



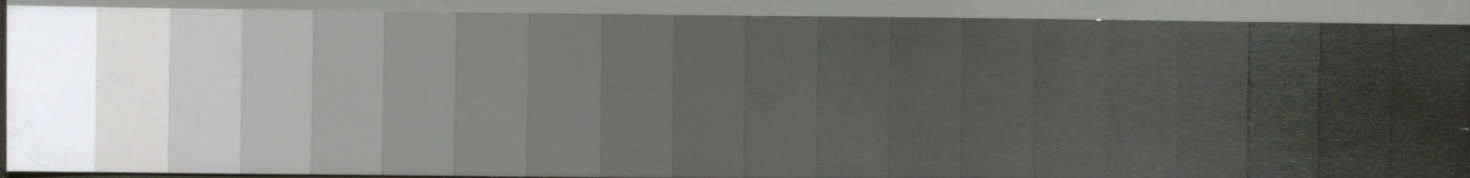
Grey Scale #13

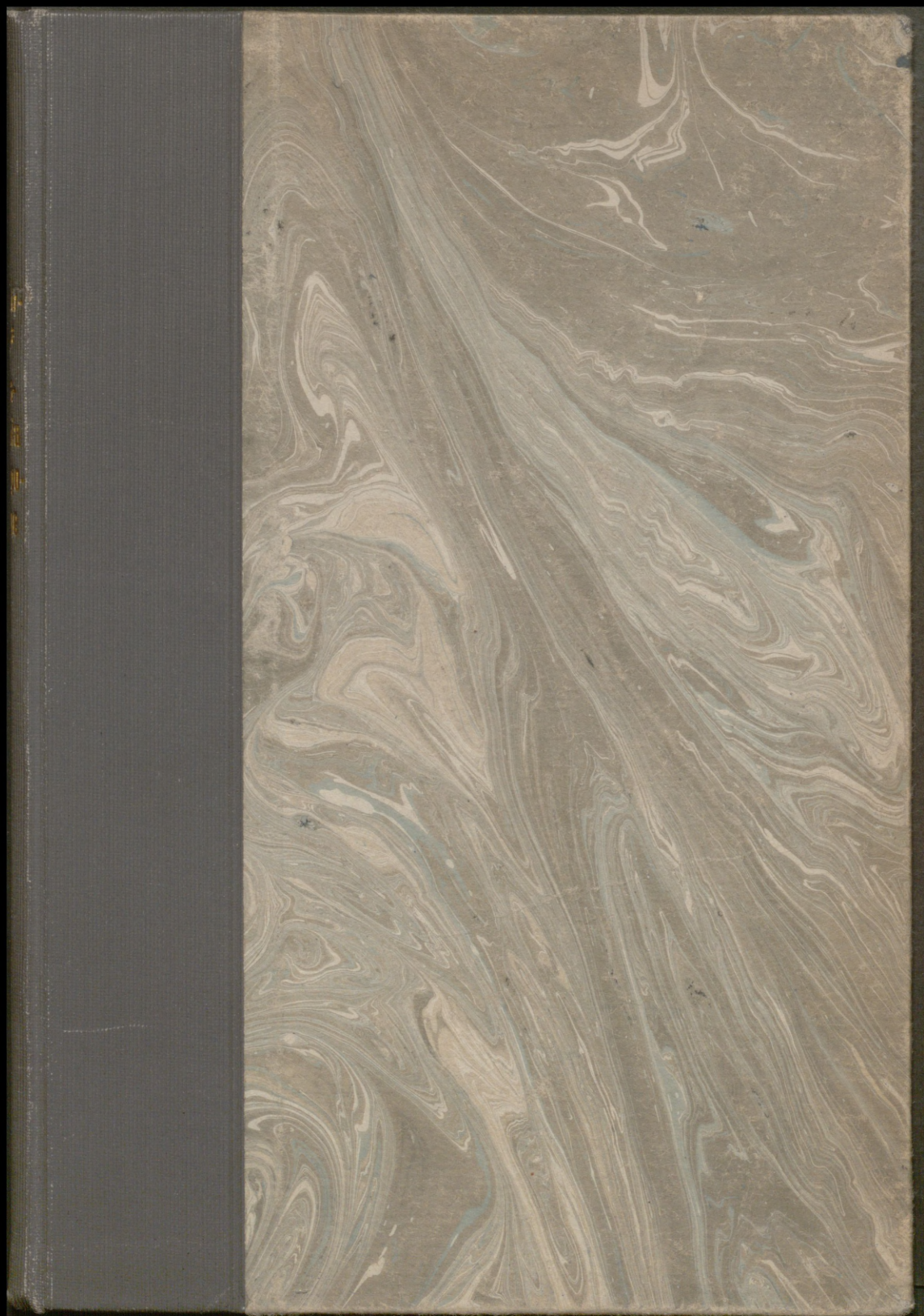


Part Code
ST1316

DANES
PICTA
.COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19





JANINA MELCHERTÓWNA

ZAGADNIENIA PEDAGOGICZNE

ZARYS PODRĘCZNIKOWY
DLA UŻYTKU SEMINARIJÓW NAUCZYCIELSKICH

UŁOŻONY WEDŁUG PROGRAMU M. W. R. i O. P.

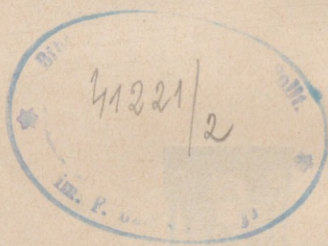
dop/2

15



Księgozbiór
Lucji i Konstantego Bzowskiego

LWÓW MCMXXVIII
NAKLAD KSIĘGARNI NAUKOWEJ
SPÓŁKI Z OGR. ODP.



OD AUTORKI

Nauka pedagogiki z natury swojej musi być prowadzona sposobem seminaryjnym. Z jednej strony musi opierać się na lekturze, służącej do pogłębienia danego zagadnienia, z drugiej strony na faktach, spostrzeżeniach i doświadczeniach oraz własnych przeżyciach uczniów. Materiał, gromadzony w szkole ćwiczeń, powinien służyć jako podstawa do rozważań i dyskusyj, a także być impulsem do szukania teoretycznego uzasadnienia w lekturze. Ograniczenie się do jakiegokolwiek, choćby najlepszego podręcznika, byłoby szkodliwe dla całego uśtosunkowania się ucznia do przyszłej pracy wychowawczej. Mogłoby bowiem wyrobić się przekonanie, że pedagogika to podręcznik i formuły w nim zawarte, tymczasem pedagogika, to życie, obserwowanie go i szukanie dróg, najlepiej prowadzących do celu. Chodzi więc o nastawienie uwagi ucznia w tym kierunku i takie skomunikowanie go ze zjawiskami wychowawczej natury, aby w przyszłości umiał orjentować się i samodzielnie pracować w tej dziedzinie. Podręcznik niniejszy ma na celu jedynie utrwalenie pewnych wiadomości i wskazanie zagadnień, które powinny być przedmiotem dyskusyj i samodzielnych dociekań ucznia, nie krępując zupełnie indywidualności ani ucznia ani nauczyciela, i nie przesądzając metody nauczania tego przedmiotu.

Próba ułożenia podręcznika podjęta została, ponieważ brak w tej dziedzinie dotkliwie daje się odczuwać. Nie jest to system, ale szereg luźnie związanych zagadnień (opracowanych na podstawie współczesnej literatury i wykładów Instytutu Pedagogicznego w Warszawie), które jednak w umyśle ucznia powinny stworzyć pewną szarmonizowaną całość, dać mu ideowe podstawy do wytworzenia nie szar-

blonowego, ale indywidualnego sposobu wychowczego oddziaływania. Rzeczą nauczyciela będzie wskazanie uczniom książek, czasopism, odpowiednich rozdziałów i artykułów, traktujących o danem zagadnieniu.

Może próba niniejsza skłoni kogoś do stworzenia prawdziwie dobrego podręcznika, odpowiadającego w całej pełni wymaganiom współczesnego życia, co byłoby rzeczą pierwszorzędного znaczenia, ze względu na ważność sprawy wychowywania w naszym życiu społecznem wogóle.

WSTĘP

Zadaniem szkoły powszechnej jest nie tylko uczyć, ale przede wszystkim wychowywać.

Wychowanie jest czynnością praktyczną, musi jednak oprzeć się na teorii, tak jak rolnictwo opiera się na agronomji, sztuka leczenia na terapii, muzyka na teorii muzyki, jak wogóle każda sztuka, inteligentnie uprawiana, na teorii się opiera. Sztuka wychowywania wymaga więc od osobnika, który się temu chce poświęcić, dużego przygotowania. Nie jest to bowiem rzecz łatwa ani mała. Wychowaniem zajmują się wprawdzie często ludzie, nie mający o tem najmniejszego pojęcia, kierując się jedynie instynktem i zdrowym rozsądkiem, nie idzie jednak za tem, ażeby ci, którzy się zawodowo do tej pracy przygotowują, iść mieli tą samą drogą. Dlatego zakłady, kształcące przyszłych nauczycieli i wychowawców, kładą duży nacisk na przygotowanie pod tym względem.

Wychowanie ma do czynienia z istotą ludzką, z której ma uczynić prawdziwego człowieka, dlatego też, kto się chce jąć tej sprawy, musi poznać tę istotę, w której „częstka bóstwa mieszka“¹⁾, a poznać wszechstronnie. Paralelizm psychofizyczny, czyli równoległość między szeregiem zjawisk fizycznych i psychicznych, nakazuje poznać człowieka tak pod względem jego psychiki, jak i ustroju fizycznego. Dlatego podwalinę do nauki pedagogiki musi stanowić **psychologia**, dalej nauka o dziecku czyli **pedologia**, a także historyczny ciąg **dziejów wychowania**, gdyż bez tego trudno byłoby zorientować się w dzisiejszych prądach i kierunkach wychowania. Po takim przygotowaniu można przystąpić do roztrząsania zagadnień wychowawczych.

¹⁾ Trentowski: „Chowanna“.

A w roztrząsaniu tych zagadnień chodzi nie o pamięciowe przyswojenie formułek i zwrotów, ale o przemyślenie i przedyskutowanie ze samym sobą pewnych zagadnień tak, ażeby przetrawione weszły w krew i stały się sokiem odżywczym dla przyszłej pracy.

Współczesne poglądy na wychowanie nie są czemś oderwanem i zamkniętem w sobie, pedagogika bowiem zawsze zależna była i jest od bardzo wielu czynników: od ustroju politycznego, urządzeń społecznych, religii, filozofii, etyki, od każdorazowego stanu nauk wogóle i różnych czynników zewnętrznych. Pedagogika — można powiedzieć — jest wykładnikiem historii kultury i rozwoju umysłowego, jest wypadkową różnych nauk i zjawisk.

Pedagogika wiąże się z całym szeregiem nauk pomocniczych. Związek ten w niektórych wypadkach jest bardzo silny. Wymienić tu można nauki filozoficzne, przyrodnicze i społeczne. Z nauk filozoficznych przenikają pedagogikę w większym lub mniejszym stopniu: etyka, logika, estetyka, psychologja, teoria poznania.

Etyka wywierała zawsze wybitny wpływ na wychowanie. Zasady moralne przenikają całość wychowania; normy etyczne znajdujemy tam, gdzie chodzi o ideały i cele wychowania.

Z **logiką** wiąże się nierozzerwalnie dobre nauczanie, ścisłe badanie, rozumienie metodologii nauk.

Estetyka, która zajmuje się przejawami i odczuwaniem piękna, wywiera na pedagogikę wpływ od najdawniejszych czasów. Piękno bowiem przemawia do duszy ludzkiej prędkiej, aniżeli nawet dobro i prawda. Nietylko w starożytności było ono uważane za ważny składnik ideału wychowawczego, ale i w czasach obecnych zarówno J. Paul w swej Lewanie, jak Lichtwark, Ruskin, Tadd podnoszą znaczenie elementu estetycznego dla wychowania. Estetyzm rozbudził zainteresowanie do wielu zagadnień, leżących odłogi. Tak np. obrona rysunku w programie szkolnym wpłynęła na umiejętne zajęcie się tą sprawą, pobudziła do badania rysunku dzieci i ludzi pierwotnych.

Najbardziej popularną nauką pomocniczą w pedagogice jest **psychologja**. Pedagogika bowiem ma za cel nie tylko stawianie ideałów, ale też ich realizowanie, a tu pierwszy głos ma psychologja. Stąd różne systemy pedagogiczne wyróżniają się od siebie właśnie ze względu na podstawy psychologiczne, teorie psychologiczne bowiem występują w różnych odmianach. Intelktualizm Herbarta, woluntaryzm Wundta, pragmatyzm James'a lub Devey'a znajdują wierne odbicie w pedagogice. Od czasu gdy psychologja stała się nauką doświadczalną (pierwsze laboratorium psych. Wundta w Lipsku 1879 r.), podjęto wiele doświadczalnych badań nad człowiekiem dorosłym i dzieckiem, powstaje nowa nauka o dziecku czyli pedologia. Pedologia, jako nauka młoda, jest w fazie tworzenia się, na wyniki jej trzeba czekać długo i cierpliwie, gdyż wiedza nie tworzy się tak szybko. Niemniej jednak na psychologii i pedologii opiera się pedagogika, tu czerpie praktyczne rozwiązanie zagadnień, których tyle pedagogika praktyczna nastrocza.

Historja filozofji też wielu niemi łączy się z pedagogiką. Filozofja, ta synteza i królowa nauk, dążąca ustawicznie do rozwiązywania tych samych odwiecznych problemów myśli i życia, do zrozumienia całości życia i wszechświata, łączy się w sposób naturalny i konieczny z pedagogiką, która sobie za cel doskonalenie człowieka stawia. Związek jest tak ścisły, że zawsze źródło każdej niemal myśli pedagogicznej znajdziemy w jakimś poglądzie filozoficznym. Dlatego, ażeby zrozumieć pewne idee pedagogiczne, trzeba koniecznie znać współczesne systemy filozofów. Ażeby zrozumieć pedagogikę Platona, trzeba znać jego systemat filozoficzny; dla zrozumienia Komeńskiego, trzeba znać choćby Kartezjusza i Bacona. Żaden system pedagogiczny nie może być należycie zrozumiany bez znajomości jego podkładu filozoficznego.

Nauki **przyrodnicze** i same przez się i przez swoje metody badania wywarły wielki wpływ na umysłowość ludzką. Metody ścisłych badań przyrodniczych przenikają już dzisiaj wszystkie niemal umiejętności. Pedologia jest w istocie swojej właściwie nauką przyrodniczą, zarówno

ze względu na metody, jak i na treść badań. W badaniach tego rodzaju konieczne jest wyszkolenie w naukach i metodach przyrodniczych, dlatego też ściśle badania pedagogiczne mogą być zawsze z większym powodzeniem robione przez ludzi, którzy przeszli praktykę przyrodniczo-biologiczną. Takimi są właśnie twórcy pedagogiki eksperymentalnej Stanley Hall, Binet, Kerschensteiner i inni.

Wśród nauk **biologicznych** wychowawcę interesują przede wszystkim nauki, dotyczące człowieka. Anatomja i fizjologia człowieka, znajomość funkcjonowania systemu nerwowego i aparatu mięśniowo - ruchowego, higiena (wieku dziecięcego, młodzieńczego, higiena społeczna, pracy umysłowej i t. p.), patologia, wszystko to są umiejętności podstawowe.

Pedagogowi potrzebna jest też znajomość **socjologii**. Zagadnienia, związane z badaniem form i rozwoju kultury w postaci zwyczajów, obyczajów, kultów, instytucji społecznych i t. p., mogą ułatwić pedagogowi ocenę zadań, celów i środków wychowania. Stosunek jednostki do społeczeństwa jest to odwieczne zagadnienie nie tylko w prawodawstwie i historii, ale także w pedagogice. Ażeby tę kwestję należyte rozwiązać, musi się wychowanie oprzeć na naukach społecznych. Rozwijające się dziś samorządy uczniowskie, traktowanie klas jako grup społecznych, a ucznia jako jednostki w tej grupie, mają swe źródło w zjawiskach życia społecznego, w zjawiskach, które bada socjologia.

Z tego krótkiego przeglądu wynika, że pedagogika związana jest z wieloma innymi naukami i zajął się o różne dziedziny życia.

Pomijając systemy pedagogiczne w starożytności, można stwierdzić fakt, że pedagogika przez długie wieki była tylko luźnym zbiorem zasad i sentencji w rodzaju: „słowa uczą, przykłady pociągają“, „powtarzanie jest matką nauk“ i t. p. Pisarze wygłaszali teorie i poglądy, nie związane w jeden system. Nawet Jezuita, którzy siecią swoich szkół tyle krajów w Europie pokryli, nie stworzyli żadnego systemu pedagogicznego. Pierwszym, który z pe-

dagogiki uczynił naukę (unaukował ją), t. zn. dotychczasową wiedzę usystematyzował i oparł na pewnych stałych teoretycznych podstawach, jest Herbart, filozof niemiecki, żyjący z początku XIX stulecia.

Oparł on pedagogikę na dwóch dyscyplinach naukowych: etyce i psychologii. Etyka wyznacza cel wychowania, psychologia podaje środki, do tego celu wiodące. Herbart stał się twórcą szkoły, która do dziś ma duże wpływy. Dzięki niemu Niemcy przodowały w XIX wieku w dziedzinie teorii wychowania. Dzisiaj etyka Herbarta już się nie utrzymuje, psychologia rozrasta się nadzwyczajnie, powstaje psychologia eksperymentalna (laboratorium psychologiczne Wundta), psychologia różniczkowa, społeczna, wskutek tego gmach, wzniesiony przez Herbarta, zarysował się. System jego pedagogiki rozpada się i jeżeli posiada jeszcze znaczenie, to jedynie dlatego, że na jego miejsce nie powstał żaden inny. Niemniej jednak pozostanie na zawsze zasługą Herbarta, że stworzył z pedagogiki naukę.

Pedagogika jednak, jako nauka bardzo młoda, ma jeszcze wielu przeciwników. Najpoważniejszym z nich był uczony niemiecki Dilthey, który w rozprawie swojej w r. 1883 wytoczył przeciwko niej poważne zarzuty. Jest ich trzy, a mianowicie:

a) Pedagogika nie jest nauką, ponieważ nie posiada własnego terenu faktów, wszystkie one należą do innych nauk już istniejących np. psychologii, historii i t. p.

b) Pedagogika jest niezdolna do formułowania praw ogólnie obowiązujących.

c) Pedagogika ma do czynienia z czynnościami ludzkimi, posiada zatem charakter czysto praktyczny, a nie teoretyczny.

Zarzuty te można zbić następującymi argumentami:

a) Nietylko pedagogika, ale i inne nauki czerpią fakty z różnych innych dziedzin naukowych: geografia np. łączy się z naukami przyrodniczymi i społecznymi; fizyka i chemia z matematyką, astronomią i mechaniką; historia piśmiennictwa z językoznawstwem, filologią, filozofią, sztuką; socjologia opiera się na całym szeregu in-

nych nauk. Przenikanie wzajemne nauk jest zjawiskiem powszednim, dlategoż pedagogice nie możnaby przyznać tego prawa. Pedagogika oświeśla wszystkie fakta pod swoim kątem widzenia i stąd jej racja bytu jako nauki.

b) Istnieje wiele innych nauk, które zajmują się tylko stwierdzaniem faktów, a nie formułują praw ogólnie obowiązujących, np. historia, historia literatury i inne nauki humanistyczne, a jednak nikt ich naukowości nie kwestionuje. Pedagogika nawet częściej niż historia dochodzi do uogólnień i tworzenia praw, posiada bowiem skutek opierania się na psychologii doświadczalnej pewną dawkę przyrodniczą (przeważa w niej jednak charakter humanistyczny).

c) Trzeci zarzut, że pedagogika, mając do czynienia z działalnością ludzką, posiada charakter czysto praktyczny jest do pewnego stopnia słuszny. Chodzi tu istotnie o działalność ludzką, ależ np. nauki prawnicze niczem innem się nie zajmują, a jednak nie tracą charakteru naukowego.

Tak więc zarzuty te nie wytrzymują krytyki i obalić nie mogą naukowego charakteru pedagogiki. Rozwija się więc ona jako nauka. Posiada swój przedmiot badania i metody, a dążenia do stwarzania coraz liczniejszych katedr pedagogiki na uniwersytetach świadczą o żywotności tej nauki i wróżą jej piękną przyszłość.

Pytania i ćwiczenia:

1. *Jaka jest różnica między wiedzą a nauką?*
2. *Co mówi historia wychowania o rozwoju pedagogiki jako nauki?*
3. *Główne wytyczne pedagogiki Herbart.*
4. *Herbart jako wybitny intelektualista.*
5. *Wykazać, o ile pewne prądy umysłowe wpływają na kształtowanie się idei pedagogicznych (np. humanizm, racjonalizm i t. d.).*
6. *Wpływy, działające na kształtowanie się szkolnictwa elementarnego (reformacja, rewolucja francuska...).*
7. *Stosunek teorii pedagogicznej do praktyki (wykazać na przykładach).*
8. *Związek pedagogiki z innymi naukami.*

CZĘŚĆ PIERWSZA.

I. CEL WYCHOWANIA.

1. Cel wychowania w różnych epokach.

Pedagogiką, czyli nauką o wychowaniu, musi przedewszystkiem ustalić cel, do którego dąży. Nie może tu być mowy o celu idealnym, któryby nadawał się dla każdego społeczeństwa i dla każdej epoki i który możnaby dowolnie na każdy grunt przeszczepiać. Pedagogika jest wypadkową całego spłotu urządzeń społecznych i zjawisk, wyrasta na tle potrzeb i warunków życia i stąd jej związek integralny z życiem. W przeciwnym razie byłaby czemś sztucznym, a więc jałowem i martwym. W zależności od danej epoki różnie się w różnych czasach ideał pedagogiczny, czyli cel wychowania, przedstawiał.

W starożytnej Sparcie np. ideałem wychowania był żołnierz, w Atenach artysta, w Rzymie początkowo ziemianin-żołnierz, od czasów cesarstwa doskonały mówca. W średniowieczu ideałem był chrześcijanin-asceta, w okresie renesansu gentleman przystosowany do życia praktycznego, za czasów Komisji Edukacyjnej obywatel-chrześcijanin.

Tak więc każda epoka wytwarzała na tle życia zbiorowego, zależnie od swych potrzeb, własny ideał wychowawczy.

Spartanie, jako przedstawiciele szczepu doryckiego, cechującego się szorstkością i twardością usposobienia, pełni pragnienia władzy i zdobyczy, cenili przedewszystkiem siłę i dlatego wychowaniu świadomie taki kierunek nadali, z pominięciem wartości umysłowych i estetycznych.

Należący do szczepu jońskiego Ateńczycy, ceniąc też piękność i tężyznę fizyczną, z wybitnem poczuciem wolności łączyli uwielbienie piękna i pociąg do zagadnień

artystycznych i naukowych. Kalokagathia — piękno i dobro, to cel, do którego dążyli.

Rzym, jako potęga militarna, potrzebował przede wszystkim dobrych wojowników, obywateli, znających się na wojnie i polityce. Tak było w okresie świetności Republiki. Ale od czasu świetnej twórczości oratorskiej i pisarskiej Cyncerona, ustaliło się przekonanie, że człowiek doskonały musi przede wszystkim umieć dobrze mówić. Ideał mówcy utrzymał się i wtedy, gdy cesarstwo się ustaliło, a w ślad za tem znikły zgromadzenia ludowe, na których zdolny mówca mógł odnosić niebywałe sukcesy, kierując wolą tłumu, gdy ustał wpływ wymowy w ciałach politycznych i w sądzie. Ale też właśnie wytwarza się tu rozdzźwięk między życiem a szkołą, wyrażony w żalostnej uwadze Seneki: „nie dla życia, ale dla szkoły uczymy się“ (non vitae, sed scolae discimus).

Inne ideały wychowawcze niosło ze sobą chrześcijaństwo. Uważając życie doczesne jako pielgrzymkę do lepszej przyszłości, ciało jako siedzibę żądz zmysłowych, zapatrzone w ideał pozagrobowy, potępiało wszelkie wartości tego świata, jak zdrowie, piękność, bogactwo, wnosząc natomiast ascezę, umartwianie ciała, wyrzekanie się wszelkich dóbr doczesnych. Główny nacisk kładło na moralną wartość człowieka. Rozwój cnót moralnych, pobożność, życie dla Boga, było wyłącznym celem wychowania.

W epoce Odrodzenia zmienił się zupełnie pogląd ludzi na świat, a w ślad za tem idzie gruntowna zmiana w dziedzinie wychowania. Nowy kierunek wychowania przeciwstawia się średniowiecznej ascezie, pokorze, samozaparcu się i umartwieniu, a na to miejsce wysuwa się człowiek w całej swej pełni, ziemski człowiek ze swoim pragnieniem szczęścia doczesnego, ze swemi wadami i skłonnościami, odrzucający precz ślełą wiarę w autorytety średniowiecza, człowiek pełen entuzjazmu dla kultury starożytnych. Wychowanie językowe znów bierze górę, punkt ciężkości przenosi się na trivium. Człowiek Odrodzenia chce przede wszystkim poprawnie i pięknie władać językiem łacińskim, językiem Cynceronów i Horacych. Ideałem

więc jest dobry latynista. Wskrzeszony też zostaje ideał wychowania fizycznego, a także otwarło się pole dla rozwoju indywidualności.

W XVII wieku, gdy absolutyzm doszedł do największego rozkwitu, a dwór Ludwika XIV wytworzył nową kulturę, poczęły blednąć ideały starożytności klasycznej. Ideały kultury humanistycznej idą w zapomnienie, a na ich miejsce powstają nowe, odpowiadające społecznym i umysłowym przemianom. Ideałem staje się świecki kawaler, galant-homme. Żąda się od niego, by był biegły w służbie dworskiej, cywilnej i wojskowej, wytworny i wykształcony. Może nie znać łaciny, musi natomiast władać biegle językiem francuskim i innymi nowożytnymi, interesować się najnowszymi zdobyczami z dziedziny nauk przyrodniczych, znać geografję, literaturę i historję ojczyzny, prowadzić konwersację salonową. Tego żądano od człowieka doskonałego.

U nas w wieku XVIII znajdujemy sprecyzowany cel wychowania w dwu wielkich reformach: najpierw u Konarskiego, potem w Komisji Edukacyjnej.

W pierwszej połowie XVIII stulecia stan obyczajności w Polsce smutnie się przedstawiał. Dobę tę tak charakteryzuje Smoliński: „Na podłożu grubej ciemnoty plemiły się okropne chwasty życia obyczajowego. W miejscu prawdziwej pobożności dewocja, brak silnych podniet i podstaw moralnych, brak poczucia odpowiedzialności, młodzież szlachecka wyrastała na burdów i zawadjaków, wolnych niewolników, niewiernych synów ojczyzny“.

Wśród pozorów wolności wyrastała więc największa niewola, bo niewola ducha. Dlatego to światłe jednostki w narodzie zrozumiały, że, chcąc dźwignąć ojczyznę, trzeba sięgnąć do głębi narodowej duszy, odrodzić moralność narodu i zreformować jego etykę. Dlatego Konarski, podejmując reformę wychowania, stawia jako cel wyrobienie przede wszystkim „uczciwego człowieka“ i „dobrego obywatela“. Widząc, do czego doprowadził egoizm, zaściankowość poglądów, samolubstwo w życiu prywatnem i publicznem, rozpoczyna reformę od zreformowania dusz

ludzkich, od wykuwania mocnych charakterów. W erudycji nie upatruje już celu wychowania, erudycję uważa jako „piękną i konieczną ozdobę wychowania“, ale całkowity i naczelný cel wychowania widzi w kształceniu młodzieży szlacheckiej na uczciwych ludzi i dzielnych obywateli. Od czasu zdobycia władzy zwierzchniczej przez szlachtę los ojczyzny zależał od stopnia ich miłości ojczyzny, sumienności w urzędach, ofiarności i praworządności. O tem Konarski dobrze wiedział.

Dlatego rozwija całe szeregi cnót, które powinny zdobić „dobrego“ obywatela.

Komisja Edukacyjna uważała wychowanie jako środek odrodzenia narodu. „Same prawa obyczajów nie zmieniają“ — mówi Staszic. „Trzeba zgubić stare narodu przesady, dopiero lud nowy życia sposób obierze“. Stawia więc sobie Komisja jako cel oświecenie względem wad dawnej konstytucji krajowej i przysposobienie do przyjęcia z czasem nowej, a wszystko to na szerokiej i głębokiej podstawie wychowania moralnego. Po prostu wyraża Komisja cel wychowania: wychować tak, ażeby „jemu było dobrze i z nim było dobrze“. Widzimy w tem dążenie do zapewnienia jednostce szczęścia, lecz nie szczęścia egoistycznego, gdyż Komisja wymaga, ażeby nie tylko „jemu było dobrze“, ale by i „z nim było dobrze“, traktuje więc cel wychowania nie z punktu widzenia użycia i spożycia, ale z punktu widzenia użyteczności społecznej. Dzięki temu, że Komisja oparła wychowanie na szerokiej podstawie etycznej, umiała skryształizować cel wychowania jako dążenie do najwyższych etycznych wartości, szkoły Komisji Edukacyjnej stały się dla Polski naprawdę owem czarodziejskiem fiat lux. Umilkły przesady, przed światłem prawdy zniknęły.

A choć wszystko przepadło i zmarniało, przywalone upadającym gmachem Rzeczypospolitej, to jedno zostało, nie zginęło: wzmocnione siły duchowe, jako objaw odrodzenia moralno-społecznego, pozostało święte przekonanie, wyrażone przez Staszica, że „społeczność jest jedną moralną istotnością, której członkami są obywatele“, że więc

„zostać obywatelem, jest wyzuć się, czyli oddać swoją wolę i swoją moc osobistą towarzystwu całemu“¹⁾).

To wzmocnienie sił duchowych bezwątpienia oddziało na to, żeśmy nie zmarnieli w niewoli, lecz przetrwali ten okres. Oparliśmy się zrealizowaniu celów wychowawczych wrogich rządów, podyktowanych zaborczością i polityką, celów, polegających na wynarodowieniu i niszczeniu duszy Polaka. Cel wrogów zrusyfikowania czy zgermanizowania narodu niezrealizowany — bo nieetyczny. Oparła się mu wewnętrzna wartość duszy narodu, zwyciężyła nad wszystkim górująca idea sprawiedliwości dziejowej.

Gdy Polska odzyskała swój byt narodowy, jedną z najpoważniejszych trosk stało się wprowadzenie wychowania na właściwe tory. Kwestja wychowania zaprzęta wogóle w ostatnich czasach umysły ludzkie, ponieważ głęboko ustaliło się przekonanie, że losy społeczeństwa od wychowania zależą. Tego nas nauczyła historia. „Dzieje są na to, ażeby się wychowywał człowiek“²⁾, a nas właśnie historia nauczyła, że „takie są Rzeczypospolite, jakie ich synów chowanie“. Historia nauczyła nas, że odrodzenie dokonywało się zawsze przez oświatę i wychowanie, a odwrót spaczone wychowanie pogrążało kraj w mrokach ciemnoty i upadku. Ścisły jest bowiem związek między jednostką a społeczeństwem.

2. Jednostka a społeczeństwo.

Spółeczeństwo tworzy jednostkę, t. zn., że społeczeństwo przez poziom swojej kultury, stan nauk, przez religję, urządzenia społeczne, zwyczaje i obyczaje, wywiera na jednostkę, która w tem społeczeństwie żyje, wzrasta i wychowuje się, wpływ tak silny, że jednostka nosi na sobie zwyczajnie wyraźne piętno społeczeństwa, z którego wyszła. W tem znaczeniu mówimy, że społeczeństwo tworzy jednostkę.

¹⁾ Staszic: „Uwagi nad życiem Jana Zamojskiego“.

²⁾ A. Górski: „Ku czemu Polska szła“.

Naodwrot jednostki tworzą społeczeństwo, są jego tworzywem. Od jednostek zależą losy społeczeństwa, one stanowią o jego wartości i tworzą jego dzieje.

Jednostki pracują nad utrzymaniem dorobku kulturalnego, dzięki ich pracy społeczeństwo utrzymuje się na pewnym poziomie, nie cofa się. Jednostki muszą być kulturalne i uświadomione społecznie, gdyż do podtrzymywania kultury potrzebne jest jej zrozumienie i odpowiednie przygotowanie. Gdyby np. dziś Paryż zalała fala Buszmanów czy Hotentotów, wszystkie urządzenia cywilizacyjne, wytwory przemysłu i techniki, dzieła sztuki, cała kultura duchowa, wszystko poszłoby wniwecz, gdyż ani Buszmani ani Hotentoci nie są przygotowani do użytkowania ani podtrzymywania a tembardziej do posuwania naprzód francuskiej kultury.

Istnieją też jednostki wybitne, genialne, te wytwarzają nowe dobra duchowe i materialne, dzięki nim społeczeństwo rozwija się i kultura posuwa się naprzód. To są pionierzy, przywódcy duchowi narodu.

Spółeczeństwo posiada też jeszcze pewną ilość jednostek biernych, leniwych lub niezdolnych do jakiegokolwiek fizycznej czy umysłowej pracy i ci są spożywcami tylko. Nie dając społeczeństwu nic, wszystko od niego biorą. Jest to balast dla społeczeństwa, gdyż utrzymanie ich dzieje się kosztem i wysiłkiem innych.

Jakkolwiek społeczeństwo nie jest mechanicznym zbiorem jednostek, ale syntetyczną, żywą całością, czemś nowem w stosunku do składających je jednostek, niemniej jednak jasną jest rzeczą, że wartość społeczeństwa bezwzględnie zależy od wartości i siły moralnej i umysłowej jednostki. Dlatego też od najdawniejszych czasów z wychowaniem wiązano i od niego uzależniano losy „Państwa”. Dlatego system pedagogiczny Platona znajdujemy w dziele, zatytułowanym „O Państwie”; dlatego Modrzewski, pisząc „O naprawie Rzeczypospolitej”, całą księgę jedną sprawie wychowania poświęca. Jednostkę, uważaną w starożytności jako własność państwa, więziły w średniowieczu okowy w postaci cechów i korporacyj. W XVIII wieku,

jednostka wywalcza sobie prawa indywidualnego rozwoju, które to prawa realizują się w wieku XIX i XX. Rozumowanie, że jednostka ma prawo niekrępowanego rozwoju, że może i powinna dbać przede wszystkim o swój interes osobisty, swoje „ja“ stawiać ponad dobro ogólne, prowadzi do krańcowości i przesady. Ten zwyrodniały do pewnego stopnia indywidualizm prowadzi do wyzysku innych i zapoznania dobra społecznego, gdyż na wszystko patrzy przez pryzmat własnego, egoistycznego dobra. Tak pojęty, panoszący się ponad wszystko, indywidualizm, przynosi społeczeństwu szkodę a nie pożytek, i taki nie może być stosunek jednostki do społeczeństwa. Jednostka ma niezaprzeczane prawo do zapewnienia jej warunków rozwoju indywidualnego do takiego stopnia, do jakiego tylko jest zdolna, ale tylko w pojęciu wartości dodatnich i w związku z dobrem ogółu. Indywidualizowanie wychowania jest nawet pożądane z punktu widzenia społecznego, gdyż wychowywanie wszystkich pod jedną miarę, niwelowanie wszelkich różnic, produkowałoby same miernoty, a wtedy społeczeństwo odczułoby brak przewodników duchowych, menderów, którzy, dzięki swojej wybitnej indywidualności, są często heroldami lepszej przyszłości, twórcami nowych wartości duchowych. Indywidualność jednostki musi być podporządkowana dobru i interesom ogółu.

3. Cel wychowania w obecnej dobie.

Każde państwo, które dba o swój los, musi sobie postawić pytanie, jaką powinna być jednostka, mająca w przyszłości stanowić część jego bytu. Jak tę jednostkę wychować należy, czyli jaki cel wychowaniu przyswiecać powinien.

Cel wychowania określić niełatwo, określić bowiem cel wychowania, to tyle, co określić cel życia.

Życie doczesne nie stanowi zamkniętej w sobie i skończonej wartości, jest ono bowiem przygotowaniem i niejako przejściem do pozaziemskiego, doskonalszego bytu; dlatego cel wychowania nie da się rozwiązać w ramach

życiowego utylitaryzmu, ale musi być przepełniony ideami, które posiadają bezwzględną, nieprzemijającą wartość. Te idee wskazuje nam religja. Zasady ewangelji są wieczne i trwałe, dlatego dostosować je można do każdego wieku i do każdego czasu, stworzył je bowiem największy i najlepszy wychowawca — Chrystus. Jeżeli wychowaniu chcemy zapewnić prawdziwą wartość i trwałość, musimy je oprzeć na głębokich podstawach ewangelji i stamtąd soki odżywcze czerpać. Przez religję, jak przez pryzmat, przejść muszą wszelkie zasady i myśli pedagogiczne i to zapewni niespożytą wartość wszelkim poczynaniom wychowawczym, dążącym do realizowania w życiu celów, zakrojonych na daleką metę i gwarantujących rozwój duchowy jednostki.

Przez wychowanie bowiem dążymy bezwątpienia do pewnego rozwoju, który polega na przemianie ku czemuś lepszemu, cenniejszemu. Ażeby zrozumieć, co jest tem „lepszym“, „cenniejszym“, trzeba zdać sobie sprawę, że pokolenie obecne stanowi jedno ogniwo w pochodzie dziejowym ludzkości. Cechą charakterystyczną chwili obecnej jest olbrzymi postęp cywilizacji, opanowanie sił przyrody, wynalazki i ulepszenia techniczne, jednym słowem kultura materialna. W związku z tem idzie ułatwienie życia, a często dążność do użycia. Gdyby jednak wiedza i umiejętności, wszystko, co nazywamy postępem, służyło jedynie wyrażeniu materialnemu, łatwo doprowadziłoby mogło do zwyrodnienia moralnego. Dobro materialne nie jest więc dobrem bezwzględnem. Przytoczyć tu można zdanie Lutra, który mówi, że „dobro danego kraju nie zależy od ilości jego dochodów, ani od mocy jego twierdz, ani od piękności gmachów publicznych, ale od ilości oświeconych obywateli, od wychowania, wiedzy i charakteru jego mieszkańców“. Dobro więc stanowią przedewszystkiem wartości duchowe.

Kwestją bytu społeczeństw jest więc, czy umieją podporządkować cywilizację techniczną kulturze duchowej, czy człowiek umie panować nie tylko nad przyrodą, ale przedewszystkiem nad naturą własną, czy posiada kulturę wewnętrzną, t. zn. umiejętność podporządkowania

wszelkich potrzeb materialnych potrzebom duchowym życia. Gdzie tego niema, tam wszelkie dobra materialne prowadzić mogą nawet do zguby jednostki i narodu.

A więc tem lepszem, cenniejszem są niezaprzeczenie pewne dobra duchowe, które stanowić mają o wewnętrznej wartości człowieka i jego postępowaniu.

Herbart szukał tych najwyższych wartości w ideach praktycznych, a były niemi: idea wewnętrznej wolności duchowej, doskonałości, życzliwości, prawa i słuszności. Wychowanie ma według niego dążyć do wyrobienia zupełnej zgodności woli i postępowania z ideami praktycznymi. Z tych idei powstają dalsze idee pochodne w zastosowaniu do życia społecznego, gdyż miarą wartości postępowania jest jego użyteczność społeczna.

Dziś traktujemy wychowanie też z punktu widzenia użyteczności społecznej i opieramy je na najwyższych ideach etycznych. Jedną z nich jest idea wolności, ale ta nie wystarczylaby do zbudowania celu wychowania. Ze względu właśnie na użyteczność społeczną konieczną jest idea pracy, kult i entuzjazm dla niej. Zdawałoby się, że te dwie idee pogodzić się ze sobą nie dadzą, że są ze sobą w konflikcie, że praca zaprzecza wolności. Obie te idee łączy twórczość, jest ona właśnie syntezą wolności i pracy. Twórca czuje się nieskrępowany w tem, co tworzy, praca daje mu właśnie poczucie najwyższej wolności i żywą radość, zadowolenie z własnej twórczości. Twórczość jego przynosi owoce. Twórczość jest to właśnie ta zmiana otaczającej nas rzeczywistości na drodze doskonalenia, to myśl żywa i płodna, to nie bezmyślność i apatja, ale czynny, żywy stosunek do życia. Człowiek twórczy, to nie manekin czy automat, ale myślący, energiczny, przedsiębiorczy osobnik, który sam żyje, a nie tylko obok życia przechodzi. Twórczość dostarcza danemu osobnikowi dużej sumy wewnętrznego zadowolenia, a twórcza praca w zawodzie, bez względu na to, jakim ten zawód jest, daje mu poczucie własnej użyteczności, a tem samem chroni przed zbytnim, często wszystkie siły niszczącym pesymizmem życiowym, chroni często od ży-

ciowego rozbicia. Wzmacnia więc jednostkę, a społeczeństwu dostarcza obywateli dzielnych, umiejących dla niego żyć i pracować. Ludzi twórczych potrzeba wszędzie: przy warsztacie czy na roli, w szkole czy w urzędzie, w handlu czy rzemiośle, na skromnem, czy wysokiem, kierowniczym stanowisku. Tacy ludzie wnoszą do otaczającej nas rzeczywistości pewne dobra, coś w tej rzeczywistości zmieniają, udoskonalają, a przez to są twórcami społeczności, w której żyją.

Praca powinna się stać obowiązkiem etycznym i to właśnie wychowanie wyrobić powinno. Wychowanie nie może ograniczyć się jedynie do kształcenia i rozwijania rozumu, nie można bowiem identyfikować pojęcia duszy z poznaniem, jak to czynił racjonalizm, w duszy tkwią bowiem też elementy dynamiczne, uczuciowo-aktywne i te rozwijać i uszlachetniać należy. Ażeby wychować człowieka, który umie i chce działać w kierunku dodatnim, trzeba rozwijać w nim nie tylko rozum, ale i sferę uczuciową i impuls do działania. To wszystko składa się w sumie na to, co nazywamy charakterem człowieka. Mowa tu naturalnie o charakterze wartości moralnej, gdyż czynności kierownicze spełniają tu idee etyczne.

Cel więc, do którego zdąża wychowanie, jest to wyrobienie człowieka, wysoko etycznie stojącego, o charakterze szlachetnym i prawym, sumiennego i uczciwego, umiejącego żyć i działać dla społeczeństwa, o pełnej samowiedzy narodowej, o żywym i czynnym stosunku do życia samodzielnego i twórczego, krótko mówiąc, wyrobienie człowieka w całym najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu.

Nie można tu jednak tworzyć formulek czy szablonów. Takie traktowanie zabijałoby bowiem wszelką myśl, paraliżowałoby wszelkie oddziaływanie wychowawcze. Celem jest tworzenie charakteru, lecz charakter wykuwać się daje nie w ciasnych ramach szablonu, ale w wirze zdarzeń życiowych, tworzy go życie samo, a tworzy ciągle. Nie można powiedzieć, że proces wychowania jest ukończony z chwilą ukończenia szkoły, lub z chwilą np. dojścia do

pełnoletności. Proces ten trwa dalej i na dzieło doskonalenia duszy ludzkiej wpływają w dalszym ciągu różne czynniki. Są nimi (według Hoeflera): zdrowe, wrodzone pierwiastki i pęd ku dobremu, własna praca nad samym sobą, wpływ zbawiennych sił z najbliższego otoczenia, jak też i z nieprzejrzanej dali.

Nie może się więc ludzi wychowawca, że on zaczyna i kończy proces wychowania. Na to dzieło składa się stokroć więcej czynników, wychowanie jest ciąglem stawaniem się, wewnętrznym kształtowaniem człowieka, a rzeczą wychowawcy jest nadać temu kształtowaniu się pewien rozpęd, wytknąć kierunek, ustawić życie na pewnej platformie o trwałych podstawach, rozbudzić dążenia w kierunku realizowania najwyższych idei i dążyć świadomie do możliwie największego doskonalenia natury ludzkiej w myśl zasad prawdziwej moralności i społecznych wartości.

Pytania i ćwiczenia:

1. *Ideał wychowawczy w ciągu dziejów.*
2. *Wpływy działające na zmienność haseł wychowawczych w różnych wiekach.*
3. *O ile w określaniu celu wychowawczego dzisiaj nawiązać możemy do polskich tradycji w wychowaniu.*
4. *Co należy rozumieć przez przygotowanie do życia społecznego?*
5. *Jakie cechy charakteru należy rozwijać w związku z pojęciem użyteczności społecznej?*

II. MOŻLIWOŚĆ I GRANICE WYCHOWAWCZEGO ODDZIAŁYWANIA.

Czy jednak zamierzenia wychowawcy dadzą się zrealizować, czy wychowanie zdolne jest osiągnąć cel, do jakiego dąży?

Różne były w różnych czasach zapatrywania na tę sprawę. Myśliciel angielski Locke np. stoi na stanowisku celowego i aktywnego wychowania. Dziecko u Locke'a, to „tabula rasa“, wszystko w niem może wytworzyć przykład i wychowanie. Dziecko można i należy urabiać wedle pewnego modelu. Tu musi być czynny wychowawca. Musi on ustawicznie przełamywać wolę wychowanka, by umiał hamować swe popędy i pożądanja, naginać i od kolebki niemal urabiać według pewnego wzoru. Locke wierzy w to, że wychowanie potrafi wszystko uczynić, do czego dąży. „Mogę zapewnić — oświadczam — że na sto osób, 90 staje się tem, czem jest, dobrymi lub złymi, pożytecznymi lub nieużytecznymi, przez wychowanie, jakie otrzymały“.

Filozof niemiecki Kant utrzymuje, że człowiek może się stać człowiekiem tylko przez wychowanie. Nie jest on niczem innem, jak tylko tem, co z niego zrobiło wychowanie. „Jeżeliby kiedykolwiek jaka istota wyższego rzędu zajęła się naszym wychowaniem, możnaby dopiero widzieć, co z człowieka uczynić można. W wychowaniu tkwi wielka tajemnica doskonalenia natury ludzkiej“.

Inne poglądy głosi Rousseau, który jest najwybitniejszym przedstawicielem wychowania negatywnego. Według niego „wszystko jest dobre, co wychodzi z rąk Stwórcy, wszystko się psuje w rękach ludzkich“. Dlatego należy dziecko zostawić samemu sobie, nie kierować niem wcale i nie uczyć go. Nie wychowawca ma być czynny, ale

dziecko. Rousseau jest przeciwnikiem wychowania pozytywnego, aktywnego, uznaje natomiast wychowanie negatywne. Ma ono polegać na usuwaniu od wychowanka wszelkich złych wpływów (wychowanie na łonie przyrody, zdala od zabójczych wpływów kultury), na ochranianiu od błędów i występków, a nie na nauczaniu. Najlepszym według niego jest ten wychowca, który wcale nie oddziaływa na ucznia. Nauka pozytywna nie ma żadnej wartości. Imoralności nie każe uczyć, jak Locke, a tylko powstrzymać od występków. Dzieckiem nie każe kierować i nic mu narzucać, żadnych rozkazów i nakazów — dziecko niech robi, co chce. Optymista w poglądach na naturę dziecka wierzy, że dziecko z gruntu jest dobre, należy mu więc tylko pozostawić swobodę i możliwość indywidualnego rozwoju, a rozwinie się dobrze. Wpływ wychowawczy ogranicza do minimum, osobę wychowawcy usuwając na najdalszy plan.

Rousseau jest przeciwnikiem swoich poprzedników Jansenistów, którzy utrzymywali, że dziecko z natury jest złe i zepsute, objawia skłonności do grzechu, rozkoszuje się tylko tem, co złe i zakazane. Dlatego stosowali system surowej karności i ustawicznego zajęcia dziecka, wierzyli bowiem w skuteczność wychowawczego wpływu.

Te i t. p. poglądy wskazują, że różnorodność zapatrywań na możliwość wychowawczego oddziaływania związana jest zwykle z poglądem na naturę dziecka. W związku z tem jedni utrzymują, że wychowanie jest wszechmocne, że z naturą dziecka wszystko uczynić może, gdyż nie posiada ono nic wrodzonego, inni odrzucają wszelki wpływ wychowawczy, twierdząc, że należy dziecku zostawić najzupełniejszą swobodę, gdyż jest ono z natury dobre i przy naturalnym i zupełnie swobodnym rozwoju rozwinie się dobrze.

W ostatnich dziesiątkach lat znaczny wpływ na poglądy wychowawcze wywarły badania nad dziedzicznością. Nauki przyrodnicze wskazują na dziedziczenie przez dzieci pewnych cech po rodzicach tak pod względem fizycznym jak i umysłowym. (Przykłady). Dziedziczność występuje

w dwóch formach: bądźto w postaci pewnych zmian budowy i funkcji ludzkiego ciała, objawiając się idjotyzmem, epilepsją i t. d. już w zaraniu życia; bądź też możliwe wady nie występują we wczesnem dzieciństwie i nie dadzą się tak łatwo skonstatować, są bowiem tylko pewnemi skłonnościami i możliwościami. Są to pewne dyspozycje odziedziczone po przodkach, są tem, co nazywamy naturą. Z tego możnaby wnioskować, że cechy odziedziczone z góry określają, jakim dany osobnik będzie. Gdybyśmy jednak uważali, że dziedziczność determinuje postępowanie człowieka, że człowiek jest zły lub dobry zależnie od tego, jakim się urodził, czyli co odziedziczył po swoich przodkach, uznalibyśmy w całej pełni fatalizm. Byłoby to zgubne dla wychowania, odrzucalibyśmy bowiem z góry wszelką możliwość wychowawczego oddziaływania, popadlibyśmy w sceptycyzm wychowawczy.

Prawdą jest, że natura dziecka jest albo naszym sprzymierzeńcem albo wrogiem, t. zn. albo rozwój dziecka i jego postępowanie idzie po linii naszych zamierzeń (dzieci podatne wpływom wychowawczym), albo wychowawca napotyka na duże sprzeczności ze strony wychowanka (dziecko uparte, złośliwe, krnąbrne, z predyspozycją do kłamstwa, kradzieży i t. p.), a wtedy wszelkie oddziaływanie zdaje się nie odnosić żadnego skutku. W każdym razie trzeba tu wziąć pod uwagę plastyczność (podatność) natury dziecka. Dzięki tej plastyczności możemy śmiało i z wiarą mówić o wpływie wychowawczym.

Nie jest więc wychowanie ani wszechmocne, ani znów zupełnie bezsilne, uznając jedno lub drugie, popadlibyśmy w skrajność, mogącą przynieść duże szkody sprawie wychowania. Należy stanąć na tem stanowisku, że dzięki plastyczności natury dziecka możemy w dużym stopniu wpływać na kształtowanie się przyszłego człowieka, wzmacniając wrodzone popędy i skłonności dobre, osłabiając złe przez wyrabianie nałogów czyli przyzwyczajęń dodatnich.

Ten wpływ wychowawczy musi iść w kierunku oddziaływania nie tylko na poznawcze, ale głównie na uczu-

ciowe i pożądaniowe dyspozycje wychowywanej jednostki. Stąd wyłania się konieczność poznania tych dyspozycji, oparcia sprawy wychowywania na **psychologicznych** podstawach.

Pytania i ćwiczenia:

1. *Poglądy znanych myślicieli na naturę dziecka i związana z tem możliwość wychowawczego oddziaływania.*
 2. *Dziedziczność a wychowanie.*
 3. *Na czym polega optymistyczny a pesymistyczny pogląd na możliwość wychowawczego oddziaływania.*
 4. *Nasze stanowisko dzisiaj.*
-

III. U PODSTAW PSYCHIKI DZIECKA.

1) Dążności wrodzone.

Powiedzenie, że, ażeby wychowywać, należy dziecko poznać, nie jest bynajmniej czczym frazesem tylko. Wychowanie bez znajomości natury dziecka może się stać podobne budowaniu domów z piasku lub stawianiu zamków na lodzie. Należy się liczyć z psychiką dziecka, niedocenianie jej właściwości zemścić się musi, gdyż budujemy wtedy bez fundamentów.

Psychika ludzka jest czemś bardzo złożonem, skomplikowanem. Poeci mówią o „przepastnych głębinach“ duszy ludzkiej, ludzie uganiają się za szczęściem, a znajdują je w końcu w „samyh sobie“; mówi się o wzniosłych myślach, szlachetnych czynach, podniosłych uczuciach, a także o pragnieniach, namiętnościach, dążeniach, „niespodziankach“, które człowiek sam w sobie odkrywa. Wszystko to tworzy wewnętrzne „ja“, stanowi o tem, czem jesteśmy my sami, co czujemy, do czego dążymy. Stosunek bowiem człowieka do świata zewnętrznego nie ogranicza się jedynie do poznawania tego świata, do utrwalania jego obrazu jakgdyby na kliszy fotograficznej, człowiek nie tylko biernie przyjmuje wrażenia, ale doznaje przy tem pewnych stanów uczuciowych, czuje, a także wpływa na rzeczywistość, coś w niej zmienia i przekształca czyli działa pod wpływem pragnień, dążeń, postanowień.

Czy wszystkie te wartości wytwarza dopiero wychowanie? Nie! Psychologja mówi, że tkwią już w naturze ludzkiej. Zdolność odczuwania, dyspozycja do pra-

gnień, skłonności, popędy, dążenia są człowiekowi wrodzone.

Te wrodzone dążności są niby górskie potoki, staczające się z potężną siłą, która w skutkach może być dobroczynna, ale też i szkodliwa. Występując z brzegów, może niszczyć dobytek ludzki lub nadaremnie tracić energję, wtedy technika, znając prawa rządzące biegiem wody, może umiejętnie uregulować łożysko i spotęgować użyteczną siłę wody. Podobnie w naturze ludzkiej: wrodzone dążności są źródłem energii, która jest zawsze motorem naszego działania dobrego i złego.

Natura dziecka nie jest to więc bezwładny i bierny materiał jak glina garncarska, ale zespół energicznie działających dążności w kierunku poznania uczuć i woli. Te dążności naturalne są tak ukształtowane, że harmonizują z całością struktury psychicznej, w której skład wchodzi. Harmonizują i przenikają się wzajemnie, każda bowiem istota żywa stanowi całość wielojedną¹⁾, która posiada wprawdzie części, ale nie są one mechanicznie oddzielone jak np. sprężyny i kółka mechanizmu zegarka, ale przenikają się wzajemnie i tworzą całość, która jest czemś nowem w stosunku do części składowych, jak nowym np. jest wymówiony wyraz w stosunku do poszczególnych dźwięków, które go składają.

Ta jedność nie jest dana odrazu w najwyższym stopniu, ale tworzy się w ciągu życia i dochodzi przy współdziałaniu różnych czynników (środowisko, samowychowywanie, oddziaływanie wychowawcze) u każdej jednostki do innego stopnia doskonałości. Dlatego praktycznie ważną jest kwestja rozgraniczenia i klasyfikacji dążności naturalnych, gdyż chodzi tu o przeniknięcie struktury duchowej danego osobnika, o zdanie sobie sprawy, co rozwijać i pobudzać, a co otamowywać i sprowadzać na właściwe tory.

W literaturze psychologicznej podział dążności nie jest jeszcze ustalony. James i inni amerykańscy psychologowie duże znaczenie przypisują tego rodzaju dążnościom

¹⁾ Według Sterna.

wrodzonym, jak odruchy, jako reakcje na pewne określone bodźce i instynkty. James określa nawet wychowanie jako sumę reakcyj wrodzonych i nabytych. Dziecko z natury swojej jest obdarzone zdolnością reagowania na wszelkie podniety ze świata zewnętrznego. Pomijamy takie reakcje, jak np. zamykanie się oka przy szybkim zbliżaniu się doń obcego ciała, lub czynność podobną do odruchów, jak np. ssanie dziecka, a bierzemy pod uwagę wszelkie sposoby reagowania, interesujące z punktu widzenia wychowawczego. Chodzi o to, czy są one dla celów wychowawczych pożądane, czy też nie, i jak w danym wypadku postąpić należy. Pamiętać przy tem trzeba, że są to wrodzone składniki psychiki ludzkiej i jako takie nie mogą być z niej radykalnie usunięte.

Jak postępować w wypadku, gdy się spotkamy z reakcją niepożądaną dla wychowania, zrozumieć można na prostym przykładzie, który podaje James. Na widok nowej zabawki dziecko próbuje ją pochwycić. Dostaje klapsa, cofa rękę i zaczyna płakać. Ponieważ ma to być nauka dobrego sprawowania się, mówimy: poproś o nią grzecznie, powiedz: „proszę“. Dziecko przestaje płakać, powtarza słowo „proszę“, otrzymuje zabawkę i krzyczy z radości.

Występuje tu początkowo łańcuch zjawisk tego rodzaju, jak: podniety (widok nowej zabawki, klaps, zachęta do grzecznej prośby, otrzymanie zabawki) i reakcje (chwytywanie, płacz, prośba, radość), który to proces przez powtarzanie tej czynności (zależnie od pamięci dziecka) skróci się o tyle, że dziecko w przyszłości na widok nowej zabawki powściągnie swój popęd do chwytywania, poprosi o zabawkę i otrzyma ją. Miejsce wrodzonej reakcji chwytywania, zajmie reakcja nabyta, taka, o którą w wychowaniu chodzi.

Ponieważ więc reakcji wrodzonej wykorzenić nie można, zastępuje się ją inną reakcją, którą nazywamy nabytą. Mamy tu do czynienia z procesem podstawia-

¹⁾ W. James: „Pogadanki psychologiczne“.

nia, który polega na zastąpieniu reakcji wrodzonej inną, pożądaną dla wychowania.

Wychowawca musi znać charakter i kierunek reakcji wrodzonych i zająć się ich kulturą przez wzmacnianie ich, gdy celom wychowania sprzyjają, a przez zastępowanie ich nabytymi, gdy temu warunkowi nie odpowiadają.

Rodzajem dążności wrodzonych są też instynkty, które cechuje bardziej określony sposób powstawania i działania a także połączenie ze stanem wzruszenia np. instynkt ucieczki — połączony ze wzruszeniem strachu, instynkt walki — ze wzruszeniem gniewu, rodzicielski — ze wzruszeniem tliwości i t. d. Towarzyszą im jasno określone przeżycia psychiczne. Angielski psycholog Mac Dougall określa instynkt jako wrodzoną dyspozycję psychofizjologiczną, która sprawia, że obdarzony nią osobnik postrzega specjalnie przedmioty pewnego określonego rodzaju i zwraca na nie uwagę, doznaje przytem pewnych swoistych wzruszeń i wykonywa względem nich pewne czynności lub przynajmniej jest do tego wewnętrznie porychany.

Wyodrębnić więc tu można 3 momenty: 1) bodziec, który pierwotnie jest postrzegany, ale na wyższych stopniach rozwoju może być tylko wyobrażony lub pomyślany, niektóre bowiem dążności wrodzone są nietylko odpowiedziami na bodźce, ile wyrazem pewnych potrzeb organizmu np. głód, pragnienie (jako bardziej specjalne), dążenie do przyjemności a unikanie przykrości (jako bardziej ogólne); 2) stan psychiczny, wzruszenie, które prawdopodobnie u niższych zwierząt nie występuje i 3) wykonywanie pewnych czynności lub tendencja w tym kierunku.

Czynności instynktowe są podobnie, jak odruchy, reakcjami na pewne określone bodźce, zaznaczyć jednak trzeba, że bodźce te przy instynktach są bardziej psychologicznie skomplikowane, a czynności instynktowe bardziej niż przy odruchach zależne od stanu wewnętrznego jednostki. Przy instynktach występują więc przejawy psychiczne w dziedzinie przeżyć wewnętrznych, jak wzruszenie,

chęć działania i fizjologiczne w dziedzinie zjawisk ruchowych np. krążenie krwi, oddech i t. p.

Dodać jednak trzeba, że dążności naturalne u człowieka są nawet w wieku dziecięcym mniej wyraźne aniżeli u zwierząt. Działania instynktowe u zwierząt, zwłaszcza niższych, cechuje ścisła określoność działania i niezmienność (budowanie gniazd, odlot ptaków i t. p). Ruchy tak skomplikowane i celowe, że w zupełności dorównywiają ruchom dowolnym (a więc wykonanym z roz wagą i planem), widzimy np. u owadów. Postępowanie ich jest tak precyzyjnie wyznaczone przez naturę (pszczoły, mrówki), że niema tu miejsca dla doskonalenia się czynności na podstawie nabytych doświadczeń, pozostają zawsze takie same, a sprawność działania prawie nie ulega zmianie przez całe życie owada. Ta precyzyjność działania budzi podziw badaczy (Fabre: „Życie owadów“). Odnacza się ono doskonałą celowością, pomimo tego, że cel w danej chwili może być wogóle nieświadomy, jest ono równocześnie niezmiennie i niezmiennie połączone z pewnemi sytuacjami. Stanowi to jednak cechę ujemną, gdyż w razie znaczniejszej zmiany warunków niezmiennność działania instynktowego staje się zgubna. Dopiero dzięki inteligencji, występuje zdolność korzystania z doświadczenia i przystosowywania się do nowych, zmienionych warunków. Do najwyższego stopnia rozwoju dochodzi ta zdolność u człowieka, dzięki rozwijającej się u niego funkcji myślowej. Dążności wrodzone u dziecka mają dlatego charakter mniej określony, ponieważ jakgdyby czekały na rozwinięcie się funkcji myślowej, która w przyszłości obejmie względem nich kierownicze stanowisko.

Występuje tu jeszcze możliwość konfliktów między rozmaitemi dążnościami, które mogą być tembardziej skomplikowane, im bogatszą jest natura człowieka. W razie takich konfliktów występuje u człowieka powścią, polegający na otamowywaniu jednych dążności przeciw drugim, co jest tem skuteczniejsze, im bardziej dana jednostka jest wyrobiona wewnątrznie.

Dla wychowania ważne są dążności, które można nazwać potrzebami funkcjonalnymi¹⁾. Każdej istniejącej w człowieku funkcji psychicznej odpowiada tendencja działania. Występuje to w dziedzinie poznania, uczuć i woli. Gdy np. długo pozostajemy w ciemności, z radością witamy światło; w dziedzinie uczuć doznajemy potrzeby wzruszeń; w dziedzinie woli doznajemy potrzeby pokonywania oporów i wywierania wpływów na otaczającą nas rzeczywistość. Wyobraźnia, myślenie, uczucia, wola chcą działać, szukają więc swego materiału i odpowiednich warunków do realizowania swych dążeń.

U dziecka wszystkie funkcje nie tworzą się równocześnie, ale w różnych okresach przechodzą silniejsze stadia rozwoju. Poznać to można przez zmianę zainteresowań. Np. małe dzieci interesują barwy, dźwięki; znać, że rozwija się tu wrażliwość zmysłowa. W zakresie rozwijającej się funkcji wytwarza się silna potrzeba działania, zauważyć się to daje w zabawach dzieci, polegających np. na wywoływaniu dźwięków, hałasów, które dziecko ustawicznie powtarza, gdyż funkcja wymaga ćwiczenia. To samo zauważyć się daje we wszelkich innych zainteresowaniach: np. funkcja poznawcza wywołuje ustawiczne pytania: „dlaczego, pocią, naco“, tak charakterystyczne w pewnym okresie życia dziecka; rozwój wyobraźni przejawia się nagle powstaniem zainteresowaniem do opowieści fantastycznych, co po pewnym czasie mija i ustępuje miejsca innemu rodzajowi myślenia; wojowniczość u chłopców, zrzeszanie się, tworzenie band i klubów, silna potrzeba ruchu. Te i t. p. objawy są wskazówką, że właśnie pewna funkcja wchodzi w okres wzmożonego rozwoju.

Niektóre z nich występują już w zaraniu życia (np. dążność do ruchu, wypoczynku), inne budzą się po dojściu do pewnego wieku (instynkt kolekcjonowania, tajemnic osobistych i t. p.). Do zbudzenia ich nie trzeba żadnej nauki, potrzebne są tylko pewne podniety zewnętrzne.

¹⁾ Ziemiński: „Organizacja uczuć“. Szk. pow. 1924.

Skłonności instynktowe podlegają zmianom i modyfikacjom, zjawiają się i przemijają. Są okresy, w których skłonności te są tak silne, że opanowują niepodzielnie danego osobnika z wyłączeniem wszystkich innych. Okres ten trwa dłużej lub krócej zależnie od natury dziecka, niemniej jednak moment taki należy pochwycić i wyzyskać dla celów wychowawczych, np. popęd do kolekcjonowania wyzyskać można w nauce przyrody, popęd do ruchu może znaleźć ujście w formie sportów, wojowniczość w formie zwalczania przeszkód życiowych i t. p.

Odruchy, instynkty, popędy, potrzeby funkcjonalne można objąć wspólną nazwą dążeń wrodzonych, a ponieważ odgrywają one dużą rolę w kształtowaniu się struktury psychicznej człowieka, dlatego należy rozpatrzyć je z punktu widzenia wychowawczego, bez względu na klasyfikację i terminologję, które często są kwestią sporną wśród psychologów i nie są dotychczas ustalone.

Jednym z najwcześniej budzących się popędów jest popęd do ruchu. Rozwija się on w związku z rozwojem aparatu ruchowego dziecka, przechodzi różne stopnie natężenia w swoim rozwoju, ale nie zanika nigdy.

Popędowi temu, tak charakterystycznemu naturze ludzkiej, szkoła wytacza walkę na całej linii, starając się przez unieruchomienie dziecka w ławce, pozbawić je wszelkiej swobody i możliwości ruchów. Jest to gwałt zadany naturze dziecka i dlatego przejście z domu do szkoły jest kataklizmem w życiu dziecka. Z atmosfery swobody i ustawicznego ruchu wchodzi dziecko w nieruchomy, siedzący tryb życia. Świadomy swych zadań nauczyciel powinien, opierając się na znajomości natury dziecka, zabawami, ćwiczeniami i zajęciami ręcznymi osłabiać gwałtowne przejście z jednego trybu życia do drugiego. Popęd do ruchu i zajęcia można wyzyskać do wyrobienia w dzieciach zamiłowania do pracy ręcznej, która jest znakomitym czynnikiem w rozwoju umysłowym dziecka.

Instynkt ciekawości występuje wobec każdego nowego przedmiotu czy zjawiska. Jest to właściwie popęd

do dokładnego poznania i dlatego nieoceniony jest w nauczaniu i wychowaniu.

Przedmioty, podpadające pod zmysły, a zwłaszcza te, które posiadają jakąś wybitną cechę (barwne, świecące, będące w ruchu, istoty żywe), budzą duże zainteresowanie dziecka; wogóle przedmioty i zjawiska konkretne wywołują zawsze reakcję czynną w formie chwytania, dotykania, smakowania i t. d., podczas gdy abstrakcyjne tego zainteresowania nie budzą. Ma to ważne znaczenie w dziedzinie wychowania moralnego, gdyż najpiękniejsze kazania moralne, najwznioślejsze zasady nie wzbudzą ciekawości dziecka, wszelka bowiem abstrakcja jest dla niego niedostępna, natomiast zaciekawi je konkretny przykład postępowania, zaciekawi i wzbudzi chęć naśladowania. I tu mamy psychologiczne uzasadnienie znaczenia przykładu. Działanie przykładu, jako konkretnych faktów, opiera się na dwóch wrodzonych danych, tkwiących w naturze dziecka: ciekawości i naśladownictwie. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że są one najżywsze w dzieciństwie, a stępują się u człowieka dorosłego, zrozumimy, jak ważnym czynnikiem w wychowaniu jest przykład. Działa nawet wtedy, gdy dziecko go nie rozumie. Dziecko wykonywa ruchy, naśladuje czynności starszych, wprowadzie celowo, ale nieświadomie. Naśladuje zarówno złe jak dobre, bez wyboru, nie ma bowiem jeszcze rozwiniętego zmysłu krytycznego, stąd troska wychowawcy, by otoczyć dziecko dobrym przykładem.

W znacznej mierze, dzięki naśladownictwu, dziecko uczy się mówić, wypełnia cały szereg czynności, nabiera pewnego rodzaju zachowania się, staje się tem, czem jest. Dopiero później, po przebyciu okresu naśladownictwa, występuje wynalazczość i twórczość, naśladownictwo bowiem przechodzi we współzawodnictwo. I jedno i drugie jest ważnym czynnikiem w szkole. Bez naśladownictwa tedy nie do pomyślenia byłby wszelki wpływ wychowawczy, dziecko, pozbawione tego instynktu, nie byłoby w stanie niczego się nauczyć.

Współzawodnictwo używane i nadużywane było w dawnych czasach np. w szkołach jezuickich, gdzie emulacja,

podniecana całym systemem nagród i kar, była sztucznym środkiem pobudzania pilności uczniów. Było to potrzebne z tego powodu, że uciążliwa i często niezrozumiała nauka (gram. Alwara), nie budziła bezpośredniego zainteresowania uczniów. Zerwanie z tym systemem doprowadziło do przesadnego zwalczania współzawodnictwa, jako namiętności zbyt niskiej, by mogła grać rolę w wychowaniu, czego skrajnym przedstawicielem jest Rousseau, pozwalający jedynie współzawodnictwu ucznia z samym sobą. „Urosłeś tyle cali, oto rów przez który przeskakiwałeś, oto ciężar, który zdołałeś udźwignąć i t. d. Patrz, o ile więcej umiesz dzisiaj“, to są słowa, z którymi zwraca się do wychowanka. Wychowanek powinien starać się przewyższyć tylko samego siebie, nigdy drugiego. Jest to zapatrywanie zbyt skrajne, gdyż uczucie współzawodnictwa, jako tkwiące głęboko w naturze ludzkiej, może wychowaniu oddać duże usługi, jeżeli mu się nada szlachetny kierunek. Widok wysiłku drugich pobudza zawsze nasz wysiłek, a każdy postęp społeczny w znacznej mierze współzawodnictwu zawdzięczamy. Ta skłonność instynktowa łączy się z ambicją, wojowniczością i dumą, którym to przejawom trzeba nadać uszlachetnioną i udoskonaloną formę. Wojowniczość, jako chęć zwalczania trudności jest cechą przedsiębiorczych i dzielnych jednostek. Jak każda skłonność wrodzona, może się i ona wypaczyć i przybrać zwyrodniałą formę, przy odpowiedniej jednak uprawie oddaje cenne usługi. Tak samo należy, strzegąc przed drażliwą ambicją, rozwijać wrodzone poczucie ambicji, chroniąc przed zabójczymi upokorzeniami. Brak impulsu walki, odpowiednio przystosowanego do potrzeb działania danego osobnika, jest pewną cechą stałości charakteru, ponieważ impuls ten wzmacnia usiłowania w zwalczaniu przeszkód i trudności życiowych. Mac Dougall w jednym ze swoich dzieł wykazuje, że walka przyczynia się do wyrobienia cnót społecznych i bystrości umysłu. Nie należy więc doprowadzać tego instynktu do zaniku, ale raczej zużytkować go jako siłę popędową. Jest to bardzo ważne zwłaszcza w polskim wychowaniu narodowym.

Głęboko zakorzeniony w naturze ludzkiej jest pęd do posiadania, który już we wczesnem dzieciństwie bardzo wyraźnie występuje: „Nie dam, to moje“ jest bardzo charakterystyczne dla małego posiadacza zabawek czy innych skarbów, w postaci często zresztą nieużytecznych przedmiotów. Dziecko lubi posiadać coś na własność i tej własności broni.

Nawet w tych zakładach wychowawczych, gdzie wszystko jest własnością zakładu, każde z dzieci posiada coś na własność. Jest to np. szuflada zamykana na klucz, w której dziecko przechowuje różne cenne przedmioty, jak np. karty widokowe, pudełka, bilety tramwajowe, gwoździe, szczyryki i t. d. i tego troskliwie strzeże. Takie urządzenie jest oparte na zrozumieniu instynktu posiadania u dzieci.

Wszystko to jest tak wielkim skarbem dla dziecka, że np. w czasie wojny w razie ucieczki dzieci wszystko zostawiały, a zabierały właśnie te bezużyteczne przedmioty.

Skłonność ta przejawia się później w systematycznym i skrzętnym zbieraniu, już nie różnych, ale jednorodnych przedmiotów np. znaczków pocztowych, minerałów, owadów i t. p., a takie kolekcjonowanie może się wyrobić w trwałe zamiłowanie w pewnym kierunku. Należy tylko pochwycić ten okres w życiu dziecka i instynkt nabywania własności mądrze kojarzyć z dążnościami altruistycznymi i społecznymi (np. umiejętność użycia pie-niędzy).

Ważnym w wychowaniu jest też instynkt gromadzki (stadowy), który jest najniższym etapem tworzenia się społeczności. W świecie zwierzęcym mamy liczne przykłady zbierania się w stada w związku z potrzebą zaspakajania głodu (wilki) lub celem wspólnej obrony (bizony amerykańskie), zbieranie się ptaków i t. p. U człowieka impuls ten przyczynił się do powstania wielkich zbiorowisk i tworzenia się społeczności, która jednak nie polega na obecności fizycznej większej liczby ludzi, ale na przejęciu się wspólnością dążeń i celów, uświadamianych sobie przez pewien zespół ludzki. U podstaw tych wysoko psychicznie zorganizowanych przejawów znajdujemy instynkt gro-

madzki. Człowiekowi ciąży samotność (kara więzienna), dzieci wychowywane samotnie marzą o towarzyszach. U dzieci już występuje potrzeba szukania towarzystwa, a na tym tle rozwijać można pewne zadatki cnót społecznych, odczucie interesu grupy jako dobra i zła własnego, potrzebę stwarzania pewnych norm i reguł zachowania się, gotowość do narażania się i poświęcania, solidarność i t. p. U dzieci występują przejawy tych dążeń, gdy np. bez pomocy starszych organizują się w zabawach, sprzymierzają się, tworzą prymitywne związki, stają do współpracy i t. p. Zadaniem wychowania jest wyrobić i wzmocnić popędy społeczne i dopomóc im w walce z popędami osobniczymi.

W naturze dziecka tkwi więc, jak widzimy, cały szereg wrodzonych dyspozycji, dzięki którym dziecko spełnia pewne celowe działania proste lub bardziej złożone, nie rozumiejąc ich i nie zdając sobie sprawy, dlaczego to czyni. Nikt dziecku nie dawał lekcji czynnego poglądu, a jednak wszystko chwyta, wszystkiego dotyka, smakuje, nikt go nie zmusza do naśladowania innych, ani do obawiania się nieznanego, ono samo naśladuje, bada.

Obserwacja tych wrodzonych dążeń dziecka stanowi dla nauczyciela pole niewyczerpanej, samodzielnej pracy. Obserwacje tych przykładów z życia dzieci a także z literatury (dużo np. materiału dostarczyć może książka Amicis'a p. t. „Serce”) zaostriży zmysł obserwacyjny nauczyciela, nastawi uwagę w kierunku poznania psychicznej struktury dziecka. Jest to ważne z tego względu, że wychowanie rozpocząć należy nie od narzucania dziecku wszystkiego z zewnątrz, ale od rozwijania i wzmacniania tego, co tkwi w dziecku in potentia.

Sięgnąć więc trzeba do podstaw psychiki dziecka, starać się poznać jego dążeń wrodzone, ich różnorodność i jakość, a korzystając z ich plastyczności i możliwości rozwoju, jedno wzmacniać i rozwijać, inne otamowywać, a przez to dopomagać do kształtowania się osobowości dziecka w pożądanym kierunku.

Pytania i ćwiczenia:

1. Reakcje wrodzone a nabyte (np. według James'a).
2. Przejawy instynktów u dzieci: do ruchu, ciekawości, rywalizacji i wojowniczości; instynktu społecznego, naśladownictwa i innych.
3. Świadome przeciwstawianie jednych instynktów drugim w wychowaniu.
4. Zjawianie się i zanikanie instynktów. Konieczność wyzyskania ich w danym okresie.
5. Na jakich danych psychologicznych opiera się działanie przykładu? Jego znaczenie wychowawcze.
6. Dlaczego w wychowaniu należy oprzeć się na naturalnych tendencjach natury danego osobnika? Czy i o ile można je wyzyskać dla celów wychowawczych?
7. Jak należy rozumieć powiedzenie: „dziecko trzeba rozwijać od wewnątrz”.

2. Przyzwyczajenia.

Metoda podstawiania ma na celu wytwarzanie i wzmacnianie u dziecka pożądanych reakcji (reakcje nabyte lub pochodne) w miejsce tych wrodzonych reakcji, które są ujemne dla wychowania. Tutaj potrzeba ćwiczenia czyli częstego powtarzania czynności w analogicznych warunkach i wtedy dochodzimy do tego, co w życiu potocznym nazywamy przyzwyczajeniem albo nawyknieniem.

Z doświadczenia wiemy, jak wielką jest siła przyzwyczajenia. Przysłowie nawet mówi, że „przyzwyczajenie staje się drugą naturą”. Spełnianie pewnych czynności sprawia nam początkowo dużo trudu, zajmuje całe pole naszej świadomości, pochłania całą naszą uwagę. W miarę jednak jak czynność powtarzamy większą ilość razy, staje się ona automatyczna, spełniamy ją bez wysiłku, nie myśląc niemal o tem. W ten sposób spełniamy codzień bardzo wiele czynności. Ubieranie się i rozbieranie, pozdrowienia, jedzenie, pewne zwroty w mówieniu i t. d. są to czynności zmechanizowane.

One ułatwiają nam życie; gdybyśmy bowiem musieli głęboko zastanawiać się nad takimi czynnościami, jak chodzenie, zapinanie guzików od płaszcza, jedzenie, nie mielibyśmy czasu ani możliwości zająć się ważniejszymi sprawami.

Przyzwyczajenia albo jeszcze inaczej nałogi mogą być dobre lub złe. I jedno i drugie jednakowo się zdobywa. Przyzwyczajanie się do porządku i używania zimnej wody do mycia jest początkowo równie trudne, jak palenie papierosów, których dymem krztusi się młody adept tej sztuki, albo alkohol, który twarz wykrzywia, gdyż początkowo wcale nie smakuje. Jednak, jeżeli można przyzwyczaić się do palenia papierosów lub używania alkoholu, równie dobrze można przyzwyczaić się do zimnej wody, porządku, punktualności, spełniania obowiązków.

Odzwyczaić się od czegoś jest równie trudno, jak przyzwyczaić, a może jeszcze trudniej. Znaną jest rzeczą, że trudniej oduczyć się w przyswojonej już melodji błędu, który się tam zakradł, aniżeli nauczyć się jej na nowo. Oduczenie się trzaskania drzwiami kosztuje dziecko dużo wysiłku, woli i pamięci, gdyż nałóg trzaskania drzwiami jest silniejszy, aniżeli wszelkie pouczenia przyzwoitego zachowania się.

Jeżeli więc przyzwyczajenia są czemś tak silnem, nie mogą być obojętne w wychowaniu. Jasną też jest rzeczą, że chodzi o wyrobienie przyzwyczajeń dobrych, a niedopuszczanie do zakorzenienia się przyzwyczajeń złych.

James podaje (według Bain'a) pewne zasady wyrabiania przyzwyczajeń, a mianowicie:

1. Do nabywania nowych przyzwyczajeń lub porzucenia dawnych musimy użyć całej siły postanowienia i energii, na jaką tylko zdobyć się możemy.
2. Nigdy nie należy dopuszczać wyjątków, dopóki nowy zwyczaj nie zakorzeni się w życiu.
3. Chwytać pierwszą następującą się sposobność do spełnienia powziętego postanowienia.
4. Nie wygłaszać wobec uczniów zbyt wielu kazań moralnych ani abstrakcyjnych frazesów.

Do tych zasad dodaje jeszcze radę praktyczną, ażeby przez codzienne drobne ćwiczenia podtrzymywać w sobie zdolność do wysiłku. Codziennie uczynić coś trudnego, dlatego tylko, że to jest trudne.

Ponieważ nie z tego, co czynimy, nie ginie bez śladu, dlatego codzienny wysiłek w pewnym kierunku przyniesie w rezultacie wydoskonalenie się w tym właśnie kierunku, choćby nawet postępy na tej drodze były pozornie bardzo nikłe. Nic gorszego, niż złe przyzwyczajenie u dziecka. Trzeba im wytęczyć walkę przez dostarczanie nowych pobudek i podniet, które, działając stale, wytworzą nowe nawyki, jako podstawę odrodzonej natury. Jest to możliwe nawet u dorosłych, u których przyzwyczajenia są mocno zakorzenione, natura niejako ustabilizowana; cóż dopiero u dziecka, którego natura odznacza się podatnością i plastycznością.

Trzeba wyzyskać warunki, sprzyjające postanowieniom dziecka, szukać okazji, które mogą te postanowienia wzmocnić, dostarczać sposobności do częstych ćwiczeń, gdyż w ten sposób zakorzenienia się zwyczaj działania w pewien określony sposób. Do pewnego działania przyzwyczajają się system nerwowy i kształtuje się odpowiednio. W przyzwyczajeniach i w ich wyrabianiu, dużą rolę początkowo odgrywa wola.

Pytania i ćwiczenia:

1. *Jak powstają nawyki?*
2. *Znaczenie przyzwyczajeń dla postępowania człowieka.*
3. *Czem różni się nawyk od odruchu i postępowania instynktowego?*
4. *Zaobserwować wysiłek nauczyciela w celu przełamania złego nawyku i porównać z wysiłkiem tworzenia nowego.*
5. *Dlaczego wyjątki wpływają szkodliwie na tworzenie się nawyków?*

6. Śledzić przebieg tworzenia się jakiegoś prostego nawyknienia u siebie, zwracając uwagę na pobudkę, pokusy, wzrastanie wprawy, cofanie się, czas potrzebny i t. p.

7. Śledzić trudności przełamania jakiegoś złego nawyknienia u siebie.

3. Świadome akty woli.

Wola, w szerszym znaczeniu tego wyrazu, oznacza całe nasze uzdolnienie do życia czynnego. Ponieważ każdy czyn świadomy poprzedza dążenie i postanowienie, dlatego wolą w ściślejszym znaczeniu nazwiemy dyspozycję do dążeń czyli do pragnień i postanowień. Wolę sprowadzają niektórzy jedynie do wyobrażeń i uczuć. Jednak, ażeby czegoś dokonać, trzeba nietylko mieć wyobrażenia, wiedzieć, że jest tak lub inaczej, nietylko odczuwać przyjemność lub przykrość, ale trzeba jeszcze pragnąć, czyli chcieć.

Pragnienia i postanowienia są to wewnętrzne objawy woli. Ruchy, czyli działania wykonywane pod wpływem pragnień i postanowień, są to objawy woli zewnętrzne. Wprawdzie następstwem motorycznym woli nie zawsze jest działanie, przejawiające się nazewnątr, czasem jest niem zmiana w krążeniu krwi (bładość, rumieniec, zmiana oddechu i t. p.), w każdym jednak razie każdy taki proces świadomości przechodzi wkońcu zawsze w ruch zewnętrzny lub ukryty.

Nie wszystkie znowu ruchy są objawami woli. Do takich, niezależnych od woli, należą: 1. odruchy np. zwięźenie źrenicy pod wpływem światła, a także t. zw. ruchy automatyczne, np. oddychanie, ruchy jelit, żołądka.

Są też ruchy, które potrafi wywołać samo wyobrażenie ruchu albo inne jakieś wyobrażenie, a nie potrzeba do tego wcale postanowienia czyli aktu woli. Są to ruchy 2. ideomotoryczne. Do nich należą: a) ruchy instynktowe np. ssanie; b) ruchy naśladowcze mimowolne

np. zaraźliwe ziewanie, naśladowanie słów i zwrotów a także mimiki. Ma to wielkie znaczenie, gdyż dzięki temu człowiek upodabnia się do swego otoczenia (np. akcent językowy, gdy się przebywa jakiś czas w danym kraju), dziecko naprawia się lub psuje zależnie od otoczenia i t. p.; c) ruchy zautomatyzowane, które wykonywać można przy uwadze rozprószonej, albo skierowanej na inny przedmiot, zatrudniając zaledwie brzeg świadomości. Tu należy np. chodzenie, pisanie, gra na instrumencie, jazda na rowerze i t. p. Ruchy te, wykonywane początkowo powoli, z wysiłkiem, z całą świadomością i natężeniem uwagi, stają się z czasem szybsze i dokładniejsze. Na zautomatyzowaniu ruchów polegają przyzwyczajenia.

Istnieją wreszcie 3. ruchy dowolne, czyli wywołane postanowieniami, a odpowiadają im jako wewnętrzne przejawy woli dążenia świadome. Rozwijają się one w miarę, jak się u dziecka rozwija pamięć, uwaga, a z niemi inteligencja. Niemi głównie zajmuje się pedagogika. Postanowienia nie zawsze występują zdecydowanie i szybko. Często poprzedza je proces namysłu, połączony z walką motywów; np. uczeń chce popołudniu iść do kina, ponieważ jednak ma wiele lekcji do odrobienia, waha się. Pojawiają się w jego świadomości różne procesy intelektualne i uczuciowe. Rozważa możliwość takiego i innego postępowania i waży następstwa. Piękne obrazy filmowe, muzyka, towarzystwo zjawiają się jako zachęta i mogą w rezultacie wywołać fakt pójścia do kina. Zjawiają się jednak pewne hamulce, powściągi. Oto doznaje przykrego uczucia na myśl o zaniedbaniu obowiązku, przypomina sobie pewne zasady postępowania. W tej chwili postanawia zostać. Walka może trwać krócej lub dłużej, zależnie od siły wrodzonych popędów i wewnętrznego wyrobienia danego osobnika.

Spełnienie obowiązku jest tutaj motywem, przyjemność zaś złączona z myślą o spełnieniu obowiązku jest pobudką postanowienia. Pobudki mogą być różne, i здаwałoby się, że decyzja zapada w myśl najsilniejszej pobudki. Tak jednak nie jest. Czasem postanawiamy coś

właśnie wbrew nawet najsilniejszej pobudce. Np. w tym wypadku najsilniejszą może pobudką była przyjemność, złączona z myślą pójścia do kina, jednak postanowienie zapada właśnie wbrew tej pobudce, pod wpływem motywu wyższego rzędu, jakim jest tutaj spełnienie obowiązku. Motyw ten może być nawet rozważany na chłodno, bez zbytniego entuzjazmu: dla zasady, dla obowiązku.

By jednak ten motyw zwyciężył, trzeba często oprzeć się namowom, pokusom, sugestjom, a nadewszystko własnym chęciom, trzeba opanować odruchy i instynkty, i wtedy występuje to, co nazywamy siłą woli. Wtedy człowiek działa wewnątrznie.

Uszlachetnienie człowieka powinno polegać na umiejętności rozróżniania motywów wyższego i niższego rzędu, kierowania się temi pierwszymi, a także na uzdolnieniu do walki z pobudkami, choćby najsilniejszymi, jeśli mogą wywołać postanowienie, sprzeczne z zasadami.

Silna wola jest to właśnie dyspozycja do odpornych postanowień przeciw sugestjom i pokusom, naturalnie w rozumem pojmowaniu. Gdy ktoś bowiem postanowił uczyć się wytrwale i spełnia to, a nie niesie pomocy śmiertelnie chorej matce, to mamy tutaj do czynienia z uporem, a więc dyspozycją do silnych postanowień, bez względu na wymagania rozumnego myślenia. Tak samo uporem nazwiemy, gdy ktoś swojego „silnego” przekonania nie zmieni, nawet wobec oczywistych i rzeczowych argumentów. Taka „siła przekonań” dowodzi już pewnej tępoty i ograniczenia umysłowego.

W życiu stajemy ciągle wobec jakiejś kolizji, gdzie dokonać musimy wyboru. Walka motywów dokonywa się często z dużym nakładem czasu i sił. Jasną jest rzeczą, że prawdziwie wartościowe natury cechuje kierowanie się motywami wyższego rzędu. Decyduje o tem wyrobienie wewnętrzne. Dlatego uzdolnimy dziecko do walki z własną, popędową jego naturą i okolicznościami, przez wzmacnianie szlachetniejszych pierwiastków jego natury.

Pytania i ćwiczenia:

1. *Ruchy zautomatyzowane i ich znaczenie.*
 2. *Podać przykłady działania z wyborem (walka motywów, decyzja).*
 3. *W jaki sposób można wpływać na wzmacnianie motywów wyższego rzędu u dzieci?*
 4. *Znaczenie woli dla postępowania człowieka. Wola a upór.*
-

IV. POJĘCIE CHARAKTERU.

W życiu codziennem spotykamy się często z terminem „charakter“. Jakkolwiek wyraz „charakter“ jest tak często używany, nie posiada on jednak ustalonego i powszechnie przyjętego znaczenia.

O człowieku można powiedzieć, że ma charakter silny, słaby, dobry, zły, chwiejny, podły, lub, że jest to człowiek bez charakteru. Sądy takie wydajemy na podstawie obserwacji postępowania człowieka.

Gdy ktoś postępuje stale według pewnych zasad, mówimy, że ma silny charakter. O człowieku takim z góry można powiedzieć, jak w danym wypadku postąpi. Ma bowiem pewne zasady, według których postępuje niezależnie od humoru, nastroju, względów towarzyskich i wszelkich okoliczności zewnętrznych. Taki człowiek nie da się przekupić i nie można niczem wylnąć na jego postępowanie. Człowiek o silnym charakterze, gdy dąży do jakiegoś celu, to dąży wytrwale, nie zrażając się trudnościami i przeciwnościami, obowiązki spełnia wytrwale, obietnic dotrzymuje, sugestjom nie ulega, panuje nad swoją popędową naturą. Tego wszystkiego nie można powiedzieć o słabym charakterze. Przedewszystkiem z góry nie można przewidzieć, jak taki człowiek w danym wypadku postąpi, gdyż od zasad swoich odstępuje łatwo pod wpływem sugestji, namowy, prośby czy groźby, pieniędzy, ambicji. Wskutek tego w analogicznych wypadkach postąpi raz tak, drugi raz inaczej.

Człowiek, który odporny jest na słabe wpływy, ale silniejszym ulega, posiada charakter chwiejny.

Jeżeli ktoś jest nieobliczalny w postępowaniu i właściwie żadnymi zasadami się nie kieruje, wówczas mówimy, że jest to człowiek bez charakteru.

Charakter człowieka oceniamy więc zależnie od jego postępowania według pewnych zasad. Jednak nawet postępowanie według stałych zasad nie gwarantuje jeszcze dobrego charakteru. Jeżeli ktoś stale i systematycznie postępuje w myśl własnego interesu, a ze szkodą drugich, posiada wprawdzie charakter silny, ale zły. Dobre postępowanie zapewnia dopiero charakter jednolity, stały, zgodny z zasadami moralnymi. I taki dopiero charakter jest celem wychowania.

Naukowe określenie charakteru jest rzeczą trudną. Sam wyraz jest pochodzenia greckiego i oznacza rysę. W pedagogice używamy tego wyrazu przenośnie, w tym mianowicie znaczeniu, że przeżycia pozostawiają w psychice ludzkiej ślady, które umożliwiają ponowne przeżywania. Niektórzy określają charakter jako zespół dyspozycji, różniący daną jednostkę od innych. Jest to znaczenie bardzo obszerne, gdyż wtedy każdą skłonność czy zdolność (np. pamięć barw) musielibyśmy uważać jako cechę charakteru.

Jednak określenie to jest trafne o tyle, że istotnie z pewnymi dyspozycjami człowieka ściśle związane jest pojęcie charakteru. Dyspozycje te możnaby podzielić na: 1. zapewniające jednolitość postępowania, 2. niezapewniające jednolitości postępowania. Podział ten jest tem uzasadniony, że charakter przejawia się przedewszystkiem w działaniu, a działanie to powinno się cechować jednolitością i stałością.

Do dyspozycji, które tej jednolitości nie zapewniają, należą np. skłonność do silnych afektów, zmienność upodobań i t. p.

Jednolitość do pewnego stopnia zapewnia wyraźny temperament. Temperament przejawia się pewną określoną szybkością reagowania na wszelkie podniety zewnętrzne. W zależności od siły i szybkości reakcji odróżniano jeszcze w starożytności cztery temperamenty:

1. Choleryczny: reakcja szybka i silna, szybko i silnie wyzwała się uczucie; dany osobnik np. gniewa się

długo, w zapale jest wytrwały; cechuje go silna wola i trwałe uczucie.

2. Melancholiczny: reakcja powolna ale silna; melancholik czuje głęboko, długo i silnie, usposobienia jest więcej skrytego, zamkniętego, długo pamięta zarówno urazy, jak przysługi.

3. Sangwiniczny: reakcja szybka ale niedługo trwająca, łatwo zakłócić równowagę wewnętrzną; sangwinik przechodzi prędko od zwątpienia do nadziei, łatwo się zapala i szybko gaśnie, jest łatwo współczujący, ale niepewny w zobowiązaniach, szybko zapomina zarówno urazy jak i przysługi.

4. Flegmatyczny: reakcja powolna i słaba; flegmatyka, trudno wytrącić z równowagi, reaguje on uczuciowo słabo i trudno się decyduje, naogół apatyczny.

Temperament jednak nie stanowi jeszcze wszystkiego. Na całość składa się tutaj cały szereg czynników. W wychowaniu chodzi o rozwijanie takich dyspozycji, które zapewniają stałość i jednolitość postępowania, a są niemi rozum i wola, ale i to nie wystarcza, trzeba jeszcze dodać zasady moralne.

Niektórzy myśliciele utrzymują, że tylko rozum zapewnia jednolitość postępowania, a nawet nietylko jednolitość, ale i dobroć. Sokrates np. utrzymywał, że „wiedza to cnota“, czyli być mądrym, znaczy tyle, co być cnotliwym, czyli dobrym, rozum bowiem gwarantuje panowanie nad namiętnościami, a „zło w człowieku płynie jedynie z braku rozumu“. Jest to skrajny racjonalizm.

Na przeciwnym krańcu stoi tak zw. woluntaryzm (*voluntas*—wola), którego przedstawiciele utrzymują, że o stałości postępowania jedynie decyduje wola, jako siła, mogąca przeciwstawić się namiętnościom, rozum bowiem nie posiada dość silnych motywów i zwykle przegrywa w walce z namiętnościami. Przedstawicielem tego kierunku jest Schopenhauer. Stosunek woli do rozumu porównał on do silnego ślepcy (wola), który niesie widzącego kulawego (rozum).

Jeszcze inni, jak np. Ribot, uznając wpływ na postępowanie człowieka i rozumu i woli, główną rolę przypisują stronie emocjonalnej czyli uczuciowej człowieka, której działanie określa Ribot jako działanie z dołu w górę (działanie uczuć na idee), oddziaływanie rozumu odwrotnie, jako działanie z góry na dół (idei na uczucia). Działanie uczuć jest pełne siły i mocy, a także nieświadomości, dopiero przechodząc ku górze, otrzymuje ono oświecenie. Według Ribot'a chodzi o to, by świat idei zapanował, lecz by uczucia wzmacniały ten świat idei.

Któremu z tych kierunków należy oddać pierwszeństwo?

Bez zaprzeczenia rozum jest dla rozwoju charakteru czynnikiem wielkiej wagi. „Wychowanie umysłu — mówi L. Dugas — doprowadza charakter do świadomości samego siebie“. Istotnie bez rozwijania umysłu nie można wyrobić charakteru. Rozum bowiem, ogarniając coraz szersze horyzonty, pozwala najlepiej ocenić i wybrać drogę postępowania, uczy jaśniej rozróżniać dobro od fałszu. Człowiek tępy nigdy nie potrafi wznieść się na wyżyny życia moralnego. Bez rozumu nie można być naprawdę dobrym, nie można gromadzić doświadczenia życiowego, ani też z niego korzystać. Silny charakter wymaga umiejętności metodycznego myślenia, jasności sądzenia, obiektywnego, spokojnego sądu o rzeczach, mądrości w życiu. Jest więc rozwój umysłowy niezbędnym warunkiem charakteru. Ale nie jedynym. Zdarza się bowiem często, że wysoka inteligencja idzie w parze ze słabością moralną, staje się nawet niebezpieczną wtedy, gdy nie jest podporządkowana sumieniu i wyrobionej woli. Staje się wtedy, jak mówi Foerster, latarnią złodziejską, służącą do oświeclania drogi wszelkim chuciom w celu ich zaspokojenia. Znani są genialni kłamcy i przestępcy tam, gdzie jest spryt i inteligencja bez etyki, jak znanym jest typ człowieka o wysokiej kulturze, intelektu bez woli.

Widzimy więc, że rozum sam nie gwarantuje jakości charakteru.

Potrzebna jest i wola.

Pojęcie charakteru ściśle jest z wolą związane. Według Foerстера charakter, to takie wykształcenie jego woli, które wytwarza całkowite panowanie nad popędami, uczuciami, myślami, kieruje je ku świadomym, jasno określonym celom, dąży do najlepszego spełnienia zadań życiowych, zgodnie z ideałem prawdziwego człowieczeństwa. W pojęciu woli mieści się cała skala ruchów, od najprostszych poczynsży, aż do najbardziej skomplikowanego przejawu, dzięki któremu człowiek działa planowo i celowo, według określonego zamierzenia, posługując się stałymi zasadami. O taką wolę chodzi nam, gdy mówimy o charakterze. Trzeba nauczyć wychowanka „chcieć”. Trzeba go nauczyć, ażeby, jeżeli coś osiągnąć pragnie, umiał odrzucać niezliczone inne rzeczy, leżące na prawo i na lewo, a nie jak dziecko na jarmarku, wyciągał ręce po wszystko, koło czego przechodzi, wałęsając się w jedną i drugą stronę, a główną linię życia zatracając. Trzeba go też wyćwiczyć w panowaniu nad sobą, w okiełznaniu własnych namiętności, gdyż to jest podstawą wszelkiej wewnętrznej kultury i drogą do wewnętrznej wolności. Mówiąc o dobrym i silnym charakterze, mamy na myśli ludzi czynu, nietylko biernych spektatorów życia, którzy w najlepszym razie umieją „wiedzieć” a nie umieją „chcieć”. „Ten tylko jest godzien wolności i życia, kto codzień je zdobywać musi” mówi Goethe w Fauście. Reakcje czynne są integralną częścią pojęcia charakteru, z tem łączy się czynny stosunek do życia. Ta aktywność życiowa przejawia się już w najwcześniejszem dzieciństwie. Dziecko samo idzie na spotkanie rzeczywistości. Gdziekolwiek się znajdzie, w murach ciasnej uliczki, czy wśród wysokiej trawy, pośród kwiatów, owadów i motyli, wśród jasnych promieni słońca, wszędzie i zawsze pochłania je ciekawość poznania nieskończonych odmian cudownej, bogatej rzeczywistości. Dziecko nie zadowoli się bierną kontemplacją tylko, ale idzie na spotkanie rzeczywistości. Ta siła w człowieku jest wielka i ona nadaje mu rozpęd życiowy, stanowi o jego przedsiębiorczości i inicjatywie, decyduje o jego wartości życiowej. Rzeczą wychowania jest ten

rozpęd wzmocnić i wyrobić, by nie osłabł zbyt wcześnie. Dlatego szkoła, w której człowiek dzieciństwo i znaczną część wieku młodzieńczego spędza, powinna przez odpowiednią organizację pracy tę żywotność natury podniecać, a nie zabijać lub wypaczać. Praca umysłowa, oparta na doświadczeniu czynnem, połączona z wysiłkiem, rozłożonym na dłuższy okres czasu, może się stać dobrą szkołą woli, przygotowaniem do czynnej, aktywnej roli w życiu. Bez tego silny charakter nie da się pomyśleć.

Wola korzeniami swojemi tkwi w sferze wzruszeniowej czyli uczuciowej człowieka; u podstawy każdego czynu znajdziemy uczucie, dlatego niezmiernie ważną jest emocjonalna strona psychiki ludzkiej. Uczucia stały się właściwie niedawno dopiero przedmiotem badań naukowych. W starożytności uważano je za niższy objaw psychiczny, a niepoddawanie się zmiennej ich fali za mądrość życiową. Zmienność uczuć, ich nieokreśloność, niepoddawanie się kontroli i kierownictwu rozumu sprawiało, że z pogardą traktowano uczuciowe życie człowieka. A jednak ta ślepa siła może się stać narzędziem, wzmacniającem życie rodzinne, społeczne, stosunek do ziemi ojczyстей, do ludzi i Boga. Brak uczuć czyni życie jałowem i martwem, odartem ze wszystkich cieplejszych i jaśniejszych barw. Dlatego też kultura uczuć, krzewienie ich i wzmacnianie staje się integralną częścią pracy nad wyrobieniem charakteru.

Każdy człowiek przychodzi na świat już z pewnemi właściwościami, zdolnościami i predyspozycjami. Sumę tych właśnie wrodzonych dyspozycji i dążeń można nazwać statyczną częścią charakteru. W ciągu życia natomiast, zależnie od okoliczności i warunków, wytwarzają się inne nabyte cechy psychiczne i to nazwiemy dynamiczną częścią charakteru. Obydwie te części przenikają się nawzajem i uzupełniają, tak, że trudno je rozgraniczyć, zmieniają się też ustawicznie pod wpływami zewnętrznymi czy też pod wpływem samowychowawczej pracy danego osobnika. Dynamiczna część charakteru musi się rozrastać,

rozwijać z części statycznej, musi niejako rozrastać się z własnego korzenia, jeżeli budowa ma być trwała.

Według Sterna szerszem pojęciem od charakteru jest pojęcie „osobowości”. Osobowość charakteryzują trzy główne cechy, a mianowicie: jednolitość, celowość działania i odrębność. Osobowość jest wielością cech (*unitas multiplex*), a jednocześnie ich jednością. Rozwija się ona powoli i przejawia się w rozwoju świadomości naszego „ja”, czyli samowiedzy. Cechy te są tak fizyczne jak i psychiczne, gdyż osobowość czerpie tak z ducha, jak i z materji. Świat zewnętrzny jest konieczny do jej rozwoju, z którym łączy się działaniem celowym według przyczynowości wewnętrznej. Osobowości podporządkowują się sobie wzajemnie: jednostka podporządkowuje się osobowości społecznej, narodowi, ta zaś ludzkości, a całość wszystkich osobników najwyższej Osobowości.

W charakterze można wyróżnić te same cechy, które posiada osobowość, a więc jedność, celowość i odrębność, dlatego można tu było stale używać terminu charakter.

Pytania i ćwiczenia.

1. *Próby określania charakteru poszczególnych ludzi.*
 2. *Rozpatrzenie rozumu i woli jako czynników składowych charakteru.*
 3. *Zasady moralne; ich wszczepianie i wartość dla charakteru.*
 4. *Jakie znaczenie dla charakteru posiada życie uczuciowe człowieka. Jakie mianowicie uczucia pielegnować należy?*
 5. *Pojęcie charakteru i osobowości.*
 6. *Charakter jako cel wychowania (na podstawie lektury).*
-

V. WYCHOWANIE MORALNE.

1. Wychowanie moralne wogóle.

W pedagogice zwycięża obecnie zasada, że wychowanie moralne jest ważniejsze od intelektualnego i dlatego wychowaniu moralnemu należy przynajmniej tyle badań naukowych i starań poświęcić, ile się ich poświęca rozwojowi umysłowemu i fizycznemu. W wychowaniu moralnem chodzi o ustalenie stosunku między statyczną a dynamiczną częścią charakteru, t. zn. między tą wrodzoną, nieświadomą częścią charakteru, na którą składają się popędy, instynkta, skłonności i t. d., a nabytą, świadomą, którą stanowią pojęcia i poglądy, nabyte w ciągu życia i które tworzą zasady postępowania i to działanie powodują.

Pojęciami moralnemi nazywa pedagog amerykański Devey pojęcia jakiegokolwiek rodzaju, które wywierają dodatni wpływ na postępowanie, czynią je lepszym, niż byłoby bez niego. Obowiązkiem wychowawcy jest starać się, aby pojęcia te były nabywane w sposób tak żywotny, by stały się ideami poruszającymi, siłami kierowniczymi postępowania. Inaczej będą martwe i bezpłodne.

Pojęcia i zasady są wytworem życia. Dziecko takich pojęć nie posiada. W pierwszym okresie swego życia, dziecko zdobywa pojęcia o otoczeniu, przedmiotach dzięki wrażeniom zmysłowym. Dziecko uderza się np. o stół i wtedy przekonywa się, że jest twardy; chcąc usunąć szafę, pod którą wpadła piłka, przekonywa się, że jest ciężka. Zdobywa więc doświadczenie. Zapomocą wzroku, słuchu poznaje osoby, które zaczyna obserwować, zarówno jak ich czynności. W ten sposób zdobywa pewien zasób wiadomości o otoczeniu. Pojęcia moralne — w ści-

słem tego słowa znaczeniu — dotyczą dobrego i złego. Dziecko nie wie, co jest dobre, a co złe, pojęć moralnych nie posiada, mówimy, że dziecko jest amoralne.

Pojęcia moralne są abstrakcyjne. Dziecku obca jest wszelka dziedzina abstrakcji. Sfera jego zainteresowań obraca się w dziedzinie przedmiotów, zjawisk i faktów konkretnych, przechodząc od zainteresowań czysto zmysłowych (dźwięk, barwa, smak) do zainteresowań subiektywnych czyli podmiotowych (ze względu na osobistą przyjemność lub korzyść), wreszcie do zainteresowań czysto przedmiotowych.

Obracając się w sferze osobistych przeżyć i doświadczeń, przyzwyczajają się nazywać dobrem to, za co je chwala, lub co jest dla niego przyjemne, złem zaś to, za co je gania, lub co jest dla niego przykre. U dziecka więc małego pojęcie dobrego i złego jest jeszcze nieodróżnicowane i miesza się z innymi pojęciami, np. z pojęciem zakazanego, wzbronionego, pożytecznego i t. d. Ten brak pojęć moralnych wynika z tego, że, ażeby mieć ukształtowane pojęcie, trzeba porównywać różne doświadczenia, wyszukiwać cechy wspólne, dochodzić do syntezy i t. d., a w epoce dzieciństwa zdolność do abstrakcji, wysnuwanie wniosków jest jeszcze bardzo słabe.

Początkowy okres życia szkolnego jest okresem nowych doświadczeń; dziecko poznaje obowiązki życia szkolnego, zaczyna rozumieć, co to znaczy być pilnym, uważnym, koleżeńskim i t. d. Obowiązki jego przestają być indywidualne, jak były w domu, rozkazy dotyczą wszystkich dzieci, prawa szkolne zbliżają się więcej do zasad ogólnych, do regulaminu. W związku z tem dziecko nabywa nowych wyobrażeń i pojęć.

Dziecko czerpie więc pierwsze pojęcia z otoczenia i wtedy, gdy te pojęcia są jeszcze chwiejne, nieodróżnicowane, jedyną nauką moralności jest dlań otoczenie. Najważniejszym więc czynnikiem wychowania moralnego jest przykład (całe otoczenie dziecka, dom, szkoła). Troską wychowawcy musi być troska o otoczenie. Chodzi o to, by stworzyć zdrową atmosferę, otoczyć dziecko takim

przykładem, ażeby dziecko, naśladowując go, dzięki wrodzonemu instynktowi naśladownictwa nabrało dobrych przyzwyczajęń i nałogów, wpierw nim je rozumieć zacznie.

Estkowski mówi, że przykład dobry w domu lepszy jest, aniżeli cała pedagogika ze swemi radami. Na nic się nie przydadzą najlepsze nauki o cnocie, o dobrych obyczajach, skoro dzieci w domu rodziców wszystko inaczej widzą. Tak samo działa przykład nauczyciela i rówieśników w szkole.

Czy jednak działanie przykładu jest zawsze jednakowe, i czy dzieci, widząc zły przykład, postępują zawsze źle i odwrotnie? Z doświadczenia wiemy, że przykład działa różnie na różne indywidualności. Czyny otoczenia widziane są przez wszystkie dzieci, ale wśród dzieci są różne stopnie uwagi, postrzegawczości, bystrości, a także różną jest wrażliwość i różne skłonności. Zależnie od tego różne jest oddziaływanie przykładu, zwłaszcza, że dzieci nieświadomie wybierają z otoczenia przykłady, odpowiadające ich naturze. A więc tak samo dobry, jak zły przykład, niejednakowo bywa naśladowany przez różne dzieci.

2. Posłuszeństwo.

Z wychowaniem ściśle związana jest kwestja posłuszeństwa. Wobec głoszonych dziś haseł swobody, szanowania praw dziecka, niekrępowania jego indywidualności, zachodzi pytanie, czy wychowawca ma prawo żądać posłuszeństwa od dziecka. Dawniej nie było żadnych pod tym względem wątpliwości, gdyż wychowanie oparte było na zasadach bezwzględne go posłuszeństwa.

Karność przybierała formy zewnętrzne go przymusu, często bardzo przykrego, a niepoddawanie się woli wychowawcy było surowo karane. Później zwyciężyła zasada łagodności, pozostała jednak zawsze kwestja posłuszeństwa.

Dziecko małe nie ma doświadczenia, często nie wie, co mu grozi, wskutek tego łatwo może się narazić na niebezpieczeństwo, a nawet na utratę życia. Wychowawca

jest jaźnią starszą, bardziej doświadczoną, dlatego ma prawo, a nawet obowiązek, ochraniać dziecko przed niebezpieczeństwem i wtedy wymagać bezwarunkowego posłuszeństwa. Jeżeli w dziedzinie zdrowia fizycznego jest to jasne i oczywiste, tak samo przedstawia się i dziedzina psychiki. Dziecko, nie znając jeszcze rozróżnienia między dobrem a złem, nie zdaje sobie sprawy, na jakie szkody moralne może się przez jakiś czyn narazić, jakich złych nabrać nałogów; o tem wie wychowawca i żądać może i powinien posłuszeństwa przez pewne nakazy i zakazy. Władza tego rodzaju jest umotywowana i zrozumiała, gdyż dziecko jeszcze przekonań żadnych nie posiada i argumentów rozumowych nie pojmuje. W miarę rozwoju wychowawca motywuje swoje polecenia i przekonywuje; w stosunku do dorosłej młodzieży ogranicza się do rad i wskazówek. Zasada Trentowskiego wyraża to w słowach: dziecku małemu rozkazuj, starszemu polecaj, młodzieńcom dawaj rady.

Prawo rozkazywania wkłada na wychowawcę obowiązki, a mianowicie: nie wolno mu nadużywać swej władzy, t. j. nie wolno rozkazywać dla innych celów, tylko dla rzeczywistego dobra dziecka, tylko wtedy, gdy dobro fizyczne i moralne dziecka tego wymaga. We wszystkich innych wypadkach można dziecku zostawić swobodę, ażeby zbytne skrępowanie rozkazami nie tamowało rozwoju samodzielności dziecka. Im więcej zakazów i nakazów, tem więcej sposobności do wykroczeń, a ponieważ wykroczenie pociąga za sobą przykre dla wychowanka następstwa, dlatego, chroniąc się przed niemi, dziecko kłamie, stąd tak częste kłamstwa dzieci. Należy więc być oszczędnym w wydawaniu rozkazów.

Równie ważnym warunkiem jest konsekwencja żądań, stawianych dziecku. Dziecko na podstawie poszczególnych faktów dąży do uogólnień i w ten sposób wytwarza sobie pewne pojęcia. Gdy więc w tych samych wypadkach spotyka się ze sprzecznemi żądaniami, jest zdezorientowane i do uogólnienia dojść nie może, co wpływa na opóźnienie rozwoju pojęć moralnych.

Wydając rozkaz, trzeba używać tonu i głosu pewnego, przekonywującego, w przeciwnym razie dziecko wątpi w konieczność spełnienia rozkazu. Krótkość i stanowczość rozkazu nie musi być połączona z szorstkością. Rozkazu, wypowiedzianego stanowczo, lecz życzliwie, spokojnie i naturalnie, wychowanek chętnie usłucha. Wprost przeciwny skutek wywiera szorstkość czy brutalność. Wychowanek czuje się urażony w poczuciu swojej godności, odczuwa niechęć do wychowawcy i raczej buntuje się, a nie słucha, nie może nagiąć się do posłuszeństwa, które go poniża. Należy więc szanować przede wszystkim godność człowieka w wychowaniu i usunąć te metody i formy, które przytępiają i zabijają poczucie godności. Takie poszanowanie godności osobistej nie tylko nie przeszkadza utrzymaniu karności, ale jest właśnie najlepszą drogą do jej osiągnięcia, skuteczniej i lepiej prowadzi do celu, aniżeli postrach i zewnętrzny rygor, który porusza jedynie najniższe struny natury ludzkiej. Nie trzeba dodawać, że rozkaz powinien też być jasny, zrozumiały, wykonalny, a więc obmyślany, a nie nierozważnie pod wpływem chwilowego usposobienia wydany.

Posłuszeństwo jest jednym ze środków do wyrobienia karności.

Karność jednak, dyscyplina, mają złą tradycję. Uważane są zwyczajnie jako zewnętrzny, bezwzględny przymus, jako zamach na wolność danej jednostki, pogwałcenie jej praw naturalnych do swobody czynów, jako tyranja i niewola. Przekonanie, że rygor i wolność, karność i godność osobista stanowią jakąś nieprzejednaną sprzeczność, jest bardzo częste. Taki pogląd może się stać bardzo niebezpieczny dla wychowawcy. Karność bowiem jest czemś istotnym w wychowaniu moralnym. Należy tu odróżnić karność zewnętrzną od wewnętrznej. Karność zewnętrzna jest właśnie owym zewnętrznym przymusem, skrępowaniem wszelkiej swobody przez barbarzyńskie przepisy, jest wymuszeniem pewnego sposobu zachowania się, postrachem, terorem, podczas gdy na wewnętrzną stronę człowieka nie wpływa wcale. Karność wtedy przedstawia

się jak jarzmo, które młodzież zrzuca przy pierwszej sposobności, gdy tylko nacisk zewnętrzny ustanie. Istnieją na dnie morza ryby, których ciało galaretowate utrzymuje swą spójność dzięki ogromnemu ciśnieniu, wyniesione na brzeg morski, pękają wskutek braku nacisku z zewnątrz. Przy zewnętrznej karności utrzymuje się pewien kształt moralny, z chwilą jednak, gdy słabnie dozór, gdy brak nauczyciela, karność momentalnie rozluźnia się, wyzwala się istotne popędy i porywy, nie mające żadnego hamulca, żadnego powściągu w wyrobieniu wewnętrznym.

Młodzież taka w chwili opuszczania szkoły nie daje żadnej rękąmi etycznego postępowania w życiu, gdyż przyzwyczajona do zewnętrznej dyscypliny, nie zdołała w sobie wyrobić wewnętrznej karności, ani wewnętrznych imperatywów moralnych postępowania. Zdana na łaskę niczem niehamowanych popędów, staje się niewolnicą własnych namiętności, nad którymi nie umie zapanować. Popada więc w niewolę, z której już często wyjścia nie ma. Droga bowiem do prawdziwej wolności prowadzi przez karność wewnętrzną i przezwyciężanie samego siebie. Człowiek wzmacnia się i wyrabia tylko przez twarde ćwiczenia w pokonywaniu własnych namiętności i zachcianek. Wychowanie powinno wyzwolić jednostkę od samej siebie i to jest podstawą pedagogiki wolności. Ciągłe uleganie własnym popędom gnębi i zatracą wewnętrzną istotę człowieka, czyni go zależnym od popędów zmysłowych, nie dając czasu ani możliwości rozwijania się lepszej części jego człowieczeństwa. Podobne skutki wywiera też nadmierny rozwój indywidualizmu. Foerster utrzymuje, że indywidualność musi umrzeć, ażeby osobowość mogła się narodzić. Osobowość — według niego — spoczywa w głębi istoty człowieka i rozwija się dopiero wtedy, gdy duch ludzki potrafi zapanować nad zmysłami i namiętnościami. Kult swobodnego indywidualizmu prowadzi do rozrostu wszelkich namiętności i żądz, wytwarza popęd do kierowania się natchnieniem chwili, nastrojami i fantazjami, a w ten sposób prowadzi do panowania świata zewnętrznego.

nego nad człowiekiem. Słuchać nakazów swego sumienia i własnej swej lepszej istoty potrafi tylko ten, kto słuchać się nauczył. Nie jest więc posłuszeństwo i wogóle karność zabijaniem osobowości, tłumieniem samodzielności i inicjatywy, ale jest kulturą popędów i skłonności, zamieraniem surowego, żywiołowego indywidualizmu, a tworzeniem się i wzbogacaniem osobowości.

3. Pouczenia moralne.

W średniowieczu jedynym źródłem nauki moralności była religia.

W wieku oświecenia pod wpływem filozofii racjonalistycznej zaszły pod tym względem pewne zmiany. Poczęto mianowicie oddzielać religję od moralności. W pedagogice pierwszy głosił tę zasadę Locke. W Polsce Komisja Edukacyjna wprowadziła naukę moralności obok religii. Układano specjalne podręczniki, gdzie omawiane były np. obowiązki dzieci względem rodziców, rodzeństwa, nauczycieli i t. p. W elementarzu Komisji Edukacji, przeznaczonym dla szkół ludowych, umieszczona była na końcu nauka obyczajowa, której — według wskazówek Piramowicza — miały się dzieci uczyć w szkole, a w domu czytać rodzicom. Później usunięto ze szkół naukę moralności.

W ostatnich czasach niektórzy pedagodzy uważają, że dla uświadomienia dzieciom pewnych zasad moralnych wystarczą rozmowy i pogadanki okolicznościowe, inni, jak np. Foerster, stoją na tem stanowisku, że potrzebna jest bardziej systematyczna nauka moralności. Pogląd swój opierają na tem, że dziecko w praktyce życiowej spotyka najrozmaitsze poglądy, potrzebuje więc stałych zasad, któreby mu dopomogły rozstrzygnąć nasuwające się wątpliwości.

W nauczaniu moralnem używano od najdawniejszych czasów różnych metod. Najważniejsze są: 1) metoda pamięciowa — katechizmowa, 2) wykładowa — dedukcyjna, 3) indukcyjna i 4) metoda odwołująca się do wy-

obraźni i uczucia ucznia. Tę ostatnią widzimy w nauce Chrystusa i apostołów. W ewangelji mamy opowieści, dostępne wyłożone, i te odpowiednio działają na wyobraźnię i uczucia.

I. Metody pamięciowej używano w Grecji i w Rzymie, gdzie podawano dzieciom sentencje moralne, których miały wyuczać się na pamięć. Sądzono, że to wystarczy, aby dziecko posiadało wszystkie cnoty. Później naukę chrześcijańską ujmowano w szereg pytań i odpowiedzi katechizmowych, których uczeń wyuczał się na pamięć.

Metoda katechizmowa polega więc na pamięciowym przyswojeniu przez ucznia pewnych zasad moralnych, które uczeń powtórzyć umie. Jaka jest z tego korzyść? Zasada moralna wtedy ma wartość, gdy należycie zrozumiana i odczuta stanie się własnością danego osobnika, wejdzie w życie i wcieli się w czyn. Dziecko najczęściej nie rozumie abstrakcyjnego języka, zawartego w sentencjach moralnych, nie wnika w myśl tych pouczeń, horyzont pojęć dziecinnych nie rozjaśnia się, dziecko traktuje je jako zadaną lekcję. Metoda pamięciowa więc nie prowadzi do celu, ma tylko wartość o tyle, gdy człowiek dorosły przypomina sobie nauki moralne, wyuczone w dzieciństwie, zastanawia się nad ich treścią i wnika w nie.

II. Metoda dedukcyjna — wykładowa, polega na objaśnianiu przez wychowawcę pewnych zasad moralnych, podawaniu ich genezy i t. p. Rozumowy sposób prowadzenia wykładu, abstrakcyjność pojęć jest jednak rzeczą trudną dla dziecka, metoda ta może być stosowana do starszej młodzieży w wieku 14—16 lat. Zwolennikiem tej metody jest Payot; stosowano ją głównie we Francji.

Dla wychowanków w wieku szkolnym bardziej dostępną jest

III. metoda indukcyjna, przechodząca od szczegółów do uogólnień. Polega ona na tem, że nie podajemy uczniom gotowych pojęć, ale żądamy, ażeby uczeń sam do nich doszedł, ażeby na podstawie pewnych faktów

z życia, sam wyprowadził odpowiednie wnioski. Jest to rodzaj pogadanki moralnej, której temat i formę trzeba dostosować do poziomu ucznia. Należy tu pobudzać dzieci do myślenia, przeżywania pewnych treści i wysnuwania wniosków, kładąc główny nacisk na realne zastosowanie zasad moralnych i środki zwalczania przeszkód w zastosowaniu ich w życiu. Teoretyczny wykład etyki jest dla dzieci niewystarczający, trzeba więc na każdym kroku fakty życiowe rozjaśniać. Zwolennikiem pogadanek moralnych jest Foerster, który nazywa je nauką życia, i cały szereg ich podaje w dziele swem p. t. „Wychowanie człowieka“.

Z metodą indukcyjną łączy się metoda

IV. odwołująca się do wyobraźni i uczucia. Główną rolę spełniają tu pewne utwory literackie, podania, legendy i t. d. Opowiadania lubią dzieci małe, lubią je dzieci w wieku szkolnym, a także młodzież z zajęciem ich słucha. Opowiadanie, to przedstawienie życia. Jeżeli opowiadanie jest żywe i barwne, wtedy działa na wyobraźnię, pobudza uczucia, wywołuje podziw i chęć naśladowania lub odrazę i wzgardę. Dobrze dobrane opowiadania działają tak, jak konkretne fakty życiowe. Przyczyniają się do zrozumienia pewnych faktów i zjawisk, do należytego kształtowania się pojęć. Gdy np. w opowiadaniu barwnie jest skreślony obrazek odwagi, litości czy poświęcenia, wtedy dany wyraz nabiera dla dziecka właściwego znaczenia. Dziecko zaczyna rozumieć, czym jest np. odwaga, przez opowiadanie zostało wyświetlone to, co tkwiło dotychczas w podświadomości, lub sprostowane zostało pojęcie, gdy np. znaczenie wyrazu „poświęcenie“ wyprowadzało od „święcić“. Postaci i czyny, które w dziecku budzą sympatię, pozostają w jego pamięci i tworzą w umyśle dziecinny jakby obraz — wzór, który często pośrednio lub bezpośrednio wpływa na postępowanie dziecka i staje się dlań normą życiową. To, czego dziecko nie może zrealizować w życiu, staje się dla niego marzeniem, ideałem moralnym, np. bohaterstwo, dokonywanie wielkich czynów i t. p.

Przegląd metod, stosowanych przy pouczeniach moralnych, wykazuje, że najbardziej twórczą w krystalizowaniu się pojęć moralnych jest metoda indukcyjna, połączona z odwoływaniem się do uczucia i wyobraźni; dedukcyjna dla małych dzieci za trudna. Bez wartości jest metoda czysto pamięciowa, gdyż wyuczenie się na pamięć nawet całego tomu sentencji moralnych będzie bezowocne, gdy nie będą należycie zrozumiane i przetrawione, gdy nie wejdą niejako w krew i nie staną się motorem życia.

VI. ODDZIAŁYWANIE WYCHOWAWCZE.

1. Środki wychowawcze.

Do środków wychowawczych, których od najdawniejszych czasów używano, ażeby wpłynąć na postępowanie danego osobnika należą nagrody i kary. Nagroda i kara jest zresztą zjawiskiem tak pospolitą w życiu, że, mówiąc o wychowaniu, trzeba tę kwestję wziąć pod rozwagę. Ma ona swoją wiekową tradycję, a dzieje wychowania wskazują nam różne fazy jej rozwoju: od surowych, brutalnych kar w najdawniejszych czasach aż do pobłażliwości i łagodności czasów najnowszych, od przesadnych nagród i pochwał, jak np. ogłaszania nazwisk najlepszych uczniów jako triumfatorów, aż do zupełnego ich odrzucenia. W szkołach średniowiecza widzimy skomplikowany i drobiazgowo obmyślony system kar i nagród. Miał to być sztuczny środek wzbudzenia zainteresowania uczniów, ponieważ brak było bezpośredniego zainteresowania nauką. Medale, honorowe miejsca w klasie, wpisywanie nazwisk do złotej księgi i t. p. miało zachęcać do pilności, surowe kary odstraszać od lenistwa i złego zachowania się. Były to sztuczne środki, używane w wychowaniu, a raczej tresowaniu młodych pokoleń. System ten wydawał marne rezultaty, wyrabiał bowiem z jednej strony próżność, zarozumiałość, przesadną ambicję, z drugiej tchórzowstwo, kłamstwo, wykrety i obłudę.

Rousseau a potem Spencer wprowadzają pojęcie kary naturalnej, a więc nie sztuczne represję, objęte szkolnym kodeksem, ale samo następstwo złego czynu ma być karą dla dziecka. Jest np. nieuważne i podrze ubranie, niech chodzi w podartym ubraniu; spóźni się na wycieczkę, nie

weźmie w niej udziału; stłucze szybę, niech śpi przy otwartym oknie i t. p. Jeżeli zasadniczo można się na to zgodzić, trzeba przyznać, że nie we wszystkich wypadkach da się to zastosować. Nie zawsze bowiem bezpośrednie następstwa złego czynu są ujemne i przykre dla dziecka, np. gdy zamiast do szkoły, idzie na przechadzkę, gdy wogóle zamiast pracować, spędza czas na zabawie, bezpośrednio doznaje zadowolenia swej lekkomyślnej wesołości i próżniactwa, ujemne zaś skutki okażą się dopiero po latach. Trudno czekać na naturalne następstwa takiego postępowania.

Czasem też dziecko może być narażone na szkody w zdrowiu np. spanie w zimie przy otwartym oknie.

Niemniej jednak w bardzo wielu wypadkach odczucie przez dziecko naturalnych następstw czynu tak dobrego jak i złego może mieć większe znaczenie wychowawcze, aniżeli stosowanie sztucznych środków. Te sztuczne środki wychowawcze mogą być z jednej strony zachęcające w postaci pochwały, uznania, nagrody, z drugiej strony są to środki represyjne, jak nagana (jako przeciwstawienie pochwały) i kara (przeciwstawienie nagrody).

Rozpatrzmy je po kolei.

2. Pochwała.

Pochwała jest dodatnim sądem, odnoszącym się do postępków danego osobnika. Tak rozumiana pochwała wpływa na urabianie u dziecka pojęcia dobrego lub złego w tym okresie, gdy ono rozróżnienia tych pojęć jeszcze nie posiada, a kieruje się jedynie opinią otoczenia.

Pochwała wywiera też wpływ na stronę emocjonalną dziecka, daje mu bowiem zadowolenie wewnętrzne i podnosi je w jego własnych oczach. Przyjemność ta posiada źródło w ambicji i może działać później jako pobudka, skłaniająca do powtórzenia czynów, które zyskały pochwałę. Jeżeli pochwała staje się celem, jeżeli łączy się z tem jeszcze chęć wyniesienia się czyli duma, to wtedy tkwi

w tem niebezpieczeństwo dla etycznego wyrobienia się danego osobnika. U innych natomiast wywołuje zawiść i zazdrość. Dla tych właśnie ujemnych stron odrzucają niektórzy (jak np. Montessori) pochwałę bezwzględnie, dziecko powinno spełniać dobre czyny jedynie dla własnego, wewnętrznego zadowolenia, a nie dla uznania innych. Pogląd ten znalazł swój wyraz w filozofii: bydlęciem ze stada nazywa Nietzsche tego, kto czeka na poklask tłumu. Jest to pogląd zbyt skrajny, jeżeli się weźmie pod uwagę złożoność ludzkiej natury. Są indywidualności, dla których pochwała staje się szkodliwą, dla innych może być pożyteczną. Więc też pochwały bezwzględnie z wychowania odrzucać nie należy, trzeba ją tylko umieć zastosować. Ponieważ pochwała urabia sąd dziecka, dlatego chwalić można jedynie to, co jest pochwałą godną, gdyż inaczej można zdeprawować sąd dziecka. Nie należy też chwalić zalet, nie będących zasługą dziecka, np. zdolności do nauki, piękność fizyczną, ładnego ubrania i t. p., ani też chwalić dzieci dlatego, że są dla wychowawcy osobiście miłe i sympatyczne. Subiektywizm wychowawcy musi być usunięty względnie opanowany, ażeby dzieci, które ze względu na swoją powierzchowność lub usposobienie są niemiłe, niesympatyczne, nie zostały może nawet głęboko urażone i dotknięte niesprawiedliwością nauczyciela. Właśnie pochwała, udzielona dziecku, pod jakimkolwiek względem upośledzonemu, może być dla niego zachętą do dobrego i wewnętrznym wzmocnieniem. Dziecko podejrzliwe, skryte i nieufne, ustawicznie bite i poniewierane w domu, zdziwione jest pochwałą nauczyciela, ale być może, że właśnie pod wpływem łagodnych słów zadźwięczy jakaś szlachetniejsza struna duszy dziecka i zacznie jaśniej i ufniej spojglądać. Nie trzeba się zrażać nawet wtedy, gdy od jakiegoś zepsutego dziecka usłyszy się takie słowa: „Niech pani tak do mnie nie mówi, że mnie i tak nic już nie będzie“.

Pochwała, nieodpowiednio zastosowana, może wszczepić pewnego rodzaju próżność, obłudę, jeżeli np. dla

pochwały dziecko skąpe oddaje swe śniadanie żebrakowi. Wtedy czyn staje się nieetyczny. W ten sposób można dzieci przyzwyczaić do pozowania, do grania komedji obłudnej w celu zyskania pochwały, a chodzi o to, by dziecko czyniło dobrze z etycznych jedynie pobudek.

Przesadna pochwała (np. zachwywanie się talentem, wróżenie przyszłej sławy) też jest niebezpieczna, ponieważ usypia czujność wychowanka; sądząc, że już wszystko osiągnął, przestaje pracować nad sobą, a pochwała powinna właśnie zachęcać do dalszych wysiłków i postępu.

3. Nagana.

Nagana jest ujemnym sądem o czynach i wpływa też na urabianie dziecięcych pojęć dobrego i złego. Nagana wywołuje uczucie przykre poniżenia własnej godności i działa albo: 1. pobudzająco, wtedy, gdy zganiony odczuje swoją winę i stara się poprawić i to jest właśnie cel nagany, albo 2. deprimująco, wtedy, gdy przygnębienie jest tak silne, że dany osobnik traci wiarę w siebie i w możliwość poprawy, stając się w rzeczywistości gorszym niż poprzednio. Nagana powinna, podobnie jak krytyka, otwierać oczy na braki i zło wskazywać. Ale krytyka, ażeby swój cel osiągnęła, musi być obiektywna, życzliwa, a przede wszystkim sprawiedliwa. Ganić należy tylko to, co na naganę zasługuje, wtedy nie należy oszczędzać dziecka w obawie uczynienia mu przykrości, nie wolno natomiast ganić rzeczy pod względem moralnym obojętnych ani też takich, które od dziecka nie zależą, np. małe zdolności do nauki, brak urody i t. p.

Nagana powinna pobudzać do poprawy, a nie zniechęcać, dlatego trzeba zastanowić się zawsze, za co i w jaki sposób się gani. Dziecko jest wrażliwe, ale też ta wrażliwość łatwo się stępia, dlatego często powtarzane i nadużywane nagany przestają skutkować. Tem się właśnie tłumaczy, że najmniej autorytetu mają wychowawcy nudni i gderliwi, gdyż dzieci przyzwyczajają się do tego i na

niezadowolenie wychowawcy już wcale nie reagują. Natomiast nagana, stosowana rzadko i w porę, dodatni skutek odnosi. Dzieciom wrażliwym wystarcza nagana bezślowa, wyrażona np. spojrzeniem, ruchem, obojętnością i t. p. Do innych trzeba ostrzejszej formy używać, ale zawsze tak, ażeby, oszczędzając ambicję dziecka, raczej sam postępek ganić; np. „skłamałeś“, a nie — „jesteś kłamcą“; „nieporządnie napisałeś zadanie“, a nie — „jesteś nieporządny“ i t. d. Zachodzi też różnica między naganą w cztery oczy a naganą publiczną. Ta ostatnia staje się koniecznością wtedy, gdy zły postępek był widziany przez inne dzieci i mógł się stać dla nich złym przykładem. Wychowawca musi brać pod uwagę zachowanie się reszty dziatwy i ukrócić złośliwą radość, żarty i kpiny, które dzieci często wobec ganionego stosują. W innych wypadkach wystarczy nagana w cztery oczy udzielona.

Na jedną jeszcze rzecz trzeba tu zwrócić uwagę, a mianowicie na ironję nauczyciela. Ironja jest straszną bronią w ręku nauczyciela i złym jest wychowawcą ten, kto jej używa. Małe dzieci ironji nie rozumieją, ale wrażliwą naturę starszych głęboko potrafi zranić ironja wychowawcy. Uraza tkwi jak cierań, doznane upokorzenie jątrzy i krwawi, wywołując żal i głuchą niechęć do wychowawcy, co nierzadko w chęć zemsty się przeradza. Takie postępowanie ze strony nauczyciela wywołuje, jak widzimy, ujemne skutki, na poprawę nie wpływa, a jest to jedyny cel, który przez naganę osiągnąć chcemy.

4. Nagroda.

Nagroda jest wyrazem zadowolenia z postępowania dziecka, uznaniem ze strony wychowawcy. Nagroda często staje się bodźcem do dalszych wysiłków, nie może być jednak stosowana jako ponęta w wychowaniu, gdyż wtedy wychowanie jest czemś bezmyślnem i słabem. Słusznie udzielona nagroda daje dziecku zadowolenie i podnosi je w jego

własnych oczach, nagroda niesłuszna — demoralizuje je. Dlatego nagroda wymaga daleko większej ostrożności, aniżeli inne środki wychowawcze. Złe i przewrotne działanie dziecka zasługuje na karę, ale nie każde działanie zgodne z przepisami musi być nagradzane. Człowiek, postępujący zgodnie z prawem, ma już nagrodę w postaci własnego zadowolenia i tego, że nie wchodzi w konflikt z władzą państwową. Tak samo dla dziecka poczucie spełnionego obowiązku i przeświadczenie o zadowoleniu wychowawcy z jego postępowania powinno być wystarczającą nagrodą, jeżeli chcemy nie interesowne, ale szlachetne poczucie moralności w dziecku wyrobić. Złe stosowana nagroda kryje w sobie wiele niebezpieczeństw. Wyrabia bowiem łakomstwo lub chciwość, jeżeli nagrodę stanowi przedmiot materialny np. łakocie, pieniądze i t. p.; ambicję i próżność, jeżeli nagroda posiada charakter pamiątki lub wyróżnienia. Dlatego też, jeżeli pochwałę tolerujemy w wychowaniu, nagrodę powinno się ograniczyć do minimum. Są nawet zwolennicy zupełnego jej zniesienia np. Montessori („Domy dziecięce“). Jest to przesadne do pewnego stopnia, gdyż nagroda urzeczywistnia ideę sprawiedliwości, której istota na tem polega, że się za złe karze, a za dobre wynagradza. Odpowiednio stosowana może nawet oddać pewne usługi, są bowiem czasem osobniki o słabej woli, które pobudzić i zachęcić można przez zrobienie pewnej miłej niespodzianki, albo gdy mamy do czynienia z dziećmi, których życie jest monotonne i smutne. Urządzenie w nagrodę wycieczki lub przedstawienia wpłynie dodatnio na wewnętrzną, duchową stronę dziecka. Nagroda materialna często też jest usprawiedliwiona, jeżeli np. ubranie, buciki i t. p. otrzymują z biednych dzieci tylko te, które wyróżniają się pilnością i zachowaniem.

Mogą więc nagrody być dopuszczalne w wychowaniu, ale jako zasadę przyjąć należy, że powinno się tylko to nagradzać, co prawdziwie na uznanie zasługuje, a więc jakiś wyjątkowy czyn, jakieś działanie, połączone z dużym wysiłkiem woli, gdyż wtedy wzmacnia się w dziecku poczucie wartości dobrego czynu. Natomiast nie powinno

się nagradzać zwykłego spełnienia obowiązku, gdyż tu występuje nagroda naturalna w postaci zadowolenia własnego lub naturalnych następstw, ani też obiecywać nagrody, gdyż w takim razie w postępowaniu dziecka nagroda staje się celem, sam zaś czyn schodzi do roli środka. Bodźcem do postępowania powinien być impuls wewnętrzny, który przez bezmyślne nagrody łatwo może być podkopany. Pożądaniem jest stworzenie takiej atmosfery, ażeby nagroda, udzielona jednemu, nie wywoływała zazdrości i zawiści, ale ażeby dzieci nauczyły się cieszyć ze szczęścia bliźnich, co znacznie jest trudniej rozbudzić, aniżeli np. litość dla nieszczęśliwych. Tak więc wychowawca musi mieć zawsze dobro wszystkich dzieci na względzie, ażeby przez wyróżnianie jednych nie zaszczipać jadu nie-nawiści i zazdrości u innych.

5. Kara.

Najlepsze wychowanie jest to, które działa przede-wszystkiem dodatnimi środkami, a unika środków negatywnych. Te właściwie są anomalią w wychowaniu i dlatego tylko w ostateczności powinny być stosowane. Im gorszy nauczyciel, tem więcej kar i odwrotnie. Ilość używanych kar nie świadczy o jakości natury dziecka, ale o wartości nauczyciela, który jest albo tak wygodny, że zamiast pozytywnego oddziaływania używa kar, ponieważ go to mniej trudu kosztuje, albo tak tępy, że nie rozumie znaczenia używania tego środka represyjnego. Nie można tu jednak stać na stanowisku skrajnego optymizmu co do natury dziecka i, twierdząc, że dziecko z natury jest idealnie dobre, wszelkie kary z wychowania wykluczyć. Jest tu mowa tylko o nadużywaniu i złem stosowaniu kar. Dziecko posiada wiele wad, których tępienie jest zadaniem wychowania. Jeżeli nauczyciel nie dostrzega żadnych wad u dzieci i utrzymuje, że dzieci w jego klasie np. nigdy nie kłamią, nie kradną, nie biją się, nie skarżą, nie przezywają się, nie mają złośli-

wości i t. d., to albo mija się z prawdą, albo jest złym obserwatorem i, ograniczając się do utrzymania zewnętrznej tylko karności, nie wnika w głąb psychiki dziecka, nie wie, co dzieje się w duszach dziecięcych jemu powierzonych. Wychowawca zawsze i wszędzie ma do czynienia z naturą ludzką, która, jak wiadomo, jest ułomna i skłonna do złego. Nawet natury czyste i jasne, zdolne do najszlachetniejszych porywów, skłonne są do głębokiego nieraz upadku. A ponieważ wychowanie ma dziecko urabiać od wewnątrz, a nie narzucać mu niczego z góry, dlatego wychowawca musi wnikać w istotę natury wychowanka, a poznawszy, odpowiednio wzmacniać to, co w nim jest dobrego. Nie zawsze jednak profilaktyka (zapobieganie) wystarczy, czasem staje wychowawca wobec faktu zła moralnego, które jest takie, jak choroba ciała. Wtedy też trzeba zachować się tak, jak lekarz wobec chorego. Jak lekarz bada chorego i stawia diagnozę, ażeby odpowiednio leczenie zastosować, tak wychowawca musi poznać indywidualność wychowanka, zbadać motywy i przyczyny zła i zastosować leczenie indywidualne. Są choroby przewlekłe, które długiego wymagają leczenia; inne radykalnie operacją usunąć można. Takim środkiem doraźnym, ale najostrejszym i najsurowszym jest kara. Kara używana jest też w sądownictwie, ale tam ma inne znaczenie aniżeli w wychowaniu. Tam jest ona pewnego rodzaju odwetem i ma na celu unieszkodliwić przestępcę i podzielać odstraszać na innych, tu ma jedynie na celu poprawę małego winowajcy. Tam ma do czynienia z przestępcami, działającymi w pełnej świadomości i odpowiedzialnymi za swoje czyny, tu z dziećmi o słabej, niewyrobionej woli i małej świadomości. Sędzia opiera się na prawie karnem, z góry normującym zastosowanie kary, w wychowaniu prawny kodeks szkolny, z góry przewidziany i przepisany dla wszystkich, jest wykluczony. Inaczej bowiem traktuje przestępstwo sędzia, inaczej wychowawca. Pierwszy podmiotowo rozstrząsa sam przestępstwo, mniej wchodząc w pobudki psychologiczne, drugiego głównie interesuje indywidualność winowajcy. Często czyny, zasługujące na

karę z punktu widzenia wychowawczego, uchodzą bezkarnie ze stanowiska prawa, np. nie jest przez prawo karane kłamstwo, jeżeli nikt przez to nie poniósł szkody, kłamstwo natomiast dla wychowawcy jest zawsze moralnym złem, a więc zasługującym na karę.

Dawniej przypisywano karom wielkie znaczenie. Głęboko zakorzenione było przekonanie, że bez różgi dziecko się nie wychowa i niczego się nie nauczy. Używano też i nadużywano tego środka i u nas i wszędzie i to było zupełnie naturalne. Wieki średnie uważały tę karę za jedyny niemal środek wychowawczy. Nawoływania humanistów do łagodnego obchodzenia się z dziećmi nie usunęły chłosty ze szkoły. Później nawet Pestalocci i Locke uważają tę karę za potrzebną w niektórych wypadkach. Stosowano też ją w szkołach jeszcze w XIX w. Dzisiaj używają jej jeszcze w Anglii, gdzie zwyczaj i obyczaj nie upatruje w niej nic uwłaczającego godności ludzkiej i gdzie w kolegjach stosuje się karę cielesną. W sądach angielskich karze się młodych przestępców batami. Myśliciele-pedagodzy ostatnich czasów żądają bezwarunkowego wykluczenia kary cielesnej ze szkoły. Argumentują w ten sposób, że bicie poniża godność dziecka i jest karą brutalną. Już sam fakt, że dziecko słabe i bezbronne nie może stawiać oporu temu, kto na niem przemoc swoją wywiera, jest niemoralne. Kara taka jest często zemstą ze strony wymierzającego ją, nie ma więc charakteru wychowawczego, ponadto działa ujemnie na system nerwowy karanego i karzącego. Wskutek powtarzania tej kary wrażliwość i ambicja dziecka stępieją się i już często kary łagodniejsze nie skutkują. Środek ten bynajmniej nie wzmacnia karności, ale przeciwnie osłabia ją, gdyż kara cielesna wpływa też na przytępienie wrażliwości moralnej, która najlepiej dopomaga do utrzymania prawdziwej karności. Dla tych więc względów kara cielesna winna być najzupełniej ze środków wychowawczych usunięta. Nawet w tych szkołach, gdzie dzieci przyzwyczajone do kija (np. pod b. zaborem pruskim), same upominają się o ukaranie winowajcy i gdzie na pozór zdaje się inny środek nie

pomoże, powinno się stopniowo odpowiedniemi oddziaływaniami wychowawczymi karę tę usuwać.

Inne kary sztuczne, jak: stawianie w kącie, klęczenie, wyrzucanie za drzwi i t. p., pozbawianie przyjemności, swobody, jedzenia i t. d., nie dają też zwykle dobrego rezultatu, gdyż albo przygnębiają dotkliwie dziecko, mające ambicję, albo wytwarza się przykry stosunek między wychowawcą a uczniem, albo dziecko odbędzie karę i, uważając, że jest to zupełne zadośćuczynienie za winę, o poprawie wcale nie myśli. W rzadkich tylko wypadkach rezultaty są dodatnie, wtedy, gdy kara jest właściwie i ostrożnie stosowana.

Kary jednak nie można z życia szkolnego zupełnie wykluczyć, gdyż samo reagowanie wychowawcy na pewne postęпки dzieci, np. spojrzenie, zmiana tonu jego głosu, chłód w jego zachowaniu się już jest odczuwane przez dziecko jako kara, zresztą pojęcie kary zrasta się z tylu dziedzinami życia społecznego, że nie można go ze świadomości dziecka zupełnie wyeliminować.

Chodzi o to, by kary w wychowaniu ograniczyć do minimum i rozpatrywać raczej przestępstwa dzieci, a nie rodzaje i stopnie kar. Indywidualności są tak różne, życie szkolne następuje tyle sposobności do wykroczenia przeciwko przepisom, chęci często dobre, ale natura słaba, że nauczyciel-wychowawca ma ustawicznie do czynienia z całym mnóstwem przewinień dziecięcych. Są one tak różnorodne, jak różnorodną jest natura dziecka. Nauczyciel musi ustawicznie stawiać sobie badawcze „dlaczego“?, bez tego bowiem niema djagnostyki wychowawczej, nie zdobywa się doświadczenia, nie idzie się naprzód i nie wychowuje. Nie wystarczy wiedzieć, że dziecko skłamało, trzeba wiedzieć „dlaczego“. Jest uparte, złośliwe, ustawicznie skarży, bije drugich, przeżywa, jest okrutne, leniwe i bezmyślne, zarozumiałe lub zazdrosne; spażnia się, jest niepunktualne, kręci się, nie uważa, nie przynosi zadań.. „dlaczego“? Kłamię z obawy, z egoizmu, z próżności, wskutek wybujałej wyobraźni, dla obrony drugiego; uparte: wskutek nierozumnego postępowania matki; nie znosi

przymusu; posiada wyraźną indywidualność; może przyczyną innych wad (apatja, lenistwo): przewód pokarmowy, który źle trawi, zbyt pobudliwy system nerwowy, warunki domowe, brak dozoru, opieki, nędza, ojciec alkoholik, kłótnie, zawiści, zły przykład w domu, zbytne rozpieszczenie i t. d. Zbadać trzeba przyczynę, obserwować, poznać warunki domowe i wtedy leczyć przede wszystkim środkami dodatnimi. Więc przez bezpośredni wpływ nauczyciela, formy współżycia w postaci dobrze zorganizowanych samorządów i t. d. zwłaszcza dla starszych jako działanie na dalszą metę, a doraźnie: zawstydzić, odebrać zaufanie, zwrócić uwagę rodziców, kazać naprawić szkodę, przeprosić, wyrazić oburzenie, ograniczyć się do kary naturalnej. Jeżeli bowiem dziecko wskutek np. nieposłuszeństwa poniosło jakąś szkodę, niepotrzebna jeszcze dodatkowa kara. Upokorzyć, gdy jest zarozumiałe, pyszałkowane i t. d. Amerykańscy pedagodzy odwołują się często do godności osobistej. Uważają oni, że najłatwiej dziecko wyleczyć z wady wtedy, gdy będzie wierzyło, iż może się poprawić; np. dziecko jest niepunktualne — wówczas wychowawcy postanawiają, że będzie ono czuwać nad zegarem i dzwonić przed rozpoczęciem lekcji. Dziecko czuje się dumne z powierzonego mu obowiązku i z ufności tych, którzy wierzą w jego poprawę i wtedy może się poprawić. Nawet w najgorszym dziecku istnieją lepsze pierwiastki, do których można się odwołać.

Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z trudności, jakie ma dziecko wobec niemocy swojej własnej natury. Często skruszone obiecuje poprawę i lekkomyślnie bierze na siebie zobowiązanie, któremu nie będzie mogło sprostać. Już „nigdy“ nie skłamię, nie będiesz bił drugiego, nie będiesz włóczył się poza szkołę? Już „nigdy“? Dziecko przyrzeka, ale nie może podołać. Nie trzeba się zniechęcać i nie odbierać dziecku wiary, że może się poprawić, trzeba powoli wśród zwycięstw i porażek dążyć do poprawy, wyjaśniać przyczyny niepowodzeń, hartować słabą wolę, pomagać i zachęcać, wzmacniać w niem wiarę, że chce i może.

Pytania i ćwiczenia:

1. Tworzenie się pojęć moralnych u dzieci.
 2. Pojęcie dobrego i złego u dzieci według Szycówny:
„Rozwój pojęciowy dziecka od 6—12 lat” lub innych autorów.
 3. Na czym polega wychowanie moralne według Devey’a („Zasady wychowania moralnego”).
 4. Umoralnienie a moralizowanie — wykazać różnicę.
 5. Czem jest karność wewnętrzna i jak dążyć do jej wyrobienia.
 6. Rozpatrzeć środki karności: nadzór,
pouczenia,
zatrudnienie i zabawa,
kary i nagrody,
rozkazy i zakazy
z uwzględnieniem obserwacji w szkole ćwiczeń.
 7. Zestawić poglądy znanych autorów na kary i nagrody.
 8. Jak oddziaływują kary i nagrody na dzieci, ze względu na stopień ich wrażliwości (oprócz na wspomnieniach z własnego dzieciństwa i obserwacjach dzieci).
 9. Znaczenie przyzwyczajzeń dla wychowania moralnego (na przykładach).
 10. Znaczenie przykładu w wychowaniu.
 11. Wady najczęściej spotykane u dzieci (na podstawie obserwacji).
 12. Czy i jakimi środkami udało mi się wpłynąć na korzystną zmianę postępowania u dziecka. Umiejętność takiego wpływu u innych.
-

VII. ZNACZENIE UCZUC DLA WYCHOWANIA I ICH KSZTAŁCENIE.

Jako ważną część kształcenia charakteru musimy uznać kształcenie uczuć, ze względu na ścisły ich związek z postępowaniem człowieka, a więc z wolą. Uczucia są motorem czynności danego osobnika, prowadzą zawsze do działań o pewnym określonym charakterze, decydują o wytycznej jego postępowania, a więc o jego wartości wogóle. Szczepanowski¹⁾ mówi, że odrodzenie zaczyna się od serca (t. zn. uczuć), a nie od rozumu; od charakteru, a nie od wiedzy i sztuki, bo cechą odrodzenia są zmienione czyny, a nie zmienione opinie. Zresztą łatwiej jest zachęcić prawe serce do szukania wiedzy, aniżeli znikczemniałej cywilizacji dodać szlachetności i energii.

Nie można jednak powiedzieć, że Szczepanowski nie docenia wiedzy, owszem utrzymuje on, że wiedza i umiejętność są koniecznymi czynnikami każdego działania, uważa jednak, że w każdym działaniu musi być idea przewodnia, a tę właśnie daje tylko gorące serce i wielkie umiłowanie. Kształcenie uczuć jest szczególnie ważne dla Polaków ze względu na ich emocjonalny charakter narodowy. Zagadnienie to jednak jest trudne, ponieważ sfera uczuć jest o wiele mniej znana, aniżeli sfera umysłowa.

Wyraz **uczucie** może oznaczać w języku polskim zjawisko psychiczne, przeżywane w danej chwili, albo stałą dyspozycję, która w danej chwili może się wcale nie przejawiać. Dalej wyraz uczucie może służyć do nazywania

¹⁾ Szczepanowski: „Aforyzmy o wychowaniu”.

uczuć prostych, jak przyjemność, przykrość, strach, gniew, albo złożonych o zawilej budowie, jak radość, smutek, nienawiść, upokorzenie, przyjaźń, uczucie religijne, patryotyczne i t. p. Te ostatnie są właśnie pewnymi dyspozycjami, a nie stanami aktualnymi, nie odczuwamy ich bowiem stale, ale przejawiają się one w pewnych przeżyciach i działaniach. Są to dyspozycje złożone, gdyż na temle powstają inne uczucia, np. w przyjaźni uczucia niepokoju, troski, radości, tęsknoty i t. p., a także z nich wypływają różnego rodzaju zachowania się, gdyż dyspozycje wzruszeniowe zawierają w sobie impulsy do działania, dysponują do czynu. Celem wychowania uczuć jest sharmonizowanie dyspozycji wzruszeniowych wraz z ich impulsami. Według Shand'a działalność psychiki zmierza na-przód nieświadomie, a później świadomie do tego, aby systematyzować i organizować.

Psycholog francuski Janet utrzymuje, że najwyższa czynność duchowa jest to czynność syntezująca, która scala mniejszą lub większą ilość zjawisk w zjawiska nowe, różne od swych pierwiastków. Jedność wyższego rzędu może jednoczyć w sobie jedności niższego rzędu tak, jak osobowość czyli wielojednia składa się z części i funkcji, cząstkowych i z elementów tworzy nową złożoną organizację. Ta jedność wytwarza się dzięki sharmonizowaniu i scalaniu części. U dziecka tej organizacji jeszcze nie-ma, wytwarza się powoli. Weźmy np. pod uwagę czynności mowy: przypadkowe, oderwane poszczególne dźwięki, składają się po długo trwających próbach i ćwiczeniach na płynną mowę; tak samo w czynności chodzenia, poszczególne, nieudolne początkowo ruchy członków i tułowia, scalają się wkońcu i dają w rezultacie skoordynowane ruchy pewnych grup mięśniowych czyli chodzenie. Według obserwacji Sterna, im młodsze dziecko, tem bardziej cechuje je bezładność i zmienność kierunku działania, szybkie przejścia od nastroju do nastroju, przeskakiwanie z przedmiotu na przedmiot. Śledząc dalszy rozwój, obserwować można u starszych dzieci i młodzieży postępowanie zmienne, popędowe, które przechodzi w bardziej konsekwentne

i stałe, według pewnych wytycznych. Zjawisko szarmonizowania i scalania widzimy w dziedzinie zjawisk fizycznych, umysłowych, a także w dziedzinie uczuć. Dlatego można przyjąć określenie Shand'a, że uczucie złożone jest to zorganizowany system dyspozycji wzruszeniowych, ześrodkowanych dokoła pewnego przedmiotu. Te dyspozycje wzruszeniowe dają impuls do pewnego rodzaju zachowania się wobec tego przedmiotu czyli do działania.

Od kierunku uczuć zależy więc postępowanie człowieka. Dlatego też w tej dziedzinie otwiera się wychowawcy ważne pole działania. Uczucia u dziecka są początkowo bardzo proste i ubogie, chociaż zadatki tych uczuć są dziecku wrodzone. Wychowanie ma na celu nie stwarzanie nowych elementów, ale rozwijanie i wzmacnianie pożądanych dyspozycji wzruszeniowych wrodzonych, a osłabianie i otamowywanie złych.

Dyspozycje wzruszeniowe rozwijają się z wiekiem. Zjawiają się w pewnych okresach życia, wraz z silną potrzebą przejawiania się (potrzeba funkcjonalna) i wtedy wymagają szczególnie ćwiczenia. Taki moment należy wyzyskać w wychowaniu przez rozmyślne stwarzanie sytuacji, przez dostarczanie sposobności, w których dziecko mogłoby je ćwiczyć, naturalnie, jeżeli są pożądane dla wychowania, np. uczucie litości, przyjaźni. Przeciwnie postępować należy, gdy budzą się dyspozycje wzruszeniowe, które są obecnie, albo mogą być w przyszłości zgubne dla celów wychowawczych, np. okrucieństwo, zarozumiałość i t. p. Trudno od dziecka wymagać odrazu zupełnego i doskonałego wyrobienia uczucia. Jest ono początkowo chwiejne, niepewne i przejść musi wszystkie stadia rozwoju, zanim dojdzie do należytego wzmocnienia i siły. Dbać tylko należy o ich uprawę, kulturę, pielęgnować jak cieplarniane kwiaty, które do swego rozwoju dużo słońca i soków odżywczych potrzebują. Mróz zwarzyć je może w zaraniu życia. Przez należytą i staranną uprawę dążyć należy do wytwarzania się z pierwiastkowych elementów, złożonych całości, a te znów wytworzyć powinny należycie

zorganizowaną, szarmonizowaną ze sobą całość struktury psychicznej, sylwetkę duchową jednostki. Należycie rozwinięte uczucia razem z dyspozycją do działania, czyli wolą i rozumem, jako czynnikami kontroli, właśnie taką sylwetkę tworzą.

Przegląd i podział uczuć daje nam psychologia. Opierając się na tej znajomości, zastanowić się w pedagogice należy, jakie uczucia i w jaki sposób rozbudzać i krzewić. Z góry jednak zaznaczyć trzeba, że trudno tu o gotowe przepisy postępowania. Różnorodność uczuć jest tak wielka, stopnie natężenia tak liczne, metody badania i postępowania tak nieraz subtelne, że trudno byłoby wyuczyć się tego. Trudno i niepożytecznie. Nie tyle tu wiedza potrzebna, ile prawdziwa kultura uczucia samego wychowawcy. Kto nie jest zdolny do żadnego poświęcenia się dla przyjaciela, kogo nie ogarnia wzruszenie tkliwości na widok małych, bezbronnych dzieci, kto nie doznaje gwałtowniejszego bicia serca, gdy po długim oddaleniu wraca do ziemi ojczystej, kogo nie ogarnia oburzenie na widok krzywdy dokonanej, kto wogóle nie jest zdolny do odczuwania żywego i ludzkiego, ten wychowawcą być nie powinien, być nie może. W najlepszym razie będzie tylko uczył, ale nigdy wychowywał.

Ażeby móc i umieć na sferę emocjonalną dziecka wpływać, trzeba samemu przedewszystkiem kulturę uczuć posiadać, trzeba samemu być człowiekiem czującym.

Należy tu rozgraniczyć pojęcia od uczuć. Można bowiem np. posiadać pojęcia religijne, ale nie mieć uczuć religijnych; pojęcia moralne, ale nie uczucia moralne. Pojęcia wzmacniają i pogłębiają uczucia, ale ich samych nie stanowią. Dlatego nie można wzbudzić uczucia miłości Boga, gdy się tylko o tej miłości mówi; uczucia litości, gdy się o niej opowiada. Tu przedewszystkiem potrzebne są pewne przeżycia, które te wzruszenia wywołają. Uczucia rozwijają się w życiu i wraz z niem kształtują się w stosunkach rodzinnych (rodzice, rodzeństwo), w zetknięciu z przyrodą (poczucie piękna, uczucie miłości Boga), w przeciwnościach i powodzeniach (poczucie godności),

w samotności i wirze światowym. Kształtują je różne czynniki, kształtuje je też człowiek sam.

Rozwój uczuć u dziecka zaczyna się bardzo wcześnie. Są one początkowo bardzo niedoskonałe w porównaniu z uczuciami ludzi dojrzałych, jednak pomimo tego stanowią ważny czynnik psychiki dziecka. Dlatego o sferze uczuć dziecka powinien wychowawca pamiętać wcześniej, niż o rozwoju jego umysłu. Atmosfera uczuciowa, otaczająca dziecko, wszystkie codzienne drobne zdarzenia kształtują uczuciowość jego prędkiej, niż ono samo te rzeczy rozumieć zaczyna. Te stany i procesy uczuciowe stają się w miarę rozwoju psychiki dziecka bardziej uświadomione, organizują się i łączą w bardziej złożone całości i stają się integralną częścią charakteru człowieka.

1. Przegląd instynktów wzruszeniowych i uczuć złożonych.

Główną podstawę uczuć złożonych stanowią t. zw. instynkty wzruszeniowe, np. gniew, strach i t. d.

Gniew objawia się u dzieci bardzo wcześnie, bo już u niemowląt. Gniew niemowląt przypomina gniew dzikich; reakcja tu jest nieproporcjonalna do przyczyny wybuchu, t. zn. że mała przyczyna może wywołać silne rozdrażnienie. Widoczny jest tu brak opanowania i brak kierowniczych czynności rozumu. Wybuch jednak trwa krótko i dziecko szybko wraca do normalnego stanu. Gniew trwa dłużej u dziecka starszego, potrafi ono pamiętać, wyobrażać sobie i wskutek tego przechowuje urazę. Jest to niebezpieczne, gdyż na tem tle mogą powstawać i organizować się uczucia nienawiści i chęć zemsty. Około 12-go roku życia występuje często, zwłaszcza u dziewcząt, pewne złagodnienie, które idzie w parze z rozwojem uczuć altruistycznych. Okres dojrzewania cechuje się zmiennością i brakiem zrównoważenia w dziedzinie uczuć, mogą tu występować porywy szlachetne, obok wybuchów gniewu i złośliwości.

Zadaniem wychowania jest otoczyć dziecko atmosferą łagodności i spokoju, usuwać wszystko, co niepotrzebnie

drażni i wywołuje gniew dziecka. Zdenerwowane, niezrównoważone, kłótlive otoczenie wpływa bardzo silnie na wzmacnianie takich dyspozycji u dziecka.

Na starsze dzieci można wpływać przez skłanianie ich do refleksji i zastanawiania się nad rezultatami swego postępowania, gdy np. pod wpływem gniewu dziecko zrobiło komuś przykrość. Przemawia się do rozsądku wtedy, gdy dziecko się uspokoi. Refleksje rozwijać tu mogą okolicznościowe pogadanki moralne i podawanie przykładów opanowania siebie, miłości i współczucia. Pierwiastek gniewu razem z impulsem do walki wyzyskać należy do wzmocnienia wszelkich dążeń do realizowania w tych wypadkach, gdzie występują trudności i przeszkody.

Strach wynika z instynktu samozachowawczego, który skłania do ucieczki przed niebezpieczeństwem. U człowieka pierwotnego była to obawa bólu, uszkodzenia lub straty, a więc była to obawa fizycznego niebezpieczeństwa dla własnej osoby i dla potomstwa. Później rozszerza się ten zakres i na dziedzinę moralną, np. obawa przed upokorzeniem, niesławą. W związku z grożącym „niebezpieczeństwem” może tu występować cała skala uczuć, np. obawy, lęku, niepokoju, strachu, przerażenia.

Przy silniejszym stopniu strachu występują zmiany w funkcjach fizjologicznych, np. w oddychaniu, krążeniu krwi, trawieniu i t. p. Zmiany te, trwające czas dłuższy, mogą wywołać choroby gorączkowe, nerwowe. Dla organizmu więc wzruszenia tego rodzaju są bezwzględnie szkodliwe. Strach wywiera też wpływ tamujący na stan umysłowy człowieka. Nie jest on w możności logicznie i spokojnie myśleć; pole świadomości się zmniejsza, gdyż jest on zaabsorbowany jednym tylko wrażeniem, powodującym przestraszyć; wyobrażenie to staje się bardzo żywe, podczas gdy inne słabną. Strach powiększa niebezpieczeństwo, słusznie też mówi przysłowie, że „strach ma wielkie oczy”. Pod wpływem tego wzruszenia słabnie też i pamięć (uczeń przestraszony zapomina dobrze wyuczonej lekcji). Wpływa też ujemnie na stronę moralną, gdyż strach, wynikając z instynktu samozachowawczego, rozwija się

w uczucie egoistyczne, każe więc zapominać o pewnych nakazach moralnych, jak np. niesienie pomocy bliźniemu, mówienie prawdy, dlatego tak częste są kłamstwa szkolne, mające swoje źródło w policyjnym, bezwzględnym ustroju szkolnym. Dzieci bowiem kłamią najczęściej z obawy przed karą, ratują się też denuncjacją, podstępem i t. p. Wynikają więc stąd niebezpieczeństwa ze względu na stronę moralną dziecka, na jego charakter.

Strach — jak widzimy — działa zgubnie na stronę fizyczną, moralną i umysłową, dlatego też większą lub mniejszą skłonność do strachu należy w wychowaniu tępić, znać jednak trzeba rodzaje i przyczyny strachu, ażeby umieć odpowiednio wpływać. Strach u dziecka może być: 1) instynktowy, wrodzony, np. przed każdą rzeczą obcą i nieznaną, choćby nieszkodliwą; 2) strach zasugerowany, który powstaje pod wpływem opowiadań o „rzeczach strasznych“, bajek o zbójcach i t. p.; dzieci odznaczają się wrażliwością i łatwo się sugestionują, stąd opowiadania tego rodzaju zaszczepiają w nich uczucie obawy, lęku; 3) strach uzasadniony doświadczeniem, występuje pod wpływem własnych przeżyć dziecka.

Wszystkie te rodzaje występują u dzieci w większym lub mniejszym stopniu, zależnie od różnych przyczyn. Przedewszystkiem wpływa tu stan fizyczny dziecka; dziecko słabsze fizycznie jest bardziej lękliwe, łączy się to też z osłabieniem systemu nerwowego, co skłonność do strachu potęguje. Drugą przyczyną jest brak krytycyzmu i mała zdolność do jasnego i logicznego sądzenia (stąd np. u ludzi niewykształconych łatwowierność, wiara w zabobony i przesady). Podobnie działa nadmierny rozwój wyobraźni, dlatego dzieci o żywej i bujnej wyobraźni stają się lękliwe, pomimo tego, że są inteligentne. Wpływ otoczenia odgrywa tu też dużą rolę, dzieci stają się lękliwe pod wpływem otoczenia bojaźliwego, zdenerwowanego; przeciwnie dodatni wpływ wywierają tu ludzie zrównoważeni, odważni.

Wnioski pedagogiczne wysnuć można zależnie od przyczyny powodującej strach. A więc wskazanem tu będzie wzmacnianie organizmu dziecka przez odpowiednie zabawy, ćwiczenia i sporty, usuwanie nadmiaru wrażeń, drażniących system nerwowy, zapewnienie czynnego, ale spokojnego trybu życia.

Wyobraźnię zbyt wybujałą otamowywać przez pracę ręczną, opowiadania rzeczowe, a nie podniecać fantastycznymi opowiadaniem, pełnymi straszliwych scen albo niezdrową lekturą. Oddziaływać też na pojęcia i wolę dziecka przez skłanianie do zwalczania w sobie strachu i przedstawianie, że źle i brzydko być tchórzem. Nie jest to rzeczą zbyt trudną, gdyż jak mówi Foerster: w każdym dziecku siedzi mały bohater. Zapomocą przykładów, czerpanych z otoczenia i opowiadań, można wyrabiać w dzieciach zdolność do nieulegania strachowi, chociaż się zna niebezpieczeństwo. To nazywamy odwagą.

Instynkt wzruszony strachu może być o tyle tylko wyzyskany w wychowaniu, o ile występuje jako obawa przed karą czy niezadowoleniem wychowawcy. Jest to objaw naturalny, wrodzony i może być czynnikiem powściągającym pewne rodzaje postępowania dziecka. Nie należy tego jednak zbyt podsycać, gdyż wtedy wytwarza się atmosfera grozy i lęku, co przynosi zgubne skutki w wychowaniu.

2. Uczucia, wynikające ze współżycia ludzi ze sobą.

Człowiek posiada wrodzony popęd towarzyski, który przejawia się tem, że człowiek dotkliwie odczuwa dłuższe osamotnienie, a instynktownie szuka towarzystwa. Na tle tego współżycia, najpierw wśród rodziny, a potem na szerszej arenie życia społecznego, zjawiają się uczucia, które powstają wskutek zetknięcia się ludzi ze sobą i powodują działania, wpływające dodatnio lub ujemnie na inne jednostki ludzkie.

Do pierwszych należy uczucie litości, wdzięczności, przyjaźni, uczucia altruistyczne; do drugich egoizm, brak litości, zazdrość i nienawiść...

Egoizm jest właściwy naturze dziecięcej, a tłumaczy się to tem, że dziecko od pierwszych chwil swego życia otaczane jest troską i staraniem i łatwo staje się osiłą, dokoła której wszystko się obraca. W tej atmosferze wzrasta. Dlatego skłonne jest do korzystania z ustępstw otoczenia i stawiania swojego „ja” na pierwszym miejscu. Przynosi jednak ze sobą na świat i zadatki altruizmu, którego przejawy już we wczesnem dzieciństwie można zauważyć.

Tak zwany prosty egoizm przejawia się w dążeniach, mających wzgląd jedynie na dobro osobiste, bez względu na dobro bliźniego; egoizm spotęgowany występuje w dążeniach, których wcale nie powstrzymuje myśl, o wynikającym z tego działania nieszczęściu bliźniego.

Altruistycznym natomiast nazywamy akt woli, który ma na celu dobro jakiegoś alter, t. j. człowieka innego i tylko o tyle, o ile on sam ma to dobro na względzie. Jest więc altruizm przeciwieństwem egoizmu. Gdybyśmy przyjęli egoizm jako normę postępowania wszystkich ludzi, prędko znaleźlibyśmy zrealizowanie zdania: homo homini lupus (człowiek dla człowieka wilkiem), gdyż każdy człowiek dbałby jedynie o siebie bez względu na dobro drugiego czy wogóle dobro ogólne. Współzycie stałoby się niemożliwe, gdyż największym wrogiem człowieka stałby się jego najbliższy towarzysz. W stosunkach ludzkich konieczną jest pewna ustepliwość, pewne wyrzeczenie się własnego dobra na korzyść drugiego, wczuwanie się w stany psychiczne innych czyli współczucie, litość dla cierpiących i t. d. Ponieważ dziecko zadatki tych dyspozycji posiada wrodzone, rzeczą wychowania będzie rozwijać je i poddać odpowiedniej kulturze.

Dziecko nie okazuje współczucia w nieszczęściach swoich najbliższych, nawet wobec faktu śmierci jest „nieczułe”, nie ma litości dla cierpiących, a także dla zwie-

rząt, które nieraz dręczy. Przyczyny tego pozornego braku litości są różne.

Dziecko nie zna życia ani teoretycznie, ani praktycznie, nie ma wyrobionych pojęć, nie zdaje sobie sprawy z nieszczęść, np. strat materialnych, brak mu też pewnego spojrzenia w dal, dlatego nie rozumie następstw utraty ukochanej osoby i w takiej chwili świece, katafalk, trumna więcej potrafią je zająć, aniżeli myśl o stracie, z której nie zdaje sobie sprawy. Dziecko może też nie rozumieć przejawów cierpień innych ludzi i dlatego posądza się je o brak serca, choć zdarza się, że już małe dzieci reagują na widok np. łez u starszych.

Dziecku brak też doświadczenia własnych cierpień, gdy nigdy nie doznało głodu, pragnienia, niedostatku, bólu moralnego, nie potrafi odczuć takiego cierpienia u innych. Dręczenie zwierząt, tak częste u dzieci, powodowane jest nie brakiem litości, ile ciekawością, czy np. mucha będzie mogła latać, gdy się jej poodrywa skrzydła. Występuje tu też chęć wywierania przemocy, panowania nad stworzeniem słabszym od siebie.

Liczne obserwacje z tego zakresu podaje Sully w dziele swem p. t. „Dusza dziecka“.

Gdy wychowawca zrozumie przyczyny tego pozornego braku litości u dziecka, potrafi odpowiednio wpływać na wyrabianie zdolności odczuwania cudzych cierpień i rozbudzanie uczuć altruistycznych przez wytworzenie odpowiednich pojęć u dziecka, pouczanie i wyświechtanie cierpień i ich przejawów u drugich, dozwalanie, by dziecko doznawało niekiedy pewnych cierpień (np. głód, zimno, upał), gdyż w ten sposób zbiera ono pewne doświadczenie bólu, wobec którego później potrafi okazać współczucie.

Pierwszym terenem doświadczeń jest dom rodzinny jest to dla dziecka pierwsze małe społeczeństwo i tu otwiera się pole dla rozwoju współczucia. Najwięcej działa tu atmosfera wzajemnej życzliwości, która dziecko otacza, nie należy jednak z dziecka czynić małego tyrana, ale przeciwnie skłaniać je do stosowania się do innych,

a także wyrzekania się pewnych zabaw, przyjemności i czynienia pewnych ustępstw na rzecz innych. Działa tu wychowawczo rodzeństwo. Małe dzieci wprowadzie jeszcze siebie dokładnie nie rozumieją i nie umieją sobie ustępować, stąd częste kłótnie, bójki, skargi; sprawiedliwe jednak i równe traktowane przez wychowawcę, zwalczanie nadmiernych skarg, obok stałej interwencji na rzecz pokrzywdzonego, usuwa tarcia między dziećmi, uczy wzajemnych ustępstw, przebaczenia i współczucia. Ważnym jest też stosunek do służby i tu głównie działa przykład, gdyż dziecko różnic społecznych nie rozumie i w odnoszeniu się do służby kieruje się jedynie naśladownictwem. Grzeczności i poszanowania cudzej pracy nauczy się tylko przez przykład.

Dalszym terenem doświadczeń jest szkoła. Występuje tu koleżeństwo, współzycie. To współzycie musi być jednak należycie uregulowane, jeżeli ma działać wychowawczo. Pierwszym warunkiem jest jednakowe traktowanie wszystkich bez zaznaczania różnic klasowych, sprawiedliwa ocena pracy i zdolności. Nauczyciel nie może kierować się sympatjami i wyróżniać dzieci tych, które lubi, gdyż takie postępowanie wywołuje zazdrość i głęboko może urazić dzieci pokrzywdzone. Rozwojowi uczuć na tle współzycia i koleżeństwa sprzyja nowy system szkolny, wprowadzający pracę ręczną jako ośrodek pracy szkolnej. Tu uczniowie mają sposobność świadczenia sobie usług i wzajemnych ustępstw. Występuje tu więc dobrze zrozumiana pomoc, nie polegająca jak w dawnej szkole na podpowiadaniu i odpisywaniu zadań. Solidarność i zgodność działania rozwijają zabawy, wspólne gry, wycieczki, urządzenie obchodów i uroczystości. Ustępstwo na rzecz drugich, opiekowanie się słabszymi towarzyszami, odpowiedzialność przez przyjęcie pewnych funkcji, baczność, by nie skrzywdzić kogoś, wszystko to zwalcza egoizm, a uczy współzycia, opartego na wzajemnej życzliwości i stanowi podstawę do rozwoju uczuć społecznych. Inteligentny i świadomy swych zadań nauczyciel potrafi wyzy-skać wszelkie nadarzające się okoliczności do ich kształcenia.

Życie szkolne nastrocza też wiele sposobności do krzewienia uczuć wdzięczności i przyjaźni. — Wdzięczność jest kwiatem, który nie na każdym gruncie zakwita, jest to bowiem owo subtelne uznanie wyświadczonego sobie dobra, delikatne poczucie pewnego zobowiązania wobec tego, kto nam to dobrodziejstwo uczynił. Powinno się rozwijać u dzieci chęć odwdziężenia się, niekoniecznie darem materialnym, ale np. jakimś dowodem pamięci, zrobieniem przyjemności moralnej natury i szukaniem sposobności do tego. Wdzięczność, to właśnie ustosunkowanie się do danej osoby, gotowość do wyświadczenia przysługi, uczynienia przyjemności niekoniecznie bezpośrednio po otrzymanem dobrodziejstwie, ale właśnie po pewnym czasie. Krzewić wdzięczność można w stosunku do współtowarzyszy, rodziców, nauczycieli, w stosunku do Boga, łącznie z uczuciami religijnymi.

Do zawierania przyjaźni skłonna jest bardzo młodzież i dzieci. Wyrazu tego używa się często, często się go jednak nadużywa. Mianem przyjaźni określa się bowiem stosunki towarzyskie między ludźmi, krócej lub dłużej trwające, nie oparte jednak na zasadach prawdziwej życzliwości. Przyjaźń w życiu człowieka jest darem niezwykle cennym, dlatego to Pismo św. mówi: „Kto znalazł przyjaciela, skarb znalazł“. Przyjaźń wyklucza wszelkie zyski materialne, a opiera się na bezinteresowności i wzajemnej, prawdziwej życzliwości. Stąd płynie gotowość do usług i ofiar, składanych nie z przymusu, ale z wewnętrznej potrzeby, czynienie dobrze przyjacielowi nawet wtedy, gdy on o tem nie wie.

Przyjaciel nie zamyka oczu na błędy przyjaciela, nie schlebia mu pochwałami, ale owszem wykazuje mu jego wady i stara się wpłynąć na ich poprawę. Przyjaźń musi być oparta na wzajemnem zaufaniu. Gdzie jest kłamstwo i fałsz, tam niema przyjaźni. „Prawdziwa przyjaźń“ posiada więc wartości bardzo cenne w życiu, dlatego młodzież należy nauczyć rozumieć, na czym przyjaźń polega, ażeby nie brała jej pozorów za rzeczywistość.

Czasem tak zwana przyjaźń jest niepożądana ze względów wychowawczych, gdy jeden uczeń na drugiego wpływa ujemnie, zaraża go poprostu swoim lenistwem, niedbalstwem, brakiem etyki i t. p. Wtedy należy wpłynąć na rozdzielenie rzekomych przyjaciół, należy to jednak uczynić taktownie i nie gwałtownie, gdyż takie gwałtowne rozdzielenie może wpłynąć właśnie na zacieśnienie węzłów źle pojmowanej przyjaźni.

Szkoła jest terenem, na którym rozwijają się nietylko uczucia dodatnie. Plenią się tutaj też bujnie chwasty, które tępić trzeba, ażeby nie przygłuszyły pierwiastków szlachetnej natury. Należą tutaj: próżność, zarozumiałość, fałszywa ambicja, zazdrość i inne. Wyzyskanie przykładów dodatnich, stale działający wpływ nauczyciela i wzmacnianie uczuć szlachetnych przygłusza i tępi chwasty, pleniące się w naturze dziecka.

3. Uczucia patryjotyczne.

Uczucia altruistyczne, rozbudzone na tle życia rodzinnego i szkolnego, stają się podstawą kształcenia uczuć narodowych. Uczucia narodowe objawiają się przywiązaniem do kraju, tradycji, obyczajów, jest to trwałe pragnienie szczęścia własnego kraju, chęć ochraniania go przed klęskami, a zapewnianie powodzenia i dobra. U małych dzieci właściwych uczuć narodowych nie spotykamy, patryjotyzm jest dla nich pustym dźwiękiem, abstrakcją. Dziecko tych rzeczy jeszcze nie rozumie. Ale już u dzieci 10—11 letnich zaczyna się zarysowywać samowiedza narodowa, poczynają odróżniać rodaków od cudzoziemców, słuchają z zapałem dziejów ojczystych, cieszą się zwycięstwem swoich, poczynają odczuwać przynależność do swego narodu.

Wychowanie powinno mieć charakter wybitnie narodowy, jednak nie w znaczeniu ciasnego nacjonalizmu. Taki bowiem patryjotyzm wypływa z pobudek zbiorowego egoizmu i przejawia się raczej jako nienawiść do innych narodów, a nie jako miłość do swego narodu. Dlatego też

uczucia patriotyczne powinny być wzięte na szerokiem podłożu ogólnoludzkim. Wpływ wychowania jest tu bardzo silny. Już sama atmosfera, w której dziecko wzrasta, kształtuje jego uczuciowość w kierunku patriotyzmu wcześniej, niż dziecko te rzeczy rozumieć zacznie. A później przez planowe oddziaływanie wychowawcze organizują się w jednolity system uczucia, ześrodkowane dokoła jednego przedmiotu „ojczyzna“.

Podstawę stanowi tu poznawanie wszystkiego, co swoje, a więc ziemia ojczysta i jej dzieje, kultura narodu, język, obyczaje i zwyczaje. Zaczynać należy od rzeczy najbliższych, od wsi rodzinnej czy miasta, zabytków historycznych i t. d. Wycieczki krajoznawcze, pogadanki na tem tle mają ogromną wartość wychowawczą.

Główną rolę odgrywa tu jednak historia. „Bez poznania dziejów — mówi Libelt — nie znasz ojczyzny twojej, bo nie znasz jej żywota. W dziejach narodu twego dopiero pojmiesz godność jego, ujrzysz jego losy, odgadniesz jego przeznaczenie. Bo przeszłość każda jest nauką przyszłości, a owoc teraźniejszości, który zrywasz, bezpośrednio z przeszłości się rozwinął“. Przeszłość dziejowa jest więc czynnikiem spójni narodowej. Jest niem też i język. „Język — według Libelta — jest obrazem myśli i uczuć narodu. Naród żyje, dopóki język jego żyje, bez języka narodowego niema narodu“. Człowiek przywiązuje się do swego ojczystego języka, stąd żywa radość, gdy np. na obczyźnie mowę ojczystą usłyszy. Czytanie dzieł literatury pogłębia w nas kulturę narodową, pozwala lepiej odczuć ducha narodu.

Nauka dostarcza nam wiadomości o Polsce, nie wystarcza jednak ojczyznę znać, bo wszak starają się ją poznać i ci, którzy jedynie zyski materialne i korzyści, z jej bogactw płynące, mają na względzie. Polskę nie tylko trzeba znać, „nauka o Polsce“ jeszcze patriotyzmu nie stanowi, Polskę trzeba kochać.

Ale żeby takie uczucie rozbudzić, trzeba nie o miłości ojczyzny, ale z miłością o niej mówić. Trzeba wzbudzić w wychowanku szacunek i miłość dla wszyst-

kiego, co polskie, niech kocha Polskę dlatego, że matka jest Polką, że polską jest ziemia, na której żyje, że język, którym rozmawia, przyroda piękna i wszystko, co go otacza, jest polskie. Niech czerpi i kocha bohaterów narodowych, niech się oburzy, gdy słyszy cudzoziemca, wyśmiewającego się z jego kraju, niech szanuje wszystko, co jest dobre i wzniosłe w narodzie, a złe niech się stara poprawić. O czyn bowiem chodzi, nie o czczy sentymentalizm. Dlatego obchody narodowe, śpiewanie pieśni patriotycznych powinno być w wychowaniu traktowane jako wzmacnianie uczuć narodowych, a nie jako jedyna forma patriotyzmu.

4. Uczucia estetyczne.

Uczucia, których przedmiotem jest piękno, nazywamy uczuciami estetycznymi. Odgrywają one w wychowaniu wielką rolę, ponieważ wpływają na sferę moralną.

Niektórzy myśliciele, jak np. Spencer, nie doceniaли wartości wychowania estetycznego, usuwając je na ostatni plan. Przeciw poglądom pozytywistów występuje reakcja, przypisująca może nawet zbyt wielką rolę uczuciom estetycznym w wychowaniu. Przed zbyt niemiłym przeestetyzowaniem jednak przestrzega Foerster, utrzymując, że wtedy u młodzieży wstręt może budzić nędza lub rany, które trzeba opatrzyć.

Źródłem odczuwania piękna jest przede wszystkim przyroda. To piękno stwarza niewyczerpane źródło rozkoszy wyższego rodzaju i odrywa tem samem od brzydkich stron życia. Człowiek mimowoli lepszym się staje.

Drugim źródłem jest sztuka. Muzyka, poezja, malarstwo, rzeźba, architektura wzbogaca życie człowieka o niesłychaną liczbę wrażeń podniosłych i czystych, niezależnych od praktycznych stron życia. Wnikając w dzieło artysty, wchodzimy niejako w kontakt z duszą artysty, a jego genjusz unosi przyziemną nieraz myśl ludzką. Dlatego wychowanie powinno rozbudzić wrażliwość w kierunku odczuwania piękna i to od lat najmłodszych, w przeciwnym

bowiem razie człowiek może przez całe życie pozostać nieokrzesaną i twardą naturą, nieczułą na wszelkie objawy piękna w naturze, sztuce i w życiu.

Pierwsze objawy wrażliwości na piękno spotykamy u dzieci już we wczesnem dzieciństwie. Dziecko reaguje na piękną barwę, śpiew, muzykę; występuje tu zadowolenie natury estetycznej. Są to dopiero elementy, gdyż właściwe odczuwania estetyczne zjawiają się u dzieci około 12—14 r. życia. Dziecko ujmie początkowo piękno rzeczy drobnych, podoba mu się motyl, kwiatek, barwny kamyczek, nie ujmie natomiast szerszych horyzontów, nie jest np. wrażliwe na piękno krajobrazu. — Obrazki lubi od dzieciństwa, ale początkowo pociąga je barwa i treść, a nie wartość artystyczna, wydaje też często sądy anestetyczne, później dopiero występują sądy estetyczne, które dr. M. Grzegorzewska dzieli w swoich badaniach na: 1) dziedzinę piękną natury (odczucie piękna natury) i 2) dziedzinę piękną sztuki (zrozumienie interpretacji i techniki artysty).

Ażeby rozwijać uczucia estetyczne powinno otoczenie dostarczać dziecku jak największej ilości wrażeń estetycznych. Głównie zwrócić uwagę trzeba na przedmioty, używane przez dzieci, a więc zabawki, obrazki, książki z obrazkami, przybory szkolne, ubrania. Zabawki powinny odznaczać się prostotą form i kształtów, doborem barw, powinny być nie kosztowne i skomplikowane, ale proste i estetyczne. To samo odnosi się do obrazków. Dzień wielkich naszych malarzy dziecko nie rozumie, obrazki powinny być dostosowane do sfery jego zainteresowań, ale wykonane przez prawdziwych artystów, szlachetne w linii, harmonijne w zestawieniu barw, żywe, lecz nie jaskrawe, gdyż dziecko, patrząc na rzeczy brzydkie, do brzydoty przyzwyczajać się będzie. Literatura dziecięca powinna być tworzona przez autorów utalentowanych, mających poczucie estetyczne. Piękno języka ojczystego, piękne wyrażanie swych myśli, deklamacje, poprawna forma wypracowań piśmiennych, śpiew, wszystko to nastręcza wiele sposobności do kształcenia poczucia este-

tycznego. Wiąże się to później z pięknem języka i stylu czytanych utworów literackich, z pięknem śpiewu i muzyki. Bezpośrednio wpływać tu można przez odpowiednie pouczenia w dziedzinie różnych przedmiotów, np. rysunków, robót ręcznych, gdzie nie tylko pojęcia i uczucia estetyczne, ale i twórczość w tym kierunku się wyrabia. Na wycieczkach i przechadzkach umiejętnie pobudzać dzieci do żywego odczuwania piękna przyrody i harmonji barw,

Szkola sama przez swój zewnętrzny wygląd wielki wpływ tutaj wywiera. Gdy szkoła posiada charakter średniowieczny, a więc szare, nagie ściany, klasy ponure, ciemne, brak słońca, światła i kwiatów, szkoła taka dodatnio na rozwój uczuć estetycznych wpływać nie będzie. W klasie ponurej, brzydkiej, trudno o nastrój wesoły i miły, dzieci nie dbają o czystość, nie szanują sprzętów. Dlatego też w dzisiejszej szkole widzimy starania, ażeby zmienić wygląd dawnej szkoły, a nadać jej charakter miły, gdyż tutaj dziecko znaczną część dnia przepędza. Z estetyką wiążą się przedewszystkiem względy higieniczne, a więc klasy muszą odznaczać się czystością i porządkiem, z tem bowiem kojarzy się to, co nazywamy ładem, stąd pochodzi wyraz „ładny“. (Ład polega nie na bezwzględnej symetrii, ale na odpowiedniem ustosunkowaniu części do całości, przy pewnem odchyleniu od symetrii widoczna powinna być harmonja). Duże, jasne pokoje, czysta podłoga, ściany ozdobione ładnymi obrazkami, a okna zielenią — już same przez się sprawiają miłe wrażenie. Otoczenie takie wpływa na pogodny, wesoły nastrój dzieci, co znów dodatni wpływ wywiera na czynności mózgu. Czyste podwórze, dobrze utrzymany ogródek szkolny, ładne położenie budynku, wszystko to wpływa dodatnio. Są to jednak warunki najczęściej niezależne od nauczyciela. Gdy przychodzi do gotowej szkoły, powinien zależnie od warunków starać się o ile możliwości wpłynąć na estetyczny jej wygląd. Dużo jest do zrobienia tam, gdzie np. niema wcale podłogi, izba niska i ciemna, w sąsiedztwie obora i gnojówka. (Czasem trzeba radykalnie to zmienić, wynająć poprostu inny budynek na

szkołę lub przez czynniki miarodajne wpłynąć na przystąpienie do budowania nowej szkoły).

Dla dzieci wiejskich trzeba dbać o estetyczny wygląd klasy, ponieważ one tej estetyki w domu nie posiadają. Przez wyrabianie pewnych odczuwań estetycznych wszczepia się też kulturę wewnętrzną, dzieci przestają używać brzydkich wyrazów, wyzbywają się brzydkiego zachowania się. Dla dzieci z domów inteligentnych też potrzebna estetyka szkoły i klasy, ażeby nie było zbytniego rozdźwięku między domowym otoczeniem dziecka a szkołą. Wrażliwe natury dziecięce dotkliwie odczuwają ponury i brzydki wygląd klas.

Rabindranath Tagore w szkolnych swoich latach tak cierpiał z takiego właśnie powodu, że, gdy później założył sławną swoją szkołę w Szanteniketan, pierwszą troską jego było, by otoczenie dzieci było jasne, pogodne, wesołe i estetyczne. Wrażenia takie — według niego — wpływają uszlachetniająco, zaszczepiają w duszy pierwiastki piękna, a przez nie dobra. Dbał nie tylko o wrażenia wzrokowe, ale także słuchowe, młodzież, np. zamieszkałą w pięknie urządzonych internatach, budziła subtelna muzyka, przeciągająca przez sypialnie. Tagore był przeciwnikiem wszystkiego, co w odnoszeniu do młodzieży było brutalne i szorstkie, rozumiał bowiem głęboko wartość odczuwań estetycznych w wychowaniu.

5 Uczucia miłości, dobra i prawdy.

Wychowanie ma jako cel ideał dobra, a chcąc ten cel zrealizować, musi dzieci tak przygotować do życia, ażeby razem z pojęciami dobra wytworzyć w nich ukochanie tych idei. Dlatego też nie wystarczy tutaj sama nauka moralności, lecz łączyć się z tem musi pewne wzruszenie i umiłowanie dobra. Pewne zaczątki uczuć moralnych znajdujemy już u małych dzieci, jednak dopiero w wieku młodzieńczym silnie występuje przywiązanie do pewnych idei i tworzenie się ideałów, które w przyszłości silnie wpływają na życie realne. Mo-

ment taki należy wyzyskać w wychowaniu i, korzystając, z odpowiedniego nastroju i podatnego gruntu, krzewić umiłowanie dobra i wzmacniać ideały etyczne.

Miłość prawdy opiera się na pewnej tendencji do poznania i wyraża się już u dzieci uczuciem niepokoju, zdziwienia, zaciekawienia względem czegoś nieznanego. W wyższej swojej formie występuje tylko u nielicznych osobników i przejawia się jako uczucie podziwu i rozkoszy poznania. Według Schillera źródłem rozkoszy duchowych jest dążenie do prawdy, a nie ona sama. Tak samo dziecko znajduje zadowolenie w samym dążeniu do prawdy, nie lubi np., aby mu zagadkę od razu wyjaśnić. Prawda zdobyta jest czemś drogiem, cennem, godnem obrony; uczucie miłości prawdy jest wielką zaletą charakteru, dlatego wychowanie powinno dążyć do wyrobienia tego uczucia. Instynkt ciekawości, wiodący do poznania, a więc wykrycia prawdy, jest wrodzony w większym lub mniejszym stopniu, zwykle związany z inteligencją i rozwojem umysłowym. U dzieci między 3 a 7 rokiem życia zainteresowanie się światem otaczającym wzrasta i wtedy następuje okres, który Sully nazywa „wiekiem pytań“. Obowiązkiem wychowawcy jest odpowiadać na zadane pytania, a warunkiem jest, by odpowiedzi były prawdziwe, dlatego wychowawca małych dzieci musi posiadać duży zapas wiadomości. Dzieci posiadają różnorodne zainteresowania i pytają o rośliny, zwierzęta, różne wynalazki, co się z czego robi i do czego służy. Zadają też często drażliwe pytania i jest rzeczą taktu i inteligencji wychowawcy w odpowiedniej formie dać odpowiedź, nie pobudzając niezdrowej ciekawości dziecka. Budzenie miłości prawdy zwalcza kłamstwa, wykręty, udawania, tak wielkie wady charakteru, a wyrabia szczerość, pogodę, jasne spojrzenie. Sama nauka oddaje tu cenne usługi, należy tylko pewne momenty odpowiednio wyzyskać.

6. Uczucia religijne.

Uczucia religijne wielką mają doniosłość życiową. Dzięki nim życie jednostki wznosi się na wyższy

stopień udoskonalenia; to samo powiedzieć można o życiu społecznym. W jednostce i społeczeństwach tkwi ustawicznie pewne dążenie do doskonałości, dążenie, które nie widzi kresu, nie stawia granic. Najgenialniejszy wytwór myśli, czy rąk ludzkich, jest jednak zawsze tylko fragmentem ułamkiem, czemś znikomem, niedoskonałym. Wszystkie cechy doskonałości posiada jedynie Bóg. „Wieczny, potężny, mądry, nieskończenie dobry Bóg“. Tu rodzą się uczucia, które stapiają się we wszechogarniającem uczuciu miłości.

Na miłości oparła nauka Chrystusa stosunek człowieka do Boga, miłość i spotęgowany altruizm wniosła we wzajemne stosunki między ludźmi.

Uczucie religijne jest wielką potęgą i siłą. Idea religijna, owiana silnem uczuciem, ma niezwyciężoną moc. Świadczą o tem w historii ludzkości wielkie dziejowe wstrząśnienia (przykłady). Prawdziwa wiara jest ostoją w życiu, daje moc i siłę wytrwania, zapewnia spokój i prawdziwe zadowolenie, uczy dobroci i wiedzie drogą wewnętrznego udoskonalenia. Religijność jednak powinna być pewnym stanem duszy, żywą siłą życia, nie fanatyzmem i brakiem tolerancji. Nie mogą to być też suche, oderwane, tępe odpowiedzi na pytania katechizmowe. Tak samo jak pojęć religijnych nie posiada też dziecko i uczucie religijnych, a tylko zadatki ze sobą na świat przynosi. Początkowy brak krytycyzmu i naiwność wierzeń powinny przekształcać się w miarę rozwoju umysłowego w poważny światopogląd.

Dziecko wczesnie wypytuje się o Boga, aniołów, niebo, piekło i t. d., nie są to jednak jeszcze zainteresowania religijne we właściwym tego słowa znaczeniu. Dla konkretnej wyobraźni dziecka są to jeszcze rzeczy zbyt abstrakcyjne. Jednak już wtedy należy oględnie i umiętnie z dziećmi o tych rzeczach rozmawiać, te pierwsze bowiem elementy myślowe i uczuciowe są tak silne, że odzywają się czasem u osobnika, który dawno już z okresu dzieciństwa wyszedł. Prostu czuje i myśli kategorjami wieku dziecięcego. Chcąc rozbudzić uczucia miłości Boga,

trzeba, jak przy uczuciach patryjotycznych, nie o miłości, ale z miłością o Bogu mówić. Uczucie religijne, to miłość Boga, to ewangeliczna miłość bliźniego, a na tem opiera się stosunek nasz do Boga, ojczyzny, bliźniego. Przedewszystkiem działa tu atmosfera domu rodzinnego, ale i szkoła dostarcza wielu sposobności do krzewienia uczuć religijnych.

Pytania i ćwiczenia:

1. *Próba analizy instynktu wzruszeniowego gniewu (strachu) na podstawie introspekcji i ekstrospekcji. Poprzeć wyjątkami z utworów, w których autor przedstawia przeżycia i przejawy gniewu (strachu).*

2. *Obserwacje przejawów uczuć estetycznych u dzieci i dorosłych. Jakie zabawki, obrazki, opowiadania, książki lubią dzieci? Wspomnienia z własnego dzieciństwa. Jaka książka w dzieciństwie najbardziej mi się podobała?*

3. *Co wpływa na rozwój uczuć estetycznych u dzieci?*

4. *Na podstawie Amicisa (Serce) lub innych autorów, odznaczających się subtelną obserwacją przeżyć uczuciowych dzieci, zanalizować dowolnie obrane uczucia. Uzupelnic o ile możliwości wspomnieniami z własnego dzieciństwa lub obserwacją innych dzieci.*

5. *Jak krzewić uczucia: a) narodowe, b) społeczne, c) religijne?*

6. *Związek między sferą emocjonalną a postępowaniem człowieka.*

VIII. CZYNNIKI, WYCHOWUJĄCE CZŁOWIEKA W SPOŁECZEŃSTWIE WSPÓŁCZESNEM.

Zapatrywania na naturę ludzką, na indywidualność wrodzoną i nabytą dużym — w ciągu wieków — ulegały zmianom. Hipoteza Platona o wrodzonych duchowi ludzkiemu pojęciach i pogląd, że wychowanie jest nie tworzeniem nowego stanu umysłowego, lecz przypominaniem tego, co umysł *a priori* (z góry) posiada — dawno zostały obalone. Z teorią idei wrodzonych najradzykalniej zerwał Locke (1690), tworząc kierunek, zwany sensualizmem. Według niego człowiek żadnych wrodzonych idei nie posiada, o czym codzienne doświadczenie poucza, a jedynymi źródłami ludzkiego poznania są zmysły, przez które — jak przez okna — w ciemną przestrzeń rozumu wpada nieco światła. „Nic niema w umyśle, czego przedtem nie było w zmysłach“. Francuski encyklopedysta Helwetius (1758) zasady te zastosował w wychowaniu, twierdząc, że ponieważ umysł ludzki nie ma żadnej wrodzonej zawartości, wszystko, czem człowiek jest, stanowi wychowanie. Pod wpływem tych dwóch ostatnich Herbart stworzył swoją empiryczną psychologję, którą później ściśle na doświadczeniach oparł Wundt. Ponieważ umysł nie ma nic wrodzonego *a priori*, a więc według Herberta istotę jego stanowią wyobrażenia, *a posteriori* do niego wchodzące. Wynikiem kojarzenia się i szeregowania wyobrażeń w umyśle jest pożądanie, wola, wkońcu charakter.

Wychowanie według Platona jest rzeczą bardzo łatwą, jeżeli bowiem umysł jest gotowym obrazem, przeniesionym z innego świata, przykryty lekką powłoką, należy tylko, tę zewnętrzną powłokę usunąć, ażeby dzieła wychowania dokonać. Przyjęcie znów — według Kanta (1724-1804)

— nie wrodzonych idei, ale wrodzonych władz umysłowych, któremi są pamięć i wyobraźnia jako władze wyższe, zmniejsza odpowiedzialność wychowawcy, gdyż zły wynik wychowania może przypisać słabości wrodzonych władz umysłowych. To samo możnaby powiedzieć o teorii dziedziczności, gdybyśmy uznali fatalizm. Wtedy wychowawca zrzuciłby z siebie całą odpowiedzialność za wychowanie, gdyż, niezależnie od działających wpływów, wychowanek musiałby stawać się takim, jakim go uczyniła natura. My jednak, przyjmując teorię dziedziczności, jak również istnienie w naturze dziecka całego bogactwa dążeń wrodzonych, przyjmujemy równocześnie istnienie właściwości, którą nazywamy plastycznością, dzięki niej możliwym a nawet nieuniknionym jest nie tylko świadomy wpływ wychowawcy, ale też całego szeregu czynników, składających się na całość współczesnego życia. Od działania tych wpływów zewnętrznych zależy to, co nazywamy nabytą indywidualnością dziecka, ową dynamiczną część charakteru. Zdarza się wprawdzie czasami, że wśród gromadki dzieci, tych samych rodziców, jedno — jak się to mówi — odrodzi się, ale są to wyjątki, a zresztą jest to może wina wychowawcy, który nie umiał odpowiednio budować na wrodzonej indywidualności dziecka, może bardzo odrębnej od innych. Że warunki zewnętrzne działają nie tylko na psychiczną, ale i na fizyczną naturę człowieka, świadczą ściśle badania antropometryczne.

Wyniki badań podają rozmaite czynniki, warunkujące normalny rozwój człowieka, a jednym z najważniejszych jest dziedziczność. Dzieci, obciążone dziedzicznie (alkoholizm, gruźlica i t. p.), są często pod względem antropometrycznym zwyrodniałe, a także pod względem układu nerwowego i kostnego. U dzieci takich występują często zawcześnie zrosty kości czaszki, dając t. zw. małą główkę (mikrocefalja), brak zębów u dzieci przez dłuższy czas, nadmiernie duża głowa (makrocefalja) i t. p. Dalej wpływ na rozwój fizyczny wywierają również przyczyny natury społecznej (stan majątkowy rodziców, mieszkanie i t. p.).

Pochodzenie jest też czynnikiem, który wyraźnie zaznacza się w rozwoju fizycznym. Pomiary antropometryczne dają wyniki różne u dzieci różnych stanów. Przynależność rasowa wpływa także na rozwój fizyczny, zwłaszcza na wzrost i wagę, np. dzieci chrześcijan dają wyższe pomiary niż żydów. Na wzrost i wagę wpływają też pory roku. Stwierdzonem zostało, że wzrostu przybywa więcej w lecie niż w zimie. Na rozwój fizyczny młodzieży wpływają też ujemnie okresy wojenne. Widzimy więc, że na rozwój fizyczny wybitny wpływ wywierają najrozmaitsze czynniki natury zewnętrznej i wewnętrznej. Analogicznie rzecz się przedstawia w stosunku do rozwoju psychicznego i kształtowania się charakteru wychowanka. Obserwacje i doświadczenia pouczają nas, że wielkie znaczenie posiada tu wpływ otoczenie domowego, środowiska społecznego, stosunków politycznych i społecznych, przyrody, religii, sztuki, lektury, szkoły, zabaw, sportów i t. d.

Rozpatrzmy je pokrótce: Jednym z najsilniejszych jest otoczenie domowe i miejsce pierwszego pobytu dziecka. Nie jest dla wychowania obojętną rzeczą, czy dziecko jest jedynakiem, czy ma liczniejsze rodzeństwo, czy wychowuje się w mieście czy na wsi, czy jest dzieckiem rodziców bogatych czy ubogich, wykształconych czy o małej kulturze umysłowej. Egoizm, zarozumiałość, rozpieszczenie, występujące często u jedynaków, mają swoje źródło w tem, że dziecko takie nadmiernie pieszczone przez rodziców, przyzwyczajone do spełniania każdego kaprysu, skłonne jest przypuszczać, że jest ośrodkiem, dokoła którego świat cały się obraca. Prędko też przyjmuje na siebie rolę tyrauna domowego. Nieprzyzwyczajone do ustępstw na rzecz rodzeństwa czy rówieśników wzmacnia w sobie egoizm, uważając, że tylko jemu wszystko się należy. Przez brak porównania z innemi, rozwija się w niem zarozumiałość w stosunku do innych. Szkoła przez swój ustrój życia gromadnego dodatnio wpływa na takie osobniki.

Zamożność i wykształcenie rodziców też nie pozostaje bez wpływu. Dziecko rodziców zamożnych i wy-

kształconych ma w domu warunki, sprzyjające fizycznemu i duchowemu rozwojowi. Inteligentne otoczenie dziecka daje mu odpowiedzi na ustawiczne jego pytania w okresie dzieciństwa, odpowiedzi cierpliwe i dostosowane do poziomu umysłowego dziecka. Inaczej dzieje się w domu, gdzie panuje nędza, a często z nią w parze i ciemnota. Tam najczęściej nie mają czasu, nie chcą lub nie umieją odpowiadać na wieczne „dlaczego?” dziecka. Samo zdobywa doświadczenia, rozwija może więcej samodzielności, ale też i wiele zła widzi, gdyż nędza jest zwykle złym doradcą. Pijaństwo, kradzieże, zawiści, kłótnie są na porządku dziennym, dziecko oswaja się z tem i, wzrastając w tej atmosferze, przesiąka nią. Dziecko zamożnych rodziców posiada większy zasób wyobrażeń i pojęć, zmienia bowiem często miejsce pobytu przez wyjazdy na lato, słyszy rozmowy starszych, styka się z książkami i życiem kulturalnem, okazuje natomiast często mniej zaradności życiowej, ponieważ przyzwyczajone jest do ustawicznych usług. Nie jest więc obojętną rzeczą dla wychowawcy, z jakiego środowiska dziecko pochodzi. Wpływ domu jest tak silny, że w razie, gdy jest ujemny, trzeba wiele trudu i pracy włożyć, by temu wpływowi przeciwdziałać.

Miejsce pierwszego pobytu wywiera bardzo silny wpływ na dziecko. Świeży, podatny umysł dziecinny szybko i silnie ulega wpływom, a poznając dopiero świat i otoczenie, przy braku porównań i zmysłu krytycznego, tworzy w sobie przekonania i poglądy, kształtuje pewien z początku naiwny światopogląd, który i w wieku dojrzałym swój wpływ wywiera lub przynajmniej odzywa się. Ten światopogląd wyrabia się na podstawie wrażeń, nabywanych ze świata zewnętrznego, a ponieważ środowiska takie, jak wieś i miasto, bardzo różnią się od siebie, dlatego są znaczne różnice w kształtowaniu się tych poglądów, zależnie od środowiska. W związku z miejscem pierwszego pobytu tworzy się sfera doświadczenia, wyrabiają się pewne cechy indywidualne, które wyrażają się w zapatrywaniach, których często nawet późniejsze wpływy zatrzeć nie mogą. Te właściwości są tak wybitne, że nieraz po krótkiej roz-

mowie z danym osobnikiem można poznać, czy pochodzi ze wsi, z dużego miasta, czy miasteczka prowincjonalnego. U nas, gdzie istnieją wsie zapadłe, gdzie komunikacja jest bardzo utrudniona, gdzie w małych miasteczkach leniwe jest tempo życia umysłowego, różnica ta występuje bardzo wyraźnie. Na wsi dziecko odbiera mniej wrażeń, gdyż w otaczającej je rzeczywistości mało się zmienia; apercypuje powoli, ale zato silniej; umysł jego, przyjmuje więc powoli, ale gruntowniej i pewniej, wyszukując konieczne związki przyczynowe, w czym mistrzynią jest mu przyroda. Dziecko w mieście, przyzwyczajone do szybkiego rytmu życia wielkomiejskiego, odbiera ustawicznie całą masę wrażeń, przyjmuje więc je szybciej, ale często bardziej powierzchownie, gdyż brak mu poprostu czasu na ich przetrwanie i pogłębienie. Różnorodność życia i sytuacji uczy je szybszego orientowania się, ale także sprytu, który czasem idzie w niepożądanym kierunku. Wieś cechuje raczej konserwatyzm, miasto bardziej liberalne prądy. Wieś czy miasto wpływają też na rozwój umysłowy dziecka; badania nad zasobem wyobrażeń i pojęć u dzieci (u nas badania Dawida i Szy-cówny) wykazały różnice co do ich ilości i jakości, właśnie zależnie od miejsca pobytu.

Przeżycia w dzieciństwie i wieku młodzieńczym są tak silne, że często wywierają wpływ na całe życie i choć później, pod wpływem zmiennej fali życia, zmieni się i człowiek do pewnego stopnia, często wraca do tradycji młodości. Wychowany na wsi zatęskni do życia wiejskiego lub przeciwnie. Młodość nadaje rozpęd życiu, determinuje je i nastawia w pewnym kierunku, a sprzeniewierzenie się ideałom i umiłowaniom młodości mści się nieraz w życiu. W tem znaczeniu powiedział Krasiński, że „młodość jest rzeźbiarką, co wykuwa żywot cały”.

Silne więc są i trwałe wrażenia młodości; silne, gdyż w świeżym, plastycznym, chłonącym wszystko umyśle ryją głębokie ślady, a trwałe, gdyż najdłuższy jest wiek wytworzonych asocjacji, stąd starzec pamięta je lepiej i dokładniej, niż zdarzenia dnia wczorajszego.

„Z teorbanem wzrósł ja,
 Dniepr, Iwanhora,
 Chata gdzieś w dali starego znachora,
 Wszystko, jakgdybym pożegnał je wczora“
 mówi Zaleski.

Artyści, poeci często czerpią natchnienie z przeżyć i wrażeń młodości. „O roku ów...“ napisze Mickiewicz po latach, uświetniając promieniami swego geniuszu przeżycia wczesnej młodości. Jak do sanktuarjum zbliża się do wspomnień anielskiej i sielskiej młodości.

Jest więc dzieciństwo okresem cudownym i świętym i nie jest obojętnem, wśród jakich warunków dziecko je spędzi. Zadaniem wychowawcy jest te warunki normować i stwarzać jak najlepsze, o ile to naturalnie jest w jego mocy, są bowiem takie, wobec których wychowawca jest bezsilny.

Mówi się często o indywidualności narodowej, polega ona nie na dziedziczeniu właściwości danego narodu, ale wytwarza się dzięki wpływom, które na danego osobnika od dzieciństwa działają. Dziecko polskie posiada cechy właściwe narodowi polskiemu nie dlatego, że się Polakiem urodziło, ale dlatego, ponieważ od urodzenia poddane jest wpływom otoczenia polskiego. Jest tylko bardziej predysponowane do nabywania zalet i wad swojego narodu, bardziej podatne na jego wpływy. Te zalety i wady rozwijają się dzięki wpływowi otoczenia, przykładu, atmosfery, w której dziecko wzrasta. A cechy te są tak silne, że i na obczyźnie i po latach poznać Polaka po pewnych rysach cechujących naród polski. Zależnie więc od przynależności narodowej kształtuje się nabyta indywidualność dziecka, a ta przynależność i uczucia z nią związane nie giną nawet pod wpływem zmienionych warunków. Takim przykładem ostatnich czasów jest Józef Korzeniowski (Conrad), który choć lwiał część swego życia na obcych lądach i morzach spędził i nawet języka polskiego zapomniał, a obcą literaturę w prawdziwe skarby twórczości wzbogacił — czuł się Polakiem właśnie dzięki dzieciństwu i pierwszym latom młodości w Polsce spędzonym.

Indywidualność wyrabia się też na tle wieku, dlatego tak trudno zrozumieć „ducha minionej epoki“, albo odtworzyć postać lub obrazek z przeszłości. Skłonni bowiem jesteśmy patrzeć na wszystko przez pryzmat własnych przekonań i poglądów. Jak trudno w materialnej dziedzinie wyobrazić sobie np. życie dawnych czasów bez wszelkich nowoczesnych urządzeń kulturalnych, bez poczt i kolei, telefonów i telegrafu, aeroplanów i radja, bez nowoczesnej techniki w każdej dziedzinie wytwórczości, tak jeszcze trudniej w dziedzinie ducha zrozumieć czy to brak tolerancji osobistych przekonań, okrucieństwa i tortury, ckliwy sentymentalizm, twórczość literacką i artystyczną i t. p., gdyż, wyrosli na tle epoki XX wieku, myślimy pewnymi kategoriami i obrazami temu wiekowi właściwymi, posiadamy pewne — obecnie panujące — poglądy i przekonania, mamy pewne właściwe poczucie estetyczne, co wszystko razem może będzie znów niezrozumiałe dla tych, którzy po nas przyjdą. Zdarzają się tylko wyjątkowo jednostki-genjusze, które nie poddają się sugestji czasu i otoczenia, ale w głębi swojego ducha tworzą nowe wartości, czy to w dziedzinie twórczości plastycznej, czy muzycznej, czy w dziedzinie myśli i słowa, otwierają nowe drogi i światy, często nawet przez współczesnych nierozumiane, a nawet potępione i wyśmiane, które dopiero ludzkość, gdy do tej wyżyny dojdzie, należycie zrozumie i oceni.

Nietylko duch epoki, ale też przyroda i położenie kraju kształtuje i tworzy człowieka. Muzyka Szopena, z niezrównanem bogactwem fantazji, rzewna i tęskna, nawskroś przejmująca, wesoła, bohatera, zawsze pełna niespodzianek — jest wiernym odzwierciedleniem narodu polskiego. Genjusz Szopena z mistrzostwem uwydatnił w tonach całe bogactwo natury Polaka i jego temperamentu.

Istotnie różnorodną i bogatą jest natura Polaka, bo, jak mówi Sienkiewicz w swej mowie na cześć Słowackiego: „Opatrzność, tworząc narody, hojnie obsypała naszych praojców rozlicznymi darami. Dała im obszerne i żyzne ziemie, dała im zarazem lwie i gołębie serca, szlachetne dusze i bystre umysły, zdolne do „najgórniejszych lotów“.

Charakter Polaka kształtowały niebotyczne góry, gdzie za każdym załomem skalnym czyhała śmierć, a orły, przelatujące ponad turnie mówiły o rozkoszy swobody i wolności. Kształtowały go rozległe równiny, gdzie pieśń leciała daleko, pełna tęskoty i melancholji. Kształtowało go morze, pełne potęgi i grozy. Więc góral, czy podhalanin, mazur, kujawiak, kaszub czy poleszук wskazują na wpływy przyrody, która ich charaktery rzeźbiła. Odwaga, rycerskość i dzielność, poczucie niezależności, charakter pełen niespodzianek i buty, rządzący się uczuciem, te rozmaite rysy charakteru wyrobiły się pod wpływem bogactwa i piękna przyrody. Zjawisko to w dziejach stale obserwujemy: Grecy wśród piękna przyrody swego kraju stworzyli dzieła o niedoścignionej i dzisiaj wartości artystycznej, bliskość morza rozwinęła w nich przedsiębiorczość, ruchliwość i energję. Łupieskie wyprawy Normanów, zmysł do handlu, tam gdzie bliskość morza lub rzeki dawały warunki do tego, zatrudnienie mieszkańców, wpływające też na urobienie charakteru (myślistwo, rybołówstwo, przemysł i t. d.), wszystko to zależało i wytwarzało się pod wpływem przyrody i położenia geograficznego. Takie znamienne cechy występują wybitnie u ludów pierwotnych i tam, gdzie życie jest bliskie przyrody. Kultura bowiem zaciera różnice, u nas np. niema prawie różnic między inteligencją różnych części kraju, różnice natomiast występują pod względem zwyczajów, obyczajów, usposobienia, zdobnictwa, strojów i t. d. wśród sfer ludowych. Tak samo mniejsze różnice występują wśród sfer wykształconych, nawet między osobnikami różnych narodowości, kultura niweluje różnice i unifikuje do pewnego stopnia poglądy.

Duży wpływ na wychowanie posiadają też stosunki polityczne. W Polsce np. pod zaborami różnie kształtowały się charaktery Polaków.

Co do ustroju społecznego to równość warstw społecznych wpływa na wyrobienie poszanowania człowieka w każdym, czy to będzie rzemieślnik, robotnik czy wieśniak; nierówność na wyrobienie egoizmu i chciwości

ludzi uprzywilejowanego stanu, nadmierny zbytek i użycie jednych, kosztem warstwy upośledzonej (rewolucja francuska).

Religia, która zawiera w sobie wszelkie zasady moralne, wpływać powinna już od lat dzieciennych na urabianie pojęć moralnych, stwarzać kryterjum dobrego i złego, a przez to najgłębiej wnikać w istotę wychowania. Wpływ jej działać winien nawet wtedy, gdy dziecko jeszcze tych rzeczy nie rozumie, przez atmosferę, jaką wytwarza, przez praktyki religijne i t. d. gromadzić jakgdyby w głębszych warstwach podświadomości dziecka materiał, który, później przez naukę wyświełlony, stanie się podwaliną moralnej wartości człowieka.

Jednym z ważniejszych czynników, oddziałujących na psychikę dziecka, jest lektura, jest ona środkiem samokształcenia i samowychowania.

Biblioteka w szkole współczesnej staje się jedną z najważniejszych pracowni szkolnych, dlatego powinna być czemś nieodłącznem od szkoły. Lektura dostarcza wiedzy, rozszerza horyzont umysłowy, rozwija inteligencję, rozbudza zainteresowania, krzewi miłość prawdy, kształci uczucie i wolę, rozwija więc intelekt i wpływa na charakter.

Równie ważną jest lektura popularno-naukowa jak i beletrystyczna. Pierwsza podaje wiadomości nie objęte programem szkolnym, wprowadza w zdobywanie wiedzy, pogłębia wiadomości z dziedziny przyrody, historii, geografji i t. d., druga rozwija uczucie, wpływa na wolę, budzi fantazję i poczucie piękna. Literatura piękna¹⁾ pogłębia kulturę młodzieży; opowiadania historyczne przywiązują ją uczuciowo do przeszłości i tradycji dziejowej; szlachetna, ideowa lektura zbliża młodzież do ujmowania zjawisk teraźniejszości z punktu widzenia całości, a nie jednostkowych lub partykularnych interesów. Wyrobione przyzwyczajenie do czytania sprawia, że utrzymany zostaje kontakt z teraźniejszością zjawisk społecznych i że młodzież po opuszczeniu szkoły nie przestanie samodzielnie

¹⁾ Instrukcja Min. W. R. i O. P.

rozвивać się umysłowo i przygotowywać do obowiązków obywatelskich, czekających ją w dalszym życiu.

Ażeby jednak lektura spełniła swoje zadanie, musi odpowiadać pewnym warunkom, mianowicie: 1) książka musi mieć wartość artystyczną, 2) musi posiadać wartość wychowawczą i 3) być dostosowana do poziomu dziecka. Nie spełniają swego zadania fabrykowane wiersze dla dzieci, w których są tylko rymy, a niema poezji, ani książki, obliczone raczej na zysk materialny wydawcy, gdzie jest może nawet treść zajmująca, ale forma, język i styl zupełnie nie odpowiadają wymogom estetyki. Od dobrej książki wymagamy, by rozwijała poczucie piękna i zwracała zainteresowanie dziecka w szlachetne dziedziny uczuć, a chroniła od zamięłowania do marnej, brukowej lektury i kryminalnych romansów. Estetyki żądamy nie tylko od beletrystyki, to samo odnosi się też do książek popularno-naukowych. Piękna forma, jasny styl, układ przejrzysty, zajmujący tok opowiadania są to zalety, które w małym czytelniku budzą zamiłowanie do czytania, gdy ich brak, łatwo się znudzi i z niechęcią książkę odrzuci.

Drugi warunek, to wartość wychowawcza. Książka działa jak przykład życiowy. Dziecko przeżywa z bohaterem jego dzieje, wzoruje się na nim. A ponieważ — jak wiemy — dziecko nie posiada jeszcze ani ustalonych zasad życiowych, ani zmysłu krytycznego, dlatego wiele przyjmuje bezkrytycznie i krystalizuje pojęcia, w kierunku przez książkę nadanym. Stąd wypływa wielkie niebezpieczeństwo złej książki. Szkodliwość złej książki nie polega na tem głównie, że czytający czegoś się z takiej książki dowie, ale, że czytając, przeżywa wewnętrznie pewne dążności i przez to je ćwiczy, t. zn. wzmacnia odpowiednie dyspozycje i zwraca w pewnym nadanym przez lekturę kierunku, który często jest niezgodny z ideałami wychowawczymi. Nawet występki, przybrany w ponętną i błyskotliwą szatę, podoba się. Książki, podniecające erotycznie, rozbudzające niezdrową ciekawość i fantazję, wpływają ujemnie na system nerwowy. Zła książka wiele szkody i zła moralnego sprawić może. Już Plato wprowadził cen-

zurę utworów i kazał młodzieży podawać lekturę etycznie wartościową. O autorach, piszących rzeczy piękne ale niemoralne, wyraził się, że należy ich uwieńczyć i uczcić wonnemi olejkami, ale czempredzej wyprawić zagranicę miasta. Ścisła cenzura istniała w szkołach jezuickich, nie było jej natomiast w humanistycznej szkole Sturma, gdzie głównie chodziło o wyszkolenie językowe, młodzież więc grała komedje i utwory bez względu na ich wartość moralną.

Cenzura i dobór lektury jest rzeczą bardzo ważną, trzeba jednak wystrzegać się przesady i nie karmić jedynie dzieci ckliwemi, moralizatorskimi powiastkami. Jak hartuje się dziecko na wpływy zewnętrzne, tak samo hartować trzeba wewnętrznie i zbytnio nie obawiać się zetknięcia się dziecka z czem innem, niż z morałem. W każdym razie jednak nie wolno podawać dzieciom książek, których treść obraża uczucia religijne lub narodowe, albo takich, które zawierają opisy czynów niemoralnych.

Trzecim postulatem jest dostosowanie się do poziomu umysłowego dziatwy. Książka powinna przemawiać do dziecka językiem dorosłych, ale pojęciami dziecka, powinna uwzględniać światopogląd, sposób pojmowania i upodobania dziecka. Nie jest to rzeczą łatwą, dlatego kwestja lektury dziecięcej do dziś jeszcze nie jest rozwiązana. W doborze lektury nie można kierować się jedynie upodobaniami dzieci, chodzi właśnie, ażeby przez umiejętny dobór normować upodobania i wpływać na harmonijny rozwój uczuć dziecka.

W szkole współczesnej dziecko powinno czerpać wiedzę nie z gotowych podręczników, ale z licznych książek, pisanych przez badaczy, podróżników, wynalazców i t. p. Polecenie wyszukiwania w różnych książkach rozdziałów, traktujących o danem zagadnieniu, sprawia, że dziecko uczy się korzystać z książek, orjentuje się w bibliografji, książka staje się czemś koniecznem, warunkiem samodzielnego zdobywania wiedzy, stosunek książki z biernego staje się czynny. Do tego celu służą też słowniczki, encyklo-

pedje, wydawnictwa informacyjne. Książka staje się potrzebną nie tylko w szkole, ale w pracowni, w domu, na przechadzce. Stany Zjednoczone, Szwecja, Danja umiały wyzyskać ten czynnik wychowawczy i zorganizowały świetnie czytelnictwo. Wędrownie wypożyczalnie samochodowe, wysyłające książki na odległe przedmieścia i wsie, biblioteki publiczne, księgarnie na rogach ulic, doskonale urządzone czytelnie dla dzieci, młodzieży i dorosłych, dla ludzi wszystkich sfer, to wszystko sprawia, że czytelnictwo w tych krajach wysoko jest rozwinięte, kultura pogłębia się i stale wzrasta, książka staje się potrzebą życia i dźwignią postępu. U nas na tem polu wiele jest do zrobienia, a obowiązki te spoczywają głównie na nauczycielu-wychowawcy, który też powinien być dobrym bibliotekarzem, co jest rzeczą bardzo ważną, gdyż często pokaźne nawet zbiory marnieją bezużytecznie z powodu źle urządzonej administracji biblioteki. Być dobrym bibliotekarzem nie jest rzeczą łatwą, trzeba do tego odpowiedniego przygotowania, uwzględniającego stronę wychowawczą i techniczną prowadzenia biblioteki. Z tem zaznajamiają instrukcje, wydawane przez M. W. R. i O. P. i liczne broszury, temu zagadnieniu poświęcone. W wychowankach trzeba wyrobić chęć czytania i umiejętność czytania, a pęd do czytania musi być tak silny, ażeby nie osłabł po opuszczeniu szkoły, ażeby nie powtarzało się zjawisko zwane „powrotnym analfabetyzmem“, gdzie dany osobnik zupełnie czytać i pisać zapomina. Rozbudzenie tych zamiłowań nie tylko na okres szkolny, ale na całe życie, jest jednym z najważniejszych postulatów szkoły powszechnej.

Prowadzący bibliotekę sam powinien znać książkę, którą dziecku do rąk daje, nie mówiąc już o tem, że każdy wogóle nauczyciel powinien znać literaturę dziecięcą. Nauczanie każdego przedmiotu powinno być związane z czytaniem książek.

Wypożyczanie powinno się odbywać w pewne określone dni, np. dwa razy w tygodniu. O dniach i godzinach wypożyczania powinny być dzieci dokładnie zawiadomione. „Wypożyczanie“ nie powinno się ograniczać

tylko do strony technicznej, trzeba tu być doradcą i dyskretnym kierownikiem tego, co i jak dzieci czytają. Dzieci chętnie mówią o książce, która się im podoba i tem zachęcają inne. Czasem jednak oddają książkę nieprzeczytaną lub nie umieją zdać sprawy z przeczytanego. Wszystko to wymaga kontroli ze strony nauczyciela.

Wypożyczanie wymaga prowadzenia:

- 1) karty czytelnika i
- 2) karty książki (w większych bibliotekach).

Co do kart czytelnika, to najwygodniej sporządzić karty oddzielnie na sztywnym papierze i ułożyć je w pudełku w alfabetycznym porządku. Karta taka przedstawia się w ten sposób:

Karta czytelnika Nr.....			
Nazwisko, imię, adres		Uczeń kl.....	
Data wypożyczenia	Nr książki	Data zwrotu	Uwaga

Prowadzenie biblioteki wymaga też założenia:

- a) książki inwentarzowej,
- b) katalogu.

W książce inwentarzowej powinny być wypełnione następujące rubryki:

L. p.	Autor	Tytuł	Miejsce i rok wydania	Liczba tomów	Cena w zł.	Uwaga

Katalog powinien być ułożony alfabetycznie według nazwisk autorów, w większych bibliotekach potrzebny jest katalog działowy. Numer według książki inwentarzowej. Każda książka powinna być zaopatrzona w pieczęć i numer.

Ważną jest rzeczą konserwowanie książek, dlatego nauczyciel powinien pouczyć dzieci, jak się należy z książką obchodzić, a więc: książkę oprawić w papier, przy jedzeniu nie czytać, nie mieć kartek i nie zakładać rogów, nie ślinić palców, żadnych uwag i notatek nie robić i t. p. W razie częstego powtarzania się uszkodzeń zażądać odszkodowania pieniężnego, odmówić na pewien czas książek, ale nie wykreślać zupełnie z listy czytelników.

O doborze książek do biblioteki informuje wykaz książek, wybranych przez specjalną Komisję do oceny książek dla młodzieży M. W. R. i O. P.

Należy być też ostrożnym przy przyjmowaniu darów i nie włączać do biblioteki szkolnej książek, nie mających wartości lub wręcz szkodliwych, dlatego tylko, że są ofiarowane bezpłatnie. Powodować się należy jedynie względem na dobro młodzieży.

Z przeglądu czynników, działających na wychowanie dziecka, widzimy, że mają one niezaprzeczenie wielki wpływ na kształtowanie się psychiki człowieka i tworzenie się jego indywidualności. Jedne z nich wpływają dodatnio, mają charakter konstrukcyjny, twórczy (przyroda, dobra lektura i t. p.), inne mają charakter destrukcyjny, rozkładowy (zła lektura, ujemne środowisko i t. p.) i te sprowadzają spustoszenia w dziedzinie moralnej, wypaczają charaktery, utrudniają ich rozwój w dodatnim kierunku. Do takich należy w miejskich środowiskach kino. Kino, na usługach nauki i szkoły może oddać i oddaje ogromne korzyści. Obliczone jednak na zyski, gra na najniższych instynktach ludzkich, podnieca wyobraźnię, doprowadzając często do zwyrodnienia. Potworne reklamy wpływają na zanik poczucia estetycznego; zbrodnie, występki, nastrój i sceny erotyczne, zawrotne tempo życia, przesuwające się w obrazach filmowych, sprawiają, że rozigrana wyobraźnia z trudem powraca do rzeczywistości, wnosząc w nią niepokój i niezdrowy stosunek do życia.

Jaki jest stosunek szkoły do pozaszkolnych czynników wychowawczych? Szkoła przede wszystkim musi je poznać i uczynić z nich sprzymierzeńca. Wobec wielu z nich jednak

szkoła jest bezsilna (stosunki polityczne, przyroda), innym może do pewnego stopnia przeciwdziałać, ująć je w karby i nadać pewien kierunek (zły wpływ otoczenia, lektura), jeszcze innym formalną wytoczyć walnię (nieodpowiednie widowiska teatralne i kinowe i t. p.). W ten sposób szkoła wpływa pośrednio na kształtowanie się życia społecznego.

Pytania i ćwiczenia:

1. *Indywidualność wrodzona i nabyta (na podstawie lektury).*

2. *Podać charakterystykę dziecka, dobrze znanego z uwzględnieniem środowiska, z którego pochodzi.*

3. *Podać charakterystykę dwójga dzieci, dobrze znanych, o różnych usposobieniach.*

4. *Rozpatrzeć czynniki, wpływające na urobienie indywidualności dziecka:*

a) *niezależnie od szkoły,*

b) *czynniki, którymi szkoła może pokierować.*

5. *Jak zorganizowane jest czytelnictwo w naszej szkole ćwiczeń?*

6. *Jakie książki dzieci lubią czytać? Jaka książka z okresu dzieciństwa utkwiła mi najbardziej w pamięci; dla czego mi się podobała?*

7. *Zebrać lekturę, traktującą o organizowaniu i prowadzeniu bibliotek szkolnych.*

CZĘŚĆ DRUGA.

I. SZKOLNICTWO W POLSCE.

Od czasów Komisji Edukacyjnej w Polsce państwo wzięło w swoje ręce sprawę kształcenia obywateli. Komisja Edukacyjna jest pierwszym Ministerstwem Oświaty w Europie i pod tym względem wyprzedziła Polska inne narody europejskie. Dążenia do upaństwowienia szkolnictwa widzimy w naszej teorii pedagogicznej już w XVI wieku, a mianowicie w pismach Modrzewskiego, Maryckiego i innych. Dążenie to jest cechą charakterystyczną tego okresu. Realizację tej myśli widzimy dopiero w wieku XVIII w ustanowieniu wiekopomnej Komisji Edukacyjnej. Komisja ujęła całokształt szkolnictwa, a więc szkoły wyższe czyli akademje, szkoły średnie (wydziałowe i podwydziałowe), oraz szkolnictwo parafjalne czyli elementarne. Dwudziestoletnia działalność Komisji nadała szkolnictwu na całym ówczesnym terenie Rzeczypospolitej zwartą organizację i jednolity system. Jednolitość przejawiała się w tem, że przejście z niższego typu szkoły do wyższego nie napotykało na żadne trudności, a wskutek tego każdy miał otwartą drogę do dalszego kształcenia się, nie było bowiem typu szkoły zamkniętej, a więc szkoły, któraby nie dawała wstępu do wyższej uczelni.

Jednolitość szkolnictwa załamana została w organizacji szkolnictwa Księstwa Warszawskiego wskutek tego, że szkołami, przygotowującymi do uniwersytetów, stały się jedynie szkoły departamentowe, wydziałowe natomiast i podwydziałowe tego prawa nie dawały.

Po utracie niepodległości myśl pedagogiczna polska traci swój jednolity charakter, a pod względem praktycz-

nym powstają pod rządami zaborców trzy odrębne systemy szkolne, bez wyraźnego wpływu jednego na drugie.

Z chwilą odzyskania niepodległości Polska stanęła wobec konieczności budowy własnego szkolnictwa. Trzeba było nawiązać do świetnych tradycji Ustaw Komisji Eduk., istniejące systemy przekształcić według jednego planu, przystosować je do potrzeb narodowych i nowoczesnej myśli pedagogicznej. Trzeba było naprawić wielką krzywdę, wyrządzoną masom ludowym przez zaborców i otworzyć drogę do wykształcenia wszystkim warstwom narodu. Ustrój demokratyczny miał zapewnić warstwom, dotychczas niżej kulturalnie stojącym, możliwość zrównania się z innymi. O tem myślała świadoma część narodu od pierwszej chwili odzyskania niepodległego bytu. Sprawa powszechnego nauczania stała się kwestją palącą. Dnia 7 lutego 1919 r. został wydany przez Naczelnika Państwa Dekret o obowiązku szkolnym. Przy współudziale Głównego Urzędu Statystycznego zebrano dane co do ilości i wieku dzieci, budynków szkolnych, zapotrzebowania nauczycieli (pod redakcją Marjana Falskiego) i rozpoczęto żywą działalność około zakładania szkół, opracowywania programów, kształcenia nauczycieli. Organizacja objęła całokształt szkolnictwa. W myśl zasad demokratycznych chodziło nie o to, by stworzyć specjalną szkołę dla ludu, jako typ szkoły zamkniętej, bez dostępu do wyższego kształcenia się, lecz o to, by stworzyć jednolity system szkolnictwa, dostępny dla każdego obywatela, dający każdemu możliwość kształcenia bez ograniczeń. Podstawą stała się siedmioklasowa szkoła powszechna. Zadaniem jej zapewnić każdemu obywatelowi stopień niezbędnej kultury, dać mu podwaliny wiedzy, potrzebnej czy to do dalszego kształcenia się, czy też do wykształcenia się w jakimś zawodzie. Szkoła powszechna ma na celu wydobyć na światło dzienne zdolne jednostki z pośród dzieci ludu i wyzyskać je dla kraju. Hasłem bowiem XX wieku jest: odpowiedni człowiek na odpowiednim stanowisku. A więc nie pochodzenie, majątek, zwyczaj czy tradycja, ale istotne uzdolnienia mają być probierzem wartości człowieka i de-

cydować o stopniu wykształcenia, jaki ma otrzymać. Szkoła powszechna, stąd jej nazwa, przeznaczona jest dla wszystkich, ma zapewnić jednakową oświatę wszystkim, a z drugiej strony ma stanowić podbudowę dla szkoły średniej. Ustosunkowanie się tych dwóch szkół jest jednak jeszcze ciągle w fazie tworzenia się. Brak dotychczas ustawy, prawomocnie obowiązującej, brak prawnej podstawy istnienia takich czy innych typów szkoły średniej. Linję normalną dla tej sprawy stanowią dotychczas tylko rozporządzenia Ministerstwa. Zrównanie wyższych klas szkoły powszechnej z niższem gimnazjum pod względem programów i automatyczne przejście po ukończeniu szkoły powszechnej do 4-tej kl. gimn. po części realizowane, napotkało na poważne sprzeciwy, ze względu na brak nauczycieli z uniwersyteckiem wykształceniem dla wyższych klas szkoły powszechnej, jak i nazbyt krótki (5-letni) okres trwania szkoły średniej, mający przygotować do studjów wyższych.

W sprawie organizacji szkolnictwa wypowiada się całe społeczeństwo i jest rzeczą niedalekiej przyszłości, po jakiej linii ta organizacja w Polsce pójdzie.

Obecnie w zakresie szkolnictwa średniego istnieją zróżnicowane typy szkół, a mianowicie: 1) matematyczno-przyrodniczy, 2) humanistyczny (z łaciną) 3) klasyczny (z łaciną i greką), poza tem przewidywano od czasu zjazdu nauczycielskiego w 1919 r. w Warszawie gimnazjum neo-humanistyczne bez łaciny, z dwoma natomiast językami nowożytnymi, oraz gimnazja „doświadczalne” o odmiennych programach, a próby realizowania odbywały się na podstawie specjalnych zarządzeń ministra.

Zróżnicowanie typów szkół średnich dokonało się pod hasłem walki z werbalizmem, który z konieczności musiał być uprawiany przy nadmiernej ilości przedmiotów. Wybór typu szkoły zależnie od rodzaju umysłowości, uzdolnień i potrzeb życiowych miało mieć miejsce na podstawie selekcji młodzieży, będącej w tym wieku, kiedy prędzej już decydować można o zamiłowaniach i uzdolnieniach danego osobnika. Dotychczas niema jednak jeszcze

unifikacji i jednolitości w obrębie szkół gimnazjalnych, reorganizacja odbywa się w duchu nowych zasad na terenie trzech b. zaborów, stąd charakter przejściowy, liczne próby i zmiany, dotyczące programów i metod nauczania.

Obok gimnazjów istnieją seminarja nauczycielskie, opierające się na podbudowie 7-mio kl. szkoły powsz. i szkoły zawodowe. Seminarjum jest szkołą ogólno-kształcącą, dwupodstawową, gdyż opiera się na podstawie humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej i szkołą zawodową, ponieważ przygotowuje do zawodu nauczycielskiego, stąd rozproszenie programu i przeładowanie przedmiotami. W ostatnich czasach zarysowała się tendencja zastąpienia seminarjum dwuletnimi kursami pedagogicznymi, które opierałyby się na gimnazjum jako podstawie. Ze względu jednak na wartość wychowawczą seminarjum i dłuższe przygotowanie zawodowe seminarjum, jako typ szkoły, utrzymuje się nadal.

Szkoły zawodowe, handlowe, przemysłowe przygotowują zawodowo w pewnych kierunkach. Na organizowanie tych szkół położono obecnie duży nacisk, ze względu na ważność ich i potrzebę dla życia gospodarczego i ekonomicznego młodego Państwa.

Przejście ze szkoły średniej do szkół wyższego typu, t. zn. uniwersytetu, szkoły politechnicznej, wyższej szkoły przemysłowej, szkoły agronomicznej, wyższej szkoły lasowej i t. d. odbywa się automatycznie jedynie na podstawie świadectwa dojrzałości uznanego typu szkoły średniej¹⁾. Szkoły zawodowe i seminarja wstępu na uniwersytet nie dają, stanowią one typ szkoły zamkniętej. Absolwenci seminarjum muszą uzupełniać maturę gimnazjalną, chcąc wpisać się w poczet zwyczajnych słuchaczy uniwersytetu.

Ustrój administracji (Wychow. publ. w Polsce). Obecny ustrój administracji opiera się na ustawie z dn. 4 czerwca 1920, tak zwanej ustawie ramowej, która podaje ogólne zarysy ustroju i nosi cechę tymczasowości, w przewidywaniu wyjścia ostatecznej ustawy o ustroju władz szkolnych. Ustawa znosi zależność władz i urzędów szkolnych

¹⁾ Obecnie wprowadzony jest egzamin konkursowy na politechnice.

od administracji politycznej, co istniało głównie pod b. zaborem austriackim i pruskim.

Naczelne kierownictwo i nadzór nad wychowaniem w Polsce sprawuje Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z Ministrem W. R. i O. P. na czele, na miejsce zniesionej reskryptem Rady Regencyjnej Królestwa Polskiego z 13 września 1918 r. Rady Oświecenia Publicznego.

Ministerstwo obejmuje: 1) Departament Ogólny 2) Departament Szkolnictwa Powszechnego 3) Departament Szkolnictwa Średniego 4) Departament Szkolnictwa Zawodowego 5) Departament Nauki i Szkół Wyższych 6) Departament Wyznań i 7) Departament Kultury i Sztuki. Do wydziałów samoistnych należą: Wydział Oświaty Pozaszkolnej, Higieny Szkolnej, Wydział Archiwów Państwowych, Budownictwa Szkolnego i inne.

Samorząd szkół wyższych określa ustawa z 1920 r. o szkołach akademickich, a obejmuje następujące uczelnie: uniwersytety w Krakowie, Wilnie, Warszawie, Lwowie i Poznaniu, Politechnikę we Lwowie i w Warszawie, Akademię Weterynarii we Lwowie, Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie i Akademię Górniczą w Krakowie. Akta ustawodawcze przenoszą te przepisy na inne szkoły akademickie państwowe. Ustawa przyznaje każdej szkole akademickiej samorząd i możliwość wydawania własnego statutu, który podlega zatwierdzeniu Ministra W. R. i O. P.

Dla celów administracyjnych w zakresie szkolnictwa powszechnego, średniego, ogólnokształcącego i zawodowego, wychowania przedszkolnego i oświaty pozaszkolnej Państwo dzieli się na następujące okręgi: 1) Poznański z siedzibą w Poznaniu, 2) Pomorski (w Toruniu), 3) Lwowski (we Lwowie), 4) Łódzki (w Łodzi), 5) Krakowski (w Krakowie), 6) Warszawski (w Warszawie), 7) Lubelski (w Lublinie), 8) Wileński (w Wilnie), 9) Wołyński (w Łucku) 10). Poleski (w Brześciu litewskim). Na czele stoi kurator, mianowany przez Naczelnika Państwa na wniosek Ministra W. R. i O. P., uchwalony przez Radę Ministrów. Urząd, spra-

wujący pod kierownictwem kuratora administrację szkolną, nazywa się Kuratorjum. Minister W. R. i O. P. może powoływać do współdziałania z kuratorami Rady Szkolne Okręgowe, złożone z czynników zawodowo-pedagogicznych, społecznych i przedstawicieli wyznań. (Rada Okręgowa Łódzka, np. powołana 1921 r., Pomorska 1922 r.). Na czele szkół na Śląsku stoi Wydział Oświecenia Województwa Śląskiego.

Administracja szkolna, powiatowa i gminna.

Na terenach byłego zaboru austriackiego i pruskiego istnieją dla administracji Rady Szkolne Powiatowe, względnie Miejskie (dla miast, stanowiących odrębne okręgi szkolne np. Lwów, Kraków) i Rady Szkolne Miejskowe, zaś na terenie byłego zaboru rosyjskiego Rady Szkolne Powiatowe, Dozory Szkolne i Opieki Szkolne. W skład Rady Szkolnej Powiatowej wchodzi: inspektorowie szkolni powiatowi, przedstawiciele wyznań, przedstawiciele nauczycielstwa szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich, starosta względnie prezydent miasta, lekarz urzędowy lub szkolny i przedstawiciele ludności. Na obszarach trzech b. zaborów zarysowują się pewne różnice w składzie i w sposobie powoływania Rad Szkolnych Powiatowych (członkowie z wyboru, powołani przez kuratora, delegaci Sejmików Pow. (b. zab. prus.), delegaci Rad Powiatowych (b. zabór austr.).

W roli i stanowisku w administracji szkolnictwa występują większe różnice, w Małopolsce bardziej samorządowy, w b. zaborze rosyjskim i pruskim bardziej rządowy.

W Małopolsce władzą administracyjną I. instancji w sprawach szkolnych, oświatowych i wychowawczych jest Rada Szkolna Powiatowa, w byłym zaborze rosyjskim i pruskim Rady Szkolne Powiatowe mają charakter ciał doradczych i opiniodawczych, gdyż nawet w sprawach, w których według ustawy decydują, decyzje te zależą od zatwierdzenia inspektora. Właściwą władzę nad szkolnictwem powszechnem, wychowaniem przedszkolnem i oświatą

pozaszkolną sprawuje inspektor szkolny powiatowy. Do administracji szkolnej miejscowej (gminnej) powołane są Rady Szkolne Miejskowe (na terenie Kongresówki Dozory Szkolne). W miastach, które rządzą się własnym statutem (Lwów, Kraków), istnieje Rada Szkolna Miejska, tak samo pod byłym zaborem rosyjskim w miastach, które tworzą samodzielne okręgi szkolne. W skład Rady Szkolnej Miejskowej w Małopolsce wchodzi: jeden przedstawiciel gminy, wybrany przez Radę Gminną, dwaj przedstawiciele ludności, wyznaczeni przez Radę Szkolną Powiatową i kierownik szkoły miejscowej, wyznaczony przez Radę Szkolną Powiatową.

Dozory Szkolne różnią się pod względem składu od Rad Szkolnych Miejskowych w Małopolsce. Przewodniczącego wybierają Rady Szkolne Miejskowe (Dozory Szkolne) z pośród swego grona, nie może nim być jednak żaden z czynnych nauczycieli w gminie. Zadaniem Rady Szkolnej Miejskowej jest starać się o dobro materialne szkoły (dostarczenie pomieszczenia, opału, sprzętów, pomocy naukowych i t. p.), popierać powagę szkoły i nauczycieli i dbać o dobro młodzieży.

W byłym zaborze rosyjskim istnieją jeszcze t. zw. Opieki Szkolne, które roztaczają swoją opiekę nad jedną lub kilkoma szkołami danej miejscowości. Do obowiązków Opieki należą: 1) troska o dobro szkoły pod względem gospodarczym, 2) opieka nad młodzieżą w szkole i poza szkołą, 3) stosunki z rodzicami w sprawach związanych z dobrem dzieci i szkoły. Tu należą: opiekun główny, mianowany z pośród rodziców dzieci, jeden lub dwu mieszkańców gminy, jeden lub więcej kierowników szkół i osoba duchowna, ucząca religii w danej szkole.

Na Śląsku według art. 4 ustawy konstytucyjnej z dnia 15 lipca 1920 roku ustawodawstwo w zakresie szkolnictwa ogólno-kształcącego i zawodowego wszelkich typów i stopni zastrzeżone jest Sejmowi Śląskiemu.

II. ZADANIA SZKOŁY POWSZECHNEJ W KIERUNKU WYKSZTAŁCENIA PRZYSZŁEGO OBYWATELA.

Każdorazowy poziom nauczania w szkołach zależny jest od stanu nauk wogóle. Nauka rozwija się w szybkim tempie, każdy dzień niemal przynosi nowe zdobycze, odkrycia i wynalazki, powstają nowe dziedziny wiedzy, występuje najdalej idąca specjalizacja. Niema już dzisiaj mowy o ujęciu przez jednostkę całokształtu wiedzy współczesnej, jak to było możliwe w dawnych wiekach. Wiedza różnicuje się coraz bardziej i dzisiaj w obrębie jednej dziedziny wiedzy widzimy szereg specjalistów, którzy pracują w jednym jej odłamie i pogłębiają ją. Szkoła, jeżeli chce odpowiadać wymaganiom życia i duchowi czasu, nie może pozostać obojętna na coraz to nowe zdobycze ducha ludzkiego. Nie chodzi o chwytanie wszelkich nowości i powierzchowne ich przyswajanie. Asymilacja wiedzy współczesnej przez szkołę odbywa się powoli i to jest jej właściwością i to właściwością dodatnią. Zbyt ni bowiem pośpiech w zmianie programów wpływa raczej ujemnie, aniżeli korzystnie, na kształcąca się młodzież. Niemniej jednak szkoła musi wchłonąć do swego programu zdobycze nauki i stworzyć taką podstawę wychowawczą, ażeby uczeń przez przyswojenie elementów wiedzy, po wyjściu ze szkoły, umiał orjentować się w zagadnieniach współczesnej nauki. Uczeń zdobyć musi w szkole możliwość dalszego kształcenia się w pewnym obranym przez siebie kierunku. Nauka szkolna też, dając uczniowi niejako zakosztować z różnych dziedzin wiedzy, pozwala mu poznać samego siebie i odkryć w sobie właściwe zamiłowania i uzdolnienia. I to jest rzeczą bardzo ważną,

gdyż często wejście na właściwą drogę pracy kosztuje wiele lat prób, wysiłków i niepowodzeń.

Szkoła powszechna, jako podbudowa szkolnictwa średniego i pośrednio wyższego, musi uczniowi dać odpowiednie przygotowanie do dalszej nauki. Na szkole powszechnej kończy też swoje wykształcenie znaczna część młodzieży, która po ukończeniu tej szkoły idzie do rzemiosła lub wogóle jakiegoś praktycznego zajęcia się chwyta. Program nauki musi więc tak być ułożony, ażeby dawał wystarczające wiadomości, potrzebne do orjentowania się we wszelkich zjawiskach współczesnego życia. Musi szkoła powszechna nadać też pewien rozpęd i chęć do dalszego kształcenia się czyli samouctwa, rozbudzić i rozwinąć chęć do czytania. Gdy uczeń po wyjściu ze szkoły nie weźmie książki do ręki, łatwo wrócić może do pierwotnego analfabetyzmu, jak to się często zdarzało np. w Rosji. Tu jednak przyjść należy z pomocą niewyrobionej jeszcze młodzieży przez odpowiednie organizacje, kursy dokształcające, zorganizowanie czytelnictwa i t. p. W Ministerstwie istnieje osobny wydział oświaty pozaszkolnej, którego dążności i praca opierają się właśnie na zrozumieniu ważności dokształcania po opuszczeniu szkoły. Kilkunastoletnia młodzież nie ma jeszcze wyrobionych poglądów, w życiu praktycznym spotyka się z coraz to nowymi trudnościami, wiadomości nabyte w szkole są chwiejne i bynajmniej nie ugruntowane, tak, że konieczna jest organizacja i nadanie kierunku dalszemu kształceniu się. Tę rolę spełniają systematyczne odczyty, wykłady, kursy, organizacje młodzieży, których działalność zatacza coraz szersze kręgi i ujęta jest w pewien system.

Tak więc szkoła powszechna musi dać uczniowi pewną sumę rzeczywistej, konkretnej wiedzy, dać mu wykształcenie. Wykształcenie z punktu widzenia psychologicznego jest procesem nabywania wyobrażeń i pojęć. Nie mieć wykształcenia, to znaczy nie posiadać odpowiedniego zasobu pojęć, potrzebnych do rozumienia i orjentowania się w różnych zjawiskach życiowych. Inaczej czyta książkę człowiek wykształcony, inaczej niewykształcony. Pierwszy

dla słów, które czyta, znajduje w umyśle swym odpowiedniki w postaci jasnych i dokładnych wyobrażeń i pojęć, czyli książkę rozumie, drugi pod czytane wyrazy nie podstawia żadnej treści myślowej, albo podstawia fałszywie, czyli nie rozumie, co czyta, lub rozumie źle. Wyrazy są dla niego pustym dźwiękiem bez treści. Tak samo i w zjawiskach życiowych.

Proces kształcenia się trwa całe życie, zasób wiedzy wzbogaca się, człowiek zdobywa doświadczenie. Lecz proces ten jest najżywszy w okresie młodości, rzadko kto zapoznaje się z nową dziedziną wiedzy w późniejszym wieku. Szersze kategorie pojęć, zainteresowania nowymi dziedzinami wiedzy, wszystko powstaje i wytwarza się w okresie młodości, zaniedbanie tego mści się już potem przez całe życie. Zadania te spełnić ma drogą systematycznej pracy szkoła. Ma ona dopomóc uczniowi w zdobywaniu i opanowaniu materiału naukowego.

Materiał nauczania ma wartość niezależną od sposobów i metod nauczania. Jest on wytworem cywilizacji i kultury narodów i ludzkości całej. Łączy on nas z przeszłością, łączy młode pokolenie z kulturą pokoleń dawnych. Jest łącznikiem nie tylko z przeszłością, ale i współczesnością, gdyż pozwala rozumieć kulturę obecną i żyć w warunkach, przez nią wytworzonych, podtrzymywać ją i posuwać naprzód. Materiał nauczania podtrzymuje wątek kultury. Przez długie wieki podstawę wychowawczą w szkołach średnich stanowiła łacina i greka, gdyż podstawy naszej cywilizacji tkwią właśnie w starożytnym Rzymie i Grecji. Związek ten był tem silniejszy, im dalej cofamy się wstecz. Trwa on przez całe średniowiecze, w okresie humanizmu nie tylko nie słabnie, ale owszem wzrasta. Wiek XVIII przynosi zwrot ku realjom, na początku wieku XIX zjawia się nowa fala klasycyzmu (neohumanizmu). Pod wpływem jednak nauk doświadczalnych, wspaniałego rozkwitu nauk przyrodniczo-matematycznych i olbrzymich zdobyczy na tem polu, ludzkość poczyną się bardziej usamodzielniać i wprowadzać nowe podstawy wychowawcze. Jednak nie zrywa zupełnie z tradycją klasyczną. Widzimy to w róż-

nicowanych typach szkół średnich, z których jedno jako podstawę wychowawczą mają języki klasyczne, inne realja, inne wreszcie podstawy wychowawczej szukają w kulturze narodowej (gimnazjum neohumanistyczne). Punkt ciężkości podstawy wychowawczej przesunął się w dziejach wychowania raz na trivium, drugi raz na quadrivium, obecnie mamy równowagę, jeżeli weźmiemy pod uwagę wszystkie typy szkół łącznie. Gdy zastanowimy się nad materiałem nauczania czyli podstawą wychowawczą w różnych epokach, widzimy, że każda z nich coś dodaje, wskutek tego ustawicznie zwiększa się ilość przedmiotów nauczania. Wiek XX obok przedmiotów teoretycznych wprowadza i pracę ręczną.

Z różnych podziałów nauk, które nam dali Pestalozzi, potem Herbart, Ziller, Rein, Wundt i inni, na uwagę zasługuje podział Barth'a. Podział ten wyjaśnia następująca tablica:

A. Nauki teoretyczne.

I. Humanistyczne.		II. Realistyczne.	
1. materialne	2. formalne	1. materialne	2. formalne
a) religja	a) języki	a) przyrodoznaw-	a) matema-
b) historia		stwo	tyka
c) nauki społeczne		b) geografia	b) fizyka ma-
d) systematy moralności			temat.
e) podania i baśni		c) chemja	
		(zajmuje pośrednie miejsce)	

B. Umiejętności.

I. Humanistyczne.		II. Realistyczne.	
1. techniczne	2. artystyczne	1. techniczne	2. artystyczne
a) mówienie	a) wygłaszanie	a) rachunki	a) rysunki
b) czytanie	artystyczne	b) rysunki tech-	artystyczne
c) pisanie	b) śpiew	niczne	
		roboty ręczne	

Podział ten ma tę zaletę, że uwzględnia umiejętności narówni z naukami. W szkole powszechnej, która, licząc się z wymaganiami kultury i życia społecznego, musi dać przyszłemu obywatelowi pewną sumę potrzebnej wiedzy i dbać o harmonijny rozwój, widzimy w podstawie wychowania dążność do wielostronnego rozwoju jednostki, gdyż uwzględnione są humaniora i realja, nauki teoretyczne i umiejętności, a nadto uwzględnione ćwiczenia cielesne.

Nie jest jednak celem i zadaniem szkoły napełnianie umysłów uczniów, niby puszek zamkniętych, wszelkiego rodzaju wiadomościami. Nagromadzony materiał stałby się balastem bezużytecznym, gdyby nie przerodził się w umiejętność czyli zastosowanie, i gdyby nie uwzględniał rozwoju dyspozycji psychicznych ucznia. I jakkolwiek materiał nauczania ma sam w sobie niezaprzeczenie wysokie wartości, nie jest rzeczą obojętną, w jaki sposób uczeń ten materiał zdobędzie. Mamy ucznia zaprawić do samodzielności i przygotować do życia, do czynnego spotykania wszelkich zjawisk praktycznej czy teoretycznej natury, więc też sama nauka, której uczeń tyle lat życia poświęca, musi być znakomitą szkołą przygotowującą do tej samodzielności. Zależy to od metod nauczania, którym dlatego w zawodowym kształceniu nauczycieli tyle uwagi się poświęca. Nauczyciel-wychowawca, który, nie lekceważąc bynajmniej materialnej strony nauczania, głównie ma na oku samego ucznia, potrafi przez odpowiedni dobór metod nauczania, doprowadzić nie tylko do zdobycia przez ucznia pewnej ilości wiedzy, ale do wygimnastykowania jego umysłu, rozwinięcia zdolności samodzielnego, produkcyjnego myślenia i orjentowania się we wszelkich warunkach życiowych. Rozwinie też jego zdolność myślenia, nie tylko skojarzeniowego, ale przedewszystkiem rozumowanie, rozwinie zmysł krytyczny, jednym słowem osiągnie to, co nazywamy kształceniem formalnem.

Pytania i ćwiczenia:

1. *Jak się przedstawia materiał nauczania w szkole powszechnej ze względu na podział nauk?*
 2. *O ile należy uwzględniać cel materialny w nauczaniu i dlaczego? (Wykazać na poszczególnych przedmiotach).*
 3. *W jaki sposób szkoła może i powinna rozbudzić chęć do dalszego kształcenia się?*
 4. *Znaczenie organizowania kursów dla dorosłych.*
-

III. WPŁYW TREŚCI PROGRAMÓW SZKOLNYCH NA WYCHOWANIE.

Nasuwa się pytanie, czy sama nauka szkolna wywiera jakikolwiek wpływ na stronę moralną dziecka? Czy szkoła, poświęcając większość czasu sprawie nauczania, zużywa go jedynie na napełnianie umysłu ucznia wiadomościami, a nie dąży do ostatecznego celu, jakim jest wyrobienie wartości moralnej i charakteru wychowanka? Jednym słowem, czy sama treść nauczania działa wychowawczo?

Pod tym względem istniały w pedagogice różne poglądy. W dawnych czasach oddzielano pojęcie nauki od pojęcia wychowania moralnego. W średniowieczu wiązano ściśle te dwie rzeczy, u nas np. czytywano kroniki Kadłubka, Długosza dla nauki moralności. Locke traktuje samą naukę jako rzecz pomocniczą dla wychowania moralnego dzieci i młodzieży. Herbart wprowadza pojęcie nauki wychowawczej.

Według niego sama nauka ma wartość wychowawczą ze względu na wyobrażenia, które wprowadza do umysłu ucznia, wyobrażenia bowiem działają na uczucia i stają się pobudką działania. Stąd kultura wyobrażeń ma wpływ na wyrabianie cnoty, co jest celem wychowania.

Według Foerstera całe nauczanie powinno być prześiąknięte ideą etyczną.

Jakie dzisiaj — wobec różnych poglądów — należy zająć stanowisko?

Przedewszystkiem musimy odrzucić pogląd, że należy uczyć tylko tego, z czego można jakiś morał wyprowadzić, uznawanie bowiem takiej zasady, spowodowałoby obniżenie poziomu nauki. Gdyby np. zasadę taką wprowadzić do

historji, stałaby się ona zbiorem powiastek moralnych; tak samo ucierpiałyby nauki przyrodnicze. Ciągłe moralizowanie jest zbyt częste a nawet szkodliwe. Nie należy jednak pomijać etycznej wartości nauki, a ta wartość etyczna polega na bezinteresownem dążeniu do prawdy. Dążenie do prawdy jest w ścisłym związku z prawością charakteru. Każda dziedzina nauki posiada wartości etyczne, posiada je więc każdy przedmiot nauczania.

Rozpatrzmy je po kolei:

Religia w istocie swojej jest syntezą wszelkich zasad moralnych. Ucząc miłości Boga i bliźniego, urabia stosunek do Najwyższego Dobra i do Człowieka. Nauka religji jednak powinna być odpowiednimi metodami prowadzona, jeżeli ma działać na sferę uczuciową, a przez to na wolę. Pojęcia abstrakcyjne, gdy są oparte na konkretnych przykładach i z nich wyprowadzane, stają się jasne i zrozumiałe dla dziecka. Najgłębsze prawdy podać można w sposób przystępny i jasny, dogmatyczny natomiast sposób traktowania, suchy pedantyzm w wyliczaniu prawd wiary, nie przyniesie pożądanego rezultatu. Nauka religji, odpowiednio prowadzona, może się stać prawdziwą szkołą wychowania moralnego, podaje bowiem nietylko pewną wiedzę, ale, wnikając w głębię psychiki człowieka, porusza najistotniejsze zagadnienia jego postępowania, wyrabia stosunek do życia, uczy życzliwości i miłości, opanowania siebie, jednym słowem wychowuje moralnie.

Język ojczysty. Jednym z najważniejszych przedmiotów nauczania w szkole powszechnej jest język ojczysty, stanowi on ośrodek całej nauki i łączy się ściśle z kwestją literatury dziecięcej. Wiemy, że w wychowaniu moralnem najodpowiedniejszą jest metoda indukcyjna, połączona z opowiadaniem, które, działając na wyobraźnię i uczucia wychowanków, doprowadzają do uogólnień moralnych. Dziecko lubi opowiadania, gdyż w nich znajduje pokarm dla swej wyobraźni. Małe dziecko przejmuję się bajkami, starsze książkami. Opowiadanie, bajka, czytanki przedstawiają życie; dziecko mało je zna, dlatego książka daje mu wyobrażenie o tych rzeczach, których nie przeżywało. Dziecko po-

znaje ludzi i czyny, porównywa je ze znanem sobie, zestawia, wysnuwa wnioski i w ten sposób dąży do uogólnienia. Obraz czynu czy postaci działa jak zjawisko konkretne, staje się wzorem do naśladowania i przyczynia się do wytworzenia pewnej normy postępowania dziecka. Dlatego ważną jest rzeczą dobór czytanek dla dzieci.

Dążenie do stworzenia literatury dziecięcej ciągłej dotychczas nie jest zrealizowane, podstawę stanowią czytanki i wypisy. Czytanki mają swoje ujemne strony, gdyż brak w nich ciągłości i jednolitości, posiadają jednak i cechy dodatnie, np. przedstawianie różnorodności zjawisk życiowych w pewnych krótkich całościach, co nie nuży dziecka, niezdolnego skupić uwagi dłużej na jednym i tym samym przedmiocie. Należałoby dążyć do różnorodności przy pewnej linii jednolitej, którą to zasadę widzimy np. w „Pierwszej czytance dla dzieci“ M. Falskiego. Czytanki treści etycznej, gdyż takie bierzemy tu pod uwagę, poruszają emocjonalną sferę dziecka, budzą cały szereg uczuć np. litość, współczucie, miłosierdzie, zachęcają do wytrwałości, niesienia pomocy, pracowitości, wzmacniają odwagę, uczucia rodzinne i t. p. Dzieci doznają tu pewnych wzruszeń, przeżywają pewne momenty, które powoli rzeźbią psychikę dziecka. Czytanki lepiej dobierać takie, które przedstawiają dodatnie strony życia, raczej zalety aniżeli wady, raczej dobre czyny aniżeli złe, gdyż te ostatnie, jeżeli są barwnie, żywo i sympatycznie przedstawione, mogą się nawet dziecku podobać, zwłaszcza, że dzieci tendencji autora często nie rozumieją. Sens moralny musi być jasno przedstawiony, a cała lekcja wartością moralną przepojona, strzec się jednak należy zbytniego moralizowania. Nie moralizowanie ale umoralnianie musi być hasłem nauczania.

Przy wyborze czytanek należy się kierować nie tylko wartością moralną, ale też estetyczną czytanki. Piękno formy i treści wyrabia poczucia estetyczne u dzieci, a wiemy, jak wielką rolę odgrywają one w wychowaniu. Poznając język, jego bogactwo i piękno, dziecko uczy się cenić jego wartość i kochać go; dzieje się to najpierw

podświadomie, a w miarę rozwoju umysłowego dziecka świadomie. Język jest skarbnicą narodu, tam składa on „broń swego rycerza, swych myśli przędzę i swych uczuć kwiaty“.

Program podaje jako cel nauki języka polskiego obok praktycznego opanowania w mowie i piśmie, wzbudzenie świadomej miłości języka ojczystego, a także wzbudzenie zamiłowania i wyrobienie uzdolnienia do czytania, jako środka kształcącego umysł i serce.

Materiał naukowy stanowią w niższych klasach powiastki, opowiadania historyczne, baśni, legendy, obrazki obyczajowe, utwory poetyckie, w wyższych klasach krótkie utwory literackie w całości oraz wyjątki z arcydzieł naszej literatury. Jest więc materiał dobrany w ten sposób, ażeby odpowiednio zwracał umysł do szlachetnych przejawów życia ludzkiego, oddziaływał na sferę uczuciową dziecka, budził poczucia estetyczne, miłość dobra i prawdy, wzmacniał wolę, jednym słowem, ażeby wpływał na uszlachetnienie charakteru.

Historja zawiera duże wartości wychowawcze i jest ważnym czynnikiem wychowania moralnego. Przez naukę historii poznaje uczeń dzieje swojego narodu, uczy się rozumieć życie społeczne w dzisiejszych jego przejawach, jego zwyczaje i obyczaje, instytucje i wogóle różne formy życia państwowego i społecznego, poznaje też dzieje innych narodów, a to rozszerza horyzont jego myślenia, nasuwa porównania, które same przez się są bardzo kształcące. Musi jednak nauka historii posiadać żywotność, ażeby się stała naprawdę „mistrzynią życia“.

Biograficzny sposób nauczania historii, grupując wypadki historyczne około świetlanych postaci naszych bohaterów, podaje dzieciom wzory godne naśladowania. Na tych przykładach uczy się młodzież, jak dla ojczyzny „żyć“ i jak dla niej umierać.

Monograficzny sposób, polegający na grupowaniu wypadków historycznych dokoła jednej miejscowości, uczy szanować i cenić przeszłość najbliższego kawałka ziemi na tle dziejów całego narodu.

Pragmatyzm uczy wyszukiwać przyczyny i skutki i logicznie wiązać wypadki dziejowe.

Ażeby historia swoje wychowawcze zadanie spełniła, nie może być luźnym zbiorem faktów, historią dat i wojen. Pamięciowe jedynie przyswojenie materiału stałoby się martwym balastem i nie znalazłoby żadnego zastosowania. W nauce historii musi być wykazany ścisły związek życia z nauką. Historia musi nauczyć patrzeć umiejętnie na zjawiska dziejowe, usiłowania i czyny jednostek, na dążenia społeczeństw i narodów, a wtedy uczeń zrozumie stosunek jednostki do społeczeństwa, a tem samem swoje zadania i cele jako obywatela. Przedstawienie ujemnych stron życia nauczy je krytycznie patrzeć na własny naród, na jego braki i wady i wzbudzi chęć poprawienia ich. Ogólno-ludzkie i narodowościowe pierwiastki zawarte w historii, pozwolą wychować światłego i dobrego człowieka-obywatela, rozumiejącego obowiązki wobec swojego narodu, bez zbyteń szowinizmu narodowego.

Przyroda musi według programu zaprawić ucznia do bystrej i ścisłej obserwacji, wyrobić zdolności logicznego-myślenia, a także wyrobić inicjatywę i samodzielność w pracy, zręczność i praktyczność. Mają więc nauki przyrodnicze nie tylko podać pewną sumę wiadomości, ale przede wszystkim kształcić pewne dyspozycje psychiczne. Stanie się to dzięki stosowaniu odpowiednich metod. Ucznia chcemy wogóle wychować na człowieka myślącego i samodzielnego, o czynnym stosunku do życia, umiejącego obserwować i logicznie wnioskować. Nauczanie przyrody opiera się dzisiaj nie na wyuczaniu się materiału z książki, ale na samodzielnej, odkrywczej pracy ucznia, na bezpośrednim zetknięciu ucznia z przedmiotem i na badaniach. Punktem wyjścia jest więc obserwacja. Obserwując, wykonując ćwiczenia, uczeń sam dochodzi do pewnych wniosków i uogólnień, wyszukuje przyczyny, a wdrożony do samodzielnej pracy, potrafi i w życiu tę metodę stosować. Przy nauce przyrody można wiele momentów wychowawczych wyzyskać. Np. oddziaływać można na poczucie porządku i czystości, gdy mowa jest o mieszkaniach, o wodzie, zwie-

rzętach domowych i t. p., podawać wskazówki higieniczne przy nauce o budowie i czynnościach ciała ludzkiego. Pod wpływem nauki przyrody znikają zabobony, które się często jeszcze spotyka wśród naszego ludu. Budzi się też współczucie dla zwierząt i ochrona ich, zanika okrucieństwo i znęcanie się, tak często spotykane wśród dzieci. Wpłynąć też można na tępienie bezmyślnego niszczenia roślin przez hodowanie ich i odpowiednie pouczenia. Przez wyjaśnianie luźnych objawów życiowych dochodzi uczeń powoli do zrozumienia stosunku wzajemnego tworów przyrody i do rozumnego poglądu na świat. Kolekcjonowanie minerałów, zielniki, dłużej trwające obserwacje, śledzenie rozwoju, hodowanie roślin, prowadzenie dzienników, to wszystko wpływa na przyzwyczajenie do systematycznej i wytrwałej pracy, co jest bardzo cennym momentem wychowawczym.

Przyroda posiada też duże wartości wychowawcze ze względu na biologiczny sposób traktowania tego przedmiotu. Badania biologiczne odsłaniają nowe dziedziny piękna, niedostępne dla laika. Tego piękna należy szukać, gdyż znajduje się ono nietylko w kwiecistej łące, rozległych widokach, roztaczających się ze szczytów górskich, ale wszędzie dokoła nas, w naturze. Kropla wody, w której roi się od prześlicznych desmidyów, rzeźbionych okrzemek, od wirczyków i toczków, odsłania wiele pięknych kształtów; to piękno znajduje się pod kamieniami, na dnie strumyka, pod korą drzew, wszędzie. Przyroda wywiera na myślącego człowieka dziwny i niepojęty czar. Wobec niej człowiek zawsze lepszym się czuje. Bliższe zetknięcie się z nią, obserwacje i badania, nietylko nie umniejszają tego wpływu, jak sądzą niektórzy, ale owszem wzmacniają go przez poznawanie cudownych tajemnic przyrody i bogactwa życia. Człowiek, który bada i kocha przyrodę, musi też mieć miłość dla człowieka. Wszyscy niemal wielcy biologowie odznaczali się w wysokim stopniu miłością dla życia ludzkiego, współczuciem dla cierpień, wogóle altruizmem. Taką świetlaną postacią pod względem etycznym jest np. Franciszek Balfour lub Tomasz Henryk Huxley.

U nas Jędrzej Śniadecki, jeden z największych biologów, żywił gorącą miłość dla ludzi i dla wszystkiego, co wzniosłe i szlachetne, a Tytus Chałubiński, wielki miłośnik natury, pokochał gorąco nasz lud górski i wiele lat dla niego żył i działał.

Badając bliżej przyrodę, napotykamy w niej na każdym kroku piękno, a ponieważ z pięknem kojarzy się w naszym umyśle wszystko, co wzniosłe i szlachetne, dlatego przyroda i jej badanie wywiera wpływ uszlachetniający na człowieka i potęguje przywiązanie do ziemi ojczystej. Rzecz naturalna, że sekcja żaby lub obserwacja dżdżownicy nie może bezpośrednio służyć do budzenia miłości ziemi ojczystej i poczucia piękna i należy strzec się tutaj przesady. Nauka przyrody rozwija przede wszystkim spostrzegawczość; obserwacja zaostrza zmysły, rozwija umysł, to prawda, ale nie można się ograniczyć do takiego celu tylko i pozbawiać nauki przyrody jej wartości wychowawczych, które bezwarunkowo posiada.

Program dla szkół powszechnych uwzględnia w znacznej mierze systematykę i morfologię, wskazówki metodyczne jednak zalecają biologiczny sposób traktowania i indukcyjny tok nauczania.

Geografia. Program ministerjalny nauki geografii stawia jako cel nauczania tego przedmiotu nie tylko poznanie kraju ojczystego, podanie wiadomości o innych krajach i innych częściach świata, nie tylko kształcenie zdolności obserwacji i rozumowania, ale także „rozbudzenie w dziecku miłości do ziemi rodzinnej i rodaków, oraz uczuć humanitarnych i poczucia obowiązków obywatelskich”. Musi więc nauka geografii posiadać pierwiastki wychowawcze, trzeba je tylko umieć wydobyć. Nastręcza się tutaj wiele sposobności. Geografia z natury swojej stoi na pograniczu nauk humanistycznych i przyrodniczych, posługuje się więc takimi metodami, jak opowiadania, opis i takimi jak obserwacja, eksperyment. Pierwsze zdążają do tego, by w umyśle ucznia wytworzyć zapomocą żywego słowa obraz kraju, o którym dziecko się uczy, a którego nigdy nie widziało, drugie pozwalają uczniowi własnymi zmysłami poznawać,

badać i odkrywać, biorąc jako punkt wyjścia rzeczywistość. Zapomocą tych metod zdobywa uczeń coraz więcej wiadomości o swojej miejscowości, powiecie i całym kraju ojczystym, horyzont jego myślenia rozszerza się, poznaje zwyczaje i obyczaje swojego narodu, dowiaduje się o handlu, przemyśle, drogach komunikacyjnych, poznaje swój kraj pod względem przyrody, bogactw naturalnych i t. d. Wyieczki dostarczają mu sposobności do obserwacji i porównań, lektura porządkuje i pogłębia wiadomości. Geografia wraz z nauką o Polsce współczesnej wyświeśla stosunek człowieka do narodu, uczy, jakie są prawa i obowiązki, wykazuje, ile znaczy inicjatywa, wynalazczość, zdrowie i siła pracowników, solidarność i współpraca, wyrabia poczucie odpowiedzialności jednostki za ogół.

Łącznie z tem wszystkim tworzy się w umyśle ucznia światopogląd, posiadający wartości etyczne. Tutaj też jest zawiązek uspołecznienia i przygotowania do życia obywatelskiego. W miarę poznawania ziemi ojczystej budzi się też i uczucie przywiązania do tej ziemi.

Nie osiągnie się jednak tego celu, gdy nauka będzie bezduszna i martwa, ograniczająca się do pamięciowego przyswajania nazw, gdy będzie tylko magazynowaniem w umyśle ucznia słów, nie nasuwających żadnych treści duchowych. Dlatego metoda jest tutaj rzeczą pierwszorzędnej wagi i tylko odpowiednio stosowana metoda potrafi wydobyć z nauki geografii prawdziwe wartości dla wychowania.

Dużą wartość etyczną posiada nauka matematyki. Polega ona na bezinteresownem dążeniu do prawdy. To dążenie wytwarza w umyśle ucznia bezstronność sądów, ostrożność w sądzeniu tego, o czem się dobrze nie wie, wykazuje nieubłaganą konsekwencję błędu, uczy rzetelności i ścisłości w rozumowaniu. Nauki ścisłe uczą ścisłości myślenia.

Nauczyciel-wychowawca musi na wszystkie przedmioty, objęte programem szkolnym, spojrzeć z punktu widzenia ich wartości wychowawczej. Całość, rozproszkowana w programie i rozbita na poszczególne przedmioty, powinna w umyśle

ucznia złożyć się znów na jednolitą całość. Musi wyrobić w nim pewien jednolity światopogląd, stworzyć jedność przy swojej różnorodności. Przez koncentrację przedmiotów, łączenie i wiązanie wszystkich nici, zbiegających się z różnych dziedzin ludzkiego poznania, musi nauczyciel-wychowawca dążyć do wytworzenia zwartej struktury duchowej, rozwiniętej wszechstronnie a harmonijnie. Każdy przedmiot zawiera wartości wychowawcze, które przez umiejętnie stosowane metody wyzyskać należy.

Śpiew, rysunki, roboty, posiadają wartości wychowawcze w wysokim stopniu. Śpiew przez to, że budzi zamiłowanie do śpiewu wogóle, a w szczególności do pieśni ojczystej, budzi i rozwija uczucia narodowe. Poprawne i czyste wykonanie pieśni budzi wrażliwość na piękno muzyczne. Śpiew zawiera w sobie pierwiastki, działające uszlachetniająco na psychikę człowieka, dlatego uczą się śpiewu nie tylko jednostki z natury obdarzone słuchem muzycznym, ale wszystkie dzieci, gdyż, przy umiejętnie stosowanej metodzie, u każdego słuch wyrobić można. Przez umuzykalnienie staje się „język muzyki“ przystępny i zrozumiały dla ucznia, a przez to miły i pożądany. Środkiem umuzykalnienia powinien być sam śpiew, a teoria ma ułatwiać rozumienie tajemnic muzyki i śpiewu.

Rysunki budzą i rozwijają wrażliwość na piękno i kształcą zmysł zdołniczy. Rozwijają też twórczość przez tworzenie wzorów własnego pomysłu, uczą poznawać i odczuwać piękno, przez uwzględnianie swojskich motywów pogłębiają znajomość kultury.

Tak więc każdy przedmiot nauczania w szkole powszechnej posiada wartości wychowawcze, które przez odpowiednie metody należy dla wychowania wyzyskać, pamiętając o tem, że przedewszystkiem chodzi tu o ucznia i jego dobro, a nie o przedmiot jako taki.

IV. WYCHOWAWCZE ZNACZENIE ĆWICZEŃ FIZYCZNYCH.

Wszystkie niemal zabiegi wychowawcze zdążają do tego, ażeby z wychowanka uczynić człowieka energicznego i przedsiębiorczego, człowieka czynu. Uszlachetnienie sfery uczuciowej dysponuje do uczciwego i prawego postępowania; jednak do konsekwentnego i wytrwałego działania potrzeba jeszcze, ażeby dany osobnik nie zrażał się przeciwnościami tak zewnętrznej, jak i wewnętrznej natury, ażeby chciał i umiał zwalczać nadarzające się przeszkody. Tę zdolność opanowywania życiowych sytuacji i zwalczania trudności dać mu może przedewszystkiem opanowanie siebie — „władanie sobą“. Opanowanie swojej natury i swoich ruchów pozwoli wychowankowi znosić głód i pragnienie, zimno i niedostatek, pozwoli mu być wytrwałym w pracy, nauczy powściągliwości i sprawności. Opanowanie siebie sprawi, że wychowanek nie stanie się niewolnikiem swojego ciała, ale przeciwnie ciału rozkazywać będzie. Człowiek fizycznie słaby ustawicznie ciału ulegać musi, stąd wytwarza się przewaga materji nad duchową strukturą człowieka. Dlatego już starożytni ukuli zasadę, że „w zdrowem ciele, zdrowy duch“. Zdarza się wprawdzie czasem, że ludzie chorowici i wąтли odznaczają się wysoko rozwiniętym intelektem i silną wolą, są to jednak wyjątki i zasady z tego czynić nie można i nie należy. Bez zaprzeczenia bowiem zdrowie fizyczne, postawa prosta, opanowanie ruchów, pozwala duchowi rozkazywać ciału. Dlatego ćwiczenia fizyczne, gimnastyka i sporty, gry i zabawy mają ogromne znaczenie nie tylko dla wyrobienia mięśni i siły, ale przedewszystkiem dla wyrobienia charakteru. I właśnie z tego punktu widzenia nauczyciel-

wychowawca na tę sprawę spojrzeć powinien. Dziś na polu wychowania fizycznego panuje ruch ożywiony, rozumiano bowiem, jak wielkie szkody tak fizycznemu jak i moralnemu zdrowiu człowieka wyrządzało zaniedbanie tej dziedziny wychowania. Życie w wielkich, skupionych środowiskach, w dusznych, pozbawionych powietrza przestrzeniach, brak ruchu, powietrza i słońca poczęło wydawać fatalne rezultaty dla jednostek i narodów całych. Skomplikowany aparat współczesnego życia pochłaniał siły i zdrowie jednostek, pacząc częstokroć charaktery. Dlatego troską państw i narodów stało się zapewnienie młodzieży, która jest w fazie rozwoju i wzrostu, a która stanowi przyszłość narodu, takich warunków, któreby pozwalały jak najpomyślniej rozwijać się nie tylko duchowi, ale i ciału. Gimnastyka weszła w program przedmiotów nauczania, gry i zabawy na wolnym powietrzu, uprawianie sportów stało się integralną częścią współczesnego życia. Wszystko to jest usiłowaniem powrotu do naturalnych, zdrowych form życia.

Ćwiczenia fizyczne dają ciału wykształcenie dobrej postawy, poprawienie wad budowy ciała, wzmocnienie nerwów, ćwiczenie mięśni, wyrobienie zręczności; w dziedzinie duchowej wyrabiają różne zalety zależnie od rodzaju ćwiczeń i sportów. Głównie uwagę zwrócić należy na: 1) kształcenie wysiłku i 2) kształcenie powściągu. Do pierwszej kategorii zaliczyć należy: energję, wytrwałość, odwagę, decyzję, koordynację, precyzję; do drugiej: powściąg mowy, opanowanie ruchów, opanowanie strachu i gniewu, głodu, bólu i t. p. Zależnie od rodzaju ćwiczeń, ruchów i sportów rozwijają się te dyspozycje w większym lub mniejszym stopniu. Dlatego nie jest tu zalecane uprawianie jednej grupy ćwiczeń lub jednego sportu, gdyż to powoduje jednostronność, a chodzi właśnie o harmonijność w rozwoju tak fizycznym jak i duchowym.

Energję rozwijają te ćwiczenia i sporty, które wymagają dużego i szybkiego wyładowania, np. skoki, rzuty, biegi na krótszą metę, mocowanie się, łyżwiarstwo, narty, gry takie jak piłka siatkowa.

Wytrwałość: bieg długi, bieg na przełaj, marsze np. na wycieczkach, piłka nożna, ręczna, hockey, pływanie, wioślarstwo, turystyka górską; z ćwiczeń gimnastycznych: zwisy.

Odwaga i śmiałość wyrabia się we wszystkich prawie sportach, najbardziej jednak związane z odwagą jest pływanie, wioślarstwo, zwłaszcza w trudniejszych warunkach, jazda konna, jazda na rowerze, szczególnie na trudniejszym terenie, saneczkowanie, boks, taternictwo, narty, głównie zjazdy i skoki. Niektóre z nich mniejsze mają znaczenie dla rozwoju fizycznego, natomiast główna ich wartość polega właśnie na wyrabianiu śmiałości i odwagi. Tu należą np. wyścigi na bobsleigh'u i skeleson'e, następnie saneczkowanie, polegające na pewnym rozmachu i opanowaniu przestrzeni. Przyjemność, połączona ze zjeżdżaniem z góry, skłania młodego sportsmena do wielokrotnego wchodzenia na górę, przyczem płuca zmuszone są do intensywniejszej funkcji, a taki głęboki oddech czystym świeżym powietrzem jest dla zdrowia zbawienny.

Wartość jazdy konnej, jako sportu, polega również głównie na wyrabianiu pewności siebie i śmiałości. Zalecane głównie dla natur mało samodzielnych, ustepliwych i niezdeterminowanych.

Szermierka wyrabia przedewszystkiem uwagę i decyzję. Piłka nożna (sport bardzo wyczerpujący, dostępny jedynie dla jednostek bardzo zdrowych) i gry zbiorowe, posiadające charakter walki, mają wielki wpływ na wyrabianie odwagi.

Decyzję, szybkość i orientację rozwijają przedewszystkiem różnego rodzaju gry i zabawy, np. piłka koszykowa, tenis, palant, biegi krótkie (60 m — 200 m) t. zw. sprinty, te zwłaszcza wymagają dużo woli i szybkości decyzji. W mniejszym stopniu działają tu piłka siatkowa (latająca i hasena), walka wręcz (stosowana z chłopcami), kwadrant.

Z drobnych zabaw i gier wyrabiają szybkość orientacji i decyzji u dzieci, np. kot i mysz, dzień i noc i t. p.

Orientację rozwijają też t. zw. ćwiczenia reakcyjne. Stosować je nawet można na godzinach przedmiotów szkolnych. Na pewien umówiony sygnał czyli bodziec, np. wznie-

sienie ręki, gwizd, barwa czerwona, mają dzieci wykonać pewne ćwiczenia, np. stanąć na palcach, ustawić się do pochodu, wykonać kilka ruchów ramion i t. p. Ćwiczenia takie, stosowane wtedy, gdy dzieci są zmęczone pracą umysłową, są dobrym odpoczynkiem i urozmaicheniem a kształcą przy tem orientację, zaletę tak bardzo ważną i potrzebną w życiu.

Koordinację ruchów kształci pływanie i wioślarstwo, łyżwiarstwo, hockey na lodzie, jazda na rowerze, biegi z płótkami, skok o tyczce, rzut dyskiem, rzut oszczepem, boks; z ćwiczeń gimnastycznych ćwiczenia dysymetryczne (różnostronne) i równoważne.

Precyzję wyrabia łyżwiarstwo, tennis, ćwiczenia t. zw. precyzyjne, do których należą niektóre ćwiczenia nóg, tułowia, ćwiczenia równoważne, niektóre rodzaje kroków i skoki.

Wszystkie ruchy z musztry formalnej, polegające na skupieniu uwagi i wielkim wysiłku woli, wyrabiają też precyzję.

Wszystkie te ćwiczenia, sporty, gry i zabawy wyrabiają też powściągi, opanowanie siebie, swoich ruchów i dlatego mają tak wielkie znaczenie wychowawcze.

Doniosłą rolę odgrywają tutaj też wycieczki, kolonie letnie, a nadewszystko harcerstwo. Ks. Zawada („Jak prowadzić pracę skautową“) określił harcerstwo jako ruch, oparty na najszlachetniejszych strunach duszy człowieka: miłości bliźniego, współpracy, społecznienia, a przytem wykształcenia fizycznego. Przy wychowaniu fizycznem jest tu pierwiastek etyczny silnie podkreślony. Harcerstwo (skauting) oznacza właściwie służbę wywiadowczą. Jako system wychowawczy, wprowadzony w dziedzinę pozaszkolną, cechuje się przez: samodzielność, odpowiedzialność, zdolność szybkiego orientowania się, przytomność umysłu. Obozowanie młodzieży można wyzyskać dla celów wychowawczych. Chodzi tu głównie o umiejętność radzenia sobie pod gołym niebem i jest przypomnieniem rycerskości z wieków średnich. Młodzież silnie przeżywa pierwiastek rycerskości średniowiecznej, którego szczytem jest ocalenie

cudzego życia z narażeniem własnego, co właśnie jest ideałem harcerstwa. Jednym z punktów prawa harcerskiego jest: harcerz miłuje przyrodę i stara się ją poznać. Właśnie to umiłowanie i poznanie przyrody jest bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym i jest w harcerstwie w całej pełni uwzględnione. Tak samo znaczenie wychowawcze posiadają wycieczki i kolonie letnie, gdyż przedewszystkiem działa tu uszlachetniający wpływ przyrody, poza tem młodzież, obcując razem, wytwarza w sobie podstawy do życia społecznego.

Pytania i odpowiedzi:

1. *Rozpatrzyć treść poszczególnych przedmiotów nau-
czania ze względu na ich wartość wychowawczą.*
2. *Wykazać ich wpływ na kształcenie uczuć.*
3. *Jak przedstawia się wychowanie fizyczne w naszej
szkole (boisko, sala gimnastyczna, ćwiczenia gimnastyczne,
harcerstwo, drużyny zuchów, gry i zabawy, sporty).*
4. *Ćwiczenia fizyczne jako czynnik, wyrabiający tę-
żyznę moralną.*

V. POBUDZANIE TWÓRCZOŚCI DZIECKA I WDRAŻANIE DO SAMODZIELNOŚCI. ZNACZENIE KIERUNKU SZKOŁY PRACY.

Z kwestją nauczania wiąże się ściśle postawa ucznia. Może ona być bierna albo czynna. Postawa bierna jest wtedy, gdy uczeń jest tylko słuchaczem i to apatycznym. Słucha i przyjmuje gotowy materiał, podany przez nauczyciela, nie zastanawiając się głębiej nad słowami nauczyciela, nie wnikając w treść. Postawa czynna natomiast jest wtedy, gdy uczeń ma odczucie pewnej trudności, teoretycznej czy praktycznej natury i własnym wysiłkiem stwarza, wynajduje, szuka odpowiedzi na postawione zagadnienie.

Ma to znaczenie wychowawcze. Przykłady z życia pouczają nas, jak wielkie znaczenie ma stosunek czynny lub bierny do rzeczy i zjawisk, otaczającej nas rzeczywistości. O wiele prędzej nauczymy się orientować w danej okolicy, gdy z mapą w ręku sami dróg szukamy, niż gdy biernie dajemy się prowadzić. Pływać ani grać na fortepianie nikt nie nauczy się przez samo przypatrywanie się tej czynności. Kto chce się tego nauczyć, musi sam spróbować. Pierwsze próby są niedołążne, niewprawne, zabierają dużo czasu. Nierozsądkiem byłoby zniechęcać się. I dziecko, nim nauczy się chodzić, stawia początkowo kroki niepewnie, chwiejnie, nie może utrzymać się na nogach, upada, przewraca się, ale znów się podnosi i znów próbuje. Trud mu się opłaca, widać to z żywej, dziecięcej radości, gdy mu się uda jakąś przestrzeń od drzwi do stołu przebiegnąć. Ładny obrazek podaje Korczak w dziełku p. t. „Jak kochać dzieci“. (Tom I. str. 39). „Broniek chce

drzwi otworzyć. Sunie krzesło. Przystaje i odpoczywa, ale nie prosi o pomoc. Krzesło ciężkie, zmęczył się. Teraz ciągnie naprzemian za jedną, to za drugą nogę. Robota wolniej idzie, ale lżej. Już krzesło blisko drzwi, zdaje mu się, że dosięgnie, wdrapuje się, stoi. Trzymam go lekko za suknię. Zachwiał się, przestraszył, schodzi. Przysuwa do samych drzwi, ale z boku od klamki. Druga nieudana próba. Ani śladu zniecierpliwienia. Pracuje znów, jeno od poczynki nieco dłuższe. Po raz trzeci wspina się; noga w górę, chwyt ręką i oparcie zgiętem kolaniem, zwisa, chwytą równowagę, nowy wysiłek, ręka zahacza o brzeg, leży na brzuchu; pauza, rzut ciałem naprzód, klęka, wypłatuje nogi z sukni, stoi... Wysiłek wszystkich mięśni i całej inteligencji, by sięgnąć wreszcie do klamki.

Drzwi otwarte — westchnął głęboko z uczuciem prawdziwej ulgi“.

Bronek wkońcu sam nauczył się drzwi otwierać, zdobył to własnem doświadczeniem, z wielkim mozolem i trudem. Jest dumny z tego. To samo przenieść można w dziedzinę pracy umysłowej. Ile pomyłek, błędów, ile pozornej straty czasu, ile prób nieudanych, nim się czytać i pisać nauczy, nim się nauczy orjentować w otaczającym je świecie. Ma najlepszą metodę samo, wszystko co zyskało w okresie przedszkolnym, własnem zdobyto doświadczeniem. Dlatego szkoła nie powinna usuwać wszelkich przeszkód z drogi dziecka, wszystko ułatwiać i wszystko gotowe podawać. W takim bowiem razie zabija inicjatywę, chęć poznania, samodzielność, twórczość. Szkoła powinna dostarczyć tylko pola do doświadczeń, kierować metodą poszukiwań, stworzyć warunki życiowe, gdyż dla życia uczymy, nauczyć sobie radzić w każdym wypadku, jak może i jak umie. Należy czekać cierpliwie i pozwolić, niech Bronek sam drzwi otworzy.

Szkoła tradycyjna, dawna szkoła, uczyła tylko słuchać i biernie przyswajając jak najwięcej materiału naukowego. Z odczuwania potrzeby wychowywania ludzi czynu, twórczych i samodzielnych, zrodził się kierunek, zwany „szkołą pracy“. Istotę jej stanowi samodzielna praca dziecka, tak

fizyczna jak i umysłowa, przy której konieczny jest wysiłek duchowy, wyzwajający w duszy czynniki emocjonalne. Praca tutaj ma wyzwolić siły i energję, tkwiące potencjalnie w duszy dziecka, ma pozwolić na wyzwianie jego sił twórczych. Ucznia należy przygotować do samodzielnej pracy i rozwinąć zasoby jego sił, by był zdolny do radzenia sobie w życiu, by wiadomości zdobywał z praktyki i naodwrot zdobyte wiadomości umiał w praktyce zastosować. Rozwój dziecka w szkole ma iść po linii jego dotychczasowego sposobu samodzielnego zdobywania wiadomości, ma się też łączyć z postrzeganiem, zainteresowaniem i zajęciami ręcznymi. Nie należy rozumieć, że zajęcia tego rodzaju, jak modelowanie, wycinanie, wyplatanie, roboty piłeczkowe, struganie, naklejanie i wyrabianie różnych przedmiotów, stanowią istotę szkoły pracy. Mogą być szafy przepełnione wyrobami dzieci, może być w planie lekcyjnym dużo godzin, przeznaczonych specjalnie na zajęcia ręczne, mogą być w szkole zupełnie nowoczesne urządzenia, a pomimo tego wszystkiego szkoła może nie posiadać zupełnie charakteru szkoły pracy, szkoły twórczej. Mogą to być tylko nowe formy, bez nowego ducha, jeżeli szkoła uważa pracę ręczną za cel sam w sobie. W takim razie bowiem wprowadzenie jakiegoś rzemiosła zupełnie rozwiązywałoby kwestję. Tu jednak nie chodzi o wydoskonalenie ucznia w jakimś praktycznym kierunku, o wyuczenie go wykonywania poprawnie pewnych przedmiotów, lecz o to, by rozwój fizyczny, moralny i umysłowy dziecka dokonywał się łącznie z samodzielną pracą, a zajęcia praktyczne by były środkiem do tego celu prowadzącym, a nie celem samym w sobie. Rozwój umysłowy ma się dokonywać łącznie z pracą ręczną i przez nią. Tak pojmowana szkoła pracy może być wprowadzona nawet tam, gdzie brak odpowiednich urządzeń zewnętrznych, chodzi tu bowiem o metody i ducha pracy, mającego stworzyć i wychować człowieka czynu.

VI. ZNACZENIE PRACY RĘCZNEJ DLA WYCHOWANIA UMYSŁOWEGO, MORALNEGO I SPOŁECZNEGO.

Praca ręczna posiada duże znaczenie dla rozwoju umysłowego, moralnego i społecznego. Podstawą rozwoju umysłowego są postrzegania, a za tem idą wyobrażenia i pojęcia, które stanowią materiał myślowy. Pierwszym więc etapem są wrażenia zmysłowe. Te wrażenia postrzegawcze pochodzą zwyczajnie od kilku zmysłów, a każde nowe wrażenie staje się wtedy przyswojone przez umysł, gdy dołącza się do dawniej przeżytych. Herbart nazywa to apercpcją, Wundt asymilacją. Rzecz naturalna, że im więcej zmysłów będzie tu czynnych, tem trwalsze i bogatsze będą wyobrażenia. Do niedawna poza wzrokiem i słuchem inne zmysły dla rozwoju umysłowego lekceważono. Dopiero nowsze czasy zwróciły uwagę na wartość innych zmysłów, jak dotyku, smaku, powonienia, a także zmysłu mięśniowo-ruchowego. Dawniej wystarczało, gdy uczeń słuchał, a słyszane powtarzał tak długo, dopóki się nie nauczył. Później poczęto udowadniać konieczność uzmysłowienia tego, o czem się uczeń uczy (Locke, Komeński, Pestalozzi, Komisja Edukacyjna), dziś utrzymują, że nie wystarczy, gdy uczeń widzi i słyszy, trzeba, by daną rzecz poznał możliwie dużą ilością zmysłów, a także, by ją sam wytworzył, wylepił z gliny, wymodelował, wystrugał, wyciął z papieru i t. p. Jaka jest wartość tego? Chodzi o to, by każde wyobrażenie było jasne i dokładne, gdyż te dopiero dadzą jasne i dokładne pojęcia. Gdy uczeń odpowiada, opisuje jakąś rzecz, nawet dobra odpowiedź nie jest sprawdzianem, czy istotnie daną rzecz ro-

zumie. Może np. powtarzać tylko wyuczone lub zasłyszane słowa bez istotnego zrozumienia. Gdy natomiast daną rzecz sam wytworzy, daje to gwarancję istotnej wiedzy. Psychologia pedagogiczna stwierdza, że najsilniejsze są w świadomości dzieci wyobrażenia wzrokowo-ruchowe, natomiast słuchowe naogół słabiej reprodukują. Zajęcia ręczne odpowiadają też wrodzonemu dziecku instynktowi do popędu i ruchu, i są sposobem wypowiedzania się psychiki dziecka. Gdy dziecko wytwarza coś samo, budzi się wtedy u niego samorzutnie chęć dokładniejszej obserwacji, gdyż, nie wiedząc, jak daną część wykonać, odczuwa potrzebę dokładniejszego przyjrzenia się. Rozwija się tutaj uwaga analizująca czyli ześrodkowana, która polega na kolejnym obserwowaniu poszczególnych części, w odróżnieniu do uwagi płynnej, która ujmuje całość przedmiotu, ale ogólnie i nie zastanawia się nad szczegółami. Wynikiem uwagi analizującej czyli ześrodkowanej jest analiza przedmiotu, skupianie się na niewielu szczegółach odrazu, ale chwytanie ich jasno i wyraźnie. Uwagę taką należy podtrzymywać u dziecka, a rozwija ją i podtrzymuje właśnie praca ręczna.

Jednym z najwybitniejszych pionierów szkoły, w której nauka związana jest ściśle z pracą ręczną, jest John Devey, amerykański pedagog.¹⁾ Uważa on, że wprowadzenie do szkoły zajęć czynnych odradza ją duchowo i daje jej możliwość ściślejszego zespolenia się z życiem. Praca taka zawiera moc ożywczą, dającą uczniom wyniki, które nie mogą być osiągnięte na innej drodze. Społeczeństwo jest pewną liczbą ludzi, związanych ze sobą wspólną pracą, ożywionych jednym duchem i mających wspólny cel. Szkoła dzisiejsza dlatego nie przygotowuje do życia, ponieważ brak jej elementu solidarnej i produktywnej współpracy. Devey, w szkole próbnej, którą założył przy uniwersytecie w Chicago 1897 r. (istniała do r. 1905), ośrodkiem nauczania uczynił pracę ręczną. Według niego ludzkość podnosiła się na coraz wyższe stopnie rozwoju przez odkry-

¹⁾ Twórcą „szkoły pracy“ w Niemczech jest Kerschensteiner.

cia i wynalazki, a także przez pracę techniczną, która pozwalała opanować siły przyrody. Od wynalazku ognia, pieca glinianego, hodowli zwierząt, wełny na odzież, obróbki i topienia metali i t. d. wznosiła się ludzkość na coraz wyższe stadia rozwoju. Dziecko współczesne powinno dojść do zrozumienia obecnej kultury tą samą drogą, którą przechodziła ludzkość, ale w skróconym tempie. Jako ośrodek pracy w swojej szkole obrał tkactwo.

Dzieci poznają tu najpierw materiał surowy, a więc rośliny lnu, bawełny i wełnę, porównują je, oczyszczają włókna bawełniane z nasion, poznają ich własności, poczem śledzą proces przerabiania włókien na ubrania. Zaczynając od najprostszych, najbardziej prymitywnych sposobów gręplowania wełny, przechodzą w historycznym porządku wszelkie stopnie udoskonalenia tej produkcji aż do dzisiejszych warstatów. Zdobywają tu wiedzę z przyrody, geografii, historii kultury i t. d., rozwijają twórczość i inicjatywę, dochodząc samodzielnie do wynalazków. Czytanie i pisanie odsunął Devey aż do chwili, gdy dziecko odczuje potrzebę tego i będzie umiało i chciało korzystać z tej umiejętności, później dopiero, pragnąc dostosować się do wymagań kultury współczesnej, rozpoczynał naukę czytania i pisanie od 7-go roku życia.

Jakkolwiek systemowi temu można zarzucić pewną jednostronność, gdyż podkreśla tu głównie zewnętrzną stronę cywilizacji, a pomija tak ważne czynniki wychowawcze jak tradycję narodową, dziedzinę uczuć, wychowuje młodzież wprawdzie na dzielnych ludzi czynu, ale przepełnionych zbyt materializmem, w kierunku wybitnie utylitarnym, niemniej jednak system ten posiada wielkie znaczenie. Wywalcza on przede wszystkim pracy ręcznej należne miejsce w szkole i wykazuje jej wartość dla rozwoju umysłowego, moralnego i społecznego dziecka.

Dziecko bowiem zdobywa wiadomości praktycznie, postrzega, obserwuje, porównywa, wysnuwa wnioski, robi przypuszczenia, czegoś poszukuje i t. d., a w tym wszystkim widzi cel i praktyczny użytek, wie, na co mu się to

może w życiu przydać. W szkole „tradycyjnej” wszystko było urządzone do słuchania, tutaj wszystko przewiduje czynną rolę dziecka. A więc pracownie, laboratorja, znikają tu typowe sale szkolne ze swemi regularnie ustawionemi ławkami, krępującemi swobodę dziecka, natomiast jest wiele przestrzeni, są materiały i narzędzia potrzebne do budowania, tworzenia czynnych badań, są naturalne formy życia, gdzie się samemu zdobywa wiadomości, gdzie się dziecko „rozwija od wewnątrz, a nie jest urabiane od zewnątrz”.

Praca ręczna jest też czynnikiem kształcącym pod względem moralnym i społecznym. Wyrabia się tu bowiem poczucie odpowiedzialności za wyniki swej pracy, konieczność ścisłości i rzetelności, a więc szczerości, gdyż nic się tu ukryć nie da. Roboty ręczne budzą szlachetną ambicję i rozsądną pewność siebie, opartą na zdawaniu sobie sprawy z tego, co potrafi. Dobrze wykonana praca daje zadowolenie, co jest ważnym czynnikiem w duchowej ewolucji człowieka. Wytwarza się też odpowiednie poszanowanie ludzi pracujących fizycznie, nie uważa się pracy fizycznej za czynność niższego rzędu.

Budzi się też altruizm i dobrze zrozumiana pomoc, która, występując w dawnej szkole w postaci podpowiadania i odpisywania zadań, stała się tępioną. Warunki pracy stwarzają z grupy uczniów małe społeczeństwo, związane wspólnością zadań i celów, dają więc możliwość kształcenia solidarności, wzajemnej życzliwości, dają radość z powodu wspólnie dokonanego dzieła, a więc poczucie jedności i wartości wspólnych wysiłków. Stwarzając naturalne formy i warunki życiowe przez wprowadzenie pracy ręcznej, traci szkoła charakter martwego i bezdusznego szablonu, gdzie „wieje wiatr słów tylko, a więc dla dziecka, spragnionego zawsze życia — lodowy wiatr śmierci”, a staje się organizmem żywym, posiadającym życie, a więc do życia przygotowującym. Szkoła wtedy staje się prawdziwie szkołą czynnego poglądu, o atmosferze zdolnej podtrzymywać i rozwijać moralny i fizyczny ustrój dziecka.

Praca ręczna bowiem wykazuje też duże korzyści dla cielesnego rozwoju dziecka. Muskuly nabierają siły i sprężystości przez pokonywanie zewnętrznego oporu, jaki przedstawia np. materiał surowy, służący do przetwarzania, kształci się zręczność i siła mięśni.

W związku z ćwiczeniami i ruchami rąk odbywa się rozwój odpowiednich ośrodków mózgowych (związek prawej ręki z lewą półkulą mózgu i przeciwnie), co znowu niemały wpływ wywiera na ogólny rozwój psychiczny. Psycho-fizjologia stwierdza, że istnieje wpływ aktywności fizycznej na psychiczne zdolności dziecka.

Wszystko razem wzięwszy, wpływa na tworzenie się charakteru, na kształtowanie człowieka uczciwego, zdolnego do pracy twórczej, rozumiejącego życie społeczne i wartość pracy zbiorowej. Dlatego też praca ręczna dla tych swoich niezaprzeczonych wartości powinna się stać integralną częścią nauki szkolnej, przesady pod tym względem i zbytniego zmaterjalizowania nie potrzebujemy się, przynajmniej na razie, obawiać, gdyż kierunek ten jest u nas ciągle jeszcze raczej za mało, niż zanadto uwzględniany.

Pytania i ćwiczenia:

1. *O ile w naszej szkole ćwiczeń uwzględniany jest kierunek, zwany „szkołą pracy“.*
 2. *Zajęcia ręczne w klasie I-szej w związku z rozwojem umysłowym dzieci.*
 3. *Prace ręczne w związku z nauczaniem różnych przedmiotów w wyższych klasach (na podstawie hospitacji i lekcji praktycznych).*
 4. *Jak odnoszą się dzieci do zajęć ręcznych.*
-

VII. RADOSNA ATMOSFERA UKOCHANIA ŻYCIA JAKO WAŻNY CZYNNIK WYCHO- WAWCZY.

Już Rousseau walczył o uznanie praw dziecka. Dzieciństwo jest okresem samym w sobie, dziecko ma swoje smutki i zmartwienia, swoje radości i wesela, ma swoje cele. Dziecko ma prawo żyć chwilą dnia dzisiejszego w właściwy sobie sposób, gdyż jest ono nie tylko ilościowo ale i jakościowo różne od człowieka dorosłego. Tymczasem z dzieciństwa czyni się okres, przygotowujący jedynie do życia. Nakłada się na dziecko obowiązki, których celu nie pojmuje, każe mu się spełniać czynności, których potrzeby nie rozumie, a wszystko dla przyszłości, o której najmniej właśnie dziecko myśli. Jeżeli takie postępowanie jest usprawiedliwione istotnie ze względu na przyszłe dobro dziecka, trzeba czynić to w taki sposób, by jak najmniej zatrzymywał dziecięce chwile swobody i radości. „Życie człowieka jest krótkim dniem grudniowym — mówi Trentowski w Chowannie — życie dzieci naszych jest krótsze. Wszyscy żyjemy czasu odrobinę, jak jętki i nierozumem jest wielkim zatrzymywać sobie życie nawzajem. Kto zaś życie dziecięce, tak problematyczne i niepewne, zatrzyma jakimkolwiek bądź sposobem, nie jest człowiekiem, ale hieną, potworem“. Nie chodzi o to, ażeby, wzruszając się słabością i ujmującym wdziękiem dziecka, pozwalać mu na wszystko, dogadzać wszystkim jego zachciankom i żadnych obowiązków nań nie wkładać. Nie mamy bowiem na celu wychować niewolnika własnych namiętności, istoty bezwolnej i słabej, ale chodzi o to, by w wychowaniu stworzyć pogodną i radosną atmosferę, pracę tak zorganizować, by śmiech i radość stale jej to-

warzyszyły. Każda chwila życia posiada wartość sama w sobie i nie należy jej marnować. Właściwością dziecka jest popęd do zabawy, ruchu. Jest szczęśliwe, gdy dosiędzie drewnianego rumaka, gdy się ślizga czy saneczkuje, gdy w gronie towarzyszy wspólną urządza zabawę. Szczery wesół śmiech dziecięcy, wybuchy radości, bez troska i zabawa są cechą dzieciennego wieku, a krótko trwające smutki świadczą i o zmienności natury dziecka i o tem, że się długo smucić nie lubi. Jak kwiat do słońca, tak dziecko do radości przedewszystkiem się zwraca. Żąda śmiechu i wesela. Śmieje się nie z jakiegoś powodu, tylko, że śmiać się jest tak przyjemnie. Lubi jasne barwy. Wszystko natomiast co szare, smutne, nudne, przygnębia je i jak mgła ciężka kładzie się na umysł dziecka. Długo mu się wtedy każda godzina dnia.

Pogodna atmosfera wpływa też dodatnio na funkcje psychiczne dziecka, ożywia czynności mózgu. Przygnębienie i smutek, atmosfera grozy i lęku zmniejsza wydajność umysłowej pracy, a często wręcz ją paraliżuje. Dlatego tak bardzo pożądanym jest w szkole pogodny nastrój, radosne ukochanie życia. Dużo zależy od nauczyciela. Słusznie powiedziano o nauczycielu, że, wchodząc do klasy, powinien smutki swoje i troski za progiem zostawić. Wymaga to niekiedy zaparcia się siebie. Jest jednak konieczne. Zgryźliwy i ponury nauczyciel przygnębiająco oddziałuje na dzieci. Szczęśliwie, jeżeli ktoś posiada wrodzoną pogodę umysłu i dar swobodnego obejścia się z dziećmi. W innym wypadku trzeba to w sobie wyrobić, a przynajmniej starać się zrozumieć dzieci i fałszywie nie sądzić ich zbyttniej czasem radości i pustoty.

Pytania i ćwiczenia:

1. *Myśl przewodnia „Radosnej szkoły” Karin Michaelis.*
2. *Wpływ radosnej atmosfery na pracę psychiczną dziecka.*

VIII. ŻYCIE W GROMADZIE I PRACA ZBIOROWA. ORGANIZACJE SZKOLNE MŁODZIEŻY.

Zagadnienie, co lepiej: czy dzieci do szkoły posyłać, czy też je w domu uczyć i wychowywać, zaprzętało od najdawniejszych czasów umysły pedagogów. Dzieje wychowania wskazują, jak różnie w różnych czasach zapatrywano się na tę kwestję. Według Kwintyljana np. korzystniejszą jest nauka zbiorowa; mówi on, że kto chce oratorem zostać, nie powinien chronić się przed ludźmi, ale się między nimi przecierać. Znane są też jego argumenty, przemawiające za nauką zbiorową. U nas Gliczner-Skrzetuski porównywał dziecko, które jedynie w domu się wychowuje, do żółwia, onej bestji błotnej, która ciągle w skorupie siedzi, w szkole natomiast, widząc innych, którzy się dobrze uczą, przykład sobie z nich brać będzie. Wielu myślicieli i pedagogów zajmowało się tą sprawą.

Dziś w całej pełni zwycięża zasada nauczania zbiorowego. Zastanówmy się, jaką wartość taka zbiorowa praca posiada.

Badania ostatnich czasów wykazały, że jeżeli chodzi o naukę samą, uczeń lepiej pracuje w gromadzie, aniżeli sam. August Mayer i Fryderyk Schmidt przeprowadzali takie badania na rachunkach pamięciowych i piśmiennych, a także i głoskach bez sensu, u nas przeprowadzał je Bogdan Nawroczyński metodą punktowania i metodą Bourdona (wykreślania liter). Badania te wykazały, że w normalnych warunkach praca zbiorowa uczniów jest lepsza niż indywidualna domowa. Jest więc nauczanie masowe, naogół wzięwszy, korzystne. Jednakże i praca zbiorowa posiada swoje wady.

Daje ona wprawdzie lepsze rezultaty, tracą tu jednak zwykle najzdolniejsi. Praca zbiorowa wpływa też niwelująco na różnice indywidualne, stwarza przeciętny poziom, a zjawisko to ze względu na dobro jednostki wcale nie jest pożądane. Dlatego też w niektórych zwłaszcza krajach starano się zapobiec temu przez nauczanie masowo-indywidualizujące, przy którym uczeń z jednej strony odnosi korzyści pracy zbiorowej, z drugiej znów znajduje uwzględnienie swoich indywidualnych zdolności.

To w dziedzinie nauczania. Trudniejsza jest sprawa z wychowaniem. Tu wyniki nie dadzą się tak ściśle pod względem ilościowym ująć i badania są też utrudnione. Specjalnych badań w tej dziedzinie jest jeszcze bardzo mało. Analogicznie jednak do nauczania posiada praca zbiorowa w stosunku do wychowania swoje dodatnie i ujemne strony.

Foerster utrzymuje, że szkoła nastrecza wiele niebezpieczeństw dla charakteru ucznia. Życie szkolne — według niego — jest dla dusz nieprzygotowanych i nieoświeconych szeregiem ciężkich wymagań i niebezpieczeństw. Z pracą szkolną jest według niego związana zgubna dla charakteru praktyka kłamstw, oszukaństw, źle zrozumianej ambicji, masa może się stać ogniskiem zarazy różnemi moralnemi chorobami i przyczyną zepsucia jednostki. Dzieje się to wtedy, gdy żadna troskliwa ręka nie prowadzi dziecka przez te manowce.

Życie gromadne przedstawia więc pewne niebezpieczeństwo, posiada jednak i strony dodatnie. Dziecko wprawdzie styka się w szkole z dziećmi o różnej wartości moralnej i niejednego złego nauczyć się może, jednak i w domu od błędu się nie ustrzeże. A zresztą człowiek stworzony jest do życia w społeczeństwie ludzkim i od dzieciństwa do tego zaprawiać się powinno. Według słów Platona nietylko sami dla siebie urodziliśmy się, ale też ojczyzna i przyjaciele nas potrzebują.

Szkoła powinna przygotowywać do życia społecznego. Wskutek tego właśnie, że dzieci pracują razem, stykają się ze sobą, mają wspólne obowiązki, radości i zmartwie-

nia, wyrabia się pewna „wspólnota“, o której mówi Dercy. Współzyciem dzieci należy kierować. Z początku brak u nich wyrobienia, skarżą, przezywają się, cieszą się z „nie-szczęścia“ kolegi, nie chcą pomagać. Ale i takie momenty wychowawca może wyzyskać do wyrobienia u nich świadomości zbiorowego życia. Mówi się często o starszych klasach: ta klasa żyła się ze sobą; jeden za wszystkich, wszyscy za jednego. Wyrabia się to z czasem, ale przy odpowiednim kierownictwie. Składa się na to cały ciąg postępowania nauczyciela, a także metoda pracy. Przy pamięciowym wyuczaniu się materiału wyrabia się egoizm, pewna zachłanność, by jak najwięcej zdobyć dla siebie, gdy natomiast ośrodkiem staje się praca ręczna, znikają okowy egoizmu, wyrabia się wspólność dążeń i usiłowań, wspólność celów i wzajemna pomoc. A właśnie altruizm, solidarność, zdolność i umiejętność wspólnego działania, są podstawami życia społecznego. Te cechy wyrabiają się bardzo w życiu zbiorowym młodzieży, a głównie w organizacjach młodzieży.

Organizacje tego rodzaju, jak samopomoc szkolna, Czerwony Krzyż młodzieży, kooperatywy uczniowskie, kramy szkolne, koła samokształceniowe, wycieczkowe, sportowe i t. p. oddają wychowaniu duże usługi. Szkoła budzi popędy społeczne młodzieży, daje impuls do zrzeszania się, uczy współżycia z kolegami. Popędy te występują wyraźnie między 10—15 rokiem życia, i jeżeli szkoła nie zajmie się tem, wtedy życie społeczne młodzieży może pójść w niepożądanym kierunku. Nietylko więc pożądane, ale wprost obowiązkiem szkoły jest, tym ruchem pokierować i nadać mu pewne formy. Młodzież w organizacjach uczy się dążyć wspólnie do jakiegoś celu, uczy się wykonywać dobrowolnie na siebie włożone obowiązki, uczy się brać odpowiedzialność za pewną akcję, o której pożytku jest przekonana.

Tu poznaje młodzież znaczenie i wartość dewizy „*viribus unitis*“ (wspólnymi siłami). Jednostka dokonać nie może tego, czego dokona dobrze zorganizowana, wspólna praca. Kierownik organizacji zrozumie, że nie na tem

sprawność jej działania polega, ażeby samemu wszystko robić, ale na przypilnowaniu, ażeby ci wszyscy, którzy się pewnych funkcji podjęli, spełniali je z drobiazgową wprost dokładnością. Jeżeli ktoś zbiera wkładki na rzecz Czerwonego Krzyża młodzieży, musi to robić sumiennie i dokładnie; jeżeli wydaje śniadania, przestrzega porządku w klasie, sprzedaje w kramiku szkolnym, pożycza książki, musi to robić systematycznie i porządnie, gdyż inaczej prędko zobaczy ujemne wyniki niedbałego spełniania obowiązków. Uczy się młodzież tutaj w sferze własnych zainteresowań brać odpowiedzialność za dobrowolnie przyjęte obowiązki. Wykonując je sumiennie, przestrzega tego samego u drugich, gdyż widzi, że, gdy członkowie danej organizacji nie spełniają swoich obowiązków, albo spełniają je źle, gdy są apatyczni i bierni, zamiera życie organizacji. Młodzież uczy się też tutaj poświęcać czas i trud na rzecz dobra ogólnego. W organizacjach rozwija się także samodzielność, inicjatywa i przedsiębiorczość, organizacja staje się terenem wyładowania nadmiaru sił, jakimi młodzież rozporządza. Czasem niesforną, złą klasę przyprowadzić można do porządku zapomocą dobrze pomyślanej organizacji. Poważne traktowanie uczniów, zaufanie, jakim się ich darzy, powierzenie jakiegoś obowiązku, podnosi ich we własnych ich oczach i staje się wtedy punktem ich honoru, wywiązać się dobrze z zadania. Jeżeli chodzi o karność, jest to środek bezwarunkowo lepszy, niż wszystkie kary, nagrody i t. p. Kij można najłatwiej w ten sposób wyrugować z klasy.

Duże znaczenie posiadają też gminy szkolne. Razi tu może sztuczna terminologia wójtów, ławników i t. p., i istotnie, naśladowanie prawdziwej gminy jest trochę sztuczne. Gmina szkolna nie powinna mieć cech sztuczności, ale naturalne formy, w które ująć się powinno życie młodzieży z uwzględnieniem właściwości życia szkolnego, sfery zainteresowań młodzieży i t. p. Zawiązki gminy wprowadzać można już w klasach najniższych, przez powierzanie dzieciom pewnych funkcji w klasie, odwoływanie się do ich sądu w sprawie przewinień kolegów i t. p. W wyższych

klasach przyjmuje to formy zdecydowanej organizacji. Ostrożność jednak jest wskazana, gdy chodzi o sądy koleżeńskie. Piękną w zasadzie ideą, by dzieci same uczyły się sądzić czyny kolegów, łatwo można wypaczyć. „Podawanie do sądu” może być nadużywane, poza tem dzieci wydają zwyczajnie sądy bardzo surowe, nieraz okrutne. Kierować musi wychowawca, a kierować prawie niepostrzeżenie. Dzieci sugestionują się łatwo, więc np. już przy rozpatrywaniu „sprawy” może o karze zdecydować sam ton nauczyciela, gdy bowiem powie: a więc znowu X. popełnił taki a taki czyn, i zaakcentuje wyraz „znowu”, wyrok będzie surowy, gdy natomiast łagodnie powie: jeszcze Z. całkiem się nie poprawiła i t. d., wyrok będzie łagodniejszy.

Organizacje młodzieży przez rozwijanie samodzielności, solidarności, altruizmu, umiejętności słuchania i rozkazywania, umiejętności współżycia są dobrą szkołą, przygotowującą do życia społecznego. O tem nauczyciel musi pamiętać. I to rozumieć.

Pytania i ćwiczenia:

1. Przedstawić poglądy znanych autorów na wartość wychowania gromadnego a jednostkowego.

2. Jakie organizacje istnieją w szkole ćwiczeń? Ich wartość wychowawcza.

3. Koła młodzieży i inne organizacje pozaszkolne na wsi. Ich zadania i wartość.

IX. DĄŻENIA DO PRZYSTOSOWANIA ORGANIZACJI WYCHOWANIA SZKOLNEGO DO INDYWIDUALNYCH CELÓW POSZCZEGÓLNYCH GRUP UCZNIÓW I JEDNOSTEK — SELEKCJA.

Wychowanie polega na pewnego rodzaju oddziaływaniu starszego pokolenia na młodsze, dlatego — ażeby było skuteczne — musi ono oprzeć się na dokładnej znajomości psychiki wychowanka. Jedną z głównych podstaw pedagogiki jest — jak wiemy — psychologia. Psychologia Herberta, następnie psychologia eksperymentalna Wundta stanowiły podstawę pedagogiki aż pod koniec XIX stulecia. I jedna i druga była to psychologia ogólna, ponieważ zajmowała się człowiekiem wogóle a nie poszczególnymi indywidualnościami. Dopiero psychologia różniczkowa, która powstała w końcu XIX stulecia, poczęła badać zjawiska psychiczne nie ogólnie, przeciętnie, niejako w przekroju, ale zwróciła uwagę na odchylenia i różnice indywidualne, występujące u poszczególnych jednostek. Psychologia różniczkowa dała możność wychowanie indywidualizować, dostosowywać metody i sposoby postępowania do właściwości psychiki danej jednostki. Przy wychowaniu zbiorowem jednak nie wystarcza wyłącznie tylko psychologia różniczkowa. Wychowawca bowiem ma do czynienia nie tylko z poszczególnymi jednostkami, ale też z całym zespołem uczniów, którzy, stanowiąc klasę, tworzą pewną grupę społeczną, pewne zbiorowisko socjalne. Klasa więc, chociaż jest zbiorem jednostek, stanowi jednak pewną całość, posiadającą swój odrębny charakter, sobie właściwe oblicze, swoją postawę, z czem wychowawca liczyć się

musi. Zagadnienie klasy, jako grupy społecznej, ujmuję dopiero w sposób naukowy psychologia społeczna, która jest wytworem XX wieku.

Co to jest grupa społeczna? Grupą społeczną nazywamy zbiór osobników ludzkich, którzy przez wzajemne obcowanie na siebie wpływają. Takie grupy tworzą się nawet przygodnie, a tworzą się bardzo łatwo, np. gromadka pasażerów w wagonie, świadoma swojego interesu, broni wejścia innym, ale, gdy ktoś do przedziału wtargnie, wkrótce się zasymiluje tak, że broni się przed nowym przybyszem równie zawzięcie, jak jemu przed chwilą wstępu broniono. Grupy takie tworzą się na wycieczkach, na ulicy w czasie jakiegoś zajścia i t. p. Jeżeli grupy tworzą się tak łatwo i w krótkim stosunkowo czasie, nic dziwnego, że młodzież szkolna, obcując ze sobą przez szereg miesięcy a nawet szereg lat, taką grupę tworzy. Szkoła sama zresztą dąży do tego, ażeby z luźnego zbioru jednostek wyrobić skoordynowaną psychicznie całość. Tryb życia szkolnego, równoczesne zajmowanie się danej klasy tą samą czynnością, te same warunki, urządzenie klas, porządek szkolny, jednakowe przepisy, te same programy — to wszystko wpływa na to, że luźna masa wstępującej do szkoły młodzieży konsoliduje się w jednolitą grupę i wyrabia zbiorową indywidualność, którą należy uwzględnić i dostosować do niej odpowiednie metody postępowania. Taka grupa klasowa różnicuje się dalej na poszczególne mniejsze grupy, które cechuje podobieństwo upodobań, usposobień, zainteresowań, pracowitości i t. p. Grupa klasowa ma swoje specyficzne właściwości i też się zmienia. A różnaitość ta występuje tak pod względem rozwoju umysłowego, jak i pod względem wychowawczym. Co roku nietylko są w danej szkole klasy gorsze i lepsze, jedna klasa np. jest obowiązkowa, pracowita, inna zdolna ale niesforna, inna jeszcze spokojna, ale apatyczna, leniwa i t. p.; ale co więcej, ta sama klasa przedstawia się z roku na rok inaczej, zależnie czasem od jednostek, które ją opuściły lub do niej weszły, czasem od postępowania nauczyciela, który klasę obejmuje.

Istnieją też grupy społeczne młodzieży, organizujące się poza szkołą, charakter ich jest różny: kluby, stowarzyszenia sportowe, gier, zabaw i inne, czasem mają charakter ujemny, np. bandy młodych złodziei. Badania nad organizacją i życiem takich stowarzyszeń wykazały, że początek daje im klasa, która właśnie takie popędy społeczne u młodzieży budzi i jeżeli szkoła ich nie ujmie i nie nada im kierunku, wtedy rozwijają się nieodpowiednio, a często wyrodnieją. Popędy takie budzą się między 10-tym a 14-tym rokiem życia, a więc u dziatwy w wyższych klasach szkoły powszechnej.

Nauczyciel, wychowując młodzież danej klasy musi więc, opierając się na obserwacjach klasy jako całości i poszczególnych w niej grup a także indywidualnych jednostek, starać się odpowiednio na nie wpływać. Wychowując zbiorowo całą klasę, nie może tracić z oczu jednostek. Tak samo, jak nauczanie przez prowadzenie nauki w sposób masowo-indywidualizujący zapobiega sprawozdaniu młodzieży do jednego poziomu, gdyż, stosując wprawdzie nauczanie do masy, zwraca specjalną uwagę na wybitnie uzdolnionych, jak też takich, którzy nie mogą dorównać poziomowi klasy, tak i w wychowaniu nie można dążyć do zniwelowania różnic pomiędzy wychowankami.

Szczególnie trzeba wzmocnić wpływ wartościowych jednostek w klasie i przez nie wytworzyć opinię, piętnującą wszelkie zło i niemoralność. Młodzież bardzo łatwo ulega wpływom opinii. Takimi uczniami zajmie się nauczyciel i przez udzielanie im rad, wskazówek i wyjaśnień, umocni ich wewnętrznie i utrwali ich wpływ w klasie. Bardziej jeszcze musi się zająć dziećmi pod względem moralnym zaniedbanymi czy upośledzonymi. Przez odpowiednie traktowanie, pouczenia, kierowanie lekturą i t. p. starać się musi o wpływ na ich charaktery. Wymagania swoje powinien indywidualizować, i jeżeli nie do każdego ucznia oddzielnie, to do pewnych grup młodzieży stosować pewne metody postępowania. Rozwijający się obecnie system daltoński, który przez swoje metody zdąża

do swobodnego rozwoju człowieka, samodzielnego i odpowiedzialnego za swoje czyny, duże znaczenie przypisuje wpływowi grupy. Zależnie od zainteresowań gromadzi się młodzież różnego wieku w sali historii, geografii czy matematyki, wspólnie opracowuje jakiś temat, przyczem starsi objaśniają młodszych, a wpływ grupy pociąga swoim przykładem innych. Organizacja pracy polega więc na organizowaniu pracy grupami. Grupa pociąga za sobą dzieci o słabszym rozwoju umysłowym.

Może więc szkoła rozbudzać i wzmacniać zainteresowania poszczególnych grup i jednostek, wykrywać specjalne uzdolnienia i zapobiegać brakom, a także przez dokładne poznanie młodzieży skierowywać ją na odpowiednie pole pracy. Spotykamy się tu z zagadnieniem selekcji. Na międzynarodowej konferencji psychotechnicznej w Barcelonie (1921 r.) określono selekcję jako wybór danej jednostki do określonego zawodu. Np. na kilkadziesiąt miejsc w fabryce lub biurze zgłasza się kilkadziesiąt osób, na podstawie egzaminu wybiera się najlepszych kandydatów, czyli dokonywa się selekcji, o pozostałych nikt się nie troszczy. Według prof. Joteyko natomiast powinno się tu przyjąć hasło Hartnes'a: „miejsce dla każdego człowieka i każdy człowiek na swoim miejscu”. Chodzi więc o to, ażeby każdą jednostkę skierować na najodpowiedniejsze dla niej pole pracy, czyli do takiego zawodu, w którym najwydatniej pracować będzie mogła. Ponieważ znaczny procent dzieci na szkole powszechnej kończy swoje wykształcenie i udaje się do jakiegoś zawodu, dlatego obowiązkiem szkoły powszechnej jest nie tylko rozwinąć zdolności i dać ogólne wykształcenie, ale rozpoznać naturalne dyspozycje i na ich podstawie orzec jak dalej pokierować młodzieżą, i jeżeli nie można zdecydować pozytywnie, to przynajmniej określić negatywnie do czego dany osobnik nie nadaje się. Selekcja więc przy ukończeniu szkoły powszechnej łączy się ściśle z wyborem zawodu.

Prof. Joteyko rozróżnia selekcję sztuczną (w formie konkursu) i selekcję naturalną. Pierwsza polega na tem,

że wśród zgłaszających się do fabryki, urzędów czy do szkoły, na podstawie egzaminu selekcyjnego przyjmuje się najlepszych. Przykładem takim jest selekcja wprowadzona w szkołach niemieckich, gdzie wybierano nieliczne jednostki, aby im udostępnić naukę w szkole średniej. Selekcja taka stwarza kastę uprzywilejowanych, a także, segregujące dzieci w zbyt młodym wieku, odrzucać może dzieci nawet zdolne, których rozwój umysłowy odbywa się w powolniejszym tempie. We Francji znów, gdzie większość urzędów publicznych (w administracji i w nauczycielstwie) obsadzano drogą konkursu, kandydaci większą część życia spędzali na przygotowywaniu się i zdawaniu egzaminów.

Selekcja naturalna ma na celu rozpoznać uzdolnienia wszystkich ludzi i każdego skierować na odpowiednie stanowisko. W ten sposób nawet mierne jednostki mogą z pożytkiem pracować, gdyż wtedy obrany kierunek pracy nie przekracza ich sił, ale właśnie odpowiada ich usposobieniu i zdolnościom. Ktoś np. może nie mieć zdolności do filozoficznych dociekań, ale być doskonałym mechanikiem; ktoś może nie mieć zdolności matematycznych, ale być dobrym ogrodnikiem i t. p. Chodzi więc o to, aby szkoła poznała swego wychowanka, jego zdolności, zamiłowania, jego braki (np. pewne anomalje wzrokowe czynią go niezdolnym do pracy w farbiarni, niektórych działach kolejnictwa i t. p.) i umiała skierować go do odpowiedniego zawodu. Wpłynęłoby to na podniesienie wydajności pracy we wszystkich dziedzinach życia i na zadowolenie jednostek, gdyż przekleństwem jest pracować w zawodzie, którego się nie lubi, lub do którego brak uzdolnień, np. praca nauczycielska obrana nie z powołania i zamiłowania. Selekcję taką powinny przeprowadzać psychologowie i nauczyciele odpowiednio przygotowani.

Selekcję należy przeprowadzać nie tylko przy ukończeniu szkoły powszechnej, ale także w ciągu lat nauki. Ma ona na celu wyeliminować z klas dzieci anormalne pod względem umysłowym lub moralnym, gdyż stanowią one balast klasy, obniżają jej poziom i wpływają ujemnie na inne. W Warszawie np. są takie oddziały dla dzieci upośledzonych. Sto-

sowanie odpowiednich metod i dostosowanie nauki do poziomu uczniów sprawia, że dzieci takie robią często duże postępy i mogą nawet wrócić do szkoły normalnej. Nadto powinny być wyłączone dzieci upośledzone pod względem wzroku czy słuchu, dla których powinny być specjalne oddziały, ponieważ w normalnych warunkach nie mogą robić odpowiednich postępów. Tak samo postępować należy z dziećmi, które z jakichkolwiek powodów przekroczyły znacznie przeciętny wiek danej klasy. Wśród dzieci normalnych występują też różne poziomy. Dobieranie bezwzględnie jednolitych grup klasowych jest niemożliwe, byłoby jednak pożądane, ażeby dla dzieci normalnych, ale rozwijających się powoli, stwarzane były oddzielne oddziały, gdzie tempo nauczania byłoby znacznie powolniejsze. To samo odnosi się do dzieci z jakichkolwiek względów zapóźnionych w naukach. Tak więc selekcja ma na celu dobro każdego ucznia i troskę, ażeby każdemu zapewnić warunki jak najlepszego rozwoju i skierowania go na odpowiednie pole pracy.

Pytania i ćwiczenia:

1. *Rozpatrzenie klasy, jako grupy społecznej.*
 2. *Co jednostka traci, a co zyskuje przez wychowanie zbiorowe?*
 3. *Jakie są obowiązki nauczyciela w stosunku do dzieci moralnie zaniedbanych?*
 4. *W jaki sposób przy wychowaniu zbiorowym można indywidualizować wpływ wychowawczy?*
 5. *Znaczenie selekcji.*
-

X. WSPÓŁPRACA DOMU ZE SZKOŁĄ.

Czynnikiem, kształcącym psychikę dziecka od samego początku jego istnienia, jest bezwątpienia przedewszystkiem dom rodzinny. Pierwszym terenem jego poznania i sferą zainteresowań są przedmioty i osoby z najbliższego otoczenia. Tu budzą się pierwsze uczucia i pierwsze odruchy woli. Tu kształtują się pierwsze pojęcia o otaczającym świecie, do którego dziecko z wrodzoną ciekawością się garnie, kształtują się pojęcia dobrego i złego, pojęcia piękna i prawdy. Otoczenie i przykład działa, i w świeżej, wrażliwej dziecięcej naturze ryje niezatarte ślady. Dziecko chłonie wszystko bezkrytycznie i dzięki naśladownictwu upodabnia się do swego otoczenia. Ale zakres zainteresowań wzrasta, widnokrąg się rozszerza — dziecko idzie do szkoły: nowe zmienne warunki, nowe obowiązki i prawa, systematyczna praca. Sprawę kształcenia i rozwoju umysłowego szkoła przyjmuje na siebie i wyznacza kierunek. Ale nietylko uczy — także wychowuje. Szczęśliwie, gdy cele i zadania wychowawcze szkoły pokrywają się i nawzajem uzupełniają z dążeniami domu. Jednolity i wzmocniony przez szkołę kierunek wychowawczy musi wydawać dobre rezultaty. Wszak jeden jest cel wychowania i do niego domowi i szkolni wychowawcy konsekwentnie dążyć powinni.

Nie zawsze jednak tak się dzieje. Często rodzice, z chwilą oddania dziecka do szkoły, nie troszczą się więcej o jego wychowanie, cały ciężar zrzucając na szkołę. Gorzej bywa, gdy między dążeniami domu i szkoły panuje rozdzźwięk. Inne zasady postępowania, inne normy etyczne. Dziecko patrzy, obserwuje i dąży do uogólnienia. Czując rozbieżność między domem i szkołą, jest zdezorientowane i najczęściej idzie po linii, odpowiadającej najlepiej jego

upodobaniom i naturze. Gdy więc dom popiera i toleruje lenistwo, kłamstwo, opieszałość, może nawet kradzież i demoralizację, gdy wady te nawet ukrywa przed szkołą, biorąc stronę winnego, szkole i nauczycielowi wytaczając walkę — ciężko szkole z tem walczyć przyjdzie. Wszelkie usiłowania niweczy i zabija wrogie stanowisko domu.

Czasem znów dziecko jest trudne do prowadzenia, wtedy wzmocniony wpływ i czujna opieka w domu i szkole jest konieczna. Bywają znów wypadki, że w zachowaniu się dziecka zajdzie jakaś nagła, ujemna zmiana. Nauczyciel stara się wyszukać przyczynę. W takim wypadku szczere, otwarte stanowisko rodziców może rzucić wiele światła, a wtedy łatwiej znaleźć odpowiednie środki wychowawczego oddziaływania.

Dla dobra dziecka, dla pomyślności sprawy wychowywania koniecznem jest wzajemne porozumienie i współdziałanie domu ze szkołą. Dążyć do tego powinien nauczyciel. Dążenia te napotykają często na duże trudności z powodu braku zrozumienia a często z powodu nieufności ze strony rodziców. Gdy jednak pierwsze lody przełamane zostaną, a ludność danego terenu szkolnego przekona się o życzliwości i bezstronności szkoły, wtedy współpraca jest zapewniona. Szkoła informuje o obowiązkach szkolnych, wyjaśnia cele, do których dąży, omawia różne kwestje z zakresu wychowania. Częste i liczne błędy, popełniane przez rodziców zwłaszcza sfer nieoświeconych w dziedzinie wychowania, wypływają raczej z nieświadomości, aniżeli ze złej woli. Nauczyciel powinien oświecać i służyć dobrą radą. Niezmiernie jednak ważną rzeczą jest umiejętność przemawiania do rodziców. Jest to czasem wrodzone, częściej jednak trzeba w sobie wyrobić. Przedewszystkiem nie można tu używać mentorskiego tonu. To zraża i zniechęca. Nauczyciel jest nauczycielem i wychowawcą dzieci, przyjacielem i doradcą rodziców. Tylko takie stanowisko zapewni mu ich sympatię i prawdziwy szacunek. Potrzebny tutaj jest takt obok umiejętności wykrywania i należytego oświeclania zalet, a zwłaszcza wad wychowanka i wskazywania drogi postępowania. Nietylko bowiem należy poznać

stosunki domowe, ale także starać się do pewnego stopnia na nie wpłynąć i wyjaśnić, dlaczego tak a nie inaczej postępować należy. Niech matka wie, dlaczego trzeba dbać o czystość dziecka, dlaczego trzeba do szkoły posyłać, dlaczego nie trzeba o nauczycielu źle się wyrażać, dziecku nie dawać alkoholu.

Do tego celu służyć mogą pogadanki zbiorowe, urządzane dla rodziców, odwiedzanie w domu i t. p.

Dużą usługę oddają tu często Koła Opieki Rodzicielskiej, gdzie nie tylko urządzi się odczyty i pogadanki, ale także wciąga się rodziców do współpracy nad dobrem młodzieży, np. dożywianie, organizowanie wycieczek, zbieranie funduszków na kolonie letnie, urządzanie bibliotek i t. p.

Przy takim zbliżeniu się domu i szkoły szkoła zyskuje na żywotności, wprowadza naturalniejsze a zarazem skuteczniejsze sposoby oddziaływania, gdyż przy takim zbliżeniu się nauczyciel dowiaduje się wiele o właściwościach uczniów, poznaje ich środowisko, potrzeby, warunki życiowe, przez co szkoła przestaje być jakimś sztucznym wytworem, a nabiera cech szkoły żywej, naprawdę do życia przygotowującej. Dlatego zbliżenie się do rodziców swych uczniów i wciągnięcie ich do współpracy powinien każdy nauczyciel za swój obowiązek uważać.

Pytania:

1. *Czy na terenie znanych mi szkół istnieją Koła Opieki Rodzicielskiej? Jaka jest ich działalność i stosunek do szkoły?*
 2. *Jak sobie wyobrażam współpracę domu ze szkołą na wsi?*
-

XI. OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA.

Kto nie czuje zamięłowania do pracy nauczycielskiej, niech lepiej nauczycielem nie będzie. Niema nic gorszego, jak wykonywanie zawodu, którego się nie lubi. Zwyczajnie mówi się, że praca nauczyciela, to nie rzemiosło. W tem tkwi cała pogarda dla rzemiosła, ale przecież i rzemieślnik prędzej i lepiej wykona swą pracę, gdy jest oświecony, inteligentny i gdy lubi swój zawód. Prawda tego powiedzenia tkwi chyba w tem, że ostatecznie można być dobrym szewcem bez zamięłowania do tego rodzaju czynności, ale być dobrym nauczycielem bez zamięłowania i powołania jest prawie nie do pomyślenia. To jednak nie każdemu jest wrodzone. Pewna ankieta (W. Dzierżbicka: „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy“) wykazała, że w licznych wypadkach zamięłowanie wyrabia się z czasem, pod wpływem pracy w tym kierunku, zetknięcia się z dziećmi, rozczytywania się w literaturze pedagogicznej. Inna ankieta (Dąbrowski: „Uświadomienie zawodowe naszej młodzieży seminarjalnej“) wykazała, że bardzo duży procent młodzieży wstępuje do seminarjum albo bez wyraźnego uświadomienia, dlaczego właśnie to czyni, albo z pobudek czysto materialnych. Istotnie, decyzja co do wyboru zawodu nauczycielskiego przypada na tak wczesny okres życia (15 lat), że nie są jeszcze skryształizowane ani uświadomione zamięłowania i skłonności, zwłaszcza w kierunku pracy nad dziećmi u istot, które same dopiero z okresu dzieciństwa wychodzą. W ciągu przygotowania zawodowego niektóre jednostki przez zetknięcie się z terenem pracy nabierają zamięłowania w tym kierunku, inne uświadamiają sobie niechęć i te w zawodzie nauczycielskim pracować nie powinny. Potrzeba bowiem

jednostek pełnych entuzjazmu dla spraw wychowania, wytrwałych i dzielnych, a nie traktujących swój zawód jako poświęcenie, które tylko przez jakiś czas można spełniać (potem niech przyjdą inni), albo tylko jako sposób zarabkowania.

Wprawdzie nie można tu odrzucać względów materialnych; chęć zajmowania jakiegoś stanowiska w społeczeństwie, powodzenia w życiu, jest motorem bardzo silnym, całej działalności jednostki. Poczucie użyteczności i stwierdzenie własnej wartości jest niezbędnie potrzebne do życia, jest często ostoją, wobec różnych konfliktów i załamania duchowych. Praca zawodowa daje właśnie człowiekowi to poczucie użyteczności, dlatego stanowi często jego równowagę życiową, daje mu też radość z własnej twórczości. A pole do twórczości jest tu większe aniżeli w każdym innym zawodzie.

Ta twórczość, to wpływ na kształtowanie się psychiki dziecka, to współdział w jego duchowym „stawaniu się”. Czy może być coś piękniejszego? Naturalnie, nie powie tak nauczyciel, który utrzymuje, że największymi jego wrogami są jego własni uczniowie. Taki nauczyciel lepiejby zrobił, gdyby zawód nauczycielski porzucił.

Tu bowiem potrzebna jest „miłość dusz” (Dawid: „O duszy nauczycielstwa”), bo miłość da siłę i moc do wytrwania, miłość cierpliwa jest i dobroci pełna, miłość wszystko przebaczy i promiennym uśmiechem okraszy znojną nieraz pracę. Dzieci miłość odczuwają i przywiązaniem nawzajem darzą, a praca w takich warunkach lepsze rezultaty wydaje.

Twórczość nauczyciela w dziedzinie wychowania potęgować powinno jeszcze przeświadczenie ważnej roli, jaką w społeczeństwie odgrywa. Gdziekolwiek jest jego placówka, w odległej wsi, gdzie jest pozornie całkiem zapomniany, w miasteczku, mieście, w centrum czy na kresach, wszędzie pracuje nad dobrem społeczeństwa, gdyż dziatwa szkolna, to przyszli obywatele, i od nich w przyszłości zależeć będzie, jaką wartość będzie miało społeczeństwo.

Praca nauczyciela i jego życie, to ciągle droga do doskonalenia siebie i uczniów. A im bardziej sam na drodze wewnętrznego doskonalenia się postąpi, tem większą wartość będzie miała jego praca. Wewnętrzna kultura i dobroć — kulturę i dobroć szerzą. Wpływ nauczyciela jest poprostu zaraźliwy. Już co do cech zewnętrznych: gdy jest zaniedbany w ubraniu, nie dba o porządek, dzieci się tem zarażają; gdy jest płytki, powierzchowny, bezmyślny — te same cechy przejawiają się w klasie. Nauczyciel wewnętrznie opanowany, kulturalny, o jasnym i rozumnym spojrzeniu na świat, prawie nieświadomie, całym swoim obejściem, sposobem mówienia, odnoszeniem się do dzieci, te cechy u dzieci wyrabiać będzie, a wpływ jego nie ograniczy się jedynie do klasy, ale promieniować będzie na dalsze otoczenie. Na tem właśnie jego misja kulturalna polega.

Oświata ludu jest w każdym społeczeństwie rzeczą pierwszorzędną wagi. Z jakiegokolwiek punktu widzenia sprawę tę rozpatrywać będziemy, czy ze względu na podniesienie ekonomiczne kraju, czy ze względów równości praw dla wszystkich, zawsze rezultatem będzie hasło: jak najwięcej oświaty dla ludu. Kraje, które ideę tę w życie wcielają (Szwecja, Danja i inne), stoją ekonomicznie wysoko. U nas, w kraju przeważnie rolniczym, sprawa ta wymaga specjalnego uwzględnienia. Ogniskami kultury na wsi to kościół, szkoła, towarzystwa kulturalno-oświatowe, kooperatywy. Podniesienie produkcji rolnej, ulepszenie hodowli, spółdzielczość, szczepienie kultury wewnętrznej, kultury mieszkań, sposobu odżywiania i t. d. to ich zadania. Szkoła ma tu wiele do zrobienia. Dlatego pożądany jest nauczyciel, który sam ręki do tej pracy przyłoży, posiada nerw do pracy społecznej. Nauczyciel czy nauczycielka, który(a) na każdą niedzielę i święto ze wsi do miasta ucieka, który(a) nie rozumie potrzeb ludności wiejskiej, który(a) poza nauką czytania i pisania nic tej ludności nie daje, nie spełnia swego zawodu po obywatelsku. Bez żalu i nieżałowany wieś opuszcza.

Trzeba więc, ażeby nauczyciel obok przygotowania naukowego posiadał wyraźną świadomość misji kulturalnej,

jaką w narodzie spełnia, ażeby miał to głębokie przeświadczenie, że zawód nauczyciela-wychowawcy jest jednym z najszczytniejszych zadań człowieka-obywatela.

Pytania i ćwiczenia :

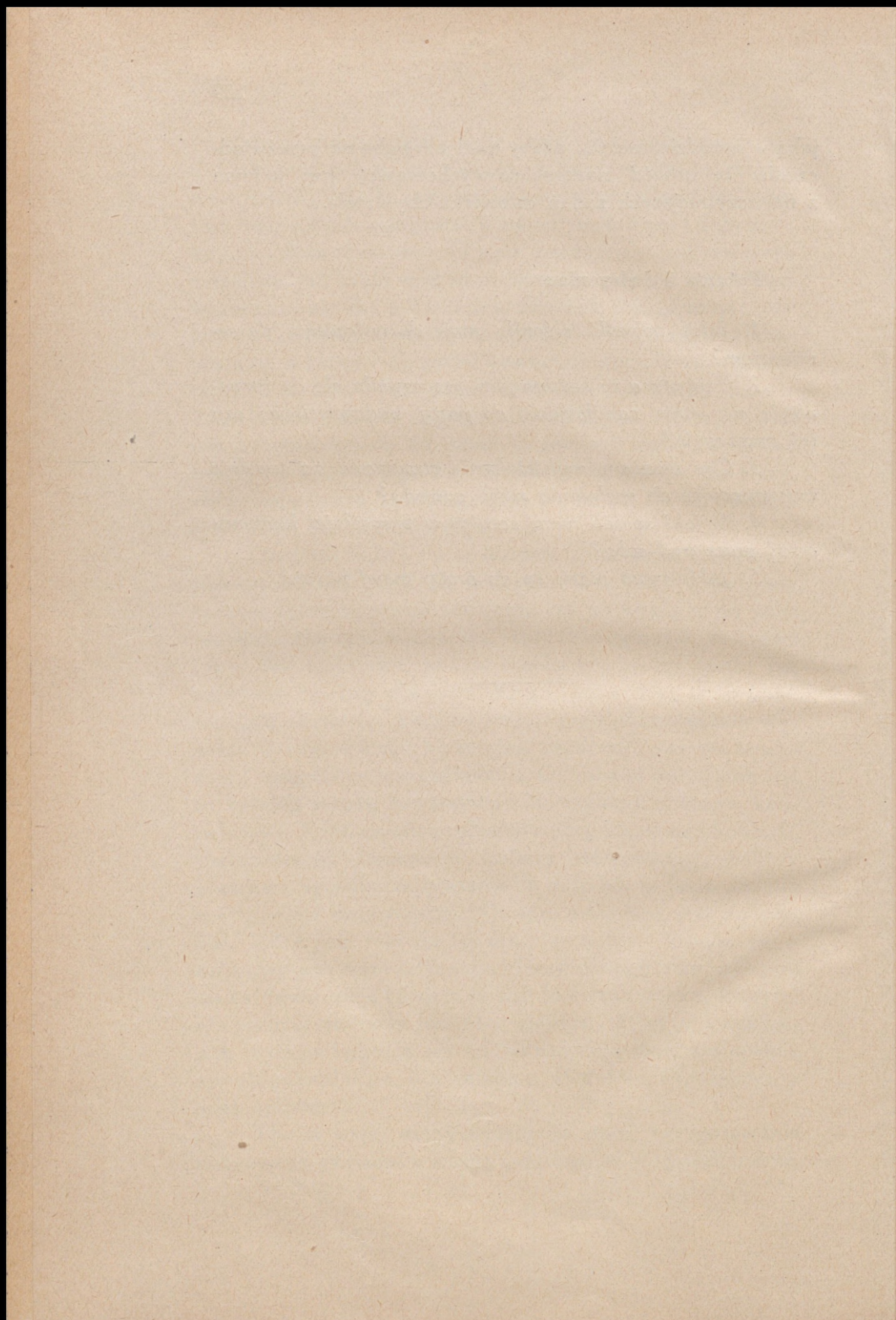
1. Jakie pobudki skłoniły mnie do wstąpienia do seminarjum?

2. Czy praca w seminarjum przyczyniła się do rozwinięcia we mnie zamiłowania do pracy nauczycielskiej czy też przeciwnie?

3. Czy uważam wykształcenie otrzymane za zupełnie wystarczające do spełniania mego zawodu?

4. W jaki sposób mam zamiar w przyszłości kontynuować pracę nad sobą?

5. Jakie mam plany co do pracy mojej na wsi?



KSIĄŻKI,

z których korzystałam przy opracowaniu podręcznika.

1. Claparède Dr. Edward: „Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik“. Leipzig. 1911.
2. Foerster: „Szkoła i charakter“. Warszawa. Geb. i Wolff. 1911. Przekł. Łopuszańskiej.
3. Hoefler Dr. Alojzy: „Zasady psychologii“. Tłum. Dr. Z. Zawirski Lwów. 1927. Nakł. Księgarni Naukowej.
4. James W.: „Pogadanki psychologiczne“. Wyd. M. Arcta Warszawa. 1922.
5. M. Janelli: „Ustrój administracji wychowania publicznego w Polsce“. Rocznik ped. Tom I Rok 1921
6. Joteyko Dr. Józefa: „Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychol. i potrzeb społecznych“. Polskie Archiwum Psychologii. Warszawa. Rok 1926–27. Nr. 1. Zw. Pol. Naucz. Szk. Powsz.
7. Kerschensteiner Georg: „Begriff der Arbeitsschule“. Leipzig und Berlin. 1913.
8. Kot Stanisław: „Historja wychowania“. Nakł. Geb. i Wolffa, Warszawa.
9. Nawroczyński Dr. Bogdan: „Uczeń a klasa“. Warszawa—Lwów.
10. Ostrowski Jerzy: „Żywa szkoła“. Geb. i Wolff, Kraków.
11. Potworowska-Dmochowska M.: „Kierownictwo lekturą dziecięcą“. Ruch ped. R. 1927. Nr. 3. Kraków.
12. Programy dla szkół powszechnych M. W. R. i O. P.
13. Rowid Dr. Henryk: „Szkoła twórcza“. Geb. i Wolff. Warszawa—Kraków. 1926.
14. Szkolne biblioteki dla młodzieży. Instrukcja i katalog. Księgarnia M. Arcta, Warszawa.
15. Szyćówna Aniela: „Rozwój pojęciowy dziecka w wieku od 6–12 lat“.

16. Witwicki Władysław: „Psychologia“ Lwów. Ossolineum.
 17. Zadania biblioteki szkolnej. Nakł. Księgarzy pol. Warszawa. 1927.
 18. Zarzecki Lucjan: „Charakter i wychowanie“. Geb. i Wolff, Warszawa.
 19. Zarzecki Lucjan: „Wstęp do pedagogiki“. Lwów—Warszawa, Książnica T. N. S. W. 1922.
 20. Ziemiński Z.: „Dążności wrodzone dziecka“, „U podstaw psychologji wychowawczej“. Szkoła Powszechna Warszawa. 1923.
 21. Ziemiński Z.: „Organizacja uczuć“. Szkoła Powszechna Warszawa. 1924.
-

TREŚĆ

Od autorki	III
Wstęp	1

CZĘŚĆ PIERWSZA

I. Cel wychowania	7
1. Cel wychowania w różnych epokach	7
2. Jednostka a społeczeństwo	11
3. Cel wychowania w obecnej dobie	13
II. Możliwość i granice wychowawczego oddziaływania	18
III. U podstaw psychiki dziecka	22
1. Dążności wrodzone	22
2. Przyzwyczajenia	33
3. Świadome akty woli	36
IV. Pojęcie charakteru	40
V. Wychowanie moralne	47
1. Wychowanie moralne wogóle	47
2. Posłuszeństwo	49
3. Pouczenia moralne	53
VI. Oddziaływanie wychowawcze	57
1. Środki wychowawcze	57
2. Pochwała	58
3. Nagana	60
4. Nagroda	61
5. Kara	63
VII. Znaczenie uczuć dla wychowania i ich kształcenie	69
1. Przegląd instynktów wzruszeniowych i uczuć złożonych	73
2. Uczucia, wynikające ze współżycia ludzi ze sobą	76
3. Uczucia patriotyczne	81
4. Uczucia estetyczne	83
5. Uczucia miłości dobra i prawdy	86
6. Uczucia religijne	87
VIII. Czynniki, wychowujące człowieka w społeczeństwie współczesnym	90

CZĘŚĆ DRUGA

I. Szkolnictwo w Polsce.	105
Administracja szkolna powiatowa i gminna	110
II. Zadania szkoły powszechnej w kierunku wykształcenia przyszłego obywatela	112
III. Wpływ treści programów szkolnych na wychowanie	118
IV. Wychowawcze znaczenie ćwiczeń fizycznych	127
V. Pobudzanie twórczości dziecka i wdrażanie do samodzielności. Znaczenie kierunku szkoły pracy	132
VI. Znaczenie pracy ręcznej dla wychowania umysłowego, mo- ralnego i społecznego	135
VII. Radosna atmosfera ukochania życia, jako ważny czynnik wychowawczy	140
VIII. Życie w gromadzie i praca zbiorowa. Organizacje szkolne młodzieży	142
IX. Dążenia do przystosowania organizacji wychowania szkolnego do indywidualnych celów poszczególnych grup uczniów i jed- nostek. — Selekcja	147
X. Współpraca domu ze szkołą	153
XI. Osobowość nauczyciela	156
Biblijografia	161
Treść	163





143 1969

4122 1/
12.