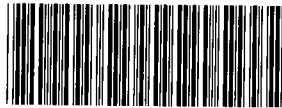


Autoritel

al'ibna 25127

**Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu**



WRO0140508

AUTORYTET W WYCHOWANIU

524

F. KIEFFER T. M.

AUTORYTET W WYCHOWANIU DOMOWEM I SZKOLNEM

W TEMŻE WYDAWNICTWIE

ukaza się wkrótce:

J. DE LA VAISSIÈRE T. J.

**TEORJA PSYCHANALITYCZNA
FREUDA**

Studjum z psychologii pozytywnej

oraz

M. GILLET Z. K.

KSZTAŁTOWANIE CHARAKTERU

PRZEKŁAD AUTORYZOWANY
K. BOBROWSKIEJ



NAKLAD KSIĘGARNI ŚW. WOJCIECHA
POZNAŃ — WARSZAWA — WILNO — LUBLIN

nb. 524

Ap



37.013.24

Pedag.

73094

OD TŁUMACZKI

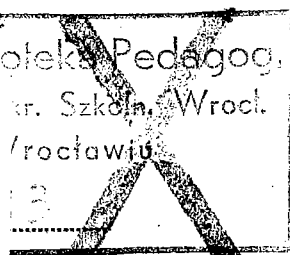
„Autorytet w wychowaniu“, dzieło uwieńczone przez Akademię Francuską jako niepożytej wartości pedagogicznej, powinno się znaleźć w każdym domu rodzinnym, jak również w rękę każdego wychowawcy, pragnącego stanąć na wysokości swego zadania. Istotnem bowiem zadaniem rodziców i wychowawców nie jest dostarczanie dziecku największej sumy zdobyczy cywilizacji materialnej, lecz przede wszystkim wzbogacenie jego duszy kulturą duchową, bez której życie ludzkie nie może dać prawdziwie dodatnich wyników. Napróżno silą się pedagodowie na tworzenie programów, mających na celu wyćwiczenie mózgu dziecka gwoili nadania mu największej sprawności; praca ich będzie daremna, jeżeli równocześnie nie uwzględnią duszy dziecka i nie ugruntują w niej niezłomnych praw boskich i społecznych, bez których człowiek przegrać musi w walce ze swą ułomną naturą.

Ale ugruntowanie tych zasad pozostaje w ścisłym związku z postawą, jaką przybierze władza rodziców lub wychowawców wobec dziecka.

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna we Wrocławiu



WRO0140508



1971 Odn. 122

Odn. 1971

ZA ZEZWOLENIEM WŁADZY DUCHOWNEJ

TŁOCZONO W DRUKARNI ŚW. WOJCIECHA W POZNANIU NA PAPIERZE Z WŁASNEJ FABRYKI PAPIERU „MALTA“

Dziecko instynktownie opiera się wszelkiej władzy.

Duch wolny, to prawdziwe zamię człowieka, tkwi w niem w zarodku. Niekrępowany rozważą poddaje się zachciankom chwilowym, a im więcej ich dziecko zdoła zadowolić, tem się czuje szczęśliwsze.

Tu właśnie leży punkt ciężkości wychowania. Dziecko powinno być szczęśliwe, szczęście wszakże pojmuje ono na swój sposób.

Nie zamącać mu więc tej radości, lecz oprzeć ją na powadze życia; nie łamać jego woli, lecz prosić; nie zniechęcać, lecz zachęcać; nie grozić, lecz miłować — oto wytyczne, prowadzące do duszy dziecka i do wpływu nad nią, a tak przedziwnie ujęte przez autora książki niniejszej.

Niepospolity ten pedagog, nagrodzony przez rząd francuski Krzyżem Legji Honorowej za wybitne zasługi na niwie pedagogicznej, jest rodem z Alzacji. Urodzony w 1864 r., po skończeniu uniwersytetu w Besançon wstąpił w r. 1889 do Towarzystwa Marji (Société de Marie), kongregacji oddanej całkowicie wychowaniu młodzieży, skąd udał się na dalsze studia do Rzymu, gdzie uzyskał doktorat filozofji i otrzymał święcenia kapłańskie (w r. 1892). Jako profesor filozofji wykładał w kilku kolegiach. Następnie mianowany był dyrektorem kolegium Św. Karola (Collège St. Charles) w Brioux (Bretania); mu-

siał jednak ustąpić z tego stanowiska na skutek prawa Combes'a przeciwko kongregacjom.

W r. 1903 zakłada we Fryburgu, w Szwajcarii, kolegium francuskie Św. Jana (Collège français St. Jean), powszechnie znane pod nazwą „Willa St. Jean“, które niebawem stało się słynne w całym świecie, tak dalece, że zaliczało w poczet swych uczniów przedstawiciele różnych narodowości, między innymi też wielu Polaków. Kolegium to — wbrew zasadom tradycyjnym zakładów wychowawczych, hołdującym karności poniekąd wojskowej — opiera wychowanie na podstawach życia rodzinnego i wzajemnego zaufania.

Oto jak ks. Kieffer scharakteryzował swe dzieło, przemawiając podczas obchodu 25-lecia istnienia kolegium Św. Jana:

„Były to czasy, kiedy w różnych stronach Francji zakładano szkoły t. zw. nowoczesne. Ferdynand Brunetière, w liście do mnie pisanym, zaznaczył, iż usiłowania nasze w tym kierunku, zgodnie z wszelkiem doświadczeniem pedagogicznym, powinny cechować ostrożność i umiar. Nie byliśmy też rewolucjonistami, nie lekceważyliśmy wychowania tradycyjnego, uważaliśmy wszelako, że warunki specjalne, w jakich znaleźliśmy się we Fryburgu, pozwalają na wprowadzenie nowych pomysłów bez uchybienia zdrowej tradycji.

Sądziliśmy, że internat, wzbudzający zazwyczaj tak powszechną nieufność, jest czynnikiem

użytecznym, z tem wszakże zastrzeżeniem, iż zbliży się — o ile to jest możliwe — do warunków życia rodzinnego. Uczeń nie powinien być zwyyczajnym numerem w spisie, jeno dzieckiem naszym, które nam powierzono; winniśmy przeniknąć jego duszę, otoczyć go miłością i pieczołowitością. Nauczyciele zastosowali się do tego życia rodzinnego, i nie zdołalibyśmy nigdy wyrazić wielkiej sumy poświęceń, opromieniającej ich posłannictwo. Po godzinach wykładowych, które same przez się mogłyby wypełnić zadanie nauczyciela, towarzyszy on im przy nauce, w zabawach, w rektarzu, na przechadźce.“

Tu, zwracając się do byłych uczniów, dodał:

„Nauczyciele wasi wzbudzali we mnie niejednokrotnie podziw; wy nie podziwialiście ich, lecz poprostu miłowaliście.

Życie rodzinne powinno opierać się na zaufaniu. W gabinecie dyrektora pewnego zakładu amerykańskiego widniał napis: „I believe in boys“, mam zaufanie do swoich chłopców. W „Saint-Jean“ nie chodziło o zaufanie, udzielone zgóry, na zasadzie filozoficznej, nieco naiwnej, Roussa, a opartej na wierze w przyrodzoną dobroć dziecka. Uczniom „Willi St. Jean“ dawano do zrozumienia, iż pragnie się mieć do nich zaufanie, na które wszelako należy zasłużyć.

Nie zapomniano w „Saint-Jean“, iż umysł jest narzędziem powszechnem, i że kto chce zająć odpowiednie stanowisko w życiu, ten powinien być człowiekiem wykształconym, zaprawionym do poważnych studjów. Nikomu z nas nie przyszło do głowy wychowywać uczniów naszych na „dzieci

zbytku“ lub sportowców. Sprawozdania roczne egzaminów wykazały 95 i 96% uczniów, przyjętych do egzaminów uniwersyteckich.

Wychowanie religijne było również i przede wszystkim wielką naszą troską. Duch całokształtu wychowania w „Saint-Jean“ streszczał się w hasło: „Z całej duszy“ (De toute son âme). Dlaczego przyjęto to hasło z zapałem? dlaczego opiekowano je wierszem i prozą? dlaczego nadano mu postać rycerza bez skazy i zmayı? dlaczego nawet na polu bitwy nasi drodzy byli uczniowie pisywali zawsze, powołując się na ukochane hasło, będące wówczas bodźcem do czynów bohaterskich? Dlatego że z hasłem tem, zanim zostało sformułowane, żyto się już w „Saint-Jean“.

Pewien pedagog genewski, omawiając w dziele niedawno wydanem swój nowy system wychowawczy, kończy temi słowy: „I może nadejdzie dzień, kiedy ludzie przestaną nienawidzić szkoły swego dzieciństwa“. Gdyby ów pedagog odbył podróż z Genewy do Fryburga, znalazłby w teraźniejszości, a nawet w przeszłości „Saint-Jean“, dorosłych i dzieci, nietylko nie nienawidzących szkoły swego dzieciństwa, lecz miłujących ją poniekąd jako ojczyznę swych dusz.“

O tem, jak dalece umiał przejąć swym ideałem uczniów i jak wielce umiał przeniknąć ich serca, świadczą słowa jego byłego ucznia, pisane po powrocie ze wspomnianej uroczystości jubileuszowej:

„Tak, mieliśmy szczęście obcować i patrzeć na tego, który dla wszystkich i w całej rzeczy-

wistości, jest wcieleniem ducha „St. Jean“ i uosabia nasz drogi dom fryburski. Był on wśród nas obecny, jak ongi, kiedy nami kierował, nieco ociężały wiekiem, według jego słów, lecz naogół mało zmieniony fizycznie, a co do strony duchowej identycznie ten sam, ze swą zwykłą prostotą, kryjącą tak niebywale cenne skarby umysłu i serca, ze swem obejściem wstrzemięźliwem do zbytku, a jednak opromienionem głęboką dobrocią. Był on tam, a jego obecność nadawała naszej uroczystości, nie obawiam się powiedzieć, cechę wyjątkową i bardzo swoistą.

Istotnie. Nasz dyrektor i założyciel był ośrodkiem, do którego dążyły wszystkie spojrzenia i myśli; przedmiotem, na którym skupiały się wszystkie uczucia i podziw wszelki. Nawet władze cywilne i duchowne, które zaszczyciły obecnością nasz obchód jubileuszowy, przyszły, zda się, po to jedynie, ażeby złożyć mu hołd i uwydatnić jego zasługi.... Wśród różnych oznak czci, jakimi darzono naszego drogiego dyrektora, jedna szczególnie była wzruszająca; mam na myśli chwilę, kiedy podczas uczty wszyscy obecni, przejęci uczuciem i zapałem, jednomyślnie powstali z miejsc. Hołd ten świadczył wymownie, że wszyscy zdają sobie sprawę, ile byli winni założycielowi „Willi St. Jean“. I nie tylko byli uczniowie, mogący już w zetknięciu z życiem ocenić wartość otrzymanego wychowania, lecz nawet dzisiejsi uczniowie uświadamiają sobie, jak wielki dług wdzięczności zaciągnęli względem założyciela ich zakładu. Co zaś do niego, to nie zadziwię jego znajomych, gdy powiem, iż pod tą lawiną okrzy-

ków zachował zwykły spokój, świadczący, że nawet cień dumy lub próżności nie ma dostępu do jego duszy.

Zaiste! Dla każdego, kto zna ludzi, jest zjawiskiem zarówno rzadkiem, jak krzepiącem, znaleźć w jednej osobie równocześnie tyle zasług i tyle skromności, widzieć wychowawcę o takim polocie, a poświęcającego swoje siły i życie w sposób najprostszy i najzwyklejszy gwoli usług młodzieży, którą tak wielce ukochał.“

Jakże trafne jest to ostatnie zdanie! Służy i kocha, przewodząc. Drzwi jego gabinetu nie zamykają się nigdy. Nie ma wyznaczonej godziny przyjęć. O każdej porze dnia nauczyciel i uczeń mają doń wstęp wolny. Na wszystko znajduje krzepiącą odpowiedź lub radę. Jest ojcem i przyjacielem swego otoczenia. Nie dziw przeto, że dawni uczniowie zasypują go listami, zwierając mu się z najtajniejszych przeżyć.

I nie tylko nauczyciel i uczeń mają wolny wstęp do drzwi jego. Chociaż sam jest wytrawnym pedagogiem, nie gardzi uwagami rodziców przy współpracy z nimi nad wychowaniem dzieci; czujny zaś na dobro ogółu, słuchając ich zwierzeń, niejednej dobrej rady im udziela i niejedno domowe ognisko strzeże od rozbicia.

W r. 1919 po rozejmie, gdy Alzację zwrócono Francji, powołany został przez biskupa strasburskiego na stanowisko przełożonego kolegjum Św. Szcze-

pana w Strasburgu (Collège épiscopal St. Etienne), największego zakładu katolickiego w Alzacji, które podziśdzień piastuje. Wezwanie to było dla niego ciosem. Przywiązany gorąco do dziecięcia swej duszy, jakim była dlań „Willa St. Jean“, z sercem rozdartem rozstawał się ze swą duchową rodziną. Ale hart duszy nie opuszcza go nigdy. Stał więc mężnie do apelu, pomimo że zdawał sobie sprawę, na jak ciernistą wkracza drogę. Przekształcić na szkołę francuską ten zakład, przesiąknięty systemem i duchem niemieckim, było to zadanie tak niezwykle trudne, że łatwo się było ugiąć pod jego brzemieniem. Ks. Kieffer nie ugiął się jednak i zwyciężył. Po paru latach ciężkiej pracy, pełnej zaparcia się i miłości, zdołał zjednać serca profesorów i uczniów i zespolić najróżnorodniejsze elementy w jedność, stanowiącą dziś chlubę tego zakładu.

Z rozrzewnieniem myślę o tej świetlanej postaci! Wiele lat już przeszło, odkąd jako matka jednego z uczniów widywałam często ks. Kieffera w „Willi St. Jean“, a zdaje mi się, że wciąż nań patrzę, czyto grającego w tenisa ze starszymi uczniami, którzy obrali go prezesem swego klubu, czyto biorącego udział w piłce nożnej z młodszymi, lub sunącego na saneczkach z malcami klas najniższych, to znów dyskutującego ze mną w gabinecie, do którego co chwila zagląda jakaś główka chłopięca z interesem do swojego „patron“, jak go ogólnie nazywano, a on, wy-

słuchawszy małego interesenta, odprawia go z dobrem słowem i uśmiechem przyjaznym i wyrozumiałym.

Gdyby większość pedagogów i rodziców była przejęta jego duchem ofiarnym, jego miłością obowiązku i ideału, ludzkość uniknęłaby wielu rozczarowań, a przedewszystkiem nie wyobrażałaby sobie, że może świat odrodzić na mocy innych przesłanek niż te, któremi się kieruje umysł i serce prawdziwie ewangeliczne, jakich wybitnym wzorem pozostanie na zawsze doktor filozofji ksiądz kanonik Kieffer.

K. Bobrowska.

PRZEDMOWA.

*Pisząc tę książkę jako pedagog, miałem na myśli przede wszystkim pierwszych wychowawców dziecka, na których bezwzględnie ciąży obowiązek współdziałania z osobami, wybranymi przez nich do pracy wychowawczej. Herbert Spencer zaznacza ze zdziwieniem, że o ile wydaje się rzeczą naturalną, aby młodzieniec, przeznaczony do zawodu handlowego, wpierw przeszedł naukę rachunkowości, to rzadko kto pomyśli, aby ci, którzy siłą rzeczy mają być wychowawcami, posiadli wpierw sztukę wychowania¹⁾. W istocie, jakże zawiłą sprawą dla wielu rodziców jest pojawienie się ich pierwszego dziecka! Jeżeli rodzice odrazu nie zdadzą sobie sprawy z ciężących na nich obowiązków, to wychowanie będzie dorywcze i stanie się dla pierworodnego, jakby powiedział Rabelais: *Experimentum in anima vili*. Gdy drugie dziecko przyjdzie na świat, rodzice, eksperymentując na pierwszym, nie osiągną jeszcze pewnych wyników. I tu górować będzie empiryzm bez metody i związku. Często zaś świadomość o źle obranej drodze przychodzi za późno. Wówczas rodzice czekają niecierpliwie chwili oddania dziecka do szkoły, by zrzucić z siebie odpowiedzialność,*

¹⁾ H. Spencer: *De l'Education*.

która wraz z pojawieniem się potomka zaciężyła na nich.

Miałem tu na myśli również kolegów, którzy w mojej obecności pełnili uciążliwą pracę wychowawczą. Dostarczyli mi oni sporo pożytecznych spostrzeżeń i mądrych wskazówek, lecz co najważniejsza, dali mi przykład przywiązania do dzieci i gorącego pożądania dobra, które na dusze oddziaływa zbawiennie.

Pomyślałem wreszcie o tych dawnych wychowawcach, w których kształceniu czynny brałem udział, i wykreślić ich z pamięci nie mogę, bo przywiązany do nich towarzyszę im sercem w dalszej drodze życia. Liczny już jest zastęp tych, którzy obarczyli się ciężkim obowiązkiem ojcowskim; chciałbym, zanim nauczą się od poety *Sztuki być dziadkiem*, podać im w tej pracy kilka myśli o *Sztuce być ojcem*.

X. Fr. Kieffer.

Fryburg, Willa Saint-Jean.

CZEŚĆ PIERWSZA

Ogólne pojęcia o władzy
i jej sprawowaniu

I.

WSTĘP.

Jeżeli jest prawdą, że o rzeczy nieistniejącej mówi się najczęściej, toby mniemać należało, że wychowanie nie istnieje, lub conajmniej przechodzi ciężki kryzys, ponieważ się niem nigdy tyle nie zajmowano, co w dobie obecnej. Powszechne zajęcie się dziedziną wychowania wzmogło się do tego stopnia, że wyrazy pedagog i pedagogja straciły niemal dawne znaczenie pedantyczne; ludzie prawią o *pedologii* bez obawy narażenia się na śmieszność; pracują nad pedagogją *eksperymentalną*, czyli *naukową*; poddają dziecko, normalne czy anormalne, prawdziwym doświadczeniom laboratoryjnym, opierając rozwój i funkcje jego władz — dzięki średnim danym — na wpływie czynników fizycznych, fizjologicznych i psychologicznych; badają dziecko we wszystkich okresach jego rozwoju, nie mówiąc już o troskliwości, jakiej ono podlega przed urodzeniem; podchwytyją jego pierwsze ruchy, pierwsze krzyki, gdy zdziwione wchodzi w kontakt ze światem za pośrednictwem zmysłów; urządzają *ogrody dziecięce*, w których rośliny i kwiat ludzki rozwijają się i wzrastają harmonijnie. Każde przejście różnorodnych stanów dziecięctwa, każda chwila przełomowa od najmłodszego wieku do czasu dojrzewania, od czasu dojrzewania do istotnej młodości, daje pole do rozlicznych monografij zajmujących i pożytecznych. Bada się gruntownie wychowanie fizyczne i intelektualne dziecka, wychowa-

nie uczucia oraz wychowanie woli. Zwraca się wreszcie uwagę na osoby, które zajmowały się dziećmi, śledzi się ich życie, prace, wpływy, a ci nawet, którzy jak Montaigne nie mogliby bez wstępu znaleźć się w zbiorze bakałarzy, zajmują miejsce w „kolekcji wielkich wychowawców” (Collection des grands éducateurs).

Sądźmy jednak, że książka niniejsza mimo tylu uczonych prac nie pozostanie bez znaczenia, lecz owszem przyczyni się skromnym swym udziałem do trafnego rozwiązania tak złożonej sprawy wychowania.

W tej pracy ograniczymy się do *sprawowania władzy*. W wychowaniu należy wziąć pod uwagę obie strony: wychowawcę i wychowanka, jak również wzajemny ich stosunek. Otóż stosunek ten zawiśł w zupełności od sposobu sprawowania władzy. Łacińska nazwa władzy: *auctoritas*, od *auctor*, *augescere* — nasuwa przedewszystkiem myśl o ojcu i matce, którzy nietylko dać powinni dziecku zarodek jego jestestwa, lecz obowiązani są rozwijać ten zarodek, jak również i wszystkie inne, składające się na jego syntezę, aby je doprowadzić do pełnej dojrzałości, na podobieństwo drzewa, które na mocy tajemniczego prawa zapłodnienia udziela swych soków bytowi, budzącemu się w kwiecie, a rozwijającemu się na gałęzi do czasu, gdy jako dojrzały owoc oddzieli się od niej.

Sprawowanie władzy polega więc na współpracy z życiem, na budzeniu jego zarodków, na czynnem i roztroptnem ich rozwijaniu, co więcej, na nadaniu rozwojowi temu kierunku, powołując się na więzy opatrnościowe, któremi Bóg złączył dawcę życia z jego odbiorcą. Więzy te stwarzają pewną odpowiedzialność i pewne prawa dla każdego z nich: na dawcy życia ciąży odpowiedzialność, aby nie marnował i nie narażał powierzzonego mu życia, prócz tego ma on prawo i obo-

wiązek pośredniczenia w tem życiu dla osiągnięcia jaknajpełniejszego jego rozkwitu. Odbiorca zaś ma prawo żądać, aby nie był pozostawiony na los przypadkowych okoliczności i wpływów zgubnych, które gdy samopoczucie dla niego nie istnieje lub jest dopiero w stanie rozwoju, mogłyby go sprowadzić z należytej drogi; a skądinąd ma obowiązek przyjąć tę opiekę konieczną, ale przyjmując ją nie jako nienawistną zależność, lecz jako wpływ *organiczny*, którego brak byłby dla niego zgubnym lub nawet zabójczym.

Wychowawcy wszelkich stopni starają się zastąpić rodziców w sprawowaniu władzy, przejmując od nich odpowiedzialność i prawa. Oni również współpracują z życiem, lub przynajmniej rozbudzają je, czuwając nad jego rozwojem. Dzielą zatem władzę z rodzicami i sprawować ją powinni narówni i zgodnie z nimi, by wychowanie dało wynik pomyslny.

Jeżeli zaś kładziemy większy nacisk na *sprawowanie władzy* niż na *nią* samą, to dlatego że wszystko zależy od *sposobu* traktowania rzeczy. Pozwolimy sobie przytoczyć tu ustęp z powieści H. Bordeaux¹⁾:

Pan Monestier wybrał się w licznym towarzystwie na wycieczkę w góry, okalające z północy jezioro Leman. Podchodzą do miejsca trudnego do przebycia; jest to ścieżka nad krawędzią urwiska. Dwunastoletnia córka Monestiera waha się, blednie i wkońcu chce wrócić do hotelu. Jedną z osób — przypuśćmy, że to była nauczycielka Niemka — chwyta ją w pól i nachyla się wraz z nią nad przepaścią. Dziecko krzyczy, wyrывa się, zalewa łzami.

— Tchórzliwa Francuzeczko, wszak widzisz, że nie ma się czego obawiać!

Monestier odwraca się i woła:

— Proszę puścić dziecko!

— Pan jest śmieszny, nie robię mu nic złego.

— Pani widziała, że się boi.

— Właśnie należy ten strach przewyciężyć.

¹⁾ H. Bordeaux: *La neige sous les pas*.

Ojciec za całą odpowiedź pociągnął dziecko nad krawędź skały:

— Boisz się jeszcze?

— Z tobą nic a nic.

— A jeżeli cię poproszę, żebyś puściła moją rękę?

Dziecko rękę puściło i stanęło wyprostowane, nieruchome, z ustami zaciśniętymi, chociaż trochę drżało. Ojciec chwycił je na ręce i rzekł:

— Dzielna z ciebie dziewczynka...

Oto, co znaczy *sposób*. Aby wpływ władzy był skuteczny, nie wystarczy powoływać się na nią: „Jestem twoim ojcem, mam prawo ci rozkazywać i korzystać z tego prawa“, lub: „Rodzice powierzyli mi ciebie, musisz mnie słuchać, tak samo jak ich słuchasz“. Najuroczystsze dowodzenia pozostaną bez wpływu, jeżeli nie będą poparte *dobrym sposobem* sprawowania władzy.

Ponieważ zaś wszystko zależy od sposobu odniesienia się do rzeczy, i nam również nie chodziło tyle o budowanie metod, ile o wywołanie u wychowawcy i wychowanka *skłonności*, które ułatwiałyby owocne wychowanie. Jeżeli narzędzie ma wartość samo przez się, to prawdziwe znaczenie nadaje mu dopiero ręka, która niem włada. Najlepsze metody, stosowane nieudolnie, dadzą ujemne wyniki pomimo przeświadczenia wychowawcy, że dobrze postąpił i sumiennie wywiązał się ze swego obowiązku.

H. Spencer, mówiąc o Pestalozzim i jego metodzie, twierdzi, że jego wpływ nie polegał na wyrozumowanym i w spokoju wypracowanym planie wychowania, lecz na potędze sympatji — *spółczucia*, które dawało mu żywe odczucie rzeczy, sprzyjających jak również hamujących rozwój dziecka.

I Lacordaire nieufnie patrzył na wszechwładną skuteczność metod, mówiąc: „Każda metoda rozumna będzie zarówno skuteczna w rękach powołanych“; rozumiał zaś przez to, że najważniejszym czynnikiem jest tu osobistość wychowawcy, i że ten czynnik oso-

bisty polega głównie na skłonnościach, jakie wychowawca wnosi do swego zawodu.

Skłonności wychowawcy odpowiadać muszą sprzyjającym skłonnościom dziecka; wychowawca użyć musi wszystkiego, aby te sprzyjające skłonności wyzyskać. Prawdziwość zasady filozoficznej, że *quidquid recipitur, ad modum recipientis recipitur*, znajduje tutaj najlepsze potwierdzenie. Względem dobrego lub krnąbrnego dziecka ten sam kierunek wychowawczy wywołać może dwa biegunowo przeciwne skutki: dobroć, zastosowana w razie przewinienia, będzie albo siłą, zniewalającą je do zastanowienia się nad sobą, albo słabością, zachęcającą do oporu.

Kto głęboko poznał dziecko i korzysta z tego, aby obudzić w niem skłonności, sprzyjające wychowaniu, ten wkońcu dosięgnie najskrytszych tajników jego duszy. Sposób, jaki zastosuje, kierunek, jaki sobie wyznaczy, słowo, jakie wypowie, sięgać będą do utajonych pragnień dziecka tak dalece, że staną się jakgdyby odpowiedzią na jego wezwanie. A wtedy wychowanie nie będzie zewnętrzną formą, narzucaną dziecku, i nie pozostanie obcą treścią dla jego wewnętrznej istoty. Wychowanie w prawdziwym tego słowa znaczeniu urabia dziecko z wewnątrz do zewnątrz; zasada ta nie jest zasadą wychowania t. zw. *nowoczesnego*, lecz zasadą każdego prawdziwego wychowania.

Zważmy dalej, że im wyższą wznosimy budowę, tem głębsze muszą być podwaliny. Kto w wychowaniu trzyma się tylko miary przeciętnej, służącej dziecku do uczciwego wywiązania się z życia, do tego, by zostać sumiennym przemysłowcem, światowcem poprawnym, fachowym rzemieślnikiem, mieszczaninem skromnych wymagań o małym i ograniczonym widnokręgu, ten, nie poznawszy go głębiej, poprzestać może na zastosowaniu pewnych formuł pedagogicznych o skuteczności zazwyczaj niechybnej i dającej się

zastosować do każdego średnio uzdolnionego dziecka. Będzie to średni wynik bardzo przeciętnego wychowania, o jakim zapewne myślał paradoksalny umysł Nietzschego, gdy w swych przepowiedniach głosił: „Zadanie zwykłego wychowania ma na celu zagłuszyć to, co stanowi wyjątek, na korzyść prawidła, skierować umysły ku przeciętności, odchylając je od wyjątku“.

Lecz kto, wychowując dziecko lub młodzieńca, stara się zajrzeć do głębi ich dusz, ten odkrywa nie raz wady, które zresztą tem łatwiej usunąć, im gruntowniej je poznamy; wyczuwa jednak przedewszystkiem wśród różnorodnego bogactwa uczuć subtelnych, dążeń wzniosłych, szlachetnych porywów i ukrytego bohaterstwa, niewyraźne dążenie ku nieskończoności, które jest tajemniczym łącznikiem duszy z Bogiem, a które stać się może jakby mglistym zarysem dla wychowania, zarysem koniecznym, jeżeli wychowanie nie chce wejść na fałszywą drogę. Należy wznieść dziecko do Boga, a obowiązek ten stanie się tem oczywistszy, im bardziej wnikiemy w duszę dziecka. Działając w ten sposób, nie wychowamy wyjątkowego człowieka, „nadczołowieka“, lecz człowieka poprostu, tem doskonalszego i bardziej skończonego, im mocniej utrzyma się na swym poziomie: ponad zwierzęciem i w ścisłej łączności z Bogiem.

* * *

Cel wytknięty sam narzuci metodę. Chcieć zespolić się z duszą dziecka, chcieć, aby władza nad niem sięgnęła do jego istoty, a nie przywarła do niej tylko zewnątrz, wyrobić w dziecku skłonności moralne, dzięki którym przyjęcie władzy staje się rzeczą łatwą i naturalną, a z drugiej strony wywołać w zwierchniku skłonności, czyniące jego władzę łatwą do przyjęcia, pożądaną i w całym znaczeniu

skuteczną dla rozwoju wychowanka — jest to przedewszystkiem spełnić *zadanie moralne*. Pierwsze w niem miejsce zajmuje urabianie, nie zaś nauczanie. Prawdziwa pedagogja to raczej *urabianie moralne* niż nauczanie.

W pracy niniejszej usilnie strzec się będziemy zarówno rutyny leniwego empiryzmu, jak i jałowości wymuszonego doświadczalnictwa. Prawdą aż nadto oczywistą jest to, że w wielu rodzinach, nawet w wielu szkołach, gdzie powinni być zawodowi wychowawcy, stwierdza się często brak przejęcia się i zainteresowania. Pewne spostrzeżenia, może nawet trafne narazie, dały impuls pewnym przepisom; tradycja je uświęca. Są one stosowane z przeświadczeniem, że lepszych niema. Empiryzm ten, twórca rutyny, zagłusza refleksję; na miejsce twórczego napięcia, poszukującego corazto nowych dróg, stawia bierność, opartą na nieomylności przyjętego systemu. Jest to w gruncie rzeczy brak energii, osłaniającej się poszanowaniem dla rzeczy już ustanowionych; jest to obojętność względem dziecka, która z najszlachetniejszej misji czyni najniewdzięczniejszy z zawodów.

Skądinąd znów stronić należy od pewnej pedagogji, mającej pozory naukowe, która uważa dziecko za zajmujący przedmiot badań i obchodzi się z niem tak, jak biolog obchodzi się z badaną rośliną lub zwierzęciem. Lhotzky¹⁾, bardzo krańcowy, dowodzi w książce „Aby ukształcić duszę“, że prawdziwe wychowanie lekceważy wychowanie. „Niema psychologii naukowej — mówi on — jest tylko doświadczenie życiowe, a jego przedmiotem — samo życie“. Oczywiście Lhotzky ma na myśli psychologję pseudonaukową, która rozciąga zakres badań nad dziećmi, korzysta ze statystyki, testów, posługuje się narzędziami rejestrującymi, dynamometrem, spirometrem, wy-

¹⁾ Niemiec, wybitny i dość płodny autor poczytnych dzieł pedagogicznych.

prowadza średnie dane i działa zapomocą pomiarów i krzywizn¹⁾).

Metody te, o ile dotyczą istoty moralnej, sprawiają wrażenie czegoś bardzo złożonego, czegoś, co w pierwszej chwili ludzi, wkońcu jednak zostawia nas w pustce. Tuman nagromadzonych faktów zasłania jasny pogląd na rzeczywisty przedmiot badania i na cel zamierzony, coś w rodzaju manji drobiazgowego filologa, która usuwa mu sprzed oczu piękno literackie i ludzkie utworu. Metoda ta zresztą zawiera w sobie coś sztucznego, a jej rezultaty, często wątpliwe, są najczęściej tak drobne, że żałować należy ogromu dokonanego wysiłku. W r. 1896 Stanley Hall zarządził ankietę nad wyborem lalek: chodziło o przekonanie się, jakie są upodobania dzieci względem materiału, użytego do wyrobu tych zabawek pierwszego dzieciństwa. Po dokonaniu ankiety zapisano skrupulatnie, że na 845 dzieci 191 wybrało lalki z wosku, 163 — z papieru, 153 — z porcelany, 144 — z gałganów, 11 — z papier-mâché, 6 — z drzewa i t. d. Każdy przyzna, że pedagogja niewiele zyska na tych nudnych badaniach. Również niewiele więcej zajmujących wyników dostarczy twierdzenie, że w serji zdjęć migawkowych na brzegu afrykańskim jedno tylko zdjęcie przedstawia młodzieńców w chwili zanurzania się, gdy pięć pozostałych pokazuje zabawę dzieci wśród skał. Podejrzewam, że autor przytoczonego faktu chciał dać do zrozumienia, iż młodzi ludzie tej strefy nie lubują się w przygodach. Mimowoli przy-

¹⁾ Sposoby skomplikowane mogą zaszkodzić trafności i dokładności spostrzeżeń. „Zapatrzeni w cudowne wyniki techniczne, a szczególnie w metodę graficzną, fizjologowie nie badają już faktów z dawną ścisłością. Zajmują się skrupulatnie krzywizną, kreśloną przez wskazówkę zapisującą, notują szkic po szkicu, liczbę po liczbie, lecz zapominają prawie o samym przedmiocie badań. Stąd najczęściej rezultat tych pomiarów jest nikły; będzie on z pewnością dokładny, nie wniesie jednak żadnego czynnika niedostrzeżonego przedtem”. — *Richet: Revue Hebdomadaire*, 2 maja 1914.

pomina się uciészne zagadnienie, aby z danych długości i szerokości okrętu oraz wysokości masztu obliczyć wiek kapitana.

Zresztą czy stosownie postąpilibyśmy, zniewalając wychowawcę do trzymania się podobnego kierunku i żądając wraz z Alfredem Binet, aby „każdy nauczyciel zamiast być wychowawcą stał się badaczem”? Bogactwo dowodowe zyska na tem więcej niż wychowanie; mówię bogactwo, a nie wartość, ponieważ spostrzeżenia porównawcze nauczyciela, który stał się badaczem z namowy raczej, niż z usposobienia i zdolności, najczęściej będą drugorzędne, jeżeli nie całkiem nieudolne. Co więcej, przez to ustawiczne zapatrywanie się na swych uczniów jako na zbiór rozmaitych próbek różnego rodzaju, przez te zabiegi, by móc godnie odpowiedzieć na schemat przysłanej mu obszernej ankiety, nauczyciel narażony jest na zapomnienie o swym obowiązku zawodowym; metoda wkońcu pochłonie życie¹⁾. *Dusza, która sięga po duszę, oto jedyna formuła każdej metody pedagogicznej, dążącej do urobienia i rozwoju istoty moralnej.*

* * *

Stronę praktyczną tej metody można streścić w trzech słowach: *poznać, szanować, kochać* dziecko.

Każda metoda pedagogiczna opierać się musi na dokładnem i spólcującym poznaniu dziecka: „*n e m o n a t u r a e i m p e r a t n i s i p a r e n d o*”; aby naturze rozkazywać, należy jej się poddać. Zasada ta, w dziedzinie fizycznej tak wielce prawdziwa, niemniej prawdziwą będzie, gdy chodzi o zużytkowanie zasobów dziecka na korzyść jego wychowania. Dziecko niedość jest poznać, opierając się na danych teo-

¹⁾ Ob. W. James: *Çauseries pédagogiques*. James, zwracając się do nauczycieli, powiada: „Dla większości z was wystarczy pogląd ogólny, o ile będzie dokładny. Obejmie on tak mało słów, że mógłby być wypisany na dłoni”.

retycznych, zaczerpniętych z ogólnej psychologii, lub nawet poszczególnej psychologii dziecka. Dziecko jako takie nie istnieje, są tylko dzieci, a chociaż podłoże ich istoty i ogólne zarysy ich budowy psychicznej są do siebie podobne, w każdym dziecku z osobna tkwią różnice znaczne, które roztropny wychowawca przez cierpliwe i spólcujące obcowanie odkryje niebawem. Mówię *spólcujące*, ponieważ wychowawca w swych spostrzeżeniach nie będzie kierował się wyłącznie ciekawością naukową, badającą pewien zakres w celu wzbogacenia wiedzy swem odkryciem; on chce poznać dziecko, ponieważ je *kocha* i pragnie jego dobra. W tej dziedzinie szczególnie sprawdzają się słowa Bossueta: „Wszelkie poznanie, niemające na celu miłości, jest poznaniem poronionem”.

Szacunek wynika naturalnie z poznania i miłości. Szanować dziecko to znaczy mieć wzgląd na jego wartość. Wartością zaś dziecka są jego zasoby fizyczne, intelektualne i moralne. Dziecko jest *wartością*, ponieważ jest inteligentne, wolne i może dojść w stopniowym rozwoju do doskonałości, to jest do wartości coraz większej. Jest ono również wartością społeczną jako przyszły obywatel państwa, niosący mu daninę nie liczby, lecz jakości. Jest ono nade wszystko dzieckiem Boga, istotą o przeznaczeniu wzniosłem, łączącym je z Bogiem, który sam tylko jest wielki; to przeznaczenie stanowi właśnie jego wartość duchową i nadprzyrodzoną.

Przeglądając wiele prac współczesnych, zajmujących się wiekiem dziecięcym, zauważyłem, że autorowie usiłują pozostać na stanowisku uczonych, bojąc się wystąpić w roli pedantów. Badają oni dziecko z zadziwiającą przenikliwością, poddają jego uczucia i potrzeby nieskończonej subtelnej analizie, ale zazwyczaj wstrzymują się od podania odpowiednich prawideł. Mnie jednak nie odstraszy możliwy zarzut pedantyzmu, a nawet poczytywać będę sobie za je-

dyną zasługę to, że ustawicznie miałem na widoku działalność i stronę praktyczną wychowania. Pragnąłbym, aby każdy rozdział książki niniejszej usposobił duszę czytelnika do tem podatniejszego spełniania obowiązków wychowawczych; pragnąłbym nawet, aby naturalnym wynikiem każdego rozdziału było podanie jednego lub kilku prawideł łatwych w natychmiastowym zastosowaniu.

II.

ISTOTA WŁADZY.

Sposób sprawowania władzy zależy od pojęcia, jakie człowiek sobie wyrobił o niej. Będzie on nieugięty i brutalny, jeżeli wyobraża sobie, że władza jest sama przez się celem, a jedyną rzeczą do osiągnięcia jest poddanie obcej woli — swojej. Będzie pobłażliwy i słaby, jeżeli mniema, że władza utrzymuje się tylko przez wolną zgodę podwładnych i powinna ustąpić lub zaniknąć, jeżeli staje się krepującą. Będzie stanowczy, a zarazem wyrozumiały, jeżeli uświadomi sobie, że władza to służba i że stosując ją trwożliwie, naraża cel wyższy; ale pogwałci naturę ludzką, jeżeli władzę poczyta za cel w sobie, nie licząc się z nieskończoną różnorodnością usposobień i charakterów, któremi ona kierować powinna.

Na samym wstępie odróżnić należy dwie sprawy: *mieć władzę* i *być władzą*. Można posiadać przez prawo nadaną władzę, faktycznie zaś nie mieć żadnej. Innemi słowy na władzę patrzeć można, albo jako na *funkcję*, uosobioną w rozkazodawcy, i w tem znaczeniu powiemy: „Ten ma władzę” lub „należy się posłuszeństwo władzy”. Będzie to władza nieosobowa, uprawniona przez sam fakt jej nadania, zupełnie niezależna od osobnika, który ją sprawuje.

Albo też władza może być uważana za *przymiot*, a raczej za wypadkową wielu przymiotów danej osobistości, upoważniających do powiedzenia o niej: „Jest to człowiek pełen władzy”.

Zajmując się pojęciem władzy w pierwszym znaczeniu tego słowa, roztrząsnęlibyśmy podstawę i początek władzy, a zatem — zagadnienie prawa teoretycznego. Zajmując się pojęciem władzy w drugim znaczeniu tego słowa, rozważymy sposób, dzięki któremu władza nominalna stałaby się władzą faktyczną, a zatem będzie to zagadnienie praktyczne, które ograniczymy w tej pracy do zakresu pedagogiki.

Cel praktyczny, przez nas wytknięty, zniewala nas przedewszystkiem do zajęcia się rozwiązaniem tego drugiego zagadnienia. Wszelako tutaj, jak zawsze, niepodobieństwem jest, a zresztą mogłoby być rzeczą niebezpieczną, oddzielić teorię od praktyki; pojęcie bowiem, które sobie wytwarzamy o władzy, dotyczy zarówno tego, kto rozkazuje, wskazując mu znaczenie władzy, jak i tego, kto słucha, wskazując mu znaczenie i rację posłuszeństwa.

* * *

„Wszelaka dusza niechaj będzie poddana wyższym zwierzchnościom, albowiem niema zwierzchności jeno od Boga”, powiedział św. Paweł. A od tego czasu, pomimo że starano się rozmaicie tłumaczyć tę zasadę, nikt jej nie wypowiedział lepiej i prościej. Wszelka władza pochodzi od Boga, inaczej mówiąc, życie społeczne narzuca wzajemny stosunek zwierzchnictwa i podległości; ponieważ zaś Bóg stworzył człowieka jako istotę społeczną, więc tem samem nakazał stosunek podwładnego do zwierzchnika. Poddać się władzy jest to uszanować prawo Boskie; rozkazywać i wymóc posłuszeństwo, gdy komu nadana jest władza, jest to również spełnić prawo Boskie.

Innemi słowy: czuć się podległym i rozumieć, że dobro ogółu wymaga, aby działalności poszczególne poddały się pewnemu kierunkowi — to przysposabiać się do posłuszeństwa; przeciwnie, czuć się zwierzchnikiem i wiedzieć, że działalności poszczególne wymagają zjednoczenia i kierunku, a cowiecej

uświadamiać sobie jasno cel, do którego się zmierza — to przysposabiać się do władzy. Mówię „przysposabiać”, ponieważ kto może sprawować władzę, musi, aby stać się zwierzchnikiem, być do tego wyznaczonym, co skolei zależy od jego stosunku do ustroju społeczności.

W rodzinie sama przyroda wskazuje, do kogo należeć ma władza. Dziecko od przyjscia na świat jest całkiem zależne od swego otoczenia. Rodzice darzą je wszystkim, i wszystko skłania dziecko do uznania ich zwierzchnictwa. Skądinąd wyższość rodziców narzuca mu się od pierwszych lat życia, przyczyniając się do uznania ich powagi. A mimo to władza nad dzieckiem, tak naturalnie przyjęta przez rodziców, byłaby bardzo niepewna, gdyby rodzice i dziecko nie widzieli w Bogu źródła owej władzy. Bez wątpienia rodzice mają wielką przewagę powodu wieku, doświadczenia, siły umysłu i charakteru, ale przewaga ta zmniejszać się może stopniowo. Wyższość rodziców w pierwszej połowie życia może pod pewnemi względami stać się niższością u schyłku; doświadczenie również nie może liczyć na swą bezsprzeczną wartość, ci bowiem, którzy chcą się niem posługiwać, powołując się na swoje lata, usłyszeć mogą, że są zacofani; nawet siła umysłu stracić może na znaczeniu w miarę rozwoju siły młodzieńczej.

Jeżeli więc rodziców nie otacza pewnego rodzaju aureola nadprzyrodzona, która wskazuje na nich jako na przedstawicieli Boga, powaga ich nieznacznie traci podstawę.

Władza powinna opierać się na Bogu, aby w razie potrzeby mogła powołać się na Niego. Mądrość czysto ludzka, potęga i siły ludzkie — zawsze „chromają pod pewnym względem”. Młodzieniec, w którym namiętności lub widoki osobiste pobudziły czujność, łatwo znajdzie ten punkt słaby i zagrozi powadze władzy. Zazwyczaj dziecko w rodzinie bez zasad religijnych będzie krnąbrne. Również niewierzą-

cy obywatel bezbożnego państwa będzie skłaniał się do buntu i anarchji. Wprawdzie natury ławne i dobre, lub wprost trwożliwe, będą zawsze uległe, nie zastanawiając się wcale nad przyczyną swej uległości, a to na skutek pewnego nawyku, który nasuwa myśl o ciężkim wole, nieświadomym swej siły i cofającym się przed dzieckiem, grożącym mu witką. Natomiast natury silne i narowiste powstaną przeciwko krepującej je władzy i spytają, w czyjem występuje imieniu? „Jestem twoją matką”, mówi wdowa, goniąca ostatkami mienia wskutek marnotrawstwa syna; a syn, niezadowolony, odpowiada jej z wyrzutem: „Moją matką?... Jeżeli nie możesz spełniać życzeń syna, nie powinnaś go była na świat wydawać...”¹⁾-²⁾.

* * *

O ile nieosobową i absolutną jest władza zależna od Boga, o tyle staje się osobową i względną, gdy ucieleśnia się w *przedstawicielu władzy*. Przedsta-

¹⁾ Albo przywiązanie dzieci do rodziców opierać się będzie na gruncie religijnym, albo nie będzie go wcale. Napróżno szukać innej rękoi. Bojaźń jest tylko czasowa; zresztą wówczas nawet, gdy trwa, dotyczy tylko zewnętrznej strony postępowania. Interes jest słabym i niewystarczającym powodem do szacunku, z biegiem lat bowiem syn nie będzie potrzebował opieki rodzicielskiej, a przeciwnie rodzice mogą być od niego zależni. Miłość sama, to naturalne uczucie, przejawiające się u zwierząt jedynie przywiązaniem do potomstwa, a obejmujące u ludzi również przywiązanie dzieci do rodziców, nie zabezpiecza szacunku, niezawsze przeciwstawia się sądom śmiałym; z wiekiem zmienia się łatwo w stosunek ludzi sobie równych, wkońcu zaś nie wytrzymuje wszystkich prób, na jakie narazić je może egoizm lub oschłość rodziców. *Conférences de N. Dame*, 1884.

²⁾ Nie tu miejsce na roztrząsanie wciąż ponawianych prób, usiłujących znaleźć dla władzy inne oparcie prócz w Bogu. Interes ogółu oraz interes jednostki zabezpieczone są przez ogół lub państwo - opatrność; są to wyrazy wprawdzie uroczyste, ale mimo to ludzie głębiej myślący lekce je sobie wazą. Wszelka władza, nieopierająca się na absolutnie, na Bogu, skazana jest na bankructwo.

wiciel ten może być wcieleniem władzy w całym słowu znaczeniu, albo może ją na szwank narazić przez pewne braki osobiste; nie wystarcza bowiem posiadać z *prawa nadaną władzę*, należy odpowiedzieć *powadze władzy*. Istotnie, aby się nie sprzeniewierzyć władzy, aby stwierdzić ją w zupełności i ułatwić jej oddanie się bez oporu i buntu, należy spełnić pewne warunki, o czym niżej.

Potęga naogół olśniewa; chcąc łatwo imponować ludziom, *należy być silnym*. Siła fizyczna nie jest czynnikiem do pogardzenia; wolno powiedzieć nawet, że na niższym stopniu cywilizacji, jak również u dzieci, siła fizyczna, która bezpośrednio rzuca się w oczy, staje się przeważającym czynnikiem. Po wszystkie czasy społeczności dumne były z postawy swego wodza, nie tylko dlatego że pożądaną jest rzeczą, aby wódz miał imponującą postawę, lecz również dlatego że imponujący wygląd symbolizuje siłę. Wszystko, co w postaci i wyglądzie człowieka wyraża siłę, staje się cennym czynnikiem dla powagi władzy, a więc postawa, głos donośny, wzrok śmiały, chód prosty i gibki, a wreszcie zręczność w różnych ćwiczeniach i grach sportowych, uprawianych przez podwładnych. Pomijając czasy Homera, gdzie każdy czyn siły budził szmer zachwyty, lub męstwo średniowiecznych rycerzy, opiewane przez poetów, poprzestańmy na stwierdzeniu, że dziś jeszcze wśród wieśniaków nauczyciel lub proboszcz, mogący w potrzebie użyć pięści, znajduje dzięki temu cenny pierwiastek przewagi nad ogółem, a nauczyciel, który przewyższa uczniów siłą i zręcznością w ćwiczeniach sportowych, ma wiele danych potemu, by go szanowano i poza kortem tenisowym lub foot-ballowym.

Wprawdzie nie możemy nadać sobie pożądanego wzrostu i wykazać najwyższą zręczność w ćwiczeniach sportowych, uprawianych i przez podwładnych, lecz od bacności i wprawy zależy zapanowanie nad chodem niedbałym i postawą pochyloną, a przez na-

wyk dojść można do nadania spojrzeniu pewności, głosowi stanowczości, ruchom sprężystości, sprzyjających wielce powadze władzy. Nauczyciel, który nie jest zupełnie pewny siebie, powinien dążyć do nadania pewności całej swej zewnętrznej postaci. Doświadczeni psychologowie mówią, że gest i postawa wywołują odpowiednie uczucie; nauczyciel, który stara się okazać pewność i spokój, wzbudzi wiarę w innych, że je posiada i... wkońcu sam w to uwierzy.

Każdy odruch nerwowy (tic) i każda manja są upośledzeniem; wypływają one z braku panowania nad fizyczną naszą istotą, z automatyzmu, poddające się czynnościom odruchowym na skutek nieopanowanych przyzwyczajęń. Są one oznaką słabości, a każda słabość upośledza władzę. Jeżeli jednak jest rzeczą trudną, a czasem niepodobieństwem, oddziaływać na przejawy odruchów nerwowych, występujących bez naszej świadomości i woli, to przeciwnie, jest rzeczą możliwą, a nawet łatwą, pozbyć się manij przez pilne czuwanie nad swymi przyzwyczajeniami, zwłaszcza przy cennej pomocy wiernego przyjaciela, który podejmuje się zwracać uwagę na budzący się w nas nałóg.

Władza więc liczyć się musi z czynnikami fizjologicznymi, głównym jednak jej podłożem są czynniki psychologiczne, przez co rozumiem pewną wzniosłość duszy, pewną potęgę wewnętrzną, przejawiającą się w stosunku codziennym do podwładnych: jako siła intelektualna, która w obszernej dziedzinie nauczania nazywa się trafnością sądu; jako siła woli, energia, a zarazem wyrobienie charakteru, dające przewagę; jako wreszcie wartość moralna, cnota, świętość, przed którą pochylają się czoła i która budzi szacunek. Dwa te ostatnie czynniki związane są bardziej z kulturą osobistą i urobieniem moralnym; będziemy mieli możliwość powracania do nich często.

Ważnym również czynnikiem autorytetu jest jego tło społeczne i metafizyczne. Władza, którą



człowiek sprawuje, uznana zostanie z łatwością, jeżeli będzie ją spełniał nie w swoim imieniu, lecz w imię zasady wyższej, jak on sam stoi wyżej nad podwładnymi. Zasadą tą będzie albo prawo społeczne — wyraz woli społeczeństwa, którego przewodniczący jest przedstawicielem, albo prawo Boskie — wyraz woli Najwyższego Prawodawcy, którego wszyscy jesteśmy wykonawcami. Niemałą bowiem jest dźwignią moc oprzeć się na woli wyższej, uznanej zarówno przez rozkazodawcę jak i przez tego, kto słucha.

Zależnie od okoliczności zewnętrznych, od usposobień poszczególnych i pojęć moralnych osób, którym przypadło w udziale sprawowanie władzy, wydany rozkaz opierać się będzie mniej lub więcej na podstawie społecznej albo metafizycznej. Człowiek, ufający sobie, pewny, że jego sąd i powaga są niezaprzeczone, skłonny będzie sprawować władzę w swoim imieniu; przeciwnie ten, kto nie jest pewny, czy jego władza łatwo będzie uznana, oprze się chętniej na nakazie, zniewalającym wszystkich, którego on stanie się tylko wykonawcą. Bywają wszakże okoliczności, niezależne od sprawującego władzę, które go w pewnych razach zniewalają do sprawowania władzy w swem imieniu, w innych znów — w imieniu owej wyższej zasady, zależnie od tego, czy rozkazywać się będzie dzieciom lub dorosłym, czy naturom grubym, nieociosanym, dla których posłuszeństwo jest poniekąd rodzajem instynktu, czy też osobnikom wyrobionym i świadomym swych praw. Ideał polegałby na tem, aby wyraz woli społecznej mógł czerpać siłę z powagi jej przedstawiciela, i aby jego autorytet był uświęcony przez sam fakt łączności jego z zasadą wyższą.

Zwierzchnictwo jednak, choćby najlepiej uzasadnione, nie będzie jeszcze władzą. Stosunek zależności w zrzeszeniu społecznym nie istnieje przez to samo, że stwierdzono formułę A B a zatem B

podlega A, gdyż opiera się na tem samym prawie konieczności, na mocy którego szala wagi bardziej obciążona pociąga za sobą mniej obciążoną. Stosunek zależności czerpie źródło z czynnika nieważkiego, mianowicie z woli podległego osobnika. Innemi słowy, władza jest to niezawodne zwierzchnictwo tylko tej osoby, czyjej *zwierzchnictwo zostało uznane*.

Zresztą wszelkie zwierzchnictwo, oprócz Boskiego, jest *względne*. Władzy człowieka, jako ułomnej istoty, towarzyszy wiele słabych stron, tak dalece, że podwładny może dowolnie albo uznać jego wyższość, albo ją ośmieszyć, wypatrując same słabostki zwierzchnika. Złośliwa przyjemność, z jaką podwładny wyszukuje słabych jego stron, daje rozległe pole do krytyk i psot.

A przytem przeciwstawienie się zwierzchności jest to pewnego rodzaju wywyższenie samego siebie; przeciwstawienie suponuje współzawodnictwo, a współzawodnictwo nasuwa myśl o pewnej równości. W ewolucji od wieku dziecięcego do dojrzałego bywa zwykle pewien okres niewdzięczny; przejawia się on silną żądzą niezależności; w tym bowiem okresie rozwój przyśpieszony daje młodzieńcowi poczucie jego siły; tej siły chce on doświadczyć na sposób kozła skalnego, który przy każdej sposobności próbuje wyrastających swych rogów — i dlatego lekceważy powagę rodziców lub nauczycieli, sądząc przez to, że muszą się z nim liczyć.

Wychodząc więc z założenia, że zwierzchnictwo staje się władzą tylko wtedy, gdy zostanie uznane, potępić należy pewne fałszywe pojmowanie władzy, a przedewszystkiem pojęcie *absolutyzmu*, czyli teorię „dobrego tyrana”. Tu wola jednostki zastępuje wolę powszechną. Przypuszcza się, że osoba, sprawująca władzę, rozumie dobro ogółu w sposób szerszy i pragnie go. W interesie zatem każdego leży podporządkowanie swej woli woli panującego, zdanie się na jego dobrą wolę i mądrość. W społeczności, gdzie władza

zrozumiana będzie w ten sposób, stanie się to, co się dzieje w przemyśle, posługującym się maszynami: rozumni, pełni inwencji dyrektor i inżynier obmyślają szczegółowo sposób wyrabiania produktu, robotnik zaś ogranicza się do wykonywania ruchów machinalnych dla osiągnięcia pewnego wyniku, nie zdając sobie z nich sprawy i nie wkładając w nie swej pomysłowości. Podobny ustrój wytwarza z konieczności *automatyzm*.

W dziedzinie wychowania podobne pojmowanie władzy staje się wkońcu zwykłą tresurą; system ten, niezawodnie bardzo prosty, da wynik natychmiastowy dość dobry, nie wymaga bowiem umiejętności potrzebnej, aby doprowadzić wolę jednostek, bez naruszenia jej wolności, do pożądania tego, co jest zgodne z dobrem ogółu, a natomiast osiąga łatwą sprawność zbiorową, mającą wszelkie pozory ładu i karności bez zarzutu. Lecz system ten jest koniec końców szkodliwy, ponieważ sprowadza wolę jednostek wolnych do roli narzędzia, którem wola kierująca posługuje się na swą korzyść; system ten grzeszy krótkowzrocznością, wstrzymuje bowiem rozwój woli jednostek, obezwładniając ją i czyniąc niezdolną do samodzielności, kiedy kierownictwo ustanie.

Wszakże podobne pojmowanie władzy ma jeszcze względnie do dobro osobnika, w myśl hipotezy, że panujący jest „dobrym tyranem”. Zdarza się jednak, że władca okaże się poprostu „tyranem”, stosując system *teroru*. Wtedy władza utrzymuje swą powagę tylko przez możność czynienia złego i zgnębienia opornych. „Mogą mnie nienawidzić — mówił tyran z dawnych czasów — byleby się mnie bali”. Wola podwładnego nie przestaje tu istnieć, lecz chwilowo jest zdławiona, sparaliżowana jakby, ożyje jednak i powstanie, skoro władza tyrana osłabnie. Stąd terror wywołuje jako przeciwdziałanie bunt. Władza, stosowana w sposób bezwzględny, da rezultat zależny od tego, czy stosuje się do woli słabej, czy też silnej,

lecz w obu wypadkach nieszczęsny: wytwarza bowiem osobniki albo tchórzliwe, albo zbuntowane.

W terrorze, jak i w absolutyzmie, uwydatnia się różnica, a nawet zasadnicza przeciwstawność celu zwierzchnika i podwładnego, gdyż rozkazodawca ma na widoku albo osobiste dobro albo ogólne, zawsze jednak widzi w niem swoją sprawę; jednostki, poddane jego władzy, mogą nie wiedzieć o tym celu, byleby tylko stały się powolnymi narzędziami jego woli. Czasem zaś zdarza się przeciwstawność osób tak wielka, że przeradza się we wrogość, a wrogiem jest zwierzchnik. Miejsce tej przeciwstawności zająćby powinna zgodna zobopólna, bezinteresowność lub też dobrze pojęty interes. Podwładny zrozumieć powinien, że dopiero wtedy będzie prawdziwie sobą, wtedy dostąpi prawdziwego wyzwolenia, kiedy należycie zjednoczy się ze społeczeństwem; zrozumieć powinien, że jest częścią organicznego całości, że prawo społeczne jest jego prawem i że dobro, jakie to prawo ma na celu, jest jego dobrem; wówczas zaś posłuszeństwo stanie się *swobodą, samodzielnością*.

Samodzielność więc jest wpływem pewnego rodzaju zdania sobie sprawy z naszej indywidualności społecznej: znieść bowiem granice naszego ja egoistycznego, rozumieć solidarność, łączącą nas z ogółem — to znaczy być posłusznym, posłuszeństwo to jednak będzie posłuszeństwem wyzwalamym, samodzielnym¹⁾. Wzamian zwierzchnik powinien również wiedzieć, że jest częścią całości, że jego sprawy zlewają się ze sprawami ogółu; powinien spólczyć z ogółem i używać swej władzy jedynie po to, aby mu od-

¹⁾ Zlanie się jednostki z przerastającym ją ogółem, w którym ona pomimo to jest czynną komórką, zwiększa jej znaczenie, zamiast je zmniejszać. „Działalność ludzka, ujęta w karby, jest tem silniejsza i sprężystsza”. — P. Bourget (*Echo de Paris*). — Ob. Foerster (*Szkola a charakter*): „Dopóki nauczyciel rządzi samowładnie, uczeń pozostanie obo-

dać usługę. W istocie władza jest służbą: „Albowiem jest służą Bożym tobie ku dobremu“ (Rzym. 13, 4). Ze stanowiska logiki interes tego, kto słucha, góruje nad interesem rozkazodawcy, gdyż właściwie celem staje się dobro podwładnego, środkiem zaś ku temu władza, a tem samem role się zmieniają: w pewnym znaczeniu podwładny rozkazuje, a zwierzchnik słucha. Głęboka prawda psychologiczna tkwi w tem napozór paradoksalnym powiedzeniu: „Wszak muszę iść z nimi... ponieważ jestem ich wodzem“.

Nie ulega zresztą wątpliwości, że ten, kto chce dobrze rządzić, musi zbadać jaknajdokładniej usposobienie, dążności, skłonności istotne swych podwładnych, aby móc liczyć się z niemi, a raczej, aby im się poddać: *Naturae imperatur parendo* (Bacon).

Psychologją tego rodzaju kieruje się ksiądz La-berthonnière, pisząc: „Jest władza, która używa swej powagi i znaczenia dla przystosowania innych do swych celów osobistych, stara się ona zawładnąć niemi dla własnej korzyści; będzie to władza ujarzmiająca. Jest władza, która używa swego prawa i znaczenia dla dostosowania, w pewnym znaczeniu, siebie samego do podwładnych; łącząc swój los z ich losem, dąży z nimi do celów wspólnych; taka władza wyzwala... Nie zajmuje się życiem jednostek, aby je osiąść; przeciwnie, pragnie wskazać im sposób, aby mogły osiąść same siebie. Poświęcając się dla nich, dosięga ich istoty bez naruszenia jednak ich samodzielności. Przestaje być dla nich czynnikiem zewnętrznym i obcym. Rozkazując zzewnątrz, równo-

jętny na wszelkie przekroczenia prawa przez swych towarzyszy. Wychwalają codziennie przed naszymi dziećmi dobrodziejstwa wolności, ale równocześnie przyzwyczajają je do myślenia i zachowywania się na wzór poddanych względem tyra-
rana. Niema prawie klasy, przez którąby nie przechodził ustawicznie prąd buntu“.

cznie mówi do nich i działa w nich zewnątrz, jak Łaska. Niema więc tu wcale woli, narzucającej się innym ku panowaniu, ale jest wola, naginająca się do innych, aby pomóc im chcieć, aby chcieć wraz z nimi. W istocie, gdy władza jest tem, czem być powinna w przeróżnych swych postaciach, zawsze jest duszą ofiarną¹⁾).

1) *Essai de Philosophie religieuse.*

CZĘŚĆ DRUGA

Warunki dobrego sprawowania
władzy

I.

PANOWANIE NAD SOBĄ.

Kiedy Juljusz Gros zwrócił się do Napoleona z zapytaniem, jak ma go malować, ten odpowiedział: „Mam być spokojnym na rwącym się koniu“. W tych słowach zawiera się całe pojęcie władzy, a nawet jej uroku.

Spokój i panowanie nad sobą są warunkami władzy. W istocie ktoś powiedział, że dziecko jest anarchją żądz, które przy lada sposobności wyzwalają się. A kiedy dziecko znajduje się w towarzystwie rówieśników, żądze te, zachęczone przykładem, nabierają tem większej mocy. Jeżeli ojca, matkę lub nauczyciela ogarnie taka sama anarchja, to jest, jeżeli nie potrafią się opanować i przeciwstawić zachowania spokojnego uniesieniu dzieci, to rozkiełzana namiętność pokryje władzę, jak fala fale. Będzie to zobopólne podniecenie, usprawiedliwiająca się wzajemnie, będzie to walka na równą broń dwóch sił rozkiełzanych. Zwycięstwo (i jakie zwycięstwo!) osiągnie ten, kto mocniej krzyczy i bardziej się upiera. Panowanie nad sobą zaznacza się jako moc, której wzburzenie nie pokona; podwładni czują instynktownie, że przeciw tej woli, pewnej siebie, bo opanowanej, napróżno się miotać, a nic bardziej uspokoić nie może wzburzenia jak stwierdzenie, że jest bezowocne.

Spokój jest wyższością; która imponuje; spokój świadczy również o umyśle jasnym, świadczym swego celu, o woli wyraźnie zarysowanej, dążącej do celu i pociągającej za sobą innych, a niezaskoczonych by-

najmniej nasuwającymi się przeszkodami. W swoim czasie dzienniki donosiły o gwałtownym wrzeniu w Quartier latin wśród studentów, manifestujących na ulicy. Otóż prefekt policji paryskiej Lépine (se non è vero è ben trovato) zjawił się wśród nich i zaczął im tłumaczyć, że mogą poprzeć słuszność swych żądań daleko skuteczniej zachowaniem spokojnym, niż drogą gwałtu, i rozmawiając w ten sposób z głównymi agitatorami, pociągnął ich za sobą; za nimi poszli i inni, i utworzono wkrótce poprzez miasto ogromną defiladę, prowadzoną przez prefekta policji, a zatem nieszkodliwą. Racją bytu władzy jest wskazanie kierunku; by zaś dać kierunek, należy patrzeć na rzeczy trzeźwo, a przeto być spokojnym; należy iść prosto wytkniętą drogą, to jest wystrzegać się zarówno wzburzeń, które wykoleją, jak podnieceń, które niepokoją i drażnią, a więc również być spokojnym.

* * *

Wpierw w granicach możliwości należy opanować ciało. Ciało jest jakgdyby pośrednikiem między naszym *ja* a światem zewnętrznym; zwierciadłem duszy zapewne, lecz również ekranem, na którym odbija się świat otaczający. Wpływy przejawów moralnych na fizyczne były często badane tak dalece, że postawa i ruchy ciała stały się jakgdyby mową materjalną, mającą tłumaczyć różne stany duszy do tego stopnia, że uważano za możliwe ująć ich wzajemny stosunek w formułę matematyczną. Wstyd, gniew, radość naprzemian sprowadzają przyływ krwi do głowy i zaczerwienienie twarzy lub przeciwnie, wywołują skurcz nerwowy naczyń krwionośnych, wstrzymują krążenie krwi i wywołują bladość. Bojaźń sprowadza pewien rozkład energii, osłabienie ogólne nerwów i mięśni, wywołuje „opadanie rąk“ i postawę zgębnioną, natomiast odwaga pobudza nerwy, spro-

wadza skurcz mięśni dla oporu lub obrony i wywołuje postawę naprężoną i przygotowaną do walki.

Ale ciało odgranicza duszę od świata zewnętrznego i na sposób ekranu: ulega ono wpływom otoczenia i przeciwdziała im. Ileż odruchów jest tylko odpowiedzią ciała na wrażenia zewnętrzne! Za ostre światło sprowadza zamknięcie powiek; równoczesny napływ wrażeń świetlnych wywołuje mrużenie oczu; hałas i zgiełk powodują zawrót głowy, a wstrząsające widowisko wytwarza podniecenie nerwowe.

Bez wątpienia wpływ zewnętrzny na ciało jest najczęściej pośredni, przechodząc przez wzruszenie; wstrząśnienie nerwowe potęguje wzruszenie, które odbija się na peryferji pod postacią ruchu. Lecz często także reakcja jest bezpośrednia, bądźto że pewien wpływ zewnętrzny automatycznie sprowadza odruch, bądźto że dusza przez brak odporności i brak kontroli nad doznaniem nie stawia przeszkód i to tak dalece, iż wrażenie, nawet świadome, pociąga za sobą reakcję niemal automatyczną.

Zależnie od usposobień reakcja nagła i automatyczna na dane wrażenie sprowadza albo *nieśmiałość*, albo *gwałtowność*. Człowiek, nie będący panem swych ruchów, zachowuje się na podobieństwo zwierzęcia, które ucieka bojaźliwie przed silniejszym od siebie, lub przeciwnie staje do obrony, a nawet rzuca się do walki, jeżeli natrafi na słabsze. Nieśmiałość i gwałtowność są to dwie krańcowości, wynikające z braku panowania nad sobą.

Nieśmiałość była badana często i po mistrzowsku. Musimy zwrócić szczególniejszą uwagę na jej objawy i zgubne skutki dla rozkazodawcy, jak również na środki, któreby jej przeciwdziałać mogły.

Nieśmiałość może być skutkiem nadmiernej wrażliwości systemu nerwowego. Wyrażając się nie delikatnie, powiedziećby wolno, że tak jak jest typ gruboskórny, u którego wrażenia zewnętrzne trafiają na powłokę grubą, tłumiącą wstrząśnienie i jego od-

bicie organiczne, tak skądinąd istnieje typ... pozbawiony naskórka, z nadmierną wrażliwością, pobudzającą organizm do wstrząsu. Wszelkie podrażnienie działa wtedy na system nerwowy, jak uderzenie piorunu na niezmiernie czuły przyrząd elektryczny: wargi drżą, nogi się uginają, krew zalewa twarz, lub przeciwnie powleka się bledością, mowa jest niepewna, a przy najmniejszym podrażnieniu zmienia się w jakanie lub też staje się śmiesznie przyspieszona.

Nieśmiałość wyraża się również przez zupełne nieskoordynowanie ruchów; ponieważ wola kierująca jest niewyrobiona, a przyzwyczajenie nie wdrożyło nas do harmonijnych i logicznych skojarzeń ruchów, więc zdarza się, że stają się one poprostu ujściem nadmiaru nerwowości, są przypadkowe i nie posiadają cech działania, jeno podniecenia. Człowiek nieśmiały nie wie, co począć ze swojemi członkami; dziecko, nie wiedząc, gdzie podziąć ręce, podnosi je do twarzy i kładzie palec do nosa; początkujący deklamator porusza gorączkowo nogami, a jedna z rąk conajmniej przypomina ruch wahadła. Podniecenie wzmağa się szalenie; wszelka kontrola nad ruchami ustaje, całe jestestwo ogarnia „trema“ i wywołuje ogólny upadek.

Czy jednak nie odbiegamy od przedmiotu, zastanawiając się nad temi przejawami nieśmiałości, gdy mowa być miała o panowaniu nad sobą i sprawowaniu władzy? Niewątpliwie wrażliwość fizyczna jest głównie właściwością dzieci, lecz i początkujący nauczyciel nieraz podlega tej „tremie“ niewytłumaczonej, czując, że oczy małego audytorjum są ku niemu zwrócone, lub gdy jedna z licznych nieprzewidzianych okoliczności zaskoczy go znienacka i pobudzi do odruchów, które rozbudzają wesołość złośliwych słuchaczy, a jego tem bardziej pozbawią pewności siebie.

Nieśmiałość wypływa również z przeświadczenia o pewnej niższości wobec podwładnych, naprzykład spowodu upośledzenia, które stało się przedmiotem

żartów: krótki wzrok czyni nauczyciela ofiarą bezsilną wobec nieskończonych psot uczniów; wadliwa wymowa lub poprostu niezwykajna nadaje się do przedrzeźniania, słowem wszystko, co stanowi niższość nauczyciela w stosunku do uczniów, wywołuje w nim niepewność i nieśmiałość.

Zło stwierdziłszy, ale czy możemy je usunąć? Czy nieśmiałość nie jest związana z ustrojem fizycznym lub moralnym, i czy nie pozostaje tym, co są nią dotknięci, pogodzić się z losem? Wiedzieć należy, innemi słowy, czy siła organizacyjna woli jest dość wielka, aby zaważyć mogła nad pewnemi odruchami, pojęciami i uczuciami, wywołującemi objawy nieśmiałości. Znam człowieka, który w dzieciństwie podlegał nieprzewyciężonym obawom szczególnie, gdy zostawał w ciemnościach. Pewnego wieczora, gdy przechodził przez korytarz, zdawało mu się, że widzi jakąś postać; miał już uciekać, co sił starczy, ale zdobył się na tyle odwagi, że opanował lęk i zbliżył się do rzekomego widma, aby go dotknąć: od tej chwili zapanował nad trwożliwą wyobraźnią.

Z tego wynika, że należy rozwijać w sobie poczucie rzeczywistości, oswajać się z tem, co lęk budzi, walczyć z urojeniami. Jeździec siłą wstrzymuje płochliwego konia na widok huczącego automobiliu, a tem samem niweczy skojarzenie wrażeń: straszliwego huku i bezpośredniego niebezpieczeństwa. Turenjusz drżał na myśl o niebezpieczeństwie, na jakie narazić się miał nazajutrz: „Łachmanie — mówił wtedy do swego ciała — ty drzysz?! drżałbyś stokroć więcej, gdybyś wiedział, gdzie cię poprowadzę jutro!“ Doświadczenie wskazuje, że cierpimy więcej z obawy bólu niż przez sam ból, i że w ostateczności „ból nie jest tak bolesny, jak się wydaje“. Skoro przekonanie to zwycięży, narzędzie chirurga nie wyprowadzi nas z równowagi. Musimy więc dojść do przekonania na skutek powtarzanych doświadczeń, że to, czego się obawiamy, nie jest w rzeczywistości

tak straszne, że najzłośliwsze oczy jednostki lub tłumu nie są zdolne nasz przeszyć. Gdy zaczynamy się jąkać, zdobądźmy się na wymowę bardzo powolną, zatrzymując się nawet na pojedynczych wyrazach. Gdy jesteśmy zmieszani, przeciwdziałajmy temu, a nerwy nasze opanujmy postanowieniem zgóry powziętem, że nie poddamy się im w żadnym bez wyjątku wypadku. „Smiałość — powiedział Barrès — jest to bojaźń, którą się zbada i ujarzmi.”

Co czynić, jeżeli nieśmiałość objawia się w bezładnych ruchach? Stwierdzono, że ruchy te powstają w członkach niezajętych: podniecenie systemu nerwowego udziela się im poniekąd niezależnie. Należy więc usilnie dążyć do zajęcia tych członków: należy rękę położyć na stole lub ująć nią jakikolwiek przedmiot, słowem, poznać mechanizm ruchów i odciągnąć tkwiącą w nich energję nerwową, aby przywrócić im normalne działanie. Jeżeli wzrok błądzi w niepewności lub przechodzi od przedmiotu do przedmiotu, od osoby do osoby, wydając się przez to jakgdyby błędnym, należy skierować go na ściśle określony przedmiot, żeby mógł się na nim zatrzymać, odpocząć i nabrać stanowczości. Utkwić oczyma w oczach, jest to wyrazić pewien niepokój, o ile się nie jest zuchwałym; przeciwnie, wodzić wzrokiem po twarzy, lub będąc na zebraniu, czy w klasie naprzykład, wzrok swój przenosić od osoby do osoby, od grupy do grupy, od przedmiotu do przedmiotu, bez śpiechu wszakże i bez podniecenia, jest to nadać pewność spojrzeniu i uniknąć przejawów nieśmiałości.

Nauczyciel, dotknięty jakakolwiek ułomnością, poniżającą go wobec uczniów, może zachować powagę dzięki pewnym *kompensatom*. Garbaci zazwyczaj są złośliwi, ponieważ od najmłodszych lat musieli bronić się przed szyderstwem. Człowiek niski z natury rzeczy imponować nie może, staje się więc mało pobłażliwym i bardzo wymagającym. Krótkowidz idzie poprostu za radą okulisty i „nakłada szkła”. Kto ma

wadliwą wymowę, a pozbyć się jej nie jest w stanie, może stanowczem postępowaniem dać odczuć, że nie zniesie żartów z siebie¹⁾. Zauważyć należy, że przedmiotem złośliwości dzieci nie jest sama ułomność, lecz przykreść, jaką ta ułomność sprawia temu, kto jest nią dotknięty; jeżeli więc nauczyciel potrafi dać do zrozumienia, że żarty te nie obchodzą go wcale, cel złośliwości sam przez się upada.

Ze świadomością upośledzenia łączyć się może odczucie pewnego wrogiego nastroju u podwładnych, pewnego braku spółczucia i życzliwości z ich strony. Nauczyciel czuje wtedy, że w klasie nie jest u siebie, lecz jest dla niej przybyszem, przechodniem. Uczucie to powstać może nawet w sercu rodziców, gdy zauważą, że dzieci stają się dla nich coraz obojętniejsze, a to niweczy ich wpływ na dzieci.

Jeżeli chcemy, żeby się z nami liczone, musimy nadać sobie powagę nie w sposób brutalny, lecz energiczny. „Kto chce być robakiem ziemnym — mówi Kant — czy może się skarżyć, że go depcą?” W środowisku rodzinnem lub szkolnem, w którym brak kierunku, dzieci folgować sobie będą w miarę, jak ustaje wpływ rodziców lub wychowawców. Ileż razy toleruje się poufałość niewczesną pod pozorem, że sztywność onieśmiela i oddala! Ile razy słabość pokrywa się pobłażliwością! Ile razy człowiek zwleka przez bojaźń z wystąpieniem, aż wkońcu wystąpienie jego jako spóźnione traci skuteczność. Należy być szczerym wobec siebie samego i nazwać słabość po imie-

¹⁾ Tym śmiałym sposobem posługiwał się Cyrano de Bergerac. Sposób ten, niestety, dowodzi, że albo rozporządzamy potężną uszczypliwością, która zdobywa nam zwolenników, albo że posiadamy energiczne środki ku poskromieniu szyderców. A jednak służy to do jeszcze jednego potwierdzenia zasady kompensat czyli odwrócenia uwagi. Kto upośledzony jest od natury tak dalece, że nie posiada potężnego równoważnika dla swych słabostek i ułomności, ten powinien się wyrzec ojcostwa lub powołania wychowawcy, w przeciwnym razie źle się wywiąże ze swego zadania.

niu, a za niewczesną dobroć uznać postępowanie, zachęcające dzieci do mniemania, że w przyszłości uzyskają nowe ustępstwa. Guliwer, usypiający w krainie Liliputów, czuje się obezwładniony po przebudzeniu, ponieważ mali Lilipuci, korzystając z jego snu, oplątują mu członki siecią nitek przywiązanych do ziemi. Człowiek, który posiada władzę, zachowujący się biernie wskutek słabości lub przez niewczesną pobłażliwość, będzie w końcu pokonany, a tem samem niezdolny do sprawowania władzy. Cowięcej, o ile będzie tylko pobłażliwym i łagodnym, a równocześnie nie okaże stanowczości i przewagi, nie zdobędzie sobie zaufania i miłości.

Nieśmiałość, przejawiająca się w nauczycielu, który w pewnych razach czuje swą niższość wobec uczniów, da się również zauważyć i wówczas, kiedy on nie czuje się na siłach podołać zadaniu; budzi to w nim pewien stan niepewności. Skrępowany obawą, że może być zaskoczony w każdej chwili nieprzewidywanymi trudnościami, staje się wahającym jak dziecko, które zaczyna się jękać przy każdym końcem słowie zdania, bo czuje, że nie potrafi zacząć następnego. Zaznaczyć należy, że ten stan wahania, wywołany obawą przed możliwymi trudnościami, jest właśnie częstym objawem u ludzi najinteligentniejszych. Słusznie zauważono, że u intelektualistów śmiałość w dziedzinie spekulatywnej odpowiada często nieśmiałości w życiu praktycznym, i odwrotnie nieśmiałość i brak indywidualności intelektualnej idzie w parze ze śmiałością w zakresie praktycznym. W istocie człowiek, którego umysł zdolny jest odczuć najsubtelniejsze odcienie, przewiduje zgóry trudności i możliwe przeszkody, co wywołuje w nim stan wahania i niezdecydowania. Nie ma on odwagi iść na prawo, ponieważ właściwa droga mogłaby znajdować się na lewo, i nie ma odwagi iść na lewo, gdyż idąc na prawo, napotkałby może mniejsze trudności. Przez to usilne rozważanie zapomina, że musi

się zdecydować. Albo też oświadcza się za i przeciw, tak, że wprowadza w błąd wszystkich na podobieństwo historycznej osobistości, którą Bertrand de Born nazywał: „sic et non”¹⁾.

Cycero stwierdza, że aby rządzić, nie należy być zbyt inteligentnym; że przenikliwość w przewidywaniu trudności i subtelność w rozważaniu przeciwstawnych motywów wywołuje stan wahania w chwili, gdy należy się zdecydować.

Ponieważ niezdecydowani i wahający się są w samej rzeczy naogół inteligentni, więc rozumieją łatwo, że ze stanowiska praktycznego drobiazgowa

1) „Subtelność twego własnego umysłu i żywość wyobraźni pozbawia cię w znacznej części panowania nad sobą. Bydłę łatwo nagina do swych celów swe władze i siły. Człowiek natomiast zużytkowuje bardzo rzadko moc swoją, gdyż powstrzymuje go najczęściej od tego rozum i wyobraźnia, które stają się dla niego przyczyną tysiącznych wahań w postanowieniu, tysiącznych przeszkód w wykonaniu. Najmniej zdolni lub najmniej przyzwyczajeni do rozważania lub porównywania motywów decydują się najprędzej i najszybciej działają. Lecz podobni tobie, dusze wybrane, zamknięte ustawicznie w sobie i jakgdyby uniesione potęgą swych władz, a wskutek tego za słabe do rządzenia sobą, czyto w postanowieniu, czyto w wykonaniu najczęściej nie mogą się zdecydować, i to jest jedna z największych plag ludzkości”. *Leopardi: Dialogues de la Nature.*

Por. również myśl Amiela: „Życie praktyczne każe mi się cofać; analizując się, czuję się unicestwionym”, jak również myśl J. de Maistre'a: „Brak mi czynu... chciałbym chcieć, a wciąż poprzestaję na myśleniu”.

„Nie czuję się nigdy dość przygotowanym, żeby działać, mówić lub pisać, i czyto wśród ludzi, czy w samotności, wewnętrzne uczucie nieufności wraz z przesadnym pojęciem o trudnościach w rzeczach najprostszych, które mam przedsięwziąć, sprawiają, że waham się i staję zakłopotany, gdy nie pozostawałoby nic innego, jak tylko iść za własnym popędem. Wszystko się wikła i jeży od trudności w moich oczach uprzedzonych, wówczas gdy wystarczyłoby widzieć rzeczy tak, jak one są, żeby stały się proste i łatwe. Tem samem życie moje przechodzi w bezczynności, co daleko więcej męczy, niż gdybym miał cały szereg prac do wykonania... przygotowuję się ustawicznie do działania, ponoszę cały trud zmęczenia i pracy, nie robiąc nic.” *Maine de Biran.*

analiza, nieskończone rozważanie przeciwstawnych motywów jest przeszkodą w działaniu, że trzeba umieć narazić się, skoro „jest się związanym”, i że ostatecznie niewłaściwa decyzja jest więcej warta, niż brak decyzji. Powinni umieć narazić się przez czyn nieodwołalny, przez krok stanowczy, który położy kres dalszemu rozważaniu. Jeżeli stojąc przed drzwiami osoby, którą odwiedzić należy, zaczną się głęboko namyślać nad możliwymi skutkami swych odwiedzin, dobrze zrobią, gdy pociągną energicznie za dzwonek i... zmuszą się do pozostania, zanim drzwi ktoś otworzy. Jeżeli przestrasza ich rozmowa z uczniem, niech wpierw naznaczą mu godzinę i miejsce spotkania; jeżeli są niepewni, czy kara lub uwaga odniesie odpowiedni skutek, niech zwrócą się do dziecka po krótkim zastanowieniu się i wezwą tych, którym polecić winni wykonanie kary. Skoro znajdziemy się w wodzie, usiłujemy pływać; żołnierzowi na polu bitwy przychodzą pomysły, na jakie nie wpadłby w zwykłym czasie. *Działanie* bowiem poniekąd udziela natchnienia; wielką wygraną dla natur decydujących się łatwo jest to, że natchnienie czerpią z samego działania. Potrzeba jest matką pomysłowości.

* * *

Przeciwstawieniem nieśmiałości jest gwałtowność. Uniesienie w gniewie w równym stopniu jak wahanie w nieśmiałości jest przeciwne panowaniu nad sobą, a tem samem naraża powagę władzy. Zresztą gwałtowność i nieśmiałość są zbliżone do siebie więcej, niż się narazie zdaje, lub raczej w tym wypadku jak w wielu innych przeciwieństwa się schodzą. Mówią, że niema nic gorszego nad rozwścieczonego barana. Nieśmiałość nie wyklucza głębokiego uczucia, wręcz przeciwnie, lecz bojaźń zwycięża uczucie; nieśmiałość nie wyklucza oburzenia, lecz

oburzenie nieuzewnętrznione potęguje się w duchu aż do chwili, kiedy nic nieznaczący często przypadek wywoła wybuch, a wtedy ten nieoczekiwany gniew wydaje się nieproporcjonalnie wielki, wywołując tylko wrażenie śmieszności.

Chociaż niekażdą gwałtowność sprowadzić można do nieśmiałości, słusznie jednak będzie stwierdzić, że wszelka gwałtowność jak i wszelka nieśmiałość pochodzi z niepanowania nad sobą.

Gwałtowność jest objawem, niekiedy wybuchem nieopanowanej siły, a ponieważ w człowieku czynnikiem hamującym jest rozum, będzie ona objawem siły, którą rozum nie kieruje, stąd nierozumnej. Gwałtowność w człowieku jest czemś brutalnem, okazuje bowiem brak bodaj chwilowy rozumu. Impetyk w chwili uniesienia schodzi do poziomu zwierzęcia, co nie pochlebia człowiekowi, a tem bardziej wychowawcy. Wychowawca, podlegający przystępom gwałtowności, pamiętać powinien, że Spartanie pokazywali dzieciom pijanego helotę, aby je odstręczyć od pijaństwa, i że bez wątpienia pokazałoby im furjata, gdyby je mieli uchronić od porywów gniewu. Może myśl, że wstydem dla nich będzie stać się widowiskiem zarówno śmiesznem jak poniżającym wobec dzieci, zniewoli ich do odzyskania panowania nad sobą.

Nie będę się rozwodził nad objawami gwałtowności nadmiernie poniżającemi, które występują u ludzi najbardziej nieokrzesanych, jako to: krzyki urywane i niewyraźne, zastępujące mowę, twarz i oczy nabrzmiałe, ruchy porywcze, tupanie nogami, uderzanie pięścią w stół, zęby, zaciskające się pod zwartemi wargami, lub ukazujące się zlekka w groźnym skurczu ust.

Jeżeli jednak rodzice lub wychowawcy, godni tej nazwy, nie dopuszczają się podobnych wybryków, to zdarza się niekiedy, że dla onieśmielenia dzieci podnoszą nadmiernie głos, rzucają się gwałtownie,

przekraczają w słowach miarę, cechującą rozum. Wyraz wtedy przerasta myśl i staje się *obelżywy*. Każdy wyraz bez podkładu obiektywnego, nieodpowiadający rzeczywistości, przedstawiający innych w gorszym świetle, niż są w istocie, będzie obelżywy, zarówno w potocznym znaczeniu słowa obelgi, jak i w etymologicznym znaczeniu (injuria) niesprawiedliwości. Słowa: *nygus*, *idjota*, *kretyn*, *hipokryta*, *bydłę*, mają swą cechę swoistą; używać ich jako synonimów lenistwa, niedorozwoju umysłowego, psoty, oszukaństwa, porywczosci, jest to nie tylko grzeszyć przeciwko poprawności mowy, lecz jest to popełniać niesprawiedliwość względem tych, do których w ostateczności stosować się mogą określenia ostatnie, w żadnym wszakże razie pierwsze.

Gwałtownością więc będzie uciekanie się do terminów obelżywych; gwałtownością — wybuchy porywczcze przy lada sposobności, rodzaj teroru wobec dzieci. Gwałtownością również będzie gniew mniej wybuchowy, ale dłużej trwający w formie urazy. Zdawałoby się, że przynajmniej w tym objawie gwałtowności dopatrzeć się można pewnego rodzaju panowania nad sobą, ponieważ wchodzi tu w grę pamięć i powściągliwość. W rzeczywistości jednak jest to ten sam brak panowania nad sobą, jaki cechuje wszelką gwałtowność: kto chowa urazę, ten nie potrafi wyzbyć się zgorzknienia i przebaczyć. Będzie on miał nad popędlivym tę jedyną przewagę — o ile to jest przewaga — że potrafi nadać sobie więcej powagi i zastosować ją w danej chwili. Gwałtownością wreszcie będzie złość, lubująca się w sarkazmie i ironji: jest to nadmiar złości, zabarwiającej każde odzwanie, gwałtowność o tyle mniej usprawiedliwiona, że działa w niej pobudka niska, ponieważ podwładny nie ma możliwości niekiedy, nigdy zaś swobody, aby dla obrony siebie użyć podobnej broni. Ileż to razy dusza dziecka zostaje urażona i rozgoryczona na całe życie dlatego, że w szkole lub w rodzinie nie kiero-

wano się względem niej dobrocią, nie mówiąc już o pobłażliwości¹⁾.

Nie będę mówił o razach i karze cielesnej, powtórzę tylko za wielu innymi, że jest to środek wychowawczy o tyle skuteczny w pewnych nader rzadkich wypadkach, o ile niebezpieczny w zastosowaniu. I bez wątpienia dlatego, że jest środkiem niebezpiecznym, regulaminy szkolne zabraniają go stanowczo, z wielką zaś ostrożnością poleca się go rodzicom. Wpływ pobudek fizycznych na moralne jest tak wielki, że sam zarys gestu wywołać może odpowiednie uczucie. Otóż groźba różgi pociąga za sobą siłą rzeczy pewną gwałtowność uczuć, a niekażdy posiada spokój owego dyrektora szkoły w Rugby, który, podjąwszy się sam wymierzenia kary jednemu z uczniów, zdjął okulary, aby mu nie zawadzały, a po fakcie spełnionym, nakładając je z powrotem, zapytał młodzieńca o wiadomości z domu.

Wypadło mi ongi, że musiałem poradzić ojcu krnąbrnego dziecka, aby niekiedy uciekał się do różgi. „Ależ biłem go szpicrutą — odpowiedział ojciec — wszakże bez rezultatu.“ Starałem się wytłumaczyć ojcu, że zachodzi znaczna różnica pomiędzy użyciem szpicruty a różgi. Obić szpicrutą jest to znać, na wylocie, w rozdrażnieniu, chwycić, co się ma pod ręką, aby dać ujście gniewowi: słowem jest to gwałtowność, mająca wszelkie dane potemu, by okazać się bez skutku. Przeciwnie, ukarać różgą — to

¹⁾ Szczegóły z życia Ludwika XIV, podane przez Saint-Simona, wykazują, jak ten władca starał się panować nad sobą. Na prośby odpowiadał prawie zawsze: „Zobaczę“, aby dać sobie czas do namysłu i nie przyrzec ani postanowić czegoś nierozważnie. Nigdy w dyskusji nie zrobił przykrości nikomu i nie dotknął nikogo; był cierpliwy w interesach i w pełnieniu swych obowiązków w najwyższym stopniu; panował całkowicie nad wyrazem twarzy, nad ruchami, powierzchownością, nie zniecierpliwiał się nigdy i nie gniewał. Jeżeli karciał, to rzadko i w kilku słowach, a zawsze łagodnie. Zapomniał się nie więcej nad dziesięć razy i to z ludźmi małej wartości; gwałtownym zaś był cztery czy pięć razy.

jest uciec się do pewnej mocy o znaczeniu określonym, dla winy określonej i to na skutek wymiaru sprawiedliwości zgóry postanowionego i o którym dziecko wie; jest to pod pewnym względem działać ze spokojem, cechującym sprawiedliwość.

Znam tylko jeden objaw gniewu, który nie jest gwałtownością i nie wyklucza panowania nad sobą: jest to oburzenie. Wina wtedy jest przypuszczalnie tak wielka, iż musi wywołać prawdziwe zdziwienie, spokojna wówczas postawa byłaby zaprzeczeniem uczuć, jakie wina zazwyczaj musi wzbudzać. Oburzenie więc jest porywem gwałtownym, lecz gwałtowność w tym razie będzie zupełnie usprawiedliwiona.

Skutki gwałtowności, niezależnie od jej przejawów, są pod każdym względem opłakane. Zdziawia ona, wykoleja i znieprawia dzieci, a wszak nie do tego celu zmierzają rodzice i wychowawcy.

Gwałtowność możnaby określić jako *siłę, która jest słabością*. Jest siłą, ponieważ podnosi całą naszą istotę w porywie nagłym i niepowstrzymanym, ale w tej sile tkwi słabość, ponieważ nie panujemy nad porywem, nie kierujemy nim, jeno ulegamy jego mocy, czyli że wywołuje najgorsze wrażenie w dzieciach, które przez wrodzoną przenikliwość dopatrzają się w nim słabości, a to wpłynie na zmniejszenie ich względem nas szacunku.

A wreszcie, czy ten, kto sieje wiatr, może się skarżyć, że zbiera burzę? Gniew wznieca gniew; obelżywe słowa upoważniają poniekąd do tego, że podwładny może czuć się obrażonym i pokrzywdzonym, a jeżeli wtedy przemówienia krzyżują się, to w dziecku dadzą się one, jeżeli nie usprawiedliwić, to przynajmniej wytłumaczyć; a nawet powiem, że są w pewnej mierze usprawiedliwione, bo czyż możemy żądać od dziecka, aby powściągało się i panowało nad sobą, gdy widzi, że ludzie dorośli nie są opanowani? Przypuśćmy jednak, że dziecko, powstrzymywane jeszcze przez resztę szacunku lub po-

prostu czujące, że ma sprawę z silniejszym od siebie, znosi z poddaniem gwałtowne postępowanie, wówczas rezultat okaże się jeszcze gorszy: jedyną jego pobudką będzie strach; żadnego wyrobienia, żadnego uznania dla władzy i prawa, ani dobrowolnego popędu; ustawiczne tylko podniecenie i rozdrażnienie, co Montaigne określiłby był jednym wyrazem: „ogłupienie”¹⁾.

Czy to ma znaczyć, że doskonałość polega na ujarzmieniu wszelkich naszych porywów do tego stopnia, aby spokój mógł się wydać bezwładem, a pogođa duszy — obojętnością? Czy to ma znaczyć przede wszystkim, że właściwością najlepszych wychowawców jest stan obojętnego spokoju? Zapewne że nie, gdyż najlepszym wychowawcą nie może być istota bezkształtna i pozbawiona namiętności, to jest obojętna i bez żadnego wyrazu, o doskonałości czysto negatywnej. Podobne istoty mają najpierw tę ujemną stronę, że są pospolite i bezbarwne. Jako wychowawcy będą się kierowali głównie tem, „żeby nie robiono tego lub owego”. Zamiast pobudzać do życia i czynu, doprowadzą powierzony im umysł i wolę, jeżeli nie do zastoju, to do działalności automatycznej, lub też rozdrażnią natury gorące i szlachetne, które czuć się będą nieswojo w ciasnym obrębie, w jakim chcą naby zamknąć ich życie.

Spokój i zimna krew przejawiają się dwojako: u człowieka, który panuje nad pustynią uczuć, jest

¹⁾ Zawodowcy, zajmujący się tresurą koni, zalecają, aby unikać gwałtownych ujeżdżaczy, chociaż bowiem zdołają oswoić zwierzę i wdroyć je do automatycznego wykonywania pewnych ćwiczeń pod wpływem strachu, pozbawiają je jednak wszelkiej samorzutności, wszelkiego zaufania do jeźdźcy, wszystkiego, coby nazwać można sympatją. Sympatja ta uzdatnia zwierzę do zrozumienia woli, intencji jeźdźcy, przejawiających się w jego postawie, ruchach, intonacji głosu, nawet bez świadomości jeźdźcy.

Mylą się więc bardzo ci, którzy przypisują pewną rolę tresurze, aby usprawiedliwić nadużycie władzy i siły; gwałtowność nie może zachodzić zarówno w tresowaniu zwierząt jak i w wychowaniu dzieci.

to spokój w samotności i próżni; inaczej u człowieka z silnymi namiętnościami, który doszedł nie do ich unicestwienia, lecz do ich opanowania¹⁾.

Jestem panem siebie jak i wszechświata,

mówi August. Odezwanie to imponuje jako głos człowieka, który zmuszony był stoczyć ciężką walkę z oburzeniem, wywołanem podłością jego nieprzyjaciół. Św. Franciszek Salezy, znosząc z niewzruszonym spokojem obelgi od marnego człowieka, mówi jednemu z przyjaciół, zdziwionemu tą pozorną obojętnością: „Połóż rękę na mem sercu, a przekonasz się, czy łatwo znosi obelgę“.

Otóż ci, co zgodnie z pierwszym znaczeniem zachowują spokój bezmyślny, drażnią przez sam kontrast. „Nie oburza mnie nic bardziej nad przeciwstawienie mi rzeczy banalnej, gdy mówię o bogactwie serca“²⁾, mówi Goethe w „Werterze“. Ci zaś, którzy użyli siły najpierw przeciwko samym sobie, imponują, gdyż siła przebija w ich spokoju; nie mówiąc

1) W formie nieco paradoksalnej E. Faguet, komentując Nietzschego, podał istotne prawo panowania nad sobą (*Démision de la morale*): nie wykorzystywać namiętności, nawet ich nie osłabiać, lecz tylko opanować; nie być panem siebie, lecz swych namiętności. „Im większe jest panowanie woli, tem większą należy zostawić swobodę namiętnościom. Wielki człowiek jest wielkim przez sztukę, jaką posiada, aby zadosyć uczynić swym pragnieniom, i przez moc, jaką rozporządza, aby w porę położył im tamę. Ćwiczenie w poskramianiu namiętności polega tylko na usiłowaniu utrzymania ich w swej władzy.“

2) Paweł Bourget pokazuje również, że namiętność w zekłkaniu się z zimnym rozumem podnieca się jeszcze bardziej: „Kto napięciu tej mocy przeciwstawia argumenty szkolne, to jakby chciał zagrozić potok szeregiem kamyków. Porwie je, kłębiąc się z tem większą mocą. Pojęcia czysto abstrakcyjne nie mogłyby powstrzymać dusz w tym stanie ogólnego napięcia, gdzie rozum i namiętność tworzą jedno. Poddają się tylko władzy podobnej do władzy apostołstwa, pod wpływem innych dusz o równem napięciu. Życie samo tylko walczyć może z życiem“ (*Le sens de la Mort*).

już o tem, że pierwsi nie potrafią uspokoić pewnego stanu duszy, dla nich niezrozumiałego, gdyż nie doświadczyli go może nigdy, gdy drugim przyjdzie to łatwo, wystarczy im bowiem przypomnieć sobie swój własny stan duszy i sposób, przez jaki go opanowali.

„Dziecko jest anarchją żądz; wychowanie polega nietyle na ich usunięciu, ile na ich ustosunkowaniu, na nadaniu im kierunku, na uczynieniu z nich użytecznych zasobów, w każdej chwili gotowych do poddania się głosowi woli. Wpływ wychowawcy na dziecko podobny jest do działania magnesu na kawałek miękkiego żelaza: tu cząsteczki mają rozbieżne kierunki, przez co ich oddziaływanie wzajemne neutralizuje się znacznie. Magnes, ocierany o niego prawidłowo i jednostajnie, powoli nadaje kierunek cząsteczkom i porządkuje ich wzajemny stosunek. Kawałek żelaza dzięki temu układowi, spowodowanemu prawidłowym i ciągłym wpływem magnesu, staje się sam magnesem. Znaczy to, że potężnymi wrogami wychowania są *kaprys* i *brak ciągłości*, dwa nowe objawy niepanowania nad sobą.

* * *

Fr. Paulhan w książce „*Les Caractères*“ daje cały szereg subtelnie analizowanych sylwetek z odpowiednimi tytułkami: *impulsywni*, *dorywczy*, *rozproszeni*, *wpływowi*, *roztrzępani* i t. d. Autor rozważa te typy jako psycholog i moralista, pomijając pedagogiczną stronę, o którą chodzi nam najbardziej.

„Typ *impulsywny* — mówi ten autor — cechuje znaczną liczbę osobników niekarnych, obdarzonych silnymi, żywymi namiętnościami, które panują nad ich umysłem. ...Impulsywni przechodzą łatwo od śmiechu do łez, od gniewu do ironji, do wesołości, od przyjaźni do obojętności i nienawiści. ...Impulsywni znajdują się ustawicznie w stanie równowagi niestałej: ich namiętności są silne; wola, która trzy-

mać je powinna w równowadze, jest słaba, łatwo się rozprzęga, tak iż ciągle są zależni od chwilowo dominującej namiętności.

Do typu impulsywnego zbliża się typ *wrażliwy*, zależny już nie od jednej ustawicznie górującej namiętności, lecz od wszystkich wpływów zewnętrznych, które wywołują w nim wrażenia silne, reagujące nagle bez kontroli i miary. Podczas wykładu chemji uczeń wskutek niezręczności czy nieuwagi rozlewa płyn cuchnący; profesor wymierza mu karę, może nawet zasłużoną. Ale oto woń staje się coraz silniejsza, i profesor podwaja karę. Czy w tym wypadku ważność winy decyduje o ważności kary? czy nie gra tu raczej roli podrażniony węch profesora? Iluż profesorów, ojców, a szczególnie ile matek jest skłonnych do usprawiedliwienia swej porywczosci, mówiąc: „Co chcecie, byłam zdenerwowana!” Pominąwszy wypadek nerwowości, wynikającej ze stanu chorobliwego, jest to wyznanie upokarzającej bezsily. A zresztą, jeżeli my jesteśmy nerwowi, dlaczego dzieci nie mają być nerwowe? I to przypomina nam w łagodniejszej formie zatarg, wywołany zobopólnym rozdrażnieniem: „Znam chłopczyka, który dostanie klapsa” — mówi z kwaśną miną matka do niesfornego syna. A dziecko odpowiada w tym samym tonie: „Znam panią, która będzie się gniewała...”

Znany jest również typ *artysty*, do którego należą impulsywni wyższej kategorii. Odczuwają żywo to, co jest piękne, oryginalne, sugestywne, a przez to ulegają kolejnej zmianie swych upodobań, zachwyków i uniesień. La Fontaine po nabożeństwie, podczas którego czytał prorocstwa Barucha, pytał wszystkich spotkanych, czy je czytali. Niewinna to manja bez wątpienia u artysty jako artysty, ale niepożądana u artysty, który bierze na siebie odpowiedzialność wychowawcy.

Zaznaczmy wkońcu typ *dorywczy*, który grzeszy brakiem ciągłości, niema bowiem w jego postę-

powaniu ani powagi, ani metody, gdyż albo istotnie brak mu jej i nie jest zdolny jej posiadać, a wtedy wszystko w nim zależy od przypadku; albo brak mu stałości i stanowczości. Odnieść go można do typu rozproszonych, którzy nie wyznają wcale zasady skupienia się w sobie. W pewnej włoskiej komedji zjawia się na scenie Pantalón, trzymający pod pachami dwa olbrzymie zwoje papieru. „Co masz pod prawą ręką?” — pyta jego rozmówca. — „Rozkazy” — odpowiada Pantalón. — „A pod lewą?” — „Przeciwne rozkazy.” Można sobie wyobrazić, jak dalece chybi wychowanie, powierzone niekonsekwentnemu wychowawcy: będzie ono dorywcze, bez związku, będzie to empiryzm ze wszystkimi wadami.

Typ *wpływowy* cechuje głównie ludzi słabej woli. Nie mogąc się zdobyć na własne decyzje, łatwo przyjmują decyzje od obcych i wierzą, że są to ich własne. Dzieci szybko dostrzegają tę słabą stronę i wyzyskują ją sprytnie. Ciekawe, że słabość woli rodziców i wychowawców, łatwość naginania się do żądań dzieci wywołuje w nich przeciwstawienie się tej słabości, pewien rodzaj natarczywego uporu. Dzieci przychodzą do przekonania, że ponieważ nieraz postawiły na swoim, mogą to czynić zawsze, jeżeli wezmą się do tego w odpowiedni sposób. Paulhan podaje charakterystyczny przykład: „Zauważyłem nieraz u dzieci upór i giętkość, polegające na dążeniu mniej więcej zawsze do jednego celu przez dobieranie corazto nowych sposobów. „Nie chcesz, żebym to zrobił teraz, ale będę mógł to zrobić później? — Nie! — A więc zrobię to inaczej? — Nie! — A jeżeli mama pozwoli? A jeżeli ja zrobię, wyrzekając się czego innego? A jeżeli byłem grzeczny cały dzień? A jeżeli zrobię to, pozbawiając się innej przyjemności? — Nie! — A więc zrobię co innego... (dość podobnego do pierwszego żądania)”. Mojem zdaniem, gdyby to dziecko przedstawiało z osobami świadomymi zawsze celu i umiejętnościami przeprowadzić swą wolę stanowczo, zrozumia-

łoby znaczenie tego „nie“ i nie starałoby się przełamać zakazu dokuczliwym naleganiem.

Wprawdzie te rozmaite charaktery okupują często wady pewnymi zaletami: impulsywny gniewa się łatwo, ale równie łatwo ostyga i przyznaje się chętnie do winy. Wrażliwy zwykle odczuwa silnie, i o ile nie będzie drażliwym, może stać się sympatycznym i ująć sobie dzieci. Wpływowy jest łatwy w obejściu i liczy się z okolicznościami. Artysta udziela innym swego zapału, a przez to pobudza dusze. Ale właśnie dlatego, że charaktery te są tak zasobne w różnorodne zalety, usuwać należy z nich ujemne strony, chroniąc jednocześnie dobre. Rozwiązanie zagadnienia polega na pełnym panowaniu nad sobą. Doświadczenie wykazuje zarówno zalety nasze jak i wady; musimy przyjść do przekonania, że najwyższe zalety tracą lwią część wartości, jeżeli nie pokierujemy niemi; główną zaletą jest panowanie nad sobą, ten zaś, kto jest panem siebie, łatwo stanie się panem innych.

II.

ZROZUMIEĆ DZIECKO.

Naturae imperatur parendo: jeżeli chcesz rozkazywać naturze, wpierw musisz jej się podporządkować. Ta maksyma Bacona, pozornie paradoksalna, nigdzie tak dobrze zastosować się nie da, jak w dziedzinie wychowania. Kto chce rozkazywać dziecku lub młodzieży, liczyć się musi z ich psychiką poszczególną, a chcąc się z nią liczyć, należy ją poznać.

Atoli poznać i zrozumieć dziecko nie jest rzeczą łatwą; sami wprawdzie byliśmy dziećmi, lecz minął nasz wiek młody, i z trudnością przychodzi nam usunąć obecną rzeczywistość, aby cofnąć się pamięcią do lat i przeżyć młodzieńczych. Patrząc na dziecko przez pryzmat naszej dojrzałości, narażeni jesteśmy na przypisywanie mu, z wyjątkiem dojrzałości i wzrostu, wszystkich pojęć, zamierzeń i skłonności, jakie odkrywamy u człowieka dorosłego, pomijając całkowicie to, co stanowi oryginalność natury dziecka. Czy można się dziwić, że dziecko w ten sposób pojęte jest tylko karykaturą człowieka dorosłego i że różnić się będzie od prawdziwego dziecka, jak karzeł różni się od dziecka normalnego, z którym łączy go tylko wspólność wzrostu i często niedostateczny rozwój intelektualny i moralny? Przypomina to dwunastoletnich wychowanców szlacheckiego kolegjum rzym-

skiego, którzy przywdziewali strój wieczorowy, występując we fraku i cylindrze¹⁾.

Kto chce zrozumieć dziecko, ten nie może go badać wyłącznie z zewnątrz, biorąc miarę z siebie, lecz powinien, idąc za głęboką myślą H. Bergsona, przenieść się odrazu do samego wnętrza rzeczywistości, powinien o ile można działać przez intuicję bezpośrednią, czyli przez *sympatję*, albo, inaczej mówiąc, *spółczucie* intelektualne.

J. H. Fabre zdumiał świat uczonych i miłośników przyrody, odkrywając zwyczaj owadów. Jakiej potrzebował cierpliwości, aby dzień i noc, pochylając się nad owadami, podpatrywać ich zwyczaje i instynkty! Jakiej intuicji dał dowód, intuicji wspaniałej, wywołanej współczuciem, łączącym go z małymi istotkami, przedmiotem jego badań! Przyznamy więc, że dziecko warte jest chyba tego, by je badano z taką samą cierpliwością i sympatją.

* * *

Rozumieć dziecko, to najpierw uznać, że jest dzieckiem, czyli że jest w tym wieku równowagi nieustalanej, w którym wszystko podlega szybkiemu rozwojowi. Człowiek „stateczny”, szczególnie starzec; znajduje się w stanie statycznym, lubi spokój, życie zorganizowane, bez niespodzianek, słowem środowisko, gdzie zaborczy automatyzm przyzwyczajęń zajmuje miejsce naczelne. Dziecko zaś, będące w stanie dynamicznym, jest dopiero człowiekiem, który się tworzy przez nieustanną ewolucję; pragnie, żeby

¹⁾ Do szkoły nauk wychowawczych (Institut J. J. Rousseau), założonej przez Claparède'a w Genewie, włączono „Laboratorium psychologii zwierzęcej”, w którym każdy przyszły wychowawca musi rozwijać w sobie zdolności do zrozumienia innego rodzaju umysłów, niż jego własny, i zdolności do obliczania skutków swego postępowania względem stworzeń innego niż on pokroju. — *Année psychologique*. XIX.

jego otoczenie było do niego podobne, żeby było rucholiwe, pełne zmian i niespodzianek; prawidłowość, utarte zwyczaje drażnią je; nieoczekiwane wprawia je w zachwyt. Rozumiał dobrze dziecko ów wychowawca, który w czasie wakacji starał się zawsze coś zmienić w rozkładzie pomieszczeń i urządzeń szkolnych, aby zrobić dzieciom niespodziankę, gdy wrócą z wyczasów.

Rozumieć dziecko, to czuć, że młoda istota uśmiecha się do życia, że życie uśmiecha się do niej, że jej nie dotknęły jeszcze niedole losu, że rozkwita z ufnością rośliny, cieszącej się nadzieją południowego słońca. Pewien autor mówił, iż dziecko powinno być chowane in hymnis et canticis, to znaczy, że nie powinno widzieć posępnej twarzy wychowawcy, która byłaby przeciwieństwem jego rozpromienionego wyglądu, sztywności przeciwstawiającej się jego zapałowi, chłodnej rozważliwości, spadającej jak strumień wody lodowatej na wrzenie jego uczuć.

Rozumieć dziecko to wiedzieć, że w jego wieku potrzeba zużytkować nadmierny zasób energii, że wiek ten zapala się do wszelkich gwałtownych przejawów ruchu, że byłoby niebezpiecznie wstrzymywać w surowy sposób tę bujność nieprzepartą, i że wskutek ciągłego tłumienia wydajności energii nerwowej, można się narazić na wywołanie zaburzeń, które mogłyby oddziaływać szkodliwie na jego stronę moralną.

Rozumieć dziecko, a szczególnie młodzieńca, to spostrzec, że łatwo pobudzić go można do szlachetnych przedsięwzięć, że jest on zdolny do zapału, byleby umiano wskazać mu drogę do osiągnięcia celu nawet trudnego, którego urzeczywistnienie przysporzy mu zasługi i chwały. Zaproponujmy młodzieńcowi, który posiada miłość własną — a mieć ją powinien każdy z nich — coś łatwego do spełnienia, pozostanie zimnym, odmówi lub działać będzie bez zapału i porywu; wskażmy mu rzecz trudną, śmiałą lub conajmniej pozornie taką, a otrzymamy cuda.

Rozumieć dziecko, a szczególnie młodzieńca, to spostrzec w pewnym okresie jego rozwoju przyptływ niewyraźnych pragnień, pewne niezadowolenie z przyziemności i pospolitości życia, dążenia nadludzkie, pragnienie niezmiernie dokonania czegoś wielkiego lub pośredniczenia w czemś podniosłym, szlachetnym, a przedewszystkiem pragnienie czegoś, co nie było jeszcze dokonane. Wtedy to młodzież żywo odczuwa pewne niesprawiedliwości społeczne, wyobrażając sobie możliwość reform na wielką skalę; wtedy to porywa ich każdy podniosły ideał, byleby ktoś umiał im go wskazać, a niektórzy z nich, najlepsi, piastują marzenia, które w przyszłości urzeczywistnione, złożą się na życie w wielkim zakresie.

Rodzice i wychowawcy postępować muszą wtedy niezmiernie delikatnie, aby w tych duszach nie zmrozić uczuć szlachetnych, choć niewyraźnych i niestałych; unikać powinni narzucania doświadczeń osobistych i strzec się pobłażliwej litości, a nawet uśmiechu powątpiewania, którym gotowi byliby powitać zapał młodych. Niech w obcowaniu z młodymi czerpią raczej natchnienie ze wspaniałej płaskorzeźby Rude'a, zdobiącej przednią część jednego z filarów Łuku Triumfalnego w Paryżu, a przedstawiającej ojca i syna, porwanych wspólnym zapałem pod wpływem jednego ideału, których jakoby odrywało od ziemi tchnienie genjusza, unoszącego się nad ich głowami... Niech pamiętają, że zapał — to dźwignia życia, a według słów angielskiego autora Wordswortha najpiękniejszym z darów jest dusza żywa.

Szczególnie gdy mamy wydać sąd o usposobieniu dzieci względem zwierzchników, mylny punkt widzenia może stać się zgubnym. Uzależniając sądy nasze od czynów i słów dzieci, sądzymy, że jesteśmy obiektywni, w rzeczywistości zaś mieszamy do tych sądów mnóstwo czynników subiektywnych: nieświadomie w dzieciach widzimy samych siebie. Wyrażając chwilowe swe usposobienie czynem lub słowem, przypuszczamy, że one mają to samo znaczenie w dziecku,

a tak nie jest. Wymownym tego dowodem jest ustęp z dzieła Roussa „Emil”, gdzie autor podkreśla błędy sądu, na które narażają nas słowa i czyny dzieci: „Nie mają one tego samego znaczenia dla niego, co dla nas; nie łączy ono z niemi tych samych pojęć. Pojęcia, jeżeli wogóle je posiada, nie mają w jego głowie ani wątku, ani łączności; niema nic stałego, nic ustalonego w jego myśli. W pewnej chwili możecie o niem powiedzieć: „Genjalne!” A zaraz potem: „Głuptas!” I będziecie się zawsze mylili, gdyż ono jest tylko dzieckiem.”

Naogół dzieci nie są ani tak złe, ani tak złośliwe, jak się wydają. Właściwością ich wieku jest unoszenie się szybkie i łatwe poddawanie niedobremu wpływowi towarzyszy, lecz jest to słabość raczej niż złośliwość.

Właściwością ich wieku jest psocenie, płatanie napoczekaniu tysięcy figlów, gdy im do tego daje impuls słabość i niezręczność nauczyciela; sądziłby nawet wolno, że doświadczają okrutnej radości na widok jego niemocy i zakłopotania. „Wiek ten jest bez litości.” To prawda, lecz dlaczego? Ponieważ jest niezdolny przez brak zastanowienia zrozumieć tę wielką przykrość, jaką psota może sprawić nauczycielowi.

Zresztą dzieci podchwytną z zadziwiającą przenikliwością słabe strony osób dorosłych; czego jedno nie dopatry, to drugie zauważy, a wkońcu następuje zobopólne porozumienie: stąd te dowcipne uwagi uczniów o niewinnych manjach profesorów, stąd zwyczaj przezwisk mniej lub więcej uchybiających ich powadze. Należy energicznie oddziaływać na ten brak uszanowania, lecz nie obrażać się, dopatrując w nim braku serca. Aby szanować i kochać tych, u których dostrzeżę się wady, szczególnie, aby nie ulec chwilowej chęci roześmiania się i zażartowania z pewnej usterki, trzeba wpierw dojść do dojrzałości sądu, której dziecko osiągnąć jeszcze nie mogło.

Właściwością ich wieku jest upór i bezmyślność; rozdrażnione dochodzą do najwyższego uporu i najwyższego zuchwalstwa, nie są bowiem zdolne do obliczania skutków swoich czynów i do zdania sobie sprawy, że ich błędy mogą doprowadzić rodziców lub nauczycieli do ostateczności.

Właściwością ich wieku jest skłonność do szybkiego unoszenia się i równie szybkiego powrotu do równowagi. Łatwo zapominają o wyrządzonej przykrości, gdyż bez wątpienia nie odczuły naprawdę przykrości, jaką wywołało ich postępowanie; więc mieć im za złe wybryki tego rodzaju należy tylko chwilowo, aby wiedziały, że zawiniły; kłaść jednak na to ciągły nacisk, byłoby to uważanie dziecka za człowieka, który dokładnie zdaje sobie sprawę z ważności i skutków swego postępowania.

Możnaby nawet zaznaczyć, że egoizm dzieci jest pod pewnym względem zrozumiały, normalny i zdrowy. Dziecko musi wszystko zdobyć i instynktownie wszystko stosuje do siebie. Altruizm obudzi się w niem dopiero wtedy, gdy otrzyma tyle, że będzie mogło dać samo.

Właściwością ich wieku wreszcie jest poza i upieranie się przy swoim, zwłaszcza, gdy mogą liczyć na poparcie towarzyszy. Wtedy to nauczyciel powinien stworzyć próżnię naokoło nich, co uśmierzy ich zuchwalstwo. Zuchwalec, miotający się przy każdej sposobności, staje się powolnym i uległym, gdy nauczyciel posiada dość powagi, aby wymóc na jego kolegach, żeby nie liczyli się z nim, o ile trwa w uporze, albo żeby okazywali mu pewnego rodzaju politowanie.

Czy wynika stąd, że należy być pobłażliwym i słabym pod pozorem, że wszystko w dzieciach jest objawem dzieciństwa, usprawiedliwiać ich wybryki i mieć tylko uśmiech pobłażania dla ich psot, figłów i niegrzeczności? Niewiele więcej byłoby to warte niż gniew i uniesienie; lecz między pobłażliwością

nieudolną a uniesieniem gniewnem jest miejsce dla spokojnego i równego postępowania. Kierować się niem będzie wychowawca, umiejący zdać sobie sprawę z rzeczywistości. On, skoro idzie o dziecko, którego słowa i czyny mogą przypominać zamiary dorosłego człowieka, zdobędzie się na zmianę poglądu, zapanuje nad położeniem, ogarnie wszystko z pewną dobrodusznoscą jasnowidzącą, przymknie niekiedy oczy na niewłaściwość, słowem, zastosuje głębokie zdanie Spinozy: „Haud indignari, sed intelligere.

Zrozumienie dziecka chroni nas często od zbędnych uniesień i oburzeń, które nie mając podstawy, narażone są na chybienie celu.

* * *

Najliczniejsze jednak starcia między dziećmi a zwierzchnością wynikają stąd, że dzieci i wychowawcy wychodzą z odmiennych stanowisk. Każde z nich widzi rzeczywistość pod pewnym kątem, skąd wypływa, że widzą rzeczy odmiennie, i oto źródło starć.

Rodzice i nauczyciele wychodzą zwykle ze stanowiska dobra ogólnego: dobra sława rodziny, szkoły, klasy, szkoda, wynikająca z winy dla ogółu, użyteczność regulaminów, przewaga sprawy ogólnej nad prywatną, stanowią troskę osób, poczuwających się do odpowiedzialności, lecz jednocześnie najmniej obchodzą dziecko i młodzieńca. Regulamin, bardzo użyteczny, a nawet konieczny dla pewnego środowiska, traci rację bytu, gdy chodzi o jednostkę, a to wystarcza, aby dziecko, odczuwające przymus regulaminu, skłonne było do uważania go za „idjotyczny”; dozór, konieczny dla ogółu, staje się zbyteczny, skoro chodzi o liczbę ograniczoną dzieci; dziecko nie będzie przechodziło od przedmiotu poszczególnego do ogólnego pojęcia, odczuwając zaś nieświadomie, że dla

niego dozór nie ma racji bytu, uważać go będzie za dokuczliwy.

Nauczyciele i rodzice jako osoby, które już poznały życie i posiadają doświadczenie, wychodzą poza teraźniejszość i patrzą w przyszłość; dziecko, przeciwnie, żyje teraźniejszością, troszczy się o korzyść natychmiastową i lekceważy zbyt odległą przyszłość. Ze strony dorosłych ma się na widoku zdobycie stanowiska, obranie zawodu; ze strony dzieci — nagrodę bezpośrednią, zadowolenie miłości własnej. Gdy nauczyciel mówić będzie o kształcącym wpływie nauki na życie, uczeń odczuje bezpośrednią jej korzyść¹⁾.

Nauczyciel wychodzi również ze stanowiska swego zawodu; przypisuje wagę pewnym szczegółom karnym, lekceważonym najczęściej przez dziecko. Dom i klasa dobrze urządzone, ruchy wykonane z dokładnością bez zarzutu, wyróżniające się zachowanie, pojęcia, odpowiadające chlubnie danemu wpływowi, są to szczegóły, na których bardzo zależy wychowawcy, jak i rodzicom dbałym, aby dziecko zachowaniem nie przyniosło im wstydu.

Staje się aż nadto widoczne, że korzyści, pobudki działania, cele do osiągnięcia, obustronne dążenie do ideału zmierzają w przeciwnych kierunkach i to tak dalece, że niektórzy wychowawcy mniemają, iż cała ta rozbieżność interesów stanowi zasadnicze nieporo-

¹⁾ E. Claparède w *Psychologie de l'Enfant* zatytułował jeden z rozdziałów: „Do czego służy wiek dziecięcy?” Wiek dziecięcy jest okresem użytecznym, a nawet koniecznym. Dziecko jest dzieckiem, nie zanim zostanie człowiekiem, co usprawiedliwiałoby niecierpliwość rodziców i wychowawców, lecz po to, aby stało się człowiekiem. Wiek dziecięcy ma swą wyznaczoną rolę w rozwoju człowieka, i dla braków dziecka należy być nietylko wyrozumiałym, lecz życzliwym. Ten sam autor zaznacza, że nie przyspieszonoby o wiele rozwoju żaby wykształconej, ucinając ogon kijance, ale bez wątpienia nie omieszkanoby tego uczynić, gdyby żaby miały szkoły... lub tylko rodziny... Por. F. Klein: *Mon filleul à l'École*.

zumienie między rodzicami a dziećmi, między nauczycielem a uczniem.

Rozbieżność ta potęguje się jeszcze, jeżeli uwzględnimy nieprzewyciężony pociąg dziecka do gry, zabawy, podczas gdy rodzice i nauczyciele pomimo najlepszych chęci, aby wychowaniu nadać charakter pociągający, zmuszeni są wymagać i żądać od dziecka wysiłku i panowania nad sobą. Z drugiej strony przyjemność walki pobudza dziecko do czynienia naprzekór starszym, choć nie dlatego, żeby miało uchybiać ich powadze, lub też przez brak poczucia obowiązku, jeno poprostu dlatego że dziecko bawi się w przekorę i znajduje niewyczerpaną przyjemność w przekornym działaniu; opór dziecka nauczycielowi podobny jest do wykazania w jego walce z towarzyszem siły i szybkości. Wobec takiego zachowania stanowczość i takt są niezbędne, słowa zaś oburzenia brzmiałyby fałszywie. Kto nie rozumie dziecka, powie z oburzeniem: „Co uczyniłem, żeby zasłużyć na taką niewdzięczność!” Jakgdyby niewdzięczność miała jakikolwiek udział w zachowaniu dzieci! Są one najczęściej lekkomyślne, psotne, ale nigdy złe.

Nie chodzi również o to, by nauczyciele i rodzice mieli się wyrzec swych zapatrywań, przyswajając sobie punkt widzenia dzieci, aby nie mieli się liczyć z dobrem ogółu, nie troszczyć się o przyszłość i t. d. Ktoby wyrzekł się tych najistotniejszych odpowiedzialności, aby nie zrazić prążeń dziecka, przestałby być wychowawcą, a stałby się dzieckiem wśród dzieci. Jeżeli mamy rozumieć dziecko, to dlatego by nie podejrzyczyć go o nieprzychylność, o uprzedzenie, o pospoliczość, o ciasne a niepoprawne zapatrywania, kiedy chodzi tylko o nieodłączne właściwości wieku dziecięcego. Nieprzychylność i uprzedzenie słusznie mogłyby wywołać gniew i oburzenie; zdanie zaś sobie sprawy, że są to przejawy normalne, nieuniknione, usposabia do troski wyrozumiałej i ży-

czliwego wysiłku, aby rozwinąć zalety, będące w związku, usunąć to, co powinno zaniknąć, słowem ułatwić przebieg normalny od wieku dziecięcego do prawdziwej młodości.

* *

Wreszcie ostatniem źródłem nieodżałowanych pomyłek i fałszywych kroków w wychowaniu jest zapomnienie o niedającej się zmienić indywidualności dziecka. Rozumieć dziecko — to nie znaczy mieć o niem pojęcie schematyczne, pod które podciągnąćby można wszystkie dzieci, powierzone opiece wychowawcy. Każde dziecko jest sobą; ma ono według trafnego wyrażenia H. Bergsona „swoiste wygięcie duszy”. Rodzice, zmuszeni w miarę przybywania potomstwa do oddawania im poszczególnych starań, łatwo zauważyć mogą ich indywidualność; nauczycielom przychodzi to z trudnością, ponieważ mają pod sobą większą liczbę uczniów mniej więcej w tym samym wieku, z którymi obcuja niekiedy w przeciągu tylko roku. Ponieważ dziecko jest sobą, przeto z całą słusznością można zastosować do niego słowa, wypowiedziane o ludziach dorosłych: „Prawo wewnętrzne i wyłączone dla każdego z nas tworzy naszą osobowość; prawo to należy odkryć. Jeżeli je pominiemy, chcąc się wzorować na innych, to narazimy się na zniekształcenie i zepsucie. Aby być dobrym, nie należy być banalnym lub pospolitym, lecz niezbędną jest rzeczą być sobą. Wrogą w nas i zakłócającą spokój jest pospolitość i wspólne cechy ze zwierzętami; istota nasza niepodzielna jest darem przyrodzonym, zasadą ukrytą harmoniji wewnętrznej. Niech więc każdy dołoży starań, aby mógł wyjść na spotkanie samego siebie, aby mógł odkryć własną swą istotę¹⁾”. To, co jest prawdą w stosunku do nas, jest również prawdą w stosunku do dzieci; niech więc każdy z was — powiemy wy-

chowawcom — dołoży starań, aby wyjść na spotkanie dziecka, aby odkryć jego wyłączną istotę¹⁾, w przeciwnym bowiem razie dzieci pozostaną dla was obce; będziecie obchodzili się z nimi jak z materiałem banalnym, który macie ująć w formę zakrzepłą; stosować będziecie do nich miarę pospolitą, narzucając im swoje własne przyzwyczajenia, które nic wspólnego nie mają z ich życiem osobistym i znikną, kiedy okoliczności oswobodzą tłumione przez was związki indywidualne, chyba że te narzucone dziecku przyzwyczajenia zakorzenią się w niem tak silnie, iż na zawsze zniweczą prawdziwą jego istotę. Zamiast wykształcić dziecko, zniekształcicie je, zamiast wspierać rozwój jego indywidualności, stworzycie z niego istotę bezkształtną, której jedyną zasługą będzie powiększyć stado ludzkie o jednostkę.

Widzimy, jak ważne i zarazem trudne jest zrozumienie dziecka. Dziecko nie da się odgadnąć tak łatwo: aby je poznać, należy żyć jego życiem, łączyć się z niem nieustającym spójnictwem i dzięki temu spójnictwu odczuwać to, co ono czuje; wypróbować jego skłonności, przeniknąć jego dążenia, żadnego bowiem czynnika pominąć nie wolno w trudnej pracy wychowania dziecka. W środowisku rodzinnem dziecko dla rodziców jest jak książka, która w dniu urodzenia otwiera się na pierwszej stronicy; książkę tę należy czytać bez przerwy codzien, codziennie bowiem kartka się odwraca, a kto pominie jeden dzień w tem czytaniu, ten narazi się na niezrozumienie dalszego ciągu.

¹⁾ Nie chodzi tu z pewnością o odkrywanie i popieranie w dziecku wszystkich znamion przyrodzonych jego osobowości, jego własnej istoty, gdyż w takim razie wychowawca mógłby się stać podobnym do ogrodnika, który na swoich grządkach chciałby pielęgnować z równym upodobaniem dobre rośliny i złe zielska. Chodzi poprostu o to, aby powiedzieć wychowawcy: „Niema dziecka, są dzieci”, i zachęcić go do odkrycia przyrodzonej osobowości dziecka z jej bogactwem i ułomnościami, aby mógł zastosować odpowiedni sposób postępowania.

¹⁾ Fonsegrive: *Quinzaine du 16 Novembre*, 1905.

III.

SZANOWAĆ DZIECKO.

Ktoś powiedział, że miłość nie wstępuje, lecz zstępuje. Przeciwnie, zda się, szacunek winien się wznosić od niższych ku wyższym, nie może zaś się zniżać. Mimo to jednak dziecko winno być szanowane. Co to ma znaczyć? To znaczy, że mieć szacunek dla czegoś lub kogoś jest to poprostu *mieć* wzgląd, nie lekceważyć, nie stosować przymusu, lecz przeciwnie, umieć się ograniczyć i powściągnąć, aby oddać komuś lub czemuś to, co mu się *należy*. Tak jest w istocie; istnieje *obowiązek* szacunku, i to zawsze, kiedy jest *prawo* do szacunku.

Ponad wszelkie inne prawo do szacunku jest siłą moralną zakazu, pewnem *non licet* dla zwierzchnika, któryby władzy chciał nadużyć. Znany jest argument o mandarynie, użyty przez Roussa dla wykazania wymagań prawa: „Przypuśćmy — mówi on — że poruszając małym palcem, moglibyśmy za pośrednictwem tego prostego ruchu zdobyć olbrzymi majątek, ale przypuśćmy równocześnie, że ten sam ruch, wykonany bez czyjejkolwiek wiedzy, przyczyniłby się do odcięcia głowy mandaryna w głębi Chin: ktoby powstrzymał się od tego ruchu, aby nie targnąć się na życie Chińczyka?” Odpowiedź prosta: od tego zbrodniczego ruchu wstrzymałby się każdy, ktoby uważał życie ludzkie za godne poszanowania w najwyższym stopniu i ktoby powstrzymał się od zamachu na nie ze względu nie na grożące mu niebezpieczeństwo osobiste przez popełnienie zbro-

dni, jeno poprostu dlatego że życie jest w najwyższym stopniu godne poszanowania.

W człowieku jednak nie samo życie jest godne poszanowania; powiem więcej, że życiu winno się szacunek nie dla samego życia, ale dlatego że ono jest warunkiem pewnej wartości wyższej, ta zaś jest godna poszanowania bezwzględnie¹⁾. Przy tej sposobności nie można pominąć poglądu Kanta, dość ciężko wyrażonego, ale bardzo trafnie: „*W postępowaniu uważaj zawsze człowieczeństwo, czy to w twojej osobie, czy w osobie bliźniego za cel, nie posługuj się zaś niem nigdy jako środkiem*“. Wszelako jest to tylko twierdzenie, my zaś, chrześcijanie, powinniśmy sięgnąć głębiej i spytać, dlaczego człowieczeństwo jest celem i dlaczego w takim razie jest bezwzględnie nietykalnem, raczej godnem poszanowania. Odpowiemy wtedy, że osoba ludzka jest wartością moralną, najwyższą, jaka istnieje, dzięki zaś niej i dzięki tej wolności, którą jest obdarzona, dobro moralne może i winno być urzeczywistnione, i że wreszcie musi być urzeczywistnione, ponieważ tego dobra wyraźnie Bóg żąda: *Bądźcie doskonałymi, jako wasz Ojciec niebieski doskonały jest* (Mat. 5, 48).

Szanować osobę ludzką jest to przedewszystkiem szanować ustrój świata ustanowiony przez Boga, ustrój świata, w którym człowiek moralny, zdolny urzeczywistnić pewne dobro moralne, jest czynnikiem niezbędnym. W rzeczywistości godnym poszanowania nie jest człowiek, lecz obowiązek na niego włożony, pod którego wpływem człowiek staje się siłą

¹⁾ Wartość ta, bezwzględnie godna poszanowania, uwydatnia się w następujących słowach G. Fonsegrive'a: „Jeżeli prawdą jest, jak twierdzi ewolucjonizm, że mniejsza odległość dzieli Papusa od małpy, niż Papusa od Newtona, to należy stwierdzić, że gdy przyznamy Papuasowi prawo zamknięcia małpy w klatce i spożycia jej, to równe, a może nawet słuszniejsze byłoby przyznanie Newtonowi prawa zamknięcia Papusa w klatce, a nawet spożycia go“. *Eléments de Philosophie*, t. II.

moralną, a w najwyższym tego słowa znaczeniu — sługą, naśladowcą, synem Bożym.

Dziecko nie jest człowiekiem, lecz będzie człowiekiem; odpowie zaś temu mianu wtedy, gdy uwzględnimy i popierać będziemy normalny rozwój jego osobowości; nie odpowie mu wcale lub niezupełnie, jeżeli rodzice i wychowawcy nie uwzględnią w dziecku tego, co jest godne poszanowania.

Prawa dziecka mogą być pogwałcone tem łatwiej, że dziecko jest słabe, zarówno fizycznie jak i moralnie: przestaje ono z osobami, mającymi olbrzymią przewagę fizyczną, rozporządzającymi zasobami intelektualnymi, których ono nie posiada, wola przyzwyczajoną do użycia przewagi nad „giętką” wola dziecka. Wreszcie władza pod pozorem, że należy ją szanować, stać się może zbyt wymagającą i wywołać starcie z prawami równie godnymi poszanowania, a w tem starciu słabsza strona, czyli dziecko, narażone jest zawsze na porażkę.

Dodajmy zresztą, że pogwałcenie prawa szacunku, jaki winniśmy dziecku, opiera się często na dowodach zwodniczych: nadużycie siły rzekomo służyć ma do osiągnięcia dobrego celu. Większość przejawów nietolerancji i despotyzmu tłumaczy się w następujący sposób: chcemy powstrzymać człowieka od nadużywania wolności, w tym celu należy go pozbawić wolności. Dobry cel wszakże nie usprawiedliwia użycia złych środków, a krzewienie dobra jakimkolwiek bądź sposobem uprawnione być nie może.

Jest rzeczą niezmiernie trudną określić granicę przymusu względem dziecka i orzec, kiedy przymus staje się nadużyciem siły. Gdybyśmy wraz z Rousemem przyjęli przyrodzoną dobroć natury, to należałoby unikać wszelkiego przymusu, a wychowawca ograniczyłby się powinien do roli *negatywnej*¹⁾, to

¹⁾ Pierwszy Rousseau w „Emilu” zalecił *wychowanie negatywne*, oparte na fałszywie zrozumianem poszanowaniu dziecka i jego samorzutności: „Wszystko, co wychodzi z rąk natury,

jest chronić dziecko od wpływów zewnętrznych, któreby szkodzić mogły jego normalnemu rozwojowi. Gdybyśmy skądinąd przyjęli wraz z jansenistami i Port-Royalem, że dziecko jest jedynie anarchją żądz, którą zastąpić musi porządek drogą wychowania, to uznalibyśmy zasadę, że zastosowanie przymusu jest wielkim prawem wychowania. W myśl tej zasady rodzice i wychowawcy, patrząc na rzeczy jasno, powinni by *chcieć* za dziecko, powodowane wyłącznie ślepym i niemiarkowanym instynktem, do chwili, kiedy pod wpływem stopniowej tresury i wzorowania się na czynach osób dorosłych, dojdzie ono do postępowania zgodnego z prawami i zwyczajami swego społeczeństwa. Przeciwnie, jeżeli przyjmiemy wraz z ogółem wychowawców chrześcijańskich, że dziecko od samego urodzenia, obok rozmaitych darów przyrodzonych, zależnie od osobnika, a znajdujących się tylko w związku w jego duszy, nosi w sobie jako

jest dobre, wszystko się spacza w rękach człowieka”, a przez człowieka rozumie on tym razem wychowawcę. Do lat dwunastu wychowanie powinno być ściśle negatywne, zarówno w dziedzinie karności, jak i wykształcenia. „Nie dajcie powstawać występkom, a zadosyćczynicie cnocie...” a dalej: „Nie dajcie dostępu błędom i przesądom do umysłu, a zadosyćczynicie nauce”.

Zbyt często wykazywano całą paradoksalność, niekiedy dziwaczność tego zapatrywania, abyśmy się zatrzymywać mieli nad niem dłużej. Zostawić duszę dziecka odłogiem przez dwa-ście lat — to pozwolić, aby wybujał na niej chwast, który z trudnością da się wyplenić później. Zresztą dzieci byłyby niezmiernie zdumione okazywanym im szacunkiem, zanadto bowiem czują swą zależność. Angielski statysta John Morley, który przypadkowo zajął się pracami Roussa, czyni w tym względzie dowcipną uwagę: „Pośrednictwo rodziców jest zbytteczne... jakgdyby rodzice nie należeli do natury... jak bardzo utrudnione byłoby nabycie najlepszych przymiotów, gdyby dziecko przy swej nieświadomości i słabości nie było z *przyrodzenia* skłonne do poszanowania w swych rodzicach i nauczycielach władzy wyższej i doświadczenia głębszego niż jego własne”. Słowem, gdyby chciano się stosować do wskazówek Roussa, udzielanych rodzicom i wychowawcom, a opartych na poszanowaniu, należnem naturze, kroczoneby tylko wbrew niej.

następstwo grzechu pierworodnego skłonności złe, obciążone najczęściej nieszczęsnym wpływem wad dziedzicznych, zrozumiemy zawilość zagadnienia i ogrom koniecznego taktu i ostrożności, aby je rozwiązać należycie.

Niech nam wystarczy w obecnej chwili postawienie zasady, stwierdzającej szacunek należyty dziecku jako przyszłej sile moralnej. Ponieważ poznaliśmy jej cel, będziemy mogli z pewnością określić, co w dziecku jest zarysem przyszłego człowieka, co w niem powinno być jako ziarno cenne zachowane i otoczone staraniem, aby owoc nie był poroniony, słowem, co w dziecku winno być uszanowane.

* * *

Jednym z powabów dziecka jest jego *samorzutność*; wchodzi ono w życie pełne zaufania i zapału; jego rozbudzona istota w zetknięciu się z rzeczywistością żadna jest doświadczeń. „Małe dzieci — pisze współczesny autor — są to niepoznani genjusze; zagarniają świat z nadludzką energią. Nic nie zastąpi tego pierwszego rozpędu życiowego, tego pierwszego rzutu duszy.“ Ale niewczesna surowość może osłabić i wstrzymać ich rozpęd życiowy, jak niekiedy spóźniony przymrozek na wiosnę wstrzymuje moc ożywczą soków i rozwój pączków. Niektórzy rodzice są tak nierozsądnie ambitni, że według obrazowego wyrażenia św. Wincentego à Paulo chcieliby *przesząpić naturę* i przyspieszyć w sposób anormalny rozwój dziecka, narzucając jego samorzutnej działalności swą własną, na podobieństwo tych niedoświadczonych ogrodników, którzy wyciągają z ziemi posadzone szczepy, aby się przekonać, czy się przyjęły.

Rodzice i nauczyciele, którzy nie znoszą w dziecku przejawów dziecięcych, patrzą surowo na wszelki objaw jego bujności; przez ostre napomnienia i wska-

zywanie na postępowanie dorosłych czynią z dzieci dobrze ułożone automaty.

Rodzice i nauczyciele, którzy pod pozorem, że bojaźń jest początkiem mądrości, zwracają do tego, by trwożny wzrok dziecka zwracał się w ich stronę, zanim odważy się na jakikolwiekbyś czyn lub słowo, zagłuszają w dziecku wszelki poryw samorzutności i uczynią z nich stworzonka trwożliwe i niezdecydowane, które z bojaźni przed gniewem nie wypowiedzą nigdy swego dziecięcego przekonania, lecz szukać będą odpowiedzi na twarzy pytającego i ze strachu przed gniewem lub karą nie uczynią nic bez odpowiedniego rozkazu.

Samorzutność dziecka jest przejawem samego życia; kto nie uszanuje jej w wychowaniu, ten przeciwstawi się rozkwitowi życia, wykraczając przeciw zasadom wychowania.

* * *

Należy również szanować w dziecku to, co w pierwszych latach jego dzieciństwa nosi miano *naïwności*, później zaś zwać się będzie prawością i szczerością. Kłamstwo nie jest dziecku wrodzone, lecz nabyte szcześnie, również podejrzliwość nie wpływa z jego istoty, odnosi się ono bowiem z całą ufnością do życia. Niestety, wiele przyczyn wpływa bardzo niekorzystnie na jego szczerość wrodzoną.

Dziecko kłamie, ponieważ nie posiada w tym stopniu co człowiek dorosły wyrobionego zmysłu ścisłości i obiektywności; w jego uwagach i spostrzeżeniach *przybliżenie* odgrywa wielką rolę, a przybliżenie, zwykle idąc po linii najmniejszego oporu, wyprowadza z kłopotu, lecz nie dba bynajmniej o prawdę obiektywną.

Dziecko kłamie, ponieważ jest niezmiernie wrażliwe, a stąd jego czyny i słowa zależne są od potrzeb chwili, od danego rozumowania. Cowięcej poddaje się łatwo sugestji, przez co osoba, mająca nad

niem jakkolwiek wpływ, wmówi weń bez trudu, twierdząc kategorycznie, że barwa czarna jest białą. Zeznania dzieci jako bezpośrednich świadków wobec sądu rzucały niekiedy wiele światła w tym względzie.

Dziecko kłamie, ponieważ jest słabe i bojaźliwe. Wobec groźby człowiek dorosły stawia opór przez dumę, dziecko, przerażone, ulega. Nie wyobrażamy sobie nawet, ile obaw niepokoi duszę dziecka! W szkole uczeń, mało co silniejszy od kolegów, lecz z opinią mściwego brutalą, potrafi trzymać pod grozą otoczenie i zniweczyć wszelką chęć oporu. Nie dziw więc, że strach przed ostrą wymówką lub przed karą może silnie oddziaływać na dziecko i pobudzić je do kłamstwa.

Dziecko kłamie również przez naśladownictwo, skoro widzi, że kłamstwo popłaca, a szczególnie, skoro przekona się, że osoby, które z natury rzeczy winien jest szanować, nie wystrzegają się z całą skrupulatnością tego, co może być do kłamstwa podobne.

Uszanować prawość dziecka jest to więc usuwać od niego wszystko, co może pobudzić je do kłamstwa: nadużycie środków onieśmiałających je potęguje w niem uczucie bojaźni i usposabia do kłamstwa.

Nawet gdyby niektóre winy miały pozostać bez kary, pożądaną jest rzeczą dać odczuć dziecku, iż przyznanie się jest winą napół przebaczoną. Natomiast szkodliwe jest uciekanie się do bajek w celu uwolnienia się od natrętnych jego pytań, lub odwracanie jego uwagi od badań niedyskretnych. Dziecku winno się zawsze wyjawiać prawdę, *choć niezawsze powinniśmy mu ją powiedzieć całą*: od taktu i rozważagi zależy umiejętne zastosowanie jej miary do pojętności dziecka.

Wreszcie godnem najwyższego potępienia jest uciekanie się zwierzchników do politykowania i wybiegów. Polityka i zręczność dobre są w dyplomacji, gdzie oszukanyimi są ci, co się dają oszukiwać z własnej winy, ale w wychowaniu na pierwszym miejscu stoi prawo wzajemnego zaufania. Wszelki wpływ

wychowawczy ustaćby musiał, gdyby dziecko mogło przypuścić choć na chwilę, że można nadużyć jego zaufania. W dziedzinie wychowania, jak i w wielu innych, najlepszym sposobem zręcznego postępowania jest prawość.

* * *

Innem, niezmiernie drażliwym uczuciem jest *wstydlivość* dziecka; wymaga ona szczególniejszego poszanowania. Wstydlivość jest tem bardzo swoistem uczuciem, które sprawia, że odgraniczamy nasz obręb osobisty, aby móc zabronić innym dostępu do niego. Nie chodzi tu tylko o instynktowną obronę własności. Gdy posiadam pole, uprawa i plon tego gruntu mogą wyłącznie należeć do mnie, niemniej wszakże stoi otworem dla wszystkich, i sąsiad może przezeń przechodzić. Jeżeli otoczę pole rowem lub ogrodzeniem, nie tylko plon, który wyda, należeć będzie do mnie, lecz i dostęp doń zachowany będzie dla mnie wyłącznie, szczególnie, skoro materialna ochrona rowu lub ogrodzenia stanie się ochroną poręczoną przez prawo. Jeżeli zbuduję mur lub postawię zasłonę z drzew, to tem samem wzbraniam dostępu do siebie nawet oczom niepowołanym. Jeżeli wreszcie w najodleglejszym zakątku zbuduję dom szczelnie zamknięty, dobrze zabezpieczony, własność moja staje się *home*, jestem w niej całkowicie u siebie, i tylko osoby, którym udzielię pozwolenia, dostaną się do mnie. Każdy osobnik, który nie bacząc na ogrodzenie, zaskoczy mnie mimo mej woli w mem wnętrzu, będzie osobnikiem niedyskretnym, a nawet — zależnie od okoliczności — *bezwstydnym*.

Duchowe nasze jestestwo domaga się również nietykalności naszego wnętrza. Otacza się ono zdrowie — mniej lub więcej, to zależy od osobnika — ogrodzeniem ochronnem. Przekroczyć je może ten tylko, komu węzły pokrewieństwa lub stosunki przyjaźni otworzą podwoje. Uciec się do przymusu

moralnego, aby otworzyć sobie te podwoje, jest to zachować się niedyskretnie, a w pewnym znaczeniu *naruszyć uczucie wstydlivości*.

W istocie dziecko i młodzieniec posiadają wstydlivość, która chce być szanowana. Mają oni swe przeżycia, złożone z rozmaitych uczuć subtelnych i grubych, godnych pochwały lub nagany, ścierających się nieraz gwałtownie lub znów wchodzących w tajemnicze kompromisy, a które zależnie od okoliczności podlegają wszelkiego rodzaju wahaniom; wszystko razem jednak — wyjąwszy pewne objawy zewnętrzne, odzwierciedlające stany duszy — jest wnętrzem ukrytem przed oczami profanów: *ma n e t a l t a m e n t e r e p o s t u m*.

Dzieci posiadają tajemnice osobiste, które chcą ukryć zazdrośnie, i cierpiałyby bardzo, gdyby je wystawiono na światło dzienne. Wiedzą o swych słabostkach, które je upokarzają, i ukrywają je przed innymi, czują w sobie pewne porywy i obawiają się dla nich uśmiechu profana.

Posiadają również tajemnice swych towarzyszy, czyto odkryte przypadkowo przez samo współżycie, czy też powierzone im w zaufaniu. Sam duch solidarności i poczucie honoru narzucają im obowiązek dotrzymania tych tajemnic i nieustępowania nawet przed najnatarczywszem naleganiem.

Szczególnie w wieku, kiedy budzi się w nich życie uczuciowe, mają one swe tajemnice przyjaźni, które trzymają je zdala od towarzyszy i nauczycieli, pobudzając do życia wyłącznego, starannie ukrywającego przed wzrokiem niepożądanym.

Mają one wreszcie swe tajemnice rodzinne, stanowiące łącznik pomiędzy nimi a rodziną: listy, zachowane starannie w tece, drobne pamiątki zazdrośnie złożone w małym pudełku, które pozwalają im w każdej chwili odosobnić się od otoczenia, aby przestawać — myślą lub w zetknięciu się z pamiątkami — w najściślejszym związku z członkami rodziny.

Wszystko to zaś tworzy *wylącznieść moralną* dziecka i młodzieńca.

Wstydlivość więc jest tem żywym poczuciem odrębności, które odgranicza naszą wewnętrzną istotę i nie znosi, aby jej szranki przestąpiono. Lecz skoro trafem na tle przyjaźni nastąpi jakgdyby wymiana życia dwóch istot, wtedy wstydlivość traci swą rację bytu, szranki już nie istnieją i przyjaciel mówi do przyjaciela: „Wchodząc do mnie, jesteś u siebie; nie krępuj się”. A nawet wtedy przymus z jakiegokolwiek powodu byłby dla przyjaźni krzywdzący. „Wyrzekłem się przyjaźni dwóch ludzi — mówi Hamilton — ponieważ jeden z nich nie mówił mi nigdy o sobie, drugi nie mówił mi nigdy o mnie”.

Można mi zarzucić, że małe dziecko nie zna uczucia przyjaźni, a jednak ufa rodzicom i nie ma dla nich tajemnic. Ale dziecko w najmłodszym wieku nie ma poczucia wstydlivości moralnej, oddaje się każdemu, kto się do niego zwróci życzliwie. Wraz z latami dopiero, gdy poczucie to budzić się zaczyna, zamyka ono głębiej swej duszy, i dostęp do niej posiada ten tylko, kto zwróci się w imię przyjaźni.

Prawo to nie wylącza nawet rodziców. Być przywiązanym do kogo i ufać komu, są to uczucia bardzo różne. Spotyka się dzieci bardzo przywiązane do rodziców i oceniające ich bezwzględnie do nich przywiązanie, a jednak nie otwierają one przed nimi tajemnic, chociaż nie wahają się powierzyć ich przyjacielowi, towarzyszom lub nawet nauczycielowi. Rodzice nieraz dziwią się temu, a nawet gniewają, że dzieci ufają im mniej niż *obcym*. Gniew ten i zdziwienie zniknęłyby wkrótce, gdyby rodzice, wnikańszy w psychikę swych dzieci, odpowiedzieli — z roztropnem zastrzeżeniem — zaufaniem na zaufanie, oddaniem na oddanie, słowem, gdyby do swego przywiązania rodzicielskiego dołączyli nieco przyjaźni.

Wspomnijmy choćby o użyciu siły, do której w razach nader poważnych i dla dobra ogólnego rodziny lub zrzeszenia koniecznych uciec się należy,

aby dotrzeć do tajników duszy dziecka wtedy, gdy stara się ono stawić opór zadanemu przymusowi. Badania, podobne do badań sędziów śledczych, zmuszenie dziecka pod groźbą do przyznania się do winy, choćby miało nawet narazić swych towarzyszy, ogółocenie go z własnych pamiętek i t. d. są to sposoby gwałtowne, w takim razie tylko uprawnione, gdy winy są proporcjonalnie wielkie; w każdym innym wypadku mogą one zmrozić na zawsze duszę dziecka.

Tym, którzy chcieliby dać dowód niewczesnej gorliwości i stosowaliby niskie sposoby badań śledczych pod pozorem, że mają dobro dziecka na względzie, należy powtórzyć, że dobry cel nie usprawiedliwia złych środków, i że nieraz trzeba zrzec się najlepszych rezultatów, jeżeli droga, do nich wiodąca, mija się z uczciwością, delikatnością i szacunkiem, który winniśmy zarysowi człowieka w dziecku.

* * *

Wychowywać dziecko to znaczy rozwijać w niem moralną jego istotę, aby było zdolne postępować dobrze, a unikać złego. Otóż siłę moralną tworzy sumienie pewne siebie i wola stała. Każdy więc wychowawca zabiegać winien o kształcenie woli i oświecenie sumienia dziecka.

Niestety, wola wychowawcy i wola dziecka mogą być w sprzeczności. Wychowawca jednak zamiast użyć wszelkich sposobów, aby uzgodnić wolę dziecka ze swoją wolą, tak, żeby chciało tego, czego on chce — przypuściwszy, że ma dobro na względzie — może, ponieważ jest silniejszy, zniweczyć słabą wolę dziecka. Może ją zniweczyć przez użycie przymusu, gwałtownych wymówek, kar przesadnych, może ją ujarzmić lub zmusić do oddania się na łaskę lub ugiąć przed złem nieuniknionem, ale będzie to poklask pokromiciela, nie zaś triumf wychowawcy.

Odkąd ten nieszczęsny rezultat został osiągnięty, nie może być mowy o kształceniu woli, ponieważ wola

ta jest już unicestwiona. Nauczyciel osiągnął zapewne tym sposobem spokój, ale spokój ten będzie samotnością, o której mówił Tacyt w dobrze znanym ustępie: *ubi solitudine faciant pacem apellant*.

* * *

Można złamać wolę, jak się łamie sprężynę; można również wywołać zaćmienie sumienia, lub nawet na zawsze zgasić jego światło dobroczynne, jeżeli sumieniu osobistemu dziecka narzuci się sumienie obce. Do tego nieszczęsnego wyniku doprowadzić może dozór zbyt drobiazgowy, który uważając się za wszechwidzącego i wszechwiedzącego, niweczy sumienie osobiste dziecka; ponieważ zaś władze nieużywane zanikają niebawem, więc działalność dozoru staje się wkońcu szkodliwa, destrukcyjna. Przytem działalność ta jest niebezpieczna, najelementarniejsza bowiem psychologja wskazuje nam, że dziecko niebardzo liczy się ze swem sumieniem, widząc, że rodzice i nauczyciele wcale się z niem nie liczą, zarówno jak nie dba wcale, aby być sumiennem, skoro spostrzeża, że jego sumienie nie jest brane w rachubę. Odkąd zaś dozór ustanie lub osłabnie, zostanie już tylko istota amoralna, niedbająca ani o zło, ani o dobro, gotowa pomścić przymus, wywartu na sobie. Przecież ktoś powiedział, że „skoro żandarmi udają się na spoczynek, sumienie moje idzie spać wraz z nimi”.

Spróbujmy więc raz na zawsze wyjaśnić prawdziwy cel dozoru.

Czy cel dozoru polega na tem, aby materialną zaporą zagrozić swobodę dziecka? Sposób ten nie byłby środkiem wychowawczym, lecz hańbiącym. Rodzice zapewniliby sobie spokój, zamknawszy dzieci pod kluczem, lub powierzwszy je osobom, któreby śledziły każdy krok, każdy postępek dziecka. Szkoła stałaby się opisaniem przez Montaigne'a *więzieniem*

uwięzionej młodzieży, lub wedle określenia Taine'a „pułdem z kamienia, do którego wchodzi się przez otwór, zaopatrzony w kratę i stróża”. Stosownie do takich poglądów staranoby się, aby szkoła ze wszystkich stron była otoczona murem nie do przebycia, aby dziecko spotykało ustawicznie czuwające nad niem oko, aby sypialnie posiadały nader pomysłowo urządzone przepierzenia, uniemożliwiające przeniesienie się ucznia z miejsca na miejsce bez wiedzy dozorczy.

Tym, co w taki sposób rozumieją dozór, możnaby polecić daleko radykalniejszy system, stosowany w niektórych zakładach poprawczych w Niemczech; tam pensjonarz kładzie się do łóżka, obwarowanego prętami z żelaza; dozorczy zamykają drzwi klatek i śpią spokojnie... o ile nie zbudzi ich hałas... dzikich zwierząt.

Dozór tego rodzaju może zapobiec *winom materialnym* i to o tyle, o ile działać będzie zawsze z równą siłą, ale nie zniweczy *woli zła*; przeciwnie, opór, ustawicznie stawiany woli, zaczyna wkońcu ją drażnić i staje się jakgdyby ciągłą pobudką do złego; dowodem tego obrazowe określenie dane przez dziecko: „przegroda jest nato, aby ją przeskoczyć”.

Gdyby formuła dozoru była prosta, znaleziono by ją dawno. Nie byłoby się zmuszonym po wydanych instrukcjach ministerjalnych z 1890 r., mających zastosować do szkół średnich we Francji „*dyscyplinę niepolegającą jedynie na otrzymaniu prawidłowości w ruchach i porządku zewnętrznego, lecz zmierzającą nieodzwrotnie do przygotowania woli rozumnej do życia wolnego*”, ogłosić ankietę w 1902 r., dotyczącą przepisów dyscyplinarnych w szkołach średnich z zapytaniem, „*czy mogą sprostać, jeżeli są stosowane sumiennie, najkorzystniejszemu wychowaniu moralnemu dzieci*”. I jakgdyby pytający zgóry był pewien odpowiedzi na to pytanie, dalszy ciąg tekstu głosi, że „jeżeli (przepisy te) nie posiadają tej mocy,

to w jakim znaczeniu i przez jakie poprawki mogłyby być ulepszone?”

Chociaż formuła istotna i zarazem formuła praktyczna znaleziona nie została, nie przeszkadza to jednak wypowiedzeniu kilku zasad, do których powinnyby zastosować się przepisy dyscyplinarne, a mianowicie dozór, jeżeli ma być normalny.

Najpierw *przepisy dozorcze muszą się zbliżać jaknajbardziej do warunków życia normalnego*. Warunki zaś życia dla dziecka w szkole są normalne wtedy, gdy zbliżają się do *dobrego i istotnego życia rodzinnego*. W szkołach t. zw. „nowych” ujawnia się dążność do utrzymania dziecka w środowisku rodzinnym; własną rodzinę dziecka zastąpić ma przybrana rodzina dyrektora lub profesora. Nie zdaje się, aby wychowanie w tej postaci mogło się przyjąć we Francji. Szczupła zawsze będzie liczba rodzin profesorów, które mogłyby się zająć wychowaniem większego grona dzieci, a zwłaszcza tych, któreby chciały przyjąć do swego kółka rodzinnego dzieci obce, poza-tem wychowanie takie jest z konieczności bardzo kosztowne i, co za tem idzie, dostępne tylko dla ograniczonej liczby rodzin.

Zamiast powierzyć sprawę wychowania rodzinom byłoby może praktyczniej, aby wychowawcy przejęli się do tego stopnia duchem rodzinnym, iżby dziecko, opuszczając dom rodzicielski dla dostania się pod opiekę zawodowego wychowawcy, nie znalazło się z tego powodu w środowisku zanadto sztucznym i zniekształcającym.

O wpływie ducha rodzinnego w szkole pomówimy później, obecnie zaś, zajęci sprawą dozoru, postaramy się wskazać kilka sposobów, osłabiających w życiu szkolnym sztuczność i anormalność.

Czy nie możnaby usunąć stanowiska *dozorczy-stróża*, towarzyszącego uczniom wszędzie i zawsze, a jeżeli to jest rzeczą potrzebną, czy nie byłoby prościej, aby profesorowie i dozorczy, towarzysząc ucz-

niom, łączyli się, a nawet wdawali się z nimi w poufną pogawędkę?¹⁾

Czy nie możnaby nawet iść dalej jeszcze i usunąć zupełnie typu dozorca, zwanego pogardliwie *pedlem*, który wyłącznie dozoruje, dyskredytując tem samem prawie powagę władzy, ponieważ nie ma żadnych danych, aby ją sprawować, a posiada wszystko, co może uczynić ją nienawistną. Zjawia się on wszędzie i zawsze, jako człowiek krępujący z urzędu swego swobodę: rozmawiania, kiedy kto chce, biegania, gdzie kto chce, wałęsania się dowoli, bawienia się przy lada sposobności. Wzamian nie daje on dzieciom nic, przez co mógłby wywierać jakikolwiek wpływ na nich lub zaskarbić sobie ich przywiązanie; brak mu kompetencji, nakazującej szacunek; wywołuje uczucie nienawiści pomieszanej z litością, tak jak dozorca więzienny, który dla kawałka chleba zmuszony jest podjąć się niecnego rzemiosła, choć spełnia je ze wstrętem.

Nie należy jednak łączyć typu pedla z dozorcą zawodowym, którego czynności płyną z upodobania i z powołania, a nie z konieczności i wbrew woli. Dozorcę zawodowego poznać można po jego wysokim wyobrażeniu o obowiązkach, po tem, że oddaje się im całą duszą, że nie przewodzi uczniom „pięścią” tylko, lecz również i szczególnie swą sprawnością pedagogiczną, wpływem swego charakteru i godnością swego życia. Pedel sam przedewszystkiem lekceważy swą czynność, traktuje ją dorywczo, zanim wyrobi sobie odpowiednie stanowisko, albo jeżeli godzi się ze swym obowiązkiem, to nie dla powodów, któreby podnosiły jego powagę, jeno poprostu dlatego, że nie może inaczej zarobkować. Uczniowie są mu obojętni, jak również on jest obojętny dla ucz-

¹⁾ Ażeby ułatwić tego rodzaju postępowanie, należałoby unikać w zabudowaniach szkolnych długich korytarzy i krętych schodów, zmuszających do ustawiania się w szeregu i do milczenia, a tem samem do obecności *dozorcy-stróża*.

niów. Jego wiedza pedagogiczna ogranicza się do znajomości kilku przepisów, do których się stosuje. Pomiedzy nim a uczniami w dość prędkim czasie następuje milczące porozumienie w myśl praktycznej zasady: dajcie mi jaknajwięcej spokoju, ja zaś odpłacę wam się równą miarą.

Zaznaczmy również, że w szkołach, gdzie profesorowie ograniczają swe zajęcia do godzin wykładowych, życie internistów poza temi godzinami podlega kierunkowi ludzi, nieinteresujących się wcale lub mało ich wychowaniem. I przyznać należy, że o ile pewna liczba tych biednych dzieci pomimo tak niekorzystnych warunków nie ulegnie w zupełności ich zniekształcającemu wpływowi, będzie to dziełem czystego przypadku lub raczej szczególnej opieki Opatrzności.

Wiem dobrze, że podobna reforma zastosowana być nie może do zakładów wyższych. „Ogromne te ciała — mówił już Descartes — poruszają się zbyt trudno.” Profesor uniwersytetu uważa swój czas za nadto cenny, aby go miał poświęcić dozоровaniu. Zresztą stanowisko profesorów i stanowisko dozorców, połączone w jedno, t. j. stanowisko pośrednie profesora-dozorca, mogłoby, tak przynajmniej sądzą, przynieść uszczerbek stronie uprzywilejowanej na korzyść drugiej.

Lecz to, co jest prawie niemożliwe dla uniwersytetów, uda się zastosować w zakładach prywatnych. Jednym z wielkich przywilejów takich zakładów jest prawo wyboru swych współpracowników, bez nakazu zgóry, jak również możliwość wprowadzenia na swoją rękę reform, nieobowiązujących ogółu zakładów.

A więc, czy nie możnaby zmniejszyć profesorom liczby godzin wykładowych, a wzamian powierzyć im rozliczne czynności dozorcze? Składną przez zmniejszenie liczby uczniów w każdym oddziale dozor byłby łatwiejszy: profesor-dozorca w tych warunkach i dzięki powadze, jaką nadaje tytuł i zajęcie

jego, mógłby bez trudności oddać się użytecznej pracy osobistej, chociaż przestawałby z uczniami.

W pewnym wiadomym mi zakładzie wychowawczym spróbowano wprowadzić w czyn to wyjątkowe uwarunkowanie dozoru. Uczniowie w liczbie dwustu są rozmieszczeni w trzech pawilonach, każdy zaś pawilon pozostaje pod kierunkiem i zarządem profesora. Jeden pawilon składa się zwykle z dwu sekcji, a każda sekcję stanowi jedna klasa. Sekcja-klasa powierzona jest czterem profesorom; odpowiedzialność za całość spada na jednego z nich, zwanego prefektem; oprócz dozoru w czasie wykładowym należy do nich również dozór w czasie przygotowań do lekcji, w sypialni, podczas pauz, na przechadzce, w refektarzu. W miarę możliwości dozór w czasie przygotowań do lekcji przypada w ten sposób, że każdy z profesorów dozoruje wtedy, gdy uczniowie pracują nad przedmiotem przez niego wykładanym, co niezmiernie ułatwia dozór, a zarazem pozwala czuwać bezpośrednio nad pracą uczniów¹⁾.

Jeżeli jednak system profesorów-dozorców ma być ze skutkiem stosowany, to ci, od których zależy zorganizowanie zakładu wychowawczego, muszą się wyrzec *robienia tym sposobem oszczędności na liczbie współpracowników*. Byłoby to bowiem wyzyskiwaniem poświęcenia profesorów, utrudnianiem ich pracy osobistej i wkońcu doprowadziłoby ich do zupełnego zniechęcenia. *Nie chodzi tu wcale o rozłożenie tej samej liczby godzin pracy (wykłady i dozór) na mniejszą liczbę osób, lecz o odmienne rozłożenie tej samej liczby godzin na tę samą liczbę osób*. Przypuściwszy, że zwykły stosunek profesorów do dozorców

¹⁾ Doświadczenie wykazuje, że w sekcjach, składających się z dzieci najmłodszych (klasy wstępna, pierwsza i druga), pożądana jest rzeczka, aby dozór został powierzony jednemu tylko profesorowi, gdyż zważywszy młodociany wiek dzieci, żywa się on z niemi lepiej, a skądinąd codzienne obcowanie z dziećmi pozwoli mu jednoliciej zająć się przysposobieniem ich do pracy i dobrego zachowania się.

ma się jak trzy do jednego, że liczba godzin wykładowych profesora jest 18, a liczba godzin dozorczy jest 38, otrzymamy sumę $18 \times 3 + 38 = 92$ godziny zajęć. Sumę tę rozkładamy na czterech profesorów, co wyniesie dla każdego z nich po 23 godziny, z których 13 i pół wypadnie na wykłady a 9 i pół na dozór. Jeżeli przypuścimy, że jedna godzina wykładu wymaga tyle pracy, co dwie godziny dozoru, to dojdziemy w przybliżeniu do tej samej ilości zajęcia w obydwóch systemach.

Nie ulega zresztą wątpliwości, że ten rozkład pracy jest dość krepujący, ale wzamian skrepowanie to przynosi nagrodę, z której korzystają przede wszystkim sami profesorowie. Wszystko, co może ułatwić zbliżenie profesora z uczniem, poza nauką *ex cathedra*, jest czystym zyskiem wychowania. Jeżeli usposobienie i wiek profesora nadają się ku temu, niech weźmie udział w grach uczniów, niech stanie się ich ośrodkiem na przechadzce, niech wmiesza się poufale do ich rozmowy przy stole jadalnym. Wycieczki wspólne, wieczory rodzinne z herbatą, grammi towarzyskimi, muzyką i monologami mogą również ułatwić profesorom i uczniom wzajemnie ich poznać.

Ważną zasadą w sprawie wychowania jest *pogodzenie się z możliwością pewnych win*. Twierdzenie to nie jest wcale zachętą do niedbalstwa lub lekko-myślności, lecz obroną szacunku, który winniśmy dziecku i młodzieńcowi.

Wszelki dozór anormalny i dokuczliwy, który pod pozorem zupełnego usunięcia błędów przynosi ujmę uczuciowi godności, jakie dziecko posiadać winno, i pobudza je do wewnętrznego buntu, przyzwyczajając do kierowania sobą pod wpływem strachu, a nie sumienia, musi być potępiony, gdyż zniekształca duszę zamiast ją kształcić, znieprawia zamiast umoralniać, tworzy ludzi buntujących się i niskich, zamiast wolnych i świadomych swych obowiązków.

Zasada powyższa, mogąca zgorszyć ludzi, którzy opierają postęp moralny na zmniejszeniu liczebnych win, a nie na zmniejszeniu chęci do złego, z korzyścią uzupełniona będzie inną zasadą pedagogiczną, dającą się wyrazić w następujący sposób: *w wychowaniu dozór winien być tylko pomocniczym środkiem dla słabości dziecka i młodzieńca.*

A zatem, zależnie od wieku dzieci i od ich usposobień oraz przyzwyczajzeń, zależnie również od ich liczby, dozór musi być więcej lub mniej ścisły, ażeby maximum wymaganego porządku pogodzić się dało z maximum swobody i inicjatywy osobistej. Działalność dozoru zastosować należy w ten sposób, aby dziecko spostrzegło, że staje się on bardziej stanowczy, skoro ono nadużywa swobody, a dyskretniejszy i pobłażliwszy, gdy potrafi używać wolności.

Wiek i zbliżający się okres koniecznej emancypacji są również ważnymi czynnikami w stosowaniu dozoru. Wraz ze zbliżeniem się tego *ostatecznego kresu*, u którego progu młodzian powierza się siłom własnym¹⁾, dozór powinien się zmniejszać, jakkolwiek z zachowaniem koniecznego porządku.

To stopniowe zmniejszanie dozoru, w miarę jak młodzieniec staje się *proprii juris*, wymaga, aby coraz częściej odwoływano się do jego sumienia, aby nie wahano się wytłumaczyć mu niekiedy, dlaczego dozór w pewnej mierze jest jeszcze stosowany. Jeżeli zdołamy przekonać młodzieńca, że dozór ma tylko jego dobro na celu i że jest konieczny, dopóki nie potrafi kierować sam sobą, on, pobudzony w swej ambicji, będzie się starał zasłużyć na zaufanie nauczycieli.

Bez wątplenia w wielu wypadkach niełatwo jest pogodzić szacunek, który winniśmy dziecku, z troską

¹⁾ Por. P a s c a l: „Rozum rządzi nami z daleko większą mocą niż władza, gdyż nieposłuszeństwo względem niej jest nieszczęściem, nieposłuszeństwo zaś względem rozumu jest głupota”.

o uchronienie jego duszy od grożących mu i aż nadto oczywistych niebezpieczeństw. Liczne są sprawy sumienia, które należałoby przedstawić i rozsądzić. Wymagają one od tych, którym przypadło w udziale ich praktyczne rozwiązanie, wielkiego poczucia obowiązku i odpowiedzialności, zdrowego rozsądku, taktu i delikatności, a przede wszystkim bardzo wielkiej i nadprzyrodzonej miłości dzieci.

IV.

KOCHAĆ DZIECKO.

„Kwiatem, najbardziej łakącym słońca, jest kwiat ludzki“, powiedział Michelet. A dziecko nie jestże ludzkością w kwiecie? a słońce, przyczyna rozkwitu, nie jestże miłością? Kochać dziecko i przywiązać je do siebie — oto co będzie zawsze wielką tajemnicą wychowania¹⁾.

Napróżno mówilby kto, że profanacją jest poddawać rozbiorowi tak szlachetne, subtelne uczucie jak miłość; że miłość da się odczuć, lecz nie da się określić; że nie opiera się ona na przesłankach dialektycznych, lecz powstaje z głębi naszej istoty, jako instynkt niezaprzeczony, odkąd jest pobudzoną do życia... Chrystus nie byłby jej głosił słowem i popierał przykładem, nie byłby uczynił z niej *swego* przykazania, gdyby miłość miała być tylko niezawodnym i nieprzewycięzonym instynktem. Zresztą nie chodzi tu jedynie o miłość dziecka i jego przywiązanie, lecz przedewszystkiem o to, aby ta miłość była *dobrą i dobrem* — przywiązanie. Nie będzie więc od rzeczy wypowiedzieć kilka zasadniczych uwag w tym względzie.

Kochać — to przedewszystkiem wyjść z samego siebie, to udzielić się innym, to żyć z bliźnim i dla

¹⁾ Por. „Wychowanie — to miłość“ (Lachelier). „Wychowanie powinno być ciągłą przychylnością i dobrocią“ (Pestalozzi). Autor ten, mówiąc o innym wielkim wychowawcy ojcu Girard i o jego miłości dla dzieci, wyraził się w ten sposób: „Ojciec Girard czyni cuda: błoto przerabia na złoto“.

bliźniego. Wyjść z samego siebie — to nie znaczy stać się nienawistnym sobie, szukać rozrywki poza sobą. Wyjść z samego siebie — to dążyć w kierunku normalnego rozkwitu ducha; wszak tak zwane dążenia altruistyczne są niczem innym, jeno wzbogaceniem naszej istoty. Życie w sobie i dla siebie jest życiem ubogiem, ograniczonym i skrępowanem; egoista nie zaspokaja całego zasobu dążeń i wymagań przyrodzonych; jego dusza jest jakgdyby uwięziona; brak jej powietrza i światła.

Dążyć do ludzi i kochać ich — jest to być swój uczynić pełniejszym, jest to odpowiedzieć jednej z najbardziej zasadniczych skłonności naszych.

Mechanizm — niech mi wolno będzie zmaterjalizować poniekąd uczucie miłości — mechanizm tego wyjścia z siebie spoczywa cały na *sympatji: spółczuciu*, a spółczucie wypływa z mniejszego lub większego podobieństwa natur.

Dwie istoty podobne mają się do siebie, jak dwa instrumenty dobrze nastrojone: pod wpływem jednego dźwięku drgają unisono. Weźmy to samo w znaczeniu moralnem i powiedzmy, że jeśli dwie istoty są do siebie podobne, to mogą stać się wzajemnem swem echem, wyrażać równocześnie te same stany duszy, sympatyzować z sobą w etymologicznem tego słowa znaczeniu. Jeżeli jedna z nich cierpi lub raduje się, to radość i cierpienie odbija się w drugiej na mocy jej wrażliwości i zdolności odczuwania. Oschłość — to niezdolność do wzruszeń, do odczuwania *współ* z bliźnim: mówi się wtedy, że człowiek *nic nie czuje*. Wrażliwość, główne źródło dobroci, jest to przeciwnie zdolność do odczuwania tego, co inni czują.

Przypuśćmy dla większej ścisłości, że stany wzruszeniowe dwóch istot wrażliwych przejawiają się u jednej słabo, u drugiej — silnie; wzruszenie silne, obce w stosunku do słabego, osobistego, narzuci mu się tak dalece, że zajmie jego miejsce: będzie to punktem wyjścia dla zapomnienia o sobie, wyrzeczenia się siebie i poświęcenia. Cierpienie bliźniego staje się

jakgdyby władcem w stosunku do nas; pobudza nas ono do działalności, mającej mu zapobiec, i jest wtedy podłożem psychologicznem dla litości i miłosierdzia.

Jeżeli teraz zamiast zastanawiać się nad psychologicznym mechanizmem spólczenia, weźmiemy pod uwagę mniejszą lub większą zdolność spólczenia i miłości w osobach, to stwierdzimy, że normalnie istnieć ona powinna wśród członków jednej rodziny. Łączność krwi, podobieństwo budowy fizycznej i stron moralnych, stopniowe zżycie się pod wpływem wspólnego przestawania z sobą, ustawiczna wymiana pojęć, uczuć, sposobu postępowania, wywołuje łatwo prąd spólczenia, udzielający się rodzinie i dzieciom. Rodzice odradzają się w dzieciach, a więc żyją w nich, odczuwają to, co one czują, cierpią ich cierpieniem, radują się ich radością. Wniosek ten jest całkiem naturalny, a nawet pytamy się, czy rodzice mogliby nie kochać dzieci, czy nie byłoby to wbrew naturze, czy nie byłoby to potwornością, gdyby ich nie kochali?

Rzecz się ma zupełnie inaczej, gdy chodzi o wychowawców, którzy jakgdyby przypadkiem spotykają się z dziećmi, powierzonymi ich opiece. Niema tu łączności krwi, tego naturalnego spólczenia, które jest zawiązkiem miłości rodzicielskiej. A jednak wychowawca musi kochać dzieci, ponieważ niema wychowania bez miłości. Więc i tu powiedzieć należy, że niema przywiązania bez spólczenia, a spólczenia bez podobieństwa natur. Wszelako podobieństwo, które istnieć może dzięki warunkom czysto przyrodzonym, może być również osiągnięte przez wysiłek i poświęcenie.

Niekażdy może być wychowawcą. Z jakiegokolwiek bądź stanowiska sędzić o tem będziemy — czyto z nadprzyrodzonego i chrześcijańskiego, czy też wprost przyrodzonego i ludzkiego — wychowawca musi mieć powołanie. To nieodzowne *powołanie* objawia się przez upodobanie i uzdolnienie.

Upodobanie do pracy wychowawczej można mieć tylko wtedy, gdy tkwi w nas jakgdyby usposobienie do tej pracy, jakgdyby pewne przystosowanie się do dzieci, pewne podobieństwo, ułatwiające spólczenie. Inaczej mówiąc, zasadniczą cechą osoby, chcącej się poświęcić wychowaniu młodego pokolenia, jest *młodość duszy*. Ona to usposabia nas życzliwie dla dzieci, pozwala je rozumieć, przede wszystkim zaś kochać.

Mówimy: *młodość duszy*, bo chociaż rozwój ciała i rozkwit duszy, zgrzybiałość ciała i zastój umysłu zwykle w prostym są do siebie stosunku, przyznać musimy, że życie ducha bardziej zależy od woli, niż przejawy fizyczne, a tem samem, że wolą przemóc możemy zastój umysłu i pozostać duchowo młodymi do późnej nawet starości fizycznej, jak również przez gnuśność i zaniedbanie przyspieszyć starość duszy. Wszak spotyka się młodych starców obok starców bardzo młodych. Wychowawca starszy musi jaknajdłużej zachować *młodość duszy*, młody zaś wychowawca, nie lekceważąc swych przymiotów *młodości*, a nawet dla ich szerszego rozwoju powinien się starać o zdobycie trwałych zalet dojrzałego wieku, dążyć do urzeczywistnienia ideału, któryby połączył zasób *młodości* z całym bogactwem doświadczenia lat dojrzałych i wieku późnego.

Rodzice nie powinni starzeć się za prędko i nie powinni dopuścić do zbyt wielkiego przedziału pomiędzy sobą a dziećmi. E. Faguet, pisarz dowcipny, poruszający czasem zagadnienia moralne, rozwija to założenie w ustępie swej pracy „De la Famille”, ujmując jak zwykle myśl w formę nieco paradoksalną dla nadania jej tem większej wyrazistości. Jego zdaniem jest to jedna z przyczyn, które przemawiają za wczesnem zawieraniem związków małżeńskich. „Różnica lat pomiędzy ojcem a synem, matką a córką jest rzeczą niezmiernie ważną. Pomiedzy rokiem trzydziestym a dziesiątym może jeszcze nastąpić porozumienie; pomiędzy czterdziestym, czterdziestym

piątym a dziesiątym już nie będzie go wcale. Wychowanie poczęści polega na przeżywaniu w dziecku swego własnego dzieciństwa, któremu do pomocy przybyło doświadczenie, na odrodzeniu się w dziecku, aby dojść, o ile dziecko zdoła korzystać z dawanych rad i wskazówek. W wieku lat trzydziestu możemy przeżywać własne dzieciństwo; w czterdziestu — już trudniej, w pięćdziesięciu — niepodobna. Stwierdziłem to w zupełności, będąc profesorem szkoły średniej. W dwudziestym drugim roku życia byłem dosyć dobrym profesorem, w trzydziestym — bardzo dobrym, w czterdziestym — złym; w pięćdziesiątym — byłbym okropnym.

„Zaznaczyć wypada, że dla dziecka zasadniczą rzeczą jest mieć rodziców wesołych, którym wesołość nie przeszkadza i którzy ją dzielą, a nawet pobudzają do niej. Ludzie pogodni mieli zwykle wesołych rodziców, neurastenicy — smutnych, cui non risere parentes. — Niema już prawie wesołych rodziców dlatego, że stają się nimi między czterdziestym a pięćdziesiątym rokiem życia. Starzy rodzice są nieszczęściem młodego pokolenia.”

Nie można wstrzymać biegu lat, ani zapobiec upadkowi sił, zmarszczkom na czole i siwiźnie, lecz w naszej jest mocy siłą woli utrzymać te przymioty i własności, dzięki którym dusza zostaje i wydaje się młodą. Ażeby ściśle określić, co jest młodością duszy, wystarczy przenieść do dziedziny moralnej wszystkie właściwości młodości ciała.

Więc najpierw młodością duszy jest przypływ życia, rozwój wszystkich przejawów energii, działalność żywa, bujna, potężna. Kochać życie i wszystko, co żyje, krzesać w sobie iskry zapału, spólczyć z wszystkim, co jest rozkwitem i bogactwem życia, poddawać się porywom, to znaczy być młodym. I przeciwnie, zamykać się w sobie, zazdrościć życiu jego bujności, ganić wszystko i oblewać zimną ironją wszelkie porywy, nie mieć złudzeń i za złe mieć tym,

co je mają, są to w w jakimkolwiek bądź wieku smutne przejawy starości.

Być młodym — znaczy również: nie dać się opanować nieuniknionym rozczarowaniom, jakie za sobą pociąga doświadczenie życiowe. Rozczarowanym jest ten, kto *przeżył, wiele przeżył*, kogo życie nie nauczy już niczego więcej, kogo już nic nie zaciekawia, kto już niczego nie pragnie. A więc kto chce pozostać młodym, ten musi utrzymywać w sobie zazdrośnie znaczny zasób optymizmu, nie tego naiwnego, który wypływa z nieświadomości życia, jego bólów i goryczy, lecz tego, który wbrew wszystkiemu ufa życiu i wierzy w dobro. Jest to optymizm rozumny i dalekowidzący; dla niego niepowodzenia i biedy są tylko przypadkami, nieujmującymi nic z trwałości absolutu. Dzięki takiemu optymizmowi wychowawca patrzy na ułomności i słabości dziecka bez zdziwienia, a przedewszystkiem bez niechęci, ponieważ wie, że są to właściwości wieku dziecięcego i że można je usunąć cierpliwością i stanowczością. W każdym dziecku słabem, a nawet pełnym wad, widzi on przyszłego człowieka, energicznego i roztropnego, i wierzy, że wychowanie wywołać może wiele zmian zasadniczych, a nawet dokonać cudów.

Być młodym znaczy jeszcze: posiadać w najwyższym stopniu instynkt towarzyski. Ludzie, zrażeni życiem, skłonni są do zamykania się w sobie, do szukania samotności. Niebawem sam bieg wypadków powiększa to osamotnienie; droga ich życia staje się coraz pustsza, a oni coraz samotniejsi; ktoś powiedział, że „serce starca — to cementarz”.

Młodość, przeciwnie, jest pełna ufności; nie przeszła jeszcze przez bolesne rozczarowania, nie zaznała wielkich udręczeń i rozłąk; stwierdza natomiast, że w jej otoczeniu nie brak nigdy osób, gotowych służyć jej radą i wskazówką lub krzepiących ją w razie upadku. Skądinąd młodość skłonna jest do najszerszych uczuć i przywiązuje się jakgdyby instynktownie.

Zachować młodość duszy to znaczy być ufnym również, zdolnym do przywiązania i do zwierzeń, mieć serce otwarte dla wszystkich, zwracać się jakgdyby instynktownie ku bliźnim, urzeczywistnić w najwyższym znaczeniu tego słowa myśl starożytnego pisarza: *Homo sum, nil humani a me alienum puto.*

Być młodym wreszcie to znaczy zajmować się wszystkim, co młodych zajmuje, nie przez dzieciństwo, lecz przez wnikanie w duszę bliźniego; być młodym to uświadamiać sobie, że podobieństwo dążeń i myśli stwarza prąd spółczucia. Tym właśnie instynktem wiedzeni rodzice biorą udział w zabawach dzieci, a matka naśladuje mowę dziecka, by lepiej być przez nie rozumiana. Czy nie opowiadano, że Henryk IV w zaufanym kółku biegał na czworakach po komnacie, służąc za wierzcłowca małemu delfinowi? A Napoleon bawił się podobno z królem rzymskim żołnierzami z ołowiu i zapalał się niekiedy narówni ze swym małym przeciwnikiem.

Zajmować się tem, co zajmuje dziecko, to znaczy przygotowywać je zwolna, aby i ono zajęło się tem, co nas samych zajmuje, czem chcielibyśmy, żeby się ono zajęło; matka, która pragnie nauczyć dziecko swej mowy, stara się wprawdzie osiąść jego mowę. Naogół można powiedzieć, że wychowawca nie wychowa dziecka, jeżeli nie stanie na jednym z nim poziomie. Wielkość odstręcza i zniechęca małych, należy uczynić ją przystępną. W wycieczkach górskich natrafiamy na szczyty urwiste i niedostępne; gdybyśmy chcieli dostać się na nie wprost, wazylibyśmy się na rzecz niemożliwą, gdy zaś obejździemy je wkoło, zawsze natrafimy na pochyłość nieznaną, która nas zawiedzie na szczyt.

Nie upokarzajmy dziecka swą wielkością; nie litujmy się nad słabością jego; przeciwnie, zbliźmy się doń, pozwólmy mu wierzyć, że jesteśmy prawie na jednym z niem poziomem, że bez wielkiego wysiłku dorównać nam może, a podniesiemy je z pewnością

do naszego własnego poziomu i tem właśnie dosięgniemy celu, do którego dążyć powinien każdy prawdziwy wychowawca.

* * *

Kto skłonny jest do spółczucia, kto ochoczo przygarnia bliźnich, kto ma i zachowuje młodość duszy, ułatwiająca zbliżenie z młodymi, ten posiada przymioty, zależne przedewszystkiem od wrodzonego usposobienia a stanowiące jakby oznakę widomą powołania wychowawcy. Inne przymioty, sprzyjające również przewadze, jaką wychowawca mieć powinien nad dziećmi i młodzieżą, są raczej nabyte; są to zalety, które rozwijają się pod wpływem czynów dokonanych ze świadomością i rozmysłem. Można by je dość trafnie nazwać wyrzeczeniem się siebie i zapomnieniem o sobie.

Dać i oddać siebie jest wielką tajemnicą wychowawcy. Wyraża to również miłość dla dzieci, ale miłość, która z biernego uczucia przechodzi w żywy czyn, wzmacniająca samo uczucie. Należy kochać „nie w słowach, ale w czynie i prawdzie“ (św. Jan)¹⁾.

¹⁾ Z temi słowami św. Jana porównać można słowa św. Franciszka Salezego: „Nie znam innej tajemnicy miłości nad samą miłość“, to znaczy, że w miłości czyn więcej znaczy, niż wszelkie zakłęcia miłosne. Miłość czynna potrzebna jest nie tylko dlatego, żeby wywołać w umyśle dziecka przekonanie, że jest kochane, lecz również dlatego, żeby nasza miłość stała się tem istotniejszą i prawdziwszą. Odnajdujemy tu wielkie prawo psychologii uczuć, głoszące, że czyn, oparty na uczuciu, wzmacnia i podnosi je.

William James rozwija tę samą myśl w *Pogadankach pedagogicznych*: „Aby mieć odwagę, postępujemy tak, jakgdybyśmy byli odważni; użyjmy w tym celu całej swej woli, a po krótkim strachu wstąpi w nas niezawodnie odwaga. Również jedynym sposobem, aby wzbudzić w sobie spółczucie dla osoby, wobec której byliśmy wrogo usposobieni, jest uśmiechnąć się do niej — mniej lub więcej naturalnie — zwrócić się do niej z przychylnem pytaniem i zmusić się do uprzejmej z nią rozmowy. Wspólny szczery śmiech zbliży daleko prędzej dwóch wrogów, niż całe godziny spędzone na poskramianiu w sobie

Iluz to rodziców i wychowawców, których praca wychowawcza nie dała pożądaných wyników, zamiast szukać przyczyny niepowodzenia w okolicznościach niesprzyjających, w niewdzięcznej naturze dziecka, we wpływach, jakim ono podlega, powinno by wprost powiedzieć: „Dziecko mnie nie kocha. A nie kocha mnie dlatego, że nie domyśla się miłości, jaką mam dla niego. A nie domyśla się jej może dlatego, że ona prawie nie istnieje, jest za słaba i zanadto przytłumiona przez mój egoizm.“

Jedną z najgorszych postaci egoizmu ze stanowiska wychowawczego jest upodobanie w spokoju i niezależności. Dziecko jest stworzonkiem przykrem i krępującym; jego zachowanie stanowi rażące przeciwieństwo z zachowaniem się osób dorosłych: jest hałaśliwe, gdy pragnęlibyśmy spokoju; jest swawolne, gdy nerwy nasze są wyczerpane; narzuca nam swą obecność, gdy pożądamy samotności; zatrzymuje nas przy sobie wskutek choroby czy kaprysu, lub wprost dlatego że nie chce być zostawione samemu sobie wtedy, gdy chcielibyśmy rozporządzać swobodnie czasem¹⁾. Jest to jedna z przyczyn, dla których zbyt często w rodzinie brak dzieci. I jest to również jedna z przyczyn, sprawiająca, że wychowawcy z przypadku — uważają swój zawód za najmniejcześniejszy.

Obecność dziecka nie będzie uciążliwa dla wychowawcy, kochającego dziecko: ubi a m a t u r, n o n l a b o r a t u r (św. Augustyn). Muszą oni jednak chętnie poświęcać się i zapominać o sobie, muszą być gotowi na „oddanie życia innym“, stosując

złego ducha nieprzyjaznych uczuć. Walka z tem wrogiem usposobieniem przywiązuje doń tylko naszą uwagę, a nie uwalnia od niego, gdy przeciwnie, pod wpływem jakby lepszego impulsu to złe usposobienie związa namiot, jak Arab w pustyni, i stopniowo zanika“.

¹⁾ W Niemczech pewne przedsiębiorstwa kinematograficzne urządzają opodal wejścia coś w rodzaju poczekalni dla dzieci. Oddaje się tam dzieci „na przechowanie“, jak się oddaje w szatni paraszk lub parasol.

do siebie sławną maksymę, wyrażoną na starym obrazie holenderskim. Człowiek w postawie stojącej patrzy skupiony na palącą się lampę na stole; rzecz to błaha, ale u dołu płótna widnieją słowa: *aliis inserviendo consumor*, służąc innym, spalam się sama.

Zaznaczmy zresztą, że egoizm, odstręczający dziecko wskutek przesadnego umiłowania spokoju, karany jest odpowiednio — samotnością. Kto starzeje się samotnie, czy dlatego, że nie chciał mieć dziecka w swem ognisku domowem, czy dlatego, że nie potrafił zapomnieć o sobie, aby poświęcić się dziecku, i od kogo dziecko odsunęło się, ponieważ nie znalazło w nim przywiązania do siebie, ten po smutnem doświadczeniu zdaje sobie sprawę, że kto nie umie zapomnieć o sobie, ten na skutek koniecznej powrotności rzeczy skazuje się na ogólną niepamięć. Żyje i umiera samotnie.

Egoizm może również narazić sprawę wychowania, jeżeli wychowawca swój zawód traktuje jako pospolite rzemiosło, pracując tylko dla zarobku. Nie znaczy to bynajmniej, że miłość dla dzieci istnieć nie może w tym, kto pobiera zapłatę za swoją pracę. Muszą tylko ci, dla których praca wychowawcza jest środkiem do życia, mieć przynajmniej zamiłowanie swego zawodu. Korzyści materialne nie powinny pochłaniać ich tak dalece, ażeby pieniąż stał się celem ostatecznym, a praca wychowawcza jeno środkiem. Jest rzeczą normalną, że wychowawca żyje ze swej pracy, ale powinien zarazem umieć poświęcić się bez względu na wynagrodzenie dla swych wychowanków. Między wychowawcą a dziećmi powinno się wytworzyć powinowactwo intelektualne i moralne, które jak każde powinowactwo czerpie źródło ze wspólności życia. Niech więc wychowawca pilnie bacz, aby nie zniżył się do roli najemnika, wymieniającego swą pracę na garść pieniędzy.

Wreszcie wychowawcy w oddaniu się swemu zadaniu przeszkadza często chęć rozporządzania czasem

dla pracy osobistej. Wtedy dziecko staje się dla niego zawalidrogą, zabierającym mu cenny czas do nauki. Chętnie radby się zamknąć przed niedogodnym zaborcą, aby tem swobodniej pograć się w swej pracy. Zabiegi to całkiem uprawnione i zabronić ich nie wolno temu, kto ucząc innych, musi uczyć się ciągle. Rozkosze to aż nadto dozwolone dla tych, co z racji swego zawodu posiadać muszą umysł wykształcony. Ale jedne i drugie należy umieć pogodzić z działalnością wychowawczą, a do tego potrzebny jest zmysł porządku i umiejętność robienia wszystkiego w swoim czasie.

Toteż nikt wymagać nie będzie, aby ojciec rodziny, będący zarazem uczonym, poświęcił naukę dla obowiązków rodzicielskich; może zachować dla siebie czas do nauki przez umiejętne rozłożenie godzin, do czego dzieci zastosują się chętnie, jeżeli będą przekonane, że ojciec je kocha i jest im oddany. Nikt również wymagać nie będzie, aby profesor oddał się całkowicie pracy zawodowej; nauka bowiem jest dla niego obowiązkiem, zanim stanie się rozkoszą. I on też będzie mógł, byleby potrafił urządzić się odpowiednio, pogodzić swe upodobanie naukowe, nawet swą uprawnioną ambicję, z poświęceniem serdecznem dla dzieci, które ma wychować.

* * *

Niech nam nikt nie mówi, że miłość osłabić może powagę władzy; że dając przewagę uczuciu i chcąc wpłynąć na dzieci pewnego rodzaju ujmowaniem ich sobie, niweczymy w nich samo pojęcie uległości i szacunek dla władzy. Bez wątpienia jest pewien sposób miłości dzieci, polegający na słabości i pobłażaniu. Wszystkim przełożonym zakładów wychowawczych znana jest rada, tak dalece klasyczna, że stała się dla nich osłuchaną zwrotką: „Mój syn jest trudny do prowadzenia, nie chce się poddać wymaganiom, lecz *ujmując go za serce*, można z nim zrobić wszystko“.

Jest to zbyt często ukryte przyznanie się do wielkiej słabości i ciągłego ulegania codziennym kaprysom dziecka. Rodzice ci często błagają dziecko i są przekonani, że jest im posłuszne, gdy ustępuje chwilowo na skutek ich błagań; częściej starają się je ująć pieśszcotami i pocałunkami, a dziecko wzruszone godzi się na ustępstwo; najczęściej posługują się pewnego rodzaju targiem i obietnicami, rzekomo dla pokazania dziecku, że jest kochane, gdy w rzeczywistości są to tylko ubliżające układy, które zmuszają dziecko do sprzedawania swej uległości. I są to najgrubsze pozory, które cofająca się władza zasłania swój odwrót, powtarzając: „Wszystko zrobię z dzieckiem, ujmując je za serce“. Serce tutaj nie odgrywa żadnej roli; najczęściej jest to triumf egoizmu nad słabością i słabość, która nadaje sobie pewien pozor, starając się wmówić w siebie i w innych, że odniosła zwycięstwo. Pewien przełożony zakładu szkolnego skarżył się matce na złe sprawowanie i lenistwo syna, na co matka odpowiedziała mu znaną zwrotką: „Ja wszystko zrobić mogę z moim synem, ujmując go za serce; niech więc i pan postara się go wziąć za serce“. Na to zniecierpliwiony przełożony schylił przed nią głowę całkiem łysą i odparł: „Niech pani spróbuje wziąć mnie za włosy“.

Mimo to nie ulega wątpliwości, że jeśli władza ma być czem innym niż brutalnym objawem siły, to miłość musi w niej brać udział. Wszystko, co pochodzi od osoby kochanej, jest dobrze przyjęte, wszystko, co nam daje osoba znieawidzona, jest złe. Scholastycy mówili: *Quidquid recipitur, per modum recipientis recipitur*. Zasada ta, należąca do filozofji ogólnej, powinna stać się zasadą pedagogiki. Stosunek dziecka do władzy zależeć będzie od jego usposobienia. Skoro dziecko kocha osobę, która niem kieruje — a kochać będzie, jeżeli czuje, że jest kochane — zastosuje się do żądania i wypełni je z gotowością nawet w tym razie, gdy żądanie jest dlań niemiłe.

Zdaniem Pascala są prawdy łatwe do przyjęcia, z którymi umysł zżywa się prędko; aby je przyjąć, wystarczy posiadać *sztukę przekonywania*. Są jednak prawdy trudne do przyjęcia, ponieważ rażą i sprzeciwiają się naszym przyzwyczajeniom: umysł jest dla nich zamknięty. Do ich uprzystępnienia nie wystarczy sztuka przekonywania, trzeba również *pewnej sztuki zjednywania*. Sztuka ta polega przedewszystkiem na tem, ażeby kochać i ażeby dać się kochać; skoro dziecko nas kocha, przyjmie i będzie kochało prawdę, pochodzącą od nas.

Może nas spotkać zarzut, że dziecko, przyzwyczajone do posłuszeństwa, opartego na przywiązaniu, powstanie później przeciwko władzy, występującej tylko jako władza, a nieosłaniającej się przywiązaniem. Lecz należy pamiętać, że dziecko znajduje się dopiero w okresie rozwoju, że wiek dziecięcy ma swoje wymagania, a szczególnie ogromną potrzebę przywiązania. Później przyzwyczajone do zastanawiania się i samodzielności zrozumie rozkaz jako rozkaz, a przedewszystkiem to, że porządek społeczny może je zmusić do posłuszeństwa względem osób niezwiązanych z niem żadnym węzłem uczucia. Zresztą, dokończmy naszej myśli i powiedzmy, że dzieci nie są wychowywane na Spartan i że byłoby rzeczą pożądaną, by nowożytne społeczeństwo sprawowało swą władzę w sposób coraz bardziej ludzki. Czyż nie stwierdzono naprzykład, że w armji współczesnej następuje zbliżenie między żołnierzem a oficerem, i że to zbliżenie, do którego wchodzi trochę wzajemnego przywiązania, wcale nie osłabia powagi władzy i nie szkodzi karności?

Wreszcie przypomnieć należy, że wychowawcy, spełniając posłannictwo twórcze, nie powinni opierać swej działalności na rozkazie tylko, który żąda i otrzymuje zadosyćuczynienie materialne, lecz również i na wpływie osobistym, który dosięga duszy zarówno jak i ciała. Spełniają oni względem dziecka, podobnego do młodej i giętkiej rośliny, rolę opiekuna

i podpory, a roli tej spełnić nie można bez głębokiej miłości, która zachęca dziecko do opierania się z ufnością na tym, kto czuje się szczęśliwym, że może być jego oparciem.

* * *

Wychowawca powinien kochać dzieci, ale powinien *kochać je wszystkie bez wyjątku*. I tu przedewszystkiem prawdziwa miłość jest wyrzeczeniem się siebie, zapomnieniem o sobie. „Jeżeli miłujecie tylko tych, którzy was miłują, czem różnicie się od pogan?” Innemi słowy, jeżeli kto darzy miłością tylko dzieci, które odplacają mu tem samem, ten jest egoistą, profanem, lecz nie wychowawcą. Ileż to razy miłość rodzicielska narażona jest na ciężką próbę, gdy obok dziecka grzecznego, miłego, serdecznego, którego niesposób nie kochać, mamy dziecko o usposobieniu zimnem i nieufnem i jakgdyby niezdatnem do odplacenia przywiązaniem za przywiązanie; gdy obok dziecka inteligentnego, którego szybkie postępy i świetne wyniki przynoszą chlubę rodzinie, mamy dziecko niezdolne lub mało zdolne, którego powolność i lenistwo doprowadzają do rozpaczliwych rodziców; wreszcie, gdy obok dziecka dobrego, prawego i sumiennego, mamy dziecko kłamliwe, roztrzepane, złe. Miłość sama przez się zwróci się ku naturze prawej i dobrej, udzielając się skąpo dziecku nieprzyjemnemu i pełnemu wad; a jednak te właśnie dzieci narażeni z tamtymi, a nawet więcej od nich potrzebują miłości i oddania.

Wychowawca, kochający tylko dzieci inteligentne, które mogą przynieść chlubę jego pracy, nie spełnia swego obowiązku, lecz szuka własnego zadowolenia, a cowiecej, popełnia niesprawiedliwość. Dziecko zdolne, obdarzone dobrą pamięcią, zagarnia dla siebie wszystkie przyjemności, wszystkie uciechy, i to najczęściej bez żadnej zasługi ze swej strony. Praca sprawia mu zadowolenie; jest ona łatwym ujściem

chętnie wyładowującej się energii; ciekawość, zaspokajana ustawicznie, jest dla niego rozkoszą; cieszy się uznaniem rodziny i nauczycieli; korzysta z nagród i odznaczeń; jest przedmiotem podziwu towarzyszy. Są to dzieci, których *jedynym trudem jest przyjść na świat* i używać go.

Obok nich dziecko niezdolne lub mało zdolne, nie ze swej winy, zbiera same cierpienia i zawody. Praca dlań jest uciążliwa, stanowiąc najczęściej wysiłek niewynagrodzony. Rzeczy umysłowe nie budzą w niem upodobania, ani go nie nęca. Ponieważ nie powodzi mu się w niczem, więc najczęściej nie ma prawa do żadnej nagrody; jest narażone na drwiny towarzyszy i wymówki nauczycieli; z trudnością przebija się z klasy do klasy, wlokąc za sobą jak zbrodniarz kajdany swej bezsilności. Ma prawo do współczucia, co więcej, ma prawo do pomocy i zachęty, słowem do miłości.

„Spotykam — mówi pani de Sévigné — dusze prostsze od linii, dla których miłość cnoty jest tak naturalną, jak bieg dla koni.” Szczęśliwe rodziny, gdzie dzieci są podobne do tych dusz! Najczęściej jednak dziecko ma ciężkie i liczne wady: kłamię, jest roztrzępane, zbytne, niekiedy całkiem zepsute. Patrząc na nie, niejeden gotów byłby zastosować zasadę moralną faryzeuszów, głoszącą, że wszelkie kalectwo jest tylko karą za winy osobiste lub winy rodziców, i powiedzieć: „Panie, kto zgrzeszył, ten, czyli rodzice jego?” (Jan 12, 2.)

Jeżeli na mocy niezbadanych praw dziedziczności nieodparta ich siła może czasem stać się odpowiedzialną za usposobienie moralne dzieci, to niezawodnie dzieci nie są za nie odpowiedzialne, i byłoby rzeczą niesprawiedliwą nie kochać lub mniej kochać dzieci, upośledzone przez ciężkie i liczne wady; przeciwnie, więcej od innych potrzebują one zabiegów troskliwych, oraz stanowczego, ale zawsze serdecznego obejścia dla obrony przeciw swej słabości.

Zresztą często życie samo je wynagradza. I kiedy dzieci bez zarzutu — „niech Bóg nas zachowa od dzieci bez zarzutu”, mówił Fénelon — przyzwyczajone, że wszystko idzie według ich myśli, niezdolne są do przewyciężenia się i do przewyciężenia przeciwnych okoliczności, bo nie spotkały przeszkód na drodze, cofną się przed pierwszą trudnością i zadziwią swą niestałością i niewiernością; przeciwnie te, dla których w dzieciństwie *cierpienie było dobre*, te, dla których boleść była „kowadłem, gdzie urabiała się ich dusza” (Montaigne), te, których sumienie i myśl rozwinęły się przez ustawiczną walkę z przeciwnościami, te wreszcie, które okrzepły, bo musiały walczyć, i ostrożne, bo stykały się z niebezpieczeństwem, zadziwiają później nauczycieli wytrzymałością, stanowczością i wiernością wpojonym zasadom. I tego cudu dokonać może tylko miłość, której nie zraziły wady, gdyż miłość, według słów św. Pawła, usprawiedliwia wszystko, *pokłada we wszystkim nadzieję*, znosi wszystko... miłość, która żywi dla dziecka uczucie lekarza, niecofającego się przed zastosowaniem energicznego środka, lecz niemającego urazy do pacjenta.

* * *

Należy wreszcie kochać dzieci tak, *jak chcą być kochane*. Nie znaczy to ulegać ich kaprysom i rzekomo kierować niemi, a w rzeczywistości być im posłusznym. Hrabia de Mun, tym z współczesnych, którzy starają się ulżyć nędzy klasy biednej, „idą do ludzi z miną protekcyjną i postawą współczujących zbawców i dziwią się, że lud nieufny trzyma się od nich zdaleka”, zarzuca, że „nie kochają ludu tak, jak chce być kochany”. W istocie sposób dawania wart jest więcej, aniżeli sam dar; jeżeli rościmy sobie prawo do miłości dzieci, to okażmy ją w odpowiedni sposób. Niedosć pragnąć dobra dziecka, niedosć nawet bezgranicznie poświęcić się dla jego dobra;

dziecko ma swój sposób pojmowania dobra, odmienny od naszego, i o ile nie dojdziemy przez zręczne przystosowanie do połączenia *w umyśle dziecka* tych dwóch sposobów pojmowania dobra, pozostaniemy dla niego wrogami wówczas, gdy twierdzić będziemy, że tylko jego dobro mamy na celu. Herbert Spencer mówi w tym względzie o przyjaciółach - wrogach (friend-enemies). „Matka wierzy naogół, że wystarcza powiedzieć dziecku, iż jest jego najlepszą przyjaciółką, a będąc przekonaną, że powinno w to uwierzyć, wnioskuje, że wierzy w to istotnie. „To jest dla twego dobra — mówi mu — wiem lepiej od ciebie, czego ci potrzeba. Za mały jesteś, żebyś mógł to teraz zrozumieć, podziękujesz mi kiedyś za to, co robię dla ciebie“¹⁾). Te zapewnienia i podobne ponawiane są codzien i codzien również dziecko otrzymuje kary rzeczywiste; zabrania mu się na każdym kroku postępować, jak chce; w słowach celem — jest jego szczęście, w rzeczywistości skutkiem — jego nieszczęście. Dziecko, nie mogąc zrozumieć, o jakiej przyszłości mówi matka, ani jakim sposobem kara, którą odbiera, może doprowadzić je do szczęścia w przyszłości, sądzi po tem, czego doświadcza, a wskutek przykrego doświadczenia wszelkie oznaki czułości przyjmuje sceptycznie. Czyż nie popełniamy nedorzeczności, spodziewając się czego innego? Czyż dziecko nie powinno opierać swego rozumowania na faktach przystosowanych do jego umysłu, a fakty te czyż nie są jakgdyby usprawiedliwieniem jego wniosków? H. Spencer sądzi, że nie należy sprzeciwiać się naturalnym przejawom, lecz unikać sztucznego przeciwdziałania, które mogłoby w dzieciach zachwiać wiarę w przywiązanie rodziców. Wniosek to może za radykalny. Wystarczyłoby, zdaje się, przyjść do przekonania, że zapewnienia o miłości są zupełnie zbyteczne, skoro miłość jest prawdziwa, ponieważ objawia się sama przez się. Zapew-

¹⁾ O wychowaniu.

nienia te nawet drażnią, jeżeli przybierają pozór pedantyzmu. Przypomnijmy sobie Toinette w „Chorym z urojenia“, która radzi Arganowi, aby uciął sobie lewą rękę — pod pozorem, że ręką prawa będzie przez to zdrowsza. Miłość, która posługuje się przesłanką rozumową, łatwo się ośmieszy. Niech rodzice i nauczyciele wzbudzą w dzieciach — przez naturalny sposób postępowania oraz ciągłe i prawdziwe poświęcenie — mocne przekonanie, że są kochane, a wszelkie rozumowania staną się niepotrzebne. Jeżeli zaś narazie, pod wpływem rozdrażnienia, dziecko zaczyna się wahać i wątpić o naszym przywiązaniu, wówczas wszelkie zapewnienia rozdrażnią je tem bardziej, a stąd okażą się niewczesne. Skoro zaś rozdrażnienie minie, okażą się zbyteczne, ponieważ przekonanie, narazie zachwiane, wróci z dawną mocą. Dzieci posiadają zadziwiająco przenikliwość, nie myląc się nigdy co do uczuć, jakie dla nich żywimy. A zatem szczerłość uczucia jest skuteczniejsza od zapewnień miłości.

Należy jeszcze kochać dzieci tak, jak chcą być kochane, to jest wnikać ze współczuciem w ich obecną umysłowość, kochać w nich nie to, czem *będą* później, lecz kochać to, czem *są* obecnie. Z wiekiem dziecko *staje się inne*. Jeżeli uprzedzając niezręcznie wypadki, kochamy *to inne*, dziecko czuć będzie, że samo przez się nie jest kochane. Często rodzice, ojcowie zwłaszcza, nie potrafią zniżyć się do dziecka: uważają je zbyt długo za czynnik bez znaczenia, którym zajmuje się matka, a nawet i służba; potem, gdy osądzą je wreszcie za dość rozwinięte, aby się niem móc zająć i kochać, najczęściej jest już za późno: dziecko nie zna ich wcale!

Wkońcu należy kochać dzieci tak, jak chcą być kochane, nawet w marzeniach o ich przyszłości, to jest kochać w nich to, czem chcą i mogą i powinny być, a nie wyłącznie tylko to, czem chcielibyśmy, aby były. Jeżeli miłość dla nich nie jest ukrytym egoizmem, jeżeli kocha się je w nich i dla nich, a nie dla

siebie, powinniśmy pragnąć, aby dzieci rozwijały się stosownie do swych zdolności i zależnie od własnych praw, a nie zależnie od naszej ambicji rodzicielskiej i wychowawczej. Profesor, pielęgnujący starannie „okazy konkursowe“, nauczyciel, obliczający zgóry chwalebłą liczbę świadectw, jakie będzie mógł zbierać, „popychając“ uczniów ze szkodą ich zdrowia, ambitni rodzice, pragnący bądźcobądź mieć syna inżyniera ze szkoły politechnicznej, a nie liczący się ze zdolnościami i pragnieniami dziecka, nie kochają dzieci tak, jak one chcą i mają prawo być kochane. O ileż głębiej myślą ci, którzy odnoszą się nieufnie do zgóry przyjętych poglądów i zgadzają się z tem, że każdy zajmować musi stanowisko w świecie wedle woli Opatrzności, i wierzą w boskie powołanie, przeświadczeni, że między rolą człowieka a zdolnościami jego i upodobaniem istnieje harmonja naturalna, którą Bóg ustanowił, tak dalece, że człowiek będzie szczęśliwy tylko wtenczas, gdy znajdzie się na odpowiednim dla siebie miejscu. Ci nie poważają się gwałcić powołania, dlatego że nie odpowiada ich ambitnym pragnieniom, i nie zechcą wykoleić dziecka z jego właściwej drogi.

V.

STANOWCZOŚĆ WŁADZY.

Władza jest podstawą wszelkiej organizacji społecznej tak dalece, że zrzeszenie, w którym władza uznana została bezsprzecznie, daje nam wrażenie trwałości i bezpieczeństwa, gdy tymczasem zrzeszenie z władzą chwiejną daje nam wrażenie nietrwałości i braku bezpieczeństwa. Potężne maszyny nowoczesnego przemysłu działają łatwo i sprawnie, o ile spoczywają na podstawie stałej i doskonale wytrzymałej; spróbujmy podstawę tę osłabić gwoli lekkości i wykwinności, a nastąpić może pod wpływem wstrząśnień pewne skrzywienie części, które narażą cały mechanizm na zepsucie.

Władza rodziców i nauczycieli winna być stanowcza, ponieważ rodzina i szkoła są zrzeszeniami zorganizowanymi, w których rodzice i nauczyciele sami przez się będą czynnikami równowagi, o ile potrafią postępować stanowczo.

Anglicy nazywają „tutorem“ tego, kto zajmuje się wykształceniem i czuwa nad sprawowaniem dziecka lub młodzieńca, i z pewnością nadają temu słowu znaczenie przedewszystkiem etymologiczne: opiekuna, obrońcy; od tego zaś znaczenia łatwo przejść można do znaczenia pochodnego: „podpory“. Istotnie każdy wychowawca jest podporą dla dziecka słabego, które ugina się ciągle i chwieje, o ile nie znajdzie kogoś, ktoby niem pokierował i podtrzymał w potrzebie.

Zresztą dziecko instynktownie szuka ręki silnej, na której mogłoby się oprzeć; szuka również woli sta-

nowczej, nieugiętej nawet, któraby je broniła od słabości i chwiejności. Lacordaire zauważył nie w dzieciach, lecz w młodzieńcach, strzegących zazdrośnie swej niezależności, że żądni są kierunku stanowczego i bez zastrzeżeń. Pogląd ten wypowiada również pani Necker de Saussure, strofując matki, które mniemają, że pobłażliwością i słabością zdobędą przywiązanie dzieci. „Co się ugina — mówi — nie może służyć za podporę, a dziecko potrzebuje oparcia. Nietylko go potrzebuje, ale pożąda, i dopiero za tę cenę otrzymuje się najtrwalsze przywiązanie. Jeżeli będziecie dla niego drugim dzieckiem, jeżeli odpowiecie na jego kaprysy bądź niezadowolaniem, bądź uprzedzeniem jego życzeń, to może uważać was za zabawkę, ale nie będzie czuło się szczęśliwe w waszej obecności. A gdy ten pierwszy okres rozprężenia i kaprysu minie, wspomnienie o nim złączy się w jego wyobraźni z pojęciem o was. Nie byliście podporą waszego dziecka, nie chroniłyście go od ciągłych wahań jego woli, tej choroby istot słabych o żywej wyobraźni, nie zabezpieczyłyście mu ani spokoju, ani rozważań, ani szczęścia: dlaczego uważać was ma za matkę?”

Stanowczość władzy może być różnie, a niekiedy fałszywie pojmowana. Stanowczość nie jest nieugiętą sztywnością, o którą wszelki ruch się rozbija, nie jest również niewzruszonym chłodem, który mrozi przez samą obojętność wszelkie najbardziej niepomiarowane porywy gorącej i namiętnej duszy dziecka. Chłód i obojętność — niby nieubłagana konieczność — zwyciężą wkońcu; sprzeciwianie się i opór jak zimne mury i mocne kraty więzienne pokonywają bunt więźnia. Pomimo to bunt trwa, chwilowo tylko wstrzymany, gdyż więzień czuje się bezsilnym.

Nie jest tem bardziej tą drażliwością, która mści się srodze za wszelkie uchybienie, tą fałszywą godnością, która chętnie przyswoiłaby sobie starą dewizę: „nikt mnie nie zaczepi bezkarnie”. A ileż

to razy rodzice i nauczyciele, roszczący sobie prawo do szacunku, w gruncie rzeczy wyładowują tylko swój gniew, dają wolne pole swej drażliwości, nie mówiąc już o niskiem i brutalnem uczuciu zemsty! Jest to często powrót do działalności odruchowej zwierzęcia, które kąsa, bo je biją, owadu, który kłuje, bo się go drażni; jest to powrót do sprawiedliwości pierwotnej, rządzącej się prawem odwetu: oko za oko, ząb za ząb. H. Spencer wspomina o matce, która biła dziecko dlatego, że przez nieostrożność złamało sobie nogę. A w ilużto wypadkach drażliwość wobec doznanej przykrości ujawnia się może nie tak brutalnie, lecz z równą oczywistością. Ci, którzy powodują się taką drażliwością, sprawując władzę, nie wiedzą, że niszczą odrazu najważniejszy jej czynnik, to jest wyższość; traktując bowiem dziecko narówni z sobą, stawiają się na jednym z niem poziomie i walczą tą samą bronią: „Przez ciebie cierpię, i ty cierpieć będziesz; przez ciebie płacze i ty płakać będziesz; przez ciebie mam przykrość, zapłacisz mi za nią”.

Stanowczość bez wątpienia jest siłą, ale siłą nietyle nieugiętą, co powolną, nietyle brutalną, co ludzką. Jest to siła, która działa świadomie, wiedząc, że chwilowe wstrzymanie zakazu oznacza zastanowienie, a nie bezsilność. Jest to siła spólczyjąca, która zdaje sobie sprawę z tego, co się dzieje w umyśle i sercu dziecka, i zależnie od tego, albo chwilowo wstrzymuje swoje wymagania, albo przeciwnie, przyspiesza je, jeżeli wie, że chodzi o dobro dziecka i ogółu.

* * *

To twierdzenie nasuwa nam zagadnienie dość zawile: możliwych *ustępstw* przy sprawowaniu władzy.

Czy mniemać należy, jak twierdzą niektórzy, że wszelkie ustępstwo osłabia władzę, albo też przy-

znać, że ustępstwo, zastosowane wporę, wzmacnia władzę tak, jak wyjątek potwierdza regułę? Sprężyna, kurcząca się pod naciskiem, nie traci nic ze swej siły; człowiek, który obchodzi przeszkodę, aby nie rozbić się o nią, nie wystawia sobie świadectwa słabości, lecz daje dowód rozważli. Innemi słowy, o ile źle stosowane ustępstwo może być zgubne dla powagi władzy, o tyle ustępstwo, zastosowane wporę, odpowiada prawdziwej jej istocie.

Do ustępstw, podkopujących władzę, zaliczyć należy te, których ostatecznym skutkiem jest zwycięstwo dziecka a porażka władzy. Zdarza się, że wobec licznych uchybień i nielegalnych postępów władza znosi prawo i zatwierdza, legalizuje bezprawie. Mniema, że przez to uratuje pozory. Nikt jednak w to nie uwierzy, nawet dzieci; przeciwnie, stanie się to dla nich zachętą do wszelkiego rodzaju nadużyć.

Również godny potępienia jest pewien sposób metodycznego cofania się wobec natarczywości dzieci, bądź dlatego, że ulegamy ich nieustającym przypomieniom, bądź też, że zmęczyły nas ich nalegania, i po długim oporze dajemy wkońcu przyzwolenie, gdy wszystko przemawia za utrzymaniem zakazu.

Potępić należy także ustępstwa, wywołane kaprysem lub chęcią zażegnania ataku nerwowego, albo wybuchów płaczu. Dziecko uspokoi się daleko prędzej, skoro jest przekonane, że nas nie wzruszy nie zdoła, niż gdy myśli, że dzięki swemu podnieceniu może nas zmusić do ustąpienia.

Należy wreszcie potępić ustępstwa, świadczące o braku przekonania, zasad i logiki w zwierzchniku. Oportunizm w wychowaniu jest również szkodliwy jak sceptycyzm w filozofji. Oportunista zdaje wszystko na los zmiennych okoliczności i wrażeń, będzie wydawał rozkazy po rozkazach bez żadnego związku, co rozwinię w dziecku bądź obojętność na wszystko, bądź brak całkowity szacunku i skłonność do anarchji. Spróbujcie — mówi J. P. Richter —

uporządkować lub rozłożyć na godziny poglądy większej liczby ojców w sprawie wychowania, a otrzymacie mniej więcej schemat następujący: — Pierwsza godzina: „Nauczyciele i ja powinniśmy wykładać dziecku prostą i surową moralność“. — Druga godzina: „Nie, moralność pośrednią, moralność dobrze zrozumianej korzyści“. — Trzecia godzina: „Czy nie widzisz, że w ten sposób postępuje twój ojciec? — Czwarta godzina: „Jesteś za mały, to przystoi tylko dorosłym osobom“. — Piąta godzina: „Najważniejszą rzeczą dla ciebie jest karjera życiowa, zajęcie jakiegoś stanowiska w państwie“. — Szósta godzina: „Nie ziemskie dobra, lecz duchowe stanowią o wartości człowieka“. — Siódma godzina: „Znoś więc niesprawiedliwość spokojnie i z rezygnacją“. — Ośma godzina: „Szczególnie broń się walecznie, jeżeli cię zaczepią“. — Dziewiąta godzina: „Mały przyjacielu, nie rób tyle hałasu“. — Dziesiąta godzina: „Czy mały chłopczyk powinien siedzieć tak nieruchomy?“ — Jedenasta godzina: „Należy słuchać rodziców“. — Dwunasta godzina: „Należy się kształcić samemu“¹⁾.

Humorystyczny ten ustęp z lekką zaledwie przesadą oddaje szereg wahań przy rozporządzeniach, wydawanych dzieciom. Czy można się dziwić, że dzieci, wychowywane w ten sposób, wykoleją się wkońcu i wyznawać będą praktycznie zasadę greckich sceptyków, że wszystko ma jednakową wartość: οὐδὲν μᾶλλον. Rozprężenie woli i zanik wszelkiego ładu będzie następstwem chwiejności rozkazów.

Atoli, o ile ustępstwa są szkodliwe, skoro będą przejawem słabości, o tyle są pożądane, skoro są wpływem pewnego subtelnego i umiejętnego stosowania się do danych okoliczności. Władza sama przez się nie jest celem, jest tylko środkiem, a celem jest wychowanie dziecka. Jeżeli więc cel ten da się osiągnąć przez odpowiednie ustępstwa równie do-

¹⁾ H. Spencer: *O wychowaniu*.

brze, a może nawet skuteczniej, niż przez przymus, ustępstwa będą wskazane.

Władza może błędzić; nie powinniśmy upierać się przy danem rozporządzeniu pod pozorem, że odwołanie nakazu może osłabić powagę władzy. Po wyłączeniu ciągłych wahań umysłów drobiazgowych, gubiących się ustawicznie w roztrząsaniu przeciwstawnych motywów, i po przyznaniu, że zły rozkaz często wart więcej niż brak nakazu, musimy wyrazić uznanie dla tego, kto rozkaz odwoła, skoro się przekona, że nie miał sensu: „Jeżeli spostrzegę się — mawiał ojciec Gratry — że się omyliłem, przekreślam omyłkę i nie czuję się tem upokorzony”.

Dodajmy wszakże, że o ile ten szczery sposób przyznania się do winy jest doskonały, gdy mamy do czynienia z młodzieńcem, o tyle może mieć złe strony, skoro chodzi o dziecko. Dzieci chętnie wierzą w nieomyślność rodziców i nauczycieli, przyznanie się więc do winy przez cofnięcie rozkazu może zaszkodzić ich powadze. Dziecko, zauważywszy następstwo dwóch przeciwnych sobie rozkazów, przypuszczać będzie, że oba są chwiejne i bez związku. Młodzieniec, przeciwnie, oceni szczerą odwołania i tem bardziej szanować będzie władzę, skoro się przekona, że chodzi jej jedynie o prawdę, dobro i sprawiedliwość.

W zasadzie kara postanowiona powinna swą moc utrzymać i być wykonana. A jednak, jeżeli dziecko okazuje szczerą skruchę, jeżeli *nawraca się* istotnie, słowem, jeżeli wszystko wróci do równowagi, nie tylko zewnątrz, ale i w duszy dziecka, czyż pomimo to należy się nadal gniewać na nie pod pozorem, że postanowienie jest nieodwołalne i że władza nie może przeczyć samej sobie. Wyrozumiałość, stosowana taktownie, nienaruszająca praw władzy, licząca się tylko z dobrą wolą i chętną uległością, może osiągnąć jaknajlepsze skutki.

Nie powinno jednak dziecko wiedzieć zgóry, że w razie swej uległości otrzyma całkowite przebacze-

nie i zapomnienie winy. Doprowadziłoby to je instynktownie do następującego rozumowania: „Skoro tylko zechcę, potrafię dzięki okazanej skrusze otrzymać przebaczenie i wrócić do status quo ante; dla czego więc nie miałoby dopuścić się winy? Przebaczenie, aby było skuteczne, musi być nieoczekiwane; powinno wyplýwać z samorzutnego i wspaniałomyślnego porywu przebaczącego i powinno być poniekąd niespodzianką dla tego, kto je otrzymuje; oświadczenie Augusta:

Bądźmy przyjaciółmi, Cinna, ja cię o to proszę
było niewątpliwie niespodzianką dla spiskowcy.

* * *

Podajemy kilka praktycznych wskazówek, których zastosowanie może nadać władzy charakter stanowczości.

1° *Należy wiedzieć, czego się żąda.* Umysł rozkazodawcy powinien liczyć się ze swą działalnością i jasno zdawać sobie sprawę z celu, do którego zmierza, ze skuteczności swego postanowienia i danego rozkazu. Rządzić — to przewidywać nie tylko to, co ma być natychmiast wykonane, lecz i dalsze skutki, jakie to wykonanie za sobą pociąga. Improwizacja, choćby najświetniejsza i najbardziej udana, stać się może zgubną dla władzy; improwizacje bowiem są to błyskawice niespodziewane, oświecające nam niekiedy drogę, ale nie są światłem stałym i ciągłym, zabezpieczającym nam całą drogę. Wahanie lub zawilość w rozkazach pobudza do dyskusji, a dyskusja budzi w stosunku do władzy wątpliwości, które są początkiem nieposłuszeństwa.

2° *Tego, czego się żąda, należy żądać z mocą i wytrwałością.* Wola, przejawiająca się z energią, pewna siebie, wywołuje siłą rzeczy uległość; stanowczość jednak w wydawaniu rozkazów powinna być uzupełniona przez wytrwałość. Taka jest natura dziecka, że jeżeli na dziesięć razy zdarza się jedna

jedyna sposobność ominięcia kary, to dziecko nie omieszka z niej skorzystać. „Nie dopuszczajcie żadnych wyjątków — radzi Al. Bain — dopóki nowe przyzwyczajenie nie zakorzeni się w was; inaczej wola wasza ulegnie temu losowi, co kłębek nici, który wypadł nam z ręki: rozwinie się cały i robotę trzeba będzie zacząć na nowo”. Wychowanie polega na wyrobieniu w dziecku dobrych przyzwyczajzeń; przyzwyczajenia zaś powstają przez powtarzanie czynności; jeden jedyny wyjątek może zniweczyć przyzwyczajenie, które zaczynało się wyrabiać.

3° *Ogarniać należy całość, podporządkowując jej szczegóły.* Szczegóły bywają rozmaite; zbyt długie zatrzymywanie się na którymkolwiek z nich wywołuje rozproszenie umysłu, rozstargnienie, a przez to władza staje się niepewną i chwiejną. Mówię „podporządkować szczegóły”, nie zaś „omijać szczegóły”. W kierownictwie rodziną lub gromadą dzieci znaczenie szczegółu jest równie cenne jak znaczenie całości, obydwa czynniki nie wykluczają się wzajem. Najważniejszą jest rzeczą, aby szczegół pozostał tylko szczegółem i podporządkował się całości. Jedną z przyczyn, kłopotliwych i utrudniających sprawowanie władzy nad dziećmi, jest brak tego, co nazwałby można *ogólnym rzutem oka*. Kto posiada pole widzenia tak rozległe, że może jednym rzutem oka objąć całość, ten podąży tam, gdzie jego interwencja jest najbardziej pożądana, nie pomijając reszty; kto zaś go nie posiada, ten zatrzymuje się na szczególe, zaniedbując reszty, i traci władzę nad całością.

4° *Należy umieć rozporządzać siłą i stopniować jej zastosowanie.* Od prostego objawu, wyrażającego potępienie, do wybuchu oburzenia jest wiele różnych odcieni. Wielkiej tedy umiejętności potrzeba, aby umieć zastosować stopień potępienia do skali winy i do ważności skutku, jaki chcemy otrzymać. W wykonaniu danego utworu muzycznego lwia część zasługi stanowi przestrzeżenie odcieni; w sprawowaniu władzy również należy brać pod uwagę wartość

odcieni. Zbyt częste z lada powodu interwencje, nieustające oburzenia męczą wkońcu dzieci i podkopują władzę: „wzniosłość bez przerwy nuży”. Zdarza się, że rodzice, którzy stracili swą powagę wobec dzieci, odzyskują ją, odkąd dzieci zaczną uczęszczać do szkoły lub oddane są do domu, a to poprostu dlatego, że ich władza, występując rzadziej, z pewnego odalenia, wywołuje silniejsze i trwalsze wrażenie.

5° *Wszelka groźba wypowiedziana powinna być spełniona.* Groźba winna budzić strach przed złem nieoczekiwanem; skoro to zło nie nastąpi, strach ustaje i skutek groźby chybi, dziecko bowiem ma dobrą pamięć. Jeżeli groźbę wypowiadamy bez zastanowienia lub z ukrytą myślą podziafania tylko na wrażliwość dziecka bez chęci jej zastosowania, nadużyjemy jego łatwości, a właściwie oszukamy je. Skutek może być nawet pomyślny narazie, ale zgubny bardzo na przyszłość. Kto z przełożonych nie uśmiechał się skrycie, wiedząc, iż rodzice, którzy w jego obecności grozili dziecku: „Oddam cię na chłopca okrętowego, odeślę do domu poprawy, każę cię uczyć rzemiosła” nie spełnią tego. Zresztą najczęściej dziecko wie o tem. Pytanie, kto kogo oszukuje? Rodzice dzieci, czy dzieci rodziców?

Nieraz groźba bywa niezręczna i niepedagogiczna: „Oddam cię do szkoły”. — Łatwo przewidzieć, jaki los czeka przełożonego i profesorów, którym dziecko powierzone zostaje w ten sam sposób, co krnąbrny chłopiec domowi poprawy lub zbrodniarz więzieniu. Matka ciągnie za sobą dziecko, które krzyczy i nie chce iść dalej. Zwraca się do niego, aby je opamiętać, i w tej chwili widzi o kilka kroków od siebie kapłana, zaraz więc dodaje: „Oddam cię księdzu proboszczowi”; groźba, użyta prawdopodobnie w tym celu, aby wzbudzić w dziecku odpowiedni szacunek dla przedstawiciela religji!

Skoro groźba została wypowiedziana, powinna być w razie przewinienia bezwzględnie wykonana, aby dziecko zmuszone było przyznać w duchu, że

samo tego chciało. Ale kara, o ile ma być wykonana, musi być rozsądna i umiarkowana.

6° *Należy umieć czasem nie dostrzegać.* Gdyby człowiek posiadał słuch tak czuły, że mógłby chwycić najłżejsze dźwięki, wydawane dokoła niego, byłby nieszczęśliwy; jego system nerwowy, zmęczony chwytaniem nieskończonej różnorodności dźwięków, nie poddałby tej pracy, a uwaga zewszepochron podniecona, stałaby się rozproszoną i roztargnioną. Na szczęście umysł nasz jest narzędziem segregującym; chwyci tylko małą liczbę dźwięków. Gdyby wychowawca wszystko słyszał i widział, pożałowania byłby godny; pozbawiłby się całkiem spokoju i swobody umysłu. Pewien przełożony zakładu wychowawczego powiedział jednemu z kolegów, który poczuwał się do obowiązku powiadomienia go o tem, co o nim myślano i mówiono: „Oddaje mi pan złą przysługę; zatrzymaj pan to wszystko dla siebie; aby sprawować władzę, potrzebuję przedewszystkiem zimnej krwi i swobody umysłu; sąd zaś o mnie, wyrażony w poufnej rozmowie, krępuje mnie wobec obmówcy i odbiera mi dwie trzecie możliwości działania”. Dobrze, że rodzice i nauczyciele nie wiedzą, co się dzieje w pewnych chwilach w sercu dzieci, ich przywiązanie bowiem i poświęcenie byłyby może narażone na ciężką próbę. Musieliby, aby pozostać wyrozumiałymi, poznać z równą przenikliwością usposobienie dzieci, jak liczne przyczyny, najczęściej niezależne od ich woli, które je wywołały, a wtedy powiedzieliby: „Przebaczamy im, bo nie wiedzą, co czynią”.

I nie tylko zgodzić się należy na niepoznawanie pewnych stanów duszy, lecz nawet trzeba nieraz udać, że się nie wie tego, czego się jest świadomym, udać, że się wierzy w to, co nie istnieje. Kto wierzy w rzeczywistość pewnych dobrych czy złych skłonności, ten je wywołuje, a przynajmniej podtrzymuje i powiększa; kto zachowuje się wobec pewnych dobrych czy złych skłonności tak, jakgdyby nie istniały, ten zachęca pośrednio dzieci do opierania im się.

Tem bardziej należy umieć niekiedy nie słyszeć zuchwałej mowy, jeżeli zdawać się może, że jej nie słyszymy, jak również umieć zamknąć oczy na pewien ruch niecierpliwy, wzruszenie ramionami, na grymas, jeżeli zdawać się może, że go nie widzimy. Ruchy te, o tyle tylko uchybiać mogą władzy, o ile dziecko, które je wykonywa, i koledzy obecni temu spostrzegą równocześnie, że one dosięgły celu, to jest, że zostały zauważone przez zwierzchnika i że go drażnią.

7° *Nie należy doprowadzać dzieci do ostateczności.* W młodocianym wieku porywy namiętne górują nad rozumem; poczucie tego, co należy spełnić i co wypada, znika łatwo, i dziecko zdolne jest do wszystkiego. Niekiedy wszakże dziecko złośliwe z natury zachowuje w uniesieniu pewną przenikliwość, z której zręcznie korzysta, aby osłabić władzę. Dziecko wtedy zdaje sobie sprawę, że im bardziej opierać się będzie, tem prędzej zmusi nauczyciela lub rodziców do użycia środków gwałtownych, ostatecznych, tak że przyjdzie chwila, kiedy będą zmuszeni albo zaniechać kary, albo uciec się do środków niezwykle ostrych, wprost nierozsądnych. Triumf dziecka polegać będzie na tem, że umiało doprowadzić do zadania mu kary zbyt surowej, by wypełnienia jej można było odeń wymagać.

Czy stąd wynika, że należy ustąpić dziecku? Narazie może; trzeba jednak dać do zrozumienia dziecku, jak również otoczeniu, że gniew zaciemnia mu umysł i nie pozwala mu być posłusznym, a wtedy usunięcie go z towarzystwa ludzi rozsądnych przez zamknięcie w pokoju, aby się zastanowiło i uspokoiło, może przyjść bardzo wporę.

8° *Nie powinniśmy wogóle zgadzać się na publiczne omawianie swych zarządzeń i sposobów władzy.* Wobec publiczności niedość mieć słuszność; trzeba zarówno pozyskać ogólną sympatję, a w potrzebie — zwolenników. Sympatję wywołuje wspólność usposobień, równość stanowisk, stąd też dziecko

sympatyzować będzie prędzej z dzieckiem, które znajduje się w tych samych co ono warunkach, niż z osobą starszą i różną stanowiskiem. Trzymajmy się tej zasady w stosunku nauczycieli do uczniów, a dojdziemy do wniosku, że dzieci staną prędzej po stronie kolegów niż nauczyciela, i że zwykle w omawianej sprawie dziecko łatwo pozyska stronników.

Zresztą nic zgubniejszego dla pewnego zrzeszenia nad manję ciągłego roztrząsania wydanych zarządzeń i postanowień; nigdy nie jest za wcześnie przyzwyczać dziecko do poddania się z poszanowaniem pewnemu rozporządzeniu i ustanowionemu regulaminowi. Dziecko winno być wdrożone do ufania władzy i ulegania jej bez zastrzeżeń; wolno mu będzie wypowiedzieć z uszanowaniem uwagi wtedy dopiero, kiedy znajdzie się sam na sam z nauczycielem i kiedy po należytem zastanowieniu się nad słusnością jego zarzutów będzie mogło oprzeć się na własnych dowodach, a nie na poparciu kolegów.

VI.

KARA JAKO ŚRODEK.

Ozanam, obejmując katedrę retoryki wyższej w kolegium Stanisława, zwrócił się do uczniów z temi słowy: „Nie będę was karał; będę uważał was za ludzi dorosłych. Gdybym się jednak zawiódł i miał do czynienia z niedorostkami, nie będę tracił czasu i trudu“. Oświadczenie to wystarczyło chyba, aby uczniom Ozanama nakazać szacunek dla powagi mistrza i zachęcić ich do pilności w pracy. Wypada jednak zaznaczyć, że oświadczeniu temu sprzyjały wyjątkowe okoliczności: mistrza poprzedzała zasłużona sława zdobywcy dusz, a uczniowie, do których się zwracał, byli to młodzieńcy, żądni wiedzy moralnej i podatni do uznania jego wielkiej powagi. Zresztą wykład mistrza ograniczał się tylko do czterech godzin tygodniowo, a ten krótki czas dostarczał tyle rozkoszy literackiej i artystycznej, że wszelkie nieposłuszeństwo lub roztargnienie budziłyby niesmak.

W szkole zaś lub w rodzinie często brak zupełnie lub jest mało warunków, sprzyjających poszanowaniu władzy; wygłoszenie zasad może być skuteczne narazie; władzy więc, której autorytet narazony jest na szwank, pozostają jako *ultima ratio* środki represyjne czyli kary.

Nie mamy zamiaru zajmować się *ex professo* karą wogóle ani karami w szkole; poprzestanie-

my tylko na wykazaniu, w jakim znaczeniu stosować należy nagana i karę, aby odpowiedziały one celom wychowawczym.

* * *

Zacniemy od twierdzenia, że represje i kary są różnego rodzaju. Nie będzie rzeczą zbyteczną to wykazać. Przypomnijmy najpierw, że Spencer odróżnia (a odróżnienie to stało się klasyczne) *reakcje naturalne* postępków lub skutki wykroczeń od *kar sztucznych*, niemających innego związku z winą prócz woli tego, kto je stosuje. — „Skoro dziecko pada lub rozbija głowę o stół, odczuwa ból, na którego wspomnienie staje się ostrożniejsze... Dotknięcie ręką kraty żelaznej kominka lub płomienia świecy, kropla gotującej wody, która upadnie na jego ciało, pociąga za sobą sparzenie, o którym dziecko nie zapomni tak łatwo”. Dziecko, nieprzyzwyczajone do punktualności, ominie przechadzka, dziecko niedbałe, gubiące lub łamiące przedmioty, dane do jego użytku, spotka odmowa ze strony rodziców, gdy prosić będzie o nie ponownie. Później dziecko, niedbałe o odzienie, pozabawia się przyjemnej wycieczki z rodzicami lub odwiedzenia znajomych rówieśników. Jeszcze później młody mężczyzna, lekkomyślny lub ociężały, nie otrzyma posady; kary te są następstwem naturalnym win popełnionych. Przeciwnie zaś, do kar sztucznych zalicza się: wybuchy gniewu z następującą po nich nagana, kary cielesne, pensum, więzienie.

Spencer głosi, że karami wychowawczymi są pierwsze, drugie zaś sprzeciwiają się samemu celowi wychowania i mogą być użyte tylko jako dopełnienie. „Czyż nie jest widoczne — mówi — że zadanie rodziców jako sług i tłumaczy przyrody polega na baczeniu, by dzieci ponosiły skutki oczywiste swego postępowania, jakimi są reakcje naturalne, a nie na

ich usuwaniu, powiększaniu lub zastępowaniu skutkami sztucznymi¹⁾).

Do swego założenia dodaje Spencer następujące zastrzeżenie: „Chociaż kara *drugorzędna*, jaką rodzice wymierzają, nie powinna zastępować kary *pierwszorzędnej*, służyć jednak może jako jej dopełnienie”. Argumenty, popierające to założenie, zawarł Spencer w następujących słowach: „Wśród korzyści, jakie ten system (reakcyj naturalnych) przedstawia, dostrzegamy najpierw, że w sprawie postępowania daje umysłowi to prawdziwe pojęcie dobra i zła, które się tworzy pod wpływem doświadczenia złych lub dobrych skutków; powtóre, że dziecko, nie doświadczając niczego innego, jak tylko przykrych następstw swych złych postępów, musi przekonać się mniej lub więcej oczywiście, o sprawiedliwości kary; po trzecie, że dziecko, przekonawszy się o sprawiedliwości kary, i to kary wymierzonej ręką natury, a nie ręką jednostki, przyjmie ją z mniejszym rozdrażnieniem, ojciec zaś, spełniający swą powinność prawie bierną, ponieważ pozostawia wykonanie kary naturze, zachowa względny spokój; po czwarte, że przez uniknięcie wzajemnego rozdrażnienia wytworzyć się może między rodzicami a dziećmi stosunek

¹⁾ H. Spencer był filozofem, a nie fachowym wychowawcą, nic więc dziwnego, że wygłaszane przez niego teorie pedagogiczne noszą znamię jego filozofii. Nazwisko Spencera związane jest z doktryną *empiryzmu ewolucyjnego*, uzależniającego wszelki postęp, wszelką ewolucję istot od progresywnego przystosowania się do warunków zewnętrznych: istota, przystosowująca się do nich, doskonali się i żyje, istota, niestosująca się do nich, pozostaje wtyle i skazana jest na wymarcie. Jedyną zasadą moralną, jego zdaniem, jest zasada praktyczna, o podstawie egoistycznej, unikania tego, co jest szkodliwe i podkopujące byt, dążenia zaś do tego, co jest pożyteczne i sprzyjające zachowaniu się bytu. Poddać dziecko reakcjom naturalnym jego czynów — to dać mu odczuć, że te czyny są dla niego szkodliwe, a tem samem zmusić je, aby ich unikało. Pojęcie zła, zakazanie dla samego zła i mającego być naprawionem i odpokutowanem, w doktrynie moralnej Spencera nie istnieje.

przyjaźniejszy, wpływ zaś rodziców stanie się tem skuteczniejszy¹⁾).

Założenia tego nie można przyjąć bez wyraźnych zastrzeżeń.

Najpierw autor opiera się na pojęciu dobra i zła, zgadzając się bez wątpienia z jego empiryczną moralnością, która głosi, że *dobrem* pierwiastkowo jest to, co nam *sprawia zadowolenie*, a złem — co nam *sprawia przykrość*, ale niezgadzając się z cechą absolutną, którą przyznajemy dobru i złu. Czyż istotnie byłoby rzeczą pożądaną, aby dziecko miało poprzestać na tem prostem pojęciu, że powinno unikać danego postępku dlatego jedynie, że pociąga za sobą złe następstwa, i czy nie należy jak najwcześniej budzić w jego świadomości pojęcia, że dany czyn jest zły sam w sobie, zanim się stanie złym dla tego, kto go spełnia. Weźmy przykład, który przytacza Spencer: dziecko jest niedbałe i nieporządne, brudzi się i drze odzienie, przechodząc przez krzaki. Spencer żąda, by za karę zostawiono je w tem samem ubraniu, pozbawiając wycieczki lub odwiedzin, jeżeli się zdarzą w tym czasie. Kara ta nie poucza dziecka, że źle postąpiło, lecz że było niezręczne i nieprzewidujące. Tymczasem nieporządek i roztrzepanie są wadami, z których dziecko, gdy jest ich świadome, *powinno* się poprawić, a powinno tem bardziej, jeżeli rodzice wielokrotnie zwracali mu uwagę. Innemi słowy, skoro dziecko pozwala sobie rozmyślnie walać i drzeć ubranie, to zasługuje na nagane nie tylko dlatego, że było niezręczne, lecz ponieważ nie liczyło się z prawem tego, co jest lepsze, prawem, obowiązującym tem bardziej, że było przez rodziców wykazane i objaśnione. Metoda reakcyj naturalnych, zależnych od postępków, nasuwa dziecku różnicę między dobrem a złem pod postacią *nakazu warunkowego*: „Nie czyni tego, jeżeli chcesz uniknąć przykrości“, gdy tymczasem różnicę tę dziecko rozumieć win-

1) O wychowaniu.

no jako *nakaz kategoryczny*: „Nie czyni tego, ponieważ tego czynić nie należy, ponieważ to jest złe“.

Równocześnie i drugi wniosek Spencera traciłwiał część swej wartości. „Dziecko, ponosząc tylko naturalne skutki swego postępowania, musi mniej lub więcej wyraźnie przekonać się o sprawiedliwości kary; dziecko zaś, do którego stosują kary sztuczne, uważa, że postąpiono z niem niesprawiedliwie.“ Skoro dziecko wie, że zawiniło i naruszyło dany porządek, że nie tylko postąpiło szkodliwie, lecz jego postępek był zły, to wkońcu przyjdzie do przekonania, że wina powinna być naprawiona przez jej sprawcę, że zło winno być odpokutowane, że wola w złą stronę zwrócona, musi w innym pójść kierunku. A wtedy wymierzona kara, choćby nie pozostawała do złego postępków w stosunku skutku do przyczyny, może jednak osiągnąć żądany rezultat. Platon wyraził prawdę głęboko ludzką, gdy powiedział, że „najgorsza rzecz, jaka się nam może zdarzyć po spełnieniu winy, to nie móc jej odpokutować“. Winę, nawet przy mało rozbudzonej świadomości, odczuwa się jako ciężar, a pokuta jest jej przeciwwagą. Wina wywołuje niepokój, a pokuta dobrze zrozumiana przywraca duszy spokój i pogodę.

Zresztą, czy reakcje naturalne, jak twierdzi Spencer, odpowiadają zawsze winom? Czyw niema win, które nie podpadają pod nie wcale? Bywa, że nieposłuszeństwo, zwłaszcza jeśli nie zostało stwierdzone przez rodziców, może nie pociągnąć za sobą złych skutków, a w tym razie, jak i w wielu innych, dziecko mogłoby cynicznie powtórzyć słowa z biblii: „Zgrzeszyłem, a czyż przytrafiło mi się co złego?“

Dodajmy, że reakcje naturalne niezawsze są na zawołanie: sposobność odwiedzin, których dziecko jest pozbawione przez swój nieporządek, czasem niezaraz się zdarzy, a wtedy dziecko trwać będzie w swem przyzwyczajeniu do niedbalstwa i nieporządku. Im dzieci są młodsze, tem szybsza powinna być kara; dzieci bowiem zapominają łatwo, a za mało zastana-

wiają się, żeby mogły otrzymaną karę uważać za skutek swych dawniejszych postępów.

Wreszcie, im większa jest liczba dzieci, tem opłakańszy może być przykład chwilowego zawieszenia kary, i to jest powód, dla którego wbrew twierdzeniu Spencera kary sztuczne dadzą się usprawiedliwić tam, gdzie przebywają dzieci w gromadzie, a więc w zakładach wychowawczych lub w licznej rodzinie. Przypuśćmy bowiem, że dziecko, które zawiniło, poniosło później naturalny skutek swej winy; niemniej jej świadkowie a towarzysze dziecka, bracia i siostry, odnieśli wrażenie złe i nienaprawione, ponieważ nie mogli stwierdzić reakcyj naturalnych. Cowięcej, do władzy, jeżeli nie ma utracić swej powagi, musi należeć ostatnie słowo; jeżeli zmuszona jest czekać i zdać się na skutki reakcyj naturalnych, staje się bezsilną.

Po tych koniecznych zastrzeżeniach przyznajemy, że punkt widzenia Spencera, choć niezawsze praktyczny, odznacza się pomysłowością: należy dać odczuć małemu winowajcy, że nietylko postępuje złe, ale i niezręcznie; zastosowywanie zaś kary sztucznej wywołać może w rodzicach lub nauczycielach pewne rozdrażnienie, mogące wzbudzić w dziecku podejrzenie, że występują oni raczej jako mściciele własnej krzywdy niż jako obrońcy prawa. Wreszcie serdeczny stosunek dzieci do rodziców może ulec zmianie, skoro dziecko spostrzeże, że rodzice są dla niego źródłem przeróżnych przykrości. Nie wynika jednak z tego, że kary sztuczne są złe, lecz że trzeba umieć odpowiednio je zastosowywać.

Dodać można, że jest pożądane — w granicach możliwości — aby kara była stosowana do winy jako następstwo danego postępu. Dziecko trudne do prowadzenia staje się nieznośne dla towarzyszy podczas rekreacji; należy mu kazać bawić się samemu, a kara ta zmusi je do lepszego pożycia z innymi. Dziecko jest stale leniwe: takiemu należy dać do zrozumienia, że „kto nie pracuje, ten jeść nie powinien“; od-

mawia mu się wtedy pewnej potrawy, która nie jest niezbędna dla zdrowia, a tem samem zmusza się je do pracy. Rekreacja, wywczas są odpoczynkiem, ale po czem odpoczywać będzie ten, kto nie pracuje? Oto w jaki sposób pozbawienie rekreacji lub zakaz wyjścia da się usprawiedliwić wobec dziecka i stać się może wartością wychowawczą.

Słowem, wydając sąd o wartości względnej reakcyj naturalnych i kar sztucznych, powiemy, że pierwsze przeważać winny w młodym wieku, kiedy dziecko nie rozróżnia dobra od zła, podatne tylko do rozpoznawania tego, co jest dla niego użyteczne a co szkodliwe. Jest to okres urabiania, w którym chodzi o wdrożenie dzieci do przyzwyczajzeń pożytecznych przez prosty czynnik kojarzeń machinalnych. Przeciwnie zaś karami sztucznymi posługiwać się można, odkąd dziecko będzie zdolne rozróżnić dobro od zła, zrozumieć, że kara, jakkolwiek byłaby, jest następstwem winy moralnej.

Cowięcej, zamiast uważać kary sztuczne za dopełnienie reakcyj naturalnych, wolelibyśmy odwrotnie, aby kary sztuczne, zważywszy złe następstwa zbyt długiego czekania na skutki reakcyj naturalnych, jak również zważywszy niebezpieczeństwo, tkwiące w nadmiernem rozwijaniu trosk praktycznych dziecka, były *karą zwyczajną*, a reakcje naturalne tylko *dopełniającym* środkiem.

* * *

Biskup Dupanloup w książce „O wychowaniu“ zasadniczo odróżnia *karę* od *pokuty*. Kara jest to „użycie środków całkiem materialnych, jak razy, różga, bat, pensum, stanie pod murem, areszt, więzienie“, aby zwrócić dziecko na dobrą drogę. Pokuta zaś, przeciwnie, „jest to odwołanie się, aby ten sam cel osiągnąć, do środków moralnych, jak: milczenie, samotność, zastanowienie się, wstrzemięźliwość, naga, upokorzenie“. Jego zdaniem, sam wyraz kara

winien być usunięty z zakładu wychowawczego, a nawet powinno się ogłosić prawo „że niema kar w ścisłym znaczeniu tego słowa”.

Pozwalamy sobie mniemać, że jest to może zbyt nie przywiązywanie wagi do znaczenia wyrazów. Wyraz „kara” w uszach dziecka nie brzmi gorzej zapewne od wyrazu „pokuta”. A zresztą, czy nie należy obawiać się, aby skłonny do złośliwości umysł dzieci, a szczególnie młodzieży, nie dopatrywał się pewnej ironji w prawie, zabraniającem mówić o karze, a pozwalającem mówić o pokucie, zabraniającem karać „stójką” lub aresztem, a skazującem na samotność lub milczenie? Niektórzy młodzi mogliby wprost sądzić, że dyrektor czy profesor, wprowadzając te subtelne odcienie, drwi z nich skrycie.

Bez wątpienia potępić należy kary cielesne, jak razy i różga, wszakże z zastrzeżeniem, że stosowane do małych dzieci, i to bardzo krnąbrnych, spokojnie i umiarkowanie, mogą być skuteczne. (Por. w tym względzie rozdz. „*Panowanie nad sobą*”).

Potępiamy również właściwe pensum, polegające na tem, że skazuje się dziecko na pracę czysto mechaniczną bez żadnego celu wychowawczego, przeciwnie, mogącą łatwo je znieprawić. Kreslenie linii w wielkiej ilości, poprostu dlatego, aby zająć rękę całemi godzinami, jest zwykłą postacią pensum. Wychowawca, rozumiejący swe zadanie, zdobędzie się w razie potrzeby na kary bardziej pomysłowe. Jednem z wielkich niebezpieczeństw stosowania pensum jest to, że rozdrażniony profesor może się niem posługiwać dowoli, w miarę swego rozdrażnienia powiększać, a gdy rozdrażnienie dojdzie do paroksyzmu i utraty panowania nad sobą, co nie jest tylko czystą hipotezą — kara wyda się czynem obłędu. I dziś jeszcze widzimy wychowawców, dopuszczających się w zapalczywości czynów śmiesznych, które biskup Dupanloup napiętnował w następujących słowach: „W razie najmniejszego uchybienia, najmniej-

szej nieuwagi, przepisziesz stronę z Telemaka, lub sto wierszy z Wirgiljusza”. — Można wyobrazić sobie, mówiac mimochodem, do jakiego stopnia „Telemak” czy Wirgiljusz będą dziecku miłymi. — „Ależ, panie, ja...” — „Cicho bądź, *zrobisz* dwieście” (zrobić zamiast przepisać, jest to gwara pensum). — „Ależ, panie...” — „Trzysta, czterysta, pięćset, tysiąc, i nie wrócisz do klasy, aż to odrobisz.” Nietrudno zauważyć, że tu niema tłumaczenia, ani oporu, łatwość zwycięstwa podnieca, i mało kto mu się oprze, dochodzi się do trzech, czterech tysięcy wierszy — do obłędu mimowoli. Gdy zaś gniew i podniecenie miną, a wróci zastanowienie, pensum zostaje zmniejszone, ale choćby najbardziej było zmniejszone, pozostanie zawsze czyn brutalny, który dotyka dziecka, a poniża profesora.”

Te przejawy obłędu towarzyszyć mogą również karze, która sama przez się bywa w zupełności usprawiedliwioną, jak stanie lub areszt. Jeśli profesor powiedzieć może: „*Zrobisz* czterysta, pięćset, tysiąc wierszy”, tak samo podrażniony odpowiedzią ucznia, zdobyć się może na powiedzenie: „*Zrobisz* dwie, cztery, ośm godzin aresztu”, nie zastanawiając się, że przez to całkowicie pozbawia dziecka rekreacji, inaczej mówiąc, więzi je przez jeden, dwa, trzy dni.

* * *

Ważniejszą rzeczą od rodzaju *zadanej* kary jest *umiejętność*: 1-o *ograniczania kar*, 2-o *nadania im znaczenia moralnego, przez które skierowaćby można wolę dziecka na drogę prawa i obowiązku*.

Ograniczenie kar rozumiemy dwojako: albo ogranicza się ilość kar zadanych jednemu dziecku, albo ogranicza się liczbę dzieci, które podlegają karom.

Działanie kary polega na zbawiennej bojaźni, jaką ona wzbudza. Zbyttnia ilość kar wpływa na po-

wolny zanik wrażliwości dziecka, a wtedy cel jest chybiony, kary bowiem nie skutkują, albo wywołują skutek przeciwny: dziecko zamiast się poprawić, staje się nieczułe i obojętnieje, lub zaczyna się i buntuje. „Jeżeli chcecie — powiedział Montaigne — aby dziecko lękało się kary i wstydu, nie czynicie go ztwardziałem.” Dzieci, prześladowane licznymi i ustawicznymi karami, wkońcu godzą się na nie jako na rzecz nieuniknioną; kary stają się częścią składową ich życia, zamiast odgrywać w niem rolę groźnego przy-padku, budzącego postrach. I nawet na myśl dzieciom nie przyjdzie, że mogłyby zmienić postępowanie, aby tem samem uniknąć tego, co zdaje im się, że jest nieuniknione. „Nic boleśniejszego niema nad wyraz twarzy obitego dziecka”, powiedział Alfred Binet. W rzeczywistości zaś jest jeszcze coś boleśniejszego: to twarz dziecka, które już się nie lęka, że będzie obite.

Zakazom i aresztom podlegają zwykle dzieci lek-komyślne i gnuśne, dla których praca jest uciążliwą; wszakże pozbawiać dzieci chwil wolnych i odpoczynku pod pozorem, że nie pracowały, to uczynić ich pracę jeszcze uciążliwszą, a niekiedy niemożliwą; stąd wytwarza się błędne koło, „kołowrotek”, jakby powiedział Montaigne. O ile pomysłowszy był nauczyciel, który przestając z dziećmi w wieku od ośmiu do dziesięciu lat, powiedział do jednego z małych winowajców: „Skazuję cię na 45 sekund aresztu”. Dziecko przechadza się poważnie w miejscu wskazanem, z niecierpliwością wyczekując powrotu do zabawy; po chwili pyta: „Proszę pana, czy już pora?” — „Nie, przyjacielu, zostaje ci jeszcze dziesięć sekund.” Po upływie tego czasu dziecko, uwolnione *nareszcie*, wraca z radością do zabawy ku wielkiej korzyści dla swego zdrowia i pracy.

Ten rodzaj postępowania z małemi zmianami da się zastosować do dzieci każdego wieku ku ogólnemu zadowoleniu: dziecko, niepodlegające ciężkim

karom, zachowa swą wrażliwość; nauczyciel, niestosujący kar przesadnych, utrzyma swą powagę i nie będzie bezsilnym, a jego koledzy, nie natykając się na stępioną wrażliwość dziecka, nie będą zmuszeni do ostatecznych środków.

Należy również dążyć do ograniczenia liczby dzieci karanych.

Szkoła — to świat w minjaturze, to społeczeństwo w perspektywie. Otóż w społeczeństwie prawo karne stosuje się w zasadzie do wszystkich obywateli; w rzeczywistości podlega mu tylko nieznaczna liczba członków, to jest kryminaliści. Do ogółu zaś członków, stanowiących społeczeństwo, bodźcem w spełnianiu obowiązku, w ubieganiu się o dobro, jest szacunek współobywateli, osiągnięcie stanowiska, urzędów i godności dostępnych zasłużonym, zaszczytne odznaczenia wszelkiego rodzaju. Czy nie można by zastosować tego do szkoły? Podział uczniów na kryminalistów i na uczciwych jest nie do pomyslenia; wszakże zapytać wolno, czy nie byłby pożądany podział uczniów na dwie kategorie: do jednej zaliczyć tych, których sprawowanie wykazuje, że potrzebują jeszcze do dobrego postępowania lub wprost, aby źle nie postępować, bodźca w postaci kar, a do drugiej tych, którzy dali świadectwo swej sumienności, dobrej woli i wytrwałości, a więc nie potrzebują tych bodźców, niejako sztucznych i poniżających godność ludzką. Próbę tego rodzaju podziału dokonano w naszych oczach, stosując, co jest zrozumiałe, różne sposoby, i wkońcu osiągnięto doskonały wynik. Oto słowa, zaczerpnięte z regulaminu Willi St. Jean (sekcja nauczania średniego fryburskiej szkoły kantonowej)... Przy końcu miesiąca nazwiska uczniów, których stopnie po upływie każdego tygodnia dały średnią liczbę 325 punktów (400 punktów stanowi maximum), zapisane są na tablicy honorowej; przysługuje im w ciągu całego następnego miesiąca pewnego rodzaju nietykalność; uważani są za niepotrzebujących innego

bodźca nad poczucie swego obowiązku i rady swych profesorów. Uczniowi, którego nazwisko nie widnieje na tablicy honorowej, nie przysługuje ta nietykalność: podlega on w ciągu następnego miesiąca karom zwyčajnym.

Rozumie się samo przez się, że zadania do przerobienia lub lekcje do odrobienia nie mogą być uważane za kary: praca, która nie została spełniona, musi być wykonana, i żadna nietykalność nie obroni od tej powinności.

Zrozumiała jest również rzeczą, że uczeń nie może bronić swej „nietykalności” wobec towarzyszy, kiedy kara została mu zadana; naraziłby bowiem powagę profesora z wielkim uszczerbkiem dla ogólnej karności. Przypuśćmy, że dwóch uczniów popełnia ten sam błąd i otrzymują słusznie tę samą karę; dopóki są w klasie, różnicy między nimi niema; skoro jednak klasę opuścili, jeden z uczniów poddać się powinien karze; drugi, któremu przysługuje „nietykalność”, może widzieć się z profesorem na osobności i przypomnieć o swym przywileju nie jako o prawie absolutnem, lecz jako o uprawnionem odwołaniu się do pobłażliwości.

System ten, roztropnie stosowany, przedstawia podwójną korzyść: najpierw ogranicza liczbę uczniów karanych do trzeciej lub czwartej części, zależnie od warunków, których spełnienia wymaga tablica honorowa; następnie przedstawia tę nader umoralniającą i wychowawczą wartość, że pozwala dobrze usposobionemu uczniowi zapewnić sobie stanowisko ucznia szanowanego przez profesorów i towarzyszy; tym sposobem rozwija się w nim poczucie godności osobistej. Wspomniany system ułatwia zbliżenie między profesorem, który karze, a uczniem, który na karę zasłużył, i nasuwa profesorowi sposobność zastosowania odpowiedniej *nauki moralnej*. Kara nie jest zniesiona lub zawieszona; jest tylko zastąpiona naganą lub zachętą, skuteczniejszemi często od kar zadanych.

„Napomnienie ustne — mówi pani de Maintenon — daje wynik moralny daleko skuteczniejszy niż kara doraźna.”

* * *

Powiedzenie to zbliżyło nas do drugiego prawidła: *należy nadać karze znaczenie moralne, przez które skierowaćby można wolę dziecka na drogę prawa i obowiązku*. Kara, stosowana w sposób nieubłagany, nieodwoalnie i nieodmiennie, ma tę wielce ujemną stronę, że często utrwała wolę dziecka w złem, zatracą w niem pojęcie winy moralnej i powoli wyrabia w niem ducha przekory. Ponieważ dziecko zawiniło, więc nauczyciel zadaje mu karę; malec jej się poddaje, lecz powie niechybnie: „Zawiniłem, zostałem schwytyany na gorącym uczynku, zapłaciłem za to, jesteśmy skwitowani”. Wkońcu przyjdzie do przekonania, że na pewne uczynki nałożono taryfę, po uiszczeniu się z niej uczynek jest wypłacony; kara staje się grzywną dla tego, kto dał się złapać; stąd wina sama przez się jest pociągającą, tylko ma tę ujemną stronę, że niekiedy naraża na grzywnę. Znaczenie moralne winy ustępuje na plan drugi, aż wreszcie zanika. Na mocy bezpośredniego wniosku malec powie: „Byłem niezręczny, dałem się schwytać na uczynku, muszę być na przyszłość zręczniejszy”. Nie widziano, nie złapano.

Kara, o ile ma być wychowawczą, powinna zmusić dziecko do rozważania ujemnych stron winy, zgoda! ale nadewszystko do zastanowienia się nad samą winą. Otóż najczęściej dziecko lekkomyślne, dziecko z jakiegokolwiek bądź powodu źle usposobione, skłonne jest do zagłuszenia w sobie winy; gniewa się za otrzymaną karę; rozbudzone namiętności pobudzają je do posądzenia rodziców i nauczycieli o złość i niesprawiedliwość; rzadko zachowuje tyle zimnej krwi, aby zrozumiało słuszność kary i przypisało winę sobie. Kto po zadanej karze zostawia dziecko samemu

sobie lub wpływow usłużnego kolegi, wysłuchującego i najczęściej przytakującego jego oskarżeniom, ten wystawia dziecko na zgubne podniecenie i budzi w niem ducha przekory. I dlatego *każde zarządzenie, ułatwiające ukaranemu dziecku zbliżenie się do tego, kto mu zadał karę, jest w najwyższym stopniu miarą wychowawczą*. Kara — to dopiero pół prawdy, ale i to wątpliwe, czy tak jest. Kara z pobudki miłości, pobudki tak oczywistej, że dziecko wątpić nie może o naszym oddaniu się i przywiązaniu — jest prawdą całkowitą.

VII.

POCHWAŁA I NAGANA.

Kara jest to odwołanie się do siły, jeżeli nie do przemocy. Jest ona *ultima ratio* tego, kto czując, że nie może dość poprzeć swych żądań, przypomni sobie wporę, że wszakże ma siłę za sobą i może jej użyć, aby ujarzmić słabszego i opanować buntowniczą wolę, wzbudzając bojaźń.

Zapewne odwołanie się do siły może być usprawiedliwione, czyto koniecznością zachowania porządku społecznego i obezwładnienia osobnika, który go narusza, czyto świadomością odpowiedzialności, narzuconej przez przyrodę względem buntowniczej woli, odpowiedzialności, która dla jej dobra używa przymusu. Wszelako jest ona zawsze czynem brutalnym i powinna być użyta tylko względem jednostek, które nie potrafią być ludźmi, albo chwilowo zapominają, że są nimi. Karzemy więc dzieci, idące wyłącznie jeszcze za popędami swego instynktu, których świadomość nierozbudzona jest niedostępna dla motywów dobra, oraz natury zepsute, w których namiętności i nabyte złe przyzwyczajenia łatwo osiągną górę nad rozumem i sumieniem. Oprócz tego użyć kary usprawiedliwić można przez wzgląd na jej charakter doraźny, który zmusza do poszanowania prawa i utrzymania porządku, lub gdy inne sposoby, przeciągające zbyt długo sprawę, narażają na szwank ogólny ład i karność.

W każdym razie, pomijając usposobienie niemal heroiczne dzieci, żadnych cierpienia jako pokuty za popełnioną winę, jako świętego i upragnionego bólu — usposobienie zresztą, które zająć może, jeżeli odwołamy się do zasad chrześcijańskich, — w ogólnem znaczeniu użycie przymusu jest środkiem, do którego uciekamy się w ostateczności, skoro inne sposoby, zważywszy wiek i usposobienie dziecka, pozostają bezowocne.

Zresztą celem kary jest wywołanie w umyśle dziecka skojarzenia popełnionej winy z bólem odczutym, tak, żeby sama pokusa złego odruchowo budziła wspomnienie doznanego bólu, to znaczy innemi słowami, że kara nie jest dostatecznym środkiem wychowawczym, może tylko dzięki skojarzeniu, które wywołuje, usunąć zło, ale zwykle nie utwierdza w dobrem. Wychowanie zaś nie powinno być czysto negatywne i dziecko nie powinno przyzwyczajać się jedynie do tego, aby *nie czyniło tego, co jest złe*; wychowanie musi być pozytywne, musi skłonić dziecko, aby *czyniło to, co jest dobre*. Ta strona wychowania jest o wiele delikatniejsza od pierwszej, gdyż proste skojarzenie, łącząc bojaźń bólu z myślą zaniechania zła, prędzej zastosować się da do umysłu dziecka; daleko trudniej nakłonić je do pożądania dobra. Nie chodzi tu już o powstrzymanie go od złego na mocy danej przeszkody, lecz należy je wzruszyć, podnieść, a do tego potrzeba: między tym, kto poznał dobro, a tym, kto go jeszcze nie zna, między malującym dobro a obojętnym na nie, między tym, kto dąży ku dobru, a tym, kto idąc za instynktem, ma tylko na celu swe zadowolenie, stworzyć ciągłą łączność umysłu i serca. Rodzice więc i nauczyciele muszą być dla dzieci nieustannymi wzorami i doradcami, za których zdaniem poszłyby one ochoczo.

W wychowaniu dziecka rozróżniamy trzy okresy: w pierwszym przeważa życie zwierzęce, rządzi instynkt, a głównym celem wychowania jest poskromienie instynktów zwierzęcych i danie im przeciw-

wagi. Okres ten jest punktem wyjścia pracy wychowawczej; punktem zaś dojścia jest okres trzeci, w którym młodzieniec staje się już „sui juris”, ponieważ zasady osiągnięte przez niego samego, lub dostarczone mu przez innych, stają się dla niego wartością obiektywną, a wola jest już o tyle wyrobiona, że będzie mogła oprzeć się na tych zasadach. Jest to również okres, kiedy ideał i dobro wywierają na nim wpływ niby uroku, kiedy młodzieniec upodobał sobie dobro tak, iż staje się ono dla woli dźwignią potężną. Między temi przeciwległemi okresami jest okres przejściowy od możliwości do czynu. W okresie tym wpływ wychowawcy na duszę niezmiernie jeszcze podatną jest wielki; mnóstwo zato dobrych dążeń nie pobudzonych wporę może spełznąć na niczem; w okresie tym wychowawca musi być „pobudzicielem dusz”, musi stać się jakgdyby świadomością obiektywną, na której wzorowałyby się świadomość dziecka; musi na mocy spółczucia, jakie go łączy z dzieckiem, wywierać urok na dziecko, które naśladowałoby go, nim zaczęłoby działać z przekonania. „Często bardzo — mówi pewien autor — całe prawo moralne polega na tem spółczuciu z osobą szanowaną.” Gdyby kto chciał przypisać tym słowom znaczenie absolutne, przekroczyłby myśl naszą. Nawet w tym przejściowym okresie sympatja nie mogłaby być podstawą wychowania, ale w rzeczywistości dzieci kierują się częściej sympatją niż prawem. Roztropny wychowawca powinien zdawać sobie sprawę, że nie jest rzeczą obojętną, czy wzbudza się sympatję czy antypatję: sympatja jest potężnym środkiem, antypatja zaś może wszystko popsuć.

Pochwała i nagana, zastosowane wporę, są narzędziem w całym znaczeniu tego słowa, jakim wychowanie posługiwać się winno w tym drugim okresie, narzędziem daleko skuteczniejszym niż nagroda i kara, narzędziem wszakże, które aby mogło być użyte, wymaga nieskończenie delikatnej ręki. Powie działem, że wychowawca jest jakgdyby świadomością

objektywną dziecka, świadomością, która powinna sądzić ściślej i bezstronnie niż świadomość dziecka. Przez styczność z tą świadomością wyraźną i pełną i przez jej wpływ wykształca się świadomość dziecka. Skoro czyn spełniony jest dobry, uznanie i pochwała wychowawcy łączyć się winny z uznaniem dziecka, aby je wzmocnić i nadać mu wartość przekonania; skoro czyn jest zły, nagana wychowawcy powinna potęgować znaczenie nagany w świadomości dziecka.

* * *

Nim omówimy sposób stosowania pochwały i nagany, chcielibyśmy postawić jako zasadę, że w wychowaniu *pochwała górować winna nad nagana*. „Łowi się więcej much — mówił św. Franciszek Salezy — łyżką miodu niż beczką octu.“ Nagana obezwładnia dziecko, choćby nie nadużywano jej zbytnio; jej działanie jest rozkładowe; pod jej częstym wpływem natury żywe znieprawiają się, natury powolne tracą wszelkie poczucie. Najskuteczniejszym sposobem unicestwienia tej małej dozy energii, jaką posiada dziecko miernie uposażone, jest ganić je często, wmawiać w nie, że nic dobrego nie robi i zrobić nie może, powtarzać mu ciągle, że jest głupie, ośmieszając je przed towarzyszami; podobny sposób jest wprost zbrodniczy. Przeciwnie, pochwała dodaje bodźca i zachęty. Należy przekonać dziecko, że może postępować dobrze, a będzie postępowało dobrze; przekonać je należy, że może dokonać wielu rzeczy, a zadziwi nas swymi śmiałościami i udatnymi pomysłami. Cenny to dar — wiara w siebie: dodaje śmiałości, a śmiałość osiąga powodzenie. Sławny budziciel dusz ksiądz Leber¹⁾ potrafił znakomicie wzniecać w ucz-

¹⁾ Ks. J. Leber po świetnym wywiązaniu się z obowiązków profesora w klasie retoryki w szkole Saint Charles de Saint Brieu, dokonał żywota jako inspektor kolegium Stanisława w Paryżu 14. X. 1902.

niach zapał do rzeczy trudnych. Pewnego razu dał do nauczania się napamięć uczniom z trzeciej klasy sto wierszy z tragedji „Cinna“ w przeciągu godziny; niektórzy podołali temu, większa część usiłowała temu podołać z przeświadczeniem, że kto chce, ten może. Pewien angielski wychowawca dawał uczniom następujące rady: „Ilekróć przestrasza was rzecz jaka, dokonajcie jej, o ile nie jest niedorzeczną. Nie pomińcie żadnej sposobności, aby podjąć ciężki wysiłek; gdy zobaczycie wysokie drzewo, wejdźcie na wierzchołek; rów — przeskoczcie go; płot — przesadźcie. Nie pogardzajcie żadnym trudem; niema trudu nieużytecznego“¹⁾.

* * *

Atoli pochwałę i nagane, aby były skuteczne, stosować winniśmy: 1-o *pogodnie i bezstronnie*. Jeżeli ganiący ma przedewszystkiem siebie na względzie, to jest, jeżeli strona osobista u niego przeważa, to następuje przeciwstawność dwóch egoizmów, i dziecko zapytać się może, dlaczego jego egoizm ma ustąpić przed innym. Jeżeli przeciwnie, zwierznik przemawia w imię wyższej zasady, dziecko czuje, że nauczyciel jest jej sługą, i poddać się jest skłonne. Bez wątpienia rodzice i nauczyciele mogą okazać czasem, że złe postępowanie dziecka wyrządza im przykrość, lub też wyrazić zadowolenie, skoro zachowuje się dobrze. Ale ten wzgląd ma znaczenie tylko wobec dzieci, które już szanują i są przywiązane do wychowawców. Przytem uczucie samo jest bardzo nierówne i bardzo zawodne; dziecko potrzebuje stałej normy postępowania, niezależnej od zmienności uczucia. Biskup d'Hulst porównywa moralność do świetlanej smugi, do słonecznego promienia: smugę przebyć można, to jest przekroczyć prawo, ale smuga pozostaje, przypominając nam, że dotknęliśmy zakazanego gruntu. Normą objektywną

¹⁾ De Coubertin: *Education en Angleterre*.

i bezstronną, na którą powołać się można, są zasady ogólne prawa moralnego: miłość Boga i szacunek dla jego prawa, miłość i naśladowanie Chrystusa, wzgląd na dobro powszechne i staranie, aby nie naruszać porządku ogólnego. Wszakże i inne motywy, chociaż osobiste, wnoszą dziecko ponad przyjemność chwili, wskazując mu cel wyższy: jest to godność osobista, której strzec należy; przyszłość, do której przygotować się trzeba; zaufanie, na które zasłużyć się powinno, i t. p.

2-o *Z dobrocią* i okazując dziecku zaufanie i zainteresowanie. Uwagi, czynione z chłodem sędziego, mroza, szyderstwo rani, złość buntuje, nieufność wytwarza skrytość. Dziecko czuć winno, że skoro się je gani, to dla niego samego, dlatego że się odczuwa krzywdę, którą sobie wyrządza, źle postępując. Spółczucie to, wpływające z dobroci, zniewoli dziecko do *zrobienia sobie samemu uwagi*, jaką usłyszało od nas. Malec powie wtedy: „Tak, byłem nieposłuszny i kłamałem, okazałem brak przywiązania, psuję porządek ogólny i przeszkadzam w jego utrzymaniu, nie mogę i nie powinienem nadal tak postępować”. O ile na wymówkę dziecko nie odpowie wymówką w głębi swego sumienia, rezultat będzie żaden. Dobrocią dokonać można wszystkiego. Józef de Maistre tak chwalił żonę: „Posiada ona dar wychowania, który uważam za ósmy dar Ducha Św. Jest to pewnego rodzaju miłosne prześladowanie, a dzieci, mimo że są upominane przez nią od rana do wieczora, aby pracowały, poskramiały się i uczyły, kochają ją tkliwie”.

3-o *Z taktem i wporę*. Jest czas na rozmowę, jak również na milczenie, jest czas na orkę, siejbę, podlewanie, pielienie; jak również jest czas, kiedy pozostawia się przyrodę samej sobie, aby odpoczęła po pracy. Zależnie od skłonności, od środowiska, od chwili dnia, rada, przestroga, nagana będą albo dobrze albo źle przyjęte. Matki, które czekają wieczora, by skruszyć sumienie dziecka i pobudzić je

do wyznania winy, tak by zasypiało z myślą, iż mu przebaczą, o ile tylko zmieni postępowanie, dają dowód wielkiego taktu i wyrobienia psychologicznego. Nie jest rzeczą obojętną, czy się zgani dziecko wobec towarzyszy, czy w cztery oczy: uwaga, zastosowana w rannej porze, wtedy, gdy umysł jest skupiony, przyniesie może większą korzyść niż ta, którą stosujemy podczas zabiegów i podnieceń dziennych.

Takt wymaga również, aby uszanowano formę i nie przekroczono prawideł grzeczności. Grzeczność i wytworne zachowanie się są wyższością, lub conajmniej cechą wyższości, nie tylko dlatego że znamionują osoby o wyższym stanowisku społecznym, lecz również dlatego że wykazują pewną subtelność duszy, pewną dobroć, pewne panowanie nad sobą, odczucie odcieni, zrozumienie sytuacji, słowem, zalety i skłonności, stanowiące wyższość, a zniewalające do szacunku. Przeciwnie, brak zachowania form, niegrzeczność jest oznaką niższości społecznej i indywidualnej. Warunkiem zaś łatwego sprawowania władzy jest wyższość rozkazodawcy; dziecko, które zauważy brak odpowiedniego zachowania się u wychowawcy, wnosić będzie o jego niższości i straci dla niego szacunek, a nagana wtedy nie osiągnie celu.

Niegrzeczność skądinąd rani i, co gorzej, często ma na celu dotknąć do żywego tak dalece, że wymówka, w tej formie zastosowana, źle usposabia dziecko.

Niegrzeczność jest pewnego rodzaju przemocą, nadużyciem siły. Dziecko nie może jej sprostać: wie o tem i dlatego milczy, ale zarówno wie o tem, że jeżeli milczy, to dlatego że ma siłę przeciw sobie, taksamo, jak się nie broni przed razami, gdy spostrzeże, że jego opór nie mógłby sprostać sile, względem niego użytej.

Wreszcie nagana jest zawsze przykra do zniesienia, i jest całkiem naturalne, że dziecko czuje się zadowolone, gdy może jej zarzucić brak formy, aby stać się krnąbrnym, a wtedy uwagi najślusniejsze i najbardziej uzasadnione utracą skuteczność.

Takt wymaga również zachowania *miary*. W tym względzie obiektywność ma wielkie znaczenie. Wina jest tem, czem jest; należy ją sądzić odpowiednio i zależnie od okoliczności. Przesada — pod pozorem, że ma działać na wyobraźnię i wrażliwość dziecka, a tem samem przeszkodzić powtórzeniu się winy — jest bardzo niebezpieczna: albo zniewoli dziecko do przykładania wagi do tego, co nie jest ważne, a przez to znieprawia jego sumienie, albo też, gdy dziecko orientuje się łatwo, doprowadzi je do zwątpienia o rozumie osoby ganiącej, a tem samem podrywa jej powagę.

Należy również wystrzegać się strofowania przy lada sposobności: wymówki za częste, nauki moralne bez końca drażnią umysły nawet mniej żywe, a wkońcu działają ujemnie i odbierają dziecku wszelki poryw i samorzutność.

4-o *Ze ścisłością*. Pochwała i nagana mają zawsze na celu wysświetlić dziecku jego postępek przez wykazanie mu, jak nań zapatrują się inni: zachować odcień w wymówce lub zachęcie, jest to wskazać dziecku, jak postępuje. Nic bardziej nie mrozi niż pochwała banalna. Jeżeli Bonaparte mógł powiedzieć, nie obawiając się banalności: „Żołnierze, jestem z was zadowolony!” to dlatego, że jego przemożna indywidualność wywierała czarodziejski wpływ na wojsko. W ustach wychowawcy, obcującego ciągle z dziećmi, podobna pochwała straciłaby znaczenie. Nie mówmy więc poprostu: „To dobrze, jestem zadowolony z ciebie”, ale starajmy się wynaleźć zawsze szczególną zasługę, którą zaznaczyćbyśmy mogli. Nie mówmy również: „Jesteś leniwy, źle się sprawujesz”, lecz starajmy się wykazać ściśle, na czem polegała wina dziecka, i co w jego obejściu i w mowie było nagannego.

Unikajmy też wymówek, które rzekomo dotyczyć mają wszystkich, a w rzeczywistości nie wzruszają nikogo. Gdy zwracamy się do wszystkich, najczęściej nikt nie czuje się dotknięty, tymczasem, zwracając

się do jednego, zwracamy uwagę wszystkich. Nie mówmy: „zachowujecie się niemożliwie, jesteście nieznośni”. Lecz zwróćmy się do jednego dziecka w sprawie popełnionej winy, a jeżeli inni ją również popełnili, jeżeli nawet wszyscy brali w niej udział, to każde dziecko samo przez się zastosuje wymówkę do siebie.

Nie wyczerpałem wszystkich myśli o czynieniu uwag, to jednak, co powiedziałem, wystarczyć powinno, aby zrozumieć, że jest to niełatwe zadanie. W sprawie kierowania ludźmi pewien publicysta tak się wyraził: „Aby grać na tej klawijaturze, należy palcować bardzo umiejętnie: instrument jest delikatny, a najmniejszy drobiazg spowodować może nutę fałszywą”.

Wychowawca powinien często uświadamiać sobie, w jaki sposób stosuje pochwałę i nagane, na podobieństwo tego księdza, kierownika dusz z powieści amerykańskiej¹⁾, który zwrócił się do bohaterki opowieści z wymówkami wprawdzie całkiem zasłużonymi, ale wypowiedzianymi ostro i z uniesieniem. Dziecko opuściło pokój, on zaś zastanawiać się zaczął nad swem postępowaniem: „Uczułem się bardzo upokorzony i wstyd mi było samego siebie. Prawda stała przede mną. Wydało mi się rzeczą oczywistą, że w zasadzie miałem słuszność, ale forma, w jakiej to wyraziłem, przekroczyła miarę. Wina dziecka była rzeczywista, ale jakże byłoby mi łatwo wykazać w sposób łagodny i uprzejmy, na jakie niebezpieczeństwo ono się naraża! Wszak było to dziecko niedoświadczone; kilku słów, wypowiedzianych z dobrocią, byłoby wysłuchało ze skruczą i opuściłoby pokój z postanowieniem nienarażania się więcej. Zamiast tego uniosłem się...”

Wkońcu autor dodaje, że szorstkiem i przekraczającym miarę obejściem wznosił zaporę między sobą a dzieckiem. Dziecko, dopóki było w szkole, zacho-

1) O. Finn: *Fairy of the snows*.

wywało względem niego należy szacunek i formy grzeczności, ale „zapora” została, i dusza dziecka była już niedostępna dla jego wpływu wychowawczego. Kończy swe wynurzenia temi słowy: „Jakże trudno iść śladami Mistrza w sprawie poprawy bliźniego! Robić wymówki jest rzeczą łatwą; jakże trudno jednak robić je umiejętnie! I w tej chwili, mając lat czterdzieści ośm, stanąłem przed sobą, oko w oko, i stwierdziłem, że mało jestem podobny do Chrystusa, tego przyjaciela dusz.”

VIII.

PER MODUM UNIUS.

Przypomnijmy sobie ustęp z komedji włoskiej, już przytaczany przez nas: „Pantalon zjawia się na scenie, trzymając pod pachami grube zwoje papieru: „Co masz pod prawą ręką?” — pyta rozmówca. — „Rozkazy” — odpowiada Pantalon. — „A pod lewą?” — „Przeciwnie rozkazy.” — Sytuacja komiczna. Gdyby jednak autor kazał był Pantalonowi położyć zwoje na ziemi, jeden na drugim, i usiąść na nich, podniósł byłby jeszcze komizm sytuacji i dał zarazem naukę praktyczną.

Gdy rozkaz przeciwstawia się rozkazowi, gdy rozporządzenia krzyżują się, w umyśle podwładnego powstaje najpierw zdziwienie, potem wahanie, a wkońcu lekceważenie władzy. Władza zaś ma stać na usługach prawdy i dobra; wszak jest ona nato, aby kształcąc zaszczepiała w umysłach dzieci prawdę, aby wychowując, przysposabiała wolę i dążności dziecka do poszukiwania i urzeczywistniania dobra; otóż prawda i dobro są to *absoluty*; nadać im znaczenie *przypadkowości* przez brak konsekwencji w wydawaniu rozkazów, przez ich krzyżowanie w stosunku do tej samej sprawy i do tego samego dziecka, jest to popełniać zdradę wobec prawdy i wobec dobra.

* * *

W rodzinie władzę sprawuje kilka osób, a więc: ojciec i matka, czasem dziadek i babka, czasem je-

szcze wychowawcy i wychowawczynie, a niekiedy nawet służba w ograniczonym zakresie.

Wszystkie te osoby działać muszą zgodnie, jeżeli nie chcą narazić sprawy wychowania i powagi władzy. Bez wątpienia władza jest rozmaita lub przybiera rozmaite odcienie, zależnie od położenia, roli, usposobienia jej przedstawicieli, ale odcienie te winny zespalać, a nie dzielić.

Celem małżeństwa nietylko jest życie wspólne, lecz również i wydawanie na świat dzieci i ich wychowanie. Związek umysłu i serca, jedność postępowania łączyć winny małżonków nietylko dlatego, że są małżonkami, lecz również i przede wszystkim dlatego, że są ojcem i matką. Powinni więc kochać dziecko, powinni je kształcić i wychowywać, powinni działać *per modum unius*, chociaż nie w jednakowy sposób — przejaw bowiem władzy zależy od tego, czy ją sprawuje ojciec czy matka — ale działać w tym samym duchu, zgodnie, zmierzając do jednego celu.

Kiedy dziecko doszło do pewnego wieku, rodzice *powierzają* je, czyto przez brak czasu, czy przez brak kompetencji, zawodowym wychowawcom. Zaprzeczyć się w praktyce tego zaufania, lekkomyślnie doprowadzić do starcia między władzą rodzicielską a władzą wychowawczą — jest to wykazać brak logiki, jak również narazić na szwank sprawę wychowania.

Wreszcie w szkole dziecko razporaz znajduje się wobec przeróżnych osób, profesorów, dozorców, dyrektora, którzy sprawują władzę, i tu szczególnie rzeczą wskazaną jest jedność poglądów i kierunku. Dziecko czuć winno, że stoi zawsze przed tą samą władzą, chociaż jest ona sprawowana przez różne osoby. Przyjęcie bez zastrzeżeń ogólnego porządku i regulaminu szkoły, szacunek i uległość dla władzy kierowniczej powinny być pierwszym obowiązkiem współpracowników szkolnych; drugim — zgodność wśród nich, a zgodność i uległość wymagają dokładnego zrozumienia samej sprawy i wielkiego wyrze-

czenia się samego siebie dla dobra ogółu. Zaznaczyć warto, że zwykle ci, którzy nie uwzględniają władzy, nie liczą się z regulaminem, skolei podlegają krytyce uczniów i z trudnością zachowują, o ile zdołają, swą powagę wobec dzieci. Jest to zresztą objaw zupełnie normalny; nie mówiąc już o zgubnym przykładzie lekceważenia władzy, który własni uczniowie względem nich mogą stosować. Zwrócić należy uwagę, że to samo usposobienie, które niechętnie znosi władzę, nie potrafi również rozkazywać. Kto powstaje przeciw regulaminowi i zżyma się na władzę, ten wykazuje albo brak dostatecznego sądu do zrozumienia, że władza jest konieczna i że osłabiona wiedzie do nieporządku i anarchji, albo nie ma dosyć woli i charakteru, aby zapanować nad kaprysem lub odrzucić zachciankę osobistą, nielicującą ze wskazaniami regulaminu i władzy. Wykaże on w stosunku do dzieci to samo niezrozumienie porządku i cofać się będzie przed ich samowolą; rozkazy swe uzależni od kaprysu, którym się powodował w stosunku do władzy; władza zaś kapryśna wywołuje krnąbrność.

Zdawałoby się rzeczą zbyteczną zastanawiać się dłużej nad koniecznie zgodnym postępowaniem władzy wobec dziecka, tak oczywiście jest, że wszelkie królestwo rozdzielone, będzie spustoszone, wszelkie domostwo podzielone — zrujnowane (Łuk. 11, 17). A jednak rzeczą użyteczną będzie rozpatrzyć, jak zgubne skutki pociągają za sobą rozterki wewnętrzne i nieporozumienia wśród tych, którzy zajmują się wychowaniem dziecka.

* * *

Dziecko, które patrzy na niezgodę rodziców, jest najpierw zdziwione. W swej naiwności i prostocie sądzi, że przeczenie i twierdzenie, dotyczące jednej rzeczy, wzajemnie się wykluczają, że drzwi muszą być albo zamknięte albo otwarte, że to, co osoba, którą kocha i szanuje, złem nazywa, nie powinno być

dobrem dla drugiej, którą również kocha i szanuje. Więc dziwi się i zdaje się pytać: „Czy dobrze zrozumiałem?” Następnie przyzwyczai się stopniowo do pewnej dwulicowości: przed ojcem robić będzie to, od czego się wstrzyma przed matką, i przeciwnie. Wreszcie pójdzie dalej i na mocy nieubłaganej logiki powie: „To, czego mi matka zabrania, nie musi być tak złe, skoro ojciec mi na to pozwala”. W ten sposób zaspokoiwszy sumienie, będzie się już tylko o to troszczyło, aby uniknąć czujności jednego z rodziców, który mu tego zabrania wykonać, a stąd powstaje skrytość i kłamstwo.

Krok dalej, a dziecko będzie sądziło, że między złem a dobrem niema bezwzględnej różnicy; że zależnie od okoliczności, czasu, przestrzeni i osób, zabronione staje się dozwolonem, złe — obojętnem lub dobrem; w jego umyśle nastąpi pomieszenie pojęć, zburzenie równowagi moralnej, wkońcu — sceptycyzm. Bez wątplenia dziecko nie będzie wysnuwało tych wniosków świadomie: obojętność moralna i praktyczny sceptycyzm są stanami duszy, z których nie zdaje sobie ono sprawy przez analizę, lecz niemniej jest prawdą, że logika dość prosta i zależna od powiązania wypadków zmusza dziecko do przeżycia tych wszystkich faz: od pogody i jasności do pomieszenia poglądów i naruszenia podłoża moralnego.

Cowięcej, władza rodziców siłą rzeczy przeciwstawia się dążnościom dziecka; skoro więc niezgoda wśród nich panuje, jedno z nich staje się sprzymierzeńcem dziecka w walce z drugim; dziecko to spostrzeże łatwo, i na swój sposób zastosuje praktycznie maksymę: *divide et impera*, a wówczas stanie się ono panem chwili i nie omieszka wyzyskać położenia.

Cogorsza, niezgoda rodziców spowodować może walkę, której stawką będzie dziecko: każde z rodziców ubiegać się zacznie o przywiązanie dziecka; obie strony prześcigać się będą w pobłażaniu i uprzedzaniu jego życzeń, aby je mieć za sobą. W tym razie rów-

nież dziecko zadziwi swą przenikliwością, skłaniać się bowiem będzie ku temu, kto okaże więcej słabości; wymagać będzie skolei od ojca i matki ustępstw poniżających i wkońcu oprze panowanie, to jest swą tyranię dziecinną na ruinie władzy rodzicielskiej. Nieszczęściem dla dziecka urodzić się i przebywać w takim środowisku rodzinnym! Lepiejby dla niego było nie przychodzić na świat wcale. Nieszczęściem dla rodziców mieć podobne dziecko! Lepiejby dla nich było, gdyby nie byli stwarzali rodziny; dziecko, przez nich znieważone, stanie się karą ich niezgody.

Wszystko, co łączy rodziców, wzmacnia ich władzę; wszystko, co ich rozdziela, osłabia ją. Jeżeli jednak niezgodność usposobień i charakterów w rodzicach jest dla dzieci rzeczą złą, to różność zdań i ich przeciwstawność w rzeczach, dotyczących zasad podstawowych życia ludzkiego, jest dla nich nieszczęściem. Na gruncie religijnym twierdzenie przeciwstawia się jasno przeczeniu: wierzyć w Boga lub nie wierzyć, twierdzić, że przeznaczenie człowieka ogranicza się całkiem do jego teraźniejszego życia, lub pokładać nadzieję w życiu przyszłym; twierdzić, że jest tylko jedna jedyna zasada, albo wierzyć, że ta zasada jest tylko przynętą, iluzją z trudem zdobytą; twierdzić, że są zobowiązania zasadnicze, którym poddać się trzeba, o ile się nie chce być przestępcą, lub też dowodzić, że zobowiązania te nie są wcale bezwzględne, że ich podstawą są tylko przyzwyczajenia dziedziczne, przekazywane pokoleniom przez pokolenia i ustawicznie wzmacniane, tak, iż stały się dla nas rzeczą niezbędną, — będzie to zawsze przeciwstawność twierdzenia i przeczenia, a gdy w rodzinie ojciec przeczy temu, co matka potwierdza, to w duszy dziecka powstaje rozpaczliwy obraz żywej antynomji.

I jakże dziecko ją rozwiąże? Albo powie: „Jedno z nich się myli” i zarazem straci szacunek dla matki lub ojca, a może dla obojga; albo zachowując szacunek dla obojga, straci poszanowanie dla prawdy i do-

bra i będzie uważało, że niema nic bezwzględno w tych przeczeniach i twierdzeniach; staną się one dla jego umysłu zgubnymi nasionami, których plonem będzie obojętność lub sceptycyzm.

W niektórych wyjątkowo poważnych chwilach życia należałoby mówić młodzieńcowi o Bogu; niestety! wszak wie, że jego ojciec nie wierzy ...a jeżeli przykład ojca podtrzymuje jego namiętność, jakże młodzieniec pójść może za głosem rozumu lub wiary! Należałoby mu wskazać ideał, któryby go pociągnął swoją pięknnością i obronił go przed pospolitością, ale może ideał ten był uważany przez ojca za mrzonkę.

W pięknej powieści „Dom” Henryk Bordeaux uwydatnił z przejęciem smutne skutki takiego rozdźwięku w rodzinie na tle podstawowych zasad życia. Bohater powieści Franciszek Rambert, młodzieniec wierzący, znajduje się pod wpływem przeciwstawnych zapatrywań ojca i dziadka. Jego ojciec o przekonaniach ustalonych, przywiązany do tradycji rodzinnych, oddany duszą i ciałem swemu powołaniu, w które wierzy i wobec którego poczuwa się do odpowiedzialności, a przez to stanowczy i żądający posłuchu, działa na syna z początku swą potężną indywidualnością i wzbudza w nim zaufanie jako siła, na której całkowicie oprzeć się może.

Pod tym samym dachem mieszka dziadek, stary sybaryta, wychowany na wzorach literatury i filozofii XVIII wieku, który instynktownie stawia opór wszystkiemu, co go krępuje i wiąże; temu wszystko jest obojętne; nie może zrozumieć, aby ktoś mógł znosić przymus czyto władzy, czy tradycji, czy po prostu spójni społecznej. Żyć swobodnie w wolnej naturze, mrozić zapał słowem drwiącem, przyjmować sardonicznym śmiechem wszelkie wyznanie wiary, być dalekim od wszystkiego, co nie jest spokojem i wygodą — oto cała filozofja tej mało sympatycznej osobistości. Nie bez usprawiedliwionej troski ojciec po ciężkiej chorobie poleca dziecko dziadkowi. Dziadek domyśla się ze zleceń ojca, że ten się niepokoi,

i upewnia go, „że nie zabierze mu syna”. A jednak jego wpływ zaczyna działać: nie daje mu nauk, lecz nieprzyzwyczajony do krępowania się przed kimkolwiek wypowiada swoje wrażenia w obecności dziecka. Przeciwnostwo zapatrywań ojca i dziadka objawia się we wszystkim. Ojciec kreśli końcem noża znak krzyża na chlebie, który ma napocząć, dziadek tego nie czyni ...oto zarysowuje się różnica na tle religijnem. Ojciec składa w ofierze wszystko, byle utrzymać „Dom” przodków, dziadek oświadcza chłodno, że mu jest obojętne, gdzie mieszkać będzie... oto rozdźwięk na podstawie tradycji rodzinnych. Ojciec powstaje żywo przeciw zachciankom niezależności syna, a syn, opierając się na tem, co mu powiedział dziadek, buntuje się wewnętrznie przeciw woli ojca... i oto starcie na tle powagi władzy. Słowem, ojciec po kilku miesiącach stwierdza, że jego troska była usprawiedliwiona, że zabrano mu dziecko. Trzeba było katastrofy, nieoczekiwanej śmierci ojca i zobowiązania przez niego syna, że zastąpi go na stanowisku, które on opuścił, aby wyrwać młodzieńca spod władzy rozkładowych i przewrotnych pojęć, jakie zawładnęły jego umysłem pod wpływem ujemnym dziadka¹).

* * *

Nadchodzi chwila, kiedy dziecko zostaje powierzzone wychowawcom, to jest zaczyna uczęszczać do szkoły, albo wchodzi w jej skład jako pensjonarz. „Wychowanie pozadomowe — pisze Faguet — czy będzie powierzone szkole, czy jednemu nauczycielowi, narażone jest na przeciwstawienie się wychowaniu

¹) Por. V. Hugo: *L'art d'être grand-père*. „Dziecko cię zna, wie, do jakiego stopnia jesteś słaby i nikczemny; widzi, że śmiejesz się zawsze, gdy inni się gniewają. Żadne kierownictwo się nie ostoi. Co chwila wprowadzasz nieład, władza się rozluźna. Niema żadnego prawa, dziecka nic nie powstrzymuje, burzysz wszystko”.

rodzinnemu, a przez to samo na odrazę naturalną, możnaby powiedzieć fizjologiczną ze strony dziecka, jaką budzi zwykle ciało obce. Dziecko, powierzone profesorowi w szkole lub prywatnemu nauczycielowi, powoduje się instynktem, i to może instynktem wieków minionych, przyjmuje wykształcenie, lecz nie przyjmuje wychowania: „Ten obcy uczyć mnie ma prawo, ale nie ma prawa mnie wychowywać”. Jest to poczęści prawda: dziecko instynktownie broni w swojej osobie wnętrza rodzinnego przed najściem obcem. Wykształcenie polega na ugruntowaniu w umyśle dziecka wiadomości, które należą do dziedziny ogólnej. Wychowanie, przeciwnie, wtajemnicza w życie, i wydaje się, że tylko sami rodzice są przeznaczeni do tego, aby wtajemniczać dziecko w życie, w całe życie. A jednak słowa Fagueta przyjąć należy z wielkiem zastrzeżeniem, zwłaszcza tam, gdzie wychowawca przestaje być „tym obcym”. A że to jest rzeczą możliwą i zdarza się, świadczą o tem słowa Lamartine'a: „Wkrótce po wstąpieniu do szkoły w Belley odczułem różnicę, jaka zachodzi między wychowaniem, sprzedawanem nieszczęśliwym dzieciom za cenę złota przez przedsiębiorców nauczających, a wychowaniem, udzielanem z myślą Bożą i opartem na wzniosłym poświęceniu, które tylko w niebie szuka nagrody. Nie znalazłem tam tej samej matki, lecz znalazłem Boga, modlitwę, czystość, miłość i łagodną ojcowską opiekę, życzliwe obejście się rodzinne, dzieci kochane i kochające o twarzach rozradowanych. Przekonałem się tam, że, aby wychowywać człowieka, nie potrzeba uciekać się do przymusu, a tylko umieć wpłynąć na niego. Uczucia religijne, ożywiający naszych profesorów, ożywiały nas wszystkich. Mieli dar ich przekazywania w sposób miły i delikatny i umieli obudzić w nas miłość Boga. Dzięki tej dźwigni w sercach naszych pokonywali wszystko. Sami zaś nie udawali, że nas kochają, ale kochali nas prawdziwie, jak święci kochają swój obowiązek, jak pracownik kocha swe dzieło, jak

dumni kochają swą duszę...” Oto przynajmniej jeden uczeń i to nie z najmniej znaczących, który „nie odrzucał wychowania pozadomowego jako ciała obcego”

Dzieci będą mogły uważać wychowawcę za obcego, skoro rodzice będą się z nim obchodzili jak z obcym. Jeżeli pod wpływem skarg dziecka zaczną w jego obecności ganić postępowanie profesora lub regulamin szkoły, to wywołają w niem i rozwiją powoli usposobienie wrogie, które przy każdej sposobności wyrażać się będzie w zgryźliwych uwagach, nieufności, oporze, słowem, w złej woli. Bezsprzecznie rodzice mają prawo do swoistego poglądu na wychowanie, jak również do niezgadania się na wszystko, co czyni profesor lub szkoła. Powinni jednak się strzec niesprawiedliwości; zważywszy zaś wszystko, domysły ich wypaść muszą raczej na niekorzyść dziecka, nieprzygotowanego jeszcze do osądzania, dłaczego zastosowano doń karę. Natomiast powinni uwzględnić stanowisko profesora, który domniemanie jest człowiekiem opanowanym i rozumnym. Przytem rodzice powinni być ostrożni: przy każdej sposobności krytykując władzę wobec dzieci, przyzwyczajają je do nieposzanowania wszelkiej władzy, nawet własnej, rodzicielskiej.

Rodzice popełniają również nieostrożność, patrząc pobłażliwie na żarty i psoty dziecka względem nauczycieli. Przyjmować z uśmiechem fantastyczne opowiadania dzieci o zdarzeniach w szkole, w których naturalnie uczeń odgrywa wybitną rolę, uważać za dowcipny i zabawny ów ton lekki i żartobliwy dziecka o nauczycielach, tolerować nawet przezwiska, jakich używa, mówiąc o nich, jest to pobłażliwość karygodna, świadcząca, że poczęści trzyma się stronę dziecka przeciw wychowawcy. Osłabia ona powagę władzy, obezwładnia, a tem samem uniemożliwia całą sprawę wychowania. Jest to w praktyce nielogiczność, jaką najelementarniejsza refleksja usunąćby winna.

Wreszcie, jeżeli rodzicom zależy na współpracy z wychowawcami, niech się strzegą niedyskretnego

pośrednictwa. Dziecko jest pochopne do zażaleń; zresztą z natury rzeczy wynika, że dziecko dla swych żalów szukać będzie pocieszenia u rodziców. Co więcej, dziecko, które zawiniło i nie może się usprawiedliwić wobec nauczyciela, znajduje jakgdyby gorzkie zadowolenie, że wolno mu się gdzieindziej wyzalić, pocieszając się tem, że ostatnie słowo należy jeszcze do rodziców. Niekiedy, choć zdarza się to dość rzadko, znajduje złośliwą przyjemność w przeciwstawianiu nauczycieli rodzicom z ukrytą myślą skorzystania wkońcu z ich sprzeczek. Rodzice, którzy oddali dziecko do internatu, niepokoją się łatwo; ich czujność jest podniecona; nie znając stanu rzeczy, zaalarmowani, interwenjują nieco za gorliwie. Co z tego wynika? Dziecko pod wpływem rozdrażnienia napisało list, w którym, aby wzruszyć rodzinę, daje upust swym żalom, przesadzając i zniekształcając fakty. Wzruszeni rodzice zwracają się do dyrektora; zaczyna się wymiana listowna i okazuje się często, że kiedy niespokojny dyrektor chce wyświełić sprawę, dziecko prawie zapomniało o niej. W istocie po upływie pewnego czasu dziecko uspokoiło się, zrozumiało swoją winę, i cała sprawa stała się drobnym wypadkiem, o którym nawet wspominać niewarto.

Czy przez to chcemy zabronić rodzicom, aby nie słuchali zażaleń dzieci? Bynajmniej, gdyż naturalną jest rzeczą, aby dzieci rozżalone zwracały się do rodziców, jako do swych przyrodzonych opiekunów i pocieszycieli. Ale dziecko z własnego doświadczenia powinno wiedzieć, że rodzice łączą dobroć ze spokojem i nie poddają się nerwowym nastrojom; nie będą się unosili, ponieważ ono się unosi, i potrafią odgadnąć to, co ono ukryć się stara, a wkońcu domyślą się, w czem przesadzają i są niesprawiedliwe.

Wreszcie niech rodzice wystrzegają się drobniagowej troskliwości, nie starając się zbyt łatwo ułatwić dziecku życia i wyrównywać mu wszelkich trudności. Niech w miarę jak dziecko dorasta, starają się wpoić

weń przekonanie, iż powinno własną energią łamać trudności i radzić sobie samo. Bywają młodzieńcy — mówi pewien stary pisarz — dziwnie niezaradni, jak owo paniątko, które zaskoczone przez deszcz na przechadzce, zwróciło się do gubernera prawie z płaczem, skarżąc się, że „deszcz mu pada w usta”. Gubernier odpowiedział poważnie: „To zamknij usta, panie”.

* * *

Zdarza się jednak, że zachodzą starcia między dzieckiem a nauczycielem, lub między dzieckiem a jednym z rodziców, i że dyrektor zakładu, ojciec lub matka zmuszeni są wysłuchać zażaleń i wystąpić w roli sędziowskiej. Niezawsze całą winę ponosi dziecko, ale przypuściwszy nawet, że tak jest, nie można, o ile nie chcemy użyć przemocy, zabronić mu wyzalić się, aby nie odwołało się do tych, którzy są jego podporą naturalną, i nie poskarżyło się na niesprawiedliwość, której jak wierzy szczerze, jest ofiarą. Powiedzmy nawet, że dobrze jest zezwolić dziecku, by dało ujście wezbranemu gniewowi i oburzeniu, gdyż w przeciwnym razie dziecko się rozgorzyczy lub jawnie bunt podniesie.

Niech więc nauczyciele, ojciec lub matka, na których dziecko się żali, nie obrażają się, a szczególnie niech nie dręczą dziecka, o ile nie grozi im zuchwale interwencją wyższą, lecz niech zaufają prawości, umiejętności i taktowi osób, do których dziecko zwraca się ze skargą.

Osoby zaś te postępować winny z niezmiernem wyrobieniem i dyskrecją, aby utrzymać powagę władzy, uspokoić gniew dziecka i doprowadzić je do uznania winy. Niech dziecko wierzy w ich dobroć i przychyłność, ale niech nie liczy na ich słabość, a szczególnie na pewnego rodzaju tajemne współnictwo, któreby je upoważniało do zanoszenia skargi.

Dzieci są nader przenikliwe: odgadną pobłażliwość i trzymanie ich strony nawet, gdy się to stara ukryć chłodną obojętnością. Niech dziecko odczuje odrazu, że ani płacz, ani gniew i oburzenie nie potrafią nas wyprowadzić z równowagi. Niech czuje, że ma za sędziego osobę rozsądną, gotową wysłuchać tylko rzeczy rozsądnych, a instynktownie unikać będzie przesady i przeinaczania słów i czynów. Gdy zaczyna jednak opowiadać rzeczy nieprawdopodobne, przywołujemy je do trzymania się faktów; słowem, niech dziecko rozumie, że naraża swą sprawę na przegraną, skoro nie oddaje ściślej prawdy. Skorzystajmy z opowiadania dziecka, aby mu wytłumaczyć, dlaczego postąpiono z niem w ten sposób a nie inny; o ile można, przypomnijmy mu pewien fakt lub słowo, świadczące o dobroci i przychylności dla niego osoby, na którą się żali, wykażmy mu jego błędy, odwołajmy się do jego prawości, pytajmy, czy jest szczerze przekonane, że możnaby i powinno się było postąpić inaczej, a może osiągniemy to, że dziecko, przyszedłszy w roli oskarżyciela, oddali się, by przeprosić oskarżonego.

Będzie to triumf spokoju i panowania nad sobą, ale nadewszystko będzie to triumf szczerego porozumienia się ludzi, którzy wychodząc z różnych stanowisk, zajmują się dzieckiem i szczerze pragną jego dobra.

Zdarzyć się może, że nauczyciel lub rodzice pokuszą się, aby odplącić zaufanie zaufaniem, i powierzą niedyskretnie dziecku lub młodzieńcowi tajemnicę swych myśli i sądów o oskarżonych. Tem samym rodzice i nauczyciele schodzą do poziomu dziecka, a będzie to poufałość, przynosząca ujmę ich godności. Dziecko sądzić z nami będzie osobę, o której mu mówimy, ale w swem sumieniu osądzi nas surowo i z wrodzoną przenikliwością dopatrzy się w tem tylko naszej słabości.

Może się jednak zdarzyć, że cała wina nie spada na dziecko, i że jego zażalenia są poczęści słuszne.

Czy w takim razie trzymać się należy zasady: *A micus Plato, sed magis anima veritas* i, przybierając postawę chłodnego sędziego, wystawić rachunek win wzajemnych, a przez to poderwać szacunek dziecka dla osoby, na którą się żali, oraz narazić jej powagę na szwank? Czy też należy wmówić w dziecko, wbrew oczywistości, że cała wina jest po jego stronie, a przez to zachwiać jego pojęciem prawa i słuszności? Oba te rozwiązania są niebezpieczne. Postępując taktownie, znajdziemy wyjście pośrednie, które nie dotykając sprawiedliwości, ochroni powagę władzy; jest bowiem zawsze rzeczą możliwą zwrócić uwagę dziecka na jego winy rzeczywiste i dać mu je poznać, nie roztrząsając z niem rzeczywistej winy osoby przez nie oskarżonej; nie znaczy to, abyśmy wówczas sprzeniewierzali się prawdzie i sprawiedliwości, chodzi tylko o poszanowanie powagi władzy i liczenie się ze słabością dziecka.

Skoro się przypuszcza naprzykład, że profesor, oburzony winą dziecka, nie umiał zapanować nad sobą i wyraził się za ostro, to można dziecku, skarżącemu się na to, odpowiedzieć: „Musiałeś zawinąć bardzo ciężko, aby doprowadzić nauczyciela do takiego gniewu!”

Sposób postępowania może być różny, zależnie od tego, czy się ma sprawę z dzieckiem, czy z młodzieńcem. Dziecko, przypisujące nieomylną swym kierownikom, gorszy się nadmiernie ich pomyłkami i błędami. Młodzieniec zaś rozumiejący, że oni są tylko ludźmi, bez oburzenia stwierdzi, że mogą się mylić i nie mieć słuszności. Nietrudno będzie wytłumaczyć mu, dlaczego „dla dyrektora profesor ma zawsze słuszność”. Należy tylko wskazać mu jego własne winy, a pojmie, czemu z nim roztrząsać nie można win profesora lub rodziców. Zresztą musi on zawczasu zrozumieć, że powadze władzy, nawet omylnej, winien jest szacunek.

Wreszcie należy trzymać dziecko, o ile można, zdala od sporu, gdyby się wszczął między przedsta-

wicielami władzy. Mieszać doń dziecko, wyznaczyć mu tam rolę, posługiwać się niem, aby przez to ukarać przeciwnika, byłoby to wprowadzić niepokój do jego duszy, zachwiać w niem przekonania niezbędną dla jego wychowania, słowem, znieprawić je.

Może uwagi te nie okażą się zbyt cenne teraz, kiedy liczne ogniska domowe są rozdzielone ku wielkiej krzywdzie dziecka, które powinno być łącznikiem, a staje się nędnym środkiem udręczeń, jakim się posługują jedni przeciw drugim. Uwagi te są aktualne, gdyż i rozporządzenia wrogie religji wywołują starcia rodziców z władzą świecką, dając dzieciom opłakany obraz władz, które powinny być jednakowo szanowane, a zwalczają się bezustannie. Zapomina się o czysto ludzkiej zasadzie moralnej, domagającej się, by dziecko było szanowane: *Maxima debetur puero reverentia*. Zapomina się o surowych słowach Chrystusa: „A ktoby zgorszył jednego z tych małuczkich, wierzących we mnie, lepiejby mu, iżby był uwiązany młyński kamień około jego szyi i był wrzucon w morze“ (Mar. 9, 41)¹⁾.

¹⁾ Zatarg spowodu francuskich podręczników szkolnych jest smutną ilustracją tych stosunków. Zatarg ten oczywiście przypisać należy tym, którzy chcą gwałcić sumienie, narzucając dzieciom podręczniki, nieuwzględniające moralnych i religijnych przekonań rodziców. W tym wypadku obrona duszy dziecka staje się najświętszym obowiązkiem rodziców. A zatarg ów przejawia się w takich okolicznościach, że rodzice nie mogą go ukrywać przed dziećmi, lecz zmuszeni są do nakazania im nieposłuszeństwa.

CZĘŚĆ TRZECIA

O jakie ubiegać się winniśmy wyniki przy sprawowaniu władzy?

I.

DUCH DOBRA.

Nazwano rodzinę komórką społeczną, o każdym zaś zakładzie wychowawczym powiedzieć można, że jest społeczeństwem w zmniejszeniu. Każde zrzeszenie, podobnie jak ustroj organiczny, żyje i rozwija się na skutek uzgodnionej czynności swych składników, wielkiem zaś prawem zarówno ustroju jak ciała społecznego jest zbieżność działalności, czyli spólczenie.

W każdej społeczności jednostka jest najpierw sobą, równocześnie jednak jest składnikiem; życie osobiste łączy się w niej z życiem nieosobowem i niejako się weń wciela; jednostka czerpie siły życiowe ze społeczności i pobudza ją do życia.

Mieć świadomość swego udziału w życiu społecznem, czuć poniekąd, że społeczeństwo jest nami, a my społeczeństwem, posiadać zmysł społeczny, szanować organizację społeczną, kochać ją i zajmować się nią, to znaczy być ożywionym *duchem dobra*.

Przeciwnie, przeciwstawiać swą osobowość zrzeszeniu społecznemu, buntować się przeciw niemu, przeciwdziałać mu lub poprostu być dla niego obojętnym, głosić, że ono jest dla nas niczem, jak my również dla niego niczem jesteśmy, jest to hołdować *duchowi zła*.

W społeczeństwie duch zła jest to duch buntu przeciwko organizacji społecznej, jest to duch anarchji i nihilizmu. Jest to również duch reakcji prze-

ciwko instytucjom, wreszcie, jest to rodzaj zuchwałej obojętności na rzeczy publiczne i ważne sprawy społeczne; jednostka zadowala się egoistycznym wyżytkaniem korzyści, jakich jej społeczeństwo dostarcza bez żadnej dla niego wdzięczności.

Duch zła panować może w rodzinie, w której niema jedności spowodu nieporozumienia między rodzicami a dziećmi. Jednostki wówczas przeciwstawiają się sobie, walczą między sobą, ich sprawy są rozbieżne, słowem, brak jedności organicznej. Zanadto wyłączna troska o własne sprawy i przyjemności lub wprost zamiłowanie spokoju doprowadzić może rodziców do odgraniczenia swego życia od życia dzieci tak dalece, że dziecku nasuwa się pytanie: „Czem jestem dla nich?”

Częściej dziecko, pełne wad i niewdzięczne, zagrożone w egoizmie i nierozumiejące troski o nie, nadto nieznoszące żadnego przymusu, stopniowo stawa się głuchy opór rodzicom, staje się całkiem oziębłe względem nich, wypowiada im walkę mniej lub więcej gwałtowną, a wkońcu zrywa z nimi.

W rodzinie duch zła powinien być zjawiskiem nader wyjątkowem; wszystko się w niej skłania ku jedności: powinowactwo krwi, wspólność życia, świadomość, którą dziecko nabywa od pierwszych chwil istnienia, że wszystko dobro spływa na nie od rodziców, przeświadczanie rodziców, że dziecko jest jakgdyby przedłużeniem ich życia, wszystko to stwierdza, że jedność i zespół są tutaj rzeczą naturalną, opór zaś i niechęć wprost potworną.

W szkole przeciwnie, choćby niewszystko składało się na to, aby zrazić dziecko do nauczycieli, powód do rozbieżności znajdzie się łatwo. Dość jest spostrzec, jakim przestraszonym, niechętnym prawie wzrokiem niektóre dzieci patrzą na nauczyciela najzyczliwiej usposobionego, gdy po pierwszej rozłące z rodziną, którą dziecko nader silnie odczuwa, zjawia się on przed niem. Gdyby nie słabość dziecka, nie jego potrzeba przywiązania, zaufania i oparcia się

na kimś, nie przezwyjęzonoby instynktownego wstrętu, jaki żywi dla obcych, dla ludzi, *którzy są dlań niczem.*

Ta sama niechęć objawia się w stosunku do otoczenia: zamiast domu rodzinnego, zamiast mieszkania, w którym zna wszystkie kąty i zakątki, dziecko widzi naokoło siebie zimne mury, pokoje, sprzęty, nieobchodzące go wcale. Wszelako jest to tylko pierwsze wrażenie, tem mocniej odczute, im dziecko jest wrażliwsze i bardziej kochające. I nie tu szukać należy początku ducha zła, ducha przekory „uczniowskiej”. Znajdziemy go prędzej w przeciwieństwie, mniej lub więcej świadomem, zachodzącym między dążnościami i sprawami dziecka a zadaniami szkoły.

Dom rodzicielski staje się powoli dla umysłu dziecka miłym przybytkiem jego rozrywek podczas wyczasów; szkoła, przeciwnie, jest miejscem przymusu, gdzie trzeba pracować, a przepisy dyscyplinarne krępują co chwila. Montaigne nazywał szkoły „istną ciemnicą pojmanej młodzieży”, współczesny „sztubak” nie wysiła się na obrazowe wyrażenia i nazywa poprostu szkołę „budą”.

Nauczyciele właśnie wchodzą w skład „budy”; uosabiają regulamin i dyscyplinę, wymagają pilności, zabraniają „tańczyć wkółko”; a więc nauczyciel — to wróg; należy on do tej nieokreślonej osobowości bezimiennej, nazywanej administracją, którą trzymać trzeba w zawieszeniu i zwalczać wszelkimi sposobami.

Dodajmy do tego niefortunny wpływ liczebności. Dzięki niej uczniowie stają się gromadą bez nazwy, a przez to samo nieodpowiedzialną. W gromadzie zrównanie skuteczniejsza się od dołu, to jest wszystko to, co jest pospolite i banalne, zbliża i łączy jednostki. Nie zdając sobie sprawy z godności ludzkiej, wstydzimy się swych uczuć dobrych i szlachetnych, przeciwnie, szcycimy się zachowaniem niedbałym

i cynicznym w postawie i mowie. Św. Augustyn, mówiąc o gronie chłopców, do którego sam należał, określił ich temi słowy: „Wstydzą się, że nie są bezwstydni”.

Społem popełnia się rzeczy, przed którymi cofniętoby się pojedynczo; bezmiennosc gromady pokrywa i usprawiedliwia wszystko. Z niechęcią powziętą zgóry patrzy się na organizację szkolną; wyszukuje się powodu do krytykowania przepisów szkolnych, zarządu, sposobów przyjętych; bez skrupów potępia się wszystko, co przypuszczalnie potępione być może; przez złe zrozumianą solidarność stawia się opór nauczycielom, trzymając ślepo stronę towarzyszy bez uwzględnienia najelementarniejszej sprawiedliwości. W ten sposób przejawia się duch zła w gromadzie, klasie, szkole. *Jest to stan głuchej wojny przeciwko władzy i wszystkiemu, co od niej zależy, jest to usposobienie nieufne i lekceważące, podtrzymywane z zasady.*

Czy należy poprzestać na tem określeniu klasycznego „sztubaka” i związanego z nim ducha przekory, gdyż ten typ uczniowski, wywołany okolicznościami, temperamentem i wiekiem, nie zaniknie, zarówno jak nie zaginie typ hałaśliwego studenta „blągiera” i cynika, czy typ wojskowego „próżniaka” i kpiarza, lub typ agenta handlowego gadatliwego i uprzykrzonego. Podobna rezygnacja byłaby wprost nieszczęsną. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że duch zła, duch przekory, sprzyja rozwojowi wszelkich złych zadatków i niedostępny jest dla dobrych wpływów, to zrozumiemy, że wychowanie nie tylko zostałoby uniemożliwione, lecz ponadto pod wpływem zgubnego środowiska nastąpiłoby zniekształcenie dusz. Nie zrównoważyłby tej zmiany chwilowy wpływ rodziny podczas wakacji, ani nawet późniejszy zwrot młodzieńca ku lepszemu po opuszczeniu złego środowiska. Wtedy również przekonamy się, jak ważne jest zastanowienie się, czy w istocie nie-

podobna usunąć okoliczności, sprzyjających temu duchowi zła, a natomiast stworzyć okoliczności, sprzyjające duchowi dobra.

* * *

Jeżeli dziecko czuje wstręt do szkoły, którą uważa za „budę”, należy dążyć do tego, aby szkoła jaknajmniej przypominała „budę”. Zakład wychowawczy powinien być domem gościnnym i przyjemnym, w którym dziecko czułoby się tak jak u siebie. Zakład wychowawczy nie powinien być przedsiębiorstwem przemysłowym, to jest domem dochodowym, gdzie przy najmniejszych wydatkach możnaby umieścić największą liczbę uczniów. O ile dziecko będzie się w nim czuło, jak lokator w umeblowanym mieszkaniu, który dla właściciela przedstawia tylko wartość płatniczą, to nie będzie się czuło jak u siebie; obojętne będzie dla domu, w którym jest tylko przechodniem, numerem, następującym po numerze; między dzieckiem a zakładem nie nastąpi zażyła zgodność, która dom lub mieszkanie zamienia na t. zw. „home”.

Dziecko czuć winno, że zakład jest w rzeczywistości jego domem, dla niego urządzonym z myślą o jego dobrobycie i wygodzie, cowiecej, o jego szczęściu.

Zapewne z wielu względów trudno w śródmieściu urządzić szkołę, któraby według wyrażenia Taine'a nie była „wielkiem pudłem z kamienia”, mającem kratę u wejścia i stróża. Trudno również, aby opuszczono dotychczasowe pomieszczenia szkolne, w których pod pewnym względem dbano więcej o wygodę profesorów niż dzieci; czy jednak na przyszłość nie należałoby pomyśleć o nowym typie zakładu wychowawczego, *któryby jaknajbardziej odpowiadał warunkom życia rodzinnego?*

Mam przed sobą budynek, powiedzmy raczej grupę budynków czy pawilonów, umieszczonych

wśród łąk i lasów jak gniazdo w zieleni. Nie pomyślano tu najpierw o ogrodzeniu, aby następnie pobudować wnętrze; czyż w domu rodzinnym potrzeba uciekać się do ogrodzenia, żeby uchronić dzieci od uciezki? Nie odgradza tu nic dzieci od samej przyrody: są to łąki rodzime, gdzie kwitną kaczyńce i stokrotki, nie zaś trawniki sztucznie zakreślone i utrzymywane; są to lasy rodzime, nie zaś drzewa sadzone w ten sposób, aby chroniły podczas rekreacji od skwaru słonecznego; słychać od świtu śpiew ptaków, swobodnie unoszących się w powietrzu; ludzie obcy, przez las przechodzący, świadczą o tem, że nie ma tam mostów zwodzonych lub rowów, któreby odgradzały ucznia od świata zewnętrznego. Zazdrosne trzymanie dziecka zdala od zgiełku światowego może narazie uspić pewne żądze, o ile ich tłumienie nie doprowadzi go do rozpacz; tem groźniejsze jednak stanie się ich nagłe przebudzenie po opuszczeniu szkoły. Plac gier umieszczony w samej posiadłości, obywa się również bez specjalnych odgrodzeń. Słowem, zamiast jednolitej wielkiej budowli, umiejętnie wyzyskanej, w którejby przestrzeń zajmowała jak najmniej miejsca, mamy szereg nierównomiernie rozmieszczonych pawilonów rozmaitej architektury, każdy przeznaczony dla ograniczonej liczby dzieci, tak iż każdy uczeń powiedziec może odwiedzającej go rodzinie: „To jest mój pawilon, tu jestem u siebie”.

Wrażenie to potęguje się jeszcze, gdy dziecko, a przynajmniej młodzieniec, zasłuży na swój własny pokój, w którym wieczorem po skończonej pracy przebywać może wśród pamiątek rodzinnych. Trzeba było widzieć dziecko, zajęte wyszukaniem miejsca w pulpicie na wizerunek ojca lub matki, czy zawieszeniem drogiego mu krzyżyka w sypialni, czy też chowające w teczce listy, w których odzywają się doń jego bliscy, aby zrozumieć radość prawdziwą, jakiej doświadcza, mając swój własny zakątek, gdzie rozłożyć może swoje pamiątki bez narażenia ich

w każdej chwili na wzrok niedyskretny lub choćby tylko niepowołany.

Dziecko po powrocie z wywczasów, kiedy żal przepełnia jego serce, nie powinno zastać sprzętów brudnych i zużytych, murów czarnych i pokrytych kurzem. Niech czuje, że podczas jego nieobecności myślano o niem, dla niego pracowano, korzystne wprowadzono zmiany, słowem, niech czuje, że w tem wnętrzu szkoły, jak w domu rodzicielskim, jest dusza rodzinna, która jak anioł opiekuńczy czuwa nad wszystkim i troszczy się o wszystko.

Nie wpływa to bynajmniej na rozwój egoizmu w dzieciach: czy widziano kiedy, by dziecko, w rodzinie lub poza nią, otoczone miłością serdeczną, przejawiającą się w tysiącznych drobiazgach, stawało się przez to więcej zamknięte i egoistyczne? Miłość jest ślepą i nieudolną w swej trosce tylko wtedy, gdy pozbawiono ją powagi i przewagi: wówczas dziecko staje się wymagające, rodzice zaś i nauczyciele spełniają jego życzenia. Próżne są jednak ich zabiegi; dziecko je przyjmuje bez wdzięczności, czując, że są słabi i że właściwie sobie samemu jest winno to, co otrzymuje. Czy najwyższukanisze zabawki zmieniły kiedy krnąbrne i kapryśne dziecko? Sposób darowania wart więcej niż samo dawanie. Dziecko czuć winno, że dar, jaki otrzymało, jest wyrazem przywiązania, które rozporządza darami a nie ustępstwem słabości przed kaprysem.

Rzeczy więc mają swoją duszę; jest w nich coś, co działa na duszę i zdobywa ją: Sunt anima e rerum et dulcia pectora tangunt.

* * *

Wszakże nietyle sam dom, ile jego mieszkańcy winni mieć duszę otwartą i życzliwą. Dusza dziecka skłania się do nas w miarę, jak my się ku niej zbliżamy; innemi słowy, prawdziwy duch szkoły, duch

dobra, bo to na jedno wychodzi, opiera się na *wzajemnem zaufaniu*.

Nie należy się łudzić, że dziecko jest istotą bierną, którą wpływ zewnętrzny całkowicie może urobić. Jego samorzutność zarysowuje się szybko, jego jaźń się kształtuje, a w odwrotnym znaczeniu słów filozofa: „kształtując się, przeciwstawia się niejawni”. Jeśli pomimo to dziecko ma pozostać pod wpływem osób, które niem nie są, winno się im oddać w zupełności. Wywołać to bezwzględne zaufanie, darząc dziecko zaufaniem, oto jedna z wielkich tajemnic wychowania.

Zaufanie zdobywa się miłością prawdziwą, uprzejmością, godnością, delikatnością, wreszcie prawością.

Bez prawdziwej miłości niema zaufania: dziecko musi się czuć kochane, aby mogło zaufać. Nie będziemy powtarzali tego, cośmy już mówili o miłości względem dziecka; przypomnimy tylko, że w zasadzie kochać to spólczyć, to w pewnym znaczeniu osiągnąć jedność w dwoistości. Dziecko, które wie, że jest kochane, czuje instynktownie, że je prowadzimy tam, gdzie iść winno, gdzie może nieświadomie chciałoby się skierować samo. Jeżeli przeciwstawiamy się jego skłonnościom, jeżeli każemy mu cierpieć, to poddaje się, czuje bowiem, że *cierpienie wyjdzie mu na dobre*, ponieważ pochodzi od osoby, która je kocha i pragnie jego dobra. „Gdyby Bóg zesłał nawet śmierć na mnie — mówił Job o Bogu, który go dotknął nieszczęściem — nie przestałbym Mu ufać.” — „Kochajcie, a pozatem czynicie, co chcecie”, powiedział św. Augustyn, a słowa te mogłyby się stać hasłem dla każdego wychowawcy.

Uprzejmość również ułatwia zaufanie. Być uprzejmym — to znaczy być przystępnym, zwracać się chętnie do dziecka i zachęcać je, aby się do nas zwracało ufnie. Wielką przeszkodą w tym względzie jest trzymanie dziecka w oddaleniu, bądź spowodu

swych zajęć, bądź z przyczyny trosk i kłopotów. Nie raz ojciec jest przeświadczony, że uwaga jego, zwrócona na dziecko w wieku, w którym zrozumiećby go nie mogło, chybiłaby; powierza je tedy opiece matki, braci, sióstr, nauczycielki, zwłaszcza gdy ma dużo pracy. Skoro zaś nadejdzie chwila, kiedy sądzi, że powinien zająć się dzieckiem i ująć ster jego wychowania, często jest już za późno: dziecko, trzymane zdaleka, nie rozumie mowy ojca, ojciec zaś — mowy dziecka. Milczenie odgradzało ich zbyt długo, milczenie zaś to obojętność.

Również nauczyciel, który ogranicza się do roli profesora, oddala się od swych uczniów, odgradzając się od nich milczeniem. Zapatrywania, upodobania, zajęcia i zabiegi są tutaj rozbieżne. Wprowadzie w klasie nie brak sposobności, aby się zbliżyć; zbliżenie to jednak jest przymusowe; nie jest to zbliżenie dwóch dusz, które ciągną ku sobie na skutek budzącego się w nich spólcucia.

Wrogiem uprzejmości jest nieśmiałość lub co najmniej brak śmiałości: obie strony trzymają się zdaleka, żadna bowiem z nich odważyć się nie może na krok pierwszy. Często zbliżenie się jest zobopólnym pragnieniem, niestety, dusze subtelne, które zyskałyby na tem, są właśnie nieśmiałe. Na szczęście nieśmiałość nie jest nieuleczalna, tylko pierwszy krok jest trudny; skoro lody pękną, następuje zdziwienie obustronne, że tak im dobrze jest razem.

Rodzice i nauczyciele dążyć powinni usilnie do chwytania i wywoływania sposobności, aby porozmawiać sam na sam z dzieckiem. Wszak są jego doradcami przyrodzonymi; dziecko jest nieświadome wielu rzeczy i będzie szczęśliwe, jeżeli osoba doświadczona wtajemniczy je w życie, wykaże mu użyteczność nauki, jej znaczenie wychowawcze; jeżeli mu pomoże w wyborze zawodu, przedstawi mu doniosłość religii, jej głębokie znaczenie dla całej akcji życiowej, jeżeli

czuć będzie nad nagłym przebudzeniem się uczuciowości w młodzieńcu, wytłumaczy mu istotę pewnych tajemniczych zjawisk, przed którymi staje zaniepokojony. Życie przedstawia rozległe pole do rozmowy z dzieckiem, która tem pożyteczniejszą będzie, im bardziej wychowawca liczy się z wiekiem i usposobieniem dziecka.

Nauczyciel posiadać winien dokładną znajomość charakteru dziecięcego, powinien zdawać sobie sprawę ze stopniowego rozwoju ucznia, z jego kryzysów moralnych, intelektualnych, religijnych, fizycznych. To mu ułatwi zbliżenie się do niego, poznanie tajników jego myśli, dążeń i pragnień. Nic bardziej nie pobudza zaufania dziecka jak przeświadczenie, że zwraca się do osoby wykształconej, która odgadnie to, czego ono powiedzieć nie może, a znając życie, niczemu dziwić się nie będzie, wszystkiego wysłucha spokojnie i z serdecznym przejęciem. Doradca taki nawet w najcięższych okolicznościach staje się sędzią, którego się słucha, i pocieszycielem, którego się szuka.

Nawet wymówki pobudzą dziecko do zwierzenia się, skoro odczuje, że wypływają one z przywiązania do niego. Wymówka, stosowana wobec innych, choć jest czasem konieczna przez wzgląd na dobro ogółu, łatwo może zrazić zaufanie dziecka; wymówka na osobności, choć nieraz zaczyna się żywo i ostro, kończy się zwykle rozmową spokojną, a często nawet serdeczną i wylaną¹⁾.

Zwrócić uwagę na dziecko, gdy jest nieswoje, smutne lub objawia niezwykłą wesołość, jest to rów-

¹⁾ Nieśmiałość młodzieńca pochodzi głównie stąd, że wychowawcy za mało starają się zbliżyć do niego przez spótcucie, za mało starają się podnieść go do siebie przez zniżenie się w pierw do niego: wpływ dobroczynny, który wywierają wychowawcy duchowo na młodzież, „opiera się na subtelnej i głębszej znajomości prawdziwych stanów duszy” i na poufałości wzajemnej, która rzadko zmniejsza szacunek. — M a n d o u s s e: *L'Âme de l'Adolescent*.

niez budzić w niem zufanie. Ale pamiętać należy, że rola pocieszyciela jest trudna, gdyż dusza samotna zamyka się w sobie, a ktoby chciał dostać się do niej przebojem, bez umiarkowania i gorącej miłości, która wszystko usprawiedliwia, zraziłby ją i zamknął na zawsze. Pamiętać należy przede wszystkim, że rola pocieszyciela staje się niezmiernie trudna wówczas, gdy powód niezadowolenia dziecka tkwi w rozporządzeniach regulaminu lub surowości nauczyciela¹⁾. W tym razie zachować winniśmy wielką ostrożność, aby nie ulec słałości, nie uchybić prawu innych i nie narazić własnej godności na szwank. Do tej sprawy zresztą powrócimy później.

Przewaga, którą nauczyciel rozporządza, również budzi zaufanie w dziecku. Lacordaire zwracał na to uwagę kilkakrotnie w listach: „Dziecko i młodzieniec lekceważą słałość władzy; są szczęśliwi, gdy znaleźć mogą osobę silną, na którejby się oparli; stanowczość męska dodaje im otuchy, a słałość po-błażliwa wzbudza w nich nieufność, a nawet odrazę”.

Ale przewaga ta musi być szlachetna, a będzie nią wtedy, gdy poczuje się dość silną, aby nie myśleć o własnej obronie; gdy unieść się potrafi ponad pewne słaóstki, które rozumie i wybacza; gdy wzbudza tyle szacunku, że dziecko nawet w gniewie jej nie uchybi.

Przewaga nie jest szlachetną, gdy wyzyskuje słałość. Oprócz siły fizycznej i siły charakteru nauczyciel ma za sobą powagę regulaminu. Uczeń czuje mniej więcej wyraźnie, że prawu przysługuje siła; że gdy się opiera, to ma przeciw sobie nietylko nauczyciela, lecz całą organizację szkoły, której zakłóca porządek; ma również przeciw sobie rodziców, którzy powierzwszy go nauczycielom, nie pozbawiają

¹⁾ Dziecko instynktownie skłania się do złożenia winy na coś lub kogoś, nie zaś na siebie. Doradca dojrzały nie powinien naśladować gestu rodziców, bijących zły sprzęt, o który dziecko się potknęło.

ich swego zaufania, aż dowiedzą się całej prawdy. A zatem nauczyciel uosabia siłę, dziecko zaś słabość. Otóż nauczyciel nadużywa siły, gdy oddaje ją na usługi swego kaprysu, namiętności i niesprawiedliwości, gdy walczy z dzieckiem równą bronią, gdy zwraca się do niego ironicznie, drwiąco lub karze je nadmiernie surowo, wreszcie gdy wyśmiewa się z niego wobec uczniów pod pozorem, że jest nieukiem, niezdolnym, niezgrabnym, a dziecko na to wszystko odpowiadać musi milczeniem.

„Siła, która nie jest szlachetna, zawsze jest śmieszna”, powiedział Foerster; taka siła da pole do odwetu bezbronnej słabości. Chociaż bowiem jest pewna zwycięstwa, nie zabroni dziecku wydać o niej sądu surowego, nie zabroni mu żywić w sercu żalu i gniewu, ani duchowi zła przeciwstawić się jej. Odkąd zaś przestanie być groźna, słabość zatriumfuje¹⁾. Wówczas to, gdy nauczyciela przypadkowo nie stanie, rozkiełzna się swawola i psota; wówczas to krytyka nie uszanuje w niczem nauczyciela, który nie umiał niczego uszanować w uczniu; wówczas to młodzieniec, wyzwolony spod jarzma przymusu, ze wstrętem odwróci się od pedantów i pedantyzmu. Dość jest przypomnieć epigramaty Horacjusza przeciwko Orbiliusowi, sądy zuchwałe i pogardliwe Montaigne'a o „regentach” czyli nauczycielach ówczesnych, lekką ironję dobrodusznego Lafontaine'a względem magistra, lub cięte sarkazmy V. Hugo względem „pedłów”. Pominąwszy pewną przesadę, właściwą niektórym pisarzom, przyznać należy, że władza, nadużywająca siły, łatwo bywa ośmieszona. Przeciwnie, nietrudno byłoby przytoczyć autorów, którzy

¹⁾ Filozof angielski Hobbes stwierdza, że wszelka tyrania ma w sobie zaród poprawy i równoważnik; powiedziałyby nawet „karę”, gdyby mu nie chodziło o to, aby wykazać, że wszelka władza spoczywa na sile. Mówi, że nadużywając siły, tyrania wznieca gniew i wywołuje powstania, które przyprawdają ją do równowagi.

z wdzięcznością wspominają nauczycieli z lat dziecińczych i młodzieńczych, a tem samem wykazać, jaką ciężą otacza się dawną władzę, szlachetnie sprawowaną.

Warto w tym względzie posłuchać Lamartine'a, kiedy mówi o swych nauczycielach zakonnych, gdy po smutnem doświadczeniu w pierwszej szkole powierzony został ich opiece: „Przybyłem zgorzkniały i nieczuły, zdołali mnie wzruszyć i pociągnąć. Poddałem się dobrowolnie pod jarzmo, które umieli złagodzić i uczynić lekkim. Cała ich sztuka polegała na tem, że potrafiliby przywiązać nas do szkoły i prowadzić nas własną naszą wolą i własnym naszym zapalem. Duch Boży zdawał się ożywiać swem tchnieniem profesorów i uczniów. Dusze nasze, wyczuwszy skrzydła, wzbijały się samorzutnie ku dobru i pięknu. Najodporniejszych pociągał i unosił ten prąd ożywczy.”

* * *

Wspomnieliśmy już, że zaufanie winno być *wzajemne*, to jest, że dążąc do zaskarżenia sobie zaufania dziecka, powinniśmy również darzyć je zaufaniem: w ten sposób powstaje duch dobra.

Dziecko nie jest ani całkowicie złe, ani całkowicie dobre; łudzić się optymizmem Roussa jest zarówno niebezpiecznie, jak patrzeć na dziecko pesymistycznie. W rzeczywistości w dziecku tkwią równocześnie zarodki dobra i zła, i w tym względzie doświadczenie psychologiczne potwierdza doktrynę chrześcijańską o grzechu pierworodnym. Samorzutność dziecka, bujność życia, ciekawość zawsze pobudzona, szczerłość uczuć, stanowiąca prawdziwy jego urok, łączący się z niepokojącym przejawem złych pędów, owej, jak się wyrażono, anarchji żądz.

Słuszna postawa wobec dziecka polega na *optymizmie hipotetycznym* i podobna jest do postawy rolnika względem wschodzącego zboża: „Jeżeli pogoda

sprzyjać będzie, jeżeli złe zielska nie zagłuszą ziarn dobrych, jeżeli robactwo lub myszy nie stoczą pola, jakże piękny plon zbiorę!" Dziecko jest obiecujące; ono również przedstawia życie, które pragnie rozkwitu, byleby go nie zwalczyli liczni wrogowie zewnątrz i zewnątrz: „Jeżeli dziecko opanuje złe popędy — powie wychowawca — jeżeli potrafię przeciwdziałać złym wpływom, na jakie jest narażone, jeżeli środki wychowawcze i zapobiegawcze zastosuję wporę, co za młodzieniec, co za człówek będzie z niego!"

Należy więc ogólnie wierzyć w dobre intencje i w dobre skłonności dziecka. Dobro przypuszcza się, zło winno być dowiedzione. Jeżeli dobre skłonności istnieją, zaufanie je wzmocni i dziecko starać się będzie nie zawieść go. Zaufanie działa nakształt sugestji, tylko że zamiast determinizmu sugestji hipnotycznej następuje przejęcie jej świadome i dobrowolne: „Mają mnie za dobrego, a zatem coś dobrego jest we mnie, więc mogę być dobrym w zupełności". Przeciwnie, wierzyć w zło, jest to zachęcać dziecko do złego. „Czułem się usposobiony — mówił Chateaubriand — do popełnienia tego zła, o jakie, zdaje się, mnie posądzono." Jeżeli dobre skłonności są słabe lub nie istnieją wcale, dziecko, bojąc się, aby rodzice i nauczyciele nie rozczarowali się względem niego, starać się będzie jaknajusilniej o to, by okazać się godne ich zaufania.

Dodajmy, że należy szczerze wierzyć w te dobre skłonności i intencje. Strzeżmy się pewnej dwulicowości, która podniesiona do zasady pedagogicznej, pozornie okazuje dziecku bezwzględne zaufanie, a w rzeczywistości śledzi je, jakgdyby nie ufano mu wcale. Najlepszym sposobem zrzeczności jest prawość. Dwulicowość jest rzeczą niebezpieczną, najpierw dlatego, że odgrywając tę podwójną rolę, możemy wkońcu się nią przejąć i zasmakować w tej *zrzeczności*, poniżającej godność naszą, następnie dlatego,

że dzieci, a szczególnie młodzieńcy są bardzo przenikliwi i dopatrzą się prędko tej dwulicowości. Nie należy jednak mylnie rozumieć znaczenia tych uwag o *nieufności za nieufność*; regulamin każdej szkoły wymaga dozoru *normalnego*, który nauczyciele winni spełniać należycie; nie zadziwi to wcale uczniów. Dozór normalny a postawa nieufna są to rzeczy całkiem różne. Nieufność ucieka się do rozmaitych wykrętnych sposobów, przypominających działalność policjanta, aby niemi zaskoczyć uczniów. To, co może być uważane za szczyt zrzeczności u komisarza policyjnego, potępione będzie u wychowawcy, jako nie licujące z jego godnością i zadaniem.

Inną postacią wzbudzenia zaufania jest *wierzyć słowu dziecka*. Ale powiedzą nam, dziecko jest skłonne do kłamstwa. Kłamię dla zabawy, kłamię dla obrony, kłamię dla kłamstwa i nie jestże to oszukiwaniem siebie, a co ważniejsza, zachęceniem dziecka do kłamstwa, jeżeli ono stwierdzi, jak łatwo je przyjmujemy za prawdę. Toteż nie chodzi nam wcale o pobłażliwość dla kłamstwa, ani tem mniej o celowe jego ignorowanie, lecz wprost o *zrozumienie* kłamstwa w dziecku, aby przez *wdrażanie go do prawdomówności* wyrobić w niem bezwzględną prawość. Dziecku należy zaufać, ale równocześnie trzeba postępować bardzo ostrożnie, żeby móc mu zaufać z całą świadomością.

Musimy zrozumieć kłamstwo. Przypuśćmy, że dziecko kłamie; dlaczego?

Kłamię, dlatego że posiada w daleko mniejszym stopniu niż osoby dorosłe *zmysł obiektywności*. Człowiek dorosły łatwo zdaje sobie sprawę, że rzeczywistość obiektywna zbiegać się musi z wyobrażeniem, jakie ma o niej, i z twierdzeniem, jakie o niej wygłasza. Wyrażenie ewangeliczne „jest, jest — nie, nie" doskonale oddaje ten stan duszy: to jest tak lub nie jest tak, i nic wpłynąć na to nie może, ani poglądy innych, ani interes osobisty; widzę to w ten

sposób, nie mogą widzieć tego inaczej. Zmysł obiektywności jest jednym z najważniejszych czynników *zmysłu krytycznego*. Otóż dziecko nie posiada zmysłu krytycznego; w jego postrzeżeniach, a wskutek tego w jego twierdzeniach przybliżenie gra wielką rolę¹⁾; jego postrzeżenie jest niedokładne, a wskutek tej niedokładności twierdzenie z przeczeniem łatwo się łączy tak dalece, że jedno zamienia drugie. Następuje zaś to dlatego, że dziecko jest bardzo nieświadome w twierdzeniach, o ile nie jest w nich zainteresowane bezpośrednio; na pytanie, do niego zwrócone, chce odpowiedzieć twierdząco; skoro jednak spostrzeże, że jesteśmy innego zdania, odpowie przecząco; lecz gdy pochwyli na naszej twarzy cień wątpliwości, powróci do porzuconego twierdzenia. Człowiek, którego spostrzeżenia nie są dokładne, człowiek przede wszystkim, który zależnie od potrzeby przekształca fakty i słowa tak dalece, że przekręca ich znaczenie, przez to samo się poniża; może on być zręcznym sofistą i zwodzieńcą dlatego, że cała zręczność sofistów polegała na „wykazaniu, że słaby jest mocnym, a mocny słabym” — nie będzie jednak człowiekiem w całym znaczeniu tego słowa, człowiekiem, którego słowo budzi zaufanie.

Dziecko nie jest kłamcą, lecz jest nieświadomie sofistą. Ponieważ nie posiada zmysłu obiektywności, ani też krytycznego, przeinacza fakty, jeżeli tylko

¹⁾ Oto doświadczenie, które w każdej chwili można powtórzyć. Profesor zanotował zdanie i powtórzył je pierwszemu uczniowi z poleceniem, aby obiegło ono wszystkich pokolei, lecz z warunkiem, że ostatni je zapisze. Gdy porównał swoją notatkę z notatką ucznia, okazało się, że między temi notatkami niema prawie żadnego związku. Przyczyną tej stopniowej zmiany treści był brak w dzieciach wyrobionego zmysłu obiektywności, lub też niedokładne zrozumienie znaczenia słów użytych i zastąpienie je innymi. Ale czy będzie to zależało od pierwszej przyczyny, czy od drugiej, rzecz zawsze sprowadzi się do jednego, a mianowicie, że dziecko w swych spostrzeżeniach i wyrażeniach postępuje się przybliżeniem, źródłem omyłek i kłamstw.

uboczne przyczyny wyprowadzą je z równowagi. A przyczyny tego są liczne.

Dziecko kłamać będzie dlatego, że jest wrażliwe nad miarę; jego pragnienia i żądze są nadzwyczaj żywe, wola zaś za słaba, aby równoważyć poryw samorzutny. Gdy matka pyta malca: „Czy dostałeś już ciastko?” „Nie”, wyrwie się z ust jego mimowoli, tak silny jest bodziec kłamstwa, tak słaby nakaz woli. Temu „nie”, które wyrwało się tak nagle, pomimo wszystko towarzyszy wzrok niepewny, niemyślący nikogo. Otóż „nie” znaczy tutaj, że „dobre było ciastko, które zjadłem, ale jak apetyczne jest to, które widzę”.

Dziecko kłamać będzie przede wszystkim dlatego, że jest słabe i lekliwe. Nie wyobrażamy sobie nawet, jakie trwogi szarpia duszę dziecka i odbierają mu zimną krew. Człowiek dorosły opiera się twórcze, która go poniża, groźbie zaś przeciwstawia się tak dalece, że nie spełni tego pod przymusem, na co by przystał, gdyby zwrócono się do niego łagodnie. Dziecko natomiast jest słabe; nie przeciwstawia się groźbie, najczęściej jej ulega. Dość wspomnieć, jaki wpływ tyraniczny wywierać może na swych towarzyszach dziecko o przewadze fizycznej, zaledwie dostrzegalnej dla osób dorosłych. Groźba ze strony silniejszego zmusza do milczenia lub mówienia i powoduje nieraz czyny nawet nierozumne. O ileż groźniejszą dla dziecka będzie surowość dorosłej osoby! Strach przed wymówką lub groźba kary paczą jego prawość dziecięcą; ucieka się ono do kłamstwa jako do środka obrony; możnaby nawet powiedzieć: jako *uprawnionego* środka obrony, skoro władza, stając się zbyt surową i natarczywą, zmusza dziecko słabe do przebiegłości i skrytości. Wszelako i w tym razie nie usprawiedliwiamy kłamstwa, tylko je tłumaczymy. Nadmienić jednak wypada, że dzieci rodziców nadmiernie surowych są najczęściej kłamliwe i skryte. Pozbawione dobroci i wyrozumiałości rodziców, dziecko takie musi uciekać się do wykrętów i wy-

biegów. Toteż ślad tego postępowania pozostanie przez całe życie w charakterze nieszczerym i tchórzliwym¹⁾).

Wspomnieć również należy o *kłamstwie szkolnem*, to jest o postanowieniu niektórych uczniów, aby uparcie przeczyć wszystkiemu, dopóki nie zostaną zaskoczeni oczywistością dowodów. Na skutek fałszywego pojmowania idei solidarności uczniowie uznają wszystkie środki za dobre, jeżeli chodzi o przeciwstawienie się wymaganiom nauczyciela, a więc i kłamstwo według nich w tym wypadku nie przynosi ujmy.

Wspomnijmy wreszcie o kłamstwie, opartem na współczuciu, motywie altruistycznym, które popełnia dziecko, a przede wszystkim młodzieniec, gdy nie chce sprzeniewierzyć się towarzyszom. W duszy dziecka powstaje wówczas jakgdyby starcie dwóch uczuć: prawości z solidarnością, która go obowiązuje względem kolegów. Solidarność ta połączona jest często z uczuciem bojaźni, aby nie uchodzić za „donosiciela” i zdrajcę, który wydaje towarzysza na pastwę surowości nauczyciela.

Wywody nasze nie zmierzają bynajmniej do uprawnienia kłamstwa, ani nawet do jego usprawiedliwienia. Chcieliśmy tylko zwrócić uwagę wychowawcy na rzeczywistą postać rzeczy i zastosować do choroby kłamstwa odpowiednie lekarstwo.

Bez wątpienia winniśmy często przypominać dziecku o boskiem przykazaniu „Nie kłam”, o tem, że jest Ktoś, kogo oszukać nie można i czyj wzrok dosięgnie nas wszędzie.

¹⁾ E. Labiche w komedji „Les petits Oiseaux” przedstawia dwóch ojców, z których jeden grzeszy zbyt wielką pobłażliwością, drugi — zbyt wielką surowością. Ten drugi mniema, że jego syn Tyburcjusz jest szczytem dobrego wychowania. Niebawem jednak poznaje swój błąd, stwierdziwszy, że syn, który zniechęcony surowością ojca, używał wszelkich wybiegów, by wywinąć się od niej, staje się graczem, zadłuża się i wkońcu zostaje uwięziony.

Bez wątpienia przypomnieć winniśmy dziecku, iż w sumieniu, którego Bóg jest drogowskazem, będzie osądzone i potępione, skoro źle postąpi i sprzeniewierzy się wobec ludzi myśli swojej. „Połóż rękę na sercu” — niech powie matka dziecku, które kłamie z drzeniem w głosie — a będzie to prosty sposób, aby je opamiętać i zwrócić do swego sumienia i do Boga.

Bez wątpienia winniśmy dać odczuć dziecku, jaka różnica zachodzi między zwykłym wykroczeniem przeciwko karność — rozmowa nie wporę, roztargnienie, niedbalstwo — a winą moralną, jaką jest zwykle kłamstwo, ponieważ narusza prawo naszej istoty, a co za tem idzie, obraża Boga, który nas niemi obdarzył. Niekiedy rodzice i wychowawcy, powodując się pewnego rodzaju utylitaryzmem, przywiązują niezmierną wagę do drobnych wykroczeń dziecka, które ich niecierpliwia i drażnia, a nie zwracają uwagi na istotne winy, ponieważ nie dotyczą ich bezpośrednio. Znieprawiają przez to sumienie dziecka i wywołują w niem chaotyczność sądu w dziedzinie moralnej. Pani de Maintenon, pisząc o wychowaniu przez ochmistrynie, wspomina, „że dla nich największym wykroczeniem ze strony dziecka jest zgniewienie lub splamienie fartuszka; są to zbrodnie, za które się karze, ponieważ ochmistryni musi go prać i prasować; natomiast kłamstwo nie ma dla niej żadnego znaczenia, z jego powodu bowiem nie będzie ani prała ani prasowała”.

Wreszcie winniśmy dać do zrozumienia dziecku, iż kłamstwo jest rzeczą niską, oznaczającą zawsze słabość; natomiast odwagą jest przyznanie się do winy, choćby czekała nas za to wymówka, a nawet kara. Kłamstwo ubliża naszej godności, gdyż ze słowem kłamcy nikt liczyć się nie będzie, choćby nawet mówił prawdę.

Wszakże wydając sąd o kłamstwie dziecka, winniśmy uwzględnić okoliczności łagodzące, o których już mówiliśmy.

Wyrobienie zmysłu obiektywności zależy głównie od środowiska rodzinnego. Dziecko postrzega niejasno i nieokreślenie; obrazy w jego umyśle powstają podobnie jak w aparacie fotograficznym nieustawionym należyście. Osoby więc, stanowiące otoczenie dziecka, starać się winny o cierpliwe ich utrwalenie, czyli innemi słowy, winny jako bardziej doświadczone z zasady unikać wszelkiego przekształcenia rzeczywistości. Zdarza się, że w rodzinie pod wpływem niekiedy jednej osoby wszyscy, a nawet dzieci, przeważnie dzieci, podlegają manji przesady. Unoszą się z zachwyty nad osobami, które się im podobają i które chwalić leży poniekąd w ich interesie, przeciwnie, potępiają z widoczną stronnością osoby, które pragną oczernić. Niech dziecko, nawoływane ciągle przez nas do prawdy, obrzydzi sobie wkońcu wszelką przesadę; niech wszelkie słowo, nieodpowiadające całkowicie prawdzie, zawstydzą je i niech będzie dopiero wtedy zadowolone, gdy sprostuje niedokładność.

Wrażliwość zależy od wieku i temperamentu, i dlatego zamiast ją podniecać przez groźby, należy się z nią liczyć, unikając porywczosci, która wykołaja sumienie dziecka. Porywczosc może skłonić dziecko do kłamstwa, a skoro wejdzie już na tę śliską drogę, z trudnością zdobędzie się na odwagę, aby z niej zawrócić.

Oto sposób, wypróbowany często na dzieciach, którego wynik był zawsze niezawodny: jeśli się chce, aby dziecko przyznało się do winy, należy wpierv nie dopuścić, by naraziło się na kłamstwo formalne, to jest trzeba nakazać mu, aby słuchało, nic nie odpowiadając. Jeżeli dziecko podczas oskarżania go zechce zaprzeczyć, należy mu przypomnieć, że obiecało milczeć. Wkońcu dziecko zastosuje się do tego i będzie prawie rade, że upoważniono je do nieodzyskania się i tym sposobem do niepopelniania kłamstwa po kłamstwie. Wówczas należy mu wyjaśnić, co było przyczyną jego postępków, pod jakim spełniło go po-

ędem, w czym zawiniło, a jeżeli możliwe, znaleźć powód, któryby ten postępek choć w części tłumaczył; wkońcu powiemy, żeby przyznało, że tak jest, i odwołamy się do jego odwagi, zaznaczywszy, że przez przyznanie się tem bardziej będzie szanowane, gdyż kara, co je czeka, jest niczem w porównaniu ze spokojem sumienia, który wtedy odzyska. Dziecko może z początku przeczyć, następnie stanie się milczące, a to już jest pierwszym wyznaniem, lub jeżeli zaprzeczy, to dlatego, aby sprostować jaki szczegół drugorzędny, co również jest wyznaniem, wreszcie, idąc za głosem sumienia, przyzna się całkiem do winy.

Przytoczmy jeszcze jeden sposób, zapomocą którego osiągnano przyznanie się do winy. Tym razem chodzi o wykroczenia, a przedewszystkiem o psoty, w których udział brała większa liczba uczniów jednej grupy, klasy, czy oddziału. Został on wypróbowany na dzieciach od 12 do 14 lat, a nawet na młodzieńcach od 16 do 18 lat, zawsze z równem powodzeniem. Ażeby wykazać, że chodziło o winy, których wyznanie mogło wydawać się bardzo przykre, niech mi wolno będzie przytoczyć szczegóły. Chodziło mianowicie o ogólne rozprzeżenie w sypialni, o niestosowne napisy, umieszczone na drzwiach W. C., o spiski przeciwko profesorom i t. p.

Zwracam się do uczniów i mówię wyraźnie o rzeczy, określam winę, dodając, że prawdopodobnie nie zdawali sobie sprawy z całej jej doniosłości i ze skutków, jakie za sobą pociąga; wykazuję, jak smutnie odbija się ona na porządku przyjętym w zakładzie i t. d., a wkońcu, zwracając się nagle, powiadam: „Właściwie chciałbym skorzystać z tej bardzo pożąłowania godnej winy, aby zobaczyć, czy winowajcy będą mieli odwagę przyznać się do niej wobec wszystkich. Mogą milczeć, lecz wtedy usunę się z żalem, że nie znalazłem w nich tej prawości, jakiej spodziewać się miałem prawo...” Nie skończyłem je-

szcze, kiedy kilka rąk podniosło się na znak wyznania.

Takie postawienie sprawy przynosi potrójną korzyść: 1) przerywa zwykle na czas dłuższy podobne psoty; 2) pozwala wyjść z nader trudnego położenia w sposób daleko godniejszy, a przedewszystkiem daleko skuteczniejszy, niż wszelkie śledztwa i kary ogólnie stosowane; 3) pobudza do czynu szlachetnego, znamionującego pewną odwagę.

W zasadzie dziecko, które źle postąpiło, nie powinno być prześladowane; nie należy również zwracać się do niego z nieubłaganą surowością, ani grozić mu, chyba w razach wyjątkowych, i to tylko chwilkowo, wymiarem sprawiedliwości, której nic wzruszyć nie zdoła. Dziecko nie może tracić nadziei: skoro ojciec jest słusznie zagniewany, wiedzieć winno, że przebłąga ojca, zwracając się do matki; skoro regulamin musi być zastosowany z całą surowością, dziecko powinno się spodziewać, że po słusznem odpokutowaniu wróci do dawnych praw, będzie kochane i szanowane za odwagę, z jaką się przyznało do winy. Sprawiedliwość nieubłagana jest na miejscu tylko w sądzie; w wychowaniu sprawiedliwość powinna być połączona z dobrocią i miłością.

Kłamstwo szkolne tłumaczy się umysłowością, wytworzoną przez środowisko, które każe uważać nauczyciela za wroga, sprzymierzać się ze słabymi przeciw silnemu i zezwala na nieprzebieranie w środkach, gdy chodzi o obronę wobec niego. Otóż tę umysłowość należy zmienić lub nie dać jej się rozwinąć: najpierw przez wzbudzenie w środowisku, w myśl sposobów wskazanych w tym rozdziale, ducha dobra w miejsce ducha zła, następnie przez zastąpienie niechęci i niezadowolenia ufnością wzajemną nauczycieli i uczniów, rodziców i dzieci; wreszcie zaznaczając przy każdej sposobności, że kłamstwo szkolne jest równoważne z każdym innym kłamstwem, że nie może być dwóch pojęć uczciwości: jed-

nej dla uczniów, drugiej dla reszty osób. Duch szkoły powinien być również taki, iżby uczniowie sprzymierzili się z nauczycielem przeciwko osobnikowi, którego schwymano na kłamstwie.

Za wszelką cenę unikać należy — prócz wyjątkowych wypadków — wywoływania w sumieniu dziecka starcia między dwoma zobowiązaniami. Donosicielstwo jest zwykle zdradą, podłością, nikczemnym środkiem zaskarżenia sobie łaski zwierzchnika. Zwierzchnik nie powinien tego tolerować, a tem mniej zachęcać do denuncjacji lub uważać ją za środek pomocniczy w rządzeniu. Tylko tym sposobem uchronimy dziecko od kłamstwa z pobudki szlachetnej, które wkońcu doprowadziłoby je mogło do spaczenia pojęć moralnych.

Niekiedy powstaje starcie innego rodzaju: „Popełniłeś winę, widziałem ciebie” — mówi dziecku ojciec lub nauczyciel. „Nie popełniłem jej” — odpowiada dziecko i w razie potrzeby używa słowa honoru. Co robić w tym wypadku? Nalegać pomimo zaprzeczenia dziecka jest to zarzucać mu kłamstwo, gdy bardzo jest możliwe, że nie skłamało. Nie nalegać, ustąpić przezornie, jest to może pozwolić dziecku na korzystanie z zuchwałego kłamstwa i przyzwyczajenie go do bezczelnego przeczenia. Nasuwa się dwojakie rozwiązanie: albo nauczyciel powie: „Widziałem, a zatem dziecko kłamie; nie mam potrzeby zwracania uwagi na jego zaprzeczenia”. Jest to rozwiązanie nieco brutalne, które przynajmniej napozór stwierdza prawo silniejszego. Albo — i to byłoby rzeczą bardziej pożądaną — w razie formalnego zaprzeczenia dziecka dać mu do zrozumienia, że oszukiwać to rzecz poważna, a tem bardziej używać w tym celu słowa honoru, następnie zaś oświadczyć mu, że skoro obcuje, wierzymy jego słowu. Jeżeli nauczyciel powie to poważnie i z przekonaniem, to przypuściwszy, że młodzieniec skłamał, wątpię, żeby się tem kłamstwem kiedy pochłubił;

jestem nawet przekonany, że nie zechce drugi raz oszukać nauczyciela¹⁾.

Czy nie byłoby rzeczą możliwą, aby zarówno rodzina jak i szkoła wpoili w umysły dzieci tak wysokie pojęcie prawości, że stałaby się ona jakgdyby odznaką, szlachectwem, któremu sprzeniewierzyć się byłoby hańbą? „Proszę pana o jedno — powiedział mi ojciec, powierzając piętnastoletniego syna — aby pan mu ufał zawsze i wierzył jego słowu; nie schwytałem go bowiem nigdy na kłamstwie.” Ojciec ten zrozumiał z całą subtelnością, jak ważnym czynnikiem w wychowaniu jest pojęcie prawości. Jeżeli dziecko kłamie, to dlatego, że nie rozumie całej doniosłości oszukiwania, nie wyczuwa naokoło siebie wstrętu do kłamstwa; a posądzenie o kłamstwo staje się w jego życiu rzeczą zwykłą. Dziecko, a bardziej jeszcze młodzieniec, który wie, że mu ufają, bo nie oszukał nikogo, gdyż oszukiwać nie umie, nie ulegnie pokusie kłamstwa, aby nie splamić swej godności.

Czy nie zauważyliście, jak straszne jest dla ludzi znaczenie słów „utrata godności”? Uczony, który fałszuje własne doświadczenia, aby dowieść swej tezy, traci godność; gracz, oszukujący w grze, traci ją również; kłamstwo i fałsz wpływają właśnie na utratę godności. Czy nie dałoby się tego zastosować zarówno do dzieci? Osiągnąćby to można:

- 1) wykazując w naszym stosunku do kłamstwa, że jest to rzecz doniosłej wagi;

¹⁾ Czy nie można by usprawiedliwić takiego postępowania przez proste stwierdzenie psychologiczne, że młodzieniec opiera się na własnym zeznaniu, które wyklucza możliwość błędu, gdy tymczasem twierdzenie nauczyciela wypływa z zewnętrznych pobudek, które teoretycznie mogą być mylne. Profesor powiedzieć może bez upokorzenia: „Omyliłem się, źle widziałem”, gdy tymczasem młodzieniec mógłby powiedzieć: „Skłamałem”. Przysiąc trzeba, że profesorowi łatwiej wyjść z trudnego położenia, wytworzonego przez dwa przeciwstawne twierdzenia.

- 2) ufając dziecku i młodzieńcowi, dopóki się nie przekonamy, że nadużyli naszego zaufania, przytem dobrze jest przed nimi to zaznaczyć!
- 3) skazując na utratę godności tego, komu dowiedziono kłamstwa.

W rodzinie ze względu na małą liczbę dzieci łatwo jest wyodrębnić kłamcę. Gdy innym dzieciom okazuje się bezwzględne zaufanie, kłamcy daje się do zrozumienia, że nie przywiązujemy wagi do jego słów, a pytając się kilkakrotnie, czy to, co mówi, jest prawdą, dajemy mu poznać, że wahamy się, czy mu wierzyć; dziecko upokorzone, zawstydzone wkońcu się poprawi. Czy Chrystus nie postąpił względem Piotra, który się Go zaparł, w podobny sposób, chociaż ten nie był dzieckiem? „Piotrze, azali miłujesz mnie?” pytał Pan. Piotr zaś odpowiedział: „Miłuję Cię, Panie”. „Piotrze, azali miłujesz mnie?” pytał Pan po raz wtóry, Piotr zaś odpowiada po raz wtóry: „Miłuję Cię, Panie”. Gdy Chrystus po raz trzeci zapytał, Piotr się zasmucił tem naleganiem, czuł bowiem, że w niem tkwi przypomnienie jego kłamstwa.

W szkole trudniej wyodrębnić kłamcę; za wielką jest liczba dzieci i za wiele osób, z którymi się stykają. A jednak czy nie dałoby się utworzyć „statutu” prawości i ustalić zasady, że należy wierzyć dziecku, dopóki kłamstwo nie zostanie mu dowiedzione, powołać się w razie potrzeby na sąd honorowy, któryby wiedział, jak sądzić tego rodzaju sprawy, wreszcie oznaczyć okres czasu, w którymby winowajca podlegał ogólnej nieufności, zanim swoim postępowaniem nie zmałałby winy.

* * *

Do sposobów, które ożywiają ducha dobra w rodzinie czy szkole, należy również *popularność* wychowawcy, względem której nie powinien pozostać

on obojętnym. Popularność polega właściwie na szacunku i miłości oraz na tem, że ma się ogół za sobą. Wiem, że wyraz popularność budzi pewne wątpliwości, pochodzi to jednak stąd, że zdobywa się ją nieraz środkami nagannymi, jak niskiem pochlebstwem, pobłażliwością szkodliwą, służalstwem lub zbytnią usłużnością. Ale też odróżnić należy popularność w dobrem znaczeniu tego słowa od popularności w złym gatunku. Gdy pierwsza opiera się na pobudkach bezinteresownych, druga spoczywa przede wszystkim na interesowności; gdy pierwsza ma na celu najwyższe dobro dziecka lub ogółu, druga jest celem sama w sobie, uprawiana dla przyjemności lub korzyści.

Ustalmy więc najpierw zasadę, że *nie możemy i nie powinniśmy traktować obojętnie uczucia, jakie wzbudzamy w sercach dzieci*. Przypuśćmy, że dzieci są wrogo usposobione dla nauczycieli, których uważają za swych nieprzyjaciół; zasadniczem usposobieniem dziecku będzie wtedy zła wola, uprzedzenie i nieufne zachowanie się do wszystkiego, co pochodzi od nauczycieli. Obowiązek wówczas nie będzie obowiązkiem, wskazanym przez sumienie, lecz tylko pretensją wrogiego profesora, spod której należy się wyłamać wszelkimi sposobami. Wrogie to usposobienie znieprawić może łatwo sumienie dzieci i doprowadzić je do znieawidzenia obowiązku, ponieważ został on narzucony przez nienawistną im osobę.

Jeżeli dziecko, nie będąc całkiem wrogo usposobione dla wychowawcy, żywi jednak dlań pewną niechęć, to niechęć ta również jest zgubna dla wychowania. *Quidquid recipitur, per modum recipientis recipitur*. Maksyma ta w danym wypadku znaczy, że wynik wychowania zależeć będzie od usposobienia dziecka względem wychowawcy. Pascal wyraził to samo w innej niemniej doniosłej formie, mówiąc, że rozum i serce są to dwie drogi, któremi wszelka prawda przenika do

duszy; tylko że prawdę, którą rozum przyjmuje, dość jest dowieść, sercu zaś należy „umieć ją przyswoić”; to znaczy, że obok sztuki przekonywania jest jeszcze sztuka „przyswojenia”. Czem zaś innem jest ta sztuka przyswojenia, jeśli nie sztuką dobrego przysposobienia dusz, na które mamy wpływać, sztuką wnikanania w nie, ujmowania ich sobie, słowem sztuką zdobywania popularności, a przez to samo wywierania zbawczego wpływu na dzieci.

Wreszcie zdarzyć się może, że nauczyciela i dziecko, wychowawcę i wychowanka łączy tylko stosunek obojętny, że jeden sprzedaje swój towar, niewiele się troszcząc o to, kto go kupuje, drugi korzysta z nauki, zachowując się zupełnie obojętnie względem osoby, która mu jej udziela, tak dalece, że po paru latach zaledwie przypomnieć zdoła, jak się ona nazywa. Nauczanie, być może, posiada samo przez się pewną moc wychowawczą, może dziecko korzysta z poglądów i zasad postępowania, które mu się wyklada, tak jak korzysta z wielu czynników swego środowiska, ale z pewnością brak mu będzie tego zapału duchowego, który jest niezbędny dla rozkwitu i rozwoju dobrych zarodków. Być obojętnym na uczucia, wzbudzane w duszach dziecięcych, to nie zdawać sobie wcale sprawy, czem jest wychowanie.

Wskażmy teraz kilka sposobów, któremi zjednać sobie można dzieci i mieć je za sobą, jeżeli nie wszystkie, to prawie wszystkie. Oprócz ogólnych warunków, sprzyjających powstawaniu ducha dobra, jak wzajemne zaufanie, uprzejmość, dobroć, która wyraża się myślą o dzieciach, subtelną w okazywaniu pamięci o nich, są warunki poszczególne; warto na nie zwrócić uwagę, gdyż mogą być bardzo skuteczne.

1-o *Unikać sądów nieprzychylnych zastosowanych do ogółu*. Kiedy przy każdej sposobności powtarza się dzieciom w klasie, że nic nie umieją, że na-

próżno traci się dla nich czas i trud, że zwątpiliśmy o nich zupełnie, że są wszystkie niezdolne i nie zasługują na zaufanie, że „weszły do szkoły głupie i psotne, a wyjdą niepoprawne”, to sądy te wypowiedziane z przekonaniem, działać będą wkońcu sugestyjnie, i dzieci uwierzą, że nic nie umieją i że nic nie są warte, a przeto zbyteczną jest rzeczą przykładać się do czegokolwiek. Zadowolą się też miernością, słysząc ciągle, że taki już ich los i że znajdują się w licznie a dobrane towarzystwie. Słowem, czują, że nauczyciel jest im niechętny, więc i one mu tem samem odpłacają, a od niechęci do wrogiego usposobienia już niedaleko.

Istotnie zdarza się niekiedy, że klasa jest mało zajmująca, że zespół uczniów w nauce lub sprawowaniu nie daje zadowalających wyników. Wówczas roztropny wychowawca powinien przyjąć ten stan rzeczy, t. j. *brać uczniów jakimi są*, tylko starać się usilnie, aby ich wynieść do wyższego poziomu. W tym celu powinien wyróżnić dobrych lub najmniej miernych wśród miernych, aby gorszym dostarczyć miary porównania i pobudzić ich do współzawodnictwa, lepszym zaś dać do zrozumienia, że nie są nieodwołalnie skazani na przestawanie z miernością. Ogólna miara mierności dla wszystkich uspokaja, odosobnienie niepokoi; cała zręczność w postępowaniu nauczyciela polegać winna na tem, aby odosobnić leniwych, roztrzepanych, nieusłuchanych i dać im odczuć, że są źli wśród dobrych i że są źli, nie dlatego że takie jest prawo ogólne, lecz dlatego, że nie chcą być dobrzy. Na to odpowiedzą oponenti, że rozumowania te są za subtelne dla umysłu ociężałego, leniwego lub płocheo; ale przekonałem się, że dzieci, najmniej podatne do zastanawiania się i rozumowania, odczuwają to wszystko nieraz bardzo żywo.

2-o *Ograniczyć do minimum liczbę uczniów karanych razem w jakikolwiek sposób*. Jak mierność wspólna, tak i wspólne nieszczęście zbliża dzieci do

siebie; powstaje wtedy solidarność wśród tych, których dosięgły kary surowe; pocieszają się oni wzajemnie, a w razie potrzeby podtrzymują się, aby się oprzeć „prześladowcy”. — „Ale — powie niejedyn — wszyscy moi uczniowie, albo z małym wyjątkiem, są leniwi i roztrzepani; wszak muszę dać im to poznać i odczuć; byłbym zaś niesprawiedliwy, gdybym tylko niektórych karał za lenistwo, gdy wszyscy są leniwi.”

Najpierw nauczyciel nie jest urzędnikiem sądowym, który musi stosować jedno prawo dla wszystkich, lecz wychowawcą, który ma wychować dzieci, to jest urobić je i udoskonalić, licząc się z różnymi usposobieniami wychowanków i okolicznościami współżycia. Skoro dla dobra dziecka potrzeba je odosobnić za lenistwo i złą wolę, to nie będzie to niesprawiedliwością, lecz dobrocią. Niema jakiejś bezwzględnej normy lenistwa, czy innych wad; odcienie istnieją i dla słusznych powodów musimy tę różnicę utrzymać, z tem wszelako zastrzeżeniem, że stosując ją do jednego, po osiągnięciu wyniku zastosujemy ją do każdego innego. Jeżeli w wojsku maszerującym pewne jednostki pozostają w tyle, to dwie rzeczy są ważne: należy dać odczuć tym, którzy się ociągają, że odosobnienie jest niebezpieczne, zwłaszcza gdy nieprzyjaciel jest blisko, lub że conajmniej naraża się na żarty i złośliwe spojrzenia przechodniów; skądinąd zaś należy, ujmując im nieco ciężaru, dać poznać, że mogą podążyć za innymi. Niepokój i nadzieja — oto dwa uczucia, które naprzemian posiłkować się trzeba.

Co sądzić o *karach ogólnych*, które dosięgają rzeczywistych winowajców, ogarniają również niewinnych? Czy w pewnych razach dadzą się one usprawiedliwić? Czy stają się niekiedy przykrą koniecznością, której uniknąć nieposób bez narażenia na szwank lub upadek bardzo ważnych zadań? Czy też pod pozorem, że za wszelką cenę unikać należy

niesprawiedliwości, krzywdzącej niewinnego, potępić je bezwzględnie?

Przedewszystkiem nie należy mówić zaraz o niesprawiedliwości, gdy wśród ogólnej liczby karanych znajdzie się jeden lub paru niewinnych. Młodzieńcy winni zrozumieć, a rozumieją, skoro im się wytłumaczy, że dobro społeczne wymaga nienaruszalności autorytetu. Porządek jest konieczny w każdej społeczności: dotyczy on bowiem wszystkich, a ponieważ byłby poważnie naruszony przez niekaranie wykroczeń, władza musi ukarać winnego, chociażby przez to dosięgło się także niewinnych. Następnie, czy niemożliwą jest rzeczą dać do zrozumienia młodzieńcom, a nawet dzieciom, że istnieje pewna solidarność, z której wyłamać się nie mogą; że dobra sława ogółu pada na wszystkich, i dlatego słuszną jest rzeczą, aby w pewnej mierze wszyscy cierpieli za rozprzężenie ogólne? Zresztą wtedy rzadko spotyka się zupełnie niewinnych: kto nie jest przywódcą, jest prowadzonym, a kto nie jest współnikiem, to zachęca do rozprzężenia przez pobłażliwość lub bierność. Nigdy nie może być za wcześnie, aby nauczyć dzieci, że przez tolerowanie zła, kiedy można mu zapobiec, stają się współwinowajcami.

W praktyce, aby nie rozdrażniać i nie podniecać złego usposobienia, należy postępować w ten sposób, żeby kara ogólna stanowiła wyjątek, usprawiedliwiony przez niezwykle ważne okoliczności; trzeba ograniczyć ją jaknajbardziej, to jest dosięgnąć nią jaknajmniejszą liczbę uczniów; przytem zważać należy, aby kara była raczej negatywną, niż pozytywną; zamiast kary pozytywnej, jak pewne nakazy, areszty i t. p., oświadczyć należy, że się nie karze ogółu ze względu na niewinnych, lecz że przez powien przeciąg czasu traktować będziemy wszystkich surowo, że na żadne wyjście, o ile nie okaże się niezbędnym, zezwolenia nie damy, że niczego nie uwzględnimy i nie znajdziemy pobłażliwości dla najmniej-

szej winy. Nieraz po oświadczeniu profesora, iż *będzie stosował regulamin surowy* przez czas nieograniczony, uczniowie, którzy z początku przyjęli to oświadczenie z uśmiechem, po kilku dniach udawali się zbiorowo doń z prośbą, aby pozwolił im wrócić do dawnego trybu.

Wreszcie, stosując karę ogólną dla zachowania powagi władzy, równocześnie odwołać się wolno do prawości winowajcy i zaznaczyć, że kara będzie cofnięta, jeżeli będzie on miał odwagę przyznać się do winy.

Zauważmy wkońcu, że kara ogólna jest bronią niebezpieczną, najpierw dlatego że może się wydać nienawistną, gdyż dosięga i niewinnych, następnie, że można jej łatwo nadużyć, gdyż nauczyciel zamiast zadać sobie trudu, aby odszukać winowajcę, może znaleźć wygodną w niej ucieczkę, ponieważ kara ogólna w każdym wypadku zapewni mu ostatnie słowo.

3-o. *Rozdzielić odpowiedzialności.* Uczynić kogoś odpowiedzialnym jest to dać mu dowód szacunku i okazać zaufanie; jest to obchodzić się z młodzieńcem jak z dorosłym, zrównać go z nauczycielem i rodzicami, czyli wytworzyć jedność zamiast dwoistości, zbieżność zamiast rozbieżności. Jest to postawić dzieci obok rodziców, uczniów obok nauczycieli; słowem, ożywić ducha dobra. Do tej zajmującej kwestji powrócimy w rozdziale o wyrobieniu inicjatywy.

Powiedzieliśmy, że popularność może być zła — i to wtedy, gdy mamy na względzie nie dobro bliźniego, lecz swoje osobiste. Niektórym ludziom, mającym wiele upodobania w sobie, zadowolenie sumienia i przeświadczenie, że postąpili dobrze, nie wystarcza. Ci odczuwają potrzebę skupiania koło siebie sympatji i otaczania się pewnym orszakiem wielbicieli, uczniów, towarzyszy lub krewnych. Nie chcemy tylko rozumieć fałszywie znaczenia tych

słów; nie chodzi tu bowiem o oderwanie się stoickie od wszystkiego i pozostanie w obojętności na wszystko; nie chodzi tu również o uspokojenie się w imię zasady moralnej lub nawet religijnej i powiedzenie sobie na przykład: „Spełniam swój obowiązek, reszta jest mi obojętna”; albo: „Czynię wszystko dla chwały Boga, cóż mnie obchodzić może sąd i szacunek ludzki?” Pascal mówił: „Kto chce udawać anioła, staje się zwierzęciem”. Bez wątpienia, kto pracuje dla Boga i spełnia swój obowiązek, ten opiera swe czyny na motywach wzniosłych i najwznioślejszych. Czy można jednak być pewnym, że Bóg wymaga od nas, abyśmy byli obojętni na szacunek i miłość ludzi? Czy Chrystus nie powiedział, że oprócz pierwszego największego przykazania jest drugie do niego podobne: „kochać bliźniego, jak siebie samego”? Otóż czy można być obojętnym dla siebie samego? Mamy wszelkie prawo żądać miłości i szacunku bliźnich: w tym szacunku i miłości znajdziemy bodziec *drugorzędny* do działalności wychowawczej, wówczas gdy obojętność stoicka — pod pozorem, że powinniśmy podobać się tylko Bogu — łatwo może zadowolić duszę i wstrzymać lub conajmniej zmniejszyć zapał dla dobra.

Najważniejszą jest rzeczą, aby środek nie stał się celem, abyśmy nie żyli i nie działali wyłącznie z myślą o zdobyciu sobie szacunku i miłości ludzi. Celem najważniejszym i ostatecznym winna być zawsze dla nas łączność życia z Bogiem i poddanie się zasadzie dobra, tkwiącej w naszym sumieniu. Wszakże jeżeli szacunek, wzbudzany wśród dzieci, jeżeli miłość, wywoływana w ich sercach, pomóc nam może w urzeczywistnieniu tego wspólnego celu, a chłód i obojętność oddalić nas od dzieci, tak, że nie potrafimy w nie wszczepić zasad dobra i zwrócić ich do Boga, to czy nie będzie najpilniejszym obowiązkiem w tych granicach i pod tem hasłem zdobyć sobie ich miłość i szacunek?

Umysł dzieci, całkiem konkretny, z trudnością wznosi się do abstrakcji: obowiązek, dobro, prawda, pobożność, religja, świętość są to abstrakcje, które nie mogą go pobudzić, a tem bardziej zapalić, gdyż nie ma nawet o nich dokładnego pojęcia. Dziecko spostrzega tylko i kocha człowieka obowiązkowego, dobrego, pełnego poświęcenia, prawego, prawdomównego, pobożnego, świętego. Z trudnością wyodrębni pojęcia i uczucia od ludzi, którzy je uosabiają w pewnych chwilach jego życia, wtedy przedewszystkiem, kiedy jest najwrażliwsze. Skoro zaś te skojarzenia zrodzą się w jego umyśle, trwać w nim będą dalej w stanie ukrytym i odbiją się nieświadomie w stosunkach człowieka dojrzałego. Często wytłumaczenia uczciwości lub nieuczciwości, pobożności lub niepobożności szukać należy w tych pojęciach i uczuciach, jakie w nim wzbudzały osoby w okresie jego dzieciństwa.

Popularność więc, o którą się zabiega w celu osobistym, nie zaś dla ogólnego dobra, jest zła. Szczególnie zaś zła będzie popularność, którą się zdobywa kosztem dzieci, kosztem osób trzecich oraz instytucyj.

Popularność zatem jest tylko środkiem do urzeczywistnienia dobra, ściśle zaś biorąc, dobra dziecka, jego urobienia. O ile popularność podrywa pracę urobienia, o tyle jest potępienia godna, a zdarza się to zawsze, gdy nauczyciele i rodzice przez pobłażliwość czy przez słabość chcą wszelkimi sposobami, nawet najniebezpieczniejszemi, przywiązać dziecko do siebie. Św. Hieronim trafnie ujmuje słabe strony, mogące podkopać władzę zwierzchnika: *propter timorem*, mówi on, to jest przez bojaźń i nieśmiałość. Boimy się, aby dziecko się do nas nie niechęciło, więc poddajemy się jego kaprysom, zgadzamy jego życzenia lub niechęci, aby im się nie sprzeciwiać, unikamy wszystkiego, coby mogło wywołać wybuchy gniewu, słowem, rozkazując, jesteśmy posłuszni. *Propter pigritiam*, mówi dalej św.

Hieronim, to jest przez brak energii i bierność. Wymagać — jest rzeczą ciężką, narażamy się przez to na opór i walkę, gdy przeciwnie, ustąpienie jest rzeczą łatwą i pozwala się ludzić, że w ten sposób zjednamy sobie dzieci, a stąd wypływa osłabienie władzy i brak wszelkiego rygoru. Wkońcu św. Hieronim dodaje *p r o p t e r a d u l a t i o n e m*; to jest przez potakiwanie dzieciom chcemy zdobyć rozgłos umysłu szerokiego i dla tego rozgłosu poświęcamy wszystko: porządek, pracę, dobro i przyszłość dzieci. Jest to więc pod różnemi postaciami nieudolne uciekanie się do środków niskich, aby zachować pozory władzy z ujmą jej powagi.

Niekiedy w imię tej popularności poświęca się współpracowników, z którymi dla dobra ogółu winno się iść zgodnie we wszystkim, a wtedy zyskuje się popularność kosztem delikatności i sprawiedliwości. Dzieci nieraz znajdują złośliwą przyjemność w doprowadzaniu nauczycieli do starcia, a nawet do walki otwartej; należy mieć się na baczności, odgadując te złośliwe zamiary. Nieraz nauczyciel, poruszony zwierzeniem dziecka, powie więcej, niż powinien; otóż nic bardziej dziecka nie nęci jak rozmowa o nauczycielach. Dość je zachęcić, by bez skrupułów krytykował wszystkich, a wtedy, odpowiadając zwierzeniem na zwierzenie, wypowiada się często nieopatrnie zdania pod pozorem, że się chce ulżyć dziecku, i słucha się wszystkich jego zarzutów, wyrażonych często ostremi słowami, nie oszczędzającemi ani osób, ani okoliczności. Oczywiście, zdarzają się wypadki, kiedy dzieci i młodzieńcy potrzebują dać ujście wezbrane mu żalowi, i wówczas powiernicy odgrywają rolę kłapy bezpieczeństwa. Ale w takich razach stanowisko powiernika powinno uchronić go od wszelkiej dyskusji; dlatego obowiązek ten przypada rodzicom w rodzinie, przełożonemu w szkole. Nauczyciel, otrzymujący, a przede wszystkim pobudzający dziecko do zwierzeń, tyjących się jego kolegów, zawsze

będzie nierozważny. Skądinąd ten, komu się dziecko zwierza, winien tyle wzbudzać w niem szacunku, aby malec pod wpływem rozdrażnienia nie dał się unieść i nie pozwolił sobie na wyrażenia zbyt ostre, niesprawiedliwe podejrzania i t. p. Wreszcie zadaniem powiernika winno być nie dowiadywanie się o postępkach obwinionej osoby, lecz uspokojenie dziecka przez rozsądną ocenę osób i okoliczności¹⁾.

Jeżeli wogóle jest rzeczą nierozważną słuchać zwierzeń dziecka, tyjących się osób postronnych, o ileż większą nierozważą, połączoną z nietaktem i niesprawiedliwością, jest sądzić te osoby na zasadzie tych zwierzeń. Pobudza się przez to zarozumiałość dziecka, jego skłonność do krytykowania i obniża powagę władzy. Zresztą, czy możemy być pewni, że sąd nasz opiera się na ścisłych danych, zważywszy, że dziecko ma pociąg do przesady a nawet do przeinaczania słów i faktów?

Wreszcie podobne zabiegi o popularność narazić mogą powagę zakładu. Pozwolić dzieciom, aby lekcewały regulamin, lekcewały samemu mniemaną drobiazgowość rygoru, aby wydać się wyższym ponad nią, nie pilnować pracy dzieci i nie karać ich niedbalstwa pod pozorem, że trzeba im zostawić trochę swobody, pozwalać na to, czego inni zabraniają, być niekiedy współnikiem dzieci w niespełnianiu kary, zaznaczać swą powolność w przeciwieństwie do surowości innych — jest to posługiwać się środkami koniec końców niezręcznymi do zdobycia popularności szkodliwej i wpojenia w dziecko przekonania, że

¹⁾ Nie mógłbym pochwalić rodziców, którzy pod pozorem, że dziecko powinno mieć swobodę w wypowiedaniu wszystkiego, tolerują w listach dzieci lub w ich zwierzeniach użycie przewisk, wyrażen uchybiających jak również ocen, przekraczających miarę. Już ta sama swoboda jest poniekąd zachętą do nieuszanowania. Wolno pozostawić dzieciom swobodę w wypowiedaniu się, lecz powinny wiedzieć zgóry, że wszelka przesada, wszelkie obelżliwe wyrażenie, a szczególnie wszelkie kłamstwo, będą surowo karane.

obowiązek można spełniać dowolnie, gdyż zależy on od osób. Takie postępowanie wychowawcy podważa zasady, stanowiące podwalinę wychowania, i sieje w dusze dziecięce ziarna praktycznego poniekąd sceptycyzmu, który wyda szcześnie zatrute owoce.

Może za długo rozwodziliśmy się nad tym tematem. Wszakże zważyć trzeba, że sprawa ugruntowania w dziecku pierwiastka dobra jest niezmiernie złożona, wymaga ona współdziałania dobrej woli, roztropności, taktu i umiejętnego postępowania wychowawców; niestety, rzadko kiedy wszystkie te czynniki są obecne razem, tak iż powtórzyćby można w innym zastosowaniu słowa Bossueta o szczęściu ludzkim: „Składa się z tylu części, że zawsze brak którejs z nich”.

II.

POSŁUSZEŃSTWO I KARNOŚĆ.

Karność, jak zresztą większa część środków pedagogicznych, posiada dwojaki skutek: albo przytłumia, paczy pewne zasoby dziecka i niweczy jego siły życiowe, albo też roztropnie zużywa te zasoby i sprzyja rozkwitowi działalności życiowej.

Rozliczne są przyczyny, dla których dziecko powinno być posłusznem: instynkt naśladowczy skłania je do odtworzenia tego, na co patrzy, do naśladowania ruchów, postawy, sposobu postępowania i wyrażania się. Zdawałoby się, że karność ma ułatwione zadanie; czyż bowiem nie wystarczy skinać na dziecko, aby poszło za nami, lub czy nie dość posłużyć mu przykładem, aby nas naśladowało, zważywszy, że dziecko łatwo się poddaje wpływowi, a wrażliwość jego jest bardzo zmienna?

Skądinąd dziecko ufa rodzicom: od pierwszych chwil życia poznaje, że wszelkie dobro spływa nań od rodziców, a tem samem przyzwyczajają się do myśli, że wszystko, co od nich pochodzi, jest dobre. Do tego naturalnego zaufania dodajmy nieprzeparty wpływ, jaki ojciec, a w pewnej mierze i matka wywierają na niem; dla dziecka ojciec to osoba silna i władna, która wie wszystko i wszystko umie, nikt i nic oprzeć mu się nie może. Gdy dziecko pokrzywdzone lub rozdrażnione grozi, że „powie o tem ojcu”,

wierzy niezbitcie, że ojciec jest sędzią nieodwołalnym, władzą niezaprzeczoną.

A jednak są również inne czynniki, działające w odwrotnym kierunku. Dzieci znamionuje wielka bujność życia; tkwi w nich ogromny zapas energii nerwowej i mięśniowej, która potrzebuje się wyładować i cierpi, jeżeli nie znajdzie ujścia. Tymczasem przymus zjawia się niebawem. Dziecko chciałoby skakać, a każą mu się liczyć z otoczeniem i siedzieć cicho; chciałoby przesiadywać z dorosłymi, a każą mu się położyć wcześniej spać. Gdy zaś wyobraźnia jego zajęta jest grą lub zabawą, każą mu się uczyć i odrabiać lekcje. Dziecko, niezdolne do panowania nad sobą, idzie za głosem instynktu i z przykrością znosi władzę, która stawia tamę jego pożądaniom.

Poczucie osobowości budzi się dość szybko w dziecku. Dziecko zaczyna czuć, że staje się kimś, więc *stawia się i przeciwstawia*. Niezależność okazuje najpierw wobec osób, które nie potrafiły mieć nad niem wpływu i przewagi, jak starsze rodzeństwo lub służba. Następnie ośmiela się stopniowo i próbuje, zrazu nieśmiało, przeciwstawić się ojcu lub matce. Nadmierny mimochodem, że wszystkie osoby, sprawujące władzę, są wzajemnie odpowiedzialne za siebie, i że uchybienie którejkolwiek z nich nie może ująć bezkarnie, nawet gdyby tą władzą był ktoś ze służby. Pozwolić, aby jakąbądź władzę podrywał kaprys dziecka, jest to zachęcać je do oporu we wszelkiej innej okoliczności. Rodzice winni baczyć, aby każda władza w granicach swych uprawnionych czynności była pełnowładna i bezsporna. Służba miłaby się z zadaniem, gdyby pozwalała sobie karcić dziecko przy lada sposobności; dziecko wszakże winno jej słuchać i być jej posłuszne, gdy staje się przeszkodą w spełnianiu jej obowiązków. Zmuszać służących do odwoływania się w każdym wypadku

do władzy wyższej — jest to podrywać i osłabiać powagę władzy wogóle.

Później, gdy dziecko staje się młodzieńcem, powaga władzy przechodzi nową próbę. Odkąd młodzieniec czuje, że głos jego się zmienia, doznaje prawdziwej przyjemności, aby się nim posługiwać i dać się słyszeć; ten nowy bowiem dźwięk zbliża go do głosu człowieka dorosłego, i młodzieniec cieszy się z tego. Podobnej zmianie podlega cała jego istota: członki się wydłużają i wzmacniają, a on sam przybiera pozory dorosłego: chodzi wielkimi krokami, nosi ciężary, walczy z silniejszymi od siebie i to raczej dla okazania siły, niż zwinności, chcąc przekonać samego siebie, że męskość w nim zaczyna się budzić. Młodzieniec próbuje również siły swej woli, przeciwstawiając ją woli obcej; jego usposobienie staje się podejrzliwe i drażliwe, poczucie osobowości nadmiernie wzrasta i wtedy to szczególnie podlega niewytłumaczonym kaprysom i nierozważnemu uporowi. Zaczyna wyczuwać niewyraźnie swą siłę oporu i chce się przekonać, co ona może zdziałać. Jest to chwila, wymagająca wielkiej pieczołowitości ze strony wychowawcy i stanowczości w postępowaniu; równocześnie władza powinna być nader taktowna i roztropna, dobra i wyrozumiała. W tym okresie unikać należy dwóch krańców: gwałtowności i brutalności, które mogą złamać wolę na zawsze, jak również słabości władzy, która rozkaprysza wychowanka i zachęca do oporu.

Łącznie z temi czynnikami fizjologicznymi zaznaczyć musimy inne, raczej z dziedziny moralnej, które również sprzyjają nieposłuszeństwu i niekarności w dziecku.

Wymieńmy najpierw *ciasnotę umysłu*, która zależy może od wady organicznej i wtedy jest prawie nieuleczalna, lub też od braku rozwinięcia umysłowego, co jest normalne w młodym wieku. W pierwszym znaczeniu ciasnota umysłu jest równoznaczna

z brakiem sądu, czyli głupotą. Ponieważ zajmujemy się dzieckiem normalnym, nie będziemy się nad nią rozwodzili dłużej, a przejdziemy odrazu do tego drugiego rodzaju ciasnoty, zależnej od samego wieku dziecka. Dziecko nie zastanawia się nad przyczynami i sądzi o rzeczach ze swego osobistego punktu widzenia. Nie zdając sobie sprawy z motywu pewnego rozkazu lub przepisu, stwierdza tylko, że rozkaz i przepisy mu zawadzają, więc je gani i nie stosuje się do nich.

Rzadziej coprawda spotykamy się ze złym uporem w dziecku. Dziecko skłonne do złego lub tylko zgorzkniałe znajduje szczególną przyjemność w sprzeciwianiu się władzy; jest to jakgdyby odwet za poczucie swej słabości wobec władzy, która ma siłę i używa przymusu. Niektóre dzieci mają upodobanie w stwierdzaniu bezsilności rodziców czy nauczycieli wobec ich uporu; inne cieszą się, że swą biernością wywołują rozdrażnienie gorączkowe, to zaś zdarza się szczególnie wtedy, gdy dziecko zachęcone jest do oporu przez obecność kolegów; nakazy i nieposłuszeństwo krzyżują się; mieć ostatnie słowo, widząc, że profesor błędnie w poczuciu swej bezsilności, jest to osiągać triumf chwilowy, który zadowala pewne natury przewrotne lub tylko zarozumiałe. Niekiedy znów dziecko zdaje sobie niejako sprawę, że im bardziej rozdrażni rodziców, tem sroższą zadadzą mu karę, która gdy ochłona, na pewno je ominie. Na swój sposób kieruje się polityką zła najgorszego, czując, że im gorzej będzie, tem prędzej sytuacja się zmieni.

Przyczyny te, zależne od natury dziecka, określić można jako przyczyny *wewnętrzne* nieposłuszeństwa; są wszakże i *zewnętrzne*, zależne od zwierzchników. Kto wymaga posłuszeństwa, ten musi umieć rozkazywać. Władza słaba, chwiejna, niepewna siebie pobudza do nieposłuszeństwa, taksamo jak władza dokuczliwa, nerwowa, despotyczna i brutalna.

Powiedziano i poniekąd słusznie, że „poważnem oskarżeniem władzy rodzicielskiej są właśnie dzieci nieposłuszne“ (Lhotzky).

* * *

Dotąd rozważaliśmy nieposłuszeństwo ze stanowiska psychologicznego. Pozostaje strona praktyczna. Jak postępować należy, aby młodzież zrozumiała znaczenie zdrowego posłuszeństwa i polubiła karność? Stosując pewnego rodzaju *dialektykę posłuszeństwa*¹⁾, wskażemy, jakim sposobem dziecko wznosi się stopniowo od czysto utylitarnej uległości do przyjęcia i umiłowania woli Bożej.

Ksawery de Maistre pisał niegdyś o obowiązku, który narzucił sobie, „aby wytresować zwierzę“. Chciał przez to powiedzieć, że w życiu spełniamy mnóstwo czynności wskutek przyzwyczajenia, że przyzwyczajenia te istnieć powinny, ponieważ ułatwiają nam życie codzienne i uwalniają umysł od ciągłego czuwania nad wykonywaniem wielu czynności banalnych, przez co tem swobodniej oddać się możemy pracy umysłowej.

W małym dziecku również należy „wytresować zwierzę“, t. j. narzucić mu pewną liczbę przyzwyczajzeń pożytecznych dla życia codziennego, osobistego czy społecznego, to zaś początkowe wychowanie zaczyna się poniekąd od urodzenia dziecka. Przyzwyczajenia te wszakże osiągną skutek wtedy tylko, gdy osoby, zajmujące się dzieckiem, przestrzegają ich będą również.

Odkąd w dziecku budzi się świadomość — co następuje bardzo szybko, bo już w drugim roku życia — należy dać mu poznać, że nakaz spełniony być winien bez względu na łzy, krzyki czy opór. Z wy-

¹⁾ Platon nazywa dialektyką stopniowe wznoszenie się od względności do absolutu.

razu twarzy, z tonu mowy dziecko zrozumieć powinno, że wszelki upór byłby daremny. Odkąd zaś w dziecku przejawiać się pocznie rozum, należy je przyzwyczać do porządku, czyli do tego, że *każda rzecz ma swoje miejsce*, że wszystko musi być robione w swoim czasie, a tak, jak Pismo św. mówi, że jest czas na rozmowę i czas na milczenie, tak w życiu dziecka jest czas na zabawę i czas na odpoczynek (o pracy bowiem w tym wieku nie może być mowy). Dziecię powinno wiedzieć, że nieporządek jest brzydki, uciążliwy, budzący niesmak. Wszystko to zwolna przygotowuje dziecko do posłuszeństwa, posłuszeństwo bowiem jest niczem innym, jak *uznaniem porządku*.

Wreszcie nadchodzi chwila, kiedy dziecko poznaje obowiązek prawa czy przepisu, do którego wszyscy stosować się winni. Nie rozumie jeszcze ostatecznej racji prawa, lecz odczuwa mniej lub więcej wyraźnie, że tak *być powinno*, że nie może być inaczej. Poczucie to zjawia się całkiem naturalnie, jeżeli kierownicy wzbudzą w niem nieograniczone zaufanie. Dziecko, pytające bez końca „dlaczego”, pytać zazwyczaj przestanie, gdy osoba, której ufa, powie mu: „Tak być powinno”.

Stopniowo dziecko dojdzie do pojęcia *porządku ogólnego*, a tem samem obudzi się w niem zmysł społeczny. Zobaczy, że jego zachowanie oddala innych od niego; nic zaś bardziej nie pozbawia dziecka pewności siebie jak stwierdzenie, że otoczenie potępia jego upór i kaprysy. Czuje wtedy, że jest samo i poza społeczeństwem. Przeciwnie zaś, stwierdzi, że porządek jest dobry, że gra o tyle jest zajmująca, o ile prawidła gry są ściśle zachowane, że ogólne zadowolenie zależy od przestrzegania przepisów obowiązujących. Skoro zrozumie, że porządek jest dobry, polubi go, zastosuje się do niego i zapragnie, aby rówieśnicy uznali go także.

Wkońcu dojdzie do zrozumienia *porządku jako porządku* i pozna jego wielkość i piękno. Jeden z filozofów powiedział, że piękno polega na wielkości związanej z porządkiem. Właściwie wielkość podporządkowana jest wielkością podniesioną do drugiej potęgi: do tego, aby podporządkować siłę, na przykład ująć siłę potoku lub uprzemysłowić siłę pary, potrzeba rozumu, to znaczy również siły, ale wyższego znaczenia. Młodzieniec, nie wdając się w te rozmowy, odczuje instynktownie, że ład w rzeczach stanowi ich piękno i wielkość, więc podziwiać będzie porządek i umiłuje go.

Prędzej jednak czy później wraz z wielkością i pięknem ujrzy on *moralność porządku*. Zamiast ulec porządkowi jako konieczności, zamiast powiedzieć „ma tak być, bo tak jest”, zrozumie, że „moralność w głębi duszy i niebo gwiazdziste nad nami są to dwie rzeczy, które napełniają duszę podziwem” (Kant), zrozumie, że prawo jest tylko wyrazem naturalnej zależności istoty naszej nieskończenie małej od Istoty nieskończenie wielkiej, że byt swój pojmujemy dopiero wtedy, gdy uzależnimy jego względność od Absolutu. Zrozumie przedewszystkiem, że ten Absolut, narzucający się i mający prawo się narzucać, to wola Ojca, który jest w niebiesiech, którego imię zasługuje, aby było uświęcone, a wola spełnić się ma na ziemi jak i w niebie.

Jeżeli dziecko niezawsze prawidłowo przechodzi przez wszystkie te stopnie, to dlatego że jego umysł nie jest pozostawiony samemu sobie. Pomagamy mu w tem wznoszeniu się: od pierwszych lat dziecko, które nie wie, ma przy sobie osoby, które wiedzą; one umieją nazwać Boga, potrafią oswajać je z wolą i przykazaniem Boga, zwrócić mu uwagę na głos Boga, tkwiący w głębi jego sumienia, zachęcić je, aby było grzeczne, to jest, aby się podobało Bogu i spełniało Jego świętą wolę. „Matko, matko — mówił Pestalozzi — pokazałaś mi Boga w swych nakazach,

ja zaś znalazłem Go w swem posłuszeństwie... Matko, matko, jeżeli cię kocham, kocham Boga, mój zaś obowiązek jest mojem prawem, najwyższem!..."

Przez te rozmaite stopnie przejść dziecko musi, nim dojdzie do pojmovania prawdziwego posłuszeństwa i do stosowania go w życiu. Jeżeli wychowawcy będą się z niemi liczyli, to karność, narzucona dziecku, stanie się *prędko jego karnością, prawo nakazane stanie się prędko jego prawem*¹⁾. Innemi sło-

¹⁾ Porządek tej skali jest odwrócony przez tych, którzy uniezależniają posłuszeństwo i moralność od Boga. (Por. mianowicie F. Buisson: *Union morale* (październik 1913). Pojęcie Boga, narzucającego prawo, nie będzie w tym razie ostatnim szczeblem tej skali rozwoju pojęć moralnych ludzkości, lecz przeciwnie, jej punktem wyjścia; zanim ludzkość zrozumie doniosłość nakazu moralnego względnie do swego postępowania, potrzeba, aby to prawo narzucone jej było zzewnątrz. Przykazanie Boskie ma być pierwszą podstawą porządku. Przez doświadczenie i namysł ludzkość przychodzi do przekonania, że porządek jest rozumny, sprawiedliwy, mądry i piękny, a wówczas może się obyć bez religii i bez Boga. Pojęcie Boga to jakgdyby rusztowanie dla wznoszącej się kolumny: skoro kolumna opiera się już na podstawie i trzyma się sama przez się, rusztowanie staje się zbyteczne. Poglądy te rozwija również Gu y a u w pracach: *Bezreligijność przyszłości* i *Moralność bez zobowiązania i sankcji*.

Prawdą jest niezaprzeczona, że przykazanie Boskie użyteczne jest zarówno dla dziecka jak i dla dzieciństwa ludzkości, ale fałszywe jest zapatrywanie, że przy rozwiniętej refleksji i świadomości oczywistej porządku i dobra zbyteczne jest pojęcie Boga. Przeciwnie, człowiek po refleksji pogłębionej zwraca się zawsze do Boga i opiera się na Nim jako na postulatcie prawa moralnego. Świadomość oczywista dobra i porządku wpływać może na nas jako podnieta lub bodziec, nie będzie jednak zobowiązaniem. Dobro staje się obowiązującym dopiero wtedy, gdy się je uzależni od Tego, który jest dobrem sam w sobie, który wszystko stworzył i wszystko wiedzie ku dobru. Usunąć prawo *obowiązujące*, przez które Bóg kieruje świat moralny do jego przeznaczenia, to skazać wszystko na nieporządek równy temu, jakiby powstał we wszechświecie fizycznym, gdyby usunięto prawo konieczności z praw natury.

A zatem pojęcie Boga nie może być rusztowaniem przestarzałym w budowie moralnej, lecz jest kluczem sklepienia, od którego zależy trwałość całego gmachu.

wy, karność, narzucona zzewnątrz, stanie się wkońcu wewnętrzną. Dziecko z początku powie, że tak jak jest, jest dobrze *dla niego*; potem powie, że dobrze jest dla ogółu, aby prawo obowiązywało; wkońcu, że tak jak jest, jest poprostu dobrze, gdyż zgadza się z porządkiem, z wolą Bożą.

W ostateczności wykształcenie posłuszeństwa polega na tem, aby dwoistość *srowadzić do jedności*. Karność początkowo narzuca się zzewnątrz: jest to dwoistość, niekiedy przeciwstawność. Stopniowo karność narzucona staje się karnością przyjętą i pożądaną. Nad rozkazodawcą i słuchającym góruje zasada, która ich zjednoczy.

Posłuszeństwu tak pojętemu nie brak wielkości i godności. Temu, kto nie liczy się z prawem, zdaje się, że jest panem siebie, że wolno mu robić, co mu się podoba; w rzeczywistości opanowany jest niekiedy przemożnie przez swe żądze, zależne od wrażeń i wpływów zewnętrznych. Przeciwnie, kto rozumie znaczenie porządku i prawa, pożąda ich, idąc za głosem sumienia. Poddając się prawu, jest panem siebie, gdyż prawo jest jego prawem, tem, które Bóg stworzył wraz z nim dla jego dobra.

* * *

Filozof Kant w teorii „antynomij” dał jako przykład wolność i konieczność: z jednej strony rozum stwierdza, że wszystko jest ściśle powiązaniem przyczyn i skutków, z drugiej strony rozum postrzega, że związek ten nie jest bezwzględny, że pozostaje miejsce dla wolnej woli. Czy ta antynomja, której dopatrywał się filozof, niesłusznie zresztą, w świecie metafizycznym, istnieje w dziedzinie praktycznej wychowania? Innemi słowy, czy należy wybrać: albo pedagogję wolności albo posłuszeństwa, czy też uzgodnić posłuszeństwo z wolnością?

Posiadamy obszerną literaturę *wolnościową*. Wolność dziecka jest bożyszczem, którego naruszyć nie wolno; w wychowaniu wszystko dąży do usunięcia przeszkód, któreby mogły tamować jej rozkwit. Dodać należy, że zwolennicy tego rodzaju pedagogii znajdują się zwłaszcza w Niemczech, gdzie aforyzmy Nietzschego cieszą się zawsze wielkim wpływem. Wraz z nim twierdzą jego uczniowie, że przekląć należy posłuszeństwo i karność, a zanim głosić się będzie prawa moralne, należy powywieszać wszelkich moralistów, nim zaś przystąpi się do pedagogii, należy powywieszać wprawdzie pedagogów. Zato wynoszą kulturę skrajnego indywidualizmu, napadając ostro na władzę: „Natura stworzyła osobowości, wychowanie je niweczy. Małe dzieci wnoszą do szkoły początkowej rozmaite usposobienia; gdy zaś w dwudziestym roku życia młodzieńcy opuszczają gimnazjum, to wszyscy urobieni są na jedną modłę. Podczas tej długiej drogi, najeżonej często kolcami, nauczyli się nagiąć wolę do woli władzy szkolnej, ugiąć się pod jarzmem, ciągnąć pług, oduczyli się wzajem wszelkiego oporu i wszelkiego buntu¹⁾).

W Ameryce ze względów bardziej praktycznych wynoszą również kulturę osobowości; mają cześć dla „self-made mana”. Lat temu kilka mówiono nawet o doktrynie teologicznej, nazwanej amerykańską, która odróżniała cnoty czynne od biernych; do tych, rozumie się, zaliczono posłuszeństwo, do pierwszych zaś śmiałość i inicjatywę²⁾.

We Francji zmysł miary ustrzegł nas naogół od tej krańcowości, toteż skoro ktokolwiek z innych krajów chce wykazać, jak zgubny jest wpływ zbyt-

1) Gurlitt. *Education de la virilité*.

Porów. również pracę Demolins: *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*.

2) Stanley Hall stwierdza ten przesadny взгляд dla niezależności młodzieńca w high schools amerykańskich i potępia go... „Bawimy się — mówi — kokietyjąc upodobania i wstrętę dziecka, nie umiemy zaś nauczyć go posłuszeństwa”.

niego rygoru, najłatwiej znajduje przykład we Francji. A jednak czy te teorie tak głośne nie są czasem echem Roussa, który przecież trzyma się zasady, że „wszystko jest dobre, co wychodzi z rąk Stwórcy, wszystko zaś psuje się w rękach ludzkich”? Doktryna wychowania *negatywnego*, polegająca na tem, aby usuwano wszystko, co przeszkadza naturalnemu rozwojowi dziecka, zaczerpnięta jest z dzieła Roussa „Emil”. Pewien autor francuski¹⁾, wprawdzie pedagog niezawodowy, głosi zasadę, że należy uwzględnić we wszystkim samorzutność dziecka. „Kiedykolwiek dziecko chce się uczyć, czyto rysunku, czy pisania, czy jakiegokolwiek innej rzeczy, jakąkolwiek naukę przekłada nad inną, czynię zadość jego żądanom, zarzucając plan zgóry powzięty, szczęśliwy bowiem jestem, że ma jakiegokolwiek pragnienie. Jeżeli wybiera drogę przeciwną tej, którą ja wybrałem, zamiast się sprzeciwiać, idę za nim. Wszelako jednym środkiem rozporządzam i nim się posługuję, mianowicie nastęrczam dziecku sposobności, które nakłonić je mogą do pożądanego obranego przeze mnie kierunku; nie zniewala się wtedy jego skłonności, przeciwnie, pobudza się je.” Dalej zaś: „Dzieci wiedzą, że w pewnych godzinach nauczyciele są do ich rozporządzenia, zresztą wolno im wybierać, którego chcą. Podlegają tylko jednemu przymusowi negatywnemu: nie wolno im się bawić poza godzinami wyznaczonymi. ...Jeżeli przypuszczalnie dziecko nie chce iść na lekcję, a raczej na pogadankę, którą w tej chwili ma nauczyciel dla jego kolegów, to wie, gdzie się udać może, gdyż poza godzinami wykładów, sale rysunkowa, muzyczna, czytelnia i t. p. stoją dla niego otworem, jak również i biblioteka.” Wzruszająca troskliwość, nieprawdaz, która uwzględnia wolność dziecka w najdrobniejszych nawet objawach? A jednak, słyszeliście, mówi się tu o przy-

1) Paul Lacombe: *Esquisse d'un Enseignement basé sur la psychologie de l'enfant*.

musie całkiem negatywnym: „dzieci nie mogą bawić się w pewnych godzinach”... Dlaczego zatrzymywać się na tak pięknej drodze? Czy zabawa nie jest środkiem wychowawczym? Czy dziecko, nabawiwszy się dowoli, nie będzie się uczyło lepiej, ponieważ zabrało się do nauki bez przymusu? W innym miejscu autor również mówi o przymusie: „Przypuśćmy jednak, że dzieci będą się opierały (czytaniu), jest to rzecz możliwa. Pytamy, czy należy zmusić opornych? Chociaż jestem nieprzyjacielem przymusu, zgodzę się nań w tym względzie, wiem bowiem, że w praktyce nie można być bezwzględny; ale zato przymusu użyć trzeba w ostatecznym tylko razie.” Dlaczego więc nie być logicznym do końca? Jeżeli przymus jest zły, jeżeli wolność i samorzutność dziecka uwzględniać należy zawsze, jakże się to stało, że nagle wzgląd ustał i decydujemy się na użycie środka, który sam przez się jest zły, tem bardziej, że nie usprawiedliwiamy niczem tej zmiany prócz niejasnego motywu, że „w praktyce nie należy być bezwzględny”.

Jeżeli jednak dla wspomnianego autora samorzutność, powiedzmy raczej kaprys dziecka jest ze wszechmiar godny poszanowania, to powaga nauczyciela nie jest nią bynajmniej. Czy zgodzi się kto uczyć dzieci, które dowolnie uczęszczać mogą na wykłady lub je pomijać? Jak się zachować ma nauczyciel, jeżeli uczeń zażąda od niego wyjaśnienia danego już na poprzedniej „pogadance”? Czy ma je zapytać: „Gdzie byłeś wczoraj?” aby się narazić na odpowiedź: „Wczoraj wolałem grać na fortepianie”, lub jeszcze prościej: „Wolałem nic nie robić”. Podobnie naiwne poglądy nie są warte, aby się nimi zajmowano, ci zaś, którzy je wygłaszają i drukują, powinni za karę być skazani na ich stosowanie. Ale prawda, są oni nieprzyjaciółmi przymusu; uszanujmy więc skolei ich samorzutność, gdyż nie doprowadza do żadnej konsekwencji.

Wszelako potępiając podobną przesadę, jak na to zasługuje, musimy przyznać, że bywa wychowanie, zagłuszające prawdziwą i owocną wolność, posłuszeństwo, pozbawiające duszę hartu i zaszczepiające w nią wkońcu niską służalczość.

Zdarza się to wtedy, gdy wychowanie opiera się przede wszystkim i prawie wyłącznie na bojaźni, starając się wzbudzić taki postrach przed możliwymi karami, że dziecko wyrzeka się wszelkiej chęci oporu i poddaje się woli rodziców lub nauczycieli jako smutnej konieczności. Nie może tu być mowy o żadnym uznaniu prawa, o jego zrozumieniu; dziecko wie tylko jedno, że wszelka chęć sprzeciwienia się wydanym nakazom pociąga za sobą karę, nie chcąc zaś cierpieć, poddaje się. Wiadomo, jak podobne posłuszeństwo jest poniżające i jak przypomina posłuszeństwo płaszczącego się psa.

Zdarza się to również wtedy, gdy wychowanie opiera się na naśladownictwie niewolniczym, gdy wychowawca, korzystając z miękkiego usposobienia dziecka, zniewala je do trzymania się norm przyjętych: *postępować tak, jak inni postępują*, oto najważniejsze prawo. Stosując do dzieci miarę ogólną, nałamując porywy indywidualne do porywów ogółu, wywołując to, co możnaby nazwać odruchami zbiorowymi, automatycznie zjawiającymi się u wszystkich pod wpływem jednej podniety, paraliżuje się wszelką samorzutność i niweczy się wszelką chęć samoistnej decyzji. Dla tych dzieci sumienie staje się sprawą zewnętrzną, prawo dla nich nie ma znaczenia bezwzględnego; jest niem tylko o tyle, o ile spełniają je wszyscy. Góruje tu „nieosobowość”, która stopniowo prowadzi do automatyzmu.

Zniekształcające wychowanie wytwarza służalczość, a mianowicie ten jej rodzaj, który nazwałby można przesadą legalności, służalczość, która poświęca sumienie osobiste dla litery prawa. Prawo staje się bóżyszczem i szanuje się je nie dlatego, że

zgadza się z naszym sumieniem i prawem naturalnym, lecz poprostu dlatego tylko, że jest prawem.

Niektórzy autorzy dowodzą, że prawo szanować należy dla niego samego, że poddać mu się trzeba poprostu dlatego, że jest prawem, i jeszcze, jak dodają, aby usprawiedliwić swój pogląd, dlatego że jeżeli prawo złe moralnie mogłoby nie znaleźć posłuchu, wówczas nastąpiłoby zmuszenie wpływu jednostki, władza zaś byłaby zmuszona usprawiedliwiać się ustawicznie, co doprowadziłoby wkońcu do nieładu i anarchji.

Niewątpliwie należy dać do zrozumienia dziecku, iż winno ufać władzy, najpierw dlatego, że sprawujący władzę mają możność obejmować rzeczy lepiej i głębiej niż *podwładni*, którzy ze swego stanowiska mogą nie wiedzieć, jaki jest ostateczny cel prawa, ani dla jakich pobudek wydane zostało; następnie dlatego, że jednostka jest zawsze skłonniejsza do zwrócenia uwagi w ustawie na to, co narusza jej prawa osobiste, niż na to, co przynosi korzyść dobru ogólnemu. Wszakże dając dziecku do zrozumienia, według starego wyrażenia prawników i moralistów, że *prawo obowiązuje* i że skutkiem tego poddawać się prawu należy dopóty, dopóki pozostaje ono w zgodzie z prawem naturalnym, równocześnie nadmienić mu trzeba, że istnieją również złe prawa. Te prawa sumienie osobiste potępia i jest wyższe nad nie; nieposłuszeństwo w takim razie stać się może najświętszym i najściślejszym z obowiązków. Innemi słowy, należy mu dać do zrozumienia, że w ostatniej instancji zależy ono od swego sumienia, a moralność jest rzeczą osobistą.

Aby ustrzec rozwój indywidualizmu od nadmiernej wybujałości, która mogłaby wyrządzić szkodę ogólnemu porządkowi i wywołać anarchję, wystarczy dziecko przekonać, że władza zasługuje na zaufanie, o ile tylko niema takich danych, któreby mogły je zachwiać. Zresztą wypadki, kiedy władza gwałci prawo moralne, są rzadkie, a wreszcie, prawo zależy od

tyłu niezmiernie złożonych okoliczności, że choć narazie wydaje się ono niesłuszne, należy mu się jednak poddać bez zastrzeżeń, wyjąwszy naturalnie oczywistą niesprawiedliwość lub niemoralność.

* * *

Powinniśmy więc wraz z posłuszeństwem rozwijać w dziecku poczucie prawdziwej wolności. Zaczniemy od określenia prawdziwej wolności, przez co dojdziemy do wykazania fałszywości zasad wolnościowych. Przedewszystkiem dowieść musimy, że *wolność nie jest celem, jeno środkiem*. Jak zwierzę spełnia swe przeznaczenie, kierując się ślepym instynktem, tak człowiek spełnia je również, to jest urzeczywistnia swe dobro, a więc dobro ogółu, idąc za głosem wolności. Racją bytu wolności jest dobro. Wolność sama przez się jest dobrem w tem znaczeniu, że jest środkiem wyższym od instynktu do urzeczywistnienia życia ludzkiego, którego przeznaczenie jest wyższe od życia zwierzęcia. Wszelako wolność, będąc dobrem, równocześnie zależna jest od swego celu, tak dalece, że może wznieść się wysoko lub upaść nisko. Wychowanie więc powinno wyzyskać wolność nie dla niej samej, jak tego chce kierunek, nazwany przez nas wolnościowym, lecz winno, licząc się z wolnością dziecka, przyzwyczajając je do dobrego jej użytkowania.

Idźmy dalej i poszukajmy sprawdzianu dobrego lub złego użytkowania wolności.

W wychowaniu, opartem na rzekomej wolności dziecka, chodzi tylko o sprzyjanie wszelkim objawom jego samorzutności, nie zaś o liczenie się z ich wartością *jakościową*; tymczasem niewszystkie te objawy są jednakowo warte, cowiecej, sprzyjając jednemu, pomijamy inne i zapominamy, że dzieci najczęściej znajdują podniętę dla swej samorzutności we wpływach zewnętrznych. Foerster w pięknej pracy „Szkoła i charakter” rozróżnia wolę peryferyczną, czyli

od zewnątrz, $\bar{0}$ woli ośrodkowej, czyli od wewnątrz. Pierwsza polega na wrażeniach i żądach zależnych całkowicie od bezpośrednich wpływów zewnętrznych, druga jest głębsza i zależna bardziej od porywu wewnętrznego dziecka.

Dlatego też musimy wyrobić w dziecku poczucie hierarchji i dać mu do zrozumienia, że w każdej przeciwstawności, w każdym starciu dążeń wolność jest dobra o tyle, o ile występuje czynnie, aby utrzymać wszelką dążność na swem miejscu, to jest dać pierwszeństwo dążnościom wyższym nad niższymi. Poczucie hierarchji wymaga, abyśmy gorszą część nas samych podporządkowali lepszej, aby dusza panowała nad ciałem, aby żądze zwierzęce trzymane były w zależności od rozumu, a przez to stały się rozumnymi. Jest to jakgdyby *przesunięcie* żądz na poziom wyższy. Poczucie hierarchji wymaga następnie, aby interes ogółu górował nad sprawami osobistymi. Ponieważ człowiek urzeczywistnienie swe osiąga dopiero w życiu społecznym, jego dobro wymaga, aby liczył się z życiem społecznym i podporządkował swe dobro dobru ogólnemu. Jest to znów przesunięcie dążności osobistych, tylko już na poziom społeczny, a więc jeszcze na wyższy. Wreszcie poczucie hierarchji wymaga, aby człowiek, przechodząc od względności do absolutu, zrozumiał, że celem ostatecznym jego samego i społeczeństwa, tego, co jest, i tego, co być może, jest Bóg. Taksamo jak ateizm wnosi z sobą anarchję, taksamo wiara w Boga domaga się porządku i ładu we wszystkim, wymaga hierarchji i posłuszeństwa. Jest to ostatecznie przesunięcie wszystkich dążności; wznoszą się one na stopień najwyższy, nabierając charakteru Boskiego, ponieważ Bóg jest ich celem ostatecznym. Wszystkie sofizmaty, tyżące się wolności, pochodzą z braku poczucia i zrozumienia hierarchji: *zamiast oceniać dążności w ich porządku jakościowym wstępnym, układa się je w porządku ilościowym ciągłym*. Wówczas jedna wartość równa jest drugiej, jak w liczbie jedność

równa się jedności, wolność zaś w tym razie polegać będzie na zadowoleniu którejkolwiek z tych dążności, ponieważ wartość ich jest jednakowa. Będzie to indeterminizm kaprysu.

Któż chce dobrze zrozumieć znaczenie wolności, musi wziąć pod uwagę *wartość wychowawczą przymusu*. „Ten tylko zasługuje na wolność i życie — mówi Goethe w „Fauście” — kto jest zmuszony opanowywać się codziennie.” Zadać sobie przymus jest to powściągnąć bujność naszych żądz i kaprysów od zawładnięcia nami całkowicie; zadać sobie przymus jest to utrzymać ład i hierarchję w naszych dążnościach, podporządkowując to, co powinno być podporządkowane; zadać sobie przymus jest to ująć w karby swe siły, pozostawiając im równocześnie całą wartość. Słowem, zadać sobie przymus jest to opanowywać się stopniowo, aby dojść do zupełnego panowania nad sobą, które pozwoli nam wyzyskać wszystkie nasze zasoby nie w imię przypadku, lecz w imię celu, wskazanego przez rozum jako godny osiągnięcia.

Należy więc strzec się w wychowaniu zbytnej troskliwości. Iluż to bowiem rodziców zaprzęta wyłączenie myśl ułatwienia dzieciom życia! Wysilają się, aby usuwać im z drogi wszelkie przeszkody; chcą wszystko przewidzieć i kłopotczą się do nieskończoności, aby dzieci mogły żyć beztroskliwie. Rodzice ci mieszają się niebaczenie do każdej sprzeczki dziecka z rówieśnikami, do najmniejszego starcia między dzieckiem a profesorem. Gdyby to było możliwe, postaraliby się, aby w zimie dziecku nie było nigdy zimno, w lecie zaś gorąco. Gdyby dziecko na przechadzce skarżyło się, że deszcz pada mu w same usta, zasłoniliby usta parasolem, zamiast powiedzieć mu po prostu: „zamknij je”. Cóż może wiedzieć o życiu dziecko, które nie cierpiało? Jego energia nie miała sposobności się naprężyć, jego wola nie potrzebowała nic zwalczać. Cóż dziwnego, że w życiu będzie to istota bezbronna, niezaradna i ślimacza?

Należy również unikać wychowania, opartego na zabawie i posługującego się wyłącznie powabem. Towarzyszy mu nieraz pewnego rodzaju przeczulenie: *Maxima debetur puero reverentia*... a szacunek ten przejawia się w śmiesznej troskliwości, niezgadzającej się w niczem z wychowaniem męskim, które przystoi młodzieży. Budzenie dziecka naprzykład odbywa się z wszelką ostrożnością: w Ilsenburgu, nad jeziorem Konstancjeńskim, budzi się dzieci dźwiękami rogu myśliwskiego; w Chalais (depart. Charente) miano zastosować to samo, przynajmniej tak zapowiadał E. Cantou w „Ecoles nouvelles et Landeserziehungsheime“: „Róg wydał się nam sposobem najodpowiedniejszym do budzenia dzieci. Gra on pobudkę z początku prawie niedosłyszalną dla ucha, jakgdyby powietrze ledwie dotykało mosiądzu, następnie dźwięk wzrasta, staje się coraz potężniejszy, i dzieci przebudzają się z marzeń sennych przy wtórze tej samej muzyki, którą słyszały już we śnie. Bez pośpiechu, bez wstrząśnień życie zaczyna się w szkole podobnie, jak dzień na horyzoncie¹⁾”. Przenosi nas to o sto pięćdziesiąt lat wstecz do czasów sielankowych „Pawła i Wirginji”. Budźmy dziecko prosto jakimkolwiek sposobem, byle był skuteczny, gdyż wszelkie przebudzenie będzie zawsze niepożądane. Wreszcie trudno wymagać, aby w rodzinie uzależniono przebudzenie dziecka od miłego świergotu ptasząt, czy też zaopatrzone wychowawczynię w pozytywkę, a służącego w róg myśliwski...

W wychowaniu niewszystko może być przyjemne i pociągające; wychowanie, które pragnie wszystkiemu nadać obraz ponętny, zamiast wyrabiać, osłabia hart duszy. Uzależnić spełnienie obowiązku od dowolnej chęci dziecka, nie zwracać uwagi na to, jak, kiedy i gdzie obowiązek swój spełni, pozwolić mu „uczyć się zadanego Homera na drzewie¹⁾”, jest

¹⁾ Demolins: *l'Education nouvelle*.

to najpierw narazić się, że dziecko może wcale swego obowiązku nie spełnić, gdyż łatwo się zapomina o rzeczy odłożonej, a następnie jest to wychować ludzi nie zrównoważonych, niezdolnych do żadnego większego wysiłku, ludzi, którzy tylko w wyjątkowych okolicznościach zdolności swoje potrafią wyzyskać, lecz nie nałamią się do koniecznej jednostajności życia i do banalności obowiązków powszednich. Przeciwnie, dziecko powinno znaleźć w nas oparcie, gdy w pierwszej chwili odwraca się ze wstrętem od nałożonego obowiązku, gdyż jak apetyt przychodzi wraz z jedzeniem, tak upodobanie zjawia się wraz z pracą.

Snując dalej wątek myślowy, spytamy, czy nie przeceniono czasem znaczenia wychowania, opartego na grach sportowych? Oczywiście z przyjemnością śledzi się młodzież, uprawiającą sporty; hartuje się ona w trudach, przyzwyczajają do karności, wypełniając i pilnując wypełnienia prawideł gry. Stąd też wynika, że skłonni jesteśmy do przyznania sportowi jednego z naczelnych i uprzywilejowanych miejsc w wychowaniu, do uważania go jako ćwiczenie szkolne równoznaczne z nauką¹⁾. Tymczasem gra pozostaje grą tylko. Młodzież, poddając się ochoczo regu-

¹⁾ W niektórych szkołach angielskich i w „szkołach nowych” we Francji jest „klasa gier”. Kultura fizyczna — pisze doktor Klemens Dukes, profesor w Rugby — jest ćwiczeniem strony duchowej. Gry w szkole nie mierząją tylko do nadania młodzieńcowi równowagi umysłu i charakteru, lecz również do urobienia duszy wrażliwej i gorącej, duszy gotowej w każdej chwili stanąć na wezwanie obowiązku, zamiast duszy uspionej przez brak działania, słowem duszy, dobrze przygotowanej do zmagania się z trudnościami bytu. Oddając się grze, uczeń nabywa również zamiłowania do sprawiedliwości i prawości, nabiera zaufania do siebie i do swych towarzyszy, odporności w nieszcześciu i wytrwałości w wysiłku, chęci zwycięstwa, która może przeobrazić się sczasem w najszlachetniejszą ambicję, nabywa wreszcie bystrości i pewności sądu, bezinteresowności w czynach i dbałości o ogólne powodzenie, odwagi w trudnościach, przyzwyczajenia do kontrolowania swych czynów, do usuwania przykładów ujemnych. Słowem, uczeń,

laminowi gry, zadaje sobie zapewne przymus, ale czyni to dla swej bezpośredniej przyjemności: gra, w której przepisy nie są zachowane, przestaje być zajmująca; przeciwnie, gra, w której przepisy ściśle są przestrzegane, dostarcza graczom niewyczerpanego źródła przyjemności i zajęcia. Zdarza się nieraz, że dzieci pełne zapału w grze, wypełniające ściśle jej prawidła, są leniwe i ociężałe, skoro chodzi o pilność w pracy, praca bowiem nie zajmuje tak jak zabawa, i cel, który nasuwa, jest daleki.

Usunąć przymus z wychowania jest to odwrócić skalę hierarchji w dążnościach, dając pierwszeństwo najniższym stopniom; jest to uprawnić rozkazy zdołu, jest to ostatecznie przyzwolić na tyranję. Wychowanie prawdziwe i owocne opierać się musi na przymusie i zawierać poświęcenie z mocą narzucone i szlachetnie przyjęte.

Zamiast podtrzymywać w dziecku budzące się instynkty bezwzględnej niezależności, zamiast je przyzwyczajając do ciągłego buntu przeciw przymusowi, należy dążyć do tego, aby zrozumiało, że nicia przewodnią życia jest dobro. Dziecko winno umiłować dobro i służyć mu. Poza niem bowiem niema prawdziwej wolności; jeżeli zaś jest, to będzie źle zużytkowana i stanie się dlań źródłem cierpień. Możemy zastosować tu słowa św. Augustyna: „*A m a e t f a c q u o d v i s*”, czyli bądź wolny, ale w warunkiem, że umiłujesz to, co warte jest miłości. Miłuj więc Boga, który jest dobrem najwyższym i twojem dobrem najwyższym; kochaj społeczeństwo, bo w jego obrębie urzeczywistnia się całkowicie twoja istota; miłuj siebie samego, miłuj w sobie istność najgłębszą, to, w czym i przez co jesteś rzeczywiście sobą, to, przez co łączysz się z bliźnim, ze społeczeństwem i osta-

który uprawia gry, pozostaje młodym całe życie, nie stanie się przedwcześnie „światowcem”, z całą płytkością, ubóstwem umysłu i nicością, zawartemi w tem słowie (*Revue hebdomadaire*, 30 sierpnia 1913).

tecznie z Bogiem. Skoro te umiłowania staną się treścią istoty ludzkiej, wolność łatwo im się podda. „W sprawiedliwej służbie tkwi prawdziwa wolność” (Ruskin).

* * *

Wszakże rozumowania te są zbyt abstrakcyjne i prawie niedostępne dla umysłu dziecka. Aby je udostępnić, należy, jak mówią, znaleźć spółnika na miejscu, to znaczy zawrzeć przymierze zaczepno-odporne z najlepszymi pierwiastkami dziecka przeciw najgorszym. Musi czuć, że bronimy jego sprawy przeciwko jego właściwościom mniej dobrym. Przypomnijmy tu sobie o wszystkim, co budzi w dziecku zaufanie i sprzyja rozwojowi ducha dobra w duszy dziecięcej. Dzięki duchowi dobra dziecko staje się przystępne; rodzice i nauczyciele mogą stopniowo wnikać w jego istotę, wskazywać mu, co w niej jest dobre a co złe, wytłumaczyć mu, że rozkaz, reguła, prawo zgadzają się z dążnościami, tkwiącymi w głębi jego istoty, i że przeciwstawiają się tylko jego dążnościom powierzchownym i małej wagi¹⁾.

Kiedy nadarzy się sposobność, aby dziecku wytłumaczyć te zasady prawdziwej wolności, zróbmy to w sposób najprostszy i najbardziej pogładowy. Spartanie, chcąc ustrzec dzieci od nałogu pijaństwa,

¹⁾ Niekiedy w sprawie wychowania mówi się o sugestji. W sugestji hipnotycznej hipnotyzer wmawia w swe medjum, że nie może np. otworzyć oczu, mówić, poruszyć ręką. Spróbuj, nie mozesz. Medjum próbuje, lecz bez skutku. Istnieje również sugestja najawie, która nie przedstawia takich niebezpieczeństw jak pierwsza; są to pojęcia poddawane z mocą, które stają się siłami pobudzającymi lub zakazującymi. Można więc odwołać się do głębszej istoty dziecka, do zasobów, które w niej drzemia, do jego szlachetności, delikatności, do poczucia obowiązku i odwagi; można mu powiedzieć, że jego czyn nie licuje z daną skłonnością, którą w niem stwierdzono, tak iż w końcu trafia się do jego przekonania, i dziecko zaniecha czynu.

pokazywali im odrażający obraz pijanego heloty: była to pogładowa nauka o niskości żądz i ujmie, jaką one przynoszą poczuciu godności ludzkiej. Stuart Mill — bez dostatecznego zresztą usprawiedliwienia tego wyboru — mówi: „Wolę niezadowolonego Sokratesa, niż zadowolone prosię!” Jest to również sposób, choć odmienny, wykazania, że wśród dążeń i skłonności ludzkich panuje hierarchja: są szlachetne, którym sprzyjać należy, i niskie, które trzeba zwalczać. Gniew, wyprowadzający dziecko z równowagi i pobudzający je do czynów niepoczytalnych, tak częsta u dzieci zazdrość i zawiść, które w razie ich odkrycia okażą się małe i niskie, kłamstwo, ocalające niekiedy pozory, ale wywołane zawsze strachem lub podłością, zadowolenie, jakiego dziecko doznaje, przewyciężywszy chęć do zabawy, by spełnić dobrze swą pracę — wszystko to posłuży do wykazania mu pożyteczności przymusu i różnicy między pożądaniami, które zwalczać trzeba, a dążnościami prawdziwie wzniosłymi, które należy popierać.

Na zakończenie powiemy, że chcąc, aby te rady i wskazówki miały wpływ na dziecko, stosować się je winno w odpowiedniej porze. Pogadanki publiczne lub prywatne w oznaczonym dniu i godzinie, lub tylko okolicznościowe, wypadek dnia, nastręczający naukę moralną, zachowanie dziecka, godne pochwały lub nagany — z korzyścią temu celowi służyć mogą. Następnie strzec się należy zbytecznych wyjaśnień, gdy już rozkaz został wydany. Zbyt liczne komentarze dają dziecku do myślenia, że władza nie jest bardzo pewna siebie, skoro używając swej powagi, równocześnie czuje potrzebę się usprawiedliwiać. Do posłuszeństwa rozkazowi należy dziecko wdrować, albo przedtem, podczas pogadanek ogólnych, albo potem, objaśniając na osobności znaczenie rozkazu tym dzieciom, które go nie rozumiały, nie spełniły lub wahały się go spełnić. Niektórzy twierdzą, że dziecko czy młodzieniec wiedzą dobrze, o co chodzi,

że gdyby chcieli się zastanowić, przyszliby sami do wniosku, że ich dowodzenie jest mylne. Kto tak sądzi, ten nie zdaje sobie sprawy, że nawet ludzie dorosli, tem bardziej dzieci, znajdują upodobanie w postępowaniu złem, o ile tylko da się ono usprawiedliwić, choćby nawet złemi motywami. Zostawić ich samym sobie to pozostawić ich sumienie w spokoju; objaśnić zaś ich wporę to zmusić ich do alternatywy poddania się lub okazania złej woli.

W wymienionem już dziele Foerster daje jako nagłówek do jednego z rozdziałów: „Posłuszeństwo przez wolność”, do drugiego zaś — „Wolność przez posłuszeństwo”. Tytuły te doskonale oddają możliwość starcia wolności z karnością, jak również rozwiązanie tego zagadnienia. Karność winna być rozumiana, uznana, pożądana, wtedy wypłynie z samej istoty dziecka, będzie wolna. Skądinąd wolność utrzymana być winna w korbach, powinna być świadoma tego, co jej przystoi, co w nas winno być popierane, co zaś powściągane. Wówczas wolność nie obróci się w swawolę, posłuszeństwo zaś nie będzie służalczością.

„Niech każda usługa, której zażadasz — mówi Foerster — niech każdy obowiązek, który narzucisz, znajdzie oddźwięk w wolnej woli, tkwiącej w głębiach natury ludzkiej: odnajdź i zużytkuj tę część człowieka, która przez miłość potrafi zdobyć się radośnie na czyn heroiczny i trudny. Jeżeli masz ukrócić wolę jednostki i narzucić jej granice, wejdź w przymierze z tą naturą duchową, która chce się wyzwolić kosztem wysiłków i poświęceń. Wówczas człowiek nie będzie się czuł niewolnikiem. Wolność i karność znajdują łączność w zasadzie wyższej. Tylko wówczas przez wychowanie, w ten sposób rozumiane, prawdziwa wolność narodu może rozkwitnąć.”

III.

POCZUCIE SZACUNKU.

Władza musi żądać posłuszeństwa, ale musi też umieć utrzymać karność. Wszelako o wiele więcej musi ona umieć nakazać szacunek dla siebie, jak również dla wszystkiego, co na szacunek zasługuje. Przedewszystkiem bowiem szacunek pobudza do posłuszeństwa istotnego, prawdziwie ludzkiego. „Przed siłą, przed potęgą — mówi Kant — skłaniam głowę, lecz umysł mój nie skłania się.”

Gdyby określić chciano szacunek, należałoby go nazwać *zmysłem wartości*, szacunek więc jest cnotą intelektualną, zbliżoną bardzo do sądu i zdrowego rozsądku.

Dzieci z natury nie są skłonne do szacunku. „Wiek ten jest bez litości”, tem bardziej bez szacunku, i to dla tych samych powodów. Jeżeli dziecko jest bez litości, to dlatego że nie zdaje sobie sprawy ze zła, jakie wyrządza. Jest ono nieświadomie okrutne, gdyż nie czuje, jak bardzo słowo złośliwe lub zły postępek rani osobę subtelną i dojrzałą. Ponieważ samo niewiele cierpiało, brak mu odczucia cierpienia innych. Z tej samej przyczyny nie zna szacunku, bo nie ma zmysłu wartości; nie odczuwa wielkości moralnej, która szczególnie wzbudza szacunek. Osoba najgodniejsza szacunku wywoła w dziecku szaloną wesołość, jeżeli ono zauważy w niej jakąś śmieszność. Jego umysł jest tak całkowicie pochłonięty przejawami zewnętrznymi, że nie jest ono zdolne do

odkrycia wielkości i zasługi, kryjącej się pod zabawnymi pozorami.

Całe wychowanie polega na tem, aby właśnie doprowadzić dziecko do odkrycia tej wielkości i tej zasługi wszędzie, gdziekolwiek się znajdują, znaczenie zaś szacunku wzrastać będzie w miarę tego odkrywania.

Dziecko jak dziki człowiek popełnia bez zastanowienia czyny barbarzyńskie: niszczy rośliny dla samej przyjemności niszczenia, męczy i zabija owały, ptaki, wogóle każde stworzenie, którego się nie lęka, a czyni to dlatego, że nic nie wie o niepokojącej tajemnicy życia. Zniweczyć życie, zniszczyć cośkolwiek dla błahego powodu lub bez powodu, to są rzeczy, które nie wruszają go bynajmniej, lub tylko o tyle, o ile w nich przejawia się jego siła.

Dziecko, zachęczone przykładem rówieśników i pewne, że ujdzie mu to bezkarnie, niszczy przez pustotę rzeczy dane mu do użytku, jak naprzykład sprzęty szkolne. Albo znów źle się obchodzi z cudzą własnością; zrywa kwiaty, łamie krzewy, stąpa po polu lub łące w porze, gdy to szkodę przynieść może właścicielowi, drażni lub popędza konia, stojącego w zaprzęgu, co może stać się przyczyną wypadku. Są to psoty, które zdawałoby się, nie mają nic wspólnego z szacunkiem, a jednak jeżeli dziecko pozwala sobie na nie, to dlatego, że nie rozróżnia jeszcze, co moje, a co twoje, pozatem nie ma poczucia słuszności. Nie szanuje dobra cudzego, bo nie zdaje sobie sprawy z wielkości, tkwiącej w tem pojęciu. Toteż w podobnych wypadkach należy zwrócić uwagę dziecka na bezpośredni skutek jego postępku: „Zniszczyłeś to, co do ciebie nie należało, przywłaszczyłeś sobie dobro bliźniego, postąpiłeś więc nieuczciwie”.

Dziecko w swej bujności życiowej jest bezlitośne dla przejawów starości. Widzi w niej tylko słabe strony: chód chwiejny, głos drżący, oko zagaste — i na to przedewszystkiem zwraca uwagę. Często na-

wet ten brak poszanowania występuje w niem w stosunku do dziadka lub babki; szczególnie, jeżeli postępowanie rodziców służy mu za przykład. Każde szorstkie odezwanie się, zniecierpliwienie, uchybiająca lub tylko lekkomyślna uwaga nie ujdą uwagi dziecka i znajdą oddźwięk w jego zachowaniu. Ci nieprzewidujący rodzice nie myślą o tem, że w ten sposób zasiewają w duszy dziecka ziarno nieuszanosowania, z którego potem sami przykry plon zbierać będą. Jakże pouczającą jest bajka moralna dla małych dzieci pod tytułem „Dziadek i wnuk”. Ponieważ ręce dziadka drżały, tak iż nieraz talerza utrzymać nie mógł, więc syn i synowa kupili mu miseczkę z drzewa i posadzili go daleko od stołu rodzinnego. Pewnego dnia matka, zauważywszy, że dziecko składa deseczki, spytała, do czego one służyć mają, dziecko zaś odpowiedziało, że robi miseczkę dla ojca, kiedy się zestarzeje. I bajka dodaje, że lekcja została zrozumiana, gdyż od tej pory darzono dziadka większemi względami.

„Obecność dziadków — mówi E. Faguet — jest dla dzieci szkołą szacunku. Widzi ono, że rodzice, którzy wymagają od niego szacunku dla siebie, również szanują kogoś. Jest to jedyny sposób nauczania dziecka prawdziwego szacunku, a nie samych pozorów. Mówiłem już, że rodzice powinni opowiadać dzieciom wypadki z własnego życia, a tem samem służyć im za wzór, przykład bowiem jest podstawą wychowania. Lepszym jednak jeszcze jest przykład żywy; polega on na przeżywaniu wobec dzieci życia dziecka w stosunku do starszych; należy umieć być ojcem względem tych, którzy idą za nami, a dzieckiem dla tych, którzy nas poprzedzili; należy uczyć dzieci, czem mają być względem nas teraz i czem mają być względem nas później, przez postępowanie odpowiednie względem tych, którym zawdzięcza się życie. Dzieci, które nie spełniają swych obowiązków względem rodziców, są to ludzie, którzy nie mieli dziadka, lub których rodzice źle się obcho-

dzili z dziadkami. O ile złe obchodzenie się rodziców z dziadkami, wobec dzieci, jest niewychowawcze, nie-ludzkie i barbarzyńskie, o tyle jest podstawą dobrego wychowania, by ojciec, który potrafi być ojcem dla swych dzieci, umiał być również dzieckiem względem dziadka¹⁾).

Należy więc dopomóc dziecku, aby w bezsilnym starcu mogło odgadnąć wielkość i majestat minionej przeszłości, aby w pochyleniu ciała nauczyło się dostrzegać długie lata trudu; w chodzie wolnym, w ruchach miarowych i mowie spokojnej umiało widzieć skupione doświadczenie lat ubiegłych. Nieco później, patrząc na starca, pochylonego nad grobem, młodzieniec powinien odczuć tajemnicę i głęboki smutek przeznaczenia ludzkiego; z punktu zaś widzenia chrześcijańskiego starzec na schyłku życia powinien być dla wszystkich łącznikiem między pokoleniami przeszłemi a pokoleniami następującemi, czyli żywym i konkretnym wyrazem słów ksiąg świętych: „Nie mamy tutaj stałego mieszkania”.

Bieda i nędza są również tą słabą stroną życia, dla której wzbudzić należy w dziecku szacunek. Bossuet mówi o wzniosłej godności biedaka: wszak pod łachmanami nędzy może ukrywać się wielkość. Jakiegokolwiek będą pozory nędzy, tkwi w nich zawsze godność ludzka, a może kryją się pod niemi cierpienia, odważnie znoszone, lub życie i jego odpowiedzialność, podjęta bez tych zasobów, które ułatwiają bogatym spełnianie obowiązków. Jest to również wielkość, którą dziecku wskazać trzeba, gdyż samo jej nie dostrzeże; zauważy tylko dziwaczne łachmany, pokrywające ciało biedaka, jego rysy zniekształcone nędzą, które nadają mu wyraz wstrętny lub śmieszny.

W wychowaniu również pominięty być nie może szacunek młodzieńca dla kobiety. Pod wpływem opowiadań zepsutych rówieśników lub pod wpływem wy-

¹⁾ E. Faguet: *De la Famille*.

obraźni, zatrutej widowiskami niezdrowemi, młodzieniec może nie zdawać sobie sprawy z prawdziwego posłannictwa kobiety. Mówmy mu, że kobieta to jego matka, która mu dała życie i poświęciła dlań całe życie; że kobieta to jego siostra opromieniona urokiem dziewiczym, lecz słaba i potrzebująca opieki. Powiedzmy mu w stosownej chwili wraz z Lacordairem: „Jest na świecie pomiędzy twoją matką a twoją siostrą, pomiędzy twymi przodkami a twym potomstwem słaba i słodka istota, przeznaczona ci od Boga. Ukryta przed wzrokiem ludzkim, zachowuje w milczeniu wierność, którą ci obieca. Żyje już dla ciebie, którego nie zna, poświęca tobie swoje porywy, odmawia sobie tego, czego byś sobie mógł kiedyś nie życzyć: Miej dla niej zawsze serce, jak ona ma dla ciebie; nie przynos jej swego upadku wzamian za jej młodość; a ponieważ oddaje ci w ofierze swą miłość przedwczesną, uczyn dla tej miłości z twych żądz i namiętności sprawiedliwą i krwawą ofiarę.“ Jeżeli młodzieniec zrozumie wielkość kobiety, szanować ją będzie zawsze.

Praktyki religijne, obrządki i tajemnice religii wywoływały drwiny i szyderstwa jednych, szacunek i cześć innych. Pochodzi to stąd, że jedni widzą w religii tylko jej stronę ujemną, czysto ludzką, która w smutny sposób objawia się niekiedy wśród tych, co mówią i działają w imię religii, inni zaś potrafili zgłębić powagę symbolizmu religijnego. W ciemnościach wyrażeń ujrzeni światło Boże, w zawikłaniu wypadków dostrzegli palec Boży, a dla Boga, objawionego w niedoskonałej postaci ludzkiej, uczyli cześć i podziw. Powiedziano, że Kościół katolicki jest wielką szkołą szacunku: jeżeli nią jest, to dlatego że zewnętrznie łączy wszystko z Bogiem, z nieskończoną wielkością, przed którą tylko czoło pochylić można. Władza pochodzi od Boga; kto ją sprawuje, zastępuje Boga, więc szanowany być musi; rodzice zastępują Boga przy dziecku, powinni więc być szanowani; Biblia jest słowem Bożem, więc szano-

wana być winna; służy religii mówią i działają w imię Boga: „Kto was słuca, mnie słuca, kto wami gardzi, mną gardzi“, więc również powinni być szanowani; sakrament jest znakiem widowym łaski uswięcającej Boga, więc szanowany być musi.

Bóg jest najwyższą przyczyną szacunku, jak jest ostateczną zasadą porządku i podstawą wszelkiego posłuszeństwa i karności. Z tego powodu ateizm jest zasadniczym potępieniem każdej postaci szacunku. Nielogicznym jest ten, kto chce zachować szacunek, nie uznając źródła wszystkich wielkości. Przypomnijmy sobie, co powiedział Jaurès w parlamencie: „Gdyby sam Bóg zjawił się przed tłumem pod postacią namacalną, pierwszym obowiązkiem człowieka byłoby odmówić mu posłuszeństwa i uważać go za osobę równą nam, z którą się rozmawia, nie jako pana, którego się słuca“. Mojem zdaniem, człowiek, który mógł wygłosić podobne bluźnierstwo, nie mógł mieć szacunku dla nikogo, jeżeli chciał być w zgodzie z samym sobą. Wyglądał on, jak ktoś, co stara się wywyższyć i nie może pogodzić się z tem, że musi pozostać na miejscu; wysiłek ten ośmieszał go tylko. O ileż godniejszą była postawa wielkich tej ziemi, którzy wobec świadectwa nędzy i znikomości ludzkiej pochylili kornie czoła, kiedy słynny kaznodzieja w natchnieniu całkiem odmiennem niż tamten mówca wygłasza przed trumną Ludwika XIV te proste a podniosłe słowa: „Bracia moi, tylko Bóg jest wielki!“

* * *

Pomóc dziecku w odszukaniu wielkości wszędzie, gdzie się ona kryje, pomimo pozorów, skłaniających je raczej do pogardy, jest to wyrabiać w niem poczucie szacunku.

Zauważyć można niekiedy ciekawe odwrócenie tego poczucia szacunku: dziecko, a nawet osoby dorosłe, cenią nieraz więcej pozory niż rzeczywistość;

a tymczasem bywa, że pod świetnemi pozorami kryje się treść nędzna i godna pogardy.

Stąd pochodzi, że dziecko ma zwykle szacunek dla siły fizycznej; nie poznało jeszcze wartości siły i wielkości moralnej; wrażliwe jest tylko na siłę fizyczną; jeżeli zauważy ją w rówieśniku, celującym w grze lub niebezpiecznym w zapasach, otaczać go będzie szczególniejszemi względami.

Dowcip jest również potęgą, która działa na dzieci i dorosłe osoby: cięte słowo, zręczny żart lub zdradziecki fortel jednają zwolenników i mają zapewnione powodzenie w polemikach i na posiedzeniach publicznych. Dziecko złośliwym dowcipem potrafi przeciągnąć na swą stronę rówieśników ze szkoda dla profesora; dowcip zyskuje sobie tutaj wielbieli, lecz szacunek traci siłę.

Bogactwo także jest potęgą; posiada wszelkie pozory wielkości; urok bogactwa olśniewa dzieci; z podziwem patrzą na towarzysza, nieliczącego się z pieniędzmi.

W wychowaniu należy zwrócić baczną uwagę na te mniemane wielkości i przedstawić je dziecku we właściwym świetle: siła fizyczna, jeżeli nie jest związana z siłą moralną, jest tylko brutalnością; w dowcipie, złośliwie zastosowanym, kryje się zło i miernota lub brak szlachetności i dobroci; nieraz poniża on słuszność, a wynosi podłość; wreszcie, bogactwo świetnemi pozorami zasłaniać może przerażające ubóstwo duszy.

Odwróceniem również poczucia szacunku jest pomieszanie niekiedy pojęć bojaźni i szacunku. Jest to pożałowania godna pomyłka. Budzenie bojaźni i szacunku wydaje się tą samą rzeczą. Wyrażenie „trzymać kogoś w poszanowaniu dla siebie” nasuwa mimowoli myśl czegoś odstrasżającego w osobie, do której się to stosuje.

Zastanówmy się nad tem i powróćmy do określenia szacunku jako *zmysłu wartości*. Bojaźń jest uczuciem, wywołanem przez zło, które nas przeraża, np.

kary (ten, kto ją stosuje, posiada tylko przewagę fizyczną), lub wywołanem przez niezadowolenie, zmarszczenie brwi, gniew wezbrany, który lada chwila może wybuchnąć. Tutaj wartość osoby, wzbudzającej bojaźń, nie ma żadnego znaczenia. Skoro jednak zło, którego się lękamy, może być przykrością, wyrządzoną komuś, bojaźń staje się wtedy przymiotem wyższym. Zaczyna bowiem tu w grę wchodzić pojęcie wartości: jeżeli obawiamy się sprawienia przykrości pewnej osobie, to dlatego że tę osobę kochamy i szanujemy; ma więc ona wartość sama w sobie, jeżeli wzbudza szacunek; ma przynajmniej w myśli naszej, jeżeli wzbudza miłość. Widoczne tu się staje przejście od bojaźni do szacunku. Bojaźń zachodzi wtedy, gdy obawiamy się wyłącznie złego, szacunek zaczyna się, gdy do obawy złego dołączymy pojęcie wartości, która je przewyższa.

Od tego psychologicznego podłoża bojaźni i szacunku zależy różnica w religji między strachem Boga z pobudek służalczych a bojaźnią Bożą, opierającą się na szacunku. W pierwszym wypadku obawiamy się Boga dlatego, że Bóg może uczynić dużo dobrego lub złego: mocen jest strącić do piekieł lub przyjąć do nieba; w drugim dlatego, że Bóg jest wartością i to wartością najwyższą, wartością miłości, ponieważ jest Ojcem; wartością szacunku, ponieważ jest dobrem nieskończonem, któremu wina uwłacza.

W wychowaniu posługiwać się bojaźnią wolno wtedy tylko, gdy wskutek niedostatecznego rozwoju umysłu dziecka — zasadniczo czy przejściowo — obawia się ono jedynie osoby, przewyższającej je siłą; jako zaś zwykły środek wychowawczy bojaźń chybia celu: „Dziecko, dla którego ojciec jest tylko postrachem, w dwudziestym roku życia nie będzie się już z nim liczyło. Wszelkie węzły będą porwane, ponieważ istniał jeden tylko, którego zabrakło”¹⁾.

¹⁾ E. Faguet: *De la Famille*. Niektóre rozdziały tego dziełka są ciekawe, jako poruszające sprawę wychowania.

Nie chcemy przez to powiedzieć, że szacunek wyklucza zupełnie bojaźń. Rodzice, którzy korzą się wobec dziecka, są pełni zachwytu dla jego przedwczesnego geniuszu, a stając się sługami jego kaprysów, przesuwają wartość na stronę dziecka. Instynktownie odgadnie ono, że kto się zniża i poniża, ten nie przedstawia wartości, nie należy go więc szanować.

Wszelako nadejdzie chwila, kiedy wartości względne dziecka i rodziców, nie równoważąc się, będą równoległe; następuje to wtedy, gdy dziecko, stając się młodzieńcem, wykazuje nieledwie że dojrzałość swego rozumu, charakteru, zmysłu moralnego, a przez to zasługuje na to, aby obchodzono się z niem jak z dorosłym. Powstaje między młodzieńcem a wychowawcą pewna zażyłość w dobrem znaczeniu tego słowa, która nie uchybia szacunkowi. Władza staje się wówczas wyrozumiałą, a szacunek będzie ufniejszy i głębszy. Zdaje mi się, że Rabelais doskonale oddał ten odcień tak subtelny, poprzedzając podpis listu Grandgousiera do syna temi słowy: „Twój ojciec i przyjaciel”.

* * *

Nie wystarczy jednak do wyrobienia w dziecku poczucia szacunku przyzwyczać je do odróżnienia wielkości od niższości, tego, co jest godne szacunku, od tego, co na szacunek nie zasługuje. Winniśmy mu dać jeszcze przykład konkretny wielkości prawdziwej, innemi słowy, powinniśmy się pokazać wielkimi w czemkolwiek. Stosuje się to zarówno do rodziców jak do nauczycieli. Rodzice i nauczyciele korzystają czas jakiś z nieświadomości i naiwności dziecka: dziecko, nie odróżniając wielkości fałszywych od prawdziwych, bez wahania darzy szacunkiem, ale czyni to nieświadomie i bez zastrzeżeń. Gdy władze dziecka się rozwiną, a sąd jego pocznie odróżniać rzeczywistość od pozorów, wówczas jego szacunek może

być narażony na ciężką próbę, jeżeli rzeczywistość nie odpowie pozorom, któremi się zadowalało czasowo.

„Nawet istotnie wielki człowiek nie jest wielkim w oczach własnego lokaja.”

To samo powiemy o rodzicach, którzy nie potrafią ukryć przed dzieckiem swych słabostek; skoro dziecko je spostrzeże, szacunek jego zniknie; chyba żebyśmy wrócili do dawnego sposobu chowania dzieci, kiedy to usuwano je prawie zupełnie od rodziców, pozwalając dziatwie widywać się z nimi w chwilach uroczystych, przez co rodzice zdobywali sobie bez trudu szacunek dziecka. *Być wielkimi, aby wydać się wielkimi* — oto do czego dążyć winni rodzice.

Nie każdemu przypada w udziale wielkość genialna, która wzbudza podziw wszystkich, w szczególności zaś najbliższych. Ale wielkość, o którą każdy może się ubiegać — ojciec, matka czy nauczyciel — jest to wielkość moralna, cnota zależna od naszej woli. Prawość życia, uczciwość, nieskalana żadnym wykrętem, ani kłamstwem, życie pracowite, poświęcenie bez granic, szlachetność, co nie szczędzi trudu, godność w rozkazie, energja i stałość w postanowieniu, rozumna pobożność, wiara czynna i praktyczna, są to wielkości, wyrażające się tysiącem szczegółów w życiu codziennem, a wzbudzające szacunek w dziecku. Bądźcie dobrzy, aby wasze dzieci was kochały; bądźcie wielcy, aby was szanowały; miłość bowiem, nieoparta na szacunku, łatwo może zaniknąć.

IV.

POCZUCIE ODPOWIEDZIALNOŚCI.

Kto nie widział, jak się puszcza w ruch motocykl? Początkowo kierowca porusza nim z trudnością zapomocą pedałów; nagle słyszymy rytmiczny odgłos wybuchu, silnik zaczyna działać i maszyna unosi łatwo motocyklistę.

W dziedzinie psychologicznej zdarza się podobnie. Z początku umysł dziecka jest całkiem bierny; istotnie, w dziecku człowiek jest według określenia de Bonalda *istotą pouczaną*; następnie skutek ewolucji mniej lub więcej przyspieszonej umysł dziecka, kierowany przez roztropnego wychowawcę, który nie zadowala się przelewaniem do umysłu dziecka, jak do retorty, zawartości swego umysłu, zaczyna dochodzić prawdy sam przez się; wówczas rozwiązując zadanie, niekiedy bardzo proste, doznaje dreszczu twórczości; kreśląc wypracowanie, wtrąca uwagę od siebie; wreszcie później, pisząc rozprawę literacką lub filozoficzną, ma chwilami wrażenie, że nie odtworza, lecz stwarza, nie powtarza, lecz tworzy; budzi się w nim poczucie samorzutności intelektualnej; umysł w ruch puszczony działa już sam przez się.

Równoległe do tego stopniowego rozwoju umysłu, do tego przejścia od bierności do samorzutności, wychowawca pobudzać winien w dziecku rozwój woli, który również stopniowo przechodzić powinien od bierności do działania, od zwykłego posłuszeństwa do samorzutności. Dziecko w działaniu winno

mieć poczucie: „To, co spełniam, jest moim czynem, czuję związek przyczynowy między mną jako przyczyną a czynem jako skutkiem”. Gdyby zaś kto pytał o pochodzenie tego czynu, winno powiedzieć swobodnie: „Ten czyn jest moim”. Czy ten czyn będzie dobry lub zły, czy zasłuży na pochwałę lub nagane, na nagrodę czy karę, dziecko czuć winno, że ten czyn — to jego czyn, i na zapytanie, kto jest sprawcą tego czynu, musi odpowiedzieć: „Ja”. Całe zadanie wychowania woli polega na jej budzeniu, pobudzaniu i doprowadzeniu do samodzielności tak, żeby czyny, spełniane przez nią, były jej czynami, za któreby odpowiadała i tę odpowiedzialność przyjęła i polubiła jako rozkwit swego jestestwa.

Najgorzej zaś wpłynąćby mogło na rozwój woli dziecka ubezwładnienie jej przez narzucenie rozkazów. „Persowie — mówił historyk dawnych czasów — są przeznaczeni na niewolników, ponieważ nie umieją wymówić „nie”. Konia nie wytresujemy, dopóki nie zacznie się opierać. Niektórym kierownikom szkół zdaje się, że wychowują naprawdę, a tymczasem wszystko tam odbywa się wbrew wychowaniu; nąpózór opierają się na doskonałym ustroju; wszystko w nich jest przewidziane; zdawałoby się, że ich organizatorowie myśleli za wszystkich i chcieli za wszystkich. Dziecko wprowadzone jest do takiej szkoły jak surowiec do fabryki; stosują doń nieomyślne metody, i koniec końców opuszczają ją z pieczęcią zakładu. Jest to wychowanie uprzemysłowione; zakłady te rozporządzają nieomyślnymi środkami, aby utrzymać porządek we wszystkim; z wolą czy wbrew woli ucznia porządek wyrzeze na nim swe piętno. Są tam niechybne sposoby, aby dziecko nauczyło się i zdało egzamina; mniejsza o to, czy dziecko da się powodować chętnie, czy też się zmusi je do tego bojaźnią kary, dość że rezultat będzie osiągnięty.

Takie wychowanie może okryć sławą zakład, ale mija się w zupełności z prawdziwym celem wychowania, którym jest ukształtowanie człowieka. Czło-

wiek urzeczywistnia się tylko w miarę urzeczywistnienia w nim poczucia osobowości i odpowiedzialności; o tem pamiętać winien wychowawca i dobro dzieci mieć na widoku, a nie sławę zakładu, dla której zdobycia służyłyby one tylko jako środek.

Wychowawca więc powinien: 1-o *uwierzyć w osobowość dziecka*, wiedzieć, że dziecko jest kimś lub przynajmniej ma się stać kimś, powinien uwierzyć w swoiste życie dziecka, w jego zasoby osobiste, które mają być pobudzone i urzeczywistnione. Niech dzieci, wychowywane przezeń, nie będą dla niego tym biernym materiałem, który się wlewa do tej samej dla wszystkich formy; niech raczej bada i odróżnia indywidualność każdego z nich, niż stara się o zastosowanie wspólnych przepisów i metod; albo niech metody, doskonałe same przez się, będą o tyle giętkie, aby mogły w każdej chwili przystosować się do osobowości dziecka i ją uszanować.

2-o. Wychowawca powinien *odwoływać się do życia swoistego dziecka i do jego zasobów*. Błędem wychowania uprzemysłowionego, wierzącego w skuteczność przepisów, jest to, że chce działać zewnątrz do wewnątrz; chce, żeby dziecko przyswoiło sobie przyzwyczajenia, jak przyswaja sobie mundur. W istocie zaś należy działać zewnątrz na zewnątrz: siła wychowawcy nie leży w przepisach i środkach, które mają rządzić dzieckiem, lecz w zasobach życiowych, tkwiących w duszy dziecka; zasoby te należy pobudzić i doprowadzić do tego, aby same przez się urzeczywistniły się. Nie należy urabiać dziecka, lecz doprowadzić je, aby samo się urabiało; nie należy go kształcić, lecz doprowadzić, aby samo się kształciło; nie należy zmuszać go do wykonania pewnego przepisu, lecz doprowadzić do tego, aby samo pragnęło spełnić wymagania przepisu. Wierzyć w sumienie dziecka i mówić mu o niem, odwoływać się do jego honoru, odwagi, szlachetności, prawości — to pobudzić do życia te zarodki dobre, tkwiące w jego duszy.

Wychowawcy angielscy wychodzą z założenia, że każdy młody Anglik jest rozumny, i wiadomo do jakich doskonałych wyników dochodzą dzięki temu przekonaniu. Francuzi nie są Anglikami, i może mylonoby się, stosując tę zasadę do młodzieży francuskiej. Wszelako młodzi Francuzi może są rozumniejsi, niż sądzi większa część wychowawców; może staliby się takimi, gdyby im powtarzano, że są rozumni, że wierzy się w to, i gdyby obchodzono się z nimi tak, jakgdyby nimi byli istotnie. Ale nawet, przypuściwszy, że należy zostawić Anglikom pierwszeństwo w tym względzie, czy nie możnaby powiedzieć, że każdy młody Francuz jest prawy, szlachetny, że ma poczucie honoru, i oprzec wychowanie młodzieży francuskiej na tych właśnie zasobach, podobnie jak wychowanie młodzieży angielskiej opiera się na zasobach rozumu?

* * *

Jeżeli jest prawdą, że wychowawca powinien mieć wysokie pojęcie o swej odpowiedzialności, niemniej jest rzeczą ważną, aby dziecko miało poczucie odpowiedzialności, tyżące się jego własnego wychowania. Dziecko powinno zrozumieć bardzo wczesnie, że przez wychowanie urobi się i że później pod każdym względem będzie tem, czem być się starało.

Należy uczynić je odpowiedzialnem za zdrowie i harmonijny rozwój ciała. Trudno nawet wyrazić, jak wielką winna być troska rodziców i nauczycieli o zdrowie dzieci. Niemniej jednak, jeżeli troska ta stanie się zbyt bojaźliwą, wpłynąć może ujemnie na stan zdrowia, zamiast go wzmocnić; chroniąc dzieci od wszelkich możliwych niebezpieczeństw, onieśmielamy je; zapobiegając wszelkiemu ich zmęczeniu, przyzwyczajamy je do wygody; zabezpieczając je od zmian temperatury, rozdelikacamy je i pozbawiamy odporności. Często nawet pieczołowitość ta, choć umotywowana, staje się dla dzieci męczącą i nużącą dla-

tego, że choć dla nich przeznaczona, wygląda, jak-gdyby działała przeciw nim, wkońcu więc zaczyna niecierpliwieć dzieci. Powinno się je przyzwyczajając z wczesnym do odpowiedzialności za zdrowie i rozwój fizyczny; niech dzieci wiedzą, do jakich smutnych następstw doprowadzić może niedbalstwo w sprawach higieny. Dziecko powinno być wdrożone do utrzymywania w porządku swych zębów, włosów, paznokci, tak żeby dbało o nie samo, a nie wyłamywało się od tej powinności jak od pańszczyzny. Powinno wiedzieć, że naraża się na zaziębienie, jeżeli pije wodę po zgrzaniu się, jeżeli wystawia się na przewiew po spoceniu się, jeżeli siada na trawie, gdy jest wilgotna. Zabawa i ćwiczenia gimnastyczne nie powinny mu być narzucone jak pańszczyzna, którą ma przyjąć pod groźbą kary, lecz jako środek dla odświeżenia umysłu, dla pobudzenia oddechu i krążenia krwi, dla nadania ciała gibkości, zręczności i wytrzymałości. W pewnych pułkach niemieckich wymaga się umiejętności pływania. W tym celu każą się żołnierzom rzucać do wody, opornych zaś wrzucają starsi i śpieszą im z pomocą dopiero w razie niebezpieczeństwa. Zarząd bowiem wojskowy przewiduje, że podczas wojny może zająć konieczność przebycia wpływ rzeki, a nie chcąc stracić ludzi, każe ich rzucać do wody, licząc, że instynkt samozachowawczy nauczy ich pływać. Ten sam rezultat można osiągnąć w inny sposób. Ludzie mogą być zawsze zaskoczeni potrzebą przepłynięcia rzeki, niekoniecznie podczas wojny. Powie się im, że umieć pływać jest rzeczą użyteczną; wskaże się im, jak mają się ćwiczyć stopniowo; pobudzać się będzie w razie potrzeby ociężałych i niedbałych i wyznaczy się nagrody dla tych, którzy pierwsi nauczą się pływać. W pierwszym wypadku zarząd myśli za wszystkich, chce i działa za wszystkich; jednostka zaś poddaje się lub jest zmuszona do poddania się. W drugim wypadku zarząd przewiduje cel i wskazuje go; dąży również do osiągnięcia wyniku, ale zarazem pobudza do tego jed-

nostki. Wydaje się, że ostatecznie rezultat jest jeden i ten sam: w obu wypadkach nauczono się pływać. To prawda, ale jest jednak różnica: w pierwszym wypadku jednostka była bierna, podnieci przyszła z zewnątrz, a gdy w innych okolicznościach tej podnieci zabraknie, jednostka pozostanie bezczynną; w drugim zaś — wola i samorzutność jednostki były pobudzone, jej samowiedza dojrzała; gdy sposobność się nadarzy, zamiast czekać na podnieci, działać będzie sama.

W niektórych zakładach wychowawczych dzieci są tak wdrożone do polegania we wszystkim na kierownikach, że nawet bawić się same nie potrafią; czekają, aż je bawić będą, urządkują gry, ułożą programy. Kierownicy winni zająć się stworzeniem warunków sprzyjających grze, ale dzieci powinny zająć się same urządzaniem zabaw; powinny współdziałać w urzędzeniu placów tenisowych i footballowych; powinny same układać partje, rozstrzygać spory, prowadzić rachunki i t. p. Gra jest częścią życia dzieci; powinny się nią zajmować jak swą sprawą osobistą i czuć się za nią odpowiedzialne.

Skoro jednak chodzi o urządzenie przechadzki lub wycieczki, to profesor, któremu to powierzono, powinien działać, nie odwołując się do zdania uczniów; parlamentaryzm w szkole mógłby niejedną przynieść jej szkodę; wszelako pożałowania godni byłiby uczniowie, którzy mieliby zadowalać się zawsze biernym wyczekiwaniem na inicjatywę innych, których nie pobudzonoby nigdy do wyrażenia swego osobistego poglądu, życzenia, którzyby mieli iść śladem innych, nie wiedząc, dokąd idą i poco. Niektórzy nauczyciele mają za mało powagi; ci dają się powodować uczniom; inni znowu mają jej za dużo; ci używają swej władzy, nie licząc się wcale z uczniami. Droga pośrednia jest pożądana; przyznaję, że niełatwo ją znaleźć, znaleźć jednak można, jeżeli postępować będziemy rozważnie, nie zapominając, że

dziecko posiada samorzutność, której tłumić nie wolno, i wolę, której nie należy ubezwładniać.

W rozwoju intelektualnym dziecka zwróćmy również uwagę na jego odpowiedzialność. Dziecko pracuje zwykle dla nauczyciela, nie dla siebie. Jeżeli nauczyciel kładzie nacisk na zrobienie lekcji lub zadania, dziecko zazwyczaj myśli, że nauczyciel czyni to w swym własnym interesie. Należy zawsze przekonać dziecko, że pracuje ono dla siebie, nie dla nauczyciela, że ma się stać wartością i dlatego z tą wartością już obecnie liczyć się musi. I tu również niezliczone rady i „morały“, zbyt nalegające i nużące, nie osiągną tego skutku, co nauka pogładowa. Ucząc dziecko, należy dać mu odczuć, że się rozwija, że każdy jego wysiłek jest spotęgowaniem jego wartości, tak jak znów niedbalstwo i przekroczenie, spowodowane lenistwem, jest jej zmniejszeniem.

Współzawodnictwo ma tę dobrą stronę, że pobudza dziecko do porównania siebie z innymi, których wartość intelektualna jest mniejsza lub większa od jego wartości; do tego przedewszystkiem, żeby się stać pewną wartością, do obawy wreszcie, aby nie być i nie zostać w dosłownem znaczeniu tego wyrazu *nicponiem*.

Skoro potrafimy doprowadzić dziecko do porównania się z sobą samem, do zrozumienia postępu, który się w niem urzeczywistnia, to rozwiniemy w niem poczucie odpowiedzialności: albowiem czuć, że uczyniliśmy postępy wskutek osobistego wysiłku, jest to czuć, że zdolni jesteśmy do dalszych postępów, pozostaje nam tylko wytrwać w tej pracy i nie szczędzić wysiłku.

Niektórzy wychowawcy potępiają współzawodnictwo, polegające na podporządkowaniu uczniów stosownie do porównania ich z kolegami. Uważają oni, że tylko te środki wychowawcze są dobre, które służą do porównania dziecka z sobą samem, to jest domagają się, aby mu dawano *stopnie*, nie zaś *miej-*

sca. Wyłączność ta trąci pedantyzmem i nasuwa pytanie, dlaczego w hierarchji społecznej zasługa daje prawo do awansu, słowem, do podporządkowania wartości, dziecko zaś ma być pozbawione tego podporządkowania? Czy dziecko potrzebowałoby mniejszej podniety, niż osoby dorosłe? Baczna uwagę zwrócić należy, aby współzawodnictwo nie przeszło w namiętą walkę i nie zamieniło się w brzydką zawzięłość lub zawiść niską, ale nie wolno zaniedbywać z umysłu tak cennej pomocy, jak usposobienie dziecka, jego miłość własna i potrzeba walki.

Mówiliśmy, że należy dać odczuć dziecku potrzebę nauki; równocześnie jednak powinniśmy mu dać do zrozumienia, że jest zdadne do nauki i że zdobywanie wiedzy nie przechodzi jego siły. Liczyć się tu bardzo trzeba ze skłonnościami dziecka. Dziecku zapalczywemu, dla którego trudności będą podniętą, należy je wskazać i dać mu odczuć, że skoro je pokona, zasłuży na uznanie.

Weźmy naprzykład profesora pesymistę, wypominającego uczniom poziom umysłowy niższy niż w innych klasach. Oświadcza on konsekwentnie, że mniejszy kurs nauki i przystosuje go do ich niezdolności. Jaki z tego będzie wynik? Poprostu wyrobi w nich przekonanie, że są głupi i ograniczeni, aż wkońcu uczniowie w to uwierzą i staną się tacy. Daleko roztropiej postępuje ten, kto stara się wmówić w uczniów, że potrafią pokonać wiele rzeczy, zrozumieć to, czego możeby inni nie zrozumieli. Wówczas dzieci skupią całą uwagę, aby okazać się godne tego mniemania.

Myliłby się jednak ten, kto zachęcając dzieci do rzeczy trudnych, starałby się o to, aby wydawały się trudnymi; przeciwnie, należy dążyć najusilniej, aby je udostępniać i aby wydały się łatwe. Lamar-tine mówi o sztuce, dzięki której „najdrobniejsze rączki dosięgłyby nieba“, a Pascal powstaje na pedantów, którzy utrudniają wszystko, aby miano o ich

sztuce wysokie pojęcie. „Nic pospolitszego nad rzeczy dobre; należy tylko je rozróżnić, aby się przekonać, że są całkiem zwykłe, dostępne, a nawet znane wszystkim; wszakże jak często rozemnać się ich nie umie! Wszyscy wiedzieć powinni, że nie w rzeczach nadzwyczajnych i dziwacznych tkwi doskonałość. Wspinamy się, aby ją osiągnąć, faktycznie zaś oddalamy się od niej; najczęstszą bowiem trzeba się do niej niżyc. Najlepsze książki są te, o których czytelnicy myślą, że mogliby je sami napisać. Przyroda, która sama jedna jest dobra, przystępna jest i pospolita... Nie trzeba przeciążać umysłu; sposoby wymuszone i trudne nad miarę przez sztuczną wzniosłość i przesadę czczą a śmiesznią pobudzają człowieka do głupiej zarozumiałości, zamiast dostarczyć mu zdrowego i posilnego pokarmu. Jedną zaś z przyczyn głównych, oddalających nieraz ludzi od prawdziwej drogi, którejby się winni trzymać, jest obrażenie powzięte zgóry, że rzeczy dobre są niedostępne, bo nazywają je wielkimi, wyższymi, podniosłymi i szczytnymi. To psuje wszystko; chciałbym je raczej nazwać niskimi, pospolitemi, przystępnymi: nazwy te prędzej im przystojują, nienawidzę bowiem tych przesadnych wyrazów...“¹⁾).

Wreszcie należy dać odczuć dziecku, że wykształcenie jest rzeczą pożądaną i piękną, natomiast nieuctwo — brzydką i poniżającą, szczególnie kiedy się znajdujemy w warunkach, które pozwalają się kształcić.

Wszystko to pobudza samorzutność dziecka, wyrabia w niem przekonanie, że może się uczyć, że to od niego zależy; jeżeli moralisci mówią, rozumując a priori: *musieć, to móc*, dziecko sobie powie, nauczone doświadczeniem i licząc się z zasobami swymi, których nie wolno mu zaniedbywać: *móc, to musiać*; każdy zasób, każda zdolność lub dar od Boga

¹⁾ Pascal: *Opuscles philosophiques*, l'Art de persuader.

otrzymany, pociąga za sobą odpowiedzialność, obowiązek.

Dziecko również powinno czuć się odpowiedzialne za swój postęp moralny. Rodzice i nauczyciele, którzy siłą narzucić chcą dziecku dobre nawyki moralne, którzy działając zzewnątrz, chcą wypełnić jego wady na podobieństwo ogrodnika, wyrwijającego złe zieleńce ze swoich grządek, postępują w dziedzinie moralnej taksamo, jak nauczyciele w dziedzinie intelektualnej, którzy uważając umysł dziecka za objętość, wlewają w nią wiadomości wbrew jego zdolnościom, dopóki „głowa zapełniona nie będzie“. Mówi się często o współdziałaniu nauczycieli i rodziców w zakresie wychowania; mniejszą uwagę zwraca się na dziecko samo, a jednakże ono jest najważniejszym tu czynnikiem. Dopóki ono będzie pozostawało w stosunku biernym do wychowania, dopóty niczego nie dokonamy: musimy uzyskać jego współpracę. Innymi słowy, nie powinniśmy jedynie dążyć do urabiania go, ale należy z naszej strony pobudzić dziecko, aby urabiało się samo. Rozumna, pełna poświęcenia, rozważna piecza nad jego sumieniem, pobudzi w niem świadomość jego wad, powiedzmy zaś również, świadomość jego przysięg, (co często się lekceważy, gdy tymczasem wychowanie winno być równocześnie negatywne i pozytywne, usuwać ma wady, ale i rozwijać zalety), wreszcie wskaże mu metodę pracy, śledzić będzie jej wyniki, zachęci do nowych wysiłków, wykazując postęp już urzeczywistniony. Jedynym szkopułem tego rodzaju pieczy, mniej zresztą niebezpiecznym i nie tak częstym, jak się wydaje, byłaby możliwość przejęcia się dziecka osobą wychowawcy tak dalece, że działałoby tylko pod jego wpływem, ufając mu zaś bezgranicznie, widziałoby tylko jego oczyma, a sądziło jego rozumem. Toteż wychowawca w tej dziedzinie, jak i w każdej innej, zmierzać musi do tego, aby stać się niepotrzebnym. Powinien pobudzać samorzutność, kierować, darzyć zaufaniem, ale w ten sposób, żeby

dziecko w jaknajszybszym czasie mogło działać samo i przyjęło na siebie pełną odpowiedzialność za swoje czyny.

Poczucie odpowiedzialności wreszcie budzić się będzie w dziecku w miarę, jak otoczenie uznawać je będzie za zdatne do odpowiedzialności. Jednym ze skutków rozwoju i postępu istoty ludzkiej jest ustawiczne dążenie do przewyższenia samej siebie; terażniejszość dla niej jest tylko „streszczeniem przeszłości” i „pełną przyszłości”. Zgóry poniekąd zmierza do przeżywania dnia jutrzejszego. Ten pęd ku przyszłości jest mniej lub więcej silny, zależnie od wieku: małe dziecko „małpuje” brata, niewiele co starszego od siebie, pacholę chce udawać młodzieńca, młodzieniec chce być uważany za dorosłego. Człowiek dojrzały przywiązuje się więcej do terażniejszości i chciałby do niej przywrzeć. Doznaje on bowiem jakiegoś niepokoju na myśl o tej przyszłości, która dla niego być może jest tylko okresem upadku fizycznego; ma nieokreślone wrażenie, że pokolenie, które wzrasta, zajmie jego miejsce. Starca znowu tak mało nęci jego przyszłość ziemską, że rad jest i jakgdyby pociesza się myślą, że może zwrócić się do przeszłości, czyli do swych lat młodzieńczych i dojrzałych.

Należy więc liczyć się z psychologią młodzieży: nie powstrzyma jej nic od dążenia ku pełni życia, od zakosztowania go poniekąd zgóry. Roztropny wychowawca dążeń te winien wyzyskać, wiedząc, że poczucie odpowiedzialności wzrasta z poczuciem życia: słabsze jest ono w dziecku, staje się intensywniejsze w młodzieńcu, rozkwita zaś w całej pełni w człowieku dorosłym. Pożądaną więc jest rzeczą, aby się liczyć poważnie z tem dążeniem ku przyszłości dziecka i młodzieńca: „Jeżeli chcesz, dziecko, uchodzić za młodzieńca, to musisz wiedzieć, że młodzieniec zastanawia się, wyzbywa się lekkomyślności dziecięctwa, myśli o swej przyszłości, nie postępuje

nieopatrnie, niewątpliwie ma poczucie swych praw, lecz również i przedewszystkiem swych obowiązków”.

W ten sam sposób zwracajmy się do młodzieńca, który z niecierpliwością właściwą jego wiekowi odrzuca wszelki przymus, a jednak żąda, aby traktowano go poważnie i uważano za dorosłego. Powinniśmy mu wytłumaczyć, że człowiek dorosły rozumie znaczenie życia, jego cele i wielkie obowiązki; nie trzeba go pobudzać do pracy, gdyż wie, że praca stanowi o wartości człowieka; powinniśmy mu wytłumaczyć, że człowiek dorosły nie idzie za głosem ślepego instynktu, lecz zdaje sobie sprawę z wymagań społecznych i rozumie, że przymus i prawo obowiązują zarówno jednostkę jak ogół.

Wystarczy przyjrzeć się w zakładach wychowawczych działalności kółek, poświęconych naukom społecznym i literaturze, lub stowarzyszeń dobroczynnych i religijnych, aby zdać sobie sprawę z przemiany, jakiej ulega młodzież przez sam fakt współudziału w nich. Nieraz sprawy, któremi młodzież się tam zajmuje, przechodzą jej znajomość rzeczy, nieraz może rozwiąże je w sposób bardzo pierwotny i prosty, ale młodzian przez to samo, że wtajemnicza się w sprawy, przekraczające dziedzinę czysto szkolną, ucuwa w sobie człowieka przyszłości, który lekkomyślnie nie wejdzie w życie, gdyż świadom będzie obowiązków przyszłych. Pod działaniem sugestywnem pracy społecznej młodzież zaczyna postępować jak ludzie dorośli. Młodzieniec, zajęty podobnemi sprawami, wyrzeknie się na zawsze psoty i ducha przekory.

W rodzinie poważny stosunek do dziecka sprzyja wielce jego rozwojowi i żałować należy, że w domach zamężnych, gdzie zazwyczaj służba jest liczna, dziecko nie ma pola do współpracy i odczucia swej użyteczności. Tu w dziedzinie praktycznej obchodzą się z niem jak z bezwartością; wszystko spełnia się poza niem, urządza mu się życie wygodne i dostatnie

bez jego współdziałania; pozostaje mu tylko założyć ręce i używać. Podobne wychowanie sprzyja uspianiu zadatków, tkwiących w dziecku, zanikowi zdolności, które rozwinąć się nie mogą, a nade wszystko przytłumieniu poczucia odpowiedzialności osobistej: *Fabricando fit faber*; kto jest powołany do odpowiedzialności, ten dochodzi do jej poczucia.

Nawet uczucie religijne zależy od poczucia odpowiedzialności. Dzieci powinny wiedzieć zawczasu, że religja jest ściśle z niemi związana, religijnymi winny być same *przez się*, nie zaś na skutek danego regulaminu; dla *siebie* samych, nie zaś dla rodziny, szkoły, nauczycieli; nie leży to w interesie religji jako sprawy Boskiej, lecz tylko w ich własnym.

Modlić się — to wznosić się do Boga; spełniać powinności religijne — to przestawać z Bogiem, nosić Go w swem sercu, odpowiedzieć swemu przeznaczeniu, być w całej pełni człowiekiem. Ktoby się chciał wyrzec stosunków społecznych z bliźnim, tego życie byłoby niezupełne i nienormalne, podobnie jak życie tego, ktoby się wyrzekł Boga. Więc wznosić się do Boga, spełniać wszystko, co zacieśnia węzeł, łączący nas z Bogiem, posługiwać się środkami, powiedzmy *praktykami*, któreby ułatwiały ten stosunek, jest powinnością i potrzebą każdego. Czy jednak zawsze w ten sposób przedstawia się dziecku lub młodzieńcowi życie religijne? Wie zapewne, że są *obowiązki* religijne, które ma spełnić pod groźbą kary wiecznej; ale daleko mniej wie o tem, że obowiązki te są zarazem obowiązkami życiowymi i że ich spełnienie jest najwyższą potrzebą życia, gdyż życie może osiągnąć tylko wtedy pełni rozkwitu, kiedy opiera się na Bogu. Często zwracano uwagę na wielką różnicę, zachodzącą między stanowiskiem chrześcijanina a poganina wobec Boga, względnie co do ich miłości dla Boga i ofiar ku czci Jego składanych. Prawdziwy chrześcijanin miłuje Boga i zwraca się do Boga dla Niego samego, tymczasem poganin zwraca

się do Boga *dla siebie*; chrześcijanin często składa siebie w ofierze Bogu, tymczasem poganin składa Bogu ofiarę z myślą o sobie¹⁾. Wszystko to jest bardzo prawdziwe, ale dodać należy, że w tej miłości Boga człowiek znajduje najdoskonalszy wyraz swego rozwoju; składając siebie w ofierze gwoźli służbie Bożej, podnosi swój poziom ludzki do godności, którejby nie osiągnął, gdyby żył niezależnie od Boga. *Servire Deo regnare est*.

Nie chcemy przez to powiedzieć, że dziecko w sprawie obowiązków religijnych winno być pozostawione sobie i swemu natchnieniu. Rodzice powinni wzbudzać w dziecku uczucie religijne i dostarczać mu świętych wzruszeń, pod których wpływem za drga dopiero w jego duszy to, co w niej jest najistotniejsze; powinni przyzwyczajając dziecko do sumiennego spełniania obowiązków religijnych; ale dążyć powinni wszelkimi siłami, aby te obowiązki nie stały się dlań jakgdyby pańszczyzną nieprzyjemną, spełnianą w imię służby Bożej, jakgdyby pewnego rodzaju podatkiem gnębiącym, pobieranym przez Boga od życia ludzkiego, daniny, od której ustrzec się nie można pod groźbą kary. Dziecko powinno, jak można najwcześniej, ponosić *odpowiedzialność za swą duszę* i za jej rozwój, rozwój, któremu w najwyższym stopniu sprzyja tryb życia głęboko religijny; powinno ponieść odpowiedzialność za swe własne życie, z pierwszym w niem miejscem dla religji.

Wreszcie dobre wychowanie zmierzać powinno do wyrobienia w młodzieńcu poczucia odpowiedzialności za jego przyszłość. Pewien wychowawca rokrocznie powtarzał uczniom po powrocie do szkoły: „Dzieci, powinnyście stwarzać samych siebie”. W istocie w życiu człowieka nic nie ginie, nic nie znika; terażniejszość łączy się nieprzerwanie z przeszłością,

¹⁾ W „Quo vadis” nawrócenie głównego bohatera Winicjusza zaznacza się stopniowem przejściem od poganizmu do chrześcijaństwa; otóż skala tego nawrócenia polega na coraz wyraźniejszym przezeń stwierdzeniu, że *chrześcijaństwo miłuje Boga*.

tak dalece, że jaknajśluszniej można powiedzieć: człowiek będzie tem, czem młodzieniec chciał być. Ktoś powiedział, że „życie ludzkie jest najczęściej urzeczywistnieniem marzeń młodości”, byle tylko młodzieniec nie poprzestał na marzeniu, ale pracował bez przerwy nad jego realizacją.

Jednym z najłatwiejszych sposobów wniknięcia w duszę młodzieńca byłaby rozmowa z nim o jego przeszłości. Młodzieniec jest cały w nią wpatrzony. Jest ona celem wszystkich jego życzeń i pragnień; rozkoszuje się nią zgóry; czasem zaś przyszłość ta spowodu niepewności jest dla niego źródłem niepokoju, a wtedy każdy, kto będzie mówił mu o tej przyszłości i pomoże mu patrzeć na nią jasno, będzie pożądanym. Cenna to pomoc dla wychowawcy, gdyż bowiem nie *wychowuje* on również, gdy prowadzi młodzieńca, poza banalną terażniejszość, do bardziej zajmującej przyszłości; gdy nadaje terażniejszości głębokie znaczenie, wiążąc ją z przyszłością; gdy rozwija w nim powagę życiową, mówiąc mu, że jest człowiekiem, do którego jutro należy, i wskazując, co czynić ma, aby ta przyszłość dała mu to, czego pragnie?

* * *

Do tej pory rozważaliśmy szereg odpowiedzialności dziecka jako jednostki, czyli jego odpowiedzialności *osobistych*. Powinno ono żyć i zabiegać w życiu samo przez się. Wszelako nie będzie nigdy za wcześnie dać poznać dziecku, że nie jest ono samo na świecie, że nieunikniona solidarność łączy z niem innych, jak również je z innymi; nie będzie nigdy rzeczą spóźnioną pobudzenie jego zmysłu społecznego i zwrócenie jego uwagi na *odpowiedzialność społeczną*.

Zdawałoby się, że to łatwo, cała bowiem istota dziecka zwrócona jest do świata zewnętrznego. Łatwość, z jaką ćwiczy zmysły, które są jakgdyby oknami otwartymi nazewnątrz, ustawiczny zachwyty,

jakiego doznaje pod wpływem wrażeń dostarczonych przez zmysły, sprawiają, że zawsze stoi przy oknie, aby widzieć, co się dzieje nazewnątrz. Toteż wie lepiej, co się dzieje na ulicy, niż w domu.

Oczywiście ta znajomość otoczenia będzie bardzo pierwotna, przedewszystkiem zaś samorzutna, gdyż dziecko nie odróżnia wcale siebie od swych wrażeń. Condillac powiedział: „Dziecko jest zapachem róży, gdy wacha różę”. Postrzeżać zaś prawdziwie — to rozróżniać i przeciwstawiać. Dziecko też niebawem zacznie przeciwstawiać siebie temu, co nie jest niem, szczególnie zaś siebie tym, którzy niem nie są. Cierpienie rozpocznie w niem swe zadanie wychowawcze: dopóki osoby, otaczające dziecko, wywołują w niem tylko przyjemne wrażenia, dopóty nie ma ono powodów, dla którychby miało siebie odróżniać od nich w mglistym wyobrażeniu, jakie ma dziecko o rzeczach i osobach; odkąd jednak natrafi na opór w czemś lub w kimś, gdy opór osób lub rzeczy rozdrażni je, zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, co niem nie jest: stawia się i przeciwstawia.

Jak widzimy, nie tędy droga do altruizmu. I zda się, że przez wrodzoną skłonność, jak również pod wpływem okoliczności dziecko w pierwszym okresie życia skłania się ku egoizmowi, o ile odpowiednie wychowanie nie przeciwstawi się temu.

Niestety wskutek źle zrozumianej pieczęłowitości wychowanie, o ile można to nazwać wychowaniem, sprzyja często tej dążności egoistycznej. Dziecko rodziców biednych lub zajmujących skromne stanowisko społeczne, spostrzeże niebawem, że naokoło wszyscy pracują i trudzą się, że brak dostatku, a niekiedy najpotrzebniejszych rzeczy zniewala jednych do ograniczania się na rzecz drugich i troszczenia się o nich; wkońcu dziecko zrozumie, że i ono poświęcić się musi dla innych i przyjść z pomocą rodzeństwu, rodzinie; tym sposobem przez sam zbieg okoliczności i rodzaj środowiska dusza dziecka przyzwyczaja się do oddania i do troski o bliźnich.

Tymczasem o dziecku, urodzonym w dostatkach lub tylko w dobrobycie, powiedzieć można, że skazane jest na egoizm, o ile właściwe wychowanie nie przeciwdziała wpływowi okoliczności. Warunki pracy rodziców nie wymagają jego współdziałania; wykluczają je zupełnie. Przeciwnie, słyszy ono ustawicznie: „Dla ciebie pracujemy”, i rzeczywiście stwierdza, że wszyscy — rodzice, wychowawcy, służba — myślą tylko o niem. Wkońcu uwierzy, że tak być musi, że wszystko się robi za nie i dla niego i że ostatecznie nie miałoby słuszności, gdyby chciało iść wbrew zwykłemu porządkowi rzeczy.

Niekiedy te zadatki egoizmu podtrzymują w sposób szczególny przesady klasowe, którym hołdują niektóre rodziny, tłumacząc fałszywie nierówności społeczne. Przez swe zachowanie, nieskrępowane nawet obecnością dzieci, rodzice zdają się mówić: „Jesteśmy bogaci, wszyscy o tem wiedzą, tem gorzej dla biednych; jesteśmy silni, tem gorzej dla słabych; korzystamy z przywilejów, nie tracąc czasu na żalowanie tych, co są ich pozbawieni.” Biedny prosi przechodnia o jałmużnę, a nie będąc wysłuchany, nalega w dalszym ciągu: „Panie, wszak muszę żyć!” — Pan zaś na to z flegmą: „Nie widzę tej konieczności...” W ten sposób na skutek złego przykładu dziecko przychodzi do przekonania, że ludzie dzielą się na dwie kategorie: na tych, co się móżą, i na tych, co używają, a ponieważ los zrządził, że należy do drugiej kategorii, więc rozwija się w niem pod łaskawem okiem rodziców nieświadomy lecz cyniczny egoizm. A im mniejsza jest liczba dzieci w rodzinie, tem bardziej są one narażone na wpływ egoizmu. Słyszymy, jak dzieci cieszą się, że są jedynakami, dlatego że cała miłość rodziców przypada im w udziale; stwierdzają one na zimno, że całość jest większa od części i że dziedzictwo podzielone jest dziedzictwem zmniejszonym. Ze swej strony rodzice, przejęci bojaźnią o życie jedyne go dziecka, mającego

podtrzymać ich ród i nazwisko, otaczają je przesadną pieczołowitością i „psują je”, przelewając na tę drogą głowę cały zasób uczucia, przeznaczonego dla kilkorga; rozwijają oni ziarna egoizmu, tkwiące w duszy dziecka, a przez sprawiedliwy obrót rzeczy zbierają z nich na starość plon w postaci niewdzięczności, opuszczenia i zapomnienia. Pomimo pewnej paradoksalności tego twierdzenia powiedzieć można, że łatwiej jest wychować kilkoro dzieci niż jedno; w tym względzie odwołuję się do doświadczenia wychowawców, mianowicie do kierowników zakładów wychowawczych, tych powierników niejednej tajemnicy rodzinnej. W rodzinach licznych dziecko staje się pomocnikiem rodziców w sprawie wychowania; dzieci czują swą zależność wzajemną i tem samem rozwijają w sobie instynkty społeczne, które z biegiem czasu znajdują najsilniejszy i najsubtelniejszy wyraz w cnotach społecznych. Cnoty te nie będą następstwem teoretycznego nauczania lub nakazu, lecz następstwem niejako nauki pogładowej nieskończenie w tym wypadku urozmaiconej i dostępnej dla dzieci. To zaś stanowi cenną pomoc, której pozbawieni są rodzice, cieszący się jednym tylko dzieckiem. Mogą oni przy dobrej woli najwyżej wyrobić w niem uczucie *opiekuńczego* miłosierdzia względem biednych, lecz brak mu będzie tej różnaitości uczuć, które budzą się przez sam fakt przestawania z licznem rodzeństwem¹⁾.

¹⁾ Por. Silvio Pellico: *Des devoirs des hommes*. „Aby wprowadzić w czyn Boską naukę miłosierdzia, w pierw przejść należy ją w kole rodzinnem. Ile słodczy zawiera myśl: jesteśmy dziećmi jednej matki! Jaką słodyczą również jest znaleźć u progu życia jeden i ten sam przedmiot czci i przywiązania! Tożsamość krwi i podobieństwo przyzwyczajzeń wśród rodzeństwa budzi żywe współczucie, które zniweczyć może tylko brutalny egoizm... Niezliczone pobudki wdzięczności, trosk serdecznych i obaw podsycają miłość braterską... Kiedy człowiek opuści progi swego domu, będzie miał dla społeczeństwa tę samą miłość, szacunek, uczucia szlachetne, wiarę w cnotę, która jest owocem codziennego pobudzania uczuć wzniosłych.

Wreszcie rodzice przez nadmierną zapobiegliwość, aby dziecku przygotować przyszłość, w którejby mu na niczem nie zbywało, przyzwyczajają je do myśli, że życie powinno mu dać wszystko i wszystko w niem dążyć powinno do zabezpieczenia jego spokoju. Młodzieniec, wychowany w tych warunkach, z pewnością nie pomyśli o powołaniu, opartem na poświęceniu i oddaniu się, „o życiu dla innych”. Będzie to karjerowicz, filister, rozrzutnik lub lichwiarz, zależnie od usposobienia. Poza sobą nie dojrzy on niczego, dookoła siebie szukać będzie tylko przedmiotu dla swych zachcianek i kaprysów... „Biada bogatym!” powiedział Chrystus; nie będzie zaś chyba zbyt bezwzględnie tłumaczeniem tej sentencji, jeżeli powiemy, że istotnie pożałowania godni są bogaci, którzy przez swoje bogactwa skazani są na niemożność zrozumienia całej radości poświęcenia i wyrzeczenia się siebie, a zadowolają się cierpką uciechą egoizmu, dręczącego i miażdżącego, byle zadosyćczynić samemu sobie?

* * *

Nim przystąpimy do wskazania kilku praktycznych środków, przeciwdziałających egoizmowi i ożywiających w dziecku instynkty społeczne, przypomnijmy wprawdzie sobie pewną zasadę i stwierdźmy parę faktów.

Zasada ta brzmi, że człowiek został stworzony do życia społecznego. Pozostawmy innym dociekanie, czy i w jakim stopniu jednostka podporządkować się powinna społeczeństwu, lub też czy społeczeństwo podporządkować się powinno jednostce? Coprawda zagadnienie w tej formie jest źle postawione i nie ma znaczenia. Wszak tylko abstrahując, możemy odróżnić jednostkę od społeczeństwa. Jednostka jest sobą w całej pełni tylko wtedy, gdy żyje i rozwija się w społeczeństwie; skądinąd znów społeczeństwo istnieje i rozwija się tylko dzięki jednostkom i ulega wpływowi silnych jednostek. Między jednostką a spo-

łeczeństwem niema podporządkowania się, jest tylko jedność organiczna i żywotna i to tak dalece, że jednostka, rozwijająca się normalnie, staje się społeczną, a z drugiej strony społeczeństwo rozwija się wtedy, gdy jego ustrój sprzyja rozwojowi jednostek. Granic jednostki nie należy szukać w jednostce, jak granic społeczeństwa w społeczeństwie. Mówią niekiedy, że doskonałość polega na zapewnieniu jednostkom maksimum wolności uzgodnionej z życiem społecznym. Wszakże formuła ta zanadto podkreśla antagonizm między jednostką a społeczeństwem; suponuje bowiem, że to, co społeczeństwo traci, zyskuje jednostka; zmieńmy więc nieco jej znaczenie i powiedzmy, że człowiek wolny i człowiek społeczny — to jedno, że w jednej i tej samej jednostce tkwi wolność i dążności społeczne, i że tylko przez zupełne niezrozumienie siebie samego człowiek dojść może do przekonania, iż wolność dobrze rozumiana przeciwstawia się dobrze rozumianemu zmysłowi społecznemu.

Tyle o zasadzie, przejdźmy teraz do faktów.

Zacznijmy od faktu banalnego, że człowiek poszukuje towarzystwa człowieka; prostem tego następstwem będzie zachowanie i rozwój społeczeństw, w miarę jak każdy poczuwa się do swej roli społecznej i czuje się odpowiedzialny wobec społeczeństwa. Rozwój społeczeństw i ich postęp idzie w parze z coraz głębszym uświadomieniem sobie odpowiedzialności społecznych.

Drugim faktem jest, że gdy w Anglii lub Ameryce przeważa kierunek indywidualistyczny i wychowanie dąży przede wszystkim do rozwoju jednostki, we Francji przeważa raczej duch społeczny, i wychowanie dąży do ożywienia tego ducha społecznego. Stąd troska o bliźniego, oddanie się sprawom wyższym, posłannictwo i prozelityzm stały się przymiotami rasy francuskiej. Pierwszem staraniem Francuza, który powziął myśl dobrą czy złą, jest, aby ją inni z nim dzielili, czego jakgdyby naturalnym następstwem jest duch nietolerancji. Pierwszem stara-

niem Niemca, który posiada jaką myśl, jest zachowanie jej wyłącznie dla siebie, zgłębienie i wkońcu — wyzyskanie. Dodajmy jeszcze fakt, że od kilku wieków Europa przeważnie karmi się poglądami francuskimi; protektorat francuski utrzymuje się w wielu krajach wschodnich dzięki głównie inicjatywom prywatnym, pomimo wrogiego usposobienia władz miejscowych. I stwierdzmy, że jeśli misje katolickie rozwijają się wszędzie pomyślnie, to dlatego że Francja sama dostarcza liczbę misjonarzy, przewyższającą liczbę misjonarzy wszystkich innych narodów razem wziętych; a suma pieniędzy, przez nią na ten cel wydanych, jest równa ogólnej sumie wszystkich innych krajów. Powyższe fakty są świetnym potwierdzeniem słów Micheleta — zda się — zbyt śmiały: „Gdyby zgromadzono wszystkie ofiary, jakie narody złożyły dla spraw wyższych, piramida Francji sięgnęłaby wierzchołkiem nieba, gdy wasza, o kraje, dostawałaby tylko do wysokości kolan dziecka!”

Dlaczego więc nie podtrzymać tej szlachetnej tradycji i nie ożywiać w młodzieży francuskiej tego ducha poświęcenia i samozaparcia, który inaczej nazywa się odpowiedzialnością społeczną?

Jest to również postępowanie w myśl zasady ewangelicznej. Bóg — mówi Pismo święte — polecił bliźniemu bliźniemu. Powiedział On również, że kto zbawia duszę brata, zbawia własną, cała zaś ewolucja historyczna chrystjanizmu dowodzi, że uczniowie Chrystusa pojęli naukę Mistrza. Poczucie odpowiedzialności społecznej, duch posłannictwa i prozelityzmu stanowią najcharakterystyczniejszą cechę nauki chrześcijańskiej.

* * *

Wśród takich pojęć dziecko wzrastać powinno i te skłonności wychowawca powinien wszelkimi siłami pobudzać, podtrzymywać i wspierać. Podajemy w tym względzie kilka praktycznych wskazówek.

Należy najpierw wzbudzić w dziecku *żywe poczucie sprawiedliwości*: nie czyni bliźniemu tego, czego nie chcesz, aby tobie czyniono; szanuj z całą skrupulatnością to, co twoje, jak to, co moje; zdawaj sobie sprawę z praw, przysługujących każdemu i wszystkim, abys nie uchybił im nigdy. Oto są zasady, które dziecko winno rozumieć, a raczej odczuwać i przeżywać. Rodzice i wychowawcy powinni zwracać uwagę dziecku nie tylko wtedy, gdy przywłaszcza sobie cudze dobro, lecz również wtedy, gdy pomija lub narusza jakiegokolwiek prawo. Cowięcej, powinni wzbudzić w dziecku tak wielkie poszanowanie prawa, żeby stawało samorzutnie w jego obronie, gdy zostanie ono pogwałcone, i żeby czuło się w obowiązku być obrońcą krzywdy cudzej tak, jak swojej własnej.

Dziecko wiedzieć powinno, że należy szanować sławę bliźniego i że nieuczciwie postępuje, jeżeli jej uchybia przez obmowę, potwarz, drwiny i nieprzyстойne zachowanie się.

Powinno wiedzieć, że każdy jego rówieśnik ma prawo do szacunku i że nie wolno obrażać czystej jego duszy przez uwłaczające mu rozmowy. Kto z młodych będzie o tyle przewrotny, by pozwolić sobie na słowa i czyny gorszące, jeżeli zrozumie, że poniesie za nie odpowiedzialność osobistą?

Powinno wiedzieć, że jego towarzyszom przysługuje prawo do nauki, i że przeszkadzać im w pracy przez swawolę i lekkomyślność, jest to nie szanować i naruszać prawo.

Powinno wiedzieć, że jego towarzysze mają również prawo się bawić w czasie i przestrzeni, aby wypocząć po pracy, i że zabierając im ten czas i tę przestrzeń dla własnej lepszej rozrywki, pozbawia ich zdrowej przyjemności zabawy i postępuje samowolnie i nieprawnie.

Doświadczenie uczy, że najlepszym środkiem do poprawy dziecka nieznosnego, kłótniwego, przeszkadzającego w grze, wprowadzającego do niej nie-

zgode, jest odosobnienie go i postawienie go w takich warunkach, żeby mogło być świadkiem porządku i zgody, jakie panują wśród towarzyszy, gdy jego tam niema.

W większym jeszcze stopniu niż poczucie sprawiedliwości *poczucie słuszności* pobudzić winno dziecko do zdania sobie sprawy z tych wszystkich odpowiedzialności, jakie je obowiązują. Sprawiedliwość dotyczy obowiązków, związanych ściśle z prawami jasno określonymi i wymagalnymi; słuszność tymczasem nakłada obowiązki, które są wpływem prawa nieokreślonego i niewymagalnego. Sprawiedliwość każe mi oddać bliźniemu jego należność, każe naprawić wyrządzoną krzywdę jego dobrej sławie, słuszność zaś da mi poznać, że nierówności społeczne nakładają na szczęśliwych obowiązki względem tych, którzy są przez los upośledzeni, gdyż nie istnieje żadne prawo, żeby jedni mieli używać a drudzy cierpieć, lecz przeciwnie, wszelka przewaga materialna czy moralna jednostki nakłada na nią jeszcze większą odpowiedzialność wobec tej nierówności. Mówią: „Bogactwo obowiązuje, jak również rozum, talent, wogóle wszelka wyższość”. Toteż kształcąc w dziecku dobre uczucia, przyzwyczajając je do litości dla nieszczęśliwych, rozwijając w niem poczucie miłosierdzia chrześcijańskiego, które uszlachetnia każdy dar serca i mienia, dar w imię Boga złożony, równocześnie wyrabiamy w dziecku poczucie odpowiedzialności społecznej, do której obowiązuje każde otrzymane dobrodziejstwo. Jeśli dziecko jest bogate, to powinno wiedzieć, że bogaty w stosunku do biednego jest włodarzem odpowiedzialnym za niego przed Bogiem. Jeżeli jest rozumne, to powinno wiedzieć zawczasu, że rozum jest „talentem”, który musi użytkować, że nie ma prawa „zakopywać tego talentu”, gdyż światła się nie zapala poto, „aby je trzymać pod korcem”. Jeżeli otrzymuje w warunkach jaknajdogodniejszych staranne wychowanie, to nie powinno z niego korzystać samolubnie, lecz winno go udzielić

pod jakąkolwiek postacią tej biednej a tak licznej młodzieży, która tych warunków nie posiada. Słowem, powinno rozumieć, że bogactwo, rozum, wszelka wyższość wreszcie, jest daniną społeczną, z której winno się uiścić. Jest to nowego rodzaju potępienie indywidualizmu, który pociąga za sobą użycie egoistyczne dobrodziejstw losu, nie troszcząc się o to, co się wkoło nas dzieje.

Należy również budzić w dzieciach, a szczególnie w młodzieńcach *poczucie męskiej niezależności*. Niezależność bowiem polega na przyjęciu na siebie całkowitej odpowiedzialności za swoje czyny, nie zaś na zasłanianiu się odpowiedzialnością innych. Poczucie wspólności o tyle jest dobre, o ile budzi w nas instynkt społeczny; nieraz jednak przechodzi ono w instynkt „stadny”. Istoty słabe boją się samotności, która jest dla nich pełna niebezpieczeństw; szczęśliwe są, gdy mogą się zasłonić osobą silną, która potrafi dać sobie radę z niebezpieczeństwem, lub skryć się za liczbą, przedstawiającą dla nich siłę: „Wszyscy tak robią!” — w oczach słabych to twierdzenie usprawiedliwia wszystkie złe czyny.

Przyzwyczajajmy więc dzieci do nieulegania temu „pędowi” ogólnemu, nieuzasadnionemu niczem; zawstydzajmy je, gdy dają się unieść przezeń bez powodu i zastanowienia; przedstawmy im, jak urojona jest bojaźń samotności; nauczmy je słuchać wyraźnego i jasnego głosu sumienia, który będzie jakgdyby hasłem w tem ogólnem rozproszeniu; powiedzmy im, że jest pięknie i chwalebnie być jednym przeciw wszystkim, skoro się ma z sobą słuszność i prawo: *Etiam si omnes, ego non!*

Obojętność jest inną postacią samolubnego indywidualizmu, inną postacią pominięcia odpowiedzialności społecznej; wychowawca powinien baczną zwrócić na nią uwagę. Kto przejęty jest duchem społecznym, tego obchodzi wszystko, co się dzieje w społeczeństwie; nieczułym lub obojętnym nie będzie

on nigdy. Przeciwnie zaś egoista zwróci uwagę na zło dopiero wtedy, gdy ono jego dotknie; stanie do obrony tylko wtedy, gdy osobiście będzie zaczepiony. Obojętność zwalczamy skutecznie, przeciwstawiając jej odpowiedzialność pozytywną. W szkołach, zwanych „szkołami nowymi“, istnieje ścisły związek między uczniami a nauczycielami. Znajdują się tam uczniowie zwani „kapitanami“, którzy są bezpośrednimi pomocnikami „przełożonych“ zakładu i profesorów; ponoszą oni odpowiedzialność za porządek i dobre sprawowanie w klasie, w sypialniach, podczas rekreacji. Zwyczaj ten jest pomysłowy nie tylko dlatego, że wybrani uczniowie, na których spada ta odpowiedzialność, wszelkimi siłami starają się odpowiedzieć temu zaufaniu i stanąć na wysokości zadania, lecz dlatego również, że reszta uczniów ma ustawicznie przed oczyma przykład kolegów, którzy, zobowiązani do odpowiedzialności, starają się godnie jej odpowiedzieć¹⁾.

Ojciec Girard, sławny wychowawca fryburski, gorąco polecał *wzajemne nauczanie*: „Nic bardziej krzepiącego — pisał — nad widok dziecka wrażliwego, które się oddaje innym wrażliwym dzieciom, aby je uczyć, śledzić, co robią; dziecko takie raduje się ich dobrem postępowaniem i zachowaniem, poprawia ich pomyłki łagodnie lub z pewną surowością, ale zawsze będzie cierpliwe dla ich powtarzających się błędów; wreszcie, po spełnieniu obowiązku wróci do swych zajęć, bez żadnego uroszczenia, jakgdyby spełniało coś bardzo naturalnego“.

1) Czy jednak pomysł „kapitanów“, bardzo zresztą zajmujący, zawsze okaże się praktyczny? Czy nie będzie to pewną nieostrożnością stosować te *experimenta in animis* a *vili*, powierzając czynności, wymagające wytrawnego sądu, młodzieńcom pełnym dobrej woli, ale niedoświadczonym? Skądinąd czy nauczyciele nie będą narażeni na zrzucenie części swej odpowiedzialności na uczniów i na niezadawanie sobie trudu, aby sprawdzić, jak też się „kapitanowie“ z niej wywiązują?

W pewnych miastach Ameryki urządzono „szkoły-miasta“, *school-cities*¹⁾. Szkoła tego pokroju staje się małym państwem demokratycznym, posiadającym ustanowione przez wybory zgromadzenie obradujące, władzę wykonawczą, urzędników, strzegących porządku, czystości, higieny, nawet sędziów, którym przysługuje prawo sądenia przewinień dyscyplinarnych. Ten parlamentaryzm na małą skalę może być powodem wielu zawikłań, nie należałoby się jednak nimi zrażać, gdyby głównym, a bodaj jedynym celem szkoły było urobienie ucznia na obywatela świadomego swych praw i obowiązków, znającego sprężyny administracyjne i arkana polityczne. Wiadomo wszakże, że nawet wśród ludzi dorosłych podniecenie wyborcze wywiera wpływ ujemny, a bieg spraw na tem traci. Wątpię też bardzo, czy podobny ustrój szkoły wyjdzie na dobre wykształceniu umysłowemu i czy deficyt stąd powstały nie pokryje, a nawet przewyższy korzyści, jeżeli wogóle ten ustrój demokratyczny, wprowadzony do szkoły, może przynieść jakkolwiek korzyść. Pozwala się przecież dzieciom *bawić* w żołnierzy, nie widzę więc nic zdrożnego, aby pozwolono im *bawić się* w parlamentarzystów, ale byłby to wielki uszczerbek dla wychowania, gdyby ta zabawa, która mogłaby pochłonać całkiem dzieci, zastąpić miała ćwiczenia szkolne, daleko dla nich pożyteczniejsze, bardziej kształtujące, choć mniej pociągające²⁾.

Różne te pomysłowe próby, jak i wiele innych, które możnaby przytoczyć, nie mają bezwzględnej

1) Por. Foerster: *Szkoła i charakter*. Autor opowiada w sposób zajmujący o tych pomysłowych próbach, dokonanych w Szwajcarji i Ameryce.

2) Pewien wychowawca, wtajemniczony w sprawy amerykańskie, pisze mi: „Eksperyment „school-cities“ w Ameryce nie zdobył sobie uznania: pozostał sporadyczny i bez wpływu na ogół szkolnictwa. Był tylko próbą ze strony kilku osobników. W Europie mylnie uogólniano te zakłady, jako charakteryzujące szkolnictwo amerykańskie.“

wartości praktycznej; wartość ich przedewszystkiem zależy od wartości osób, które podejmują się ich wykonania, i dlatego trudno im przyznać znaczenie ogólne. I tem się tłumaczy niepowodzenie wielu nowych szkół, które chciały zastosować u siebie środki wychowawcze, wypróbowane w danej szkole-wzorze tylko dzięki odpowiednim osobom i okolicznościom. Zadolono się przyjęciem tych samych środków, nie mając właściwych wykonawców, którzyby zapewnili im skuteczność, więc próba udać się nie mogła.

A jednak starajmy się dzieciom, a szczególnie młodzieńcom, dać sposobność do wyrobienia w sobie *odpowiedzialności pozytywnych*.

Jak już powiedzieliśmy, każde dziecko chciałoby być młodzieńcem, a każdy młodzieniec człowiekiem dorosłym. Biorąc poważnie ich nieokreślone pragnienia i zachowując się względem nich tak, jak-gdyby byli tem, czem być pragną, osiągniemy wynik korzystny. Młodzieńcom bowiem wyższych klas będzie pochlebiało, jeżeli uważać ich będziemy za starszych w zakładzie, odpowiedzialnych za jego powagę, a więc obowiązanych służyć przykładem w pracy i pobożności, porządku i zachowaniu się. Skoro się jednak wejdzie na tę drogę, należy strzec się, by nie popaść w sprzeczność z sobą, poddając ich dozorowi zbyt nieufnemu i stosując do nich rygor po oświadczeniu, że się im dowierza i że się na nich liczy. Tem bardziej obralibyśmy niewłaściwą drogę, gdybyśmy mieli ich upokarzać karami i wymówkami wobec innych. Przesadnie rozumiana sprawiedliwość łatwo w błąd może wprowadzić: „Dla tej samej winy ta sama kara bez względu na winowajcę”. W rzeczywistości jest to niesprawiedliwość, ponieważ w ocenie danego postępu nie bierze się pod uwagę poprzednich czynów, dla których młodzieniec zasłużył na szczególne zaufanie; obejść się z nim jak z każdym innym, który mu przedtem nie dorównał, jest to w ostateczności być niesprawiedli-

wym. I niech mi nie mówią: „Właśnie dlatego, że się darzyło młodzieńca zaufaniem, powinien się on okazać tego godnym i nie błędzić”. Odpowiedź na to prosta: słabostka, zapomnienie jest zawsze możliwe, i niech ten — pomimo najlepszego wyobrażenia, jakie ma o sobie — kto jest pewien, że nie ulegnie słabostce czy zapomnieniu, pierwszy rzuci kamieniem.

Można również polecić jednemu lub kilku dzieciom, aby oddziaływały na źle usposobionego i źle zachowującego się towarzysza, i nakłoniły go do lepszych uczuć i poprawniejszego postępowania. Korzyść z tego niewinnego sprzysiężenia będzie podwójna: dziecko krnąbrne ulegnie usilnym namowom towarzyszy, gdy tymczasem łajane przez profesora, mogłoby się upierać. Ci zaś, którzy przyjęli to zlecenie poufne wraz z odpowiedzialnością, do jakiej się poczuwają, starać się będą sami być coraz lepszymi i przez to oddziaływać tem silniej i pewniej na winowajcę, aby doprowadzić go do opamiętania. Ten wpływ jednostkowy jest jednym z najskuteczniejszych, o ile będzie kierowany umiejętnie i z zapałem. Skoro pozyskaliśmy dziecko dla jakiej sprawy, polećmy mu, aby pozyskało inne; tych dwoje wpłynie na drugich dwoje i tak w dalszym ciągu; dzięki bardzo uprawnionemu w tym razie użyciu sposobu *kuli śnieżnej*, pozyskamy dla sprawy większość.

Nie potrzebuję rozwodzić się o pomnażaniu obowiązków. Wiadomo, że urzędnik instynktownie trzyma z rządem, który go nazaczył, i przy każdej sposobności będzie go bronił; wiadomo również, że każdy urzędnik ma lub szybko zdobywa poczucie władzy i karności przez to samo, że należy do władzy i że jest obowiązany do utrzymania karności. Im bardziej pomnażamy obowiązki, tem więcej mamy danych do sprawowania władzy z uczniami, nie zaś *wbrew* nim. Dopóki nauczyciel sam sprawuje władzę, dopóty uczeń pozostaje obojętny na wszelkie naruszanie praw; skoro zacznie sprawować władzę z uczniami,

znajdzie w nich zainteresowanie się prawem narówni z sobą i pomoc w obronie prawa przeciw odpornym.

Wreszcie należy pomnażać liczbę *stowarzyszeń*, które pobudzają znaczniejszą gromadę uczniów do zajęcia się postępowaniem ogólnym danego zrzeszenia. *Akademje literackie* dążą do tego, aby pobudzić smak piękną literackiego i artystycznego; *kółka nauk społecznych* mają na celu pobudzić instynkt społeczny i zachęcić do pracy społecznej; stowarzyszenia religijne przyczyniają się do lepszego poznania religii i gorliwszego spełniania jej praktyk; stowarzyszenia sportowe zajmują się kulturą fizyczną, gibkością i zręcznością ciała. Wszystkie te zrzeszenia mają na celu wykształcenie i podniesienie *pewnego rodzaju życia*; każdy członek zrzeszenia czuje się obowiązany do współdziałania w tem zadaniu, a każdy z licznych dygnitarzy tych zrzeszeń czuje się odpowiedzialny poszczególnie względem całości kształtu tego życia. Nauka bezosobowa i przygotowanie do konkursów i egzaminów upodabniają do siebie zakłady wychowawcze. Natomiast te rozliczne zrzeszenia, każde w swoim rodzaju, nadają im cechę swoistszą z wielkim pożytkiem dla wychowanców. Podstawą bowiem takich szkół jest wychowanie społeczne, którego rodzina dać nie może w równym stopniu; gdyby to wzięto pod uwagę, to zamknięte zakłady wychowawcze obroniłyby się od zarzutów, poczęści usprawiedliwionych, które powtarza się od lat trzydziestu.

V.

DUCH INICJATYWY.

W dziecku, jak w każdym żywym stworzeniu, przejawia się plastyczność i samorzutność. Plastyczność, gdyż dziecko jest łatwo podatne do zachowania postawy, którą mu narzucimy, na skutek pewnego bezwładności, podobnego, jeżeli nie równoznacznego z bezwładem, cechującym twory nieorganiczne, które zachowują dany kształt i kierunek, dopóki nie zostaną z nich wytracone. Samorzutność, gdyż dziecko odznacza się pewną ruchliwością, łatwością przystosowania, pochopnością do zmiany, dążnością do tego, co lepsze, lub wprost inne. Jeżeli pierwsza zależy bardziej od istoty materialnej dziecka, której prawem podstawowym jest bezwład, to druga czerpie moc z życia, tej siły tajemniczej, mało znanej samej przez się, lecz objawiającej się przez swą twórczą działalność: żyć — to tworzyć, to przede wszystkim tworzyć siebie; żyć — to iść naprzód, rozwijać się.

W dziecku tkwią równocześnie czynniki stałe i niestałe, zasada samozachowawcza i zasada postępu. Wychowanie, które oprócz chcielibyśmy wyłącznie na czynnikach stałych, nazwałoby można *statycznym*, przeciwnie zaś to, któreby użytkownik chciałoby tylko czynniki niestałe, byłoby *dynamicznem*. Wychowanie będzie statyczne wtedy, gdy korzystając z plastyczności i nieskończonej podatności dziecka, narzucimy mu przyzwyczajenia, sposoby postępowania

nia, wyrażania się i myślenia, które po wypróbowaniu uważać będziemy za dobre i użyteczne. Tak więc np. przyzwyczajamy dziecko do znoszenia bez przykrości ciepła i zimna przez stopniowe przystosowanie jego ciała do temperatury, w której przebywa; temperatura działa zewnątrz, organizm zaś, byleby tylko przejście było stopniowe, przyswaja ją sobie nieznacznie. W ten sposób przyzwyczajamy również dziecko do jedzenia, picia i spania o jednej godzinie; nagina się ono także łatwo do sposobu mówienia, wyrażania i zachowania się osób, stanowiących jego otoczenie. To samo da się powiedzieć o pojęciach i uczuciach dziecka: tylokrotnie zajmowano się wpływem na nie środowiska fizycznego i intelektualnego, społecznego i moralnego, że nie uważamy za potrzebne dłużej się nad tem zatrzymywać; powiemy tylko, że nie hołdując zapatrywaniu filozofa Moleschotta, jakoby dziecko miało być jedynie prostą wypadkową wpływów, którym podlega przed i po urodzeniu, przyznać jednak musimy, że szczególnie w pierwszych latach życia plastyczność dziecka jest wielka. Wówczas większa część jego czynności oparta jest na naśladownictwie, i dlatego nietylko jest rzeczą możliwą, lecz nawet w pewnej mierze użyteczną, aby wychowawca skorzystał z tej plastyczności lat pierwszych i nagiął dziecko do pewnych przyzwyczajzeń, które okazały się użyteczne w życiu. Nie należy wszelako zapominać, że dziecko posiada również swe własne życie, własny ustrój i siły ukryte, które czekają tylko chwili sposobnej do ujawnienia się. Plato grzeszył przesadą, stwarzając mit o preegzystencji dusz i dowodząc, że dusze w życiu obecnem przypominają sobie tylko to, o czem już wiedziały w życiu poprzednim. Mimo to, skoro jego genjusz podążył w tym kierunku, należy przypuszczać, że czynił to właśnie wskutek dostrzeżenia potężnych możliwości, drzemających w duszy dziecka. Wychowanie powinno je właśnie budzić.

*

*

*

Jakiemu wychowaniu należy dać pierwszeństwo: statycznemu czy dynamicznemu? Ogólnie godzą się na to, że w pierwszych latach życia odpowiedniejsze jest wychowanie statyczne, w późniejszych zaś, gdy dziecko staje się młodzieńcem — dynamiczne. Może będzie rzeczą pożyteczniejszą zastanowić się, dla jakich często powodów przewaga leży po stronie wychowania statycznego. Wykazawszy złe wyniki, jakie ono daje, dojdziemy wówczas do wniosku, że sprzyjać należy samorzutności dziecka i na niej oprzeć całe zadanie wychowawcze.

Pierwszym powodem jest wrodzone lenistwo niektórych dzieci; przypominają one osoby, które rano ociągają się ze wstaniem; energia w nich jest odrętwiała i jakgdyby przytłumiona; motyl trzyma swe skrzydła stulone, bo kokon, w którym przebywa, stawia opór jego wysiłkom. Drzemający otrząśnie się, gdy głos energiczny zawoła „wstawaj”, a motyl rozchyli swe skrzydła, gdy kokon pod wpływem ciepła lub wilgoci pęknie. Prawda, że bywają dzieci nieuleczalnie leniwe, ociężałe, pozbawione ruchliwości cielesnej i umysłowej; przysłowie hinduskie dobrze oddaje podobne usposobienie: „Lepiej siedzieć niż stać, lepiej leżeć niż siedzieć, lepiej umrzeć niż leżeć”. Dzieci te skłonne do beczynności, ospałe, ociężałe, naogół są nienormalne, więc coprawda mierzyć ich zwykłą miarą nie można.

Częściej jednak przyczyny nieruchliwości dzieci szukać należy w samym wychowaniu. „Konieczność — mówi H. Spencer — upominania dziecka we wszystkim, pochodzi raczej z naszej niż jego niedolności.”

Istotnie, łatwiej jest posługiwać się metodą statyczną niż dynamiczną. Aby pobudzić skłonności dziecka, należy je wpieryw poznać, a tego nie nauczy żaden podręcznik psychologiczny. Skłonności te trzeba odgadnąć, uchwycić należy chwilę, kiedy ziarno ma kiełkować, aby przyjść mu z pomocą; toteż z całą

roztropnością i spólczeniem winno się wniknąć w duszę dziecka, wyczuć jego pragnienia, zasoby i zastosować środki wychowawcze zgodnie z jego usposobieniem swoim. Otóż daleko łatwiej jest uważać dziecko za materiał bierny, podatny do przyjęcia narzuconej formy, za *t a b u l a r a s a*, na której kreślić możemy swe własne pragnienia. Wychowawca tem pochopniej zastępuje się do tego poglądu, że pozwoli mu on przyswoić sobie metodę ogólną, teoretycznie pewną i zastosować ją poprawnie bez liczenia się z poszczególnymi właściwościami; do tego wystarczy, aby posiadał to, co Pascal nazywał *umysłem geometrycznym*, zaś *subtelność umysłu* będzie tu zbyteczna. Widzimy więc, że metoda statyczna niemniej sprzyja ociążałości wychowawcy niż lenistwu ucznia.

Wszakże najniebezpieczniejszym wrogiem samorzutności dziecka jest *pedantyzm* wychowawcy. Ktoś powiedział, że pedantyzm jest sztuką dawania na pominięciu naturze; wyróżnia się on ślepem zaufaniem do zasad, prawideł, określeń i całkowitem pominięciem rzeczywistości żywej, ruchliwej, zmiennej, do której prawidła te stosować się powinny. Pedant uznaje prawidło dla prawidła, dlatego że znajomość tego prawidła daje mu przewagę. Niech raczej świat zginie, niż zasada — powiedział pewien polityk; podobnie pedant zgodziłby się na usunięcie życia, na zniweczenie wszelkiej samorzutności, na zanik wszelkiej indywidualności, byleby prawidło utrzymało moc swoją. Goethe mówi przez usta Werthera: „Wszelkie prawidło służy tylko do stłumienia uczucia i wyrazu natury”. Sąd to zbyt bezwzględny: dla człowieka inteligentnego, rozumiejącego rzeczywistość i życie, prawidło staje się orientacją, pomocą, i tylko w zastosowaniu przez pedanta, który z umysłu pomija wszelką rzeczywistość, prawidło będzie narzędziem uciemnienia i tortury, przeszkodą, o którą potyka się, a niekiedy rozbija każda swoistość i inicjatywa.

Pedantyzm jest jeszcze zgubny z innego punktu widzenia: jeżeli bowiem natury powolne łatwo się godzą na tyranję, to drażni ona natury żywe, szlachetne i zapalne. „Nic mnie tak nie oburza — mówi wspomniany autor — jak odpowiedź banalna, gdy mówię z przejęciem.” Dziecko czuć powinno, że ma przed sobą istotę żywą, duszę prawdziwie ludzką, a nie profesora, który jest tylko urzędnikiem, funkcją, inaczej bowiem, ulegając pomimo swej woli tyranji drażniącej pedanta, odpłaci mu za nią żartem i lekceważeniem.

Bergson dopatruje się wogóle w komizmie, szczególnie zaś w komizmie, jaki przedstawiają pedanci, czynników mechanizmu i bezwładu, które zapanowały nad życiem i ruchem: „Pandur — mówi on — to nie człowiek, lecz żandarm.” Istotnie, prawidło jest poniekąd rozumem zakrzepłym w formule; jeżeli roztropność wychowawcy nie wcieli prawidła w życie, stanie się ono przestarzałe i śmieszne.

Autorytaryzm przytłumia również samorzutność dziecka i wkońcu ją ubezwładnia. Jeżeli niektórzy rodzice mają za mało władzy nad dziećmi, to przeciwnie, inni mają jej za wiele. Bojaźń tamuje wówczas zapal dziecka; wie ono bowiem z góry, że wszystko, co zrobi, będzie zganione; powoli przyjdzie do przekonania, że nic nie umie i nic nie może samo przez się. I odtąd wyczekiwać będzie cierpliwie na pomoc z zewnątrz. Pozornie zdawać się będzie, że jest posłuszne; w rzeczywistości zaś będzie to dusza skrępowana, która pozostając ciągle w więzach, wkońcu zdrętwieje. Albo przeciwnie, samorzutność przytłumiona czasem obróci się na zło, i w ten sposób wywołana przewrotność będzie oczywiście owocem nieumiejętnego wychowania. W istocie dziecko, niemogące nigdy dać wolnego biegu swej samorzutności w kierunku dobrym i za zgodą wychowawców, zużytkuje ją przy nadarzającej się sposobności w złym kierunku i przeciwko nim. A ponieważ sa-

morzutność zawsze tkwi w głębi naszej istoty, więc najpierw zacznie się od pomijania przepisów i władzy, z czego wyniknie pustota i nieuczciwość, potem zaś będzie się im sprzeciwiać wyraźnie, a stąd zrodzi się uczucie buntu i anarchji.

Zresztą wszelka działalność wywołuje przeciwdziałanie; jeżeli zaś działalność, innemi słowy wpływ na dziecko, gwałci naturę, to przeciwdziałanie ze strony dziecka może również okazać się gwałtownem i niekiedy ostatecznie sprowadzić młodzież na bezdroże. Wychowanie nieodpowiednie, które wyszukuje bierność dziecka i narzuca mu zgóry pewną formę, nie licząc się wcale z jego usposobieniem, wywoła przeciwdziałanie, o ile tylko nadarzy się sposobność. Wychowanie purytańskie, w ścisłym i ciasnym znaczeniu tego słowa, pobudzić może, jak wskazuje Edmund Gosse w autobiografji, do buntu przeciwko religji, w imię której uciska ono duszę. Wychowanie nadmiernie autorytatywne, gdy przychodzi wyzwolenie, wywołuje jako przeciwwagę rozprężenie ogólne, niby oszołomienie wolnością, zgubne dla wielu uczniów, którzy zostają studentami. Wychowanie przesadnie klasztorne, dążące do tamowania wyobraźni przez usuwanie skrupulatne tego, co mogłoby ją podniecać, wywołuje jako reakcję głuchy ferment w tej wyobraźni, która potrafi dać sobie folgę, zanim przeszkody materialne zostaną zniesione.

Wychowanie zbyt miękkie, oparte wyłącznie na przekonywaniu i przyciąganiu, może również doprowadzić do takiego samego wyniku. Zapewne rzadziej się to zdarza, ale bywa. Fénelon powiedział: „Niech Bóg nas strzeże od dzieci bez zarzutu”. A powiedział to dlatego, że dzieci bez zarzutu, które miał na myśli, są to oczywiście natury dobre, łatwe, podatne, prawie bez wad, zasobne zato w mnóstwo zalet, napawających radością i dumą rodziców. Są to dzieci „bardzo grzeczne”; ich rodzice są szczęśliwi, bo mogą przy każdej sposobności powiedzieć, iż

sprawiły im tylko zadowolenie. Są to dzieci bardzo posłuszne, którym nawet na myśl nie przyjdzie, że mogłyby się opierać; zresztą wobec tkliwości rodziców uważałyby za czarną niewdzięczność okazać inną od nich wolę. Są to dzieci, które przysparzają rodzicom od postronnych same pochlebne zdania. A jednak tej władzy, opartej całkowicie na darze ujmowania, temu wychowaniu słabemu z natury, ponieważ unika ono możliwości najłżejszego starcia, grozi wielkie niebezpieczeństwo: powab daje wkońcu ten sam wynik, co bojaźń: samorzutność dziecka zanika z braku ćwiczenia. „Stosowanie się do życzenia innych — mówi pani Necker de Saussure — nie nauczy nas przecież decydować się; a to, co nazywają dobrą wolą, nie jest jeszcze wolą prawdziwą. Dziecko, ożywione chęcią podobania się rodzicom, przełamać może pierwsze trudności w nauce; może nawet być wzorem postępowania, dopóki chęć podobania się rodzicom trwa u niego; zostanie jednak bezradne i bezsilne, gdy bodziec ten zniknie.”

Przyczyną wreszcie, która narazić może samorzutność dziecka, jest *nadmiernie ostry regulamin, nadużycie zakazu*. In pessima republica plurimae leges — mówił Tacyt; stosowanie do wszystkiego przepisów zbyt drobiazgowych nie stanowi jeszcze o ładzie i porządku w rodzinie, jak również o dobrym nastroju w zakładzie wychowawczym. Regulamin wygórowany może zniweczyć dobrą wolę dzieci i szlachetne ich dążenia. Stawia on wszędzie przeszkody i nakłada hamulce, tak dalece, że dziecko wkońcu wierzy, iż nie potrzebuje *chcieć* unikać zła, gdyż przepis już temu zapobiegł; nie potrzebuje *chcieć* unikać niebezpieczeństwa, gdyż władza nad tem czuwa; nie potrzebuje mieć nawet swego własnego sumienia, gdyż i w tym wypadku zastępuje je z korzyścią dla niego przeczoność i troskliwość rodziców i nauczycieli. Czuje, że jest kierowane i prowadzone, więc może śmiało iść naprzód szczęśliwie i bez troski... o ile te zapory, które wszędzie

napotyka, te przepisy, przewidujące i określające najdrobniejszy jego ruch i postawę, nie zmęczą go wkońcu i nie rozjątrzą. Wtedy bowiem zechce zrzucić uciążliwe jarzmo i wyzwolić się.

Słowem, przeciwstawienie się świadome samorzutności dziecka zależy bardzo często od pesymistycznego poglądu, że natura dziecka jest zasadniczo zła, że niema w niej żadnego użytecznego zasobu, że wszelkie w niem skłonności są przeciwne dobru, słowem, trzeba, nim zacznie się budować, starannie oczyścić teren, a skutecznymi to jedynie wychowanie ściśle *negatywne* przez zakaz: „Nie czyń tego”. Dopiero opróżniwszy grunt pragnień i woli dziecka docna, wychowawca wprowadzi do jego duszy skłonności i cnoty, które czuje się na siłach wytworzyć. Bądźmy roztroprnymi, ale zarazem niezachwianymi optymistami; wierzymy w życie dziecka, jak rolnik wierzy w życie ziarna; wierzymy w harmonję, którą Bóg ustanowił pomiędzy porywami i dążnościami dziecka a rozmaitemi czynnościami, które będzie musiało spełnić w dziedzinie fizycznej, umysłowej i moralnej; kierujmy, prostujmy i podtrzymujmy ten pęd wewnętrzny, lecz nie unicestwiamy go, słowem, bądźmy z dobrym La Fontainem przeciw „niedyskretnym stoikom”. Bądźmy również przeciwko nieubłaganym i nietolerancyjnym faryzeuszom wraz z Tym, który „trzciny zgniecionej nie złamię, ani kurzącego się lnu nie zagasi, dopóki tli jeszcze”. Wszyscy wielcy wychowawcy patrzyli na dziecko z życzliwym optymizmem. Wierzyli, według pięknego wyrażenia Lacordaire'a, w duszę dziecka. Nachylali się nad nią, aby wyczuć w niej pęd życia z całą energją jego zasobów, starając się pobudzić je do czynu, a najpiękniejszym tytułem, o jaki się ubiegali, był ten, którym Renan określił jednego ze swych nauczycieli, księdza Dupanloup: „Był to godny podziwu pobudziciel dusz”.

* * *

Dzięki samorzutności dziecka, umiejętnie wywołanej przez rodziców i nauczycieli, starannie podtrzymywanej i zwiększanej przez roztropne sprawowanie władzy, budzi się w młodzieży duch inicjatywy.

Postępować dobrze bez niczyjego nalegania, tak określa ducha inicjatywy pewien autor amerykański. Zatrzymywaliśmy się już dosyć długo na drugiej części tego określenia, samorzutność bowiem nie jest niczem innym, jeno działaniem bez podniety czy wpływu, t. j. „bez nalegania”. Pozostaje więc nam tylko część pierwsza „postępować dobrze”. I tu właśnie inicjatywa różni się od kaprysu.

Otóż do tego, co jest słuszne i dobre, umysł nasz odnieść się może dwojako: albo wyraża sąd o tem i wtedy to będzie *umysł krytyczny*, którym obecnie się nie zajmujemy; albo też odgaduje na skutek pewnego rodzaju logiki praktycznej to, co być powinno, co czynić przystało, i wtedy będzie to *umysł twórczy*, władza poetycka w etymologicznym znaczeniu tego wyrazu.

Aby dobrze zrozumieć, co to jest umysł twórczy, czy władza poetycka, musimy czynność umysłową sprowadzić do jej cechy pierwiastkowej, niezamienniej: odsuńmy od tej czynności wszystko, co ją wyszczególnia, a znajdziemy w niej zawsze tę samą cechę niezamienną: *postrzeżenie stosunku*. Zmysły zewnętrzne i świadomość postrzegają fakty, zjawiska, ale zjawiska te w rzeczywistości samej są z sobą złączone: barwa jest barwą pewnego przedmiotu, zespolona z nim, jak sposób bytu jest zespolony z samym bytem; ruch ręki jest związany z siłą muskularną, jak skutek z przyczyną. Odkąd dziecko, zamiast poprzestać jak zwierzę na postrzeżeniu *zjawisk z sobą związanych*, zaczyna postrzegać *związek tych zjawisk*, daje ono dowód rozumu i inteligencji. Postrzeżenie umysłowe jest to postrzeżenie nie tylko dwóch zjawisk, lecz również postrzeżenie ich *połączenia*, tego, czem jedno zjawisko jest dla drugiego.

Stąd wynika, że o ile proste postrzeżenie dwóch zjawisk jest tylko *nabytkiem*, to postrzeżenie ich stosunku jest już pewnego rodzaju *twórczością*, postępem, przejściem od jednego zjawiska do drugiego, dzięki ich właśnie wzajemnej łączności.

...„Dziecko woła „ua-ua” na widok psa domowego; w przeciagu bardzo krótkiego czasu zawoła „ua-ua” na psa z kartonu, który szczeka dzięki sztucznie ukrytemu mechanizmowi... następnie będzie wołało tak na małego kuzynka, który chodzi na czworakach po pokoju, wreszcie na psa, którego zobaczy na obrazku. Widziałem dwuletniego chłopczyka, który powtórzył „ua-ua” czterdzieści, czy pięćdziesiąt razy zrzędu ze zdumieniem, z zapałem, z radością nadzwyczajną. Trzymano go na rękach, on zaś przyglądał się abażurowi, przykrywającemu zapaloną świecę, na którym widniały czarne postacie psów. W miarę jak obracano abażur, pojawiał się nowy wizerunek, a wtedy dziecko wykrzykiwało z miną triumfującą swoje „ua-ua”: był to zachwyty odkrycia... Najważniejsze nasze odkrycia — ciągnie dalej autor — dokonywają się w ten sam sposób. Kiedy Oken¹⁾, ujrzawszy szkielet barani, wyobraził sobie, że czaszka jest zbiorem kości pacierzowych rozszerzonych i połączonych, kiedy Goethe, obserwując pręciki płatkowców, przypuścić, że wszystkie narządy kwiatowe są zmienionymi liśćmi, kiedy Newton, ujrzawszy spadające jabłko, przyszedł do przekonania, że księżyc jest ciałem ważkiem, ciężącym ku ziemi, ich czynność umysłowa i zachwyty podobne były do czynności i zachwyty małego chłopczyka, który widząc psy na ciemniku, wołał „ua-ua”²⁾.

Taine w tym obrazowym wstępie pokazuje pierwsze objawy twórczego umysłu dziecka i z całą słusznością przyrównywa jego odkrycia do odkryć najgenialniejszych ludzi. I tu i tam jest postrzeżenie

¹⁾ Przyrodnik niemiecki † 1851.

²⁾ Taine: *L'Intelligence*. T. II.

nowego stosunku, podobieństwa, lub analogji; tylko, gdy dziecko w małym kółku swych postrzeżeń zadawała się nieznacznym porywem, zwróconym ku rzeczom bardzo zbliżonym i prostym, genjusz, zataczając szerokie koła, niesie swój poryw olbrzymi ku zjawiskom niezmiernie od siebie oddalonym. Człowiek pospolity dostrzega w parze, unoszącej się nad naczyniem, tylko jej kłębiecie bezładne, genjusz w tej parze, która unosi pokrywę, dostrzega siłę, której on nada ruch prawidłowy, i stworzy maszynę parową. „Genjusz — mówi Tarde — jest to umysł wybitnie twórczy.”

Wychowawca roztropny podtrzymywać będzie władzę twórczą w dziecku; wszelkimi sposobami pobudzi jego ciekawość; zamiast zaś ograniczać swe pośrednictwo do podawania mu czysto pamięciowych wiadomości, innemi słowy, zamiast liczyć wyłącznie na instynkt naśladowczy dziecka, odwoła się do jego rozumu, potrafi je doprowadzić do odkrycia prawdy, do uchwycenia zależności między rzeczami z początku prostemi, następnie coraz bardziej złożonemi. Zasada tak zwanej metody sokratycznej polega właśnie na tym wrodzonym porywie i ciekawości dziecka, które pozwalają mu dostrzec wzajemny stosunek rzeczy, i byleby niem umiejętnie pokierowano, zadając mu pytania zręcznie stopniowane, odkryje samo przez się prawdę, którą chcemy mu wpoić. Powoli dziecko nabierze upodobania w tem ćwiczeniu twórczem, będąc podniecane przez ciągle odnawiającą się przyjemność odkryć; wkońcu nie będzie czekało na pytania, lecz raczej zacznie się pytać samego siebie, zastanawiać się, rozmyślać, odkrywać to, co już wiele razy było odkryte, aż do chwili, kiedy, o ile jest zdolniejsze, odkrycie rzeczy mniej znane, wreszcie odkryje rzecz całkiem oryginalną, zwracającą umysł ludzki na nowe tory.

W dziedzinie praktycznej powtarza się to samo, tylko tutaj duch twórczy nazwany będzie duchem

inicjatywy. Gdy dziecko daje połowę swego ciastka biednemu dziecku, gdy św. Marcin przepoławia swój płaszcz, aby nim okryć biedaka, drżącego z zimna, jest to w obu wypadkach rozwiązanie praktycznego zagadnienia, postrzeżenie stosunku między zasadą ogólną: czyni bliźniemu, co chcesz, aby i tobie czyniono, a zastosowaniem jej praktycznym zapomocą środków czy sposobów określonych. Oddzielałam w tej chwili uczucia litości, oraz dobroć duszy, które pobudzają dziecko i świętego do spełnienia czynu, i zatrzymuję się tylko na czynniku twórczym, mniej lub bardziej swoistym, dzięki któremu urzeczywistniają oni pojęcie czy uczucie miłosierdzia. Są to wszakże zagadnienia dość proste, polegające na przejściu od zasady do bezpośredniego jej zastosowania, jest to rodzaj przystosowania reguły trzech do dziedziny moralnej. Gdy jednak ktoś stwarza siostrę miłosierdzia, aby zastąpiła matkę, siostrę, córkę najbiedniejszym i najbardziej opuszczonym członkom społeczeństwa, gdy stwarza on kasy pożyczkowe, aby ułatwić kredyt rolnikowi, tem samem rozwiązuje zagadnienia trudniejsze, dlatego że jest zdolny dostrzec stosunki bardziej złożone między osobami lub rzeczami znacznie oddalonymi od siebie.

Stąd wynika, że sprowadzić wychowanie do prostego naśladownictwa, t. j. przyzwyczajając dzieci do zapatrywania się na innych, nakazywać im czynić to, co inni czynią, i ograniczać ich działalność do biernego posłuszeństwa — jest to zagłuszać w nich ducha twórczego i przytłumiać w zarodku ducha inicjatywy.

* * *

Spróbujemy naszkicować pewien rodzaj dialektyki praktycznej, która powinna stopniowo doprowadzić dziecko i młodzieńca do zrozumienia, chcenia i posiadania inicjatywy.

Pierwszym jej stopniem jest *proste naśladownictwo*, lecz nie rutyna. Ta bowiem polega na ustawicz-

nie naśladowaniu siebie samego, na „zmechanizowaniu” w nas pewnego czynu w ten sposób, żeby przez nawyknienie mięśniowe, albo proste skojarzenie automatyczne, mógł się powtarzać zawsze w pewnych okolicznościach. Niema tu twórczości ani odnowy, jest tylko przejście prawidłowe od tego samego do tego samego. Przeciwnie, dziecko naśladowując, czyni wysiłek, gdyż przyswaja sobie coś, do czego najczęściej wzniesić się musi; jest więc tu — w pewnym znaczeniu — twórczość i postęp. Zauważono, że wielcy genjusze zaczęli od gorliwego naśladownictwa pewnego wzoru, który pociągnął ich oryginalnością. Powiedzmy nawet, iż naśladownictwo jest warunkiem oryginalności w tem znaczeniu, że nasuwa umysłowi myśli i sposoby, pobudzające go do rozmaitego ich zastosowania, zależnie od różnorodności osób i okoliczności. Przypuśćmy, że dziecko przestaje z matką; przez instynkt naśladowczy skłonne będzie wzorować się na matce w spełnianiu np. czynności religijnych; następnie, gdy przejdzie do szkoły, wzorować się będzie na różnorodnych przejawach religijnych towarzysza lub nauczyciela. To kolejne naśladownictwo pozwoli mu otrząsnąć się z rutyny, która mogłaby niem zawładnąć wskutek jednostronnego naśladownictwa, i pozwoli mu znaleźć osobisty wyraz dla powinności religijnych.

Drugim stopniem tej dialektyki jest *myśl przewodnia*, poddana dziecku, która doprowadzi je do różnorodnego jej zastosowania, zależnie od okoliczności. W matematyce i fizyce nauczyciel daje do rozwiązania zadania, które są tylko zastosowaniem, mniej lub więcej złożonym, teorii czy praw już do-wiedzionych; taksamo w dziedzinie czynności można poddać dziecku pewne prawo lub pojęcie dobra ogólnego, które należy urzeczywistnić, i zostawić własnemu jego staraniu zastosowanie ich odpowiednio do okoliczności. Z kodeksu „scout-boys” wyjmuję przepis następujący: Niech dzień żaden nie przejdzie

bez oddania przysługi komukolwiek: jest to *prawidło codziennego dobrego uczynku*. Dziecko, które zastosować się ma do tego, będzie usiłowało — a to jest już ćwiczenie ducha inicjatywy — znaleźć sposobność, aby podczas dnia oddać komu przysługę. Prosić będzie, aby powierzono mu załatwienie jakiegoś sprawunku, pomoże służbie w dźwiganiu lub znoszeniu ciężaru, bronić będzie towarzysza przed niesłuszną zaczepką, a o tem wszystkim nie pomyślałoby nawet może, gdyby przepis: oddanie przysługi nie pobudził go do zastanowienia się nad możliwością spełnienia dobrego czynu. Widziano dzieci, które zmarłwione, że do wieczora nie spełniły jeszcze dobrego uczynku, szukały sposobności, aby mogły choć u schyłku dnia pozostać w zgodzie z przepisem.

Franciszek Bacon w teorii eksperymentalnej szczególniejszą zwraca uwagę na rozmaite sposoby wyzyskania doświadczenia, aby nas mogło ono zwrócić na drogę odkryć; należy liczyć się — mówi — ze zmiennością doświadczenia, z jego przedłużeniem, z możliwością jego odwrócenia i wreszcie „z różnemi przypadkami doświadczenia”. Rady te przydadzą się i w wychowaniu; można bowiem np. doprowadzić dziecko do odwrócenia doświadczenia, pokazując mu, jak zły przykład jednego pociąga innych, nakłonić je do wypróbowania swego dobrego wpływu. Można również doprowadzić je do przedłużenia doświadczenia: rozumie ono, że należy być sprawiedliwym i dobrym dla swoich, a więc trzeba je pobudzić do zastanowienia się, dlaczego, dla jakich powodów należy być sprawiedliwym także względem towarzyszy, nauczycieli, obcych, ludzi, zajmujących inne stanowisko społeczne, innej narodowości, nawet względem wrogów. Toteż bez pedantyzmu, gubiącego się w drobiażgowości przepisów i kierunków, przyzwyczajając można dziecko do odkrywania przez nie samo licznych zastosowań niektórych zasad ogólnych. Bacon, w myśl poprzedniego, poddaje jeszcze jeden spo-

sób, który nazywa *sortes experimenti*, czyli doświadczenia, robione na chybi trafi w *celu przekonania się*, a pewien teoretyk twórczości literackiej radzi „przetrzęsnać niekiedy krzaki, aby zobaczyć, czy coś się w nich nie ukrywa”, to znaczy, że trzeba czasem sprzeniewierzyć się metodzie, aby tem swobodniej móc szukać nowych dróg dla swej pracy; trzeba dać chwilowo wolny bieg umysłowi, aby przekonać się, czy nie natrafi on na coś nowego. Trzeba również umieć pobudzić dziecko, aby opuściło czasem ścieżki utarte i zdało się na los przypadku z myślą odkrycia czegoś nowego, spełnienia jakiegoś osobistego czynu. O ile umysł i wola młodzieńca okażą się podatne, okoliczności staną się dlań rodzajem sugestji. „Życie — mówi biskup Spalding — jest ciągłą sposobnością”, i wykazuje to w pięknej pracy¹⁾. „Życie jest sposobnością, jest zbiorem okoliczności, które zawsze sprzyjać nam będą, jeżeli mieć będziemy na widoku tylko postęp moralny, nasze udoskonalenie.” Dalej zaś powiada: „Życie jest dobre i nie brak w niem sposobności, aby się doskonalić i czynić dobrze. Dom nasz, stół, narzędzia pracy, książki nasze, miasto, nasz język, interesy, zawód, ludzie nas kochający i ci, co nas nienawidzą, ci, co nam pomagają, i ci, co nam przeszkadzają: oto sposobności, bezustannie nam się nastroczające.”

Nowym krokiem na drodze wychowawczej będzie wpojenie w dziecko *silnego przekonania o wartości niektórych zasad ogólnych*, które stanowią o naszym stanowczem, szlachetnem, pełnem zapału postępowaniu; z temi zasadami dziecko żyć się winno. Owocniej bowiem będzie oddziaływać na dzieci, czy to jako jednostki, czy jako gromadę, kierując się temi naczelnymi zasadami, niż stosując wielką liczbę drobiażgowych przepisów. Podnieśmy jako niewzruszoną zasadę na przykład prawości bezwzględnej i bezkompromisów, lub ducha szlachetnej solidarności

1) Mgr. Spalding: *Opportunité*.

względem towarzyszy; lub też nieograniczone, wzajemne zaufanie rodziców i dzieci, nauczycieli i uczniów, wreszcie uczciwość wypróbowaną, która szanuje siebie i innych; jak również to, że zaufanie jest dane człowiekowi na nie zasługującemu, wyrozumiałość zaś należy się temu, kto daje dowody dobrej woli. Przekonamy się dowodnie, że zwolni nas to od wielu przepisów drobiazgowych i pozwoli się nam obyć bez dozoru natarczywego i kontroli śledczej, tak często poniżającej.

Zaznaczmy mimochodem rolę, jaką odegrać mogą w życiu pewne hasła osobiste, czy wspólne, które są niczem innym, jeno wyrazem tych przewodnich zasad postępowania. Formuła: *p o t i u s m o r i , q u a m f o e d a r i*, raczej śmierć niż hańba, jeżeli mianowicie staje się godłem rodziny, rasy, kraju, może pobudzić do heroicznych czynów, a wzbudzić nieprzewidywany wstręt do wszystkiego, co niskie, podłe, godne pogardy. Hasło: *s u b s p e c i e a e t e r n i*, t. j. patrzeć na wszystko i sądzić wszystko ze stanowiska wiekuistego, bezwzględego, niezmiennego, będzie pobudzało nas do odrywania się od przyziemności, pospolitości, od spraw materialnych i ziemskich. Powiadają, że Gambetta wziął sobie za dewizę to proste słowo: Dopiąć! Jeśli uprzytomnimy sobie energiczne i wytrwałe wysiłki w walce z przeciwnościami, zmęczeniem, zniechęceniem, a nawet z odrazą, podjęte pod tem prostem hasłem, a z drugiej strony połączną indywidualność, jaką ono może wytworzyć, to dojdziemy do wniosku, że obrane przez nas naczelné hasło życia natchnąć je może wzniosłą inicjatywą i wycisnąć na niem znamię swoiste.

Wreszcie dążyć powinniśmy do wpojenia w młodzież szlachetnej dumy z *twórczości i wytwórczości osobistej*. „Szkłanka moja jest nader mała! ale chętnie z niej pije“, powiedział poeta. Lamennais zaś opowiada, że będąc jedynym świadkiem burzy na wybrzeżu morskiem, uprzytomnił sobie to wyjątkowe

położenie i wykrzyknął w uniesieniu dumy: „I pomyśleć, że nikt nie widzi tego, na co ja patrzę!“ W tem wyniosłem poczuciu wartości osobistej dopatrzeć się można nieco zarozumiałości, niemniej jednak jest prawdą, że kto chce w życiu czegoś dokonać, musi mieć przekonanie o swej wartości i rozumne zaufanie do siebie, które jest często warunkiem powodzenia każdego śmiałego przedsięwzięcia w jakiegokolwiek dziedzinie.

Zresztą dzieci przywiązują się bardziej do rzeczy, które spełniają same, niż do tych, które każe się im spełniać. Nie można im mieć tego za złe; jest to instynktowne: wszak żyć i działać — to jedno; należy więc przywiązywać wagę do tego, co się spełnia, jak do życia samego. Działalność bowiem jest jakgdyby rozlewem naszego życia. „Przywiązujemy się do ziarna przez nas posianego“, powiedział René Bazin, a Blaise de Montluc¹⁾ mówi po wybiciu wraz z towarzyszami dwóch otworów w murach zdobywanego miasta: „Nato wybiłem jeden z nich, aby przezeń przejść“.

Toteż należy zostawić dziecku obok rzeczy ściśle określonych wolne pole do inicjatywy.

Jeżeli w zakładach wychowawczych ustrój ogólny wymaga pewnej stałości, sprzyjającej porządkowi i rozumnemu podtrzymaniu zdrowych tradycji, to znów organizacje poszczególne, jak stowarzyszenia religijne, zebrania dobroczynne, kółka nauk społecznych, akademie literackie, kluby sportowe, nader sprzyjają wyrobieniu inicjatywy indywidualnej. Wszelako nastąpi to o tyle, o ile znajdujące się w tych zakładach czynniki stałe i niestałe są tak zrównoważone, że zabezpieczają zarówno od dorywczości i niejednorodności, jak od rutyny, tej nieprzyjaciółki wszelkiej nowości i postępu. Przesadne poszanowanie tradycji podkopuje potrzebę tego rodzaju organizacji, ponieważ istnieją one poza zwykłym życiem ucznia,

¹⁾ Wódz francuski † 1577.

aby wnieść do tego życia nieco niespodzianek i dać uczniowi sposobność do uzupełnienia wykształcenia. Oczywiście z tradycji należy zachować to, co jest w niej dobrego, zgodnego z życiem, ale też członkowie tych organizacji powinni wiedzieć, że mogą wprowadzić tam ulepszenia własnego pomysłu. Wszyscy tego nie uczynią, ale przynajmniej najlepsi z nich lub najinteligentniejsi będą wdziałeli, że ulepszenia i postęp są zawsze możliwe, i że wolno im się do tego przyczynić.

Słowem, niech wychowawca stara się wszelkimi siłami o pobudzenie i rozwój władz czynnych w dziecku, a więc stanowczości i wytrwałości, jasnego objęcia przedmiotu i decyzji, śmiałości i zdrowej samodzielności. Wszakże, aby dojść do tego wyniku, nie należy powtarzać przy każdej sposobności: „Miejcie inicjatywę, wykażcie, że jesteście samodzielnymi i samorzutnymi”, lecz trzeba tak pokierować ich życiem, aby tę samodzielność i samorzutność pobudzić w nich, innymi słowy, trzeba dostarczyć im po temu licznych i rozmaitych sposobności.

* * *

Wkońcu zaznaczmy kilka możliwych przekroczeń ducha inicjatywy, przed czem wychowawca powinien ustrzec dzieci.

Jeżeli ubóstwo myśli daje ujemne wyniki — kto bowiem nie myśli wcale, z konieczności ulega rutynie, kto zaś myśli niewiele, przejawia ciasnotę umysłu i pewien opór — to znów wielka bujność myśli powoduje niestałość, brak skupienia, ustawiczne pożądanie nowości. Mówi się, że u niektórych osób myśli gonią jedną drugą; mają one wyobraźnię bogatą w zasoby, są pomysłowe w rozwiązywaniu zagadnień wszelkiego rodzaju, ale spowodu tej bujności myśli zapalają się do każdej z nich z osobna, nie zatrzymując się stale na żadnej, jak oko, które patrząc przez

kalejdoskop, zachwyca się niespodziewanem zjawianiem się corazto innych postaci i barw, lecz nie spoczywa na żadnej z nich dłużej. O ile więc wychowawca pobudzać winien umysły leniwe i ociężałe, nie pomijając żadnej sposobności, aby wyzyskać ich twórczość, o tyle znów winien powściągać umysły, które spowodu swej ruchliwości łatwo stać się mogą wybujałymi, i skłonić je do umiejętnego wyboru tych myśli, które praktycznie dadzą się urzeczywistnić. Przedewszystkiem nacisk położyć winien na przewagę, jaką daje stanowczość i skupienie uwagi. Powinien im powiedzieć, że często „lepsze” jest wrogiem dobrego, że niezdecydowanie powstaje wskutek przywiązywania się kolejnego do każdej następnej myśli, chociażby bardzo pociągającej, wtedy gdy jedna z poprzednich jest już na drodze do urzeczywistnienia się: „Druga moja maksyma — mówił Descartes — to być jaknajbardziej stanowczym i zdecydowanym w czynach; trzymać się poglądów nawet najwątpliwszych z niemniejszą stałością, skoro się je przyjęło, jakgdyby były one najpewniejsze, naśladowując w tem podróżnych, którzy zbłądziwszy w lesie, zamiast błąkać się po nim i rozglądać dookoła, lub zwracać się to w jedną, to w drugą stronę, idą wprost przed siebie i nie zbaczają dla błahych powodów z drogi powziętej, chociażby tylko przypadkiem się na niej znaleźli, bo tym sposobem dojdą zawsze gdziekolwiek, i tam prawdopodobnie będzie im lepiej niż w lesie¹⁾).

¹⁾ Descartes: *Discours de la Méthode*. Niesłusznie w tym względzie zarzuconoby Kartezjuszowi upór i lekkomyślność w wyborze własnych czynów. Ponieważ pewność w dziedzinie praktycznej nie zawsze leży w naszej mocy, więc czekając na tę pewność, musielibyśmy się nieraz powstrzymać od działania, co byłoby skazaniem się na bezczynność i niezdecydowanie. Tymczasem należy umieć zdecydować się, opierając się na danych prawdopodobnych, i działać w następstwie z bezwzględnej stanowczością. Kartezjusz dodaje: „Skoro nie w naszej mocy rozróżnić poglądy najprawdźwizsze, to musimy się trzymać najprawdopodobniejszych, a nawet gdyby i te nie wy-

Skądinąd bywają też umysły, działające bez namysłu, samoistne, upojone wolnością i niezależnością, nieznoszącą żadnych przepisów, żadnego przymusu.

Wskutek nadmiernej indywidualności i świadomości bogatych zasobów swego umysłu i charakteru uważają one prawo za wstrętne ograniczenie, a władzę kierowniczą za zbyt krótkowzroczną i przyziemną.

Są to również, choć dla odmiennych powodów, umysły niespokojne i niestałe, dumne i niedostępne, a na nieszczęście są to często natury szlachetne i pełne zapału; ich bogactwo duchowe może iść na marne przez brak wewnętrznej karność, przez którą stałyby się pożyteczne i owocne dla społeczeństwa. Kto jednak wzbudzi w nich karność, gdy są najgłębiej przekonane o swej niezaprzeczonej wyższości, jak również o niższości tych, którzy odważają się mówić im o przymusie?

Doświadczenia bolesne, niepowodzenia tem dotkliwsze, im bardziej zdawać sobie będą sprawę, że przez własną winę stały się ich ofiarą, ostudzą to zbyt nie zaufanie do siebie samych, a wówczas należy im dać poznać teoretycznie i praktycznie całą moc przepisu, całe znaczenie prawa względem samej inicjatywy. Przepis bowiem jest tylko doświadczeniem wypróbowanem, które sobie należy przyswoić; prawo zaś jest warunkiem porządku; stawia ono tamę dobroczynną zbyt wygórowanemu indywidualizmowi. A zresztą żaden poryw nie jest prawdziwie dobry, żadna inicjatywa nie jest owocna, jeżeli jej nie towarzyszy panowanie nad sobą. Wolność poza prawem jest samowolą, źródłem nieładu i ruiny. Prze-

dały nam się prawdopodobniejsze od innych, musimy jednakże wybrać któreś z nich i uważać je odtąd, o ile dotyczą dziedziny praktycznej, nie za wątpliwe, lecz za bardzo prawdziwe i bardzo pewne na mocy tego, że rozum, który nas do nich skłonił, uważany jest jako taki".

ciwnie, wolność, której prawo broni przed jej własnymi zboczeniami, jest źródłem działalności potężnej i owocnej.

Czy należy rozwijać ducha awanturniczości, upodobanie do narażania się, śmiałość i zawadjectwo, które drwi z niebezpieczeństwa i boi się tylko jednej rzeczy: banalności? Ze stanowiska społecznego odpowiemy: „Takich nam potrzeba“, wszelako z zastrzeżeniem: „Tylko nie za wielu“. Odgrywają oni w społeczeństwie rolę zupełnie wyjątkową: są to pionierzy, szukający szczęścia poza ścieżkami utartymi; zdarza się, że odnajdują nowe. Ci poszukiwacze, idąc za głosem przygód, za potrzebą nowości, za wstrętem do życia banalnego, odkrywają nowe horyzonty dla celów cywilizacyjnych. Jeżeli ten duch śmiałości połączy się w niektórych jednostkach z zapałem religijnym, wyda on dusze pełne posłannictwa, dusze zdobywcze, które pałac będą żądzą rozszerzenia granic Królestwa Bożego.

VI.

WYCHOWYWAĆ — TO „WZ NOSIĆ“.

Nadeszła już może chwila, aby przypomnieć sobie, że wychowywać dziecko (*educere*) jest to je „wznosić“, że sprawować nad niem władzę, jest to prowadzić je na szczyty, jest to przyjąć na siebie odpowiedzialność za rozwój i rozkwit duszy młodzieńczej. O tem wzniosłem zadaniu wychowawca nie powinien zapominać nigdy. Dlatego w poprzednich rozdziałach stanowiło ono tło zasadnicze wszystkich dążeń, które pobudzić chcieliśmy, oraz wszystkich wskazanych tam sposobów praktycznych.

Wszelako uczynić trzeba jeszcze jeden — ostatni — wysiłek, to znaczy podnieść prace wychowawcy do należytego poziomu, a jego samego doprowadzić do tego, by się stał w pełnym słowa znaczeniu pobudzicielem dusz i kierownikiem woli innych, by upodobawszy sobie wyżyny życia moralnego i religijnego, dążył do wprowadzenia dzieci na nie i do utrzymania ich tam przez całe życie.

Czy potrzebujemy jednak zwracać uwagę wychowawcy na wpływ przemożny, jaki jego osoba wywiera na dziecko? Podniosłość myśli i uczuć, wyrażająca się w słowach lub odzwierciadlająca się w czynach, oddziaływała nieprzecznie na wrażliwą duszę dziecka, tak dalece, że z małemi wyjątkami powiedzieć można: „Jaki ojciec, taki syn, jaki nauczyciel, taki uczeń“. — „Kiedy istota doskonała wy-

chowa istotę doskonałą — mówi Kant — wówczas wiedzieć będziemy, jakie są granice wychowania.“ — Wszelako istota doskonała nie trafia się zbyt często; a jednak zadanie wychowawcy wymaga, aby oczom dzieci przedstawiał się on zawsze w jaknajkorzystniejszym świetle. Wychowawca dla dzieci jest w pewnym znaczeniu „drogą, prawdą, żywotem“. Przez długi przeciąg czasu jedynym ideałem dziecka jest osoba, którą ono szanuje: ojciec, matka, nauczyciel. Dusze wznoszą się, przestając z wielkimi duszami; stają się szlachetne, prawe, piękne, gdy zetkną się ze szlachetnością, prawością i pięknem. Nie potrzebujemy już powtarzać, jak skuteczny dla dziecka jest wpływ spółczucia i instynktu naśladowczego, który się na niem opiera.

„Cały urok tajemniczy naszego wychowania polega na umiejętności pozyskania dzieci dla naszego zapału przez udzielenie głosowi naszemu czegoś z naszej duszy, gdy czytamy im Homera lub Racine'a, i gdy ożywiamy te martwe teksty gorącością naszego porywu, lub gdy myśląc głośno wobec nich, wtajemniczamy je, jak młodszych braci, w życie nasze, aby ich dusze przemówić mogły. Skutek tej metody jest niechybny i ku wielkiej naszej radości i dumie stopniowo całą klasę ożywi atmosfera poezji“¹⁾.

To, co autor powiedział o kształceniu umysłowem, z niemniejszą prawdą da się powiedzieć o wychowaniu moralnem i religijnem, czyli o kształceniu uczuć. Nic niema zaraźliwszego nad uczucia, szczególnie w środowisku młodocianem, a skoro uczucia te będą piękne, wzniosłe, subtelne, to otoczą one dziecko, jakgdyby atmosferą świetlaną i gorącą, w której rozwiną się i rozkwitną wszystkie zasoby życia.

Przytoczmy jeszcze dla poparcia tej myśli kilka słów autora, który doskonale oddał wpływ dusz na

¹⁾ Bremond: *L'Enfant et la Vie*.

siebie, ich zespolenie się i wzniesienie pod wpływem wspólnego wysiłku. „Nic w świecie bardziej nie dąży do piękna, nic łatwiej pięknem się nie staje nad duszę. Nic w świecie nie wznosi się samorzutniej, nie uszlachetnia się szybciej. Nic w świecie nie ulega posłuszniej wpływowi myśli wznioślejszej od innych. Dlatego niewiele dusz na ziemi oprzeć się może potężde duszy, która objawia swe piękno... Jest to słowo wzniosłe i dumne, z którego poniekąd wytrysły nowe źródła życia, dusza jedna odważyła się pokazać taką, jaką jest w miłości... Czy nigdy nie odczuwaliście w tych chwilach, z jak jednolitą mocą wszystkie dusze podziwiają... Gdybyście posiadali słuch anielski, usłyszelibyście, jestem pewien, potężne okłaski w królestwie światel zadziwiających, gdzie dusze przestają z sobą... Tak niewiele potrzeba, aby zwrócić duszę ku pięknu! tak niewiele, aby obudzić uśpionego anioła”¹⁾.

Przykład jest siłą przyciągającą, a jeżeli jest wzniosły i piękny, uszlachetnia i podnosi dusze.

Życie ustawicznie w oczach dziecka, jak to przypada rodzicom i nauczycielom, i to życiem dobrem, szlachetnym, uczciwym, chrześcijańskim, przejawiać w czynach głębię swych przekonań, jak roślina dobrze utrzymana blask barwy swych kwiatów, jak drzewo owocodajne — bogactwo swych owoców, jest to piękno, które niewidzialnie pociąga dziecko, jest to moc, która je podnosi bez jego wiedzy do naszego poziomu.

Oprócz tej siły jest inna jeszcze, tkwiąca w samym dziecku, mianowicie pęd życiowy, który pragnie rozkwitu i rozkwita, o ile okoliczności sprzyjać temu będą. W dziecku tkwią cenne skłonności, które wy-

¹⁾ Maurycy Maeterlinck: *Trésor des humbles*. Autor ten niezawsze jest jednakowo natchniony; niektóre np. ustępy z jego dzieła „La Mort” tchną beznadziejnym optymizmem, który stanowi przykry kontrast ze szlachetnym idealizmem innych dzieł jego.

chowawca pobudzić i rozwijać powinien z całą roztropnością i rozumnym współczuciem.

W tem znaczeniu znaleźć może zastosowanie wszystko, co kiedykolwiek powiedziano rozumnego o wychowaniu pociągającym. Jeżeli wracamy do tej sprawy, to tylko poto, aby zaznaczyć różnicę między nieudolnym wychowaniem pociągającym a wychowaniem pociągającym, z którym liczyć się trzeba, bo opiera się na dokładnem zrozumieniu psychiki dziecka.

Na fałszywej drodze są ci, którzy chcą ułatwić życie dziecku i uszczęśliwić je, usuwając wysiłek i „dobre cierpienie”; ci rozwijają w niem wrażliwość chorobliwą, chroniąc je od wszelkiego starcia i przeciwności.

Przeciwnie zaś, będziemy na dobrej drodze, gdy przyjemność, dostarczana dzieciom, stanie się bodźcem dla ich wysiłku lub będzie dodatkiem, towarzyszącym jego spełnieniu, dodatkiem zdobytej zasługi. Przyjemność, której winniśmy dostarczać dziecku, nie jest przyjemnością, pozbawioną wysiłku, lecz przeciwnie, pochodzi z wysiłku jako jej sprawcy. Wobec tego nie należy dążyć, jak zauważyła pewna roztropna wychowawczyni, do umilenia dziecku nauki alfabetu przez kładzenie na każdej literze cukierka, gdyż przypominałoby to zbyt szkodliwie do tresury zwierząt, lecz należy zmierzać do odkrywania w dziecku skłonności szlachetnych, które czekają tylko na to, by je pobudzić. Dajmy więc zakosztować dziecku tej szczególnej przyjemności, jaką uzyska z pokonania trudów, przyjemności z wyzręczenia się uprzyjemniań i przyjemności z ofiary i poświęcenia.

Jak subtelnym psychologiem musi być człowiek, chcący tego dopiąć! W każdym dziecku są skarby utajone, drogie kamienie, pokryte często powłoką popoślitą. Wychowawca krótkowzroczny podobny jest do wieśniaka, obojętnie potracającego nogą te „ka-

mienie". ziemiste, nieznajdującego w nich nic szczególniejszego; prawdziwy zaś wychowawca wie, że tam są skarby, więc starać się będzie rozbić tę szarą powłokę i dostać się do wnętrza, które je zawiera. Jaka cenną pomoc dla pobudzenia dziecka do wysiłku znajdzie wychowawca w umiejętnym wydobywaniu jego utajonych skłonności, wyzwalaniu i zespalaniu ich porywu z głosem sumienia i obowiązku! Skądinąd jak przyjemnie będzie dziecku móc odpowiedzieć na wezwanie kierownika, który odnalazł ciemną drogę do jego duszy, i jaką wdzięczność czuć będzie dla niego za rozbudzenie w niem tej świadomości.

Nie przypominam sobie, kto powiedział: „Nie odrzucaj skarbu, zawartego w twojej duszy!” Istotnie w głębi duszy każdego człowieka, każdego dziecka tkwi bohaterstwo, do którego często odwoływać się należy, o ile chcemy ich wznieść. Powiedzmy nawet, że to bohaterstwo jest zazwyczaj silniejsze u młodzieży, której rozmach życiowy nie był jeszcze przytłumiony przez twarde doświadczenie i częste niepowodzenie. Otóż to bohaterstwo ukryte jest wielkim zasobem, który, jak twierdzą liczni wychowawcy, nie będzie nigdy dość wyzyskany.

Niedawno pewien wizytator, którego żywo zajmowała tak bardzo aktualna sprawa nauczania moralności w szkołach początkowych, mówił: „Za mały nacisk się kładzie na życie wewnętrzne, które urabiane być winno w myśl celu coraz wyższego i coraz bardziej ofiarnego: *należałoby wprowadzić naukę bohaterstwa*"; w sprawozdaniu zaś VI kongresu narodowego „Białej Gwiazdy" w Rouen 1 i 2 listopada 1912 r. czytamy o wychowaniu bohaterskim młodzieży jako o środku, któryby się w znacznej mierze przyczynił do tak zwanego wychowania czystości¹⁾.

* * *

¹⁾ Ob. również Foerster: *Szkoła i charakter*.

Poglądy te prowadzą nas do rozważania, jakie znaczenie posiada *ideał* w wychowaniu, gdyż czcze bohaterstwo jest bezowocne. Prawdziwym środkiem dla podniesienia duszy i uzdatnienia jej do owocnego bohaterstwa jest wskazanie jej przedmiotu godnego najwyższych wysiłków, przedstawienie jej „sprawy”, która byłaby warta całkowitego oddania się, słowem, jest to postawienie przed jej oczyma jasnego, wyraźnego ideału.

Ideał przedstawia się nam w sposób mglisty jako coś bardzo pięknego i bardzo górnego, niedoścignionego nawet. Ponieważ jest piękny, więc pobudza zapal dusz szlachetnych, miłujących piękno; ponieważ jest górny, więc wydaje się, że trudna jest do osiągnięcia zdobycz, dla której skupić się winny w jednym ogniwie wszystkie energie. Ale równocześnie jego piękno wydaje się nieokreślone i tak dalekie, że może niekiedy uchodzić za zjawy twórcze złudzeń i wywołać w duszach poetycznych wstręt do rzeczywistości przyziemnej, niepokój, którego nic rozproszyc nie może, pragnienia, których nic nie zadowala; i to jest źródłem przeciwstawnych nieraz poglądów, przywiązanych do wyrazów ideał i idealizm. W istocie idealizm uważany jest albo za reakcję przeciw pozytywizmowi pospolitemu, dzięki której dusza wyzwała się z tych sfer najniższych, gdzie ściera się z przyziemnością trosk powszednich, aby wznieść się w górnym porywie ku sferom niebieskim, gdzie panuje prawda, piękno, dobro, nieskończoność. Albo widzi się w ideale ruchliwość umysłów fantastycznych, którym wydaje się, że pozostawanie w sferze ludzkiej jest dla nich uwłaczające, więc unoszą się, opierając się na próżnym marzeniu, jak bohater, co siedząc na półksiężycu, niby na koniu, patrzy z pogardą na ziemię i jej mieszkańców.

Czy nie zasłużymy sobie na miano pedantów, jeżeli spróbujemy określić rzecz, na pierwszy rzut oka niemożliwą do określenia; jeżeli pokusimy się o wyrażenie, czem jest ideał, choćbyśmy mieli usłyszeć

od ludzi, którzy się z nim zetknęli: „Nie, to nie jest to, sięgnij dalej, sięgnij przede wszystkim wyżej, a raczej nie sięgaj wcale, bo kiedy zdawać ci się będzie, że go uchwyciłeś, wymknie ci się z ręki: jest on ponad nami, jest tem, co nas przewyższa, i przestałby być ideałem, gdyby go można było zamknąć w ciasnych granicach formuły”.

A jednak musimy go określić, choćby dlatego, żeby zaprzeczyć rzekomym ideałom i móc powiedzieć jednemu młodzieńcowi: „Złą obierasz drogę”, drugiemu: „Odwagi, wznos się coraz wyżej, na dobrej jesteś drodze”. Brać życie w całej jego rzeczywistości, z jego obowiązkami i zależnością, ale równocześnie wznieść się ponad nie, *mieć cel wyższy w życiu niż samo życie*, inaczej zaczepić swój wóz o gwiazdę, według obrazowego wyrażenia, prawdopodobnie Amerykanina, lub powiedzieć wraz z George Sand, że wychowanie idealne — to wydzwignięcie woli ponad środowisko ziemskie, jest to już próba określenia ideału, choć pozostaje jeszcze w dziedzinie subiektywnej. Czy gwiazda bowiem, o którą zaczepić chcemy nasz wóz, ma siłę, żeby go pociągnąć za sobą? Czy jest ona rzeczywistością, czy tylko migotliwym światłem? A następnie w mnogości gwiazd którą wybrać? Skądinąd pożądanem jest wydzwignięcie woli, ale wydzwignąć ją w jakim celu, dlaczego?

Innemi słowy ponad chęć naszą wzniesienia się, ponad pragnienie otrząśnięcia się z banalności jestże ideał *czemś samem w sobie*?

Jeszcze raz spróbujmy po skali dialektycznej wznieść się stopniowo poprzez niewystarczające ideały do ideału pełnego. W tem wznoszeniu się, uprzedzając wniosek, do którego zmierzamy, powodować się będziemy prostem a jednak oryginalnym wyrażeniem, którem Joinville określił Boga: *jest to rzecz tak dobra, że lepszej być nie może*.

Dla dziecka najwyższym dobrem, którego pożądać może w pewnym okresie swego życia, jest zwy-

kła zabawka, nęcąca je uciechą, zda się, nieskończoną. Później pragnienie posiadania roweru lub strzelby do polowania, albo projekt podróży zajmują je całemi miesiącami i pobudzają do nieustannych wysiłków. Lecz zabawka psuje się w jego rękach, nie zostawiając prawie żalu po sobie; po kilku zaś miesiącach dziecko stwierdza, że nawet rower, strzelba lub jaka inna rozrywka nie dają mu ostatecznego zadowolenia: gwiazda, o którą się zaczepiło, blednie, i wóz pozostaje bez oparcia.

Zadowolenie miłości własnej w spełnieniu ciężkiego wysiłku, oszałamiające powodzenie literackie lub zwycięstwo na polu sportowem są chwilową podniętą dla ambicji młodzieńca; złudzenie jednak nie trwa zbyt długo.

Później powodzenie na konkursach, zdobycie świetnej kariery, widoki na przyszłość będą potężnym bodźcem dla działalności młodzieńca, będą czynnikami nie do pogardzenia w trudnej sprawie wychowania, gdzie walczyć trzeba z wrodzonym lenistwem dziecka, z różnego rodzaju przyczynami zniechęcenia i rozczarowania, i gdzie żaden środek uczciwy pominięty być nie może; ale czy to są ideały? — Nie. Pragnienia te, stopniowo urzeczywistniające się, zostawiają po sobie, jeżeli nie zupełne rozczarowanie, to conajmniej wrażenie, że ten cel, który zdawał się dosięgać krainy ideału, skorośmy go osiągnęli, zrównał się z naszym poziomem ziemskim, stał się przyziemnością. Złudzeniom tym młodzieniec podlega tak łatwo dlatego, że jest w okresie najpełniejszego rozwoju, kiedy chce przewyższyć samego siebie; kiedy każdy wyższy szczebel tego rozwoju jest dla niego, dopóki on się znajduje na stopniu niższym, ideałem czasowym, nie zaś pro prostu „ideałem”. Młodzieniec bowiem, starając się przewyższyć samego siebie, nie wychodzi poza siebie, pozostaje on w obrębie ziemskim, gdzie zwraca się ku sobie samemu, to zaś staje się dla niego rozczarowaniem:

zdawało mu się, że się wznosił, tymczasem spostrzeżga, że stoi na miejscu. Nie osiągnął *tej rzeczy, ponad którą lepszej niema.*

Sława ludzka dla tych wyjątkowych jednostek, które mogą po nią sięgnąć, jest rzeczą upajającą, atoli na czym polega? Aby być wielbionym i oklaskiwanym przez *podobnych sobie*, aby żyć może w pamięci bliźnich. I tu jednak pozostaje się tylko na poziomie ludzkim, nie wznosi się ponad siebie, nie osiąga się ideału.

Nowym wysiłkiem wzniesienia się będzie: podporządkowanie tego, czym jesteśmy i do czego jesteśmy zdolni, pojęciu zbiorowemu, jak ojczyźnie, czy ludzkości; cowiecej wpatrzeni w ludzkość, która rozwija się i potężnieje, czujemy się szczęśliwi, że swą skromną rolą przyczynić się możemy do osiągnięcia jej najwznościejszych celów. Kilka zaledwie miesięcy temu bardzo poważni mężowie, zastanawiając się nad ideałem, jakiby można wskazać młodzieży, spragnionej podstawy moralnej stałej i obowiązującej, nie znaleźli nic innego nad wielkość ludzkości: „Posiadamy w sobie i obok siebie ludzkość” — głosił Gabriel Séailles. Pytamy się, czy ludzie, co tak mówią, nie drwią czasem: zaiste, wobec wysiłków i poświęceń, jakich wymaga od nas spełnienie obowiązku, niewielką będzie zachętą móc powiedzieć sobie: „Niech zgine, byleby ludzkość żyła w przyszłości. Bylebym był ziemią żyzną, z której wyrosnie piękny kwiat ludzkości, reszta nie obchodzi mnie wcale.” Nietrudno dostrzec, że pomimo wielkiego wysiłku, aby się wzniesć ponad siebie, i tu pozostaje się tylko na poziomie ludzkości. Myśl, że można przyspieszyć o kilka godzin chwilę, kiedy człowiek przyszłości będzie tem w stosunku do mnie, czym ja jestem obecnie względem człowieka średniowiecznego, nie zniewoli mnie przecież do wysiłków bohaterskich, lub conajmniej ustawicznych, których wymaga ode mnie spełnienie obowiązku.

W tych wszystkich wysiłkach stwierdzamy nie-pohamowane pragnienie człowieka przewyższenia samego siebie. I dlatego właśnie musimy mu wskazać ideał, znajdujący się *ponad nami*, ponad ludzkością. To pragnienie wyjścia poza samego siebie jest niezbitym faktem psychologicznym, który staje się jakby wskazówką wobec nieskończoności. I dlatego, chcąc znaleźć „rzecz, która jest tak dobrą, że lepszej ponad nią być nie może”, chcąc odkryć gwiazdę, która nie blednie, osiągnąć punkt stały dla wzlotów duszy, należy utożsamić ideał z Bogiem.

Czy jednak z tego powodu trzeba pominąć w wychowaniu bodźce, które w danej chwili okazały się skuteczne? Sądząc tak, popełnilibyśmy błąd, gdyż nie bralibyśmy w rachubę słabości dziecka, która potrzebuje pomocy, stosownej do jego wieku i perspektywy, odpowiadającej sile jego wzroku.

Czy z tego wszakże, że pasek, na którym się prowadzi dzieci, stawiające pierwsze kroki, jest użyteczny, wnioskować można, że on jest jego podporą normalną? Środek to tylko chwilowy, i jeżeli się nim posługujemy, to z myślą zaniechania go w jaknajkrótszym czasie. Również chwilowe są te czynniki, przez które wychowawca oddziaływa stopniowo na umysł dziecka, a które ono narazie uważa za najwyższe dobro. Cowiecej wychowawca powinien dać poznać ich niedostateczność, powinien wznosić coraz wyżej wzrok dziecka, aby odgadnąć mogło poza horyzontem otaczającym inne rozleglejsze, nieskończone: *puer, aspice in coelum*, dziecko, spójrz w niebo!

Tym sposobem przygotowujemy dziecko do odróżnienia tego, co jest względne, od absolutu. Dopóki bowiem młodzieniec nie przekroczy w marzeniach poziomu ludzkiego, dopóty pospolite będą jego pragnienia i dążności, innemi słowy „nie wzniesie się”. — „O, jak brzydką i wstrętną rzeczą jest człowiek, o ile się nie wznosi ponad ludzki poziom!” —

woła Montaigne. Dopóki więc młodzieniec nie potrafi przekroczyć tego, co jest względne, aby zwrócić się do absolutu, aby życie swe z nim zespolić, wychowanym w prawdziwym tego słowa znaczeniu nie będzie. Jedną ze wzniosłych stron chrystjanizmu jest to mianowicie, że w życiu ludzkim wszystko sprowadza do zasady wyższej, czyli absolutu, i że na wszystko każe patrzeć sub specie aeterni. Bóg przejawia się w nim jako cel ostateczny wszystkich dróg, jakimi kroczy dusza ludzka. Hipolit Taine, który nie będąc chrześcijaninem wierzącym, sądził chrystjanizm tylko zzewnątrz, ale ze zrozumieniem i sprawiedliwie, pisał: „Dzisiaj, po ośmnastu wiekach, na dwu półkulach, od Uralu do gór Skalistych, chrystjanizm jednaki wywiera wpływ na muzyków rosyjskich i na settlersów amerykańskich, jak ongi na rzemieślników z Galilei, i to posługując się tym samym sposobem co wówczas, gdy na miejsce miłości siebie postawił miłość bliźniego. Ani jego treść, ani zastosowanie nie uległo zmianie; w swej formie greckiej, katolickiej czy protestanckiej jest on dotąd dla czterystu milionów istot ludzkich organem duchowym, wielką parą skrzydeł, niezbędną do wzniesienia człowieka ponad siebie samego, ponad życie pełzające i ponad horyzonty ciasne, aby go prowadzić poprzez cierpliwość, rezygnację i nadzieję do stanu pogody ducha; aby go skierować drogą umiarkowania, czystości i dobroci do poświęcenia i ofiary. O ile jego skrzydła opadają lub łamią się, o tyle obyczaje społeczne i jednostkowe obniżają się i chylą do upadku. Tak było zawsze od ośmnastu wieków”.

Widzimy więc, że ideał nie jest jednak rzeczą nieuchwytną i nieokreśloną, czemś co pociąga marzycieli, lecz wzbudza niedowierzanie w istotach pozytywnych. Ideał — to absolut, to Bóg, to wszystko, co może być umiłowane i pożądane w Bogu, co może zawierać w sobie odbłysek nieskończoności. I w myśl tego poeta, którego pociąga nieskończoność, uczony

czy filozof, którzy szukają ciągle światła prawdy, dusze miłosierne, które miłują bliźniego w Bogu, apostoł, który chce rozszerzyć granice panowania Boga w duszach ludzkich, wreszcie każdy człowiek, który w jakimkolwiek zawodzie umie przekroczyć zakres trosk codziennych, aby zespolić swe życie z absolutem, z Bogiem, wszyscy ci, w warunkach, które różniczkują się w nieskończoność, wstępują na drogi ideału.

Czy potrzebuję dodawać, że tylko nieliczne dusze mogą wznieść się do takiego pojęcia absolutu i Boga, dość jasnego i konkretnego, aby stało się ono w ich życiu czynnikiem pobudzającym? Czy zresztą będzie to dowodem wyższości człowieka, jeżeli zadowolili się abstrakcjami choćby najwznioslejszemi? Hipolit Taine, wystawiający „Aksjomat twórczy”, byłby więc doskonałością tego rodzaju. W rzeczywistości człowiek potrzebuje ideału, zastosowanego do jego miary, ideału konkretnego, któryby przemawiał zarówno do wzroku i wyobraźni, jak i do rozumu. Jedną z cech piękności religii chrześcijańskiej jest mianowicie to, że ona umie się zastosować w zupełności do natury ludzkiej takiej, jaką uczynił Stwórca. Wcielenie — to ideał najwyższy Boga, ujawnionego w postaci ludzkiej. To — Chrystus z Ewangelji, który przemawia jako Bóg i jako człowiek, głosząc naukę wzniosłą w istocie, ale tak ludzką, że kazanie na górze i całokształt Ewangelji stały się kodeksem moralnym i religijnym w całym tego słowa znaczeniu.

Cowiecej Chrystus, zanim nauczał, działać zaczął. On jest Sam nauką swoją, zastosowaną w życiu. Przedstawia przykład żywy, wzniosły zaiste i boski, ale dający się naśladować zawsze, ponieważ równocześnie jest przykładem ludzkim.

A czyż ideał czystości i piękności moralnej, zarówno jak dobroci macierzyńskiej nie znajduje w Matce Boskiej wyrazu przystępnego dla dziecka i młodzieńca? Istotnie w życiu wielu młodzieńców

Matka Boska Niepokalana ma wielkie znaczenie, o czym może nie wiedzielibyśmy, gdyby nie ich zwierzenia poufne¹⁾.

* * *

Jakże potężny wpływ wywiera ideał, w ten sposób rozumiany! Nadaje on kierunek całej naszej działalności, udziela życiu znaczenia, ideał bowiem jest racją życia, racją wyższą, niż ono, obdarzając je wartością. Na kolumnie forum w Timgad²⁾ znalaziono napis następujący: Venari, lavari, ludere, bibere, hoc est vivere; jeżeli łowy i kąpiele, sport i jadło mają stanowić treść życia, jakąż niską stanie się ono pospolitością! jakież przesył i nuda ogarną duszę nieco szlachetną po wprowadzeniu w czyn tej formuły życia! A jeśli w takim trybie życia nie ogarnie jeszcze duszy przesył, to jakim ubóstwem hańbiącym, jaką rozpaczliwą niższością napiętnuje się sama! „Istnieją rzeczy — mówi Emile Boutroux — bez których nie możemy żyć; istnieją również takie, bez których nie chcemy żyć; przez pierwsze jesteśmy przykuci do potrzeb życiowych, podobnie jak zwierzę; przez drugie stawiamy, ponad potrzeby życiowe, pożądanie ideału“.

Ideał nadaje życiu jedność i ciągłość. W obrębie względności zmiana jest prawem przemożnym; pragnienie następuje tu po pragnieniu, jeżeli bowiem wszystkie przedmioty względne mogą być w pewnym

¹⁾ Ciekawe, że autor znany ze swego niedowiarstwa, zachował, przynajmniej w postaci żalu, ten ideał chrześcijański: Chrystusa i Jego Matki. Oto wezwanie, które znajdujemy na ostatniej stronie „Matelot“ P. Lotiego: „O, Chrystusie tych, co płaczą, o Panno przeczysta i biała ...o wy, którzy jedni dajecie moc życia matkom bez dzieci i synom bez matek, o wy, co łagodzicie cierpienie i którzy na brzegu czarnej otchłani śmierci ukazujecie uśmiech... bądźcie błogosławieni!“

A my, cośmy was stracili na zawsze, całujemy z płaczem ślady ziemskie, które pozostawiliście, opuszczając nas...“

²⁾ W Algierze.

znaczeniu pożądania godne, to wszystkie one wykazują braki, które pociągają za sobą przesył, obojętność i potrzebę ciągłej odmiany. Ideał, przeciwnie, zawiera w sobie absolut i nieskończoność; ma więc on czem zaspokoić pragnienie i pożądanie ludzkie. Jeżeli chwilowo nawet przesłoni go mgła żądz ziemskiej, to ona wkrótce przeminie, ideał zaś zjawi się znów w całej mocy swego blasku, ponieważ jest on natury boskiej: Tu autem idem Ipse es...

Wreszcie, a jest to myśl, którą zapożyczamy od współczesnego pisarza Wilbois, ideał jest maximum wydajności: „Na początku życia każdy otrzymuje — mówi on — wraz z powołaniem szczególnem, mnóstwo pokus, nęcących go do sławy, bogactwa i szczęścia; jeżeli im ulegnie, wieść będzie naogół życie wspaniałe, ale jego życie będzie chybione i dopiero w przebłytku świadomości, która niekiedy poprzedza chwilę śmierci, spostrzeże, że popełnił już dawno *samobójstwo*, ponieważ zabił to, co było w nim najlepszego w pierw, zanim mógł to urzeczywistnić. Zadanie to nie może mi być zgóry narzucone, jest ono bowiem powołaniem, nie przymusem. Stanowi ono moją własność, nawet jeżeli z niej nie korzystam; mogę z niej drwić również, lecz wtedy lepiej, żebym się był wcale nie urodził“¹⁾.

* * *

Oddalmy się teraz od tych wzniosłych rozważań, nie spuszczając wszakże z nich oka, i powróćmy do dziedziny praktycznej, aby zastanowić się, jakich wpływów użyć ma wychowawca, żeby skierować młodzież na drogę ideału.

Przedewszystkiem powinien o nim mówić często. Nie lękajmy się, że głos nasz będzie głosem wołającego na puszczy, głosem bez echa. Dusze, o ile kto

¹⁾ Wilbois: *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1912.

potrafi dotknąć ich umiejętnie, wydadzą dźwięk przepiękny. Często w duszach tkwi piękno, o którym nie wiedzą, trzeba je im odkryć; często niezadowolenie z siebie jest zwiastunem zarodków szlachejnych i nieokreślonego dążenia do rzeczy wzniosłych. Należy nadać kształt tym dążeniom i pobudzić zarodki szlachetne przez wskazanie właściwego celu. Często dla młodzieńców ideałem jest zawód upragniony. Należy im dopomóc do zrozumienia, co w tym zawodzie jest rzeczywiście idealnego. Bardzo często ich nęci popularyść i banalność, które się w nim znajdują, boją się zaś tego, co w nim jest szlachetnego i wzniosłego. Należy ich ustrzec od rozczarowania, a nauczyć *dobrze* kochać zawód wybrany. Pewien młodzieniec, który czuł powołanie do stanu duchownego, mówił mi: „Boję się swego powołania”. Później, gdy przełamał pierwsze trudności i przekonał się, jak pociągający może być dla szlachetnego serca zawód, który sobie był wybrał, pisał do mnie: „Boję się obecnie stać się niegodnym powołania”.

Na szczęście doczekaliśmy się „odrodzenia idealizmu” i wszędzie już, szczególnie wśród młodzieży, przejawiać się zaczyna potężny poryw ku wzniosłej krainie ideału. Dajmy więc poznać młodzieńcowi, że idąc za głosem uczuć najlepszych, nie będzie osamotniony: na drodze do szlachetnych poświęceń spotka dusze siostrzane, które jak on czują i chcą żyć.

Jedną z przeszkód, na które natrafia wychowawca wśród dzieci sfer zamożnych, jest zadowolenie z uprzywilejowanego stanowiska, jakie im przypadło w udziale. Patrząc najczęściej z góry, sądzą, że wszystko, co się dzieje, dobrze się dzieje, i że życie ma w sobie wiele dobrego... dla nich. Biorą życie tak, jak się dla nich ułożyło, nie wznosząc się ponad nie: brak im ideału.

Pobudźmy dusze tych dzieci, wnieśmy w nich niepokój, niezadowolenie z siebie, przerwijmy ich spoczynek samolubny!

Zwierzę zadowala swe żądze i nie szuka niczego ponad to. Jeżeli człowiek chce się wydobyć ze zwierzęcości, ustawicznie musi dążyć do przewyższenia samego siebie. Dążenie to uczyni go pomysłowym i pobudzi jego zdolność twórczą. Dążenie to jest również zwiastunem jego prawdziwej istoty, związane z nieskończonością, z Bogiem.

Nie bierzmy jednak tego opacznie. Wzniecenie w duszach niepokoju i niezadowolenia z siebie nie jest wprowadzeniem dusz w świat ułud, gdzie całą rzeczywistością będzie zaprzeczenie rzeczywistości obecnej, w świat marzeń i urojeń, tak pociągający dusze romantyczne. Dzięki Bogu, długi okres pozytywizmu, nieco przyziemnego, przez który przeszła umysłowość francuska w ciągu większej części dziewiętnastego stulecia, miał obok ujemnego wpływu tę dobrą stronę, że odciągnął ją od nieokreślonych marzeń, a wyrobił w niej upodobanie do ścisłości i jasności. To też, gdy stwierdzono, że młodzież znów zwracać się zaczyna ku idealizmowi, zauważono równocześnie, że idealizm ten skłania się silnie ku działaniu¹⁾.

Wzbudzić niezadowolenie w duszach jest pracą negatywną, utworzeniem próżni, która dopomina się o coś. Roztropny wychowawca znajdzie zawsze sposób, aby ją wypełnić. Zadziwiająca jest rzeczą, jak chętnie dusze te skłaniają się do uczuć szlachetnych, do obowiązku, odpowiedzialności, poświęcenia, miłości i służby Bożej, skoro wychowawca potrafi mówić o tem wszystkiem w odpowiedni sposób. Idea, przedstawiona w pełnem świetle i całej wartości, pociąga za sobą dusze i stać się może dla nich odrodzeniem i zbawieniem.

Wskutek zaś naturalnej przeciwwagi zapał do ideału budzi ducha ofiary. Pobudzać do ofiary i do poświęcenia, cowiącej, kazać je miłować, jest to iść wbrew naturze; poświęcić się bowiem jest to coś

¹⁾ Por. Agathon: *A quoi rêvent les jeunes gens.*

w sobie unicestwić, a przeciw temu dziecko się bronić będzie z całą mocą swego instynktu samozachowawczego. Poświęcić się jednak dla czegoś, to rzecz inna. W tym razie ofiara będzie usprawiedliwiona i zostanie przyjęta, byleby jej przyczyna była wzniosła i warta trudu. Jest to działanie wagi, na której szalach po jednej stronie znajduje się egoizm, po drugiej — bezinteresowność; postawmy wszystko na pierwszej, nie zaś na drugiej; będzie to wizerunek tych zadowolonych, którzy żyją tylko dla siebie, nie wiedząc może nawet, że można żyć dla czegoś lub kogoś. Zrównoważmy obydwie szale, to znaczy przeciwstawmy człowieka człowiekowi: będzie to obraz altruizmu, zwróconego niezmiennie do samego siebie, jak go przedstawił La Rochefoucauld. Postawmy atoli na drugiej szali coś, co w naszym mniemaniu przewyższa nas, wówczas szala egoizmu się podniesie i nastąpi ofiara. Jest to również pewna równowaga, która jednak wbrew pozorom nie ma w sobie nic niezwykłego; to bowiem, co jest wielkie, podporządkowuje sobie to, co jest małe, cel podporządkowuje środek; wszak to zwykły bieg rzeczy. Nic przecież innego nie wyraża słowo ewangeliczne: „Kto gubi swą duszę, zbawia ją”. Poświęcić się dla ideału, jest to zgubić siebie; zapewne, lecz jest to żyć jednocześnie życiem ofiarnym, które przez to staje się piękne i święte. Słowem, jest to zbawić duszę, na którą spływa nadwartość odblasku piękna i wielkości celu jej poświęcenia.

Po raz ostatni uprzytomnijmy sobie przebieg dialektyczny dusz, wznoszących się stopniowo od względności do absolutu.

Stopień pierwszy: przywiązanie do siebie i do wszystkiego, co nam sprzyja. Szczęśliwe są dusze, które posiadają wielkie zasoby! Jest to bogate tworywo piękna moralnego!

Stopień drugi: poznanie, jak kruche, słabe i ograniczone są te zasoby, pożądanę jako takie. Na

tym stopniu stał ongi Salomon, kiedy stwierdził próżność rzeczy, do których był przywiązany: „Marność nad marnościami”.

Stopień trzeci: zrozumienie, że to, co się posiada, pociąga za sobą pewną zależność: „Co macie, czego byście nie otrzymali?” Jest to chwila, kiedy należy poczytać dzieci, że użytkują wielkorakie dobro, nad którym inni się trudzili. Wskażmy im pod tą lub inną postacią znaczenie nauki, zawartej w wierszach Sully-Prudhomme'a:

I rzekł mi we śnie rolnik: „Na chleb zasiej zboże;
Żywić cię już nie będę, sam pracuj na roli!”
Zaś tkacz: „O przyodziejku myśl, tkąłem dowoli!”
A murarz: „W ręce twoje swą kielnię dziś złożę!”

Poznałem tedy szczęście, iż żyjemy w wieku,
Gdy każdy się opiera na bliźnim-człowieku.
I bliźnich od dnia tego darzyłem miłością.

Stopień czwarty: Dewizą dobrej rachunkowości jest: „Kto otrzymuje, ten jest dłużnikiem”. Jeżeli więc użytkujemy coś, to tem samem jesteśmy dłużni. Sprawiedliwą rzeczą będzie, abyśmy oddawali w stosunku do tego, co bierzemy. W ten sposób rozumując, obudzimy w dzieciach poczucie sprawiedliwości społecznej, a to już będzie początkiem ducha ofiary.

Stopień piąty: dotychczas utrzymujemy się ciągle na poziomie ludzkim. Czujemy bowiem, że dług musimy spłacić. Ale ostatecznie człowiek wart człowieka, a z dwóch osobników ten mi jest droższy, który mi jest bliższy, to znaczy ja sam, czyli powracamy do egoizmu. „Atoli człowiek przewyższa nieskończenie człowieka”, powiedział Pascal. W poczuciu zaś sprawiedliwości, obowiązku względem bliźniego, dobroci i litości tkwi jakgdyby oznaka Tego, który jest przez swą istotę sprawiedliwością samą, dobrem i miłosierdziem i nadaje tym uczuciom całą wartość i znaczenie. Tak dalece, że postępując za temi uczuciami, jesteśmy zniewoleni wyjść poza siebie i wznieść się ponad siebie, wiemy bowiem, iż

przyjmując je, stwierdzamy w sobie coś Boskiego, zbliżamy się do Boga i promieniujemy jakgdyby odblaskiem nieskończoności. I stąd pochodzi moc tych uczuć, która zdoła przewyciężyć pierwiastki najsilniejsze i nieprzeparłe w człowieku pospolitym, mianowicie egoizm.

Stopień szósty: Dzięki perspektywie, odsłaniającej się przed nami przez to wzniesienie, wszystko, co jest nasze i w nas, wszystkie nasze zasoby materialne, umysłowe i moralne, wreszcie życie samo, stają się środkami w stosunku do celów wyższych, jak rodzina, ojczyzna, Kościół, Bóg. I to jest duch ofiary w całej pełni. Młodzieniec, którego znałem i kochałem, pisał do rodziców w przeddzień śmierci na polu walki: „Nie żałujcie nas, życie nasze było użyteczne i zajmujące“; mógłby był powiedzieć: „zajmujące, ponieważ użyteczne“. A rodzice, stojąc na tym samym co on poziomie ofiary, wysoko pojętej i przyjętej szlachetnie, napisali w nekrologu syna: *S u r s u m c o r d a !*

Ostatnim środkiem do wpojenia ideału w młodzież jest zwrócenie uwagi w każdym środowisku na najprzedniejszych i ich kształcenie. Najprzedniejsi są czynnikiem, sprzyjającym rozkwitowi ideału. W tłumie, gdzie dobro miesza się ze złem i miernością, gdzie pospolitość ściera się z delikatnością i podniosłością duszy, tworzy się to, co możnaby nazwać wyrównaniem od dołu; pospolitość i banalność szybko łączy i zbliża do siebie jednostki. Koleżeństwo w grze polega najczęściej na zręczności, wykazanej przez jednych, a budzącej zachwyt w innych. Nieraz tajemnicą powabu pewnego środowiska młodzieży jest jowjalność i dowcip jednego z ich grona. Młodzieniec taki posługuje się najpospolitszymi sposobami, jak niesmacznym opowiadaniem lub złośliwością, nie szanującą nic zgoła. Wreszcie solidarność, łącząca młodzież pewnego środowiska, niezawsze spoczywa na zasadach uczciwych, często zaś

jej przyczyną jest tylko wrogie usposobienie, z umysłu powzięte, wobec władzy. Dziecko bowiem, a szczególnie młodzieniec, przez pewnego rodzaju wstydlivość ukrywa głęboko pierwiastki najlepsze, często nawet nie przez wstydlivość, lecz również i przez wzgląd na ludzi lub bojaźń, aby się nie wydać śmiesznym i nie zostać wyśmianym. A ponieważ prawdziwe zalety ukrywają się, natomiast występują ich pozory, więc one to ułatwiają wzajemne poznanie, zbliżenie się i wkońcu naśladowanie.

Augustyn Cochín silnie napiętnował tę zarazę pospolitości, która panuje w środowiskach młodzieży. „Wątpliwość — mówi — nietylko nas prześladowuje w walce umysłu, ale i na widok tłumu. Kiedy spotykamy i potracamy tylu głupców zadowolonych z siebie i tylu bezczelnie bezwstydných, kiedy ocieramy się o tyle spraw, wywołujących roznamiętnienie, o przyjemności marne, towary rozłożone, stare nieczne występki i nowe zarozumiałe a ślepe, to nagle zaczynamy się chwiać i uginać i pytamy wówczas lekliwie, czy rozum, wiara, sprawiedliwość, cnota i honor znaczą cośkolwiek na tej ziemi, i czy nie pożądamy czasem *złudzeń mozołnych*. Czujemy się nanczas lisem, indykiem, prosięciem wraz z tyłoma innymi i przez chwilę konie, rozrywki, majątek, dobre obiady i strój modny wydają się nam prawdziwymi dobrami ziemi. O, nędzne i niskie zwątpienie! — Wszak ci głupcy służą za argument; wszak żyją oni tylko kosztem ogólnego ustroju, otrzymując od innych krój swych ubrań, niewielki balast i tak nielicznych myśli, lub zabezpieczenie swych niskich przyjemności. A tymczasem, niestety! spada coś z Boskiej rosy na te rozrośla ludzkie, na te ślimaki dobrze odziane.“

Aby zapobiec temu wyrównaniu od dołu, należy okazać młodzieńcowi bardzo widoczny i konkretny ideał życia, któryby odpowiadał głębokim pragnieniom jego istoty i ośmielił je do uzewnętrzniania się. Jest to zadanie różnych stowarzyszeń, zakładanych

w wielu szkołach. Stowarzyszenia dobroczynno-religijne czy kółka nauk społecznych ułatwiają zbliżenie się młodzieńców, którzy odczuwają nieraz nieświadomie, że egoizm jest ciasny, a niekiedy poniżający, i że żyć dla bliźnich jest to żyć dopiero życiem pełniejszym. Zebrania zaś pobożne otwarte są dla ludzi, pragnących rzeczywistego chrystjanizmu i mających ducha apostołskiego. Na tych zebraniach dusze łączą uczucie miłosierdzia, szlachetność, pobożność i zapał misyjny. Nie dba się tam o względy ludzkie, więc uczucia objawiają się z większą mocą, stając się zdolne do przeciwstawiania się światu. I o ile te zebrania nie zamkną się w obrębie kapliczek lub małych tajemnych stowarzyszeń, których ezoteryzm podniecać będzie ciekawość jednych, a w innych wzbudzać nieufność, to przyciągną wielu zewnątrz. Tym więc sposobem przez wzajemne oddziaływanie budzi się życie lepsze, wzrasta zapał do rzeczy wzniosłych i to obcowanie z „najprzedniejszymi” wpłynie na wyrównanie się poziomów wyższych, a przynajmniej pobudzi do współzawodnictwa, które prowadzi na wyżyny.

VII.

ZAKOŃCZENIE.

„Najpierwszym z wielkich darów jest dusza żywa.” Piękne to zdanie Wordswortha mogło zdobić jako tytuł tę książkę. Nachylamy się nad kołyską dziecka poto, aby pochwycić pierwsze jego przejawy życia, śledzimy jego różnorodność i domyślamy się jego dążności, radujemy się na widok codziennych postępów, cowiecej wspieramy je, zajmujemy się temi przejawami życia poto jedynie, by im dać pewniejszy kierunek; przenosimy się do wnętrza duszy dziecka na skutek pewnego rodzaju wnikającego spółzucia, aby ją zrozumieć, znaleźć sposoby postępowania odpowiednie do jej natury, tak delikatnej, tak bogatej w zasoby, a nie pominąć żadnego z nich; niedowierzamy metodom *à priori*, stosowanym ogólnie do każdego dziecka, a nie liczącym się z jego indywidualnością, jakgdyby dzieci były materją jednorodną, której narzucić można kształt dowolny; przeciwnie, pamiętamy, że wszelka metoda jest tylko kierunkiem, któremu doświadczenie nadaje giętkość nieskończoną, że wielkim zasobem jest życie samo, że jest nim również samorzutność dziecka, którą zewszeczmiar pobudzać należy; liczymy się ustawicznie w myśl postępu z tą skłonnością właściwą człowiekowi do przewyższania samego siebie, szczególnie w okresie kształtowania, i widzimy w tym fakcie psychologicznym związek człowieka z nieskończonością, a podtrzymując uwagę, przywiązaną do

ideału zmiennego, doprowadzamy ją do urzeczywistnienia charakterystyki ludzkiej, wyrażonej w słowach *h o m o p e n d u l u s*, co znaczy, że człowiek dopiero w połączeniu z Bogiem odpowiada mianu człowieka — i oto cała treść, cały cel, jak również cała doskonałość władzy.

Władza tak rozumiana jest tylko jedną z form ojcostwa. Co za zachwyty budzi się w ojcu, gdy ujrzy po raz pierwszy dziecko, ciało ciała swego, życie swego życia! „Brak mi słów, by wypowiedzieć, co czułem” — pisze pewien ojciec w swym dzienniku — w dniu przyjścia na świat pierwszego dziecka; słowo „szczęście” nic nie wyraża; było to coś niezmiernego. Jeżeli istnieje mowa, wyrażająca podobne uczucia, posługiwać się nią może ten tylko, kto nas nimi obdarzył, zrozumieć zaś tę mowę może tylko ten, kto je przeżywał. Przyjacielu, nie opowiadam tych wzruszeń nikomu, przerywam tym, którzy o nich mówią, ponieważ boję się, aby ich czystość nie została skalana przez trywjalny wyraz naszych zwykłych radości¹⁾).

Wyobrażam sobie, że jeśli zachwyty rozjaśnił oblicze tego ojca, to później lekki cień przyćmił promień jego radości, gdyż od tego dnia zaczyna się również jego odpowiedzialność. Życie w tem niemożliwym jest zaledwie zarysowane; należy je rozwinać, aby dosięgło całokształtu, poprzez tysiące przeszkód, tamujących jego postęp. Ojcem zaś jest poto, aby kierować tym rozwojem, usuwać przeszkody, a przynajmniej zamieniać je na bodźce do życia i działalności dziecka; jeżeli zaś myślał, że nic przewyższyć nie może radości, doświadczonej w dniu przyjścia na świat pierwszego dziecka, to przyszłość zaprzeczy temu, gdyż roztoczy przed nim dalsze życie dziecka, dostarczając mu dzień po dniu nowych niespodzianek.

¹⁾ Joseph Lavergne: *Mme Julie Lavergne, sa vie et ses oeuvres*.

Ojciec wtenczas tylko może powiedzieć, że spełnił swe zadanie ojcowskie całkowicie, gdy przez wpływ dobroczynny zamieni w czyn zasoby życia utajone w dziecku; wtenczas również ustanie jego władza.

Wychowawca staje się współnikiem ojca w pełnieniu obowiązków rodzicielskich; uzupełnia on działalność ojca w chwilach, gdy ona jest niedostateczna, lub w dziedzinach, w których okazuje się niewystarczającą. I wychowawcy przypada w udziale odpowiedzialność rodzicielska. Sprosta jej, gdy się troszczyć będzie wyłącznie o to, aby dusza dziecka dosięgła tego szczytu wielkości, w którym tkwi nieskończoność. Z biegiem doświadczenia przekona się, że jeżeli praca wychowawcy jest niekiedy ciężkim trudem, to zadanie, którego celem jest wznieść dusze i, jak mówi Lamartine:

Dać sięgnąć nieba najdrobniejszym rączkom,
jest najwznioślejszą i najbardziej porywającą misją.



SPIS RZECZY.

Od tłumaczki	V
PRZEDMOWA	1

CZĘŚĆ PIERWSZA.

Ogólne pojęcia o władzy i jej sprawowaniu.

I. Wstęp.

I. Cel tej książki: charakterystyka dobrego sprawowania władzy; wywołanie skłonności, któreby ułatwiły sprawowanie władzy i uczyniły ją skuteczną	5
II. Metoda, której się trzymać należy: ani empiryzm, ojciec rutyny, ani przesadny eksperymentalizm. — Formuła właściwej metody: <i>Dusza, która sięga po duszę</i>	10
III. Praktyczne zastosowanie powyższej metody: <i>Rozumieć, szanować, kochać</i> dziecko, aby je <i>wychować</i>	13

II. Istota władzy.

I. Być władzą i mieć władzę, czyli <i>władza</i> jako <i>funkcja</i> i <i>władza</i> jako <i>przymiot</i>	16
II. Władza jako funkcja: jej podstawa: „Wszelka władza pochodzi od Boga”	17
III. <i>Władza</i> jako <i>przymiot</i> : być człowiekiem pełnym władzy. — Jest ona <i>wyższością</i> fizyczną, inte-	

lektualną, moralną, społeczną. — Jest wyższością *uznaną*: absolutyzm i teroryzm. — Jest *slużbą* 19

CZĘŚĆ DRUGA.

Warunki dobrego sprawowania władzy.

I. Panowanie nad sobą.

- I. Spokój i panowanie nad sobą jako wynik rozumu, zdającego sobie sprawę z celu, do którego dąży, i jako wynik woli silnej, która zmierza do tego celu i pociąga za sobą innych 31
- II. *Panowanie nad ciałem*: bojaźń, obłęd fizyczny. *Nieśmiałość*, pochodząca z nadmiernej wrażliwości, z nieskoordynowania ruchów, z poczucia braków lub niższości. Środki zaradcze: rozwijanie w sobie poczucia rzeczywistości, nadawanie członkom pewnej celowości, zastępowanie niższości pod pewnym względem wyższością pod innym, wypowiedanie się stanowcze, zdecydowanie się na czyn, narażanie się w potrzebie 32
- III. *Gwałtowność*: siła nieopanowana rozumem, czyli siła, która jest słabością: stąd zniewaga, gniew chłodny lub wybuchowy, razy. — Gwałtowność usprawiedliwiona albo oburzenie. — Skutki gwałtowności: gniew wywołuje gniew, zadziwia, wykoleja, zniekształca. — Środki zaradcze: nie spokój obojętności, lecz panowanie nad sobą 40
- IV. *Kaprys* człowieka impulsywnego, wrażliwego, artysty, nielogicznego, poddającego się. — Środek: panowanie nad sobą 47

II. Zrozumieć dziecko.

- I. Zrozumieć dziecko — to rzecz trudna; relatywizm — to niebezpieczeństwo. Oddziaływać należy przez pewnego rodzaju intuicję bezpośrednią, wywołaną przez sympatię czyli spólcucie. 51

- II. Zrozumieć dziecko — to pamiętać, że jest ono dzieckiem, że jest w wieku ruchliwości i równowagi niestałej, w wieku porywów samorzutnych, w wieku psoty i uporu, wad, których nie należy zachęcać, ani tłumaczyć, lecz które należy rozumieć, aby je móc usunąć 52
- III. Umieć sądzić dziecko z jego punktu widzenia, w którym interes osobisty przeważa nad interesem ogółu, terażniejszość nad przyszłością 57
- IV. Rozumieć indywidualność niezamienną dziecka 60

III. Szanować dziecko.

- I. Podstawa szacunku względem dziecka: porządek ustanowiony przez Boga, porządek, według którego człowiek jest powołany do urzędowania dobra moralnego. Dziecko jako człowiek w rozwoju. — Wychowanie *negatywne*, rzekomo uwzględniające szacunek względem dziecka 62
- II. Szacunek względem *samorzutności* dziecka: samorzutność — to istota jego życia. 66
- III. Szacunek dla jego *naiwności* i prawości 67
- IV. Szacunek dla jego *wstydlivosti* i jego zakresu osobistego. — Tajemnice dziecka. — Wstydlivość i przyjaźń 69
- V. Szacunek dla jego *woli*. Teror 72
- VI. Szacunek dla jego *sumienia*. Dozór, jego rola, granice. — Profesor-dozorca i dozorca tylko. — Pogodzić się z możliwością win. Rozróżnić między zmniejszeniem liczby błędów a zmniejszeniem chęci do złego 73

IV. Kochać dziecko.

- I. Miłowanie dziecka jest wielką tajemnicą wychowania. Podłoże psychologiczne miłości: spólcucie wynikające z podobieństwa natur. Między dzieckiem a rodzicami istnieje wspólność

- krwi; uczniów łączyć może z nauczycielami młodość duszy wychowawców 82
- II. Dzieci kochać należy z zupełnem oddaniem i zapomnieniem o sobie; wykluczyć należy zamięszenie dō spokoju i niezależności. — Pogodzenie prac osobistych wychowawcy z poświęceniem dla dzieci 89
- III. Kochać je należy *bez słabości*. Miłość nie jest „tkliwością“, lecz sztuką *zjednywania* i przysposabiania dziecka do wychowania, które mu się daje 92
- IV. *Wszystkie* dzieci kochać należy. Dzieci mało zajmujące i mało ujmujące; zaniedbywać i nie kochać byłoby rzeczą niesprawiedliwą 95
- V. Kochać je, *jak chcą być kochane* i jak mają prawo być kochane. — Pogodzić ich sposób pojmowania dobra z naszym. Miłość, oparta na dowodzeniu, jest sztuczną. — Kochać w nich nie to, co będzie, lecz to, co jest. — Kochać je w perspektywie przyszłości, którą się dla nich piastuje. — Miłość i powołanie 97

V. Stanowczość władzy.

- I. Stanowczość — orężem władzy. — Sztwywność, chłód, rozdrażnienie, przejawiające się brutalnie, niewyrozumiałość, wykluczająca wszelkie ustępstwo, chybają celu 101
- II. *Ustępstwa*, wynikające ze słabości, i ustępstwa, które można pogodzić ze stanowczością 103
- III. Praktyczne prawidła stanowczości: 1^o wiedzieć, czego się żąda; 2^o żądać z mocą; 3^o żądać konsekwentnie; 4^o ogarniać całość; 5^o stosować swój wpływ stopniowo; 6^o groźba powinna być spełniona, albo nie powinna być wypowiedana; 7^o umieć czasem nie dostrzegać; 8^o nie doprowadzać do ostateczności; 9^o nie pozwalać na omawianie swych zarządzeń publicznie 107

VI. Kara jako środek.

- I. „Nie będę was karał; będę uważał was za ludzi dorosłych.“ Często kara jest *ultima ratio*. Najważniejszą jest rzeczą, aby kara była *wychowawczą* 113
- II. *Rodzaje kar*: teoria H. Spencera o *reakcjach naturalnych* i *karach sztucznych*. Czy należy kary stosować w razach wyjątkowych, czy też ogólnie? 114
- III. *Kary godne potępienia*; kary cielesne, „pensum“ 119
- IV. *Ograniczenie kary*: ograniczenie liczby kar; ograniczenie liczby dzieci karanych 121
- V. *Cel moralny kary*: nagiąć wolę dziecka do przepisu i obowiązku 125

VII. Pochwała i nagana.

- I. Działanie kary jest głównie negatywne; każe unikać zła. Aby zachęcić pozytywnie do dobra, należy być pobudzicielem dusz, umieć zastosować odpowiednio pochwałę i nagana, być sumieniem obiektywnem dziecka 127
- II. Pochwała *górować* winna nad nagana, pochwała bowiem dodaje bodźca i zachęty, nagana obezwładnia 130
- III. *Prawidła*: pochwała i nagana, skoro mają być skuteczne, powinny być stosowane pogodnie i bezstronnie, z dobrocią, wyrażającą zaufanie, taktownie, w porę i ze ścisłością. — Rachunek sumienia osobisty 131

VIII. Per modum unius.

- I. Prawda i dobro są absolutami; konflikt dwóch władz czyni je przypadkowemi i względniemi 137
- II. *W rodzinie* celem małżonków nie jest tylko życie wspólne, lecz także wydawanie na świat i wychowanie dzieci. — *W szkole* zgodność polega na zaufaniu, jakim darzyć powinni rodzice

- szkołę, której powierzają dziecko. Ze swej strony profesorowie i nauczyciele powinni zgodnie działać między sobą i z kierownikami . . . 137
- III. Niezgodność rodziców w sprawowaniu władzy wywołuje zdziwienie dzieci, wahanie, czy się słuchać, zamieszanie pojęć dobra i zła, sceptycyzm, wyzyskiwanie rodziców przez dzieci na skutek walki ich o wpływ nad dzieckiem. — Starcie szczególnie jest zgubne, jeżeli dotyczy zasad przewodnich życia, np. z dziedziny religijnej. Teza H. Bordeaux w powieści „Dom” 139
- IV. *Niezgodność zapatrywań w rodzinie i szkole.* Dziecko instynktownie broni się przed „obcym”, o ile ten nie przestanie być obcym dla dziecka. — Pobłażliwość rodziców dla krytyk dziecka, dla jego psot, niewczesne pośrednictwo, zbyt drobiazgową troskliwość 143
- V. *Starcia.* Co należy czynić, skoro dziecko się skarży? skoro wina nie jest całkiem jego? skoro starcie zachodzi między władzami? . . . 147

CZĘŚĆ TRZECIA.

O jakie ubiegać się winniśmy wyniki przy sprawowaniu władzy?

I. Duch dobra.

- I. *Definicja* ducha dobra i zła w społeczeństwie, w rodzinie, w szkole 153
- II. Urzeczywistnienie w szkole *warunków materialnych* ducha dobra: urządzenie pomieszczeń zakładu w ten sposób, aby przypominały jaknajbardziej dom rodzinny 157
- III. Urzeczywistnienie *warunków moralnych* ducha dobra: *system wzajemnego zaufania.* Wywołać zaufanie przez prawdziwe przywiązanie, przez łaskawość i szlachetność, to znaczy być przy-

- stępny i dawać sposobność dziecku, by otworzyło swą duszę; być jego doradcą, powiernikiem, pocieszycielem 159
- IV. *Darzyć zaufaniem.* Optymizm hipotetyczny: wierzyć w dobre intencje; nieufność jako skutek nieufności — *Wierzyć słowu dziecka:* kłamstwo przez brak obiektywności, kłamstwo przez słabość i wrażliwość, kłamstwo szkolne i kłamstwo altruistyczne. — Kształcenie prawdomówności . 165
- V. *Dbać o dobrą popularność* i pozyskać dla siebie dzieci. Dobra popularność opiera się na bezinteresowności; zła popularność ma podstawę w egoizmie. — Sądy niekorzystne, zanadto ogólnikowe. Kary dotyczące większej ilości dzieci. Co sądzić o konieczności i stosowaniu *kar ogólnych?* — Rozdzielenie odpowiedzialności. — Zła popularność, o którą wychowawca się ubiega ze szkodą dzieci, kolegów, zakładu 177

II. Posłuszeństwo i karność.

- I. *Co sprzyja posłuszeństwu dziecka:* naśladownictwo, powaga rodziców. *Co czyni je nieposłusznem:* 1^o przyczyny wewnętrzne: budząca się męskość, ciasnota poglądów, zły upór; 2^o przyczyny zewnętrzne: kierownictwo słabe, chwiejne, kapryśne 189
- II. *Dialektyka* posłuszeństwa: „wytresować zwierzę”. — Co było powiedziane, powinno być spełnione. — Każda rzecz ma swoje miejsce. — Tak ma być. — Porządek ogólny. — Porządek jako taki. — Piękno i moralność porządku. — Porządek jako nakaz Boży. — Dwoistość w jedności 193
- III. *Posłuszeństwo i wolność.* Teorie wolnościowe, mające być stosowane z korzyścią dla dziecka. Wychowawca nieuznający przymusu. — Wychowanie, które nie uwzględnia dostatecznie wolności: nadużycie bojaźni, wychowanie oparte na

naśladownictwie niewolniczym, służalczość pod pozorem, że prawo jest zawsze prawem . . . 197

IV. *Znaczenie wolności*; nie jest ona celem, lecz środkiem; z wolności można zrobić dobry lub zły użytek. Hierarchja pożądań. — Przymus wychowawczy: unikać w wychowaniu zbytniego powabu, nie przeceniać znaczenia wychowawczego sportów. — Doniosłość dobra 203

V. *Nauczanie dobrego zużytkowania wolności*: nie w chwili dawania rozkazu, lecz przedtem, lub potem. Posłuszeństwo przez wolność i wolność przez posłuszeństwo 209

III. Poczucie szacunku.

I. *Szacunek: zmysłem wartości*. Szacunek nie jest cechą dziecięctwa, ponieważ nie zna ono zmysłu wartości. — Poszanowanie rzeczy, własności bliźniego; szacunek dla starca, dla biedaka, dla kobiety; szacunek dla spraw religij, cześć dla Boga, wartości bezwzględnej, która nadaje wartość wszystkiemu innemu 212

II. *Fałszywe pojęcie szacunku* jako wynik błędnego zrozumienia wartości: poszanowanie dla siły, dla dowcipu, dla majątku. — Szacunek i bojaźń; bojaźń oparta na szacunku 217

III. *Szacunek, wywołany przez zetknięcie się z tem, co jest wielkie*: niech rodzice dążą do tego, aby wydać się wielkimi przez swój zasób wiedzy, przede wszystkim zaś przez swą wartość moralną 220

IV. Poczucie odpowiedzialności.

I. Wychowanie powinno pobudzić wolę do przejścia od bierności do czynu. — Wychowanie uprzedysławione, według danych przepisów. — Należy wziąć pod uwagę duszę dziecka, odwo-

ływać się do życia swoistego dziecka i do jego zasobów. Zasada wychowania Anglików i zasada wychowania Francuzów 222

II. *Odpowiedzialność osobista*: dziecko powinno być odpowiedzialne za swą istotę fizyczną, za swoje zdrowie, za swój rozwój *intelektualny* (stopnie i miejsca) i *moralny* (pracować nad niem, ale wymagać również, aby samo nad sobą pracowało, aby starało się przewyższyć siebie, brać je poważnie) — za swe *uczucie religijne* (obowiązek religijny i potrzeby religijne) — za swą przyszłość wkońcu 225

III. *Odpowiedzialność społeczna*. Wychowanie w przeciwieństwie do poczucia społecznego: dzieci psute, jedynacy. — Zbytńia troskliwość o przyszłość dzieci 236

IV. *Poczucie społeczne*. Zasada: pomiędzy jednostką a społeczeństwem istnieje jedność organiczna, a nie przeciwstawność. — Faktem jest, że poczucie społeczne jest właściwością tradycji francuskiej i tradycji chrześcijańskiej 240

V. Sposób rozwijania poczucia społecznego: 1° wzbudzić w dzieciach żywe poczucie sprawiedliwości i słuszności społecznej; 2° wyrobić w nich poczucie męskiej niezależności; 3° zwalczać indywidualizm egoistyczny (kapitanowie „nowych szkół”; school-cities amerykańskie); 4° nakładać na nie pewne powinności, za które byłyby odpowiedzialne przed ogółem, pewne zobowiązania osobiste wobec jednostek; 5° zorganizować „stowarzyszenia w obrębie szkoły” 242

V. Duch inicjatywy.

I. Wychowanie *statyczne* i wychowanie *dynamiczne*: pierwsze przysługuje dziecięcemu wiekowi, drugie młodzieży 251

II. *Przyczyny*, wywołujące nadużycie pierwszego rodzaju wychowania: wrodzone lenistwo niektó-

- rych natur; wychowanie statyczne zastosować się daje z większą łatwością; pedantyzm i zbytne przestrzeganie prawideł; autorytaryzm; wychowanie sposobem sugestji i przekonywania; przesadnie drobiazgowy i surowy regulamin; pesymistyczne zapatrywanie na zasadniczo złą naturę dziecka 253
- III. *Samorzutność źródłem inicjatywy*. Umysł twórczy w dziedzinie intelektualnej i na gruncie praktycznym 259
- IV. *Dialektyka twórczości*. Stopnie: 1^o proste naśladownictwo; 2^o poddanie myśli przewodniej (spełnienie dobrego uczynku w ciągu dnia); 3^o zmienność doświadczenia (doświadczenie w celu „przekonania się”); 4^o silne przekonanie o wartości niektórych głównych zasad, jak prawość, zaufanie (hasła); 5^o duma z twórczości osobistej; 6^o wykształcenie zdolności wykonawczych 262
- V. *Nadmiar ducha inicjatywy*: szybkie następowanie po sobie coraz to nowych myśli lub pomysłów awanturnicznych 268
- VI. Wychowywać — to „wznosić“.**
- I. Nazewnątrz przykład jest dla dziecka siłą przyciągającą, *wznoszącą*. Wewnątrz dziecka tkwią możliwości i skłonności, które trzeba pobudzić, życie bujne, które doprowadzić należy do rozkwitu, bohaterstwo ukryte, które zachęcić potrzeba do czynu 272
- II. Ideał: subiektywnie biorąc, jest on racją życia, wyższą od samego życia; obiektywnie — jest „rzeczą, ponad którą lepszej niema”. — Ideały czasowe: ich rola. — Prawdziwy ideał — Bóg. — Chrystjanizm a ideał. — Ideał uosobiony: Chrystus, Matka Boska Niepokalana 277
- III. *Rola ideału*: nadać działalności kierunek, nadać życiu znaczenie, osiągnąć największą wydajność życia 284
- IV. Urobienie praktyczne w myśl ideału: 1^o często mówić o nim; 2^o budzić niezadowolenie z siebie; 3^o przygotować do wyrzeczenia się siebie dla ideału; 4^o popierać tworzenie się kół wybranych 285

VII. Zakończenie.

Radość i odpowiedzialność 293



RP 73094