalono najgłówniejsze i najistotniejsze. Dziś przeżywamy również przewrót i odrzucenie wszystkiego, co dotąd obowiązywało; ale mimo te wszystkie chwiejności, pozostają pewne zasady, które wszyscy uznają z wyjątkiem chyba zwyrodniałych indywiduów, których zdanie możemy spokojnie na uboczu zostawić. Jedne tyczą się człowieka, jako jednostki samej w sobie i wartości jego indywidualnej, osobistej; inne odnoszą się do człowieka, jako żyjącego w społeczeństwie. Do pierwszych należą: obowiązek dążenia do własnego rozwoju i wydoskonalenia jak najzupełniejszego, tudzież obowiązek utrzymania zgodności między wewnętrznym przekonaniem a całym postępowaniem. Do drugich życzliwość dla otoczenia i poszanowanie społecznego porządku, objawiające się w zastosowaniu się do prawa i w poczuciu słuszności i sprawiedliwości. Niewiele jest tych zasad, ale wystarczają do prawidłowego życia osobistego i w związku ze społeczeństwem, narodem i ludzkością. Chociaż ich jest niewiele, jednak mają w sobie tyle odcieni i szczegółowych zastosowań, że obszar ich rozszerza się na wielkie rozmiary i w zasto-

sowaniu obejmuje całą rozmaitość i wszechstronność życia ludzkiego.

Wiele tu robi nauka sama. Ona przedstawia, szczególnie w historyi i literaturze fakta, charaktery i czyny, dowodzące naczynie, jak postępować najlepiej. Ona zarazem rozszerza widnokrąg myśli, rozwija sąd, wyrabia umysł i wydoskonala wszelkie jego składniki, podnosi wartość człowieka. Dokonywa tego wszelka nauka w jakiegokolwiek dziedzinie, ale szczególnie, gdy prowadzi do rozważania życia ludzkiego, nauka, dotycząca zagadnień filozofii i religii. Uczeń, kształcony w różnych działach umiejętności, rośnie umysłowo, idzie w górę, duch jego się rozwija, a wśród tego przesuwają się przed jego oczyma zjawiska, godne naśladowania i godne odrzucenia.

Nauce równolegle towarzyszy życie własne, osobiste. Życie młodego chłopca i dorastającego młodzieńca jest tak samo życiem, jak życie człowieka dorosłego i dojrzałego, tylko niejako w miniaturze, jako mikrokosmos. Cenimy w ludziach dojrzałych praw o ś ć charakteru, jeżeli się przekonamy, że na nich zawsze liczyć można, że słowa ich to nie złudna zasłona rzeczywistych myśli, a czyny i postępowanie to nie pokrywka podstępnych zamiarów i dążeń, lecz że to, co na zewnątrz w nich się widzi, to odsłania wiernie i rze-

telnie wewnątrz ich ducha i serca. Co w dorosłych wśród walk i trudności życia za szacowne uznajemy, to w młodym wieku ma być na małą skalę, w ograniczonym zakresie, ale z temi samemi cechami. Zwykle sami chłopcy z naturalnego poczucia, nie dopiero nauczzeni, umieją prawość osądzić i dobitnie i wyraźnie sąd swój dają poznać. Nie cierpią kłamców i fałszywych kolegów, lekceważą blagierów, nienawidzą t. z. lizusów. Nie trzeba im przypominać, że słowa i czyny powinny zgadzać się z przekonaniem, i na odwrót, ani też nawet nie byłoby w porę o tem mówić i kłaść na to nacisku, bo przekonania młodych nie są i nie mogą być dla braku doświadczenia dość stanowcze i pewne. W życiu nawet dojrzałszej młodzieży sama przez się ta zgodność jest łatwiejsza i częstsza, niż u starszych, bo całe to życie młode obraca się w szcuplejszym zakresie myśli i nie tyle, co u starszych, siły nad sobą wymaga. Błędy w tym kierunku trafiają się wśród młodzieży albo z powodu miękkości serca, gdy się koledze czy bliźniemu pomoc daje, i przed szkodą broni, albo z dumy zawczesnej i ufności w siłę przekonań swoich, które nieraz są zarozumiałem widzi-mię i prowadzą do zimnej obojętności. Lepiej tylko obserwować, w razie błędu łagodnie i ostrożnie mylne pojęcie prostować,

wreszcie czekać, aż się poglądy rozszerzą i wyjaśnią.

Pożycie wspólne ludzi dorosłych czy to w mniejszych kołach towarzyskich, czy w rozległych związkach narodowych, szczepowych, państwowych, czy nareszcie całej ludzkości, wymaga od każdej jednostki pewnych warunków zachowania się, które umożliwiają utrzymanie wzajemnych stosunków w sposób jak najdogodniejszy i najtrwalszy dla wszystkich. Tymi koniecznymi warunkami są: wzajemna życzliwość, poszanowanie prawa i poczucie sprawiedliwości czyli słuszności. Życzliwość jako przeciwdziałanie niezdrowemu egoizmowi. Że każdy dbać o siebie powinien, troszczyć się o rozwój własnych sił umysłowych i fizycznych, pracować nad zdobyciem niezależności, w ogóle podnieść wartość swojej osoby, to się rozumie samo przez się i przeciw temu żadna etyka nie może występować. To nie jest samolubstwo, lecz naturalna powinność. Egoizm zaczyna się dopiero, gdy człowiek tak dalece tylko na siebie zwraca jednostronnie uwagę, że staje się obojętnym dla innych i tylko tyle się nimi zajmuje, ile ich dla własnej korzyści wyzyskać może. Taki egoizm jest nierozsądny i dla samego egoisty zgubny. Prawda, że przy pewnym sprycie i przebiegłości dochodzi egoista nieraz do zamierzonych celów, szczególnie do materialnego do-

brobytu, stanowiska i wpływu; ale ostatecznie szczęśliwym być nie może, bo zdobywszy upragniony plon samolubny, czuje się przedmiotem jawnej lub skrytej pogardy.

Słyszymy nieraz, że szlachetny, prawy charakter, jeżeli się życzliwie odnosi do podobnie z nim myślących, to nie może okazywać sympatyi ludziom przeciwnych im zasad i musi odtrącić ich od siebie. Oczywiście człowiek taki nie może kompromisu zawierać ze złymi, sprzeciwiałoby się to mocy jego przekonań; ale jest to potępienie zła samego w sobie. Potępia on złych, ale zawsze z myślą i pragnieniem, aby się stali dobrymi, a więc z rozumną dla nich i dla ich losu życzliwością.

Człowiek o charakterze prawym, podrażniony w najżywotniejszych swych uczuciach lub interesach przez ludzi przewrotnych, może się ku nim na chwilę nienawiścią, a nawet żądzą odwetu zapalić; ale jeżeli istotnie zasadami etyki jest przejęty, nawet wtedy uzna w nieprzyjaciółach istoty sobie równe, dla których jako ludzi winien przebaczenie i życzliwość. Takiego uczucia nie znał świat starożytny ani żydowski, głoszący zasadę: ząb za ząb, oko za oko. Dopiero Chrystus przez swą nieskończoną miłość dla ludzi, a chrześcijaństwo w imię Jego posunęło kulturę ludzkości na wzniosły szczebel bezwzględnej ży-

czliwości dla wszystkich, i tych, co są nieprzyjaciołmi naszymi i tych, co nam źle czynią.

Przy wychowaniu młodzieży kształcenie życzliwości pierwszorzędne zajmuje miejsce. Bywają dzieci z natury tak dobre, że nie tylko nie sprawiają innym przykrości, odczuwając żywo uczucia innych, ale nawet wobec drażliwych między starszymi osobami stosunków, ich niedoli, nieszczęścia, czują potrzebę świadczenia im czegoś dobrego, oddania im jakiejś przysługi, byle tylko złagodzić przykre ich położenie, do którego same nie dały powodu. Zostawić im trzeba tę cenną naturę, uznać i zadowolenie okazać. Czuwać tylko nad tem, ażeby dobroć nie przeszła w czułośćkowość. Jakkolwiek religia rozwija w dziecku miłość bliźniego, starać się jednak wcześnie należy, aby i poza religią budzić w niem uczucia życzliwości. Nastrój religijny może się zmienić; gdy dziecko wyrasta w chłopca i młodzieńca, budzi się w nim niby męskość, a wtedy łatwo wystąpić może egoizm. Nie dopuści do niego życzliwość, na głębszym gruncie rozsądku i uznania jej potrzeby oparta.

Najczęściej życie młode rozwija się bujnie z przewagą umysłową i fizyczną, a uczucie usuwa się na plan drugi. Trzeba więc w praktyce podsuwać młodym sposobność i zwracać ich uwagę, aby współczuli radości i przykrości innych. Gdy widzą szczęśliwych

i uradowanych, skłaniać do okazania stąd zadowolenia; w innych wypadkach poddawać, aby komu trzeba pomogli, z kłopotu starali się wydobyć, przysługą, darem i ofiarą przykrość złagodzili. Młodzież łatwo da się do tego skłonić. Tylko tu znowu trzeba dawać baczenie, ażeby dowodów życzliwości nie uważali za wspaniałomyślność i łaskę, lecz za prosty obowiązek i rzecz naturalną.

Życzliwość objawia się czasem błędnie np. w usiłowaniu wybawienia kolegi od kary, gdy przestępstwo popełnił, i przyjęcia na siebie jego winy. Wtedy można do rozsądku ucznia przemówić, i jeżeli jest myślący, da się przekonać, że taką przysługą raczej szkodzi, niż pomaga współtowarzyszowi.

Młodzież normalna i zdrowa jest pełna życia i ruchu. Spokojnie się nie może zachować, ciągle chce być czynną. Gromadząc się w większej liczbie w szkole, albo stykając się w życiu prywatnem z rówieśnikami, musi wpadać w spory. Są one w życiu młodzieży nieuniknione, można powiedzieć, naturalne. Na obronę doraźną i energiczną trzeba nawet pozwolić, a przynajmniej nie brać jej za złe, byle nie przekraczała miary przyzwoitości i pamiętała o poszanowaniu przeciwnika. Są wszelako różne spory. Mogą one być w przedmiotach naukowych, gdy się zdania przeciwne ścierają; przy zabawie, gdy jeden drugiego bystrością

i pomysłem prześcignąć się stara, albo przy fizycznych ćwiczeniach zręcznością i siłą przewyższyć. Takie spory są pożądane, i młodzież je lubi; takie można wywoływać i do nich zachęcać, zwracając jednak uwagę, by zdolniejszy, silniejszy, nie wywyższał się i nie wpadał w zarozumiałość; słabszego zaś i mniej zdolnego należy brać w obronę, jeżeli zrobił, na co mu siły pozwalają, nie stawiać mu za nadto przykładu zdolniejszych, nie upokarzać, aby nie wywoływać zazdrości.

Są jednak spory innego rodzaju np. o własność, o kompetencję, o spełnienie danej obietnicy. Te lubo przykre, bo obudzają niesmak i rozdrażniają młodzież, nastroczają jednak możliwość kształcenia poczucia prawa, bo rzeczywiście jest to kwestya prawna, ażeby tego, co kto posiada, inny nie zabierał, ani też nie pozwalał sobie na samowolne czyny, które innym sprawiają przykrość, lub ograniczają ich swobodę; wreszcie, ażeby każdy dostrzymywał danego słowa i t. p. Również do tego celu prowadzi ściśle spełnianie przepisów szkolnych i wszelkich praw ustanowionych, o ile te uczniów obowiązują. Przykrość, jakiej młody chłopiec doznaje przy wykroczeniu przeciwko ustanowionym przepisom; przyjemne uczucie, gdy tych wykroczeń nie popełnia: uczy go, jak doniosłe znaczenie mają stosunki prawne.

W kształceniu poczucia prawa musi współdziałać wychowawca. Rozumny i baczny kierownik młodzieży powinien w każdym wypadku swą powagą sprawę rozstrzygać. N. p. gdy idzie o własność, nie pozwalać stanowczo na przyswajanie sobie i zabieranie nawet najdrobniejszej obcej rzeczy; gdy idzie o kompetencję, pouczyć i dopilnować, ażeby każdy własnością swą rozporządzał w tych granicach, w jakich mu jej używać dozwolono; nawet własnych rzeczy lekkomyślnie mu niszczyć nie wolno, gdyż je nie własną pracą, lecz z daru rodziców otrzymuje; wreszcie, gdy idzie o przyrzeczenia, zniewalać do ich dotrzymania, chociażby się w rzeczywistości okazały niemożliwemi. Będzie to miało ten skutek, iż doznawszy z tego powodu dotkliwych kłopotów i zawikłań, będzie na później mniej pochozny do robienia przyrzeczeń.

Szczególnie u nas, gdzie poczucie prawa nawet w starszych osobach jest słabo rozwinięte i chwiejne, powinniśmy zaraz w samych początkach życia młodzieży, na wszelkie stosunki prawne baczność zwracać uwagę.

W blizkim stosunku z poczuciem prawa zostaje poczucie słuszności czyli sprawiedliwości. Uczniowie zwykle mówią o sprawiedliwości nauczyciela przy ocenie ich nauki, pracy i zachowania się. Pod tym względem mają nadzwyczaj bystry i trafny sąd, zwa-

szcza gdy idzie o uznanie ich postępów, i co do tego są tak drażliwi, że nauczyciel w ich mniemaniu niesprawiedliwy, traci w ich oczach powagę i szacunek. Taki sam stosunek wytwarza się nie raz pomiędzy dziećmi, a rodzicami, tylko drażliwość dzieci na wypadek niesprawiedliwości ojca lub matki, łagodzi wrodzone uczucie miłości. Nie rozumieją jednak młodzi, jak trudnem jest znalezienie odpowiedniej miary dla należytego odplącenia za uczynki dobre i złe, dobre z świadomą wolą, złe czy to z zaniedbania, czy też z zamiaru i podstęp. Nic dziwnego, bo nawet dorośli i bardzo wykształceni często z tych trudności nie zdają sobie sprawy. Widać jednak już z tego, jak ogromne ma znaczenie, jak największa skrupulatność nauczyciela przy klasyfikowaniu oraz sprawiedliwość rodziców, zwłaszcza, jeżeli jest w domu dzieci kilkoro. Młodzież odczuwa niejako na własnej skórze znaczenie i doniosłość sprawiedliwości i wyrabia sobie o niej pojęcie.

Ale także we własnem współżyciu młodzieży otwiera się pole do zastosowania zasad sprawiedliwości. W ciągłym zetknięciu ze sobą jeden drugiemu raz po raz przy żywym usposobieniu wyświadcza przysługę, a niekiedy krzywdzi go. Wrodzony nam zmysł domaga się równoważnika, a przynajmniej myśli o tem, że za dobro należy się odpłata dobrem, za

zło, doznanie jego skutków. Jeżeli wśród starszych uznajemy, że niepodobna, aby doświadczający dobrodziejstwa osobiście mógł równą miarą za nie odmierzyć, a za krzywdę rekompensatę znaleźć, to tem bardziej wśród młodzieży staje się to niemożliwem dla niedojrzałości sądu i braku doświadczenia. Natychmiastowa odplata za dobro wywołuje nawet przykre wrażenie, bo daje pozór, jak gdyby obdarowany, pragnął się za jakąbądź cenę z dobroczyńcą skwitować. Tymczasem wystarczy tu wdzięczne serce ze strony obdarzonego, a wewnętrzne zadowolenie po stronie dobrze czyniącego. Wychowawca w tym kierunku powinien wpływ odpowiednio wywierać. Atoli między młodzieżą bywają wypadki nierzadkie pokrzywdzenia. Skrzywdzony zwykle w gniewie pożąda zemsty. Jeżeli natychmiast w pierwszym odruchu odetnie się, można na to pozwolić. Ale na zemstę nigdy, bo sama w sobie jest złą, grzeszy przeciw zasadzie życzliwości i miłości bliźniego i niemal zawsze wywołuje odwet, aż doprowadza do nienawiści i rozrywa stosunki ludzkie.

W życiu społecznem nie skrzywdzony wymierza karę, lecz sądy; nie ten, kto odbiera dobrodziejstwo zdoła za nie odplacić się, i nagroda jest często w samym poczuciu, że się dobrze zrobiło, a jeśli to nas nie zadowala, to liczymy na sprawiedliwość Bożą, na nagrodę

po tem życiu. W sferze wychowania młodzieży nie możemy jej uczyć sprawiedliwości; możemy tylko pod tym względem oddziaływać własnym przykładem, stawiać jej na oczy ideały dziejowe lub współczesne, przejąć ją duchem poczucia sprawiedliwości.

Moralność w praktyce. Do należytego umoralnienia młodzieży trzeba jeszcze zebrania oddzielnych reguł w całość. Młodzież w dojrzalszym wieku, gdy się naukowo kształci, szuka związku myśli. Często się trafia słyszeć wśród niej, że łatwo mówić o moralności, głosić, jakie powinny być jej zasady, ale co innego praktyka życia i to, co człowiek rzeczywiście i naprawdę zrobić może. Rozumowanie takie jest niebezpieczne, oddziela się tu teoria od praktyki, teorię zostawia na uboczu, a w życiu robi się inaczej.

Młodzież wśród nauki, szczególnie religii, historii, czytaniu dzieł wybitnych pisarzy dowiaduje się o dobrych zasadach postępowania; w obcowaniu z współtowarzyszami, w żywej praktyce przechodzi różne etyczne stosunki, patrząc na otaczające ją osoby, widzi najrozmaitsze przykłady dobre i złe. Gdyby te wszystkie kierunki szły w jej myśli odosobnione, tak, jak to często bywa, to moralność jej samej mogłaby się zachwiać i pozostawać w niepewności, jak żyć, jak działać należy. Trzeba jej więc pomódz. Trzeba

raz po raz zwracać jej uwagę, co w życiu koleżeńskim, co w żywych przykładach, co w pismach uważa się za godne uznania, a co za naganne. Trzeba pomódz jej zebrać wszystko, co jest istotne, a rozrzucone, do zastanowienia się nad tem skłaniać. Stąd już niedaleka droga, by zastosowanie do siebie zrobiła. Żadanie wychowawcy jest tu bardzo trudne, ale rozstrzygające.

Moralność nie polega na przymuszaniu, ani na obrachowaniu następstw, lecz na sumieniu własnem. Sumienie ucznia odzywa się, a raczej odzywać się powinno z natury; ale ileż to razy przygłusza je i mąci zły przykład żywy, namowa podstępna, szkodliwa lektura, lub unosi go młoda fizyczna i umysłowa porywczność, a czemu często jeszcze dopomaga wrodzoną lekkomyślność, szukanie łatwych rozkoszy, poniżające lenistwo. Więc, o ile sumienie traci na sile, o tyle głos jego ma wychowawca zastąpić. Uczyni to skutecznie tylko wtedy, gdy umie patrzeć w głąb duszy wychowanka. Gdy ten to odczuje, gdy spostrzeże, iż wychowawca o dobru jego szczerze myśli, uzna w nim pewne oparcie i pomoc przeciw własnej słabości. Trzeba więc czasem umieć pochwycić sposobność, by serdeczniej i poufalej z wychowankiem pomówić, korzystając np. z wypadków, gdy ten przez zaniedbanie swych obowiązków, albo jakieś wybryki znaj-

dzie się w trudnem, kłopotliwem, a nawet bez wyjścia położeniu. Trzeba wtedy z nim niejako wspólnie rozważyć, co się z nim i w nim dzieje, z cierpliwością przyjąć wszelkie usprawiedliwienia, a gdy się zyska zaufanie, nieraz i cierpką prawdę powiedzieć i ostrzedz, aby się na usprawiedliwianiu nie opierał, zastanowić się wspólnie nad dotychczasowem zachowaniem się jego, odnaleźć wpływy, którym ulegał, podnieść ducha uznaniem dobrych w nim przymiotów i na nich, na zaletach i walkach jego przeciw złemu budować przyszłość dobrą i pożądaną. Należy tylko brać to wszystko spokojnie, bez drażliwości, lub górnych frazesów, bo ostatecznie musimy zawsze pamiętać, że to, co w młodzieży jest nagannem i co godnem uznania, właściwie samo w sobie, jak i cała działalność młodzieży niczem wielkiem nie jest. Trzeba to dać uczuć młodzieży, tem więcej, że bardzo często chce ona odgrywać rolę dorosłych, zbyt wiele o sobie rozumie. Zarazem jednak wytłómaczyć jej trzeba, że mały zaród złego na przyszłość może mieć doniosłe znaczenie, tę przyszłość przepowiedzieć i do przeczności skłonić.

Przypomina się tu ogromne znaczenie spowiedzi w kościele katolickim. Nie dotykam jej strony religijnej, a podnoszę tylko wpływ na kształcenie moralne. Rachunek sumienia,

to właśnie zastanowienie się nad tem, co się robiło i robi, i ocena grzechu i błędu, rozważanie wpływów, które zewnątrz i wewnątrz do zła skłaniały i postanowienie oporu przeciw nim. Bez nagany spowiedź zwykle się nie obędzie, ale charakter jej polega na łagodności i wysłuchaniu najszczerzego wyznania. Podźwignięcie ducha i zwrócenie energii ku dobremu postanowieniu opiera się na zmazaniu winy przez zadośćuczynienie pokutą i na oczyszczeniu duszy z grzechów.

Własne przekonanie. Za szczęście i tryumf wychowania można uważać, jeżeli uczeń, wkraczający w wiek dojrzały, zaczyna sam o wartości swojej poważnie myśleć. Nie dawałoby zapewnienia dobrej jego przyszłości, gdyby tylko narzucone z góry i wmówione zasady etyczne przyjmował, gdyby się tylko nakazom i zakazom poddawał, gdyby się tylko obawą przed złem następstwami kierował; tem gorzej jeszcze przed opinią. Moralność tylko wtedy jest trwała i niezłomna, jeżeli się opiera na własnem wewnętrznem przekonaniu. Na nie składają się różne czynniki. Wykształcenie wyższe i zastanawianie się nad życiem tworzy wyobrażenie o świecie i o porządku w nim panującym; czego rozum dojść nie zdoła, tego dopełnia wiara religijna, myśl o pozaziemskiej sferze, Opatrzności, Bogu, duszy i jej nieśmiertelności; praktyczne życie otwiera

pole do własnych spostrzeżeń. To wszystko powoli godzić się musi, wnikać w rdzeń i istotę duchowego życia, zostawiać w niej osad myśli i uczuć, które z całym życiem umysłowem zrastają się, tworzą w niem tło niezatarte, przenikają na wskroś całą istotę człowieczeństwa.

Jest wielu ludzi na świecie zacnych i czci-
godnych, którzy nie lubią mówić o moralno-
ści, ani nawet nad nią myśleć; uważają ją za
teorię bezpłodną, książkową. Mają wytknięty
kierunek pracy, który sobie albo sami obmy-
ślili i w nim wytrwali, albo im go okoliczno-
ści i stosunki sprowadziły. Idąc wytkniętą
drogą przy każdej sposobności w praktycznem
postępowaniu działają na miejscu trafnie i zgo-
dnie z etyką osobistą i w odniesieniu do ży-
cia społecznego. Unikają doktrynerstwa, bo
nie chcą się powziętami z góry ideami krę-
pować; sądzą, że żadne wywody etyczne, cho-
ciażby najpiękniejsze, człowieka istotnie do-
brym nie czynią, że dopiero, gdy się staje
wobec potrzeby czynu, trzeba szukać najwła-
ściwszego i najgodniejszego wyjścia, rozu-
mem ważyć, jak zrobić należy.

Mają niewątpliwie zupełną słuszość, ale
jeżeli szukamy powodów, dlaczego są takimi,
znajdziemy je tylko w tem, że jest w nich
grunt moralny. Skąd on się wziął? Nie z na-
tury samej, bo natura nasza ma dobre i złe

skłonności, a chyba nikogo niema, w kimby tkwiły tylko same dobre przymioty już z przyrodzonego usposobienia. Sprawia to dopiero wychowanie szkolne czy domowe, byle rozumne, byle z myślą, że w młodym wieku kładzie się podstawy dla przyszłego życia.

Jeżeli wychowanek, pokierowany dobrze i szczęśliwie, tak, że sam swoją własną wewnętrzną istotą umysłu dostrzeże, co jest dobre i w głębi swojego przekonania uzna je, to prawie niepodobna, ażeby się w nim nie odezwał głos godności moralnej. Gdy się odezwie, to wzbudzi w nim gorącą chęć do wszystkiego, co jest dobre, do walki ze złem, do walki przeprowadzenia dobra wbrew przeszkodom i przeciwnym pokusom. Wtedy jest chwila, rozstrzygająca o jego przyszłości. Rozwój jego inteligencji podnosi go, wyzwala z pierwotnych zapędów surowej natury. Sam sobie bez niczyjej pomocy mówi, co w nim ma wartość, a co naganne; wtedy moralnie dojrzewa.

Pomoc ostateczna. Nie dzieje się to bez przejść i wań. Podobnie jak w wykształceniu naukowem powtarzają się dzieje nauki niemal z wszystkimi błędami i trudami, tak i w rozwoju moralnym. Różne systemy etyczne, jednostronne zapatrywania, rozmaite stopnie ścisłości odbijają się w naszym życiu młodem: epikureizm i stoicyzm, ascetyzm i sce-

ptycyzm, pogańskie i barbarzyńskie pojęcia życia, chrześcijańskie religijne poglądy, burzenie wszystkiego i zwierzęce myśli, wszystko to w bujnej fantazyi życia młodzieńczego krótszą lub dłuższą kolej przechodzi, według temperamentów i rzutów samodzielności. Po wszystkich jednak przewrotach dobrze kształcony i wychowany młodzieniec szuka ostatecznego wyjścia. Przed umysłem jego rozta- czają się najrozmaitsze nowe i ciekawe rzeczy, nowością swoją uderzają i ciągną ku sobie. Nie można go od tego obronić, ani przed nim zakryć, bo każdy do życia własnego ma wejść, musi iść swoją własną drogą, nie prowadzony i nie kierowany już przez nikogo. A le wtedy jeszcze m o ż n a m u p o m ó d z doświadczeniem, nauką i wytrawnością starszego przyjaciela.

Prawda, że między ludźmi, nawet bardzo wykształconymi, niewielu znajduje się takich, którzyby z zasad moralności jasno sobie sprawę zdawali i starali się ująć je w zamknięty, skończony pogląd, nie dlatego, iżby to uważali za niepotrzebne lub nieprzydatne, lecz z powodu trudności rzeczy i ponieważ, zajęci życiem, nie mają wprost czasu na rozważanie systemu i na studia nad etyką. Mimo to jednak szkoła czy rozumny wychowawca i kierownik w końcu samym opieki nad młodzień-

cem, powinien się o to starać, aby mu z e s t a -
w i ć w s z y s t k o, co się do moralności odnosi
i z nim samym rozważyć wartość teorii i do-
niosłość jej dla praktycznego życia. Jestto osta-
tni krok wychowawcy. Kiedy uczeń dojrzeje,
należy go raz z pod opieki i rad wypuścić.
Wtedy trzeba się samemu cofnąć, pozostawić
człowieka samemu sobie, bo zresztą, chociażby
nim jeszcze chcieć kierować, na nic by się to
nie zdało.

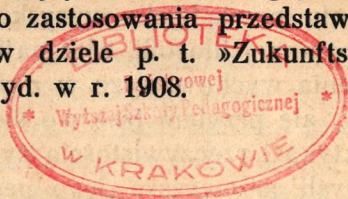
Wzgląd na fizyczną stronę. Równocześnie
z kształceniem umysłem i moralnem ciągle
zwracać należy uwagę na rozwój fizyczny
ucznia, albowiem bez normalnego zdrowia
ciała niema mowy o prawidłowym i pełnem
życiu duchowym. Uwzględniając tę zasadę,
może jednak pedagogika tylko nad tem czu-
wać, aby pracą umysłową rozwojowi fizyczne-
mu nie stawiać przeszkody, zarządzenia zaś,
tyczące się rozwoju ciała i utrzymania zdro-
wia musi zostawić osobnej nauce higieny,
względnie medycyny.

Literatura. Wśród bardzo wielkiej ilości teo-
ryj, powstałych w ciągu XIX wieku i począt-
kach naszego, największą i dominującą war-
tość mają prace Herbarta »Allgemeine Päd-
agogik« (wyd. pierwsze w r. 1806) i »Umriss
pädagogischer Vorlesungen« (wyd. drugie, peł-

niejsze w r. 1841). Herbart skorzystał ze wszystkiego, co przed nim najznakomitsi myśliciele o wychowaniu powiedzieli; wyzyskując całe bogactwo rozumnej filozofii, ujął najistotniejsze zagadnienia wychowawcze w związek systematyczny, ale przytem trzeźwo się zawsze liczy z praktyką i rzeczywistością życia. Głębokością myśli przewyższa jego pedagogika poprzedników, ale i z następców nikt mu dotychczas nie dorównał. Jak Herbart ze stanowiska filozoficznego, tak Niemeyer (*Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*, wyd. 1, w roku 1796, rozszerzone jedno z ostatnich w r. 1882—4 w 3 tomach) na gruncie czysto doświadczalnym opracował najlepiej całość pedagogiki, rozważając w bardzo rozumny i spokojny sposób wszystko, cokolwiek wychowania młodzieży tyczyć się może. Na pracach Herbarta i Niemeyera opierają się i z nich korzystają prawie wszyscy nowsi autorowie pedagogik, częścią wprost i otwarcie, częścią nieświadomie i z drugiej ręki, a jeśli od nich odstępują, to najczęściej z niezbyt wielkiem szcześnie. Nawet w znacznej części szkolnictwo w cywilizowanych krajach w ich duchu się kształtuje, nie tylko w Europie, ale także w Ameryce i w Japonii.

Najnowsze myśli i prądy, które dzisiejszy duch czasu, skłonny do nowatorstwa, rozbudza,

znakomicie i z gruntowną znajomością rzeczy,
zarazem krytycznie i z uwzględnieniem pra-
ktycznego zastosowania przedstawia Wilhelm
Münch w dziele p. t. »Zukunftspädagogik«
drugie wyd. w r. 1908.



UP - Kraków BG



1050156258



ORODKARNIA
W. L. ANDRZEJA
i SPÓŁKI
W KRAKOWIE