

PEDAGOGIKA

JANA FRYDERYKA HERBARTA



Herbart (1776-1841) jako pierwszy podjął próbę uczynienia z dotychczasowej publicystyki traktującej o wychowaniu nauki o wychowaniu. W tym celu starał się opracować i uściślić pojęcia pedagogiczne. Nagromadzoną wiedzę usystematyzował w swojej *Pedagogice ogólnej* (1806) i w *Zarysie wykładów pedagogicznych* (1835). System swój oparł o nauki pomocnicze: etykę i psychologię. Starał się opracować metody badawcze.

Przytaczamy fragment *Zarysu...* w tłumaczeniu B.Nawroczyńskiego i T.Stery.

PRZEGLĄD PEDAGOGIKI OGÓLNEJ WEDŁUG WIEKU

1. Trzy pierwsze lata

§ 195. Ponieważ w pierwszych latach nic życia jest jeszcze bardzo słaba, a opieka nad cielesną stroną (o której tutaj nie możemy mówić) jest sprawą najważniejszą, przeto - zależnie od stanu zdrowia - wymiar czasu, który możemy poświęcić na kształcenie umysłowe, musi być bardzo rozmaity. Choćby on jednak był bardzo krótki, jego doniosłość jest ogromna ze względu na wielką chwytność dziecka w wieku najmłodszym.

§ 196. Należy korzystać z chwil, kiedy dziecko nie śpi i jest w pogodnym nastroju, aby mu dostarczać bodźców do zmysłowego spostrzegania, jednak w nienatrętny sposób. Silnych wrażeń należy unikać; szybkich zmian również; wystarczają często małe zmiany, aby pobudzić słabnącą uwagę. Dobrze jest doprowadzać czynności oka i ucha do pewnego rodzaju pełni, aby te zmysły oswajały się ze spostrzeganiem w całym jego zakresie.

§ 197. Należy w nieszkodliwy sposób otwierać pole dla swoistej ruchliwości dziecka, przede wszystkim aby dochodziło ono do wprawy w używaniu części swojego ciała, następnie również aby drogą własnych doświadczeń rozszerzało obserwację rzeczy oraz dostrzegało ich zmienności.

§ 198. Dziecko należy jak najstaranniej chronić przed niezyczliwym, odpychającym oddziaływaniem rozmaitych ludzi. Nikt nie powinien obchodzić się z dzieckiem jak ze swoją zabawką.

§ 199. Tym bardziej nie należy dopuszczać do tego, aby dziecko poczynalo rządzić swoją opieką, zwłaszcza gdy się to uzewnętrznia w sposób gwałtowny. W przeciwnym wypadku nieuchronnym następstwem będzie upór. Najtrudniej tego uniknąć, gdy się ma do czynienia z dziećmi chorowitymi, gdy bowiem cierpią, musimy im okazywać szczególne względy.

§ 200. Dziecko musi stale odczuwać przewagę człowieka dorosłego, a często własną bezradność. Z tego wyrasta niezbędne posłuszeństwo. O ile postępowanie jest konsekwentne, to dziecko łatwiej będzie słuchało osób znajdujących się stale w jego otoczeniu niż obecnych tylko z rzadka. Gdy dziecko znajduje się pod wpływem silnego wzruszenia, najlepiej pozwolić, aby się jego afekt z czasem uspokoił, chyba że okoliczności wymagają innego postępowania.

§ 201. W niektórych rzadkich wypadkach wypada uciec się do siły wzbudzającej tyle lęku, wiele potrzeba, aby w razie konieczności dało się za pomocą groźby zapobiec zuchwalstwu. Rząd bowiem należy uczynić mocnym już w pierwszych latach, aby później nie trzeba było stosować surowych środków, co jest bardzo niepożądane.

§ 202. Już od wczesnych lat należy bardzo starannie zajmować się językowym wykształceniem dzieci, aby się nie zakorzeniły błędne nawyki i niedbały sposób wyrażania się. Wykorzenianie złych przyzwyczajęń językowych pochłania później dużo czasu i połączone jest z wielu przykrościami. Sztucznych jednak form wyrażania się należy stanowczo unikać; ich sens wykracza poza zakres dziecięcego myślenia.

2. Od czwartego do ósmego roku

§ 203. Odgraniczenie tego okresu zależy nie od lat, lecz wynika stąd, że kończy się pierwotna bezradność, a następuje skoordynowane używanie części ciała i języka. Teraz już same dzieci radzą sobie w wielu trudnych sytuacjach, dzięki czemu więcej jest spokoju i pogody.

§ 204. Im lepiej samo dziecko daje sobie radę, tym mniej należy mu okazywać pomocy z zewnątrz. Jednocześnie rząd ma się stawać coraz energiczniejszy, a w stosunku do niektórych jednostek nawet surowy, dopóki nie znikną ostatecznie ślady poprzednio niezupełnie wytępnionego uporu. Warunkiem powodzenia jest, że nikt nie będzie niepotrzebnie pobudzał dziecka do stawiania jakiegokolwiek oporu. Im więcej dziecko czuje dokoła siebie ustalonego porządku, tym pewniej stanie się uległe.

§ 205. Dziecku należy pozostawić tyle swobody, na ile pozwalają

okoliczności, aby się mogło otwarcie wyrażać oraz aby można było poznać jego indywidualność. Najważniejszą jednak rzeczą w tym wieku - to zapobiegać złym przyzwyczajeniom, zwłaszcza mającym związek z naganym sposobem myślenia.

§ 206. Dwie idee praktyczne wchodzą tu w rachubę, ale w rozmaity sposób, a mianowicie idea życzliwości i idea doskonałości. Niektóre poglądy pozostające w związku z doskonałością tworzy sobie dziecko, prawie zawsze samo; dla życzliwości mniej ma zrozumienia: trzeba mu ją wpajać, a to nie zawsze się od razu udaje.

§ 207. Przejawy złej woli występujące często u niektórych dzieci, należy brać bardzo poważnie, są to bowiem złe oznaki. Charakteru pod tym względem zepsutego nie daje się już gruntownie naprawić, a zepsucie zaczyna się nieraz wcześniej. Jak temu zaradzić, wskażemy poniżej:

§ 208. Przede wszystkim należy dbać o to, aby małe dzieci nie pozostawały za długo w samotności; wszystkie ich nawyki życiowe mają się tworzyć w kręgu towarzyskim, w którym panuje surowy porządek. Przejawy złej woli naruszają ten porządek, dziecko zatem, które sobie na to pozwoli, ma go przeciw sobie. Im bardziej dziecko się przyzwyczai do tego, by żyć w kręgu zbiorowej woli, bawić się i cieszyć, tym trudniej będzie mu znosić osamotnienie. Wystarczy zatem osamotnić złośliwego, a to już stanowi dostateczną karę.

§ 209. Taka kara działa na w pełni wrażliwe małe dziecko: gdy je osamotnić, płacze ono, jest bezradne i czuje swoją słabość; wystarczy przyjąć je z powrotem do towarzystwa, aby znowu poczuło się dobrze. Jeśli zmarnować ten okres, jeżeli złośliwie dziecko zraziło do siebie ten krąg, w którym mogło żyć radośnie, wówczas jedna gorycz powoduje drugą i pozostaje tylko stosować surowe prawo.

§ 210. Duch towarzyskości, nie dający dostępu złośliwości, nie jest jeszcze prawdziwą życzliwością. Toteż nawet te jego opisy, które znajdują się w pismach poświęconych dzieciom, często nie znajdują posłuchu, gdyż uchodzą za łatwo zmyślane bajki. Trzeba zacząć od wpojenia wiary w życzliwość, i to w dziecko doznające nieustannie dobrodziejstw od swoich wychowawców, ale skutkiem przyzwyczajenia tego nie oceniające. Ujmijmy mu coś ze zwykłej troskliwości! Gdy ją wznowimy, dziecko uzna za dar z dobrego serca i doceni. Gdy zaś dzieci uważają, że to, co otrzymują, jest naszą powinnością albo wynikiem działania jakiegoś mechanizmu, to taki błąd staje się źródłem najrozmaitszego zła moralnego.

§ 211. Jeżeli nie chcemy zmrozić serca dziecka i zabić w pączku życzliwości, to z surowością powinniśmy połączyć dobroć, a z dobrocią -

uprzejmość. W okresie, o którym teraz mówimy, nastrój zależy bezpośrednio od traktowania, a długotrwała nieuprzejmość powoduje stępienie uczuć. W wieku dziecięcym nie da się jeszcze ani należycie wywyższyć idei życzliwości, ani rozbudzić naprawdę życzliwych uczuć. Wiele już jednak osiągnęliśmy, jeżeli szczerze współczucie wspierane towarzyską wesołością łączy się z wiarą w życzliwość tych, od których dziecko zależy jako od wyższych istot. Wtedy kształcenie religijne ma się na czym oprzeć i rozwija to dalej.

§ 212. Idea doskonałości jako abstrakcyjne pojęcie jest wprawdzie dla dziecka równie nieuchwytna, jak idea życzliwości, jednakże zaczątków tego, co do nich należy, nie brakuje znowu tak bardzo. W miarę jak dziecko rośnie i rozwija się, rosną również jego siły i sprawności, a dziecko cieszy się tym wzrostem. Jednak istnieją w tym niezliczone odmiany rodzaju i stopnia wymagające obserwacji; zwłaszcza ze względu na związek z nauczaniem bądź syntetycznym, bądź analitycznym, które się już w tym okresie zaczyna, choć zazwyczaj nie stanowi jeszcze głównego zatrudnienia dziecka.

§ 213. Z biegiem czasu rozszerza się krąg, w którym dziecko swobodnie się porusza i drogą własnych prób zdobywa sobie coraz więcej doświadczenia; do tego jeszcze dołącza się praca wychowawcy, który celowo oprowadza dziecko po otoczeniu, co często jest wprost konieczne. Na skutek tych wpływów doświadczenie poczynna brać górę nad wcześniejszym fantazjowaniem, choć u różnych osobników w różnym stopniu. Z dążenia do przyswajania sobie coraz to nowych wiadomości rodzą się teraz częste pytania dzieci; dzieci pytają przypuszczając, że wychowawca jest wszechwiedzący, ich pytania są bezcelowe, zależą od chwilowego kaprysu i najczęściej, jeśli na nie od razu nie odpowiedzieć, już nigdy do nich nie wracają. Wiele z tych pytań dotyczy tylko wyrazów; wystarczy też nazwać przedmiot wzbudzający zaciekawienie, aby dziecko zaspokoić. Inne znowu pytania dotyczą związku między zdarzeniami, zwłaszcza celów ludzkich czynów, bez różnicy, czy chodzi o osoby zmyślane, czy też rzeczywiste. Choć na pewne pytania nie można, na inne nie należy odpowiadać, to jednak na ogół należy zachęcać do zadawania pytań, wynikają one bowiem z pierwotnego zainteresowania, na którego brak będzie się później wychowawca użalać; w sztuczny sposób wytworzyć go już się nie uda. Nadarza się tu sposobność do zapoczątkowania wielu spraw mających przygotować grunt dla nauczania w przyszłości. Nie trzeba tylko za długo zwlekać przez niewczesną gruntowność. Wychowawca musi żeglować na falach kaprysu dziecięcego, nie pozwalającego zazwyczaj ze sobą eksperymentować, a często robiącego niedogodne skoki.

§ 214. Dopóki dla analitycznego nauczania wplatającego się w odpowiedzi na pytania dzieci nie ma jeszcze odrębnych godzin lekcyjnych, powinno ono łączyć się z oprowadzaniem, obcowaniem z ludźmi, z zatrudnieniami i wytwarzającymi się w związku z nimi nawykami, z hartowaniem, wydawaniem sądów moralnych i najwcześniejszymi wrażeniami religijnymi, po części również z ćwiczeniami w czytaniu.

§ 215. Pierwsze początki syntetycznego nauczania, a więc czytanie, pisanie, rachunki, najłatwiejsze kombinacje oraz pierwsze ćwiczenia poglądowe należą do późniejszych lat tego okresu, chociaż dziecko nie może jeszcze przez całą godzinę wytrwać jednakowo uważając. Trzeba się wówczas zadowolić krótszym okresem czasu, ważniejszy jest bowiem stopień uwagi od jej dłuższego trwania. Należy zwrócić uwagę na różnicę zachodzącą między wymienionymi tu przedmiotami nauczania. Liczyć, kombinować, spostrzegać - te trzy czynności należą do naturalnego rozwoju umysłu; nauczanie nie może ich stworzyć, powinno je tylko przyspieszyć; dlatego nauczanie należy zaczynać, o ile to możliwe, sposobem analitycznym. Natomiast czytania i pisanie można uczyć tylko syntetycznie (jednak po uprzedniej analizie dźwięków mowy).

1. Zazwyczaj w zupełnym zaniedbaniu pozostające, a całkiem niesłusznie, kombinowanie należy do najłatwiejszych, lecz wiele ułatwiających ćwiczeń bardzo odpowiednich dla dzieci. Pierwsze ćwiczenie ma wykazać, że dwie rzeczy mogą zmieniać swoje miejsca: z prawej, z lewej, z przodu, z tyłu, u góry, na dole. Następne ćwiczenie wykazuje, że trzy rzeczy można sześciokrotnie przestawić na jednej prostej. Jednym z najłatwiejszych pytań jest, ile par można wybrać z wielu leżących przed nami przedmiotów. Jak daleko można się tu posunąć, to zależy od okoliczności. Nie należy tylko robić tych ćwiczeń na literach, ale na rzeczach, jak również na samych dzieciach. Dobrze jest przy tym, przynajmniej części tych ćwiczeń, nadać formę zabawy.

2. Do pierwszych ćwiczeń w spostrzeganiu służą linie proste, narysowane prosto lub skośnie jedna do drugiej (również druty do robienia pończoch w rozmaitych pozycjach i skrzyżowaniach, dalej warcaby i inne rzeczy podobne), potem koło w rozmaitych jego częściach i położeniach.

3. Liczyć należy rzeczy podpadające pod zmysły (np. pieniądze). Dzieci liczą monety i rozmaicie je układają, aby unaocznic sumy, różnice, iloczyny; początkowo tylko w zakresie liczb niewielkich, mniej więcej do dwunastu lub dwudziestu.

4. Do czytania służą litery i liczby na kawałkach tektury, dające się układać w rozmaity sposób. Jeżeli nauczanie czytania posuwa się naprzód

powoli, nie należy zaniedbywać reszty wykształcenia umysłowego, czytanie bowiem nie jest pierwszym jego warunkiem. Czytanie wymaga wiele cierpliwości i nigdy nie powinno zrażać dzieci do nauczyciela i książek.

5. Do pisania wprowadza zwykle rysowanie połączone z pierwszymi ćwiczeniami w spostrzeganiu. Ćwiczenia w pisaniu pomagają nauce czytania.

§ 216. Już tutaj niektóre jednostki nie mogą nadażyć. Z początku zaskakuje je wymaganie niemiłego uczenia się, później przygnębia poczucie swej nieudolności. W szkołach mających dużo uczniów, gdzie zawsze niektórzy wysuwają się naprzód, a tłum usiłuje płynąć z prądem, dochodzi się szybciej do wyników, zresztą bardziej dzięki naśladowictwu niż wewnętrznemu powiązaniu myśli. Ale i tam są zapóźnieni. Niezadowolone odbiera im siły.

3. Wiek chłopięcy

§ 217. Gdzie się zaczyna wiek chłopięcy, a kończy dzieciństwo (jeżeli można ustalić granicę między tymi okresami), najłatwiej poznać po tym, że chłopiec, jeśli mu na to pozwolić, chętnie się oddala od dorosłego opiekuna, ponieważ nie czuje się już jak dziecko niepewnie, gdy jest sam, gdyż mniema, że dostatecznie zna z doświadczenia swoje otoczenie i z tego kręgu spogląda w nieokreśloną dal z zaciękwaniem. Zadaniem dorosłego jest teraz zbliżyć się do chłopca i pohamować go, podzielić mu czas i pomiarkować jego pewność siebie. Tym bardziej to wskazane, że chłopiec jeszcze nie zna tej nieśmiałości, jaką odczuwa młodzieniec, gdy znajdzie się wśród dojrzałych mężczyzn. Różnica bowiem między chłopcem a młodźcem zasadza się na tym, że chłopiec nie ma jeszcze ustalonych celów, lecz bawi się i żyje bez troski z dnia na dzień. Marzy mu się przy tym męskość, którą pojmuje jako samowolne używanie siły. Taki igrający sposób życia może trwać długo, jeśli nie ulegnie zmanierowaniu. Tak samo przez długi czas jeszcze należy nawiązywać nauczanie do spostrzeżeń zmysłowych, choć poczyniono już znaczne postępy w naukach. Fundamenty nie powinny się chwiać.

§ 218. Najważniejszą dla tego wieku rzeczą jest zapobiec, aby się krąg myśli nie zamknął przedwcześnie. O to powinno się troszczyć nauczanie. Wprawdzie największa część uczenia się, choćby ono było jak najbardziej urozmaicone, sprowadza się do tego, że uczeń poczyni rozumieć wyrazy, a więc że wkłada sens w wyrazy, czerpiąc z tego zasobu umysłowego, który w sobie nagromadził, ale właśnie z tego się okazuje, jak duży zebrali się już zespół wyobrażeń; nauczanie może im już tylko nadać nowe formy. Musi to jednak nastąpić w tym czasie, gdy ten zasób jest jeszcze ruchliwy; później stopniowo zastyga on w sztywniejsze formy.

§ 219. Podobnie jak różnicują się chłopcy i dziewczynki, tak różnicują się również indywidualności; stosownie do tego powinny być też wystąpić

różnice i w nauczaniu, i to zarówno w jego przedmiotach, jak metodach. Zamiast tego rodzina kieruje się interesem stanu społecznego i według tego decyduje, jak dużo lub jak mało chłopiec ma się uczyć.

Z pedagogicznego punktu widzenia każdemu wymiarowi nauczania odpowiada pewien wymiar aktywności umysłowej; otóż jeżeli ta aktywność ma dać pomyślnie wyniki, to musi być dostosowana do ogólnego stanu jednostki i ani nie wyczerpywać jej sił, ani też nie wymagać od niej przedwcześnie za wiele.

Błędny jest taki sposób rozumowania: z jednym zakresem nauczania pozostaje drugi w rzeczowym związku, z drugim trzeci, z trzecim czwarty; a zatem jeżeli kto rozpoczął naukę w pierwszym zakresie, to musi przerobić również drugi, trzeci i czwarty. Taki wniosek trafny jest w zastosowaniu do uczonych, którzy już od dawna mają poza sobą wczesne trudności natury pedagogicznej, a i wtedy wskazuje on obowiązki tym, którzy są pionierami w swoich specjalnościach. Wszystko to jednak nie stoi w żadnym związku z psychologicznymi zagadnieniami, którymi musi się zajmować wychowanie. Bardzo często masy wyobrażeniowe pozostają oderwane od siebie, choć przedmioty tych mas połączone są najściślejszymi i najkonieczniejszymi więzami. Nic wtedy jednostce nie pomaga, iż zaczęła z różnych punktów prząść szeroką tkaninę uczoneści.

Inaczej ma się sprawa tam, gdzie pewne studia stanowią konieczne przygotowanie do gruntownych wiadomości różnego rodzaju. Tu obowiązuje wniosek: kto nie jest w stanie opanować tamtych, ten i tych nie zdobędzie.

§ 220. Jeśli prowadzić początkowe nauczanie właściwą metodą, to szybko się wyjaśni, jakie są zdolności młodego chłopca; trzeba przy tym, aby w osobistym zachowaniu się nauczyciela nie było nic odpychającego. W tych warunkach unikniemy tego, aby zwać winę na brak zdolności, zamiast na niewłaściwe postępowania z uczniem.

Nielatwo uwzględnić rzadkie wypadki opóźnionego rozwoju. Weźmy taki wypadek, że brakowało opieki nad zdrowiem albo oprowadzania po otoczeniu lub zmiany metody. Można próbować nadrobić te zaniedbania. Choćbyśmy jednak z początku osiągnęli przyspieszenie postępów, pomyślnie wyniki otrzymamy dopiero wtedy, gdy sam uczeń pocznie przejawiać żywe dążenie do posuwania się naprzód.

§ 221. Wracając do zasad moralnych, wymieniamy tu przede wszystkim idee prawa i słuszności. Wynikają one z refleksji nad stosunkami ludzkimi i dlatego są mało dostępne wczesnemu wiekowi dziecięcemu. Na przeszkodzie stoi całkowite podporządkowanie dziecka rodzinie. Chłopiec natomiast żyje więcej wśród rówieśników, a zasłużone wymówki nie zawsze tak szybko

przychodzą, aby zabrakło mu czasu na sąd własny. Dobrowolne zrzeszanie się, zdobywanie osobistego autorytetu, a nawet uzurpowanie sobie władzy często się zdarza w grupie chłopców. Zadaniem wychowania jest wówczas wyjaśniać pojęcia, a ponadto zaprowadzać rząd i dyscyplinę. Potrzebne jest i nauczanie ukazujące z daleka podobne stosunki i poddające je bezstronnemu rozważaniu. Nauczanie takie będzie czerpało materiał z poezji i historii.

§ 222. Do historii musimy sięgnąć i z innego względu. Już poprzednio (§ 206-211) była mowa o tym, że z idei życzliwości wynika konieczność religijnego wykształcenia, które opiera się na historii, i to historii starożytnej. Z tym wiąże się wymaganie, aby rozszerzać krąg wyobrażeń w przestrzeni i czasie. Temu wymaganiu należy uczynić zadość we wszelkim nauczaniu, choćby w sposób bardzo niekompletny, nawet gdy chodzi o nauczanie w wiejskiej szkółce.

§ 223. Przechodzę teraz do nauki rachunków. Jest to przedmiot może ważniejszy jeszcze od nauki czytania i pisania, po części dlatego, że doprowadza do jasności najzwyczajniejsze pojęcie oparte na doświadczeniu, po części zaś ze względu na konieczny użytek gospodarczy.

§ 224. Rachowania według systemu dziesiętnego najprawdopodobniej, a historii biblijnej całkiem na pewno, nie wymyślił żaden wychowanek sam przez się. Obydwa zatem przedmioty należą wyraźnie do nauczania syntetycznego. Przy tym rodzaju nauczania zawsze wylania się trudność, jak uzyskać jego połączenie z istniejącymi już masami wyobrażeniowymi (§ 29). Otóż nie można mieć pewności, że z historią biblijną znajduje się w związku wszystko, czego się młodzież nauczyła na lekcjach historii, a z rachowaniem - w ogóle cała matematyka (§ 219). Tyle jednak można powiedzieć na pewno, że wszelka masa wyobrażeniowa oddziałuje tym skuteczniej, im się bardziej rozszerza i ma więcej punktów zaczepienia. Ze względu zatem na historię biblijną i rachunki pożądane byłoby, o ile na to pozwalają okoliczności i zdolności, powiększyć zakres nauczania historii i matematyki nawet w tych wypadkach, gdy nie ma warunków dla wszechstronnego kształcenia.

§ 225. Przy wyborze przedmiotów nauczania należy teraz skierować uwagę na poezję i przyrodoznawstwo, przy czym jednak należy się bardzo wystrzegać tego, aby nie przeskakiwać należycie ustpnionowanego materiału. Na bajki i opowiadania, jak np. na dobrze znane Gellerta,¹ musi

przyjść właściwa pora; chłopcy nie powinni się do nich przedwcześnie zniechęcać. Z zoologii to, co najłatwiejsze i najodpowiedniejsze, znajduje się już w książeczkach z obrazkami dla dzieci. Dla chłopców najlepsze będą łatwe wskazówki z botaniki ułatwiające zbieranie roślin. Na szarym końcu wypadłoby umieścić nauczanie obcych języków, choć w niektórych wypadkach nabiera ono doniosłego znaczenia. Co się tyczy języków klasycznych, to są one niezbędne przy późniejszych studiach teologicznych, prawoznawczych, medycznych, co więcej, przy uprawianiu wszelkich nauk w ogóle. Dlatego stanowią one podstawę programu we wszystkich szkołach przygotowujących do studiów wyższych.

Zresztą jest rzeczą oczywistą, że zakres nauczania tak bardzo zależy od zewnętrznych okoliczności stanu społecznego i majątku, iż nie da się wskazać przedmiotów nauczania w sposób jednakowy dla wszystkich, natomiast rozwinięcie wielostronnego zainteresowania o wiele mniej zależy od przedmiotów nauczania. W wytyczonych granicach nauczanie zawsze może jeszcze spełniać swoje zadanie i zbliżać się do wielostronnego kształcenia. W bardzo pomyślnych natomiast okolicznościach należy starać się, aby korzystając z nadmiaru pomocy dydaktycznych nie stracić z oczu właściwego celu nauczania.

§ 226. Chłopcy bywają często po prostu przygniecceni nadmiarem po części potrzebnego, a po części tylko pożytecznego nauczania; nauczyciele i uczeni niechętnie zwracają uwagę na przeciążenie młodzieży, ale inne sfery je dostrzegają; a jednak przeciążenie wywiera zgubny wpływ na rozwój odwagi, szybkiej decyzji, zręczności, oryginalności, siły cielesnej i twórczości umysłowej. Nie zaradzi temu kilka godzin ćwiczeń gimnastycznych. Najlepsze odszkodowanie polegałoby na tym, że się może uniknąć występów wynikających z próżnowania. Już dlatego, że sprawa wymaga baczej obserwacji i że od wyników tej obserwacji muszą zależeć środki zaradcze oraz i ze wszystkich innych względów - wychowanie rodzinne powinno łagodzić skutki tego nacisku, który wywiera na młodzież nawet dobre nauczanie, a szkoła musi pozostawić potrzebny na to czas domowi rodzicielskiemu. Od szkoły można co prawda w wypadkach koniecznej potrzeby wymagać, aby całkowicie zatrudniła chłopca. Zazwyczaj jednak domowe prace zadawane przez szkołę powinny by zabierać nie najwięcej, ale wręcz odwrotnie, najmniej czasu spędzanego w domu. Rodzice i opiekunowie mają na podstawie obserwacji decydować o tym, jak chłopiec ma spędzać resztę wolnego czasu, oni też muszą odpowiadać za następstwa.

1. Christian F. Gellert (1715-1769) - niemiecki poeta i pisarz, autor *Zbioru bajek i opowiadań* (*Fabeln und Erzählungen*, 1746-1748).