



Grey Scale #13



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



Colour Chart #13

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

Inches 1 2 3 4 5 6 7 8
Centimetres 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19





~~510f.~~

WYDAWNICTWO MACIERZY POLSKIEJ

Nr 78

Nakładem fundacji imienia Tadeusza Kościuszki z roku 1894

Nr 2

Dr. ANTONI DANYSZ

e 25

O WYCHOWANIU

~~BIBLIOTEKA WARSZAWSKIEGO KORPUSU KADETÓW~~



WE LWOWIE

NAKŁADEM MACIERZY POLSKIEJ

Główny skład w Administracji «Macierzy Polskiej» w Gmachu Sejmowym

1903

37:374.1



10020/1

§ 1. Co jest wychowanie?

Jeżeli się zastanowimy nad wychowaniem, to źródłem namysłu jest nasze własne doświadczenie, czyli wspomnienia naszego własnego życia.

Każdy z nas, zastanowiwszy się nad swoją przeszłością, ma świadomość zmian, jakie przeszedł w życiu, zmian nie tylko fizycznych, ale i umysłowych.

Jak ciało jego od niemowlęctwa rosło i rozwijało się, aż doszło do fizycznego ukształcenia, tak też podlegał jego umysł ciągłym zmianom, aż się utrwalił i zamknął w sobie, czyli rozwój jego duszy był skończony.

Nie trudno sobie uprzytomnić, że rozwój umysłowy daleko szybszym postępuje krokiem w wieku dziecięcym, niż późniejszym.

Jeżeli się zważy, że człowiek przychodzi na świat z umysłem próżnym, a w trzy mniej więcej lata rozumie już otaczający go świat, to jakże przyspieszonym musiało być myślenie, które go do tego rozumienia świata doprowadziło!

Słusznie też powiedziano, że dziecko w trzech pierwszych latach swego życia uczy się bez porównania więcej, niż dwudziestoletni młodzieniec w tym samym przeciągu czasu w uniwersytecie.

Rozwój umysłowy dziecka jest szybki, bo jest konieczny. Umysł dziecięcy jest na oścież otwarty, tak że wszelkie możliwe wyobrażenia cisną się do niego i wypełniają jego próżnię. Jedno upodobanie ruguje drugie, jedno wyobrażenie poprawia i uzupełnia drugie. Uczeń czwartej klasy z politowaniem czyta swe własne wypracowania z klasy drugiej, lecz ten sam uczeń w klasie ósmej prawie wierzyć nie chce, że wypracowanie, które napisał w klasie czwartej, wyszło z pod jego pióra.

Im dalej człowiek postępuje w latach, tem powolniejszym staje się jego duchowy rozwój, aż w końcu następuje zasklepienie się i zamknięcie w sobie. Jego inteligencya, czyli zdolność pojmowania, już się dalej nie rozwija, a charakter przybiera pewne i stałe właściwości, które się w nim utrwalają.

Jedno i drugie jest wynikiem wpływów, którym człowiek podlegał w czasie, kiedy umysł jego był wrażliwy na działanie z zewnątrz. Wpływy zaś te są w najogólniejszem znaczeniu tem, co nazywamy wychowaniem.

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

- 1) czujemy na sobie samych, że jest wychowanie t. j., że człowiek jest zdolny być wychowanym, czyli, że jest przedmiotem wychowawczym,
- 2) że praca wychowawcza jest warta namysłu i zachodu, skoro wrażliwość dziecięcia jest tak wielka, że wychowanie stanowi o duchowym kierunku dorosłego człowieka,
- 3) że człowiek nie tylko może być wychowywanym, czyli, że może być przedmiotem, ale że może także wychowanie wykonywać, czyli, że staje się podmiotem wychowawczym.

Jednakże zasady, jakie zdobyliśmy przez rozpamiętywanie naszego własnego rozwoju, wymagają jeszcze niejednego uzupełnienia.

Polski wyraz *wychowywać* znaczy właściwie chodzić około jakiejś istoty, zdolnej do rozwoju, z zamiarem wyniesienia jej do wyższego i doskonalszego stanu. Jeżeli się zaś mówi o wychowaniu, to ma się na myśli tylko *wychowanie człowieka*.

Wyrażając się w potoczny sposób, mówimy także o wychowaniu roślin i zwierząt. Wpływ wychowawczy na rośliny i zwierzęta jest ograniczony ich zdolnością rozwoju.

Rośliny wychowuje się przez to, że przez hodowanie ich popiera się ich rozwój, albo przez użycie sztucznych sposobów zmusza się je do wyzbycia się swych właściwości.

Skuteczniejsze jest działanie wychowawcze na zwierzęta. Zwierzęta mają popędy albo instynkty, zapomocą których można u nich rozwinąć przyzwyczajenie. W ten sposób doprowadza się je do rozumienia znaków, ruchów, czynności, rozkazów. Skrętne zajmowanie się zwierzętami powoduje je, że się wyrzekają swych instynktów, że zmieniają przyrodzone usposobienie i temperament, czyli oswajają się.

Wychowanie zwierząt ma jednakże dość ciasne granice. U zdolniejszych zwierząt można nawet wzbudzić szlachetne usposobienie i uczucia, któreby można nazwać moralnemi, podobnie jak na tę samą nazwę zasługują niektóre uczucia u dzieci, z tą tylko różnicą, że u dzieci są one początkiem wychowania, u zwierząt zaś jego końcem. Dlatego wpływ wychowawczy na zwierzęta, choć przy pojedynczych osobnikach zwierzęcych stosunkowo bardzo wielki, nazywamy tylko *dressurą*.

Ten stosunek nie zmieniłby się zapewne, gdyby zwierzęta myśli swoich mogły udzielać zapomocą mowy. Że zwierzęta mają wyobrażenia w umyśle, nie ulega wątpliwości; że pracują samodzielnie wyobrażeniami, wnosić można z tego, iż mają sny. Ale wyobrażenia ich mają ograniczony zakres i braknie im pewności i świadomości. Przez przyzwyczajenie rozumieją mowę ludzką w szczipłych granicach. Gdyby więc same miały możność używania mowy na wyobrażenia, zakres wyobrażeń możeby się u nich powiększył

ale przez to samo prawdopodobnie zapanowałyby w tych wyobrażeniach większe zamieszanie, bo z nauczeniem się głosu na oznaczenie wyobrażenia, nie łączy się razem zrozumienie, skoro branknie umysłowi elementarnej do tego zdolności.

Papugi i umysłowo upośledzeni wypowiadają całe zdania, lecz umysł ich nie łączy z zewnętrznym znakiem wewnętrznego zrozumienia.

W ściślejszem znaczeniu tego wyrazu o wychowaniu może być tylko mowa odnośnie do człowieka, bo tylko ludzki umysł jest zdolny do wyższego rozwoju. Ale z tego samego wynika także konieczność wychowania. Jak jeden z dawnych pisarzy mówi, człowiek dlatego, że się może kształcić, przez zaniedbanie wychowania staje się gorszym od zwierzęcia; człowiek bez wychowania idzie za niższymi popędami i zużywa siły swego umysłu na zaspokojenie ich w sposób ludzkiej natury niegodny.

Nie w każdym wieku jest człowiek podatnym przedmiotem wychowania. Wychowanie doprowadza do umysłu mnóstwo wyobrażeń, które zrazu są nadzwyczaj ruchliwe i zmienne. To mnóstwo może się swobodnie powiększać przez to, że wychowanie łączy nowe wyobrażenia z już istniejącymi. W danym razie może wychowanie nawet istniejące już wyobrażenia usuwać i na ich miejsce stawiać inne, albo poprawić je częściowo.

Wypełnienie pojemności umysłowej wyobrażeniami w połączeniu z przyrodzonymi zdolno-

ściami wywołuje u człowieka usposobienie i charakter.

Pod tym względem działanie wychowania jest potężne. Wiemy z doświadczenia, że przez wyrwanie człowieka ze sfery, w której się znajduje, i przez umieszczenie go w sferze nowej, w otoczeniu innych wyobrażeń, możemy zmienić jego duchowe życie.

Wychowanie może poniekąd przerobić pierwotny ustrój umysłowy człowieka, a stworzyć nowy bądź lepszy, bądź gorszy.

Ale jest pewna granica w jego działaniu.

Praca wychowawcza działa tylko do czasu. Człowiek zwolna przyzwyczaja się przyjmować nowe wyobrażenia w równy sposób, suma pozyskanych wyobrażeń zamienia się u niego w siłę, która działa równomiernie w każdym poszczególnym przypadku. W umyśle jego pewne wyobrażenia zajmują raz na zawsze tak przemożne stanowisko, że wszystko nowe, co do umysłu wchodzi, poddaje się pod już zaprowadzony porządek. Człowiek pożąda wtedy równo i pewno, wahanie się jego woli ustaje, ponieważ ta wola przybiera wybitne zasady.

Stan ten nie objawia się w człowieku odrazu. W miarę jak wypełnia się miara jego wychowania, odpycha on zwolna wpływy obce, zachowuje się wobec nich z niedowierzaniem, przyjmuje tylko to, co uważa za potrzebne.

Jestto znak, że wychowanie się kończy.

Jeżeli po dokończeniu wychowania możliwe

są jeszcze jakieś wpływy na człowieka, pochodzące ze stosunków albo z oddziaływania silniejszych umysłów na słabsze, są one już niepochwytne, często przejściowe i przypadkowe.

Wrażliwość na wpływ wychowawczy u rozmaitych umysłów trwa rozmaicie. W ogólności można powiedzieć, że im dłużej człowiek jest wrażliwy na wpływy wychowania, im dłużej więc pozostaje młodym, tem to dla niego jest korzystniej, bo tem więcej ma czasu do przyjmowania obcych wrażeń i z tym większym spokojem mogą się w nim obce wpływy przerobić na samodzielność. Ludzie zbyt rychło dojrzewający nie zawsze są najlepsi.

Tak więc wychowanie człowieka przypada na jego wiek dziecięcy. Wychowuje się niedorosłych, których należy jak najdłużej utrzymać we wrażliwości wychowawczej.

Ale jest jeszcze inny powód, dlaczego wychowanie przypada na wiek dziecięcy i młodzieńczy. Powodem troski o wychowanie dzieci jest uczucie litości.

Jestto właściwością każdej żyjącej istoty, że chętnie przychodzi w pomoc innym istotom, słabszym od siebie.

Z wszystkich zaś stworzeń najbezradniejszym w wieku dziecięcym jest człowiek. Każde inne stworzenie prócz człowieka przychodzi na świat z instynktami, które wymagają tylko lekkiej wskazówki, aby utrzymać to stworzenie przy życiu.

Niektóre zwierzęta w kilka godzin po przyjsciu na świat już sobie same radzą; prawie wszystkie zwierzęta lądowe bez nauki umieją pływać, podczas gdy człowiek dopiero po kilku latach mógłby istnieć bez obcej pomocy.

Wychowanie ma więc swoje uzasadnienie w naturze ludzkiej.

Naturalna litość nad bezsilnością dziecka powoduje dorosłych do zajęcia się jego wychowaniem.

Przed kilku laty rodzice, mieszkający w Ameryce, byli zmuszeni stosunkami do wysłania swego dziecka, kilkuletniej dziewczynki, do Europy. Ponieważ osobiście nie mogli dziecku towarzyszyć, wysłali je samo w tę długą podróż. Dziecko miało na piersiach wypisane imię i nazwisko, oraz nazwę miejscowości, do której jedzie. Dołączona była prośba do dobrych ludzi, aby po drodze zechcieli się zająć jego losem. Dziecko dojechało szczęśliwie na miejsce, bo każdy współtowarzysz podróży, powodowany litością, uważał sobie za obowiązek w drodze niem się zaopiekować.

Określiwszy w ten sposób przedmiot wychowawczy, wypada się z kolei rzeczy zastanowić nad podmiotem wychowawczym, czyli odpowiedzieć na pytanie: kto albo co wychowuje?

Nieraz słyszymy porównanie pracy wychowawczej z pracą artysty, wykuwającego posąg z marmuru. Porównanie to, napozór tak prawdziwe, jest jednakże ze względu na wychowujący podmiot zupełnie fałszywe. Artysta bowiem może

z łomem marmuru, z którego ma powstać dzieło sztuki, zamknąć się w swej pracowni i, byleby materiał był odpowiedni, może stworzyć dzieło takie, jakiego ideał istnieje w jego wyobraźni. Wynik będzie zależał od jego artystycznego uzdolnienia.

Ale tego uczynić nie może wychowanie! Wychowawca nie może zamknąć swego wychowanka, nie może trzymać go zdala od świata zewnętrznego, aby wyłącznie na niego wpływać, boć on właśnie ma zrozumieć otoczenie, ma się dostroić do świata, do którego niebawem ma wstąpić.

Nawet Rousseau, kierując wychowaniem swego pupila podług swego wyłącznego pomysłu, nie zamknął Emila przed światem, ale tylko usunął się z nim na wieś, woląc raczej z naturą niż z ludźmi dzielić wpływ wychowawczy.

Szczęśliwszem jest przyrównanie pracy wychowawczej do pracy ogrodnika. Ogrodnik w swej trosce o młodą latorośl może dokazać wiele: może jej nawet, jak wiadomo, nadać kształt i barwę, na jaką jej się z natury nie zносиło, może na jabłoni zaszcześcić gruszę, może modry kolor bławatka zmienić na biały i czerwony. Ale obok jego wpływu działają jeszcze na roślinę wpływy atmosferyczne i fizyczne, wobec których jest bezbronny. Kilka godzin t. zw. bory we Włoszech stanowi o plonie winnic i drzew owocowych, albo kilka godzin zagadkowej depresji atmosferycznej w biednej Irlandyi o plonie ziemniaków.

Tak samo jest z wychowaniem!

Każdy wychowawca z trwogą i niepokojem pracuje nad wychowaniem, bo obok jego wpływów działa ich jeszcze wiele innych nieprzewidywanych i niepochwytanych.

Stąd pochodzą owe zagadkowe nieraz wyniki wychowania.

Przy największej troskliwości nieraz wychowanie się nie udaje; z drugiej strony przy najgorszych nieraz warunkach wyrastają nieraz ludzie dzielni i szlachetni.

Jak się to dzieje, tego dokładnie nie wiemy, bo najczęściej same interesowane osobistości nie mogą zdać sobie z tego sprawy, co na nie dodatnio albo ujemnie podziało.

Jedna mała okoliczność w życiu może zrównoważyć dobry lub zły wpływ, pod którym dziecko żyje, i przechylić szalę wychowania na stronę przeciwną.

Przypuścić wypada, że złe otoczenie zwykle zły wpływ wywiera na dziecko, ale jest rzeczą możliwą, że jedna okoliczność dziecku otworzy oczy na szkodliwość tego wpływu i wzbudzi w niem odrazę złego, a ta zamieni się na stałą dążność do dobrego.

W starożytności akt oskarżenia przeciw Sokratesowi zawierał między innymi także i ten punkt, że wychował Alcybiadesa, który ojczyźnie wyrządził tyle krzywd.

Tak jak niesłusznem było to oskarżenie, tak też żaden wychowawca nie może w zupełności być odpowiedzialnym za wychowanie swego wy-

chowanka, ponieważ obok niego pracuje nad wychowaniem jeszcze wiele innych czynników, które się usuwają z pod kontroli.

Rozróżniamy trojakich wychowawców. Wychowywać mogą człowieka: otaczająca go natura, jego własne losy i inni ludzie.

Wychowanie natury działa stale i nieprzerwanie, lecz nie sięga daleko. Siła wychowawcza natury wyczerpuje się rychło, jeżeli się jej nie wzmocni wychowaniem innego rodzaju. Takim miało być zapomocą natury wychowanie Emila, programowo zakreślone przez Rousseau'a.

Jednakże i w tem wychowaniu nadeszła chwila, w której wychowawca musiał wychowawczy wpływ natury wzmocnić, sam zaś właściwie stał zawsze poza naturą, wypychając ją niejako na pierwszy plan.

Człowiek, wystawiony tylko na wyłączne działanie natury, zasklepia się niejako w jednym kole pojęć i nie postępuje naprzód. Natura przyciąga go do siebie i odwodzi od zastanowienia nad sobą, od przerabiania pozyskanych wrażeń.

Narody, które nie żyją życiem sztucznej kultury, ale żyją (jak się mówi) na łonie natury, pod wpływem korzystnych warunków wyrabiają bardzo wczesnie pewną cywilizację, ale nie rozwijają się dalej. W krajach, w których całe rodziny żyją z jednego chlebowego drzewa, albo z owoców jednego bananowego krza, cywilizacya, jeżeli nie jest poparta innym działaniem, stoi stale na tym samym stopniu. Najczęściej oddalenie się od na-

tury, albo zewnętrzny jaki bodziec stają się lepszymi środkami wychowawczymi.

Człowiek rośnie pod działaniem stosunków, na które go skazują jego własne losy. Jest to działanie wychowawcze szybkie, porywcze, robiące nieraz bohaterów z ludzi, którzy przedtem pochochności do tego wcale nie okazywali.

W ten sposób działają ważne przewroty polityczne, wychowując znakomitych ludzi. Francya nigdy nie miała tylu dzielnych ludzi jak w czasie rewolucyi, nasz Rejtan i Kościuszko powstałi w chwili utraty samodzielności politycznej, najwięksi mężowie amerykańscy żyli w czasie wojny o niepodległość. Zwykle takie meteory zjawiają się po epoce odrętwienia i zastoju.

Z tem wszystkiem i takie wychowanie, ponieważ jest dorywcze i sporadyczne, a tem samem przypadkowe, nie ma wielkiego znaczenia. Przynajmniej nie można nikomu radzić, aby czekał na taki wpływ wychowawczy, bo nim słońce zejdzie, rosa oczy wyje.

Pozostaje więc tylko trzecie wychowanie jako najpewniejsze i najniezawodniejsze, t. j. wychowanie za pośrednictwem innych ludzi. Może ono być równie statecznem jak wychowanie przez naturę, jeżeli ciągłość działania wywołuje sztuką, z drugiej strony może, choć w mniejszych rozmiarach, wyzyskiwać okoliczności, albo je sprwadzać. Tak więc łączy zalety pierwszego i drugiego wpływu wychowawczego.

Za to wychowanie za pośrednictwem ludzi

wolnem jest od wad wychowania zapomocą natury i okoliczności; może bowiem dowolnie rozszerzać zakres wychowania i w niem zaprowadzić równowagę, ta zaś daje najpewniejsze wyniki.

Z tego, co powiedziano, wynika, że człowieka wychowuje drugi człowiek.

Wychowanie za pośrednictwem ludzi następuje jednakże pewne wątpliwości. Człowiek dorosły, wychowujący drugiego człowieka niedorosłego, czyli dziecko, stara się wychowanka swego dociągnąć do wyżyny umysłowej, na której sam stoi. Dziecko urabia się podług osobistości, która je wychowuje. Jestto działanie przykładu, które w pewnym okresie życia więcej znaczy, niż wpływ nauki. »Na usposobienie niedorosłego człowieka działa przedewszystkiem tylko żywy człowiek, a dzieje się to głównie w latach dzieciństwa; wiek młodzieńczy za to, im więcej się rozwinął pod względem umysłowym, tem przystępniejszy jest wpływom, które wynikają z rzeczy samej, zatem z wiedzy i nauki«.

Tymczasem osobistość wychowawcy nie zawsze jest bez zarzutu. O ile zaś jest wadliwą, wciąga zarazem w ten błąd wychowujące się dziecko.

Wychowawca powinien siebie znać dokładnie, powinien ciągle mieć kontrolę nad osobistością swoją, nie powinien okazywać naiwnej bezpośredniości, ale zawsze występować jako wzór godny naśladowania. Takie trzymanie się w poprawnej roli jest bezwątpienia bardzo trudne, po-

nieważ zwłaszcza w domowym życiu każdy ma skłonność występowania tak, jak mu najdogodniej.

Wychowanie zapomocą przykładu wyklucza wygodę, a wymaga konsekwentnego napięcia. Stąd pochodzi, że kobiety często nie są zdolne prowadzić wychowanie poza lata dziecięce, ponieważ, poza swem przeznaczeniem macierzyństwa, rzadko są zdolne do konsekwentnego postępowania i zachowania odpowiedniej powagi. Chłopiec dorastający chętnie nieraz słucha ojca, a dla matki ma raczej pobłażliwą uległość.

Na tem polega także między innymi wyższość nauki szkolnej nad domową, ponieważ wpływ osobistości nauczyciela w szkole jest więcej imponujący. Nauczyciel musi na mocy swego urzędu starać się występować w poprawnej roli i przez to może skuteczniej przykładem swoim działać na młodzież. Im mniej nauczyciel zużywa się wobec ucznia w codziennem pożyciu, tem większy jest jego wpływ w szkole.

Aby człowiek wychowujący działał skutecznie na dziecko, konieczną jest rzeczą, aby działał z świadomością, że wychowuje. Poczucie świadomości uchroni go od niejednego błędu. Ponieważ każdy człowiek mimowoli może być przykładem, na którym się dziecko wzoruje, dlatego właściwie każdy powinien mieć tę świadomość. Że jednakże tak nie jest, dowodzi napomnienie Pisma św.: »Pamiętajcie, iżbyście nie zgorszyli jednego z tych maluczkich«.

Świadomość tak dalece przy działaniu wy-

chowawczem jest potrzebną, że wszystkie inne nieświadome ludzkie czynniki wychowania przy zastanawianiu się nad pojęciem wychowania nie wchodzą wcale w rachubę.

A jest ich niemało:

Przeważna ilość wychowanków ma rodziców, rodzeństwo, krewnych, rówieśników, towarzyszków zabawy, którzy także wpływają na ich wychowanie. W niejednym domu nawet bodaj czy służba nie większy wpływ wywiera na dziecko, niż rodzice. Są to nieświadome czynniki wychowania, jednakże nieraz tak ważne, że równoważą, albo nawet przewyższają działalność świadomego wychowania. Ich działanie bowiem jest ciągle, bezpośrednio, znajdujące łatwiejszy przystęp do dziecka. Wobec nich właściwe wychowanie jest często bezsilne.

Może ono działać w jednym lub drugim razie ostrzegająco albo naprawiać jaką zdrożność, może nawet nad tymi czynnikami rozciągnąć jakiś dozór, ale nie może się spodziewać niechybnego skutku swego postępowania. Bo z natury rzeczy wynika, że dziecko stojąc pod wpływem tych czynników, zamyka serce przed właściwym wychowawcą i maskuje wpływ postronny.

Jeżeli więc odliczymy nieświadome czynniki wychowania, zostaje jako podmiot wychowawczy człowiek dorosły świadomie wykonujący pracę wychowawczą. Jednakże i to pojęcie wymaga bliższego określenia. Świadomość, że się kogoś wychowuje, sama przez się

nie wystarcza. Świadomość tę mają po większej części dorośli, bo w obecności dziatwy milkną ich swobodniejsze rozmowy; świadomość tę mają zwykle rodzice, bo, mając dzieci bezsilne i niedołążne, czują, że je muszą wychowywać.

Lecz przy całej świadomości wychowanie może być wielce niedołążne. Jeżeli wychowawca zostawia dziecko własnemu losowi i tylko przypatruje się, co się z dziecka robi, jeżeli w jednym lub drugim przypadku czasem wkracza lub pomaga, wtedy wychowaniem kieruje nie wychowawca, lecz przypadek. W takim razie dziecko właściwie samo się wychowuje, ale nie jest wychowywanem. Takie wychowanie prowadzi także do jakiegoś wyniku, ale, co się z dziecka zrobi, to zależy od przypadku.

Dziecko wychowuje się wtedy przeważnie pod wpływem nieświadomych czynników i, jeżeli te są trafem pomyślne, wychowanie się udaje; w przeciwnym razie jest spacone.

Słyszymy nieraz, że są okolice, których ludność nałogowo popełnia kradzież, albo inne, w których kradzieże są całkiem nieznanne: to zjawisko najłatwiej wytłómaczyć wpływem nieświadomych czynników wychowania. W ten sposób wychowuje się większa część ludzi przeważnie w niższych sferach, ale także i w wyższych, jeżeli rodzice dla braku czasu lub rozwagi, albo z lenistwa, o dzieci się nie troszczą; te rosną wtedy pod wpływem dalszego otoczenia.

◁ Ale wróćmy do świadomego wychowania.

Sama świadomość, że się wychowuje, musi być wzmocniona namysłem i pewnym z góry zakreślonym planem. Wychowanie, które działa sporadycznie, t. j. wkracza w jednym przypadku, a dziesięciu innych nie widzi, albo nie chce widzieć, jest bezskuteczne, bo jest jednostronnem. Tak samo źle działa zwracanie uwagi tylko na jedną stronę wychowania, a zaniedbywanie drugiej, ponieważ ostatecznemu wynikowi braknie przez to spójni i harmonii. Takim jest n. p. dbanie tylko o piękne zewnętrzne ułożenie a zaniedbywanie wszczęcia uczuć religijnych, lub bogacenia umysłu gruntowną wiedzą. «Nie może być całością to, czemu brak choćby drobnej części».

Słowem wymagać trzeba w wychowaniu tego, co nazywamy systemem. Znaczy to, że pewien zasób środków powinien bez przerwy, póki wychowanie nie jest skończone, działać, nie nie opuszczając, ku wytkniętemu celowi.

Wychowanie nie ma być jednakże wyścigiem ku wytkniętemu celowi. Jeźdźcowi na wyścigach chodzi tylko o przebycie przepisanej przestrzeni i dotarcie do mety, która po dokonanym wyścigu ma dla niego tylko znaczenie zatkniętego patyka. Celem wychowania zaś jest trwałe ukształcenie wychowującego się dziecka, któreby mu zostało na całe jego późniejsze życie.

Wychowawca ma nadać umysłowi małego człowieka zamierzony kształt, jakiby się już nie zmienił w zasadniczych punktach. Ten kształt zaś powinien być przez wychowującego nie dowolnie

obmyślany, ale zgodny z istniejącym już zwyczajem i obyczajem.

W rozpamiętywaniu tego, czem jest wychowanie, musimy uwzględnić jeszcze jeden punkt. Powiedzieliśmy, że wychowanie ma umysłowi zapewnić pewien kształt, czyli go wykształcić. Ale umysł nie stanowi całej istoty człowieka, pozostaje jeszcze ciało. Jakże więc wychowanie ma się zachować względem ciała?

Ściśle rzecz biorąc, wychowanie tyczy się tylko wykształcenia ducha, wykształcenia umysłu, a nie ciała. Wychowawca jest właściwie tylko nauczycielem dziecka i pasterzem, jakoteż stróżem jego ducha, a nie lekarzem.

Można więc mówić tylko o wychowaniu duchowem, a nie fizycznym. Leczenie chorego dziecka należy do lekarza.

Z tem wszystkiem troska o utrzymanie zdrowia dziecięcego nie da się zupełnie oddzielić od wychowania.

Między ciałem a umysłem zachodzi związek, którego szczegółów nie znamy, ale którego skutki odczuwamy. Związek ten jest szczególnie w pierwszych latach życia tak ścisły, że wszelki chorobliwy stan fizyczny oddziałuje także na stan umysłowy. Człowiek dorosły wykonuje nieraz całymi dniami i miesiącami swe obowiązki pomimo dolegliwości, jakie trapią jego ciało, ale do takiego panowania nad sobą nie jest zdolne dziecko. Dlatego troska o dobro fizyczne nie da się zupełnie

wykluczyć z pracy wychowawczej, zwłaszcza, gdzie całe wychowanie jest w jednym ręku.

Rodzice nie mogą się zajmować tylko wychowaniem umysłu, a nie dbać o zdrowie swego dziecka. Wychowanie, aby sobie zapewnić niczem nie zamażony wpływ na umysł dziecięcy, musi w pierw zapewnić ciału zdrowie. Stąd wychowujący powinien znać najgłówniejsze zasady nauki o utrzymaniu zdrowia, czyli higieny, bo nie można wychowywać, jeżeli się ustawicznie musi mieć wzgląd na wątłe ciało.

Podług tego, co się powiedziało, wychowanie jest wpływem świadomym i systematycznym, który człowiek dorosły wywiera na drugiego człowieka niedorosłego, aby umysłowi jego nadać zamierzony, stały kształt.

Nauka zaś, która się zajmuje wychowaniem, nazywa się pedagogiką.

§ 2. Rozwój umysłowy dziecka w pierwszych latach życia.

Jestto niejako ironią losu, że w czasie, kiedy człowiek jest najniezdolniejszym, wychowanie nie wiele może mu pomódz, lecz że prawie sam musi pracować nad wychowaniem swoim. Człowiek przychodzi na świat, aby żyć, a ponieważ żyć nie umie, musi natychmiast rozpocząć naukę życia.

Aż do urodzenia matka za niego oddychała, matka go ciepłem swoim ogrzewała. Po urodzeniu musi sam oddychać, musi się natychmiast nauczyć oddychać. Przychodzi mu w pomoc chłód, który na skórze swej odczuwa. Temperatura pokojowa jest mniej więcej o 12° R. niższą od temperatury, w jakiej się dotychczas znajdował. Niezadowolenie z tego powodu wywołuje krzyk, a za krzykiem idzie oddychanie, które odąd będzie wykonywał. Ale ten mały człowiek, odłączony od wspólności z matką, która go dotąd krwią swoją od-

żywiła, musi jeść. Instynkt ssania i połykania przyniósł ze sobą. Pierś matki, włożona między jego wargi, porusza niejako śpiący dotąd instynkt.

Człowiek oddycha i je, a więc pierwsze dwa warunki, potrzebne do życia, są spełnione!

Jakże się to dzieje, że człowiek uczy się tak szybko wykonywania tych niezbędnych ruchów?

Przynosi on na świat instynkty, niejako umiejętności wykonywania potrzebnych do życia ruchów. Tych instynktów nie umiałby użyć, gdyby jakaś zewnętrzna siła nie spowodowała go do pierwszego użycia.

Zjawisko, jakie przed kilku laty obserwowałem na młodym ptaku, poucza nas o pierwszym zastosowaniu siły instynktowej także u człowieka.

Przyniosłem do domu znalezione w lesie młodego kosa. Umiał już jeść o tyle, że kiedy mu podawałem kawałek mięsa, otwierał z piskiem dziób i połykał wpuszczone weń mięso. Jeżeli jednakże położyłem przed nim mięso, otwierał dziób, ale nie umiał po nie sięgnąć. Aby go nauczyć jeść samodzielnie, położyłem przed nim mięso, nachyliłem go tak, że mięso znalazło się między jego rozwartym dzióbem, i zlekka przycisnąłem ku sobie obie jego szczęki. Kos robił wrażenie, jak gdyby sobie w tej chwili coś przypomniał. Zrozumiał widocznie odrazu na mocy wrodzonego instynktu, że, ażeby przedmiot przed nim leżący dostał się do wnętrza dzioba, trzeba dziób zarzuć, a nie trzymać go rozwartym. Ta jedna

próba wystarczyła, aby go nauczyć jeść samodzielnie.

Lecz wróćmy do noworodka.

Pierwsze ssanie jest pierwszą lekcją używania dotyku. Uczeń jest wprawdzie pojętny, bo po pierwszej próbie umie ssać, ale dokładnie sprawy nie rozumie i często się myli, uważając każdy miękki przedmiot, jaki się między wargi jego dostaje, za pierś matczyną. Postępowanie przy ssaniu jest dość skomplikowane, bo wymaga cofnięcia w tył języka i rozrzedzenia powietrza w jamie ustnej. Gdyby dziecko ssania miało się dopiero uczyć, a nie umiało go na mocy instynktu, toby umarło z głodu, zanimby się ssać nauczyło.

W ssaniu skupia się zrazu całe działanie dziecka. Dlatego dziecko się tak dalece do niego przyzwyczaja, że dopiero je trzeba ssania oduczyć, kiedy ono już nie jest potrzebem. Używanie ciągle warg przy ssaniu wywołuje w nich pewne podrażnienie, tak, że niektóre dzieci naśladują ssanie jeszcze nieraz przez dłuższy czas. Stąd pochodzi kładzenie palca do ust, a prawdopodobnie w ten sam sposób trzeba wytłómaczyć ogryzanie paznogi.

Znajoma mi dziewczynka aż do czwartego roku drażniła swoje wargi każdym napotkanym miękkim przedmiotem. Tu winien już wkraczać wpływ wychowawczy, aby uchronić dziecko od szpetnego, nawet może szkodliwego, bo narkotyzującego przyzwyczajenia. Przyzwyczajenie zaś musi się rozpocząć wcześniej, bo, jak starożytny

mędrzec powiedział: »tem łatwiej przeprowadzić przyzwyczajenie, im rychlej się je rozpoczyna«.

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

Rozwijanie się zmysłu powonienia nie jest jeszcze dostatecznie zbadane. Jednakże zauważono, że 18-godzinne dziecko odpychało jedną pierś matki, ponieważ czuło od niej woń nafty, a chętnie ssało drugą, czystą.

Najpóźniej rozwija się najważniejszy z wszystkich zmysł wzroku. Przez pierwsze dwa do trzech miesięcy dziecko rozróżnia prawdopodobnie tylko jasność i ciemność, ale w pospolitem znaczeniu tego wyrazu nie widzi. Dziecko nie wykonywa nawet danego mu zapomocą instynktu odruchu mrugania powiekami, chociaż się zbliży palec do jego oka.

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

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

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

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

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

Uporawszy się z temi pierwszemi trudnościami, mniej więcej z końcem drugiego miesiąca zaczyna objawiać łączność z otaczającymi je ludźmi przez próby porozumiewania się zapomocą mowy i uśmiechu.

Dziecko, które dotychczas tylko krzyczało, zaczyna wydawać artykułowane głosy. Nie są to głosy naśladowane, bo dziecko jeszcze nie słyszy, lecz jego własne wytwory głosowe. Dziecko zwykle zaczyna bełkotać po najedzeniu się, kiedy jest ułożone do snu, a więc w chwili, kiedy się czuje dobrze.

Głosy te składają się zwykle ze spółgłoski i samogłoski, ułożonych w tym porządku, że spółgłoska wyprzedza samogłoskę. Do tworzenia gło-

sów używa dziecko organów, nad którymi z powodu kilkutygodniowego ssania już jakokolwiek panuje, a więc warg i języka gardłowych głosów dziecko nie umie urabiać.

Urobiwszy zgłoskę, najczęściej powtarza ją, a więc: papa, tata, mama, baba, wawa, fafa, nana, dada i t. p. Z głosami tak urobionymi dziecko nie łączy zrazu żadnego znaczenia.

Otoczenie dziecka, a w szczególności rodzice, podchwytną te pierwsze artykułowane głosy i, odnosząc je do siebie, wkładają w nie znaczenie, przez częste zaś używanie utrwalają zapamiętanie i znaczenie pewnych głosów. W ten sposób powstały polskie wyrazy: mama, tata i prawdopodobnie baba. Tak zwany dziecięcy język wytworzyły dzieci, a utrwalili starsi przez używanie go w obcowaniu z dziećmi. Gdyby dorośli w obcowaniu z dziećmi nie używali już utrwalonego języka dziecięcego, każde dziecko wytworzyłoby odrębny język.

Na tle ogólnego języka dziecięcego każde dziecko ma i tak sobie tylko właściwe wyrazy; niektóre dzieci wytwarzają tak odrębny język, że rozumie je tylko najbliższe otoczenie.

Te osobliwości języka dziecięcego znikają w miarę, jak dziecko upodobnia się do swego otoczenia i zostają tylko przy imionach własnych. W polskim języku dziecięce wyrazy: tata i mama zostają bardzo długo i bardzo późno ustępują wyrazom: ojciec i matka, co byłoby dowodem ser-

decznego, prawie dziecięcego stosunku, nawet między starszemi dziećmi a rodzicami.

Tworzenie bełkotliwych wyrazów w sposób powyżej opisany jest widocznie instynktownie przywiązane do natury ludzkiej, bo powtarza się we wszystkich językach, a nawet w językach t. zw. ludów dzikich. Ojciec nazywa się w 57 językach murzyńskich: papa, baba, wawa, fa, fafa, w 17 językach murzyńskich: da, dada, tada, ada, oda. Matka zaś nazywa się w 15 językach: ba, ma, mama, anna, oma, w 33: na, nana, ne, ni, nde. Te wyrazy, urobione zapomocą warg i języka, przeszły widocznie z języka dziecięcego u tych ludów do języka dorosłych.

Po kilku miesiącach dziecko uczy się mówić przez naśladowanie mowy dorosłych. Ponieważ jednak nie może dokładnie zapomocą swych niedołączonych jeszcze organów mownych oddać obrazu głosowego osób starszych, naśladuje słyszane głosy na swój sposób. A więc ze słyszanego wyrazu bierze początkową spółgłoskę, robi z niej zgłoskę przez dołączenie samogłoski i powtarza tę zgłoskę.

Dziewczątko pewne, zapytane o imię i nazwisko, odpowiedziało: Meme Momo, co miało znaczyć: Myszka M....

Tyłnych organów mownych dziecko niechętnie i niedołącznie tylko używa i zamienia głosy urabiane w gardle, lub tylną częścią języka na głosy urabiane przednimi, lub bliższymi organami. Spółgłoska *r* opuszcza się, albo przechodzi

w *l*, a więc znany wierszyk : idzie rak, nieborak, jak ugryzie, będzie znak, brzmi w ustach dziecka: idzie lak, niebolak, jak uglizie, będzie znak.

Gardłowe *k* zastępuje się często językowem *t*, n. p. *tij* zamiast *kij*, *totot* zam. kokot, *tot* zam. kot. Ta mniemana wada we wymowie zostaje nieraz przez dłuższy czas, aż dziecko z niej nie »wyrośnie«.

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

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

Dwudziestomiesięczny Zygmus W. rozporządził słownikiem obejmującym około 100 wyrazów: mama, tiatia, tiutiu, baba, tlotla (ciocia), utio (wujcio), kisia (kot), kisia miauu, au, au (szczekanie psa), didia (wszelka zabawka), papu (wszelkie jedzenie), jajo, aptia (jabłko), py (pieniądze), eti (jeszcze) ajajaj, choj tiu (chodź tu), et' et' (idź), buba (boli) mam, tlotli (klocki), dla mnie, do mnie, na mnie, hania, niania, a ti tiu? ptio ptiam? (kto tam?), hopa, dana, aptieptie (a b c), tiat' (tak), ja tiu, tiu, tiu (tu, tu, tu), teń (ten), tiam (tam) tiamtia, dać,

stać, dam, ale jo (ale o!), ouwa, bwa (dwa), aaa (spać), didia aaa (maszynka do kawy, zapalki), nenene (nie, nie, nie), ooo, a tio co? (a to co?), et' et' (żołnierze w marszu), yaya (lala), pam (pan), ecy (hecy), tiap' tiap' (drap, drap n. p. o kocie), be, na na (ładna), iny (inny), ydy (idę), ooo (oho!), diobla (dobra), diobze (dobrze), idzie idzie, dany (ganek), gja (gra), ajtia (hajta), tsy (trzy), stla (strach), tla tla (kra-kra głos wrony), nio (nos), otio (oko), tiana (szklanka), bam bam (zegar), wio! pupu (puk puk), ptio ptiam pupa (kto tam puka?) pama (panna), tawa (kawa), siafa (szafa — ten trudny wyraz jakoby niedowierzając sobie wymawiał Zygmunt zawsze szeptem), tiopci (chłopczyk), uwiś (urwisz), diśc (deszcz), tiany (cacany).

Dziecko, które przez pierwsze trzy miesiące żyje prawie bez świadomości świata zewnętrznego, zaczyna się w drugim kwartale do niego zbliżać i w nim się rozpatrywać. Posługuje się do tego przeważnie wzrokiem. Skoro zmysł wzrokowy do tyła jest rozwinięty, że dziecko zaczyna różnicować linie pojedynczych przedmiotów, z ciekawością przypatruje się swemu otoczeniu. Bódcem poznawania jest zawsze u człowieka podziw. To, co wzbudza podziw, co imponuje, co interesuje, podnieca chęć do poznania.

Dziecko dotąd nie widziało, nie mu się nie opatrzyło, dlatego nie zna t. zw. zblazowania starszych osób. Uwagę jego przykuwają głównie przedmioty świecące, odrzynające się od otoczenia.

Tym przypatruje się z ciekawością i nie może się im dostatecznie napatrzeć.

Kiedy kilkumiesięcznemu Jędrusiowi, synowi służącego w Krakowie, ofiarowałem na św. Mikołaja piernik, przypatrywał mu się prawie bez przerwy przez dwa dni.

Przypatrywanie jest zawsze połączone z wyciąganiem rączek ku podziwianemu przedmiotowi, choćby najdalej był oddalony. Dziecko wyciąga, jak wiadomo, ręce ku świecącemu księżycowi. Przyczyna tego zjawiska nie jest zupełnie zrozumiała. Że dziecko nie rozróżnia dokładnie odległości od widzianego przedmiotu, jest to rzeczą bardzo prawdopodobną.

Przecież i dorośli ludzie nieraz bardzo fałszywy wypowiadają sąd o większych odległościach, jeżeli nie mają wprawy w ich ocenianiu. Ale ta chęć dostania do rąk widzianych przedmiotów może jest także podyktowana instynktem.

Aby dziecko jakiś przedmiot mogło pojąć umysłem, instynkt mu nakazuje może pojąć go także rękami, t. j. wrażenia wzrokowe wesprzeć dotykowemi.

Bądź co bądź — dziecko żyje w dobie patrzenia i połączonego z niem chwytania.

Poznawanie doprowadza je do zrozumienia najbliższego otoczenia, a w dalszym ciągu do rozróżniania. Dziecko, obojętnie spoglądające na znany sobie pokój, gdzie zwykle przebywa, rozgląda się ciekawie na widok innego pokoju. Trudniej rozróżnić mu osoby. Ponieważ obcowanie

kobiet z dzieckiem jest daleko ściślejsze, nie myli się zwykle co do matki i żeńskiej służby, za to nieraz popada w błąd co do ojca. Prócz tego nabywa niejasnego jeszcze wyobrażenia o odległości, miejscu, ruchu i czasie.

W następnym okresie zaczyna się wyrabiać samodzielność dziecka, czyli dziecko uwalnia się od zależności od matki i innych osób. Dziecko zaczyna się odżywiać, obok mleka matki, także innymi pokarmami. Wszystko, co mu się podaje do jedzenia, jest dla niego nowem, dlatego wszystko przyjmuje z niedowierzaniem. Nawet owoce, za którymi dzieci później przepadają, zrazu smakują kwaśno. Gruszka zwykle odrazu przypada do gustu, za to niemiłe mu są owoce wonne, jak poziomki i maliny. Chleb i wodę zwykle dzieci odrazu chętnie przyjmują.

Ale łatwiej się dziecku przyzwyczaić do nowych pokarmów, niż odzwyczaić od dotychczasowego pożywienia, która to konieczność nastaje dla niego w końcu pierwszego roku życia.

Jestto pierwsze wyrzeczenie się wyrobionego upodobania, pierwsze poddanie się prawu natury.

Ponieważ dziecko nie ma woli i myśli, któraby nad tą wolą panowała, odzwyczajenie od mleka matki jest dla niego po większej części wielką przykrością. Pomaga tu nieco podstęp wychowawców przez usuwanie żywicielki z oczu dziecka, przez zabawianie go i zwracanie jego uwagi na inne przedmioty, jednakże środki te

nie mogą usunąć w zupełności tęsknoty za zwykłym i ulubionym pożywieniem.

Dziecko zaczyna się dalej usamowalniać przez to, że z wzrastającą pewnością zaczyna włączyć swymi członkami.

Wiele czasu wymaga opanowanie jednego z najważniejszych ludzkich organów t. j. dłoni. Prócz małpy i wiewiórki tylko człowiek może przedmioty chwycić zapomocą ręki. Ale podczas gdy małpy odrazu na mocy przyrodzonego instynktu umieją chwycić, człowiek musi mozolnie wyrabiać giętkość palców, a zwłaszcza t. zw. wielkiego palca, który dla swej ruchliwości może dłoni człowieka nadawać dowolny kształt.

To powolne rozwijanie się giętkości członków u człowieka stoi w związku z powolnym u niego rozwojem mózgu, w którym zrazu wyrabiają się tylko części, przeznaczone do przyjmowania wrażeń zmysłowych, i to tak, że środowiska pojedynczych zmysłów nie mają między sobą dostatecznego połączenia.

W tym czasie dziecko ćwiczy się bezustannie w używaniu rąk, a zwłaszcza pluszcze z przyjemnością w wodzie i w piasku, prawdopodobnie dlatego, że woda i piasek jego rączkom stawiają bardzo niewielki opór.

Większa swoboda powstaje w jego ruchach przez to, że mięśnie grzbietowe mogą jego ciało już utrzymać w postawie siedzącej.

Dziecko zaczyna się uczyć prawa, pod jakim kątem ciało jego, spoczywające na ziemi, może

się wychylić poza środek ciała bez przewrócenia się, czyli uczy się prawa równowagi. Nauczenie się tego prawa wymaga całego szeregu doświadczeń. Dziecko nieraz ten możliwy kąt zmniejsza i skutkiem tego przewraca się.

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

Na koniec pierwszego roku życia przypada u człowieka nauka chodzenia. Pod tym względem rozwój dzieci wykazuje bardzo znaczne różnice. Obserwowano wypadek, że chłopiec chodził pewno już po ośmiu miesiącach, inne dzieci chodzą dopiero po ukończeniu drugiego roku. Zdarza się nieraz, że dziecko prędzej mówi niż chodzi. Wczesne chodzenie nie koniecznie zależy od korzystnego rozwoju cielesnego, bo wspomniany chłopiec był dzieckiem wogóle słabowitem. Zdaje się, że na zdolność chodzenia wpływa także rozwój umysłu, zależny od rozwoju odpowiednich środowisk nerwowych.

Próby chodzenia zaczynają się pospolicie wcześniej.

Dziecko, trzymając się rączkami jakiegoś przedmiotu, próbuje stanąć na nogach, ale, dziw-

nym sposobem, porzuca te ćwiczenia i woli całymi tygodniami posuwać się przez używanie rąk jako drugiej pary nóg, albo przez czołganie się na udzie. W tego rodzaju na pół zwierzęcem chodzeniu dziecko dochodzi do ogromnej wprawy.

Widziałem w Szczawnicy, że chłopczyk, który miał jedną nóżkę krótszą, czy zrosłą, tak szybko posuwał się po ziemi, że nie wiele zostawał w tyle za dziećmi biegającymi na nogach.

Dziecko nie potrzebuje używać do czołgania się wszystkich czterech kończyn, lecz dwie nóżki i jedna rączka wystarczają mu doń najzupełniej. Wreszcie przyzwyczajają się dziecko, jak i zwierzęta, wysuwać równocześnie naprzód prawą nogę a lewą rękę.

Ale przeznaczeniem człowieka jest chodzić tylko na nogach w prostej postawie. Natura, chęć naśladowania starszych, jakoteż zachęty otoczenia powodują małego człowieka do prób chodzenia. Dziecko staje na nogach, trzymając się jakiegoś przedmiotu, próbuje stanąć bez podparcia, a wreszcie puszcza się, balansując rękami, ku niedalekiemu celowi.

Ta pierwsza próba wprost przeciwne sobie pociąga następstwa. Niektóre dzieci, niejako dumne ze swego ucłowieczenia, raz na zawsze porzucają niegodne człowieka czołganie się i odtąd stale chodzą na nogach. Inne po pierwszej próbie wracają znów do czołgania się po ziemi.

Podobnie znajomy mój po przebytych tyfusie napierał się koniecznie, aby mu pozwolono wstać

z łóżka, a kiedy pierwsza próba chodzenia bardzo nędznie wypadła, położył się napowrót do łóżka i wstał raz drugi dopiero za tydzień.

Z wytwarzającą się świadomością powstaje u dziecka uczucie, mącające i zatruwające jego życie duchowe t. j. obawa, strach, bojaźń. Obawa jest kilkoraką. Jedna jest przyrodzona, pojawiająca się jednakże więcej u zwierząt, niż u ludzi. Kurczęta chowają się przed jastrzębiem, pierwszy raz widzianym, zapomocą instynktu odczuwając w nim swego naturalnego wroga.

Przed kilku laty wyszedłem z psem na przechadzkę. Przed karczmą pod miastem leżał mały niedźwiadek, mogący uchodzić za wielkiego psa. Towarzyszący mi Kurta, spostrzegłszy go zdaleka, puścił się ku niemu z ufnością, uważając go widocznie za psa. Nadbiegłszy jednak bliżej, nagle stanął, zawarczał i uciekł, poznawszy w nim instynktownie, bo nigdy przedtem niedźwiedzia nie widział, drapieżne stworzenie.

Przyrodzony instynkt działa nieraz na całe kolejne generacje, choć zmieniły się warunki, wśród których jakieś stworzenie żyje. Osioł boi się wody pono dlatego, że przyniósł ten wstręt ze sobą z bezwodnych pustyń azyatyckich, jego pierwotnej ojczyzny.

Takiej instynktowej obawy u ludzi nie ma, chociaż się nieraz o niej mówi, bo człowiek od tyłu wieków opanował otaczającą go przyrodę, że wśród niej nie istnieje już dla niego naturalny wróg. Tak zw. instynktowa obawa przed niektórymi

rymi ludźmi jest zapewne wywołana niemiłym wyglądem tych ludzi, a zwłaszcza wstrętnymi, urocziwymi oczami.

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

Innego rodzaju jest obawa, polegająca na doświadczeniu. Tej obawy dziecko zrazu albo wcale nie ma, albo tylko w małym zakresie. Ale w miarę jak się doświadczenie człowieka rozszerza, w miarę jak coraz więcej zgłębia istotę rzeczy, dochodzi do świadomości niebezpieczeństwa, które zagrażają jego bytowi ze strony osób, rzeczy, zjawisk i czynności.

Im człowiek mniej wie, tem mniej rozumie obawę. Ten rodzaj obawy z rozwojem umysłowym w człowieku albo się zwiększa, albo zmniejsza. Z jednej strony wzrastające doświadczenie odkrywa człowiekowi coraz więcej niebezpieczeństw, grożących jego bytowi, a więc powiększa obawę, z drugiej strony dokładniejsze poznanie poucza go, że niebezpieczeństwo istnieje tylko pod pewnymi warunkami, a więc obawa się zmniejsza

Dziecko, skaleczywszy się, nie boi się zakażenia krwi, bo go nie zna, za to w człowieku dorosłym każde skaleczenie wzbudza obawę. Na mocy niedokładnego doświadczenia dziecko wie, że pistolet sprowadza huk i zabija, a więc boi się go, nawet gdy jest nienabity, człowiek dorosły zaś boi się go tylko, kiedy jest nabity.

Przeważnie do dziecięcego wieku przywiązany jest przestрах, spowodowany nagłym wstrząśnieniem organów zmysłowych, albo niezwykłym zjawiskiem. Wchodzą tu w grę głównie wrażenia wzrokowe i słuchowe, ale i nagłe dotknięcie nieznanego przedmiotu wzniesia popłoch w umyśle. Siła przestrachu zależy od wrażliwości nerwowej.

Ta wrażliwość jest nieraz u dzieci tak wielka, że każde silniejsze działanie na zmysły, odbiegające od zwykłego trybu, wyprowadza je z równowagi. Jednorazowy przestrach może na długi czas u dziecka wytworzyć obawę przed przyczyną przestrachu.

Dziewczynka pewna przełękła się szczeknięcia łaszącego się psa domowego. Otoczenie tłomaczyło jej, że pies nie chciał jej ugryźć, że tylko w tak niegrzeczny sposób objawił swą radość na jej widok. Ile odtąd razy pies się do niej zbliżał, dziewczynka powtarzała racye dorosłych: »nie glizie, cieszy się«, ale z tem wszystkim do psa nie chciała się zbliżyć.

Obawę wzbudza często nie przedmiot sam, ale niezwykle połączenie tego przedmiotu z innym. Dzieci często nie boją się brzydkiej larwy

i bawią się nią, ale okazują przestach, skoro ktoś z otaczających larwę przyłoży do twarzy.

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

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

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

Umysł ludzki sam z siebie strachów nie tworzy, lecz wchodzi one do niego z zewnątrz. Wiele złego sprawia tu przesąd i głupota dorosłego oto-

czenia, albo chęć zabawienia się kosztem umysłu dziecięcego ze strony napół-dorosłych.

Nieraz starsze dzieci dla zabawy straszą młodsze rodzeństwo. Bojaźliwe usposobienie u starszych oddziaływa także na młodszych. Dziecko widząc, że starsze osoby boją się wejść do ciemnego pokoju, że wierzą w urojone strachy, upiory i duchy, same przejmują się obawą.

Obowiązkiem wychowania jest więc pod tym względem rozciągnąć nadzór nad nieświadomymi czynnikami wychowawczymi, o których była mowa w poprzedzającym rozdziale.

Ostatnim stopniem w początkowym rozwoju umysłowym dziecka jest myślenie. Dziecko na mocy pozyskanych pojedynczych szczegółowych wyobrażeń musi tworzyć wyobrażenia ogólne, czyli pojęcia; zastosowywać do pojęć znaki zewnętrzne czyli słowa, musi sądzić i wnioskować.

Aby myśleć prawidłowo, trzeba rozporządzać obszernem doświadczeniem, którego dziecku braknie.

Piewsze myślenie jest zwykle fałszywe. Rozszerzające się doświadczenie prostuje coraz więcej fałszywość myślenia i wyprowadza je w końcu na prawdziwą drogę. Dziecko operuje zrazu tylko luźnymi wyobrażeniami. Aby zrozumieć świat, wypada mu te wyobrażenia ze sobą połączyć, a to połączenie sprawia ogromne trudności, które dziecko przewycięża nieświadomie.

Dziecko rodzi się w rodzinie, ale składu rodziny nie rozumie. Widzi koło siebie kogoś, któ-

rego nazywa mamą, drugiego kogoś, którego nazywa tatą, dalej inną osobę, która dla niego jest Stasiem, jeszcze inną, która jest Zosią, prócz tego służbę. Chłopiec nieraz wyraża chęć ożenienia się z mamą albo z siostrą, dziewczynka podobne objawia życzenia.

Jednakże dziecko dość wczesnie dochodzi do jakiegoś ogólnego, ale niejasnego pojęcia co do związku tych osób między sobą, t. j. czuje, że one składają całość, że przebywają razem, ale stosunek ich do siebie nie jest mu zrozumiałym. Zjawia się w rodzinie inna osoba, o której dziecko wie, że nie mieszka razem z jego zwykłym otoczeniem. Rodzice każą mu ją nazywać wujciem. Dziecko uogólnia to wyobrażenie i wnioskuje: osoba, nie należąca do bezpośredniego otoczenia jest wujciem. Przychodzi inna osoba, nie będąca z dzieckiem w pokrewieństwie: dziecko zastosowuje tu swój fałszywy wniosek i nazywa tę osobę także wujciem.

Na mocy fałszywego myślenia niejedno dziecko ma bardzo wielu wujków i ciotek.

Czyż należy je wyprowadzić z błędu przez stosowne pouczenie?

Nie potrzeba. Skoro dziecko rozszerzy swoje doświadczenie przez poznanie innych rodzin, samo poprawi swój fałszywy wniosek. Dziecko zrozumie wreszcie skład rodziny, za to zrozumienie narodowości przeprowadza znów na całym szeregu fałszywych sądów, pojęć i wniosków.

Dziecko pojmie, że nauczyciel lub nauczy-

cielka mówią ze starszemi osobami narodowości polskiej po francusku, ale ażeby zrozumieć, że nawet chłopi we Francyi mówią po francusku, do tego potrzeba obszerniejszego doświadczenia niż to, jakim na razie rozporządza.

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

Ciekawy przykład utworzenia i poprawienia fałszywego ogólnego pojęcia zauważyłem przed kilku laty.

Jędrus, syn dozorecy domu, wzrastał na małym podwórzu, żyjąc w rozczulającej przyjaźni z psem podwórzowym Nerusiem, którą to nazwę przekręcił na Zeteś. Czem był dla niego wówczas Zeteś? Jak się zdaje, pojęciem każdego czworonożnego zwierzęcia. Kiedy bowiem pewnego razu wyrwał się matce i wypadł na ulicę, na widok wozu ciągniętego przez parę koni zawołał: dwa Zeteś.

Ten sam Jędrus w kilka miesięcy później, jak się o tem dowodnie przekonałem, najdokła-

dniej rozróżniał konia od psa, którego do tego jeszcze nazywał psem, a nie Zetesiem.

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

Przez własną pracę umysłową dochodzi więc człowiek do poznania świata, do którego wstępuje. Jestto praca żmudna, któraby zniechęciła pewno niejednego człowieka, gdyby ją miał wykonywać w późniejszym wieku. Dziecko musi bowiem często niszczyć to, co już zbudowało, i zaczynać od początku.

Wychowanie może w tej pracy pomagać, ale dziecko musi przeważnie pracować o własnych siłach.

Jako korzystny skutek tej wstępnej samodzielnej pracy umysłowej zostaje ruchliwość umysłu. Rzeczą wpływu wychowawczego tę ruchliwość utrzymać i wyzyskać dla dalszego wychowania.

§ 3. Przyrodzone zdolności.

Wychowanie łączy się bezpośrednio z wstępnym rozwojem umysłu. Wychowanie z natury rzeczy musi się rozpocząć bardzo wcześnie, bo znaczna część działania wychowawczego polega na przyzwyczajaniu. Początku przyzwyczajania nie można odkładać do jakiegoś terminu, bo w wyborze tego terminu możnaby się łatwo omylić.

Rodzice postąpią dobrze, jeżeli wychowanie rozpoczną niejako od siebie i od swego domu, t. j. jeżeli postarają się o zdrową, rozumną i uczciwą umysłową atmosferę, w której dziecko ma wzrastać, co niezmiernie ułatwia dobre przyzwyczajanie.

Zanim jednakże przedstawimy działanie wychowania, wypada nam się nad tem zastanowić, co właściwie wychowanie już w umyśle zastaje? Czy umysł dziecka jest niczem, z którego dopiero wychowanie coś robi, czy też on jest mniej lub więcej gotowym i jakiego rodzaju jest to, co człowiek ze sobą na świat przynosi? Jak przy każdej pracy, tak i przy pracy wychowawczej ważnem

jest zbadanie gruntu, na którym ma powstać dzieło. Innemi słowy chodzi tu o to, czy człowiek ma zdolności i jakiego one są rodzaju.

Że człowiek ma zdolności umysłowe, co do tego nie może być żadnych wątpliwości. Codzienne doświadczenie poucza nas o ich istnieniu. »I w Paryżu nie zrobią z owsa ryżu« mówi polskie przysłowie o sile zdolności ludzkich.

Nazywamy jednego człowieka zdolnym, drugiego niezdolnym, ale między zdolnym a niezdolnym jest niezliczona ilość odcieni. Jak na miliony ludzi żyjących na ziemi nie znajdziemy dwóch, którzyby byli sobie równi co do budowy ciała, tak też i umysł każdego człowieka jest odrębny. Stąd pochodzi znany sposób mówienia, że, jeżeli dwóch robi to samo, nie jest to tem samem, bo każdy robi je inaczej podług swoich zdolności.

Zdolności, jakie człowiek ma, mogą mieć trojakie źródło:

1) albo są przyrodzone, 2) albo nabyte, 3) albo przyrodzone i nabyte. W dalszym ciągu przekonamy się, że trzecia możliwość sprawdza się u człowieka, t. j. że zdolności jego są mieszane, a więc pochodzą z przyrodzenia i nabycia.

Pomówimy najpierw o zdolnościach przyrodzonych.

Widzieliśmy w poprzedzającym rozdziale, że człowiek przynosi z sobą na świat pewne instynkty, które mu ułatwiają, a może nawet umożliwiają utrzymanie się przy życiu.

W porównaniu z instynktami zwierząt in-

instynkty ludzkie są słabe, ale wystarczające. Natura widocznie dlatego uczyniła tę różnicę, ponieważ liczy na mniejszą pomoc ze strony dorosłych u zwierząt, a na większą i skuteczniejszą u ludzi.

Te instynkty uzdalniają człowieka do pewnych czynności. Wychowanie nie mogłoby małego człowieka nauczyć oddychać i ssać, bo nie miałyby do tego po prostu czasu. Człowiek, rodząc się, umie oddychać i ssać, ale ta umiejętność potrzebuje lekkiej pomocy ze strony dorosłych, aby dziecko natychmiast mogło ją wyzyskać dla swego dobra.

Skoro dziecko przy urodzeniu nie krzyknie, co jest koniecznym warunkiem, aby zaczęło oddychać, wywołuje się krzyk, a tem samem oddychanie, sztucznymi sposobami.

Instynkty są człowiekowi potrzebne tylko w początku, później nie odgrywają one w jego życiu żadnej roli. Mówi się wprawdzie o instynkcie zachowawczym, który powoduje człowieka do unikania niebezpieczeństw, ale jestto prawdopodobnie zdolność wyrobiona na mocy doświadczenia, która zupełnie niesłusznie nazywa się instynktem.

Człowiek przynosi dalej ze sobą gotowy umysł. Czem jest umysł, tego nie wiemy, ale przez badanie poznaliśmy jego objawy. Umysł przywiązany jest do ciała, w szczególności do t. zw. systemu nerwowego. Ze wzrostem i doskonaleniem się naszego ciała wzrasta i doskonali się także umysł.

Zapomocą umysłu myślimy, ale ten umysł sam ze siebie nie wie i nic nie umie. Co z zewnątrz nie weszło do umysłu za pośrednictwem zmysłów, czego człowiek nie widział, nie słyszał, nie smakował, nie wąchał i nie dotknął się, tego nie wie. Umysł sam ze siebie nie wie, że jedne rzeczy są dobre i szlachetne, a drugie złe i podłe, lecz tego musi się nauczyć z zewnątrz. Gdyby umysł zupełnie odcięty był od świata, toby mógł myśleć, ale nie miałby o czym myśleć. Na szczęście jednakże tak nie jest.

Pusty umysł człowieczy wypełnia się wyobrażeniami, doprowadzanemi przez zmysły. Myślenie ludzkie byłoby jednakże bardzo niedostateczne, gdyby te wyobrażenia, wszedłszy do umysłu, znikwały bezpowrotnie.

Umysł zatrzymuje wyobrażenia, czyli pamięta. Co do umysłu raz weszło, to w nim najczęściej zostaje i występuje nieraz w chwili, kiedy się tego najmniej można spodziewać, t. j. we śnie. W ten sposób gromadzi się w umyśle, jak w obszernym śpichlerzu, coraz więcej wyobrażeń, a śpichlerz ten ma niejako rozsuwalne ściany, bo się nigdy nie przepelnia.

Ale nie na tem koniec czynności umysłu. Umie on łączyć ze sobą wyobrażenia i tworzyć sądy, umie pojedyncze wyobrażenia zestawiać obok siebie, porównywać je, wydzielać przypadkowe własności, a na mocy właściwych ściągając je w ogólne pojęcia, z którymi muszą się zgadzać szczegółowe wyobrażenia, wchodzące w zakres

pojęcia, umie on z szeregu pozyskanych wyobrażeń wytwarzać nowe bez wpływów zewnętrznych przez samo myślenie, czyli wyobrażać sobie, umie on wreszcie wnioskować.

A kto umysł tego wszystkiego nauczył? Nikt.

Przyniósł on tę zdolność ze sobą. Zdolność tę ma tak samo dziecko, jak dorosły człowiek. Dziecko myśli tak samo jak dorosły. Jeżeli jednak wynik myślenia dziecka jest często fałszywy, a u dorosłego często prawdziwy, pochodzi to stąd, że dziecko wykonywa myślenie na szczupłym materiale, a dorosły na obszerniejszym.

Dziecko, które w swoim krótkim życiu widziało tylko jednego konia i jednego osła, między koniem a osłem nie zauważy może żadnej różnicy, ale człowiek dorosły, który w życiu swoim widział sto koni i sto osłów, będzie miał jasne i poprawne pojęcie o koniu i osle.

Człowiek ma więc przyrodzone zdolności. Występują one w wieku dziecięcym bardzo wybitnie. Już przy ssaniu podobno są widoczne. Jedne dzieci na mocy tych zdolności łatwo i szybko, drugie trudno i wolno się rozwijają. Różnica bowiem pod tym względem u ludzi jest ogromna. Każdy prawie człowiek ma inaczej zorganizowany umysł. Wiedzę każdy umysł musi sobie zdobywać, ale zdobywanie to na mocy przyrodzonych zdolności rozmaicie się odbywa.

Przyrodzone zdolności są więc niejako mniej lub więcej korzystnym napięciem struny umysłowej, która stosownie do siły napięcia może wy-

dawać mniej lub więcej drgań, wyższe lub niższe tony. Umysł może mieć z przyrodzenia rozmaity: 1) siłę, 2) wrażliwość, 3) żywotność.

Siła pierwotnych zdolności u zwierząt już jest rozmaita. I u zwierząt rozróżniamy jednostki mądre i głupie. W stosunku do zwierząt jest ona u ludzi pospolicie większa, lecz stopnie jej są bardzo różne.

U niektórych ludzi napięcie umysłowe jest tak korzystne, że myślenie odbywa się bez żadnego wysiłku. Z łatwością umysł ich przyjmuje wrażenia, z łatwością je zapamiętuje i odnawia, kiedy zachodzi tego potrzeba.

U innych to samo odbywa się z trudnością. Z trudnością przyjmują wrażenia i z trudnością je sobie przypominają.

Stąd pospolity sposób mówienia rozróżnia bystre i tępe głowy.

Wrażliwość umysłu ludzkiego ma także bardzo wiele stopni i odcieni. Wrażenia świata zewnętrznego stają się dopiero wtedy własnością umysłu, skoro ten umysł na nie zwraca uwagę. Otóż jeden umysł mniej, drugi więcej, jest wrażliwy na podrażnienie nerwowe, jeden umysł mniej, drugi więcej jest ochoczy do przyjmowania wrażeń. Stąd pochodzi, że jedni nie widzą patrząc i nie słyszą słuchając, podczas gdy u drugich najmniejsze podrażnienie jest wystarczające, aby wrażenie świata zewnętrznego doprowadzić do świadomości.

Rozmaity jest też sposób przyjmowania tych

wrażeń. U jednych wrażenia występują jasno i dobitnie, u drugich tępo i jakby zamglone. O jednych się mówi, że to są jasne, o drugich, że bałamutne głowy.

Ale i żywość pierwotnych władz jest rozmaita. Są ludzie tak powoli myślący, że większej ilości wyobrażeń nie mogą utrzymać w świadomości, a tem mniej mogą je ze sobą powiązać. U innych myślenie odbywa się tak szybko, że za ledwie wyobrażenia zajęły miejsce w umyśle, już są zeszerogowane i z łatwością ludzie tacy robią ich przegląd, co nazywamy szybkim orientowaniem się. W życiu potocznem są to t. zw. szybkie i powolne głowy.

Wystawmy sobie te trzy pierwotne przymioty umysłu, t. j. bystrość, jasność i szybkość jako trzy nieskończenie długie równoległe linie. Przyrodzone zdolności poszczególnego człowieka nie dochodzą do równej wysokości tych linii, lecz odrzynają się na każdej w nierównej wysokości. Połączmy teraz wysokość bystrości, jasności i szybkości czwartą linią, która będzie po większej części linią łamaną. Ta linia będzie wyrazem przyrodzonych zdolności człowieka, ale linia ta będzie nieskończenie różna. Jasność nie idzie bowiem zawsze w parze z bystrością i szybkością i naodwrot.

Przeciętny normalny człowiek ma pewien stopień tych trzech przymiotów, ale zwykle jedna strona przeważa. Niejeden człowiek nie rozpoczyna wielką bystrością i myśli dość wolno, ale to,

co zbadał, rozumie jasno i jasno też umie wypowiedzieć. Drugi posiada bystrość i myśli szybko ale myśli jego są niejasne i niejasne jest też ich przedstawienie.

Dodać należy, że przyrodzone zdolności ludzkie jeszcze więcej się wyszczególniają przez to, że organy zmysłowe i organy wykonawcze także wykazują pewne różnice co do dobroci i mogą bystrość, jasność i szybkość umysłu jednostronnie albo popierać, albo wstrzymywać. Nie ma zatem obawy, aby ludzie kiedykolwiek być mogli sobie równi pod względem umysłowym i aby nuda z tego powodu zapanowała na świecie.

Nasuwa się tu pytanie, jak ze względu na przyrodzone zdolności przedstawia się stosunek między mężczyzną a kobietą, czy przyrodzone zdolności kobiet dorównują zdolnościom mężczyzn, czy nie? Zwyczajny sposób mówienia »długie włosy, krótki rozum« rozstrzyga to pytanie na korzyść mężczyzn. Przyznać jednak trzeba, że sprawa ta co najmniej jest wątpliwą. Jedno przynajmniej jest pewnem, że w wieku dziecięcym, w którym chłopcy i dziewczęta popolicie równo się chowają, płęć żeńska znacznie w rozwoju umysłowym wyprzedza męską.

Toby mogło przemawiać za wyższością zdolności kobiet. Dziewczęta faktycznie daleko prędzej się rozwijają niż chłopcy. Jeżeli chłopcy i dziewczęta równego wieku bawią się razem, zawsze prawie przewodzą dziewczęta.

Przed kilku laty miałem sposobność przypa-

trzeć się parze bliźniąt: chłopcu i dziewczynce. Maleństwa te miały wówczas nie wiele więcej nad rok życia. Po kilku chwilach przypatrywania się im można było z całą pewnością rozpoznać płeć, bo dziewczynka w rozwoju umysłowym znacznie przewyższała chłopca.

W pierwszych sześciu latach dziewczęta o rok wyprzedzają chłopców, tak że dziewczęta 6-letnie pod względem umysłowego rozwoju równają się chłopcom 7-letnim. Jeszcze znaczniejszą jest ta różnica w następnych sześciu latach: dziewczęta 12-letnie odpowiadają chłopcom 14-letnim. Obserwowano to zjawisko w szkołach, w których chłopcy i dziewczęta uczą się razem.

Przypuszcza się zwykle, że ten szybki rozwój umysłowy dziewcząt stoi w związku z ich szybszym rozwojem cielesnym. Podczas gdy chłopcy rosną nieraz poza rok dwudziesty, organizm kobiety dobiega końca rozwoju między rokiem szesnastym a ośmnastym, w krajach zaś podrównikowych jeszcze rychlej.

Przypuszcza się dalej, że równolegle z rozwojem cielesnym kończy się wcześniej u kobiet rozwój umysłowy, podczas gdy u mężczyzn jest dłuższy, ale za to dochodzi wyższego stopnia. Powolny bowiem rozwój umysłowy nie zawsze dowodzi braku przyrodzonych zdolności. Zdarza się czasem, że zdolności są czemś wstrzymane i dopiero po usunięciu tej przeszkody rozwijają się tem skuteczniej.

Dwaj sławni uczeni: Aleksander Humboldt

i Liebig, którego ekstrakt mięsny znanym jest po całym świecie, zrazu w szkole lice robili postępy. Stąd to rodzice nieudolnych dzieci pocieszają się nieraz nadzieją, że ich niedołęstwo jest tylko chwilowem. Z drugiej strony t. zw. cudowne dzieci często głupieją.

Stosunek przyrodzonych zdolności kobiet do zdolności mężczyzn nie jest dotąd bynajmniej wyjaśniony. Nie ulega żadnej wątpliwości, że w dzisiejszych czasach ogół kobiet nie dochodzi do tego stopnia wykształcenia, co ogół mężczyzn, ale z tego nie można wnosić o mniejszych przyrodzonych zdolnościach kobiet, ponieważ w zwykłych warunkach wykształcenie kobiet kończy się o pół czasu wcześniej niż u mężczyzn.

Zresztą obyczaj nakazuje wychowywać i kształcić kobiety zupełnie odrębnie od mężczyzn w myśl ich późniejszego przeznaczenia. Wychowanie i wykształcenie kobiet nie zmierza do wyrobienia w nich samodzielności i odpowiedzialności za ich uczynki.

Jeżeli w ostatnich latach tu i ówdzie zrównano wykształcenie kobiet z wykształceniem mężczyzn, są to pojedyncze wypadki, z których nie można jeszcze wyciągnąć ogólnie obowiązujących wniosków. A zresztą wyższe wykształcenie kobiet, przeprowadzone na tych samych warunkach, na których się odbywa u mężczyzn, jest zrównane z wykształceniem mężczyzn, jak dotąd, tylko co do formy, ale nie co do rzeczywistych wymagań.

W jakim stosunku stoi najwyższy możliwy

rozwój umysłowy kobiet do największego możliwego rozwoju mężczyzn, w rzeczywistości nie wiadomo. Czy kobieta przy jednakiem kształceniu co do sposobu, trwania i wymagań, na mocy przyrodzonych zdolności może dorównać mężczyźnie, jest rzeczą niezbadaną, bo ani stan dzisiejszej niższości nie dowodzi rzeczywistej jej niższości, ani pojedyncze wypadki uczonych kobiet nie dowodzą rzeczywistej równości pod względem przyrodzonego napięcia umysłu.

Powstanie napięcia umysłowego, czyli przyrodzonych zdolności, jest dla nas zagadką. Pospolicie przypuszcza się, że z napięciem tem dziecko już przychodzi na świat. Dlaczego jeden człowiek ma tak korzystny, a drugi tak niekorzystny umysł, tego możemy się tylko domyślać.

Ponieważ nasze umysłowe życie jest zależnem od ciała i stanowi dalszy ciąg życia fizycznego, dlatego napięcie umysłu będzie zapewne zależało od jakości ciała, a zwłaszcza od jakości systemu nerwowego. Ale na tem kończy się nasz domysł.

Najważniejszą częścią systemu nerwowego jest mózg. Zdawaćby się mogło, że z dobrym mózgiem łączy się także dobry umysł. Dawniej przypuszczano, że wielki mózg jest warunkiem dobroci umysłu. Temu przypuszczeniu odpowiadały także pomiary, wykonane na mózgach narodów cywilizowanych i dzikich.

Mieszkańcy Europy mają mózgi o pojemności 1580 kub. centymetrów, Chińczycy 1510 kub.

cent., nieucywiliżowane ludy tylko 1330 kub. cent. Tymczasem całe to przypuszczenie obalają mózgi niektórych wielkich mężów, które okazały się tak małymi, że co do objętości mózgow ludzie ci powinni byli stać poniżej australskich papuasów.

Mózg Gambetty, jednego z największych ludzi, jakich wydała Francya w drugiej połowie przeszłego wieku, ważył tylko 1100 gramów.

Inni czynili wartość mózgu zależną od masy t. zw. szarej kory, pokrywającej mózg. Przypuszczali, że im więcej mózg jest pofałdowany, a więc im więcej ma tej szarej kory, tem korzystniejszym jest umysł. Ale pokazało się, że pofałdowane mózgi znajdują się także i u idiotów, t. j. ludzi z bardzo małemi zdolnościami.

Dla wychowania jest zresztą cała ta sprawa obojętną, ponieważ wychowawca otrzymuje już gotowy umysł i po większej części nie może zmienić warunków, od których jakoś umysłu jest zawisła.

Nie bez wpływu na napięcie umysłowe jest zapewne także dziedziczność. Jak u zwierząt rozróżniamy szlachetniejsze rasy, które zalety rodzinne przelewają na potomstwo, tak też rasowe uszlachetnienie widzimy w umysłowym uzdolnieniu ludzi. W ogólności rzecz można, że jeden człowiek z wyjątkowemi zdolnościami jeszcze nie stanowi rasy umysłowo uszlachetnionej, lecz że dopiero kilka pokoleń po sobie zapewnia potomstwu wyższe uzdolnienie.

Tak zwane wyższe stany dostarczają w ogól-

ności szkołom zdolniejszych uczniów, niż stany niższe. Jeżeli jednak ze stanów najniższych wychodzą ludzie uzdolnieni, pochodzi to stąd, że te stany tylko najlepsze głowy i to zwykle po nradzie z księdzem i nauczycielem przeznaczają do wyższego kształcenia.

Ale i to, co się powyżej powiedziało, nie może uchodzić za bezwzględną prawdę, tak, że dla poszczególnego człowieka nie można stąd wyciągnąć żadnych wniosków. Zasada dziedziczności umysłowego uzdolnienia dopuszcza tyle wyjątków, że nieraz o istnieniu dziedziczności, jako prawa, można powątpiewać.

Działanie dziedziczności objawia się w całych wiekach i pokoleniach, ale gdyby ktoś chciał postawić zasadę: »mądrego ojca mądry syn«, to na mocy tysięcy przykładów można równie słusznie wygłosić zasadę: »mądrego ojca głupi syn«, albo »głupiego ojca mądry syn«.

Czytając dzieło o dziedziczności, napotykamy tam zestawienie całego szeregu wypadków, w których widocznie zdolności umysłowe rodziców przeszły na dziecko. Wtedy jesteśmy pod urokiem tego, co czytaliśmy i czujemy się skłonni dziedziczności przypisać ogromny wpływ na przyrodzone uzdolnienie. Tymczasem przeciw przytoczonym kilku set przykładom można przytoczyć kilka tysięcy przykładów, w których działania dziedziczności nie można się dopatrzeć.

W wielu razach trudno powiedzieć, czy dziedziczność, czy wychowanie daje człowiekowi uzdol-

nienie. Jeżeli syn dzielnego kupca jest także dzielnym kupcem, któż rozstrzygnie, czy on zdolność tę odziedziczył po ojcu, czy też ona u niego się wyrobiła przez chowanie się wśród kupieckich wyobrażeń?

Sławny muzyk, Sebastyan Bach, był podobno dwudziestym drugim z rzędu muzykiem w swej rodzinie, a więc prawdopodobnie zdolność do muzyki odziedziczył po przodkach, ale urodzenie i życie wśród muzykalnej rodziny mogło także w nim wyrobić uzdolnienie do muzyki.

Jeżeli mówimy o dziedziczności, opieramy się na statystyce czyli obliczeniu wypadków, w których zdolności rodziców przeszły na dzieci, ale właściwie trzeba by także dla kontroli zrobić odwrotną statystykę t. j. zestawić wypadki, w których takiej zależności niema.

Skala przyrodzonych zdolności tworzy bardzo długą linię. Najniższy stopień uzdolnienia, wprost niekorzystny, nazywamy idiotyzmem, najwyższy genialnością. Jeden jest poniżej przeciętnej miary, drugi zaś powyżej niej. Podług skali przyrodzonych zdolności zmienia się także wpływ wychowania.

Najmniej działa wychowanie na skrajne stopnie uzdolnienia t. j. na idiotów i geniuszów. Na idiotów nie działa wychowanie, ponieważ ich napięcie umysłowe jest tak słabe, że umysł ich nie przyjmuje wrażeń i nie może ich samodzielnie przerabiać. Najtroskliwsze wychowanie przy największym wysiłku zaledwie może idiotów dopro-

wadzić do powierzchownego zastosowania się do otaczającego ich świata.

Na geniuszów zaś wychowanie mało wywiera wpływu, ponieważ, w poczuciu swej nadzwyczajnej siły umysłowej, nie znoszą obcych wpływów i rychło puszczają się drogą dowolnie przez siebie obraną.

Najskuteczniej działa wychowanie na przeciętne uzdolnienia, które są ani złe ani dobre. Takie umysły stają się przeważnie tem, co z nich robi wychowanie. Ponieważ zaś jest takich umysłów najwięcej na świecie, dlatego można powiedzieć, że wpływ wychowania jest ogromny.

Przeciętny umysł przez dobre wychowanie, które potem przechodzi w samodzielną pracę nad sobą samym, nabywa coraz więcej zdolności i może się wyrobić na t. zw. talent.

Nie bez słuszności powiedział jeden z francuskich pisarzy, że talent polega na tem, aby »zasiąść przy biurku i pilnie pracować«. Co do geniuszów, to utrwaliło się obecnie zapatrywanie, że genialność wypada przypisać nadzwyczajnym, korzystnym odrębnościom w ustroju ciała, a zwłaszcza ustroju nerwowego. Jeżeli człowiek, obdarzony taką odrębnością, zachowuje świadomość tego, co robi, staje się geniuszem, w przeciwnym razie, jeżeli tej świadomości nie ma, popada w stan, który nazywamy obłąkaniem.

Obrazowo stosunek między waryatem a geniuszem przedstawiono w następujący sposób: waryat i geniusz pną się zarówno po urwistych

skałach na niebotyczny szczyt, niedostępny zwykłym śmiertelnikom, z tą tylko różnicą, że geniusz ma świadomość, że z niego zejdzie, a tej świadomości braknie waryatowi.

Wychowaniem idyotów i ludzi o umysłowym stroju drugorzędnej wartości aż do niedawna mało się zajmowano. W dawniejszych czasach dzieci takie uważano za ciężar społeczeństwa i dlatego usuwano je zaraz po urodzeniu, albo zostawiano własnemu losowi. Dzieci uchodziły bowiem dawniej za własność rodziców, którym było wolno ich losem według swej myśli rozporządzać. Obecnie panuje szlachetniejsze pojmowanie obowiązków rodzicielskich.

Podług dzisiejszych zapatrywań rodzice, dając życie dzieciom, zaciągają wobec nich pewien dług. Dzisiejszy obyczaj przyznaje dzieciom pewne prawa, zmuszając niedbałych rodziców do wychowania, albo odbierając im nawet dzieci, jeżeli je źle wychowują.

Idyotów i dzieci o bardzo słabych zdolnościach dawniej nie wychowywano i nie kształcono wcale. Od kilku lat istnieją w niektórych krajach dla nich osobne zakłady i szkoły. W szkołach zwykłych takie dzieci nie robią i nie mogą robić postępów. Idyoci są to dzieci chore, potomstwo rodziców zwykle trapionych chorobami, które zniszczyły ich ciało, jak tuberkuloza czyli gruźlica, syfilis, pijaństwo i t. p.

Wychowanie, czyli raczej leczenie idyotów, zaczyna się od dokładnego zbadania przyczyny

ich stanu i odpowiednio do przyczyn zastosowuje się środki. Chodzi tu głównie o wyrobienie w ciele pewnej siły, którąby umysł mógł rozporządzać. Postępowanie to jest uciążliwe, wymagające bardzo wiele cierpliwości i nie zawsze prowadzące do pożądanych wyników. Zakład dla idiotów w Lancasterze miał następujące wyniki:

- 10 % powróciło do domu rodzicielskiego z możliwością zarabiania na swe utrzymanie,
- 5 % mogło w domu rodzicielskim wykonywać rzemiosło,
- 3 $\frac{1}{2}$ % zarabiało na utrzymanie na stanowiskach, o które wystarał im się zakład,
- 22 % powróciło do domu bez polepszenia,
- 29 % oddano na stały pobyt do domu dla idiotów,
- 8 $\frac{1}{2}$ % umarło.

Ponieważ idyotyzm ma bardzo wiele stopni, dlatego wymaga odpowiednich im zakładów. Idyoci nieuleczalni powinni być pomieszczeni w osobnych oddziałach domów dla obłąkanych, osobny zakład potrzebny jest dla idiotów, których stan pozwala się spodziewać pewnej poprawy, w osobnym zakładzie powinny się wychowywać dzieci epileptyczne.

Obok właściwych idiotów są dzieci, które z powodu bardzo słabego uzdolnienia, albo złego obchodzenia się z niemi, są opóźnione w rozwoju

lub zaniedbane pod względem moralnym. I takie dzieci nie mają powodzenia w zwykłych szkołach. Zrazu, skoro wejdą do szkoły, całe ich usposobienie buntuje się przeciw środkom, w szkole przeciw nim używanym, potem zaś popadają w zupełne znieczulenie i albo opuszczają szkołę samowolnie, czyli, jak się mówi, chodzą za szkołę, albo siedzą w niej bez żadnego udziału.

W Nowym Yorku istnieją osobni urzędnicy, których obowiązkiem jest wylapywać dzieci, chodzące za szkołę. W niektórych większych miastach urządzono dla dzieci opóźnionych i zaniedbanych osobne oddziały, a w ostatnich kilku latach nawet osobne szkoły. Podobno wyniki takiego wychowania są wcale dobre. Cały system tego rodzaju szkół poprawczych istnieje w Londynie.

Obok ogólnego korzystnego albo niekorzystnego napięcia umysłowego przynosi człowiek ze sobą na świat nieraz jeszcze szczegółowe uzdolnienia do wykonywania sztuki, jak muzyka, malarstwo, snycerstwo, albo t. zw. mechanicznych zręczności. Ten rodzaj uzdolnienia występuje nieraz już bardzo wcześnie. Niektóre kilkuletnie dzieci z nadzwyczajną zręcznością władają ołówkiem, lepią z gliny figurki, zabierają się do muzyki i t. p., albo okazują niezwykle zmysł do gospodarstwa, mechaniki lub urządzania czegośkolwiek. Mechaniczne to uzdolnienie stoi prawdopodobnie w związku z korzystniejszą budową odpowiednich organów zmysłowych i odnośnych

części systemu nerwowego. Co do muzyków zauważono, że u nich wewnętrzna część ucha jest obszerniejsza niż u innych ludzi.

Takie szczegółowe uzdolnienie jest naturalnie dla człowieka bardzo miłym dodatkiem do ogólnego uzdolnienia umysłowego, ale nie postępuje zawsze z niem w parze. Że uczeni bardzo często brzydko piszą, albo nie umieją rysować, albo też nie są muzykalni, niekoniecznie jest to dowodem niedbałego w tej mierze wychowania, lecz pochodzi z braku odpowiedniego uzdolnienia. Uczoność często nie idzie w parze z przyrodzonym artystem.

Natura, dając człowiekowi jedną zdolność, odmawia mu często drugiej. Jednostronne obdarczenie człowieka zdolnościami obserwować często można w wychowaniu zbiorowem, czyli szkolnem. Uczniowie, którzy nie robią postępów w właściwej nauce, nieraz celują w rysunkach, kaligrafii i innych zręcznościach.

Rodzice, dokładnie się przypatrzwszy swoim dzieciom, znajdą w ich umyśle jakąś silniejszą stronę, którą warto kształcić, choćby kosztem innych. Ta silniejsza strona umysłu jest zarazem wskazówką, w jakim kierunku wypada pokierować przyszłym zawodem dziecka. Może z tego powodu będzie trzeba się wyrzec wyższych dążeń i widoków, ale korzyść wynikająca ze zgody przyrodzonych zdolności człowieka z jego zwykłym zatrudnieniem w życiu, jest tak wielka, że

chyba nierozsądni rodzice obstawać będą przy pierwotnej myśli.

Uczeń, celujący w rysunkach, a lichy robiący postępy w innych przedmiotach, może się wyrobić na znakomitego rysownika, malarza, architekta — ale prawdopodobnie lichym będzie prawnikiem, profesorem lub lekarzem. Przed czterema blisko wiekami powiedział pewien uczony: »jeżeli nauczyciele, rozpoznawszy zdolności, przeznaczają każdego ucznia do zawodu, do jakiego się nadaje, wyświadczą tem społeczeństwu nieskończenie wielką przysługę. Wszelka niezaradność i przewrotność zniknie, jeżeli ludzie nie będą pracować z przymusu i ze wstrętem. Ci, którzy mają zdolność i zręczność do jakiejś pracy, wykonują ją świetnie i z najlepszym skutkiem. Jeżeli zaś ludzi pchamy do zawodów, do których im brak zdolności i zręczności, wynik ich pracy jest pospolicie ujemny, często wprost przewrotny«.

Jeżeli przyrodzone zdolności tak wielki wpływ wywierają na cały rozwój umysłowy człowieka, jakież z tego powodu na rodziców spadają obowiązki?

Ponieważ organizm dziecka jest częścią organizmu rodziców, a życie umysłowe zależnem jest od fizycznego, pierwszym warunkiem pomyślnego rozwoju umysłowego dziecka byłoby zatem zdrowie rodziców. Dziecko zrodzone z rodziców suchotniczych nie ma wprawdzie mikrobów gruźlicznych, ale ponieważ jest płodem rodziców chorych, przynosi na świat bardzo małą odporność

przeciw gruźlicy i innym zakaźnym chorobom. Wogóle dziecko, pochodzące od niezdrowych rodziców, jest prawie zawsze nieszczęśliwą istotą, którą czeka ślepotą, głuchota, choroba nerwowa, epilepsyje albo idyotyzm.

Obok innych dla potomstwa groźnych w następstwie chorób jest pijaństwo, czyli t. zw. alkoholizm niechybnie zgubnym, mści się na niem aż do czwartej generacji i potęguje się w następnych pokoleniach, prowadząc wprost do wygaśnięcia rodu.

Nerwowe zboczenia rodziców są przyczyną obłąkania, epilepsyi, idyotyzmu, histeryi i innych niedomagań nerwowych u potomstwa. Bliskie pokrewieństwo nie wyklucza wprost zdrowego potomstwa, ponieważ jednak osoby jednej rodziny, łączące się w małżeństwo, drogą dziedziczości łatwo mogą mieć rodzinne chorobliwe usposobienie, narażają tem samym potomstwo na niebezpieczeństwo, że to chorobliwe usposobienie w niem się spotęguje.

Dzieci, pochodzące od rodziców zbyt młodych albo zbyt starych, nie okazują wielkiej żywotności, a jeżeli przewyciężą zwykłe choroby dziecięcego wieku, często niedomagają na punkcie duchowych zdolności. Udziela się ich umysłowi pewna zgrzybiałość, objawiająca się w słabości zmysłów, niemożliwości skupienia uwagi, braku woli, wogóle w wybitnej bierności umysłowej. Lichy stan zdrowia matki bezpośrednio przed po-

rodzeniem, może zgubnie oddziałać na zdrowie, a tem samem na ustrój umysłowy dziecka.

Niektóre z przytoczonych powyżej spostrzeżeń znane już są oddawna. Że dzieci opilców mają bardzo niekorzystne napięcie umysłowe, w to wierzone tak dobrze w starożytności, jak i dzisiaj. A chociaż nie wszystko to, co się zwykle mówi o wpływie stanu rodziców, w szczególności zaś matki, na ukształcenie dziecka, odpowiada rzeczywistości i znajduje potwierdzenie w badaniach naukowych, jednakże skupia się ono w tem słusznem przekonaniu, że od zdrowia i ustroju rodziców zależy pomyślny ustrój dziecka. A więc: strzeżonego Pan Bóg strzeże!

§ 4. Nabyte zdolności.

Przyrodzone zdolności są dla wychowania bardzo ważne, bo od nich zależy łatwość rozwoju umysłowego, a nawet objętość jego granic. Szczególnie ważne są one dla nauki. Zdolności bowiem mogą być wystarczające do jakiegoś celu, albo niewystarczające. Każdy przeciętny normalny umysł może sobie mniej więcej przyswoić wykształcenie, jakie daje szkoła ludowa; większych zdolności potrzeba dla wyższego wykształcenia.

Pytanie, czy dziecko będzie miało wystarczające zdolności, nieraz zaprzęta i niepokoi rodziców. Przeto z wielką niecierpliwością oczekują pierwszych objawów myślenia dziecka. Ale słusznie mówi przysłowie, że chętnie myli się ten, który sobie czegoś gorąco życzy. Rodzice tak dalece życzą dziecku uzdolnienia, że nieraz wmawiają w siebie samych, iż ich dziecko ma zdolności, których mu w rzeczywistości natura odmówiła.

Wobec nauczyciela, skarżącego się na ucznia, rodzice nieraz chętnie przyznają, że dziecko ich jest leniwe, lekkomyślne, nieposłuszne, krnąbrne, ale obrażają się, skoro się im powie, że jest nieudolne. A przecież lenistwo, lekkomyślność, nieposłuszeństwo, krnąbrność pochodzą z winy rodziców; za nieudolność zaś po większej części nie można robić rodziców odpowiedzialnymi.

Przyrodzone zdolności są zawiązkiem duchowego rozwoju człowieka. Dają mu one formę duchowego życia, ale nie treść. Właściwą treść stanowią dopiero wyobrażenia, które powstają w umyśle, zwłaszcza w pierwszych latach życia. Te rychle wyobrażenia wyrabiają w człowieku pewne usposobienie, usposobienie wpływa na kształcenie się woli, wola zaś nadaje stały kierunek myślom i uczynom człowieka, co nazywamy charakterem.

Polskie przysłowie mówi: »czego się skorupka za młodu napije, tem na starość trąci«. Człowiek przychodzi na świat z umysłem pustym, ale skłonny do przyjmowania wrażeń. Co umysł ludzki w pierwszych latach w sobie wssie, ma zupełnie inną siłę, niż nabytki późniejsze. Ponieważ pierwsze wyobrażenia są proste i działają na umysł bezustannie przez dłuższy przeciąg czasu, dlatego rzeźbią w nim niezatarte ślady. Są to niejako freski o silnych barwach, które nie niszczejają pod pokładem tynku i wybijają się nieraz na wierzch po wielu latach w miejscu, w którym nie było śladu obrazu. Nieraz człowiek pod wpływem dal-

szego życia traci na pewien czas ich świadomość, ale mają one tę własność, że znowu powracają. Francuskie przysłowie słusznie mówi, że »człowiek wraca do tego, co umiłował w dzieciństwie«.

Obserwując starszych ludzi, łatwo się przekonujemy, że oni zapominają o tem, co było przed chwilą, przed rokiem, że często o tę samą rzecz kilka razy się pytają. Mogłoby się здаwać, że umysł ich jest tak osłabiony, że żyć tylko może teraźniejszością. Ale zagadnijmy tych starców o przeszłość, niedołęstwo wieku nagle znika, z najdrobniejszymi szczegółami będą wspominać swe lata dziecięce, a będą o nich mówić z takim ciepłem, że każdy z nas poczuje, iż, mówiąc o nich, widzą je jasno wryte w swym umyśle. Człowiek młody woli rozprawiać o przyszłości niż o przeszłości, ale, im więcej się starzeje, tem więcej zajmuje go przeszłość.

Pierwsze wyobrażenia są tak silne, że wyrabiają w nas pewne usposobienie, a nawet zdolności, które nam zostają na całe życie i nadają umysłowi naszemu pewien stały kierunek. Zdolności te dla odróżnienia od przyrodzonych nazywamy *nabytymi*.

Uprzytomnijmy to sobie na przykładzie:

Dziecko przychodzi na świat bez wyobrażenia o Bogu i religii. W otoczeniu swoim widzi jednak coś, co z codziennem życiem napozór nie ma żadnego związku. Widzi obrazy religijne, krzyże, kościoły, obrządki, widzi, że starsze osoby modlą się, widzi księdza odmiennie ubranego i t. p.

Skoro zaczyna mówić, matka każe mu uklęknąć, przeżegnać się i powtarzać za sobą modlitwę, której każdy wyraz jest dla niego zagadką. Dziecko czuje, że tu chodzi o coś poważnego, słyszy nawet, że to wszystko się dzieje »dla Bozi«. To są początki wychowania religijnego.

Jakżeż dziecko wyobraża sobie Boga? Przecież mózgowi jego braknie aż do mniej więcej szóstego lub siódmego roku życia wzajemnego połączenia nerwów. Dziecko może tylko wytwarzać proste, niezłożone wyobrażenia. Tymczasem pojęcie bóstwa jest połączeniem wielu wyobrażeń, które umysł musi wytworzyć na mocy swej wewnętrznej siły, bez pomocy wrażeń z zewnątrz. Wyrobienie pojęcia bóstwa jest więc u dziecka wprost niemożliwe. Ale umysł dziecięcy radzi sobie, jak umie. Wyobraża sobie Boga jako osobę, a posługuje się do tego jakimś obrazem, albo jakąś rzeźbą, jakie mu w dzieciństwie są przystępne.

W nowelce Tetmajera »Ksiądz Piotr« chłopak wiejski prowadzi rozmowę z ks. Piotrem; rozmawiają o Bogu. Ksiądz, który zna umysł dziecięcy, nie sili się na to, aby chłopcu tłómaczyć istotę Boga, ale na pytanie jego: »wielki jest Pon Bóg?« odpowiada wymijająco: »jak Pan Jezus«; kiedy zaś chłopiec pyta: »a słodki jest Pon Jezus?« odpowiada pojęciem dla chłopca zrozumiałem: »jak miód«.

To wczesne wyobrażenie, jakie sobie dziecko o Bogu urabia, nietylko pozostaje w jego umyśle, ale zatrzymuje nawet te same kształty u człowieka

dorosłego. Później dowiaduje się człowiek, że Bóg jest istotą duchową, że to jest duch, który przenika cały świat, ale cóż to pomoże? Pierwszy obraz, urobiony w dzieciństwie, zawsze jeszcze powraca.

Jeden ze znajomych zaręczał mi, że jeżeli się nie pilnuje, Pan Bóg zarysowuje się w jego umyśle jako mężczyzna unoszący się wśród obłoków, o długiej brodzie, w fałdzistym płaszczu, podług w dzieciństwie widzianego obrazu ilustrowanej Biblii. Tak samo tworzy się w umyśle dziecięcym obraz nieba i piekła, zwykle przywiązany do jakiegoś obrazu, lub w rzeczywistości istniejącej miejscowości.

Lecz idźmy dalej. Jak wiadomo, zdarza się często, że człowiek w późniejszym życiu przez rozmaite wpływy traci żywą wiarę, jaką miał w dzieciństwie, i staje się niedowiarkiem, ateistą. A jednak to pierwotne wyobrażenie o Bogu i religii jest mu miłe i święte, jest w umyśle jego otoczone szczególniejszą czcią. Pomimo ateizmu pozostało mu to usposobienie religijne. Nietylko sam nie bluźni Bogu, ale nawet nie pozwala bluźnić innym.

Tak samo tłómaczy się powrót do przekonań religijnych, wyniesionych z dziecięcego wieku, nawet u zagorzałych ateistów. Niejeden z nich na starość, kiedy dawniejsze wyobrażenia występują w jego umyśle z podwójną siłą, odzyskuje wiarę i oddaje się dewocyi. Nie jestto sprzeniewierzenie

się zasadom, lecz zwycięstwo pierwszych wyobrażeń nad późniejszymi nabytkami.

To nam tłumaczy, dlaczego ludzie tak często zmieniają zapatrywania polityczne, a bardzo rzadko religię. Przekonania polityczne, o ile są później nabyte, zmieniają się podług wieku i okoliczności. Nie ubliża to wcale politykowi, że dla dobra publicznego porzuca jedno stanowisko, w które wierzył dotychczas, a przerzuca się w drugie, po którym się spodziewa, że go łatwiej doprowadzi do celu. W polityce wyrobiło się zapatrywanie, że niema tak głębokiego rowu, któregooby nie można zasypać, że niema takiej nieprzyjaźni, któraby się nie dała usunąć.

Ale zmiana religii jest zaparciem się jednej części duchowego usposobienia, duchowych zdolności człowieka. Wszelkie wyznania religijne odczuwają to bardzo dobrze, że, zanim dziecko jest w możności zrozumienia pojęć religijnych, już je trzeba religijnie wychowywać. Przed dwoma wiekami panowało to przekonanie, że, ponieważ dziecko religii rozumieć nie może, trzeba religijne wychowanie odłożyć na późniejszy wiek. Nie ulega jednak wątpliwości, że gdyby się to stało, t. j. gdybyśmy zaczęli wychowanie religijne od czternastego n. p. roku, w którym w dzisiejszych czasach prawo pozwala dowolnie zmieniać religię, świat napęłniłby się ateistami.

Jeżeli nabyte zdolności rozumiemy w dalszym nieco znaczeniu, t. j. jako nabyte upodobania i usposobienia, możemy o nich powiedzieć, że

zależą od następujących czynników: współczesności, narodowości, miejsca urodzenia i pierwszego pobytu, pierwszego otoczenia.

Umysł człowieka może się tylko urobić na tle wieku, w którym się ktoś urodził. Wyobrażenia wieku, wśród których człowiek wzrósł, wciśkają się w jego umysł i przyczepiają się do niego jako stały nabytek.

Człowiek urodzony w starożytności musi mieć inne usposobienie i inne uczucie niż człowiek wieku dwudziestego. Wzdrygamy się nieraz na wspomnienie okrucieństw starożytnego świata, ale właściwie wyrządzamy tym wiekom krzywdę, bo na czyny ludzkie trzeba patrzeć przez okulary odnośnego wieku.

Nie rozumiemy dzisiaj zapału religijnego, który wydał męczenników i spowodował wojny krzyżowe. Nie tak dawne to czasy, kiedy przodkowie nasi rozkoszowali się rzeczami, które dziś dla nas są obojętne, a może i śmieszne.

Jedynie nadzwyczaj silne umysły, a więc geniusze, nie trzymają się wyobrażeń swego wieku. Napięcie umysłowe u nich jest tak silne, że usuwają się z pod ogólnych wpływów wieku i idą własnymi drogami. Dlatego w poczuciu tej ich niezależności mówimy o nich, że wyprzedzają swój wiek.

Pod wpływem wyobrażeń wieku wyrabiają się pewne zdolności; a ponieważ te nabyte zdolności najczęściej nie giną, a każdy wiek przynosi

nowe, dlatego pod względem umysłowym ludzkość zmierza do coraz większej doskonałości.

Człowiek rozwija się dalej pod wpływem otaczającej go narodowości. Dziecko polskie dlatego jest polkiem, że jest wychowane pod działaniem wyobrażeń polskich. Wady, zalety i zdolności polskie nie są u niego przyrodzone, ale nabyte przez wychowanie. Przenieśmy to dziecko zaraz po urodzeniu do Niemiec, albo do Francyi, a przejmie się usposobieniem niemieckiem albo francuskim.

U narodu angielskiego podziwia się zwykle silną wolę. Ta zdolność powstała u niego prawdopodobnie przez zmieszanie się ras, bo Anglicy są potomkami aż czterech narodów. Ale, jeżeli dzisiejsi Anglicy odznaczają się tą samą zdolnością, jest to u nich zdolność nabyta.

O zdolnościach narodu polskiego już przed trzema wiekami powiedział pewien pisarz: »Polacy uczą się łatwo i odznaczają się w każdej nauce, której się oddają. Lecz, przyswajając sobie wiedzę innych, zadawalniają się raczej jej zastosowaniem, niż iżby sami starali się coś nowego wymyślić, obojętni na sławę świętych odkryć. Dzieje się to z tego powodu, że niechętnie oddają się wyłącznie jednej nauce, lecz pragną poznać wiele rzeczy, jakoteż z niedbalstwa, gnuśności, wstrętu do pracy, które to wady po większej części znamionują ten naród«. Powierzchowność i lenistwo przy wielkich zdolnościach i dzisiaj jeszcze przywiązane są do natury polskiej, a każdy

Polak, wzrastając w takim otoczeniu, nabywa jego usposobienie.

Wpływ wieku i narodowości jest więcej ogólny. Daleko głębiej wnika w umysł każdego człowieka wpływ miejsca urodzenia i pierwszego pobytu. Dziecko wychowane na wsi wytwarza sobie zupełnie inne doświadczenie, a zatem i upodobanie, jak dziecko, wychowane w mieście. Różnica ta potęguje się jeszcze tem, że wieś może być wielką, albo małą, może leżeć zdala od innych osad ludzkich, albo w związku z innymi osadami, może leżeć w okolicy górzystej, albo na równinie. Z drugiej strony dziecko wychowane w wielkim mieście będzie miało inny zakres umysłowy niż dziecko wychowane w małym miasteczku prowincjonalnem.

Pod wpływem miejsca pierwszego pobytu wyrabia się w dziecku pewna sfera myśli, a w następstwie tego pewne uzdolnienie, które staje się trwałą własnością jego umysłu. To usposobienie jest nieraz tak silne, że pomimo późniejszych wpływów, pochodzących z naukowego wykształcenia, pozostaje na zawsze i objawia się w mowie, zapatrywaniach, charakterze. Nierzadko się zdarza, że po krótkim obcowaniu z nieznanym człowiekiem poznajemy, gdzie stała jego kołyska t. j. w jakich miejscowych warunkach wychowywał się w swem dzieciństwie.

Działanie wyobrażeń, pochodzących z miejsca pierwszego pobytu jest zbyt silne, iżby się dało zupełnie zatrzeć.

Niejeden człowiek, wychowany w niższych stosunkach, przez obcowanie, wykształcenie i pracę nad sobą samym dostrają się do wyższych stanów, tak dalece, że od nich nie odbija, ale w chwili słabości, uniesienia albo zapomnienia wychodzi na jaw jego pierwotna warstwa umysłowa, nabyta w pierwszych latach życia.

Na odwrót wielki pan, wychowany w pałacu, bodaj dostroi kiedykolwiek swe nabyte usposobienie do sposobu myślenia, panującego pod strzechą.

Im większa w jakim kraju panuje różnica między życiem wiejskim a miejskim, tem wybitniejsza jest też różnica w sposobie myślenia mieszkańców. W krajach, w których z powodu korzystnych środków komunikacyjnych żywa panuje wymiana pomiędzy wsią a miastem, w krajach więcej przemysłowych, niż rolniczych, różnica ta się zaciera. W Polsce odstęp między prowincją a miastem, między t. zw. partykularzem a wielkim światem jest bardzo wielki.

Stąd pochodzi pewna odrębność zdolności u dzieci wiejskich a miejskich. Zaznacza się ona zwłaszcza w szkołach średnich w pierwszych latach nauki. Wieś jest konserwatywną, miasto liberalne, życie wiejskie płynie powoli, wiejskie szybko. Do tego zastosowuje się po części rozwój umysłowy dzieci i zwykle tenże jest przyspieszony u dzieci miejskich, powolniejszy zaś u wiejskich. Chłopiec, wstępujący do gimnazjum wprost ze wsi, ma umysł przygotowany na zupełnie inne

przyjmowanie wyobrażeń, niż chłopiec miejski. Chłopiec wiejski rozumie przyrodę, na której wyrósł łonie, i łatwiej zrazu przyjmuje wiadomości, dotyczące się przyrody, podczas gdy chłopiec miejski lepiej orientuje się w objawach publicznego życia i t. zw. zagadnieniach kulturalnych.

Na wsi, jak wiadomo, bardzo mało się dzieje: topól strzaskana przez uderzenie piorunu dostarcza przedmiotu do rozmowy na całe tygodnie. W mieście, zwłaszcza większem, jedno wrażenie goni drugie; co dziś zajmowało umysły, jutro już jest zapomniane i zastąpione czem innym. Chłopiec wiejski przyzwyczaja się do przyjmowania małej ilości wrażeń, te zato rzeźbią w jego umyśle silniejsze ślady, przyjmuje więc niewiele odrazu, ale głębiej. Chłopiec miejski, o którego umysł zaraz od urodzenia obijają się całe masy wrażeń, przyjmuje je ogólniej, ale za to powierzchowniej.

Chociaż dalsza nauka wyrównywa mniej więcej te różnice, zrazu wytwarzają się pod wpływem miejsca pierwszego pobytu u młodzieży odrębne siły umysłowe, odrębne uzdolnienia. Chłopiec wiejski ma umysł przygotowany do przyjmowania mniejszej, ale głębszej, chłopiec miejski po przyjmowaniu szerszej, ale płytszej wiedzy.

Niemieckie przysłowie mówi: »powiedz mi z kim obcujesz, a ja ci powiem, kim jesteś«. Jeżeli zamiast »obcujesz«, położymy »obcowałeś w dziecięcym wieku«, będziemy mieli określenie

wplywu pierwszego otoczenia na wyrobienie usposobienia i zdolności.

Podobnie polskie przysłowie głosi: »z kim kto przestaje, takim się staje«. W każdym wieku działa na człowieka obcowanie z innymi ludźmi, ale najsilniejsze jest to działanie w wieku dzieciństwa, kiedy próżny umysł chwytta chciwie wpływy obce i silniej je zatrzymuje.

Rodzice, krewni, służba, sąsiedztwo, towarzysze zabaw wpływają na młody umysł. Wyobrażenia i zapatrywania, zatrudnienie ludzi, otaczających młodego człowieka, udzielają się jego umysłowi, wytwarzając w nim pewne dążności i zdolności. Niepodobna wyczerpnąć wszystkich okoliczności, które odbijają się na życiu umysłowym człowieka pod działaniem pierwszego otoczenia. Że syn kupca, wychowujący się w sklepie ojcowskim, wyrabia w sobie zamiłowanie i zdolności do kupiectwa, jest bardzo naturalnym objawem. Umysł syna wojskowego nastraja się ku sprawom wojskowym. Nawet zatrudnienie naukowe ojcowskie wyrabia w synie często zamiłowanie i zdolność do gałęzi wiedzy, uprawianej przez ojca.

Wady i zalety otoczenia wsiąkają w młody umysł i utwaliwszy się, występują jako stałe usposobienie. Kto w dzieciństwie wzrastał w otoczeniu, szanującym cudzą własność, temu trudniej zostać złodziejem, niż człowiekowi, którego pierwsze otoczenie miało złodziejskie usposobienie. Górale mazurscy zachodniej Galicyi mają pewne zalety, które ich korzystnie odróżniają od wiej-

skiej ludności innych okolic Polski. Są uprzejmi w obejściu, dowcipni, giętycy, zręczni w wyzyskiwaniu ludzi i stosunków, praktyczni, oszczędni.

Te same rysy spotykamy także u młodzieży góralskiej, która, zrzuciwszy swe cuchy i kierpce, uczęszcza do wyższych zakładów naukowych i dochodzi do wyższych stanowisk w społeczeństwie. Góral jako uczeń jest zwykle średnio zdolny, ale przy pilności i układności przechodzi szkoły dość gładko, zwierzchności szkolnej nie sprawia nigdy trudności, owszem dla swej uprzejmości cieszy się jej względami, bardzo szybko zastosowuje swe zwyczaje do zwyczajów miejskich. Kiedy się raz pierwszy ukłoni, robi to tak niezgrabnie, jakby się miał przewrócić; ale zaledwie minie kilka tygodni, już ruchy jego przybierają pewien wdzięk. Pomimo bardzo skromnych środków materialnych ma zawsze pieniądze, ubiera się tanio, ale elegancko, a wreszcie bierze żonę z majątkiem.

Rozumne i świadome celu wychowanie powinno ocenić wartość pierwszego otoczenia i, jeżeli się okaże, że oddziaływanie jego jest niekorzystne, usunąć i zastąpić je korzystniejszym. Wpływu wieku, narodowości i miejsca pierwszego pobytu wychowanie najczęściej uchwycić w karby nie może, ale nad otoczeniem do pewnego stopnia może zapanować. Mówię do pewnego stopnia, bo wpływ otoczenia jest tak rozległy, że najczujniejsze oczy mogą prześlepić to, co działa ujemnie w wychowaniu.

Jeżeli rodzice nie chcą, albo nie mogą zajmo-

wać się pierwszym wychowaniem, powinni przynajmniej przez stosowny dobór służby spełniać rodzicielskie obowiązki. I nie jest to rzeczą obojętną, bo, pominiawszy inne szkody, dzieci wychowane przez stare piastunki, zdradzają nieraz zgrzybiałe usposobienie.

W szkole usposobienie, pochodzące z pierwszego obcowania, przedstawia się dość wybitnie. Podaję tu kilka rysów z uwzględnieniem naszych polskich stosunków, które pod niejednym względem różnią się od stosunków innych krajów.

Podczas gdy zamożniejsze domy w innych krajach obywają się bardzo małą ilością służby, ponieważ członkowie rodziny sami załatwiają znaczną część zachodów około domu, zamożniejsze domy polskie trzymają pospolicie stosunkowo bardzo liczną drużynę służebną. Stąd pochodzi, że dzieci wyższych stanów pod wpływem tego pierwszego otoczenia wnoszą do szkoły pewną bezradność, która ich często nie opuszcza przez ciąg pobytu w szkole. Przyzwyczajone do ciągłej pomocy i zapobiegliwej troskliwości, nie umieją sobie poradzić, kiedy są puszczone samopas. W szkole każde dziecko odpowiada za siebie, tymczasem im braknie tej samodzielności. Przed wstąpieniem do szkoły nie prawie nie robiły z własnego popędu. Jedzenie im podawano, nieraz może nawet, zanim go pożały, do wstawiania je budzono, do nauki je wołano, uczono się z niemi, słowem, usuwano im z drogi wszystko, coby mogło u nich wywołać energię woli. Bo wola zao-

strza się przez dłuższe pożądanie, a pożądać im nie pozwalano, uprzedzając, albo natychmiast spełniając ich życzenia. Zrazu obsługiwano je ze względu na to, że jeszcze niedołążne, później zaś dla wygody i świętego spokoju.

Dzieci takie z pierwszego otoczenia wynoszą bezsilność wobec wymagań szkoły, bo nie mają woli. Wola w wykształceniu szkolnem objawia się jako pilność i uwaga.

Błąd w dotychczasowem wychowaniu »poprawiają«
zwykle rodzice drugim błędem. Zwykłym lekarstwem na takie skrzywienie umysłu jest u nas pomoc domowa. Niema kraju, w którymby środek ów tak ogólnie był zastosowywanym, jak u nas. Nieraz opłaca się nauczyciela domowego z uszczerbkiem całej rodziny. Środek ten ma jedną dobrą stronę, że zapewnia znacznej części uczącej się młodzieży utrzymanie, ale za to rujnuje umysłowo całe zastępy dziatwy.

Pomoc domowa pomaga zewnątrz, ale nie wychowuje wewnątrz, nie usuwa popełnionego w pierwotnem wychowaniu błędu, jest więc tylko narkotykiem na działanie pierwszego narkotyku. Ta sama pomoc domowa powiększa nawet błąd. Uczniowie, którzy mają pomoc domową, spuszczaając się na nią, skłonni są do nieuwagi; — tak więc i z tej strony wyrobienie woli u nich zaniedbane. Szkoła, któraby mogła poprawić nieudolność ich, nabytą przez pierwsze otoczenie, nie wywiera na nich wychowawczego wpływu. Ludzie w ten sposób chowani kończą nieraz szkoły o kuli pomocy

domowej, przechodzą do uniwersytetu i nawet tam — o zgrozo! — muszą mieć instruktorów.

Jaka żądza wiedzy panuje w otoczeniu, w którym dziecko wzrasta, taką też ono zwykle wnosi do nauki. Najwyżej podobno pod tym względem stoją Żydzi. Obliczenie nieumiejących czytać, czyli t. zw. statystyka analfabetów, wykazuje najmniejszy ich procent między Żydami. Dlatego żydowscy uczniowie okazują zwykle w całym świecie wielką chęć do nauki. W Galicyi warunki, wśród których żyje ludność żydowska, są nieco odmienne od warunków, panujących w innych krajach. Znaczna część żydostwa galicyjskiego żyje w nędzy, w gorączkowej walce o byt i w ciemności. Samo się przez się rozumie, że takie otoczenie nie działa na młodzież podniecająco.

Stąd pochodzi następujący objaw co do zdolności uczniów żydowskich: przy pomyślnem w ogólności napięciu umysłowem uczniowie żydowscy na mocy nabytych przez pierwsze obcowanie zdolności są albo dobrzy, albo źli, albo mają wybitną żądzę wiedzy, albo nie mają jej wcale; średnich umysłów jest stosunkowo między nimi mało. Najwybitniej zaś wpływ pierwszego obcowania okazuje się u nich w braku interesu dla niektórych przedmiotów naukowych.

Naród żydowski okazuje wielką zdolność do t. zw. spekulatywnego myślenia, t. j. do łączenia z sobą wyobrażeń, porównania i wyciągania wniosków, ale braknie mu chęci poznania otaczającej go bezpośrednio natury. Takie ukształcenie umy-

słowości żydowskiej wyrobiło się widocznie pod wpływem odrębnych warunków, w jakich od wieków żyje naród żydowski.

Niejedna rodzina żydowska mieszka bezpośrednio nad rzeką, zasypia przy jej szumie, pije z niej wodę, ale nie przyjdzie jej nigdy na myśl dowiedzieć się, jak się ta rzeka nazywa i skąd płynie. Ta obojętność dla najbliższej przyrody u dorosłych przechodzi na młodzież żydowską. Nauka przyrody i geografia są dla niej zwykle przedmiotami, którymi się zajmuje bez ochoty. Niewiele więcej interesu okazuje także dla nauki, zajmującej się przeszłością t. j. historią.

Korzystniej układają się warunki pierwszego otoczenia w t. zw. inteligentnych rodzinach żydowskich. Dla tego dostarczają one zwykle szkołom bardzo dobrego materiału uczniów.

W końcu pragnąłbym podnieść jeszcze jedno ujemne usposobienie, jako wynik wpływu pierwszego otoczenia, które młodzież polska wnosi do nauki:

W narodzie naszym, jak wiadomo, wykształcenie dotąd bardzo nierównie jest rozdzielone. Stało się to przez współdziałanie warunków, o których nie tu miejsce się rozodzić. Wykształcenie ogarnęło wyższe warstwy i zwolna tylko przesiąka do dołu. Dlatego nie wyrobiło się jeszcze u ogółu narodu dostateczne poszanowanie nauki; dla nauki, niema też jeszcze dostatecznej wiary w wychowawcze i uszlachetniające działanie nauki.

Z drugiej strony w wielu warstwach ludno-

ści naszej panuje pewna dążność osiągnięcia jak największych korzyści za pomocą jak najmniejszego nakładu pracy. Jestto bez wątpienia mniej szlachetne pojmowanie nauki i wykształcenia. Otoczenie kładzie młodzieży w uszy, aby się uczyła, bo nauka jest potrzebna do zapewnienia sobie stanowiska. Młodzież nie dowiaduje się od swego otoczenia, że nauka uszlachetnia, że człowieka podnosi i robi go lepszym. Jeżeli otoczenie przez ujemne sądzenie szkoły podkopuje jeszcze do tego wiarę w stosowność wykształcenia, jakie daje szkoła, mrozi temsamem u ucznia cały jego zapał do nauki. Umysł młodzieży chętnie chwytą tego rodzaju wygłaszane sądy, bo mu z tem wygodnie. Jeżeli dziatwa czuje, że rodzice ze wstrętem, a przynajmniej, niedowierzaniem, oddają ją do szkoły, to skądże się u niej ma wziąć głębsze przejęcie się nauką?

Braknie jej więc bardzo często tego uczciwego poddania się wpływowi szkoły, tego ślepego zaufania, które zapewnia najlepsze wyniki we wykształceniu. Pies uczy się sztuk, bo mu tak każe jego pan, nauka zaś człowieka, uczącego się bez szlachetniejszego popędu, nie wiele różni się od dresury. Uczenie się dla chleba, dla praktycznych korzyści, jest u nas niestety bardzo rozpowszechnione. Stąd pochodzi, że mimo uzdolnienia, jakiego natura nam nie poskapiała i które jest może większe, niż u młodzieży innych narodowości, młodzież nasza robi wogóle słabe postępy.

Kto w nauce małym nakładem chce wiele

osięgnąć, dla tego nauka jest środkiem, a nie celem. W szkołach ludowych młodzież nasza uczy się często tylko pod przymusem, w szkołach zaś wyższych dla świadectwa, dla klasyfikacyi. Klasyfikacya, jako środek zachęty, w miarę użyta może być chyba tylko lekarstwem, ale staje się wprost trucizną, skoro się z niej robi cel. Nie bez winy są także pod tym względem nieraz nauczyciele, którzy popierają to przewrotne pojmowanie rzeczy, wyrobione pod wpływem otoczenia, jeżeli zapału naukowego nie umieją wzniecać innym środkiem jak klasyfikacyą.

Tak więc zrobiliśmy rozbiór tego, co nazywamy zdolnościami. Widzieliśmy, że niektóre zdolności są przyrodzone, inne nabyte. Wychowanie, które ma nadać umysłowi stały kształt, zajmuje się więcej nabywaniem zdolności, bo i cnota nie jest niczem innym, jak nabytą stałą zdolnością czynienia dobrze. Różnica między przyrodzonymi a nabytymi zdolnościami jest w dziecięcym wieku bardzo znaczna. Dziecko z korzystnym napięciem umysłu rozwija się łatwiej i prędzej, dziecko zaś z niekorzystnym napięciem trudniej i powolniej. W późniejszym wieku różnica ta się zaciera, czyli człowiek może nabyć te zdolności, iż nie da się u niego uczuć braku przyrodzonych. Wszystko bowiem, co nabędzie, zamienia się w umyśle jego w siłę do tem łatwiejszego nabywania następnych wiadomości i zręczności. Stąd pochodzi, że nieraz ludzie, którzy zrazu nie okazywali wielkich zdolności i z trudem się tylko

przebijali przez naukę, ale mieli dobre chęci, w późniejszym życiu stają się bardzo dobrymi pracownikami i nieraz nawet wyrabiają w sobie pewną jednostronną bystrość. Zdolności nabyte występują najdobitniej, skoro człowiek wybierze sobie pewien szczegółowy zawód, któremu wyłącznie się poświęca. Przez ciągłą pracę umysłową w obrębie wyobrażeń swego zawodu, nawet przy słabem napięciu umysłowem, może słusznie uchodzić za zdolnego. Dlatego nie można powiedzieć o człowieku, że jest «do niczego». Każdy, skoro tylko chce, może znaleźć pole, na którym jego zdolności się rozwiną.

§ 5. Ogólne działanie wychowania w stosunku do zdolności.

Zdolności, które człowiek przyniósł ze sobą na świat i które nabył, zwłaszcza w pierwszych latach życia, nadają mu pewną umysłową odrębność. Samo się przez się rozumie, że wychowanie powinno tę odrębność poznać i do niej zastosować swe działanie. Jak nierozsądnem byłoby postępowanie, któreby nie troszczyło się o rozwój korzystnych z natury stron umysłu, np. bystrości albo szybkości myślenia, tak też nagannem ze strony wychowawcy byłoby zaniedbywanie słabszych jego stron, z tej tylko przyczyny, że rozwijanie ich stawia więcej trudności. Korzystne strony powinien utrzymywać i wzmacniać, niekorzystne zaś wspierać.

W zdolnościach wychowanek musi więc wychowawca szukać punktu oparcia dla swego działania. Nawet w wychowaniu szkolnem trzeba po części zastosować się do odrębności pojedynczych uczniów.

Jakżeż wychowanie ma popierać przyrodzone zdolności?

Człowiek rodzi się wprawdzie z gotowym systemem nerwowym, od którego prawdopodobnie zależnem jest jego życie umysłowe, ale nie jest on w szczególach jeszcze rozwinięty. Komórki, stanowiące główną część systemu nerwowego, istnieją u dziecka po urodzeniu dopiero w zarodku, rozwijają się następnie coraz dalej, puszczając konary — i kończą swój rozwój dopiero podobno między piętnastym a osmnastym rokiem życia. Przewody nerwów u dzieci nie mają zrazu ze sobą połączenia, dla tego dziecko przyjmuje tylko jedno proste wrażenie i wyrabia sobie tylko proste, niezłożone wyobrażenia.

Dziecko widzi księżyc, ale nie widzi swego oddalenia od księżycy, dlatego wyciąga doń rączki.

Jak każdy członek naszego ciała, aby być silnym, potrzebuje wielorakiego ćwiczenia, a nawet obumiera, skoro się go nie ćwiczy, tak też system nerwowy rozwija się tylko przez ćwiczenie. Jeżeli szczenięciu zawiąże się na dłuższy czas jedno oko, a pozwoli patrzeć drugiem, okazuje się w jego mózgu, że rozwinęły się nerwy oka, którego używał, a nierozwinięte są nerwy oka nieużywanego.

Przez używanie i ćwiczenie system nerwowy może się wydoskonalić aż do przyrodzonych granic. Prawda, że trud ćwiczenia zmysłów i systemu nerwowego jest zadaniem samego dziecka i nikt

za niego tej pracy wykonać nie może, ale wychowanie może mu być pomocnem przez podsuwanie i powodowanie ćwiczeń. Pomaga w tej mierze nieraz sama natura. Matka, kochająca swoje dziecko, przemawia do niego czułemi słowy, których dziecko zrazu nie słyszy, ale, gdyby matka tego nie czyniła, opóźniłaby tem wyrobienie słuchu.

Najpotrzebniejsze jest ćwiczenie zmysłu wzrokowego. Wrażenia, doprowadzone do umysłu przez inne zmysły bez pomocy wzroku, są niejasne. Poparcia wzroku potrzebują nieraz wrażenia słuchowe i dotykowe, a wrażenia smakowe, nie poparte wzrokowemi, są często wprost mylne. Największy smakosz pije wino więcej oczami niż językiem, bo, pijąc z zamkniętymi oczami, nie wie nieraz, co pije.

Niektórzy ludzie tak mało rozróżniają barwy, że ich nazywamy ślepcami na barwy. Ćwiczenie w rozpoznawaniu barw można przeprowadzić w grze zwanej «domino» z kamykami oznaczonemi rozmaitemi barwami.

Ćwiczenie zmysłu wzrokowego w celu, aby dostarczał umysłowi jasnych obrazów, nazywa się nauką poglądową. Zaczyna się ona niemal od urodzenia i trwa przez całe wychowanie szkolne. Jest to nadzwyczaj potrzebna nauka, bo chociaż człowiek sam wyrabia sobie pogląd, bez obcej pomocy często pozostałby musiał na bardzo niskim poziomie. Człowieka wiejskiego pogląd na naturę, z którą się przecież styka bezpo-

średnio, jest nieraz bardzo słaby, jeżeli się go nie wzmocni ćwiczeniem.

Są ludzie, którzy patrząc, nie widzą, bo się widzieć i patrzeć nie nauczyli. Pokażmy człowiekowi niewykształconemu fotografię osoby, którą zna doskonale, nie pozna jej, albo pozna dopiero po długim przypatrywaniu się. Skąd to pochodzi? — Jego patrzenie jest tak niewyrobane, że nie jest w możności pochwycić charakterystycznych kształtów znajomej sobie osoby. Wrażenia, jakie za pomocą zmysłu wzrokowego cisną się do umysłu, są zrazu niepochwytne i niezrozumiałe. Zwolna dopiero umysł przez powtarzanie się tych wrażeń dochodzi do świadomości i wytwarza sobie na mocy wpływów z zewnątrz jaśniejsze obrazy, które za każdym razem się odnawiają, skoro powstaje odpowiednie podrażnienie organu wzrokowego.

Jednakże w wytwarzaniu sobie wyobrażeń umysł rządzi się pewną wygodą. Zyskawszy pewną ilość do życia potrzebnych wyobrażeń, może się stać nieczułym na dalsze wpływy, ponieważ poddanie się takim wpływom domaga się od niego za każdym razem nowego natężenia. Na tym stopniu niewrażliwości stoją niektórzy ludzie. Mają w umyśle pewien zasób obrazów, potrzebnych w potocznym życiu, a o resztę się nie troszczą.

Jeżeli jednak nauka bierze w rękę dalsze kształcenie pogładowe, to najpierw zyskuje umysł więcej obrazów, a potem nabiera większej wprawy w pojmovaniu świata zewnętrznego, bo przez po-

równanie i odróżnianie pojedyncze wrażenia stają się dokładniejsze. Stąd się tłumaczy, że ludzie z wyrobionym zmysłem patrzenia t. j. ci, którzy się patrzeć nauczyli, widzą to, czego inni nie widzą. Kapitan, mustrujący kompanię, dostrzeże najmniejszy fałszywy ruch żołnierza, czego nie widzi człowiek, nie obeznany z wojskowością. Nauka pogładowa daje dokładność w pojmowaniu przedmiotów świata zewnętrznego, daje zdolność rozróżniania wrażeń i obejmowania całości, daje wreszcie władzę rozróżniania części istotnych od przypadkowych.

Najdoskonalszym środkiem ćwiczenia pojedynczych części systemu nerwowego, a zatem i przyrodzonych zdolności, jest nauka. Nauka pobudza myślenie, a przez myślenie wyrabiają się te części systemu nerwowego, które do odnośnego myślenia są potrzebne. W ten sposób wszechstronna nauka daje człowiekowi wszechstronną siłę.

Jeżeli zaś nauka jest jednostronną, a więc pobudza myślenie tylko w jednym kierunku, system nerwowy nierówno się ćwiczy, niektóre zaś jego części zupełnie leżą odłogiem. Dlatego mówimy, że niejedna nauka z a g w a ż d z a umysł. Takie zagwożdżenie następuje szczególnie wtedy, jeżeli się dziecku każe wszystkiego uczyć na pamięć, z pominięciem wyrabiania innych stron umysłu. Przy takiej nauce dziecko, obdarzone pomyslnem napięciem umysłowym, samo nawet wykształcić może swój umysł, samo zastosować i połączyć zdobytą pamięciowo wiedzę i do umy-

słu ją przeprowadzić, ale słabsze umysły na pamięciowej nauce nic nie zyskują, a bardzo wiele tracą. Pamięć i tak u człowieka z czasem zanika.

Świeży młodością umysł, jak wiadomo, bardzo łatwo uczy się na pamięć. Jeżeli zdolność pamiętania wyobrazimy sobie jako linię, wznoszącą się od poziomu w górę, to linia ta w pierwszych latach wznosi się ostro w górę, dochodzi do najwyższego punktu około piętnastego roku, ale z wiekiem zniża się zwolna ku poziomowi i w sześćdziesiątym roku do siedmdziesiątego nie wiele sterczy nad poziom. Stąd pochodzi, że dziecko uczone pamięciowo do tak świetnych na pozór może dojść wyników, iż uchodzić może za cudowne dziecko.

Ale to samo cudowne dziecko zaczyna głupieć, skoro umysł ma samodzielnie rozumować; a dzieje się to dlatego, że poprzednie ćwiczenie rozumowania leżało u niego odłogiem. Linia zaś rozumu wznosi się zwolna po nad poziom do pięćdziesiątego roku i przecina się z linią pamięci po trzydziestym.

Nasuwa się tu mimowoli pytanie, czy prawdy, zawartej w przysłowiu, «długie włosy — krótki rozum» nie należałoby wytłomaczyć sposobem zwykłego u nas kształcenia kobiet. Aż do niedawnego czasu powtarzano zdanie: «co kobiecie po wielkim rozumie?», albo: «kobieta powinna się więcej rządzić uczuciem niż rozumem». Jeżeli się zastanawiano nad sprawą wychowania i wykształcenia, miano zawsze tylko na myśli wychowanie

i wykształcenie mężczyzn. Przed czterema wiekami zakazywano kobietom uczyć dzieci, podając za powód, że kobieta jest obdarzona mniejszym rozumem niż mężczyzna, a więc wyrobiwszy sobie fałszywe pojęcie o nauce, mogłaby w ten błąd wciągnąć także i młodzież. «Kobiecie tak samo nie przystoi prowadzić szkołę, jak obcować i rozmawiać z mężczyznami. Ucząc innych, pozbędzie się poczucia przyzwoitości i moralności. Kobieta powinna skromnie pilnować domu, a na publicznych zebraniach siedzieć w milczeniu ze spuszczoną głową, tak, że ludzie mogą ją widzieć, ale nikt nie powinien słyszeć jej głosu».

Do wyznaczenia kobiecie tak podrzędnego stanowiska w społeczeństwie przyczyniła się zapewne niemało powaga Pisma św., które mówi: «Kobieta niechaj się uczy w cichości i poddaństwie. Nie wolno kobiecie uczyć i panować nad mężczyzną. Przeciwnie, ma wieść życie spokojne, albowiem najpierw został stworzony Adam, a potem Ewa».

Później przyjęto zasadę, że «na to przedewszystkiem kobieta jest stworzoną, aby się podobać mężczyźnie».

Pod działaniem takich zapatrywań wyrobiła się pewna tradycja w kształceniu kobiet i po części dotąd się utrzymała. Dawniej obawiano się, aby kobieta przy «przyrodzonej przewrotności» nie wyyskiwała rozumu do przewrotnych celów. Później dawano jej wykształcenie, przystrojone do tego celu, iżby się mogła podobać. Te cele

kształcenia kobiet wyrobiły osobny sposób postępowania z niemi w nauce.

Kobieta ma zatem wiele umieć, aby wiadomości swoje mogła bezpośrednio sprzedać w życiu, aby je miała pod ręką; a więc zapycha się jej pamięć wiadomościami.

Jeżeli kogoś czegoś uczymy, to samo się przez się rozumie, że chcemy go uczonego przedmiotu nauczyć. Przeciw takiemu pojmovaniu celu nauki nie da się nic powiedzieć. Lecz nauka, która dąży li tylko do dania wiedzy, może pociągnąć za sobą bardzo smutne skutki. Jeżeli tylko w tym celu kogoś uczymy, aby wiedzę przyjął i mógł ją reprodukować, to obojętną staje się rzecz, jaką drogą uczący się wiedzę zdobywa, czy ona zostaje niejako na wierzchu jego umysłu, czy też stała się jego przekonaniem; byleby ją posiadał i mógł przy każdej sposobności się nią popisać, cel nauki jest osiągnięty.

Taka nauka polega na pamiętaniu, na niezmienionem oddawaniu tego, co się do umysłu wprowadziło. Jestto nauka na popis. W ten sposób kształci się po większej części kobiety, a jestto sposób fałszywy, nie kształcający rozumu.

Przez tego rodzaju kształcenie powstaje nawet pewna ociężałość umysłu, która, jakby jaka choroba, ma swoją nazwę łacińską (stupor pedagogicus). Niemoc tę odczuwają niejedne wysoko nawet wykształcone kobiety, przyznając się do niezdolności zrozumienia niektórych zagadnień, a niemoc ta nie pochodzi prawdopodobnie z winy

umysłu kobiecego lecz wprost z winy sposobu kształcenia.

Przejdźmy teraz do zdolności nabytych. Stoją one daleko więcej pod wpływem wychowania, niż zdolności przyrodzone. Wychowanie ma, co do nich, bardzo obszerne pole działania. Doprowadza ono do umysłu całe szeregi najróżnorodniejszych wyobrażeń, a więc myśleniu ludzkiemu daje treść. Wyobrażenia te nie zalegają umysłu jako stałe i nienaruszalne nabytki, ale jak weszły, tak też i wychodzą, zmieniają i poprawiają się.

Wychowanie może masy nabytych wyobrażeń dowolnie powiększać, może szeregi ich coraz więcej ścieśniać i wytwarzać w człowieku takie usposobienie, jakie odpowiada zamiarowi wychowującego.

Lecz to samo wychowanie może zniszczyć to, co już w umyśle jest, może umysłowi dać nowy pokład, a tem samem przerobić usposobienie. Ostatnia praca jest bezwątpienia trudniejsza, ale doświadczenie nas uczy, że takie przerobienie uczucia i woli nieraz jest możliwem.

Jeżeli działanie poprzedniego wychowania w umyśle jeszcze się nie utrwaliło jako niezłomny fundusz, można pod pewnymi warunkami nadać umysłowi nową warstwę, która także objawi się na zewnątrz jako przeobrażone usposobienie. Wychowanie może wychowanka poprawić, albo zepsuć. A więc wychowanie nietylko tworzy naturę człowieka, ale ją także przerabia

Wychowanie nie robi jednak z ludzi doskonałości, bo działanie jego ma pewne granice. Wychowanie może z dziecka zrobić wiele, ale nie może zrobić wszystkiego. Najpierw rozwój dziecka może się tylko odbywać w granicach zakreślonych przez przyrodzone zdolności. A potem płynne zrazu masy wyobrażeń stają się z czasem stałym nabytkiem, który umysłowi daje pewien stały kształt.

Nabywanie wyobrażeń nie ustaje przez całe życie, ale inne jest działanie później nabytych wyobrażeń, a inne pierwotnych. Wszystko, co później wchodzi do umysłu, poddaje się pod gotowy porządek, który się przez to wzmacnia, ale nie zmienia. O stanie dojrzewania umysłowego była już mowa w rozdziale pierwszym.

W człowieku dorosłym wyobrażenia występują już jako gotowe władze umysłowe. Są to za pośrednictwem wychowania na podstawie przyrodzonego napięcia umysłowego nabyte zdolności. Ponieważ zakresy wyobrażeń, które zyskuje umysł, są bardzo różnorodne i mogą się rozmaicie ze sobą łączyć, dlatego z czasem umysł nabiera stałych dążeń, stałych sposobów działania, jakie występują pod rozmaitemi nazwami, jak: pamięć, wyobraźnia, rozum, rozsądek, sąd, uczucie i t. p.

Są one wyływem łączenia się wyobrażeń w umyśle, a więc z tego powodu zależne od wychowania. Nie mają one stałego kształtu, ale zmieniają się podług wyobrażeń, któremi każdego czasu umysł się zajmuje. Wychowanie może wy-

robić różne rodzaje pamięci, wyobraźni, rozumu, sądu, rozsądku, uczucia i t. p.

Weźmy n. p. pod rozwagę pamięć. Rozróżniamy pamięć do miejscowości, do liczb, do osób, do nazwisk, do matematyki, do historii, geografii i t. d.

Wszystkie te rodzaje pamięci są zależne od wyobrażeń. Doprowadźmy do umysłu wiele wyobrażeń geograficznych i postarajmy się o odpowiednie ich uporządkowanie w umyśle, a wyrobimy pamięć do geografii.

Jeżeli wojskowy pamięta rozkład kilkuset pułków i umie nazwać ich dowódców, to zyskał tę pamięć przez to, że ma w umyśle nagromadzone wyobrażenia dotyczące się wojskowości. Nagromadzenie wojskowych wyobrażeń wyrabia w jego umyśle siłę, która między innymi objawia się jako jednostronna pamięć.

Podobnie ma się rzecz z uczuciem. — Delikatność uczucia w jednym kierunku nie powoduje jeszcze ogólnie delikatnego uczucia we wszystkich kierunkach. Umysłowi, jak się zdaje, braknie jakiegoś rodzaju uczucia właśnie dlatego, że mu brak tych wyobrażeń, z których ten rodzaj uczucia wypływa. Wychowanie może więc przez doprowadzenie odpowiednich wyobrażeń wywołać odpowiednie uczucie.

Z tego okazuje się, jak wielką potęgą jest wychowanie. Słusznie przeto powiedział starożytny mędrzec, że, jeżeli odliczymy przyro-

dzone zdolności, człowiek staje się tem, co z niego robi wychowanie.

Nasuwa się tu jednakże następująca wątpliwość: czy wychowanie jest rzeczywiście koniecznem, czy też się bez niego obyć można?

Wychowanie w wielu razach zależne jest od przypadku. Wyobrażenia bowiem układają się w umyśle niekoniecznie podług planu z góry ułożonego, ale same przez się, bez obcego wpływu, przybierają pewien kształt, wytwarzają pewne usposobienie i zdolności.

Takie nie da się zaprzeczyć, że w wielu przypadkach bez wpływu wychowawczego przychodzi do skutku ustrój umysłowy, jaki można uważać za korzystny. Są ludzie, o których można powiedzieć, że się sami wychowali, a wychowali się dobrze. Ale wypadki takie są rzadkie. Zostawić młodą istotę ludzką własnej pomocy, własnemu wychowaniu, znaczy to ryzykować umysłowe życie człowieka. Bo któż zaręczy, że dziecko, zostawione samo sobie, pójdzie dobrą drogą, że zamiast tego, co dobre, piękne i szlachetne, nie wybierze tego, co złe, szpetne i przewrotne? Dziś ogólnie wierzymy w to, że człowiek nie ma żadnych przyrodzonych dążeń ani do złego, ani do dobrego, ani do tego, co piękne, ani do tego, co szpetne.

Jest więc niebezpieczeństwo, że dziecko, zostawione samo sobie, obierze fałszywy kierunek na mocy stosunków, które przy świadomem pro-

wadzeniu mogłyby wydać usposobienie piękne i szlachetne.

Nie może bowiem człowieka uchronić od zbroczenia przyrodzony instynkt, bo, jak widzieliśmy w rozdziale drugim, instynkt pomaga mu zaledwie do utrzymania życia i jest tak słaby, że go skazuje na pomoc innych ludzi. Zresztą jest to rzeczą niewątpliwą, że, odkąd wychowanie nie jest zostawione przypadkowi, lecz ludzkość otacza je swą pieczęą, podniósł się poziom moralności.

W wychowaniu przedstawia złe dla człowieka wielkie niebezpieczeństwo, jednakże nie dla tego, że człowiek z przyrodzenia ma doń skłonność. Pociąg do złego, który rzeczywiście istnieje, musimy w inny sposób wytłómaczyć: wynika on z jego natury. Życie ludzkie przebiegają dwójakie dążności: niższe i podlejsze, albo wyższe i szlachetniejsze. Niższe są dla człowieka łatwiejsze i przystępniejsze, wyższe trudniejsze i nieprzystępniejsze.

Przykładów na stwierdzenie tego nie potrzebujemy daleko szukać. Głodny w pierwszym popędzie wyciągnie rękę, by zdobyć sobie coś do jedzenia, dopiero na mocy szlachetniejszego namysłu przyjdzie do przekonania, że lepiej niż kraść, na chleb zapracować. Tak samo człowiek podrażniony w swych uczuciach i rozgniewany skłonniejszy jest do zemsty niż do przebaczenia. Niestety wszystko, co opaczne, przewrotne, nierozumne, jest nam bliższe i znajduje łatwiej odzwiek w naszym jestestwie.

Otóż człowiek, zostawiony sam sobie, chętnie idzie za niższymi popędami, które jako bliższe łatwiej i prędzej prowadzą go do celu. Szlachetniejsze popędy są wyżyną, na którą człowiek może się wydostać tylko z trudem przez pewne zaparcie się siebie. Kto, mogąc ukraść, woli zapracować na chleb, musi dobrowolnie się zrzec przystępniejszego i szybszego sposobu zaspokojenia głodu, aby wybrać szlachetniejszy, ale trudniejszy. Że do takiej doskonałości człowiek własną nad sobą pracą może dojść, nie ulega wątpliwości, ale bez wychowania, bez wspomagającego go wpływu, mały tylko procent dochodzi do tego celu.

Czujemy nieraz, jak niższe i wyższe popędy w nas walczą mimo troskliwego wychowania, jakie odebraliśmy. Nieraz wiedząc, co dobre, naginamy się ku złemu i jesteśmy skłonni zawrzeć układ z własnym sumieniem.

Jeżeli więc umysłowi gotowemu i oświeconemu tak trudno utrzymać się na wyżynie szlachetności i moralności, nie podobna zostawić własnej pomocy umysłu dopiero wyrabiającego się, bez narażenia go na moralne straty.

A więc wychowanie jest konieczne!

Ale wypada usunąć jeszcze jedną mimowoli nasuwającą się wątpliwość. Mógłby ktoś powiedzieć, że wychowanie jest zabiciem wolnej woli w człowieku. Jeżeli wychowanie przez wywoływanie wyobrażeń daje umysłowi treść myślenia, jeżeli przez to wpływa na wyrobienie usposobie-

nia i nadaje woli człowieka pewien kierunek, czyż ono ma prawo postępować tak z młodym umysłem, czy ma prawo narzucać mu wolę, jaką ma wychowujący?

Na to następująca odpowiedź: Dziecko nie jest przeznaczone do tego, aby żyło samo na świecie. Dziecko, jak dorosły, ma istnieć na tle innych ludzi, czyli społeczeństwa. Wstępując zaś do tego społeczeństwa, musi się do niego dostroić, a, ponieważ społeczeństwo ma pewną wolę, jego wola musi się także stać wolą dziecka. A więc wychowanie jest chyba w swoim prawie, wpływając na urobienie usposobienia u dziecka.

I niewola dziecka wobec wpływu wychowawczego nie jest tak wielką, jakby się to na pozór mogło zdawać. Prawda, że wrażenia dostarcza świat zewnętrzny, prawda, że temi wrażeniami kieruje wychowanie tak, iż może po części do umysłu dopuszczać tylko to, co chce, ale umysłowość ludzka nie jest tylko prostym odbiciem świata zewnętrznego, nie jest zwierciadłem, które odbija to, co mu podsuwa wychowanie. Gdyby tak było, to całe nasze życie umysłowe nie byłoby wytworem naszym, ale czemś z zewnątrz narzuconem, a dziecko wychowujące się byłoby tylko materiałem w ręku wychowującego.

W rzeczywistości zaś sprawa nieco inaczej się przedstawia. Wyobrażenia nie tworzą się tak fabrycznie w umyśle, jak n. p. malarz rozstawia postacie na obrazie, ale umysł urabia je sam na mocy własnej przyrodzonej siły. — Przy całej

zależności od świata zewnętrznego, umysł stwarza sobie jednak sam zakres wyobrażeń, stwarza sobie sam usposobienie, które jest jego własnością. Wpływy obce może on właściwie przyjąć albo odrzucić, przyjmując albo w całości albo częściowo podług swego napięcia umysłowego i podług usposobienia, jakie się już w nim wyrobiło.

Jego wola jest więc osobiście jego własną wolą, ale — co prawda — u przeciętnych ludzi stosującą się do wpływu wychowawczego, a więc zależną.

Jeżeli wychowanie jest utrzymywaniem dziecka w niewoli, to w tej rzekomej niewoli jest jednak pewna swoboda. Komu taka wolna wola nie wystarcza, ten musiałby, pragnąc, aby się dzieci swobodnie wychowywały, zaraz po urodzeniu wysadzić je na odludne wyspy.

Ponieważ jednak człowiek jest stworzeniem towarzyskiem i to więcej towarzyskiem, niż wszelkie inne stworzenia żyjące gromadnie, przeto ukształcenie jego woli bez względu na otoczenie jest niemożliwe. Dla woli samej jest zresztą rzeczą zupełnie obojętną, w jaki sposób ona wytwarza się sposób, byleby odpowiadała celowi, o którym pomówimy w następnym rozdziale.

§ 6. Cel wychowania.

W rozdziale pierwszym powiedzieliśmy, że wychowanie jest to wpływ świadomy i systematyczny, który człowiek dorosły wywiera na drugiego niedorosłego, aby umysłowi jego zapewnić stały kształt. W tem określeniu brak jednak jednej rzeczy, t. j. jakiego rodzaju ma być ten kształt umysłu, czyli nie jest wypowiedziany cel, do którego wychowanie ma zmierzać.

Wypada nam teraz to określenie uzupełnić:

Gdybyśmy cel wychowania chcieli oznaczyć li tylko na mocy doświadczenia, byłibyśmy w nie-małym kłopotcie. Za cel wychowania moglibyśmy uważać to, co rodzice ze swoich dzieci chcą zrobić. Ale tu powstaje poważna trudność. Stosownie do tego, jakie sobie każdy człowiek wyrobił zapatrywanie na życie, naznacza zwykle cel wychowania swoich dzieci.

Pod tym względem zapatrywania ludzkie tak się rozchodzą, że prawie powiedzieć można, iż panuje tyle zdań, ile głów. Przeważnie rodzice

chcieliby przez wychowanie stworzyć dla dziecka jakieś warunki, które uważają dla niego za najkorzystniejsze, a więc wychowują je w myśl jakiegoś przyszłego zawodu i zatrudnienia. Wielu też nie ma przy pracy wychowawczej żadnej myśli przewodniej i zadawalnia się na razie kilku niepowiązanymi zasadami, które nadto często się zmieniają. Ponieważ nie przyświeca im żaden jasno określony cel, dlatego w wychowaniu działają na oślep, próbując i zarzucając próbę, skoro się nie udaje.

Na mocy takiego doświadczenia i takich obserwacji nie podobna wytknąć celu, jakiby mógł obowiązywać każde wychowanie. Wypadnie więc szukać go gdzieindziej. A cel taki jest koniecznie potrzebnym, bo wszystkie środki, których się używa w wychowaniu, muszą zmierzać do wyrobienia jakiegoś umysłowego ustroju, który nazywamy charakterem.

Chociaż charakter objawia się dopiero w wieku dojrzałym, samo się przez się rozumie, że wychowanie musi dla niego przygotować podstawy. Cóż tedy jest wspólne wszystkim ludziom bez różnicy warunków życiowych? Otóż to, że są ludźmi! A więc celem wychowania może być tylko uczy-nienie ludzi z dzieci, czyli cel wychowania równa się celowi człowieka. Cel zaś człowieka nie trudno nam znaleźć.

Religia kładzie go po za życie doczesne, wskazując nań jako na kres, do którego człowiek powinien dążyć. Religia stawia za cel człowieka

upodobnienie się z Bogiem i w ślad tego idącą wieczną szczęśliwość. Jeżeli zaś szukamy tego celu tu na ziemi, żądać musimy od człowieka, aby był dobrym, szlachetnym, moralnym. Co do tego zachodzi zupełna zgoda wszystkich wieków i narodów. A więc celem wychowania może być tylko przygotowanie do umoralnienia i uszlachetnienia życia ludzkiego.

Wychowanie ma w dziecku wyrobić szlachetny i w szlachetności silny charakter. Z tym najdalej idącym celem zgadzają się też wszystkie życzenia rodziców, bo chyba zupełnie źli i przewrotni rodzice mogliby sobie życzyć, aby ich dzieci miały nieszlachetny i niemoralny charakter. Przeciwnie, przy wszystkich ubocznych celach, jakie ktoś może mieć wobec wychowania dzieci, ten cel uzna jako najważniejszy. Dobrze jest, jeżeli go rodzice nie spuszczaają z oka i nim mierzą swoje wychowawcze działanie.

To, co istnieje tylko w myśli, jako wzór, do którego się dąży, nazywamy ideą. Ideą, która przyświeca wychowaniu i którą wychowanie ma urzeczywistnić, będzie więc moralność i szlachetność. Ale jest to idea bardzo ogólna i jako taka niepochwytana. Spróbujmy więc ją rozłożyć na szczegółowe idee, aby, poznawszy jej części, łatwiej uchwycić całość.

Człowiek istnieje niejako w trojakiem złożeniu jako jednostka, w stosunku do innych ludzi i w stosunku do społeczeństwa. Z tego względu zadaniem człowieka jest pełnienie trojaki

obowiązków, wychowanie zaś winno go przygotować do uczciwego ich spełniania. W ten sposób ogólna idea szlachetności podzieli się na trzy szczegółowsze moralne idee, ogólny zaś cel wychowania na trzy szczegółowsze cele.

Jakie są obowiązki człowieka względem siebie samego i jak go ma przygotować wychowanie, aby te osobiste obowiązki spełniał?

Najpierw musi dojść do zgody z sobą samym.

A zgoda taka wewnętrzna jest mu bardzo potrzebna, gdyż przypatrzmy się, co się dzieje w umyśle ludzkim. W poprzedzającym rozdziale była mowa o tem, że na mocy naturalnego rozwoju walczą w człowieku dobre i złe pożądanja, dobre i złe popędy. Złe są naturalniejsze, bo prowadzą bezpośrednio do zaspokojenia pożądanja. Służą one chwili obecnej, a więc są bliższe, podczas gdy dobre odnoszą się więcej do przyszłości, a więc są dalsze. Dlatego człowiek, któremu zmysły dostarczają coraz to nowych podrażnień, bez własnej winy oddany jest na pastwę namiętnościom, jakie sobie zeń nieraz robią igraszkę. Jedna namiętność goni drugą, a nieraz powstając równocześnie, krzyżują się i mącą spokój umysłu. Stąd leży to w interesie tychże namiętności, aby sobie założyć pewien hamulec, aby sobie wzajemnie nie zawadzać. Umysł zdobywa się więc na stanowczy krok i zwalcza przynajmniej jedną ich część, nie mogąc ich wszystkich zaspokoić. Ale i to nie daje

spokoju, bo za wyrzeczeniem się namiętności idzie żal wewnętrzny i rozterki umysłowe się zaostrzają.

Niejedno, co roznamiętnionemu umysłowi zdaleka przedstawia się w różowych kolorach, traci przy bliższem poznaniu na wartości i wzbudza niezadowolenie i gorycz. Jakżeż często taki niepokój wewnętrzny widzieć można u dzieci, źle chowanych, którym ślepa miłość rodziców niczego nie odmawia i wszystko skwapliwie podsuwa! Nie słyszą one nigdy wyrazów: »nie można«. Dlatego wiecznie czegoś chcą, naprzykrzają się, bardzo często płaczą, skoro ich żądań się nie uwzględnia, rzucają się ze złości na ziemię; gdy zaś dla świętego spokoju żądany przedmiot otrzymują, okazują obojętność albo nawet rozczarowanie. Jest to stan niezgody umysłowej niejako najgrubszej natury.

Ileż powodów niezadowolenia dostarcza prócz tego życie ludzkie! Człowiek odczuwa przykrość, jeżeli rzeczywistość nie odpowiada temu, co sobie wymarzył, jeżeli musi sobie odmówić przyjemności, o której myśląc cieszył się, jeżeli życzenia jego spełniają się za późno.

Nawet wyższe i szlachetniejsze umysły nie są wolne od wewnętrznego niepokoju. Ludzie, żądni nauki, czują nieraz swoją bezsilność wobec ogromu wiedzy, a odczuwają ją tem silniej, im głębsze w nich żyje zamiłowanie naukowe. Niejeden człowiek, ożywiony szlachetnym sposobem myślenia, czuje się obcym wobec otaczających go ludzi z niecnemi dążnościami; a nie mogąc ich

mieć takimi, jakim jest sam, złorzeczy swemu życiu. Innego niepokoją otaczający go ludzie, ich sprawy obchodzą go może więcej niż własne, trapi się ich niedolą, jego wola jest w sprzeczności z wolą innych. Tak więc życie ludzkie pełne jest niepokoju, trudu, zachodów, niezadowolienia. Nawet przy korzystnych warunkach powodzenia nie każdy znajduje upragniony spokój, chyba żeby popadł w stan zupełnego znieczulenia i zupełnej obojętności.

Stan umysłowy, jakiego podaliśmy szkic, przychodzi pozornie do skutku bez winy człowieka i jest właściwie przywiązany do naturalnego rozwoju umysłu. Stan ten można uznawać za zupełnie naturalny i można żałować, że tak jest, ale z tem wszystkim rozum nakazuje go usunąć. Niezgoda wewnętrzna pochodzi z niejasności naszego uczucia, z pomieszania pojęć i z fałszywego oceniania wartości naszych postanowień.

Rozum nakazuje nam rozwinąć tyle wewnętrznej siły, abyśmy mogli zapanować nad sobą i zawładnąć tym stanem. Stawia on jako najwyższe dobro dla człowieka jako jednostki, aby się stał niezależnym od siebie samego, a więc wewnętrznie wolnym.

Doszliśmy w ten sposób do idei wewnętrznej wolności. Wychowanie zaś powinno pracować w kierunku urzeczywistnienia w człowieku tej idei. Wewnętrzna wolność polega na pełnieniu cnót osobistych. Przez połączenie tych cnót powstaje w człowieku zgoda między poznawaniem

a pożądaniem, powstaje prawdziwie silna wola, która ma świadomość, że to, czego człowiek chce, jest dobre i że starczą siły do jego spełnienia. Tego rodzaju zgoda daje człowiekowi spokój mędrca; i to jest najważniejszy warunek silnego charakteru, aby był w zgodzie ze sobą.

Człowiek, który zdobył wewnętrzną wolność, nie pożąda więcej, jak może, ma męstwo do znoszenia cierpień i dolegliwości, posiada siłę w działaniu. Do wyrobienia takiej siły w człowieku, wychowanie musi zmierzać za pomocą środków, o których poniżej będzie mowa.

Urzeczywistnienie idei wewnętrznej wolności wystarczyłoby do uszlachetnienia życia ludzkiego, gdyby człowiek żył sam na świecie. Wiadomo jednak, że tak nie jest. Tysiączne węzły łączą go z innymi ludźmi, z którymi musi żyć w ściślejszych stosunkach. Życie wśród ludzi jest dla człowieka naturalną koniecznością, bo człowiek potrzebuje ich pomocy. Jakżeż więc ma się ukształcić stosunek jednostki do innych ludzi?

Są tu dwie drogi możliwe. Albo człowiek robi z ludzi narzędzie do spełniania własnych, samolubnych celów przez wyzyskiwanie ich na swój pożytek. Stara się wolę ich zużyć dla siebie i zapanować tak dalece nad umysłami, że mu się dobrowolnie oddają w usługi. Nie potrzeba się chyba nad tem szeroko rozwodzić, że ten sposób jest nieszlachetny i nie może zapewnić stałego powodzenia. Stosunek bowiem do ludzi oparty na

samolubstwie, jest nietrwały i zrywa się prędzej czy później.

Pozostaje więc tylko druga droga, t. j. życie z ludźmi na podstawie życzliwości. Samolubstwo przynosi w zysku nieufność; życzliwość budzi wzajemność, bo, aby na życzliwość odpowiedzieć nieżyczliwością, na to zdobyć się mogą tylko przewrotne i zepsute umysły.

W ten sposób doszliśmy do idei życzliwości. Życzliwość jest dalszym ciągiem wewnętrznej wolności, bo, kto uszlachetnił siebie samego, tego szlachetność w obcowaniu z innymi ludźmi będzie się mogła objawiać chyba tylko jako życzliwość.

Życzliwość jako najwyższe dobro człowieka towarzyskiego pociąga za sobą cały szereg cnót. Człowiek z wewnętrzną życzliwością będzie sprawiedliwym, miłym i uprzejmym w obejściu, szczerym, prawdomównym, wiernym — względem zaś niedorośliwych będzie się poczuwał do obowiązku życzliwej opieki. Urzeczywistnienie idei wewnętrznej życzliwości staje się więc drugim celem wychowania.

Człowiek, uszlachetniony w stosunku do siebie samego przez to, że jest wewnętrźnie wolny i uszlachetniony za pomocą życzliwości w stosunku do innych ludzi, musi przenieść swe uszlachetnienie także na stosunek swój do całego społeczeństwa. Jednostka w takim razie przestaje być sobą i występuje w charakterze członka społeczeństwa jako człowiek społeczny.

Człowiek społeczny pragnie, aby społeczeństwo było moralnie silnem, aby uszlachetnienie, jakie się stało jego udziałem i jakie stara się przełać na najbliższe otoczenie, ogarnęło całą ludzkość. Zyskujemy przez to trzecią ideę, to najwyższe dobro człowieka społecznego, t. j. ideę społeczną.

Swój ustrój umysłowy zawdzięcza człowiek przeważnie społeczeństwu, jego usposobienie jest wynikiem wychowania, wychowanie zaś wynikiem wpływu społeczeństwa. W zamian za to winien człowiek odwdziżyć się społeczeństwu własną pracą, przyczyniając się do ogólnego dobra. W tym celu ma każdy jakieś stanowisko, jakieś zajęcie zawodowe, w którego zakresie wedle sił jest zobowiązany pracować. Usuwanie się od tego obowiązku jest najskrajniejszem samolubstwem.

Nie wolno nikomu uważać siebie za środek świata i swoją osobistą pomyślność stawiać jako cel życia. Ponieważ człowiek nie może oddziaływać na całą ludzką społeczność, wystarczy, jeżeli się ograniczy w swej pracy do zakresu pełnienia obowiązków własnego stanowiska. Rzeczą wychowania przygotować wychowanka do spełnienia społecznego zadania, czyli uspołecznić go.

Nad wychowaniem w myśl idei społecznej wypada nam się dokładniej zastanowić, ponieważ rodzice uważają ten cel zwykle za najważniejszy i najbliższy. Społeczne swoje zadanie spełnia człowiek przez wykonywanie zawodu. Otóż między innymi rzeczą wychowania jest przygotować czło-

wieka do jego przyszłego zawodu; z tem zaś łączy się drugi obowiązek: wychowanie musi człowieka uzdolnić do wyboru zawodu.

Mówiąc o zawodzie i jego doborze, znajdujemy się na bardzo śliskim gruncie. Praktyka życiowa przekonywa nas, że na tym punkcie jest ogromny przedział między tem, co powinno być, a tem, co rzeczywiście jest. Rozum mówi nam: co do zawodu niechaj każdy idzie za swoim uzdolnieniem, usposobieniem i upodobaniem, bo nie zawód człowieka, ale człowiek zdobi zawód. Każdy zawód, czy wysoki, czy niski, byle był samodzielnie wybrany i pozwalał człowiekowi prawowicie spełnić swe społeczne zadanie, jest godnym pożądaniam. Od wyboru zawodu zależy po większej części pomyślność człowieka, bo zawód stać się może albo źródłem jego zadowolenia, albo też źródłem rozterki.

Tymczasem wzgląd na potrzeby życiowe psuje nieraz wszelkie szyki i niejednego pcha do zawodu, do którego nie ma ochoty i uzdolnienia. Wybór zawodu nie jest obojętny dla t. zw. zbiorowych organizmów ludzkich, a więc dla gmin, dla narodu, dla państwa. Cierpią one na tem, jeżeli do zawodów ważnych braknie w ogólności kandydatów, albo sięgają po nie tylko drugorzędne siły; jeżeli np. do praktycznych zawodów garnie się tylko młodzież, która z powodu słabych zdolności albo braku woli nie może sprostać wymaganiom t. zw. uczonych zawodów. Wprost szkodziłą dla państwa jest także rzeczą, jeżeli z ze-

wewnętrznych powodów panuje zbyt ni napływ w jednym lub drugim zawodzie.

Zwykłym wszakże jest to objawem, że wielu wybiera zawód nie podług rzeczywistego uzdolnienia, albo upodobania, ale ze względu na zewnętrzne korzyści, jakich się spodziewa po obranym zawodzie.

Stąd to pochodzą owe prądy w wyborze zawodu, które się zmieniają podług «widoków», jakie się otwierają kolejno co lat kilkadziesiąt. Każdy prawie ważniejszy wypadek ekonomiczno-społeczny pociąga za sobą napływ do pewnych zawodów. Dalej, jeżeli się zważy, że same władze państwowe nieraz albo nakłaniają do wyboru zawodów, albo przestrzegają przed ich wyborem, nie można się dziwić, że wybór nie zawsze jest dobrowolnym. Często także stosunki rodzinne albo zwyczajowe nań wpływają.

Wybór odpowiedniego zawodu jest trudniejszy u ludzi o wybitniejszych zdolnościach. Ci bowiem często, zwłaszcza jeżeli ich wychowanie było nieco jednostronne, zdolni są tylko do jednego zawodu. Przeto o ludziach zdolnych nieraz się mówi, że się minęli z własnem powołaniem.

Nie tyle trudności sprawia wybór u młodzieży z przeciętnymi zdolnościami; ta bowiem z powodu słabszego napięcia umysłu nie wyrabia sobie wybitniejszej jednostronnej zdolności. Najlepszy na to dowód, że w demokratycznym społeczeństwie amerykańskiem, które szanuje każdego pracują-

cego człowieka, ludzie nierzadko bez szkody zmieniają zawód kilkakrotnie w życiu.

Dzisiejsze stosunki, co prawda, utrudniają odpowiedni wybór pod niejednym względem. Można by te trudności streścić w następujących punktach:

1. U niejednych ludzi wyrabia się szczegółowe upodobanie i uzdolnienie bardzo wczesnie pod działaniem wpływów, z których nieraz trudno sobie zdać sprawę. Ci wybierają zawód bez namysłu i wahania się, idąc za popędem swego usposobienia. U innych upodobanie wytwarza się stosunkowo późno, nieraz po czasie, w którym wystąpiła konieczność wyboru zawodu. Pod takimi okolicznościami wybór staje się często fałszywy, a niemożność cofnięcia się budzi niezadowolanie.

2. Wybór przychodzi nieraz do skutku nie z woli osobistej, ale jest narzuconym przez wpływowe osobistości, które się powodują względami niższymi i zewnętrznymi. Duma rodziców, a często ich chciwość pcha młodzieńca do zawodu, do którego nie ma powołania. W wiekach średnich zamykali rodzice swych synów, ledwie kilka wiośen mających, jak »chłopców ofiarowanych« w klasztorze, którego nie wolno im było opuścić. W niższym stanie jedynym do niedawna marzeniem było, aby syn, oddany do wyższych szkół, został księdzem, a z wdzięczności za poniesione na jego wykształcenie ofiary, aby przygarnął do siebie o ile możliwości całą rodzinę. Dzisiejszy postęp co-

raz więcej znosi to barbarzyńskie rozporządzenie losem dzieci przez rodziców i odmawia im prawa wymagania wdzięczności od dzieci.

3. Niekorzystnie wpływa zawczesne oddawanie dzieci do zakładów naukowych, które nie wychowują, lecz jednostronnie przygotowują wprost do życia. Jeżeli rodzice młodego chłopca oddają do szkoły wojskowej, popełniają gwałt na jego usposobieniu. Chłopiec taki nie ma wyboru, bo, wypełniwszy swój umysł wyobrażeniami wojskowymi, musi w porządku rzeczy zostać wojskowym.

4. Najgorzej działa sąd, jaki panuje wśród ogółu o wartości pojedynczych zawodów. Niektóre zawody, same przez się bardzo ważne i szacowne, uchodzą za mniej szlachetne i ten głos opinii publicznej odwodzi młodzież od samodzielnego wyboru. Jedynie amerykańskie społeczeństwo nie robi różnicy w ocenianiu wartości zawodów. U starożytnych Greków wszelkie zawody zarobkowe uważano za hańbiące, a i u nas pod tym względem niewiele jest lepiej.

5. Przysłowie mówi: »wiele czyni, kto musi«. Niektóre zawody są tak przepelnione, że mimo najlepszych chęci młodzież nie może im się poświęcać. Głód jest potężnym władcą i nieraz zmusza młodzieńca, iż z poniechaniem własnego upodobania zastosowuje swe zdolności do mniej odpowiedniego zatrudnienia.

Jeżeli jednym z celów wychowania jest przygotowanie młodzieży do wykonywania społecznego zadania, wychowanie obowiązku tego lepiej speł-

nić nie może, jak tem, że ją do wyboru zawodu uzdolni.

Jakżeż do tego ma się zabrać wychowanie?

Dziecko przez czas wychowania stoi niejako pod kuratelą, którą prowadzi wychowawca. Ale to dziecko ma się stać kiedyś dorosłym człowiekiem. Przyszłego dorosłego człowieka zastępuje wychowawca. Stawiając się tedy na stanowisku swego wychowanka jako dorosłego człowieka, wychowawca jego przyszły cel musi na razie uczynić swoim celem.

Koniecznym przyszłym celem dziecka jest szlachetność charakteru. Ten cel przeważa tak dalece, że wychowawca bez względu na przyszłe wychowanka upodobanie, t. j. czy on zechce być szlachetnym, czy nie, ma prawo mu go narzucić, zatem pracować nad jego umoralnieniem. Gdyby wychowawca z obawy, że uszlachetniając wychowanka, wkracza w zakres jego woli, zaniechał uszlachetniania, ten sam wychowanek, dorosłszy, mógłby mu z tego zrobić zarzut. Jak z drugiej strony ten wychowanek będzie chciał spełniać swoje obowiązki jako człowiek społeczny, jaki sobie obierze zawód, do wychowawcy to nie należy, bo wychowawca nie może przewidzieć jego przyszłego upodobania i najlepiej postąpi, że tę sprawę zostawi w zawieszeniu. Wychowawcy nie wolno nawet gwałcić umysłu wychowanka przez sztuczne narzucanie mu upodobania.

Ojciec, któryby wychowywał syna w myśl jego przyszłego zawodu (a widzieliśmy, że to wcale

nie trudne zadanie), popełniłby gwałt na jego umyśle. Wychowanie musi się więc zrazu odbywać bez względu na przyszły zawód.

Zanim się rozpocznie wychowanie w kierunku jakiegoś zawodu, czyli t. zw. fachowe, dziecko musi przejść stopnie wychowania ogólnego, podstawnego, któreby rozwijało w ogóle jego umysł i przyzwyczajało go do pracy umysłowej.

Pewnego wieku nie można dokładnie oznaczyć, zwykle samodzielność wyrabia się około szesnastego roku życia. Wychowanie popolite, zwane u nas niesłusznie »ludowem«, trwa do czternastego, wyższe gimnazyalne do ośmnastego roku życia. W tym to czasie powinny się rozwinąć zdolności i upodobanie do tego stopnia, iż wybór zawodu nie staje się trudnym. Jeżeli pierwszy cel nazwaliśmy koniecznym, to ten drugi, pośredni, podporządkowany pierwszemu, możemy nazwać tylko możliwym.

Aby zaś zapewnić wychowankowi możliwość swobodnego wyboru zawodu, wychowanie i wykształcenie powinno dać mu sposobność najrozsądniejszego rozwinięcia zdolności i upodobania. Dziecko powinno móżdź poznać wszystko, aby wybrać to, co mu odpowiada najwięcej. Przez opuszczenie bowiem jednej strony wychowania, dziecko dorósłszy, mogłoby z niewiedomości pójść zupełnie fałszywą drogą i, kiedy już zapóźno, przekonać się, że poszło tą drogą tylko dlatego, że nie znało innej. W życiu zdarza się nieraz, że

ktoś wybiera stan duchowny, ponieważ od wczesnych lat dziecięcych otaczano go wyobrażeniami religijnymi i wmawiano w niego powołanie do tegoż stanu, i dopiero po dokonanym wyborze, poznawszy inne strony życia, przychodzi do przekonania, że wybrał fałszywie.

Aby wybór był prawdziwie swobodnym, wychowanie nie powinno wpływać na upodobanie przez obniżanie wartości niektórych zawodów, bo takie uprzedzenie może spowodować nieodpowiedni wybór. Przyznać trzeba, że pod tym względem nieraz rodzice źle oddziaływały na swe dzieci. Jakżeż często się zdarza, że ojciec z powodów, których szukać należy nie tyle w zawodzie, ile w nim samym, stale przed synem narzeka na swój zawód i przez takie opaczne gderanie zwraca jego upodobanie ku innej stronie. Niedawno mówiono mi o wypadku, że profesor gimnazyalny uczniowi maturzyście radził bardzo energicznie, aby zaniechał zamierzonej kariery profesorskiej, starając się przytem jaskrawemi barwy obniżyć wartość jego przyszłego zawodu. Szczęściem, że uczeń był rozsądniejszym od mistrza i nie usłuchał jego niemądrej rady.

Na pierwsze upodobania dziecka wychowanie nie potrzebuje wcale zwracać uwagi, bo one polegają na zewnętrznem ocenianiu wartości jakiegoś zatrudnienia. Dziecko, zobaczywszy jednego dnia kupca, krzążącego się po sklepie, chce zostać kupcem, drugiego dnia zaimponuje mu osoba duchowna w kościele, więc marzy o tem, aby zostać

księdzem, przypatrzywszy się zaś w cyrku Pytlasińskiemu, objawia życzenie zostania cyrkowcem. Dopiero z końcem okresu wychowawczego zwykle zaczynają się jaśniej zarysowywać zdolności i upodobania. Na tę chwilę wychowanie powinno zwracać baczną uwagę i, ile możliwości, doprowadzać uzdolnienie dziecka do jego świadomości, a nawet je popierać.

Pod tym względem (powiedzmy otwarcie), szkoły nasze, a zwłaszcza średnie, wiele grzeszą przez przewrotne ocenianie postępów uczącej się młodzieży, czyli t. zw. klasyfikację. Choćby ktoś najusilniej pilnował swego ucznia, aby równe robił postępy we wszystkich przedmiotach naukowych, nie zdoła jednak, zwłaszcza jeżeli to jest uczeń z korzystniejszym napięciem umysłowem, ustrzedz go od pewnej jednostronności. W jednym przedmiocie naukowym niechybnie zdobędzie sobie większą wiedzę, niż w drugim. Dziać się to może z rozmaitych powodów, z których nieraz nawet niełatwo sobie zdać sprawę. Skoro uczeń z jakichkolwiek powodów w jednym przedmiocie zyska więcej wyobrażeń naukowych, łatwiej przyjmuje następującą wiedzę, ponieważ w umyśle ma już gotowe miejsce na jej pomieszczenie. Im więcej umie w tym przedmiocie, tem większą wyrabia sobie w nim siłę, tem większą będzie miał w tym przedmiocie pamięć, tem łatwiej będzie z sobą łączył wyobrażenia, tem łatwiej będzie się domyślał, tem trafniejszy będzie jego sąd i t. p. Przez opanowanie przedmiotu wyrobi sobie do

niego zdolność i upodobanie, bo każdy chętnie pracuje w tem, co najlepiej potrafi i co mu się udaje.

Ale każde upodobanie jest zazdrosne, że się tak wyrazimy. Uczeń, który w jednym kierunku wyrobił sobie upodobanie, mniej chętnie będzie się zajmował inną wiedzą, ponieważ mu ta stoi w drodze do zajmowania się ulubionym przedmiotem. Słowem uczeń, i to nie najgorszy, może w jednym przedmiocie bardzo dobre, w drugim zaś liche robić postępy.

Otóż klasyfikacya szkół austriackich takiego rozwoju umysłowego nie uznaje i wymaga, aby uczeń przy egzaminie dojrzałości we wszystkich przedmiotach naukowych wykazał przynajmniej dostateczną wiedzę. To wymaganie powstało przed pięćdziesięciu laty przez fałszywe zrozumienie słów jednego ze sławnych filozofów. Wobec tego najbezpieczniejszy jest uczeń mierny, którego świadectwo od góry do dołu jest tylko dostateczne, za to uczeń zdolny, w którym może się wyrobiło jakieś szczegółowe upodobanie i uzdolnienie, może kosztem innych przedmiotów, jest narażony na łatwe przepadnięcie przy egzaminie. O dojrzałości umysłowej rozstrzyga w szkołach naszych dotąd, niestety, cyfra.

Nasza zewnętrzna klasyfikacya nie pozwala oceniać ucznia podług tego, co wewnątrznie jest wart, ale każe mierzyć jego dojrzałość podług tego, co zewnątrznie daje.

Cóż więc się dzieje przy wyborze zawodu?

Przeciętnie dostateczna mierność wybiera zawód, do którego ją pchają zewnętrzne stosunki, ponieważ wyłączonego upodobania w sobie nie czuje. Młodzieniec tymczasem, który dla swego jednostronnego uzdolnienia przy egzaminie wzbudzał wątpliwość, wybiera trafnie zawód podług wyrobionego upodobania i dochodzi, jak się spodziewać można, do lepszych wyników. Używany obecnie w szkołach austriackich sposób klasyfikowania nie popiera wyrobienia się wyłączonego uzdolnienia, a nawet je wstrzymuje, bo uczeń wiedząc, co go spotkać może, wprost boi się pójść za swą silniejszą stroną w wykształceniu.

Lecz wróćmy do głównego celu wychowania. Powiedzieliśmy, że cel wychowania równa się celowi człowieka i że rzeczą wychowania przygotować małego człowieka do spełniania obowiązków względem siebie, względem innych ludzi i całego ludzkiego społeczeństwa.

Przeciw takiemu czysto ludzkiemu pojmowaniu celu wychowawczego podnoszą pozornie protest ci, którzyby chcieli wychowanie uczynić narodowym. Głosy za wychowaniem narodowym dość często się odzywają. Dlatego należy nam się osobno nad nimi zastanowić.

Wychowanie narodowe jest na pozór hasłem miłym i wiele obiecującym, traci ono jednak na wartości przy bliższem rozpatrzeniu jego istoty. Bo wychowaniu narodowemu możnaby tylko przeciwstawić wychowanie ludzkie. Takie przeciwstawienie byłoby wszakże niesłuszne, bo wychowa-

nie narodowe nie jest bynajmniej odrębne od ludzkiego, ale jest w niem zawarte, jest jednym z objawów wychowania ludzkiego. Człowiek rodzi się przedewszystkiem człowiekiem, dlatego trzeba go wychowywać na człowieka!

Ale wychowania ludzkiego nie podobna ująć w jakieś ogólnoludzkie kształty, bo ściśle rzecz biorąc, człowiek tylko ludzki nie istnieje. Każdy człowiek występuje na tle rodziny, Kościoła, gminy, państwa. Przeto, wychowując go na człowieka, trzeba go mimowoli wychowywać na członka tych t. zw. zbiorowych organizmów ludzkich. Każde wychowanie na człowieka musi się ścięśnić i stać, się zarazem wychowaniem rodzinnem, religijnem, gminnem, narodowem. Ponieważ każdy człowiek, jak dotąd, ma narodowość, dlatego każde wychowanie staje się narodowem. O tyle też każde wychowanie jako narodowe podnosi i wzmacnia poczucie narodowe.

Korzystną rzeczą jest, jeżeli temu naturalnemu ścięśnieniu wychowania ogólnoludzkiego ku wychowaniu narodowemu nie stoi na zawadzie, gdy więc n. p. dziecko francuskie może się swobodnie wychowywać na człowieka francuskiego, angielskie na człowieka angielskiego. Gorzej, jeżeli we wychowaniu działają dwie narodowości, n. p. jeżeli dom wychowuje po polsku, a szkoła ciągnie mimowoli ku obyczajowi francuskiemu; dwa te wpływy bowiem mogą zbalansować niedoświadczony umysł i nie wyrobić żadnego narodowego czucia.

Najgorzej zaś, jeżeli dwa wpływy narodowościowe zwalczają się nawzajem we wychowaniu: umysł musi się wtedy przechylić ku jednej stronie, a, uczyniwszy to, wyrabia w sobie wstręt do drugiego wpływu, wyrabia sobie dla niego wzdarcie, nieufność, uczy się zawczasu kłamstwa, podstępny, oszukaństwo, obłądki i udawania. Wcześniej się tak zaprawiwszy do zawierania układów ze sumieniem, łatwo to rozluźnienie przenosi na całe późniejsze życie.

W rzeczywistości każde wychowanie ludzkie, w normalnych się odbywające warunkach, jest wychowaniem narodowym. Jednakże wychowanie, któreby z całą świadomością stawiało się na stanowisku narodowym, a zapierałoby się stanowiska ogólnie ludzkiego, mogłoby uczynić wiele złego. Szowinizm bowiem narodowy, któryby był wynikiem takiego wychowania, podkopuje zasady uczciwości i sprawiedliwości ludzkiej. W dzisiejszych czasach, w których nietylko się wykonuje, ale nawet z całym cynizmem wypowiada zasadę, że siła idzie przed prawem, w każdym narodzie uczucie narodowościowe jest naprężone. Tak też i wychowanie mimowoli traci swój kierunek ludzki a przybiera stronnictwo-narodowy.

Jeżeli zaś do narodowości przywiązane są wady — a który naród ich nie ma? — cóż z nimi zrobić? Czy i te wady, jako narodowe, ma pielęgnować wychowanie? Co do wad narodowych, nie ulega żadnej wątpliwości, że to wychowanie

będzie narodowem, które nie będzie narodowem, a więc zabierze się do ich zwalczania.

O ile we wychowaniu odgrywa rolę wiedza, ograniczenie się do wyłączności narodowej byłoby wprost szkodliwe. Zdobycze postępu i nauki nie znają granic narodowościowych i geograficznych i przystępne są tak dobrze Europejczykom, jak Samojedom. Jeżeli wychowanie odbywa się na podstawie narodowego obyczaju, języka, narodowych uczuć, wspomnień przeszłości i narodowej literatury, zwłaszcza zaś literatury pięknej, w której duch narodu najdokładniej się odbija, jeżeli jest prowadzone przez osobistości tej samej narodowości, jest ono przy ogólnie ludzkim celu narodowem.

O ile zaś wychowanie wpływa na wyrobienie charakteru, na umoralnienie człowieka, nie może być narodowem, bo nie istnieje narodowa moralność, istnieje tylko jedna, t. j. ogólnie ludzka etyka.

Wychowanie ogólnie ludzkie z mimowolnym skłanianiem się ku narodowemu jest tak naturalne, że wszelkie zakusy sztucznego wychowania narodowego, w celach wynarodowienia, nie odnoszą zamierzonego skutku. Nie potrzebujemy chyba daleko szukać przykładu i zarazem dowodu na stwierdzenie tej prawdy, że naród się nie wynaradawia, mimo, że zła wiara i zła wola od całego szeregu lat pracują nad jego wynarodowieniem za pomocą szkoły.

§ 7. Podział pracy wychowawczej.

Praca wychowawcza ma wielkie podobieństwo do pracy rolnika. Rolnik, pracujący w polu, ma jedną przewodnią myśl, t. j. żniwo. W celu tego zbioru plonów wykonywa w różnych porach roku różne prace, częścią po sobie następujące, częścią odbywające się równocześnie. Między pracami jego istnieje ścisła łączność, chociaż z nich każda na pozór może się wydawać odrębną czynnością. Cel czynności rolnika skupia się w żniwie i kończy się wraz z żniwami.

Tak samo jest w wychowaniu. Ostateczny cel wychowania, t. j. uszlachetnienie charakteru, wymaga bardzo wielu czynności wychowawczych. Tworzą one zwarty szereg, w którym nie wolno opuścić żadnego ogniwa bez narażenia całości na rozerwanie. Wychowanie ma za zadanie dziecko pielęgnować, chronić, przyzwyczajać, wzmacniać przykładem, utrzymywać w posłuszeństwie, napominać, ostrzegać, karać, pouczać o obowiązkach, a wreszcie uczyć. Mimo, że czynności wy-

chowawcze są tak różnorodne, istnieje tylko jedna praca wychowawcza, której przyświeca jeden cel konieczny.

Wyrobiecie szlachetnego charakteru to słońce, około którego krążą wszelkie zachody wychowawcze.

Jeżeli wewnętrzne uszlachetnienie, jak to wykazaliśmy w poprzedzającym rozdziale, objawia się w trojakiem kierunku, to te trzy cele szczegółowo-wychowawcze łączą się ściśle ze sobą i skupiają w głównej zasadzie.

Człowieka jako jednostkę nie można uszlachetnić jedynie tylko jako człowieka towarzyskiego, albo społecznego, bo, jak wiadomo, jednostronna szlachetność nie jest szlachetnością, jak nie jest całością to, czemu braknie choćby jednej części.

Do wykonywania społecznego zadania jest zdolnym tylko ten, kto wyrobił w sobie życzliwość, praca bowiem zawodowa, nie polegająca na życzliwości, jest pracą rzemieślniczą samoluba. Aby zaś mieć życzliwość dla innych, trzeba dojść do wewnętrznej wolności i być w zgodzie ze sobą samym.

Lecz idźmy dalej! Panowanie nad sobą samym jest tylko możliwe przy umyśle prawowicie myślącym, nauczonym przez wychowanie i wykształcenie prawidłowo przyjmować wrażenia świata zewnętrznego, zyskane wyobrażenia prawowicie szeregować i mającym przez takie ćwiczenia w sobie wyrobione szlachetne pożądanie,

oraz dobrą i szlachetną wolę. Ponieważ zaś ostatecznym źródłem naszego poznania jest praca zmysłów, a ta po części zależy od stanu zdrowia organów zmysłowych, do pracy zatem wychowawczej w znacznej mierze należy także troska o zdrowe ciało.

Przy pozornej wielości panuje w wychowaniu jednolitość. Wszystkie na pozór uboczne cele zmierzają do głównego celu i wspierają się wzajemnie, wszystkie na pozór odrębne czynności skupiają się w jednolitej pracy wychowawczej. To samo powiedzieć można o środkach wychowania. Zewnętrznie rzecz biorąc, liczba środków nie ma granic. Jako też wychowanie co do środków postępuje rozmaitemi drogami.

Jeżeli jednak między środkami wychowawczymi zechcemy zaprowadzić jakikolwiek porządek, jest on tylko możliwy w myśl głównego celu. Środki, które się sprzeciwiają głównej zasadzie wychowania, są złe, środki słabe lepiej zastąpić innymi, skuteczniejszymi, środki, które najprostszą drogą prowadzą do celu umoralnienia człowieka, mają pierwszeństwo przed wszystkimi innymi. Tak więc i pod tym względem panuje w wychowaniu przy pozornej różnorodności jednolitość

Zaliczając wszystkie czynności, dotyczące się dziecka, do pracy wychowawczej, nie możemy z niej wykluczyć czynności nauczania.

Pospolity sposób mówienia stawia wychowanie obok wykształcenia, a więc zdaje się upatrywać w wykształceniu czynność równoległą do

wychowania. Pochodzi to stąd, że nauka w zwykłym znaczeniu tego wyrazu potrzebuje osobnych zarządzeń, że, podczas gdy wychowaniem zajmują się zwykle rodzice, naukę prowadzi odrębna osoba, zwana nauczycielem, że, podczas gdy wychowanie zwykle odbywa się w domu, miejscem nauki jest po większej części szkoła. Ten przedział jest jednakże tylko zewnętrznym. Nauka jest tak samo czynnością wychowawczą, jak wszelkie inne czynności, w zakres wychowania wchodzące.

Nie każda wszakże nauka jest wychowawczą. Wychowawczą jest nauka w czasie, w którym dziecko stoi pod wpływem wychowawczym, a więc przed dojrzałością umysłową. Wszelka zaś inna nauka, której zadaniem jest doprowadzić człowieka do wykonywania jakiejś zręczności, albo jakiegoś zawodu, nie wychowuje, ale kształci. Pierwsza jest ogólną i wychowawczą, druga szczegółową i fachową.

Szkoły ludowe, wydziałowe i średnie są szkołami wychowawczymi, uniwersytety i wszelkie szkoły techniczne fachowemi.

Wychowawczymi stają się szkoły fachowe wyjątkowo o tyle tylko, o ile przyjmują młodzież w wieku, podlegającym działaniu wychowawczemu.

Jeżeli celem wychowania jest uszlachetnienie umysłu, to nauka, poddając umysłowi bezpośrednio treść myślenia, kształcąc go i wyrabiając jego siłę, jest z wszystkich czynności wychowaw-

czych chyba najprzedniejszą i najskuteczniej działa w kierunku głównego celu wychowania.

Nauka fachowa odbywa się prawie zawsze po za domem rodzicielskim, nauka wychowawcza może być albo domowa, albo szkolna.

Przez to, że nauka odbywa się w domu, wychowanie staje się niepodzielonem, przy szkolnej nauce podzielonem. Ze względu na to mogłaby powstać wątpliwość, która forma nauki jest lepszą. Przy praktycznem zagadnieniu wychowawczem jest prawie rzeczą niemożliwą, ogólnie wątpliwość wychowawczą rozstrzygnąć. Czy jakiś praktyczny środek wychowawczy jest dobry albo zły, o tem rozstrzygają każdorazowe stosunki. Z tego powodu to samo zarządzenie wychowawcze może w jednych warunkach okazać się jedynie możliwem, przy drugich zaś wprost zgubnem, n. p. gdy dziecko jest tak słabowitem, że chodzenie do szkoły wprost zagraża jego życiu, bez dalszego namysłu należy je kształcić w domu.

Pominąwszy towarzyszące wychowaniu okoliczności, zalety i wady wykształcenia domowego, przedstawiają się w następujący sposób.

W domu można uczyć prędzej, łatwiej i wygodniej, w domu moralność dziecka nie jest narażona na szwank przez stykanie się z zepsutymi żywiołami. Co do pierwszego punktu, jest on bezwątpienia bardzo ważny, ale w nauce domowej zależy prawie wszystko od nauczyciela. Znaleźć ze wszech miar odpowiedniego nauczy-

ciela domowego, jest chyba w dzisiejszych czasach równie trudno, jak wygrać wielki los na loteryi. Jeżeli rodzicom uda się pozyskać dla swego dziecka takiego mistrza, jakim był grecki mędrzec Arystoteles przy Alexandrze Wielkim i, jeżeli starczą ich środki na opłacenie takiego człowieka, niechaj kształcą dziecko swoje w domu.

Ponieważ jednak na nauczycieli domowych zgłaszają się przeważnie siły drugorzędne, ludzie wykolejeni i niedoświadczeni, dlatego ze względu na samego nauczyciela nauka domowa przedstawia wielkie niebezpieczeństwo.

Pozostaje jeszcze naukę domową uchwycić w stałe i niezmiennie formy, któreby przykuwały młody i niestały umysł do porządku i kształciły jego chwiejną wolę. Nauka bowiem domowa sama przez się mniej wyrabia wolę dziecka, niż nauka zbiorowa. Nauka zbiorowa działa tylko ogólną dyscypliną, zastosowanie się zaś do rozkazów jest wypływem woli dziecka. W nauce domowej stosuje się dziecko do szczegółowego rozkazu, a więc działanie jego jest mniej samodzielne niż przy nauce zbiorowej, przez co wola jego mniej ma sposobności do wyrabiania się. Urządzenie nauki domowej w ten sposób, aby przyzwyczajała do porządku umysłowego i kształciła wolę, przedstawia pewne trudności i nie można jej zawsze w ten sposób przeprowadzić.

Korzyści nauki zbiorowej są bardzo znaczne. Osoba nauczyciela nie budzi tu tak wielkiego niebezpieczeństwa, jak w nauce domowej.

Powaga publicznego nauczyciela, poparta jego urzędowym charakterem, nie zużywa się tak łatwo, jak powaga nauczyciela domowego, który przez znaczną część dnia obcuje z dzieckiem.

Prawda, że i między publicznymi nauczycielami są dobrzy i źli pracownicy, wpływ jednakże złego nauczyciela w nauce zbiorowej łatwiej można zrównoważyć przez odpowiednie zarządzenia, niż w nauce domowej. W nauce szkolnej uczą obok nauczyciela także współuczniowie. Nie chodzi tu tak dalece o oddziaływanie na ambiację, jestto bowiem często środek niebezpieczny, działający jako narkotyk, a więc pomagający na chwilę, ale często psujący w zarodku wytwarzający się charakter. Obok nauczyciela uczą współuczniowie, gdyż nauka zbiorowa wywołuje mimowoli porównanie, porównanie zaś działa wychowująco, bo uczy poznawać i oceniać samego siebie, uczy sądzić własne działanie. Młodzież, stanowiąca generację, dąży razem do wytkniętego celu, do którego dochodzi jedno dziecko łatwiej, drugie trudniej. I dążąc do wspólnego celu, niejako po drodze mierzy swoją wartość postęпами współtowarzyszy, wyrabia w sobie sumienie i to jest może najważniejszym wynikiem wspólnej nauki.

Dziecku, uczącemu się w domu, trudniej poznać siebie, bo mu brak porównawczego materiału. Nauczyciel, uczący większą ilość młodzieży, nie rozdrabnia swego wpływu na pojedynczych uczniów, jego przykład i nauka to nie ucztą, zgo-

towana dla ograniczonej liczby biesiadników, lecz słońce, światłem swoim obejmujące wszystkich! Nauczyciel uczący pięćdziesiąt dzieci, każdemu dziecku daje nie pięćdziesiątą tylko część swej działalności, lecz cały jego wpływ dostaje się w udziale każdemu dziecku, gdyż co innego jest uczyć pięćdziesiąt dzieci po sobie, a co innego uczyć je obok siebie. Sztuka uczenia, która dawno zarzuciła uczenie t. zw. pojedynkami, jest obecnie tak wydoskonalona, że równoczesne uczenie większej ilości młodzieży nie przedstawia żadnych trudności.

Ale, możnaby jeszcze zrobić zarzut i to wielce ważny, że nauka zbiorowa powiększa liczbę nieświadomych czynników wychowawczych, a ponieważ między nimi mogą się znaleźć szkodliwe, wystawia na niebezpieczeństwo moralność dziecka. Nauka domowa odczuwa bardzo dotkliwie brak czynników rówieśniczych. Za to nauka zbiorowa daje sposobność obcowania z ludźmi, poznawania ich charakterów i usposobień, zdolności, upodobań, nawyknień, wad i zalet, rozszerza przez to znajomość świata i życia ludzkiego, czego brakuje młodzieży kształconej w obrębie domu rodzicielskiego.

Znajomość świata i ludzi potrzebną jest dla dziewcząt, nieodzowną zaś dla chłopców. Szkoła przyzwyczajają odpowiadać za siebie, mierzyć ludzi według ich wewnętrznej wartości, uwalnia od niektórych przesądów i staje się przez to bardzo dobrem przygotowaniem do przyszłego życia.

Że między czynnikami rówieśnymi mogą się znaleźć żywioly szkodliwe, nie ulega wątpliwości, złe jednakże, jakie młodzież poznaje za ich pośrednictwem, szkoła może wyzyskać na korzyść dobrego.

Stosunki życiowe są tego rodzaju, że człowiek się ze złem poznać musi. Cnota staje się dopiero wtedy cnotą, gdy wytrzyma próbę złego. Słusznie powiedziano, że «chłopcy i młodzieńcy muszą być wystawieni na próbę, aby wyrosli na mężów».

Doświadczenie uczy, że dobrze chowana młodzież odpycha złe ze wstrętem, jak gronostaj strzeże się brudu, tylko też niedbali rodzice przypisują jakiejś zewnętrznej przyczynie zepsucie swych dzieci.

Ponieważ szkoła piętnuje każdą zdrożność, popiera zaś stale moralność, zetknięcie się ze złem przy dobrym wpływie domu, nietylko że nie psuje jednostki, ale ją nawet hartuje w dobrem.

Wysoka wartość kształcenia zbiorowego jest zresztą dzisiaj tak ogólnie uznana, że uwagi powyższe byłyby może zbyt ciche, gdyby u nas znaczny procent młodzieży obu płci nie kształcił się jeszcze prywatnie. Na mocy wieloletniego i wielostronnego doświadczenia śmiemy twierdzić, że wyniki nauki domowej są zawsze słabsze od wyników nauki zbiorowej. Przy najkorzystniejszych warunkach zawsze się

okazuje, że w wykształceniu domowym jedna lub druga strona jest zaniedbaną.

Przeciw nauce domowej przemawia także wzgląd ekonomiczny. Jest ona zbytkiem, na który mogła sobie pozwolić starożytność, ponieważ w niewolnictwie miała nadmiar sił ludzkich. W starożytności zwykle niewolnicy uczyli synów wolnych obywateli; najczęściej wybierano do tego takich, którzy nie byli zdolni do pracy ręcznej. Kiedy w Grecyi pewien niewolnik, zatrudniony zbieraniem owocu, spadł z drzewa i złamał nogę, pan jego najspokojniej powiedział: «nic nie szkodzi, jeżeli nie może być ogrodnikiem, uczynię go pedagogiem».

Gdyby w naszych czasach każde dziecko miało mieć swego osobnego nauczyciela, przy panującym zapotrzebowaniu naukowej wiedzy, nie starczyłoby do nauki domowej ludzi, choćby jeden nauczyciel kilku z kolei uczniów w życiu swoim zdołał wykształcić.

Nauka udzielana czy w domu, czy w szkole, jest jedną częścią całej pracy wychowawczej. Wymaga ona wiele różnych czynności, które jednakże nie mogą postępować drogami samodzielniemi, lecz muszą utrzymywać związek z resztą działania wychowawczego.

Prócz nauki wchodzi jeszcze w zakres pracy wychowawczej dwa rodzaje czynności. Dziecko, rodząc się, wstępuje do społeczności ludzkiej, której członkiem ma zostać. Gdyby dziecko miało odrazu gotowy rozum, społeczność, przyjmując je

na członka, podyktowałyby mu pewne prawa, i żądałyby, aby się do nich stosowało. Ponieważ jednakże dziecko niema rozpoznania, społeczność przyjmuje je na członka bez jego woli i nakłada na wychowawców obowiązek dostosowania go do otoczenia. Wychowawcy, przeważnie rodzice, przyjmują na siebie ten obowiązek i przestrzegają, aby ich dziecko nie szkodziło sobie samemu i otoczeniu. Dziecko tego cichego układu między społecznością a rodzicami nie rozumie i zaczyna się tak rozwijać, jak gdyby otaczający je świat stworzony był dla niego.

O ile dziecko nie robi nic, coby szkodziło jemu samemu i społeczności, rodzice zostawiają mu jego wolę, ale, skoro przekroczy te granice, muszą wkroczyć przeciw niemu, ponieważ niejako wzięli na siebie odpowiedzialność za dziecko.

Uprzytomnijmy to sobie na przykładach:

Dziecko widzi w piecu ogień: ponieważ blask jego mu się podoba, zbliża się doń i chce go chwycić. Rzeczą wychowawców jest usunąć je od ognia, aby sobie i domowi nie uczyniło szkody. Albo dziecko znajduje się w publicznym ogrodzie, widzi tam kłaby z kwiatami; nie rozumiejąc prawa własności, zamierza wejść na kłab, aby zerwać kwiaty; rodzice lub wychowawcy nie pozwalają mu tego. Czynności, jakie wykonywa wychowanie, aby dziecko uchronić od robienia nieporządku, od krzywdzenia siebie i otoczenia, nazywamy karnością.

Rzeczą karności jest także przystosować

dziecko do panującego obyczaju, a ten zmienia się podług okolicy świata i wieku. Dziecko z razu o obyczaj się nie troszczy, a więc n. p. je rękami, bo mu tak najdogodniej. Jednakże to, co jest obyczajem w Turcyi, sprzeciwia się obyczajowi w Polsce, karność więc nauczy polskie dziecko używać do jedzenia odpowiednich narzędzi.

Ponieważ karność usuwa nieporządki, jest właściwie tylko czynnością przeczącą. Karność działa tylko wtedy, kiedy jest potrzebna. Gdyby dziecko odrazu rozumiało otaczający świat i przez ograniczenie swego pożądanja umiało się do niego zastosować, karność byłaby zbytęczną. Karność trwa więc tylko tak długo, póki dziecko jej potrzebuje i sama przez się ustaje, skoro dziecko jest karne. Dzieje się to nieraz bardzo wczesnie, czasami jednakże stan niekarności trwa stosunkowo bardzo długo. Karność zasadza się na bezwzględnem, czyli t. zw. ślepem posłuszeństwie. Dziecko niema woli, lecz tylko chwilowe pożądanje, otóż wolę zastępują u niego ci, którzy je wychowują.

Karność właściwie jeszcze nic nie buduje, ale nie pozwalając czynić nic szkodliwego, przygotowuje tem samem umysł do uszlachetnienia. Właściwą dopiero dodatnią czynnością jest prowadzenie.

Prowadzenie stara się, aby dziecko prawdziwie się uszlachetniło, t. j., aby zrozumiało, czem jest szlachetność i wyrobiło w sobie przekonanie o jej konieczności. Nie czynić źle uczy karność,

ale czynić dobrze na mocy przekonania, uczy prowadzenie. Używa zaś do tego przyzwyczajenia, przykładu, pouczenia, uznania, zachęty, pochwały, nagany, kary i t. d.

Prowadzenie, zmierzając wprost do wyrobienia szlachetności charakteru, korzysta z tego, co już w dziecku wyrobiła karność i wyzyskuje wpływ nauki. Przedewszystkiem z karnością utrzymuje bardzo ścisły związek, tak, że te dwie czynności mimowoli nawzajem się przenikają. Środki jednej i drugiej wykazują tylko nieznaczne różnice, n. p. dwuletnie dziecko zabiera jednemu z rodzeństwa jabłko: popełniło właściwie kradzież, ale, ponieważ nie rozumie prawa własności, rodzice, nie pouczając, każą mu je oddać i sprawa skończona, — rodzice wykonali karność; jeżeli jednak ten sam wypadek zajdzie w kilka lat później, kiedy dziecko już ma wyrobione poczucie prawa własności, rodzice wywołują u niego świadomość, że popełniło kradzież, starają się zohydzić ten występki i przez stosowne pouczenie wpoić stałe poszanowanie obcej własności, — rodzice wykonali prowadzenie.

Karność i prowadzenie są z sobą tak zrosłe, że nieraz trudno powiedzieć, gdzie się zaczyna jedna czynność, a druga kończy. Dlatego też zwykły sposób mówienia wcale nie rozróżnia tych dwóch czynności, ściągając je razem w pojęcie wychowania. Dzieje się to w tem słusznym poczuciu, że karność jest koniecznym warunkiem

prowadzenia, że dziecko niekarne usuwa się z pod wpływów umoralniających.

Z tego, co się powiedziało, wynika, że jeżeli wpływ człowieka dorosłego na dziecko nazwiemy w ogólności wychowaniem, to czynności wychowawcze należy podzielić na dwojaki: naukę czyli kształcenie, oraz w ściślejszym znaczeniu tego wyrazu wychowanie czyli uszlachetnienie, a tej wstępną częścią jest karność, czyli tak zwane odchowanie. Potoczny sposób mówienia niezawsze jest pod tym względem ścisły, bo nieraz słyszy się o człowieku złym, ale dobrze wychowanym. Wychowaniem zwiemy bowiem nieraz przyzwyczajenie do zewnętrznej ogłady, przyczem nieraz ukształcenie umysłu jest zaniedbane, albo wprost fałszywe.

Wymienione czynności wychowawcze nie działają na umysł dziecka osobno ani jednocześnie, lecz równocześnie. Z natury rzeczy wypada, że karność rozpoczyna wychowanie, ale bardzo wcześnie krzyżuje się z nauką. Nauka potrzebuje tej podpory, bo, jak wiadomo, niekarne nauka jest niemożliwa. Ale ta sama nauka, dając umysłowi treść do myślenia, ułatwia karność. Po pewnym czasie karność pospołu z nauką przechodzą w prowadzenie, to zaś utrzymuje z równoległymi czynnościami stały związek.

W naszych czasach stosunki tak się ułożyły, że do wykonywania czynności wychowawczych potrzeba zwykle dwóch czynników: dom, czyli wychowawcy domowi, biorą na siebie wychowa-

nie w ściślejszem znaczeniu tego wyrazu, szkoła, czyli nauczyciel, albo nauczyciele, prowadzą wykształcenie. Przez to samo jednakże nauczyciel nie przestaje być wychowawcą. W czasie, w którym młodzież jest pod działaniem jego nauczania, wychowanie także do niego należy.

Podział pracy wychowawczej między te dwa czynniki nie jest dla dziecka niekorzystny. Jeżeli bowiem dziecko jest źle chowane w domu, zły wpływ domowy może przynajmniej w części być zrównoważony przez dobry wpływ szkoły; jeżeli zaś wpływ domowy jest dobry, w takim razie znajduje potwierdzenie we wpływie szkoły i utrwala się, wyrabiając stały dobry ustrój umysłu.

Wychowanie zyskuje przez ściśle porozumienie między domem a szkołą. Takie porozumienie wychodzi zawsze dziecku na dobre, lecz, niestety, niezawsze ono istnieje. «Mamusiu, mnie się dzisiaj tak niechce iść do szkoły» — mówi chłopczyk do kochającej matki — i odbiera od niej odpowiedź: «dobrze, moje dziecko, odpocznij sobie dzisiaj, a ja poświadczę, że byłeś słaby». Jeżeli matka w ten sposób dziecko swoje wychowuje, nie można się dziwić, że traci na powadze i szacunku, nie można się dziwić, że ono okłamie ją przy najbliższej sposobności.

Że dziecko w tak luźny sposób chowane, zachowa jednak pewne poszanowanie dla prawdy, zasługą to drugiego czynnika wychowawczego t. j. szkoły, bo w sumieniu dziecko wobec niej z powodu kłamstwa czuje się przynajmniej wino-

wajcą. Na pochyłej drodze jest wychowanie, jeżeli szkoła w swem działaniu wychowawczem nie może postępować ręką w rękę z wpływem domowym, lecz musi mieć rozum za rodziców.

W zakładach, zwanych internatami, dwa te czynniki wychowawcze działają wspólnie, równocześnie wychowując i ucząc. Ta forma wychowania, ogólnie przyjęta w innych krajach, jest u nas mało używana. Ma ona tę niedogodność, że nieraz trzyma młodzież z dala od życia, stąd wymaga dwurazowego gwałtownego dostrojenia umysłowego: raz przy przejściu z wychowania domowego do internackiego, drugi zaś raz po opuszczeniu internatu.

W niektórych jednakże warunkach, tam gdzie wpływ domowy jest przewrotny, wychowanie w internacie może się stać dla dziecka deską zbawienia.

Z wszystkich w niniejszym rozdziale omówionych form wychowawczych najnaturalniejsze jest wychowanie w rodzinie, obok wykształcenia szkolnego. Gdzie takie wychowanie z jakichkolwiek powodów jest niemożliwe, tam o wyborze innej formy rozstrzygać muszą każdorazowe okoliczności

§ 8. Wychowanie jako karność.

Wychowanie rozpoczyna się od wykonywania karności, ponieważ zaś karność jest przeważnie czynnością przeczącą i wstrzymującą, wychowawca staje się przedstawicielem siły regulującej pierwsze nieuregulowane pożądanie dziecka.

Świat zewnętrzny działa na nasz umysł za pośrednictwem zmysłów. Wrażenia zmysłowe wywołują w umyśle wyobrażenia. U człowieka dorosłego pod wpływem zewnętrznego podrażnienia zostaje umysł po większej części spokojnym, ponieważ zna wartość tego, co mu zmysły poddają. Ale w umyśle pierwotnym, który nie przeszedł jeszcze szkoły życia, każde prawie wyobrażenie wywołuje pożądanie. Dziecko każdemu zyskanemu wyobrażeniu przypisuje jakąś wartość, dlatego też przy każdym prawie wyobrażeniu pożąda. Dziecko jest skłonne pożądać wszystkiego, co mu poddają zmysły. Im więcej się rozszerza zakres wyobrażeń dziecka, tem więcej ono pożąda.

Na szczęście nierozwinięty umysł dziecka niema pamięci pożądania, ponieważ zaś myślenie jego jest zwrócone tylko na jeden przedmiot, stąd prędko zapomina o pierwszej namiętności, a poddaje się drugiej. Na tem polega często zastosowywany podstęp osób wychowujących. Skoro bowiem dziecko pożąda czegoś, co jest szkodliwe, albo czego otrzymać nie może, podsuwają mu inny przedmiot nieszkodliwy, przez co nieraz udaje się usuwać pierwsze pożądanie. Dziecko z łatwością rzuca przedmiot, którego pożądało przed chwilą, a wyciąga ręce po nowy, który widzi. Jeżeli zaś pożądania jego się nie zaspokoją, pożąda natarczywie aż do zaspokojenia, albo zapomnienia. Tak więc umysł dziecka jest polem, na którym ścierają się namiętności.

Takiego stanu wychowanie znieść nie może i musi wtedy wkraczać swoją powagą. Wychowanie nie może dziecka zostawić na łasce jego pożądań, ale nie może też zaspokoić wszystkich jego pożądań. Gdyby się bowiem dziecku pozwalało wszystkiego pożądać, albo gdyby się za każdym razem zaspakajało jego pożądania, to po prostu popierałoby się jego rozstrój umysłowy i nigdyby się nie doprowadziło jego umysłu do równowagi, bo, jak wiadomo, nawet przy najkorzystniejszych warunkach zaspokojenie wszystkich pożądań jest niemożliwe. Bo czegoż dziecko nie pożąda? Pożądanie szybki z okna, kafli z pieca weszło u nas nawet w przysłowie.

A więc wychowawca musi, choćby mu to

nawet sprawiało przykrość, niejednej rzeczy dziecku odmówić, musi jego pożądanie regulować. Rzeczy zaś, których dziecku trzeba odmówić, jest niemało. Najpierw odmawia się dziecku tego, co dla niego jest szkodliwe n. p., jeżeli dziecko chce schwycić lampę, nie pozwala mu się tego, aby się nie sparzyło. Następnie nie zaspakaja się jego pożądaniami ze względu na to, że otoczenie mogłoby przez to ponieść szkodę, n. p. jeżeli dziecko jakiś kosztowny przedmiot chce wrzucić we wodę, należy mu go odebrać.

Co prawo, religia i obyczaj uważają za złe, o tem dziecko nie wie i wiedzieć nie może. Jeżeli więc dziecko wykracza przeciw prawom obowiązującym dorosłych, ze swego stanowiska nie spełnia żadnej zdrożności, mimo to wychowawca musi mu tego zabronić, aby nie dopuścić do złego przyzwyczajenia.

Do życia potrzebną jest wola. Wolą nazywamy pożądanie, oparte na przekonaniu, że to, czego się chce, jest dobre i że do spełnienia jego starczą nam środki. Dziecko przy pożądanii nie ma rozpoznania dobroci i wykonalności, a więc nie ma woli. Póki trwa ten stan, wolę jego zastępuje wola wychowawcy.

Dziecko zrazu, przyszedłszy na świat, nie tylko nie poddaje się karności i porządkowi społecznemu, ale z powodu swego niedoświadczenia, tyrannizuje swe otoczenie. Cały dom, począwszy od ojca, skończywszy na psie domowym, stoi zrazu na jego usługi. Ale to królowanie ustaje, skoro

dziecko umysłowo zaczyna się rozwijać. Zależność towarzyska, w jaką dziecko wstępuje, wymaga także wpływu regulującego ze strony wychowującego. Dziecko często samo prawie poddaje się pod jakiś porządek, ale najczęściej trzeba je do niego dopiero naginać. Dziecko, któremu by się pozwoliło iść bezwzględnie za swemi pożądaniami, zakłóciłoby spokój rodzinny, byłoby niemożliwe w obcowaniu z rówieśnikami, w nauce zaś szkolnej w niwecz by obracało wpływ nauki.

Czynność wychowawcza potrzebuje spokoju, a ten zachować muszą nie tylko dorośli, ale jeszcze więcej niedorośli. Oto punkt, na którym w polskich stosunkach bardzo często grzeszy wychowanie. Ze zbytnej pobłażliwości, albo dla osobistej wygody nie naginają polscy wychowawcy dzieci do poddania się porządkowi społecznemu, do uznawania powagi. Dziecko w ten sposób wychowane dochodzi do samolubstwa, do zbytnej miłości siebie samego, do wysuwania naprzód swego ja. Ta szkaradna wada, często nazywana «wybujaną indywidualnością», już dużo złego wyrządziła i wyrządza narodowi naszemu! Dziecko wstępujące w świat musi się dostroić do porządku społecznego przez ograniczenie swych pożądań na korzyść dobra zbiorowego.

Wstępując do szkoły, musi się dziecko poddać pod porządek szkolny, ponieważ nieporządek przeszkadza jemu samemu i wszystkim, którzy razem z niem do szkoły chodzą. Podporządkowanie za młodu własnego pożądanego pod prawa

społeczne daje rękojmię, że to samo dziecko jako człowiek dorosły będzie użytecznym członkiem społeczeństwa.

Człowiek musi umieć słuchać. Słusznie powiedział wielki poeta niemiecki, że nic nie wart jest ten, kto nie umie ani rozkazywać, ani słuchać; rozkazywać zaś może tylko umieć ten, kto się nauczył słuchać, bo, kto się nie nauczył sam słuchać, ten nie potrafi wymagać posłuszeństwa od innych.

Wychowanie wstrzymuje pierwsze pożądanja aż do czasu, w którym — na mocy lepszego poznania — w człowieku rozwija się wola. Póki wychowujący się woli nie ma, musi się rządzić wolą innych, musi podlegać wpływowi wychowania.

Z tego, co się powiedziało, wynika, że wychowanie — zwłaszcza początkowe — jest dla wychowanka potęgą zewnętrzną, którą on jako taką odczuwa niemile. Wychowanie zakreśla w okół dziecka granice, po za które mu wyjść nie pozwala i których przekroczenie karze. Wychowanie staje się więc dla dziecka zrazu siłą narzuconą, którą dobra wola wychowującego może złagodzić, ale której przykrości nie można zupełnie wychowankowi oszczędzić. Wkracza ono bowiem w to, co człowiek nawet w dziecięcym wieku uważa za wyłączną własność, t. j. w obręb osobistego upodobania.

Ponieważ ta część wychowania działa tylko wstrzymująco, stąd już z tego samego wynika,

że nie może trwać tak długo jak całe wychowanie, lecz kończy się z chwilą, gdy jest zbyt późną.

W ogólności twierdzić można, że im wcześniej wychowanie zacznie regulować pożądanie dziecka i im ściślej to przeprowadza, tem prędzej nastaje stan umysłowy, który dalsze działanie w tym względzie czyni zbędne. Korzystną rzeczą jest, jeżeli dziecko rychło staje się karne, bo całe wychowanie na tem traci, jeżeli karność zbyt długo się przedłuża. Karność trzeba wcześniej rozpocząć, aby ją łatwiej przeprowadzić. Dziecku, którego pożądań od pierwszych lat nie krępowało wychowanie, trudno się wdrożyć do karności. Ponieważ karność jest podstawą dalszych czynności wychowawczych, dlatego pierwotne jej zaniedbanie mści się nieraz na całym następnym wychowaniu.

Utrzymanie karności byłoby niezmiernie trudną i mozolną czynnością, gdyby człowiek nie miał pamięci tego, co raz zrobił. Karność nie potrzebuje w każdym poszczególnym wypadku regulować pożądanego dziecka, gdyż pomaga jej w tem przyzwyczajenie. Czynność, raz wykonana, rzeźbi bardzo silne ślady w systemie nerwowym, tak dalece, że wszelka następna czynność skłania się ku temu, aby posuwać się niejako temi samymi, już raz wyżłobionymi, drogami. Na tem polega przyzwyczajenie. Jeżeli człowiek z kolei razy kilka wykonał jakąś czynność, powstaje w nim dążność robienia tego zawsze. Starożytny mędrzec powiedział, że często i zawsze stoją tuż obok siebie.

Przyzwyczajenie działa w życiu fizycznym, ale nie mniej także w umysłowym. Przez częste wykonywanie jakiegoś ruchu, tak dalece przyzwyczajamy się go robić, że go wykonywamy wreszcie bezwiednie, bez zwracania na niego uwagi, czyli mechanicznie. Większa część czynności naszego codziennego życia jest zmechanizowana: bezwiednie chodzimy, ubieramy się, myjemy się, jemy i t. p. Robimy to tak dalece bez zwracania na naszą czynność uwagi, że podczas jej wykonywania możemy swobodnie rozmawiać, albo czytać. Pewien rolnik, który kilka razy w tygodniu odbywał nocą trzymilową drogę do miasta, zapewniał nas, że idąc śpi i zupełnie wyspany rano przychodzi na targ.

Przyzwyczajenie, które nam znacznie ułatwia nasze życie fizyczne, staje się pierwszorzędną siłą w wychowaniu, bo przez odpowiednie zarządzenie można łatwo zmechanizować umysłowe czynności. Jeżeli dziecko w otoczeniu swoim widzi tylko to, co dobre, uczciwe i szlachetne, jeżeli rodzice od samego początku zmuszają je do szlachetności, wtedy ono w ten sposób chowane, wyrabia w sobie nałóg szlachetności, od którego nie tak łatwo mu zbroczyć.

Przyzwyczajenie jest silniejsze, niż pouczenie. Kto się nie przyzwyczaił szanować obcej własności, ten co niedzieli może wysłuchać kazania przeciw kradzieży, a jednak ukradnie.

Przyzwyczajenie może się odnosić do dobrych i złych rzeczy. Człowiek, zostawiony sam

sobie, łatwiej przyzwyczai się do złych rzeczy, bo złe, jak o tem poprzednio była mowa, łatwiej i prędzej nieraz prowadzi go do celu. Ażeby dziecka nie wystawiać na niebezpieczeństwo przyzwyczajania się do złego, lepiej złe trzymać od niego, o ile możności, zdala. Jeżeli się zaś z niem spotkać musi, tem troskliwiej należy pilnować przyzwyczajania go do dobrego. Jeden z starożytnych mędrców uważa cnotę za sztukę, której się trzeba tak samo wyuczyć przez przyzwyczajanie, jak każdej innej sztuki. »Wielu rzeczy uczymy się tylko przez ich wykonywanie; n. p. sztuki budowniczej uczymy się, budując, na muzyków kształcimy się przez wykonywanie muzyki. Tak samo wykonując sprawiedliwość, stajemy się sprawiedliwymi, czyniąc miłosierdzie, stajemy się miłosiernymi« i t. d.

O tej wielkiej sile przyzwyczajania zapominają często rodzice i wychowawcy i sądzą, że spełniają swój obowiązek, jeżeli ustawicznie mają na ustach mądre nauki. Niejedna matka mówi: »że też ten chłopiec nie chce się uczyć, przecież codzień napominam go do pilności«. Ale nie upominanie uczyni chłopca pilnym, lecz przyzwyczajanie, upominanie zaś przyzwyczajania nie wyrabia. Przyzwyczajanie przychodzi do skutku pod działaniem zewnętrznego nacisku, a więc w wychowaniu przez silne narzucenie woli osoby starszej. Wychowawca musi od samego początku przypilnować, aby wewnętrzna ruchliwość dziecka objawiła się na zewnątrz w działaniu, i dopiero, kiedy

*30 dni
kiedy
zjawi
się
wzrost
i t. d.*

przyzwyczajenie do pilności jest wyrobione, może pozwolić działać woli dziecka.

Samo się przez się rozumie, że na wyrobienie dobrego przyzwyczajenia wpływa przykład. Jeżeli ojciec i matka są leniwcami, to najpierw nie będzie im się chciało swego dziecka do pilności przyzwyczajać; zresztą przyzwyczajenie staje się niemożliwe tam, gdzie przyrodzone wzory go nie popierają. W znanej bajce stary rak mówił do małego raczka: »dlaczego chodzisz tyłem a nie przodem?« — na to odpowiedział raczek: »jakże ja mam chodzić przodem, kiedy i ty tyłem chodzisz!«

Powiedzieliśmy wyżej, że dziecko odczuwa karność jako przykrość sobie wyrządzoną, jako wkraczanie w swoje prawa. Ileż to płynie łez właśnie z tego powodu, że wychowanie przeciwstawia pożądaniu dziecka swoją wolę. Lecz czy człowiek dorosły ma prawo narzucać swą wolę drugiemu człowiekowi, który, choć młody, jest jednak człowiekiem, czy ma prawo zatruwać mu kilka lat życia dla późniejszych korzyści? Żył przed stu laty uczony, który na powyższe pytanie dał odmowną odpowiedź. Twierdził on, że ponieważ właśnie w młodym wieku tyle umiera dzieci, nie godzi się przez wykonywanie karności zatruwać ich krótkiego żywota.

Ale ogólny zwyczaj postępuje inaczej. Często z ust rodziców lub nauczycieli padają te słowa: »przyjdzie czas, że błogosławić będziesz tę rękę która ci dziś sprawia przykrość«. I jest to wielką

prawdą. Wykonywanie karności należy do obowiązków wychowawczych. Jeżeli gdzie, to właśnie tu sprawdza się zdanie, że przykra chwila często sprowadza długą rozkosz. Jeżeli bowiem karność zapewnia dziecku uszlachetnienie, w takim razie środek ten, choć na razie przykry, jest jednak dobry.

Bo odwróćmy stosunek. Dajmy na to, że ktoś, aby dziecku nie robić przykrości, zrzeka się wykonywania karności i pozwala mu dowolnie się rozwijać. Jeżeli pod wpływem takiego wychowania wyrośnie człowiek moralnie słaby, bez woli, chwiejający się na wsze strony w swych pożądaniach, nie wahamy się potępić tego ustroju umysłowego, winiąc o to rodziców, że go tak wychowali.

Karność, tak samo jak na ciele wykonana operacya, działa na przyszłość. Kto pragnie pozyskać dobro w przyszłości, musi się nieraz wyrzec rozkoszy w terażniejszości. Oszczędzanie więc dziecka pod względem karności jest niemoralną, wprost zdrożną słabością, jest zaniedbaniem świętego obowiązku wychowawczego,

Bez karności nie może być mowy o wewnętrznej wolności, której przygotowaniem jest wychowanie. Kto za młodu, choćby na mocy narzuconej mu woli, nie nauczył się być obojętnym wobec różnorodnych pożądań, tego nauka i późniejsze wychowanie nie są w możności tak dalece uszlachetnić, aby się w nim wyrobił silny i prawy charakter. Późniejsze wykształcenie może mu dać

poznanie moralnego prawa, ale czy zawsze za tem pójdzie jego wola, jest to rzeczą ze wszech miar wątpliwą. W umyśle jego może zapanować bardzo niekorzystny rozbrat między jego wiedzą a wolą. Tę rozterkę umysłu trafnie naszkicował jeden ze starożytnych poetów: »widzę co lepsze i pochwalam je, ale idę za gorszem«. W najlepszym razie, wiedza, zdobyta nauką, wstrzyma go od złego działania, ale nie starczy mu woli do działania dobrego.

Umysł, przyzwyczajony do karności, może nawet zejść na pewien czas na bezdroża, ale ta karność nie ginie, bo ułatwia mu powrót do równowagi. Przeciwnie, człowiek, który w dzieciństwie nie przeszedł szkoły karności, nie umie się utrzymać na ślizkiej lub pochyłej drodze i jest bezpowrotnie zgubionym, skoro raz na nią wstąpi.

Według sposobu jej prowadzenia może być karność dla dziecka albo łatwiejszą, albo przykrzejszą do zniesienia. Zależy to od wychowawcy, od tego, ile swobody zostawia wychowankowi. Karność może być albo niewolniczą albo liberalną, czyli swobodną.

Pomówimy wpiery o karności niewolniczej. Polega ona na tem, że wychowujący wobec dziecka stara się bezwzględnie przeprowadzić swoją wolę. Wychowawca staje się rodzajem despoty, przepisuje w najdrobniejszych szczegółach postępowanie dziecku, tak, że ono bez jego rozkazu lub zezwolenia nie śmie uczynić żadnego kroku. Niewolnicza karność nietylko nie osładza

przykrości posłuszeństwa, ale nieraz umyślnie stwarza i piętrzy trudności i przeszkody, upatrując w ich zwalczaniu dla wychowania najlepszy skutek. Jeżeli taka szorstkość w postępowaniu jest umyślnem pokryciem rzeczywistej życzliwości, to tenże sposób postępowania niezawsze jest potrzebny, ale skutecznie może podziałać na uregulowanie pożądań w młodym umyśle. Jeżeli zaś wymaganie niewolniczej uległości jest wpływem osobistego lubowania się w rozkazywaniu, jak się to nieraz zdarza, jeżeli więc ostra karność przeprowadzana bywa w chęci dogodzenia własnemu upodobaniu, a nie jest wynikiem dobrego usposobienia dla dziecka, wtedy charakterowi jego grozi niebezpieczeństwo spaczenia się. Niewolnicza karność bowiem daje przyzwyczajenie do dobrego, ale nie daje upodobania w dobrem. Więcej powiemy, że dziecko może znienawidzić szlachetność, wpajaną weń tak ostrymi środkami.

W ten sposób karność zamiast zbliżyć dziecko do szlachetności, może je od niej oddalić. Bo szlachetność, oparta tylko na obawie, jeszcze nie jest szlachetnością. Kto się nauczy unikać złego z obawy przed wychowawcą, nie jest jeszcze uszlachetniony. Polskie wychowanie zwykle nie grzeszy niewolniczą karnością. Raczej popada ono w drugą ostateczność, o czem niebawem pomówimy.

Na przeprowadzeniu niewolniczej karności polega nieraz wychowanie w większych internatach. Skoro internaty mają tylu wychowanków, że przekraczają rozmiary większej rodziny, zwy-

kle się ratują zaprowadzeniem surowszej karności. Rozciągają tedy nad młodzieżą najściślejszy dozór, okalają ją dosłownie murem, w przekonaniu, że szczepią w niej moralność przez to, że jej błędzić nie pozwalają. Otóż młodzież w ten sposób dozorowana nie grzeszy, bo nie ma do tego sposobności, ale gdzież rękojmia, że grzeszyć nie będzie, skoro zabraknie pilnujących ócz?

Przy takim wychowaniu cnota młodzieży nigdy nie jest wystawiona na próbę, a więc niewypróbowana. Jak próba działa na umysł młodzieńczy, o tem opowiada we wspomnieniach swego życia jeden z francuskich pisarzy. Wszedł pewnego razu do pokoju i ujrzał na stole leżącego franka, widocznie zapomnianego przez rodziców. Od razu zdjęła go pokusa zabrania tegoż franka. Rozpoczęła się w nim ciężka walka między dobrem przyzwyczajeniem a pokusą. Kilkakrotnie frank znikał w jego kieszeni, lecz za każdym razem znów wracał na stół. Od chwili jednak, jak z tej walki wyszedł zwycięsko, nigdy już nie pożądał obcej własności. Niewolnicza karność i z innego względu jest dla młodzieży niebezpieczną. Silniejsze umysły o samodzielniejszym sposobie myślenia, powiadają sobie, że ta karność trwa tylko do czasu. Z obawy złych skutków układają się więc, na później zostawiając sobie zaspokojenie osobistego swego pożądania. Taki układ prowadzi do udawania, hipokryzyi, niegodziwości.

Słabsze zaś umysły, łatwo dające się powo-

dować, tak dalece przywykają do rządzenia się obcą wolą, że wobec wymagań życia stają się nieraz zupełnie nieudolnymi. Nie mają woli, nie mają nawet jasnego poczucia co dobre, a co złe. Są to tak zwane poczciwe dusze, ale umysłowe niedołęgi. To nam tłumaczy, że często z pozornie świetnie prowadzonych internatów wychodzą ludzie albo z gruntu źli, albo nieudolni.

Wprost przeciwną jest liberalna kar-
ność. Pozwala ona niedorostkom na wszystko, zostawia im jak największą swobodę postępowania, daje im jak najwięcej samodzielności, ciesząc się widokiem, jak się łamią z przeciwnościami i obliczając sobie z tego jak najlepszy skutek dla wychowania.

Wychowanie liberalne nie popiera wprost
zdrożności, ale ma bardzo szerokie sumienie w oce-
nieniu tego, co wolno, a czego nie wolno i patrzy
przez szpary na przekroczenia zakazu. N. p. dzie-
cko splatało jakiegoś figla, przez który ktoś inny
poniósł szkodę; właściwie powinno za to być uka-
rane, ale, że figiel został splatany zręcznie, można
mu to wybaczyć, a może nawet je za to spotyka
pochwałą. Takiemu wychowaniu braknie powagi!
Matka przychodzi ze szkoły do domu z wiado-
mością, że Jaś się nie uczy, na to odzywa się li-
beralny ojciec, głośno w obecności chłopca: »wdał
się we mnie, bo ja w szkole byłem tak samo le-
niwy«.

W doborze środków wychowawczych libe-
ralne wychowanie nie kieruje się względami na

moralność, ale z pewnem lekceważeniem skłonne jest używać nawet środków niemoralnych, albo moralnie obojętnych, byleby dopiąć najbliższego celu.

Jeden z niemieckich pisarzy napisał całą książkę o tem, jak rodzice sami mogą wywoływać zdrożności u młodzieży przez liberalne i przewrotne wychowanie, a wykazał to na krótkich, z życia codziennego zaczerpniętych przykładach, jak: pewna matka nie zadawała sobie trudu uspokajania swych hałasujących dzieci, tylko dla wygody straszyla je to niedźwiedziem, to Panem Bogiem, to ojcem; mówiła do nich: »dzieci, bądźcie cicho, bo jak nie będziecie cicho, to przyjdzie niedźwiedź i was pożre« — albo »przyjdzie Pan Bóg i wrzuci was do piekła« — albo »ojciec zbije was na kwaśne jabłko«. Skutek tych często powtarzanych gróźb był ten, że dzieci zniechęciły się niedźwiedziowi, co nie było jeszcze największem nieszczęściem, ale także Pana Boga i własnego ojca.

Wychowanie liberalne nie budzi wewnętrznej poszanowania dla prawa. Młodzież, wychowywana liberalnie, przyjmuje wszelkie nagany i kary z oporną obojętnością, nie czując ohydy złego postępku. Lekceważenie prawa przenosi się na osobę wychowującego, który jako przedstawiciel władzy nie imponuje młodzieży. Jeżeli wychowawca obok tego, aby bezwzględnie nie narzucać swej woli wychowankowi, każdy rozkaz albo zakaz stara się wobec niego usprawiedliwić, wytwarza w jego umyśle przekonanie o umyśle-

wej równości ze starszą osobą, a poczucie to niweczy wszelki wpływ wychowawczy.

Liberalne wychowanie doprowadza w końcu do tego, że z ojca i wychowawcy robi się starszy towarzysz, którego się właśnie dla tego mniej słucha, niż równowiekowego towarzysza, ponieważ tenże czasem chce wolę swoją narzucać wychowankowi.

Z liberalną karnością spotykamy się głównie w wyższych stanach pod wpływem przedelikatnego uczucia albo fałszywej miłości rodziców. Wychowanie takie można uważać za spaczone i, jeżeli twarda szkoła życia nie doprowadzi człowieka do równowagi umysłowej, niewiele się po nim należy spodziewać.

W polskich stosunkach ofiar liberalnej karności jest bardzo wiele. Są u nas często domy, gdzie nie rodzice dziećmi, ale odwrotnie, dzieci rodzicami rządzą. Za to w niższych stanach twarde warunki życia, wśród których młodzież wzrasta, czynią karność liberalną niemożliwą.

Z zestawienia tych dwóch rodzajów postępowania wychowawczego wynika, że właściwa droga leży w środku. Już przed trzema wiekami jeden z francuskich pisarzy powiedział, że z młodzieżą postępować należy z surową łagodnością. Karność musi być silną, bo siła jest przywiązaną do pojęcia karności. Ażeby zaś karność była silną, wychowujący powinien stać nad młodzieżą a nie na równi z nią, a co gorsza, poniżej niej.

Wychowawca w obcowaniu z dzieckiem po-

winien się zaprzeć wygody, bezpośredniości, występowanie jego winno być zawsze poprawne. Przy karności konieczną jest także ciągłość, aby nią spowodować dobre przyzwyczajenie i porządek w pożądaniu. Ryby, na wiosnę płynące w górę rzek, przeskakują przez zapory i pną się pod wodospady, jakie napotykają po drodze. Podobnie postępuje młodzież. Z naturalnych powodów odczuwając karność jako coś przykrego, szuka ona przy pierwszej sposobności wyłomu w krępującym ją murze. Nie znalazłszy go, poddaje się zrazu, ale po pewnym przeciągu czasu wznawia usiłowania, aby się wydobyć na wolność. Jeżeli więc wychowujący zadowolni się pierwszym poddaniem się pod swoją wolę i szanca dalej nie pilnuje, młodzież korzysta z pierwszego lepszego słabego miejsca i usuwa się z pod wstrętnego sobie wpływu.

Dlatego w karności potrzebna jest ciągła czujność, aby młodzież nie wysunęła się może z pod działania wychowawczego, zanim to zauważy wychowawca. Jeżeli rodzice utrzymują dziecko w porządku umysłowym przez jedenaście miesięcy w roku, w dwunastym zaś wyjeżdżają i zostawiają je na łasce przypadku, to stosunkowo krótki ten czas wystarcza, aby dobre przyzwyczajenie zastąpiły złe narowy. Jeżeli nauczyciel w szkole utrzymuje zwykle ścisłą i ciągłą karność, z jakichkolwiek zaś powodów przez dni kilka pofolguje w swoich wymaganiach, młodzież, postę-

pując za własnymi pożądaniami, staje się niesforną i nieskorą do posłuszeństwa.

Każde odstępianie od ciągłej karności jest niebezpieczne i powinno być upozorowane jakimś słusznym powodem, który młodzież może odczuć, ale o którym nie wypada osobno rozprawić. Skoro dziecko w chorobie grymasi, to mu ostatecznie można pozwolić grymasić, ale nie trzeba mu mówić: »dzisiaj pozwalam ci grymasić, bo jesteś chory«. Albowiem przez usprawiedliwienie zmiany łatwo może powstać mniemanie, że całe postępowanie karności jest tylko warunkowo prawdziwe. Tymczasem dla wychowania rzeczą jest korzystniejszą, gdy młodzież wierzy, że droga obrona jest konieczną, że jej inną zastąpić nie można.

Jeżeli wskutek słabości zdrowia albo innych przeszkód okaże się potrzeba łagodniejszego albo pobłażliwszego postępowania, w każdym razie zmianę tę tak należy urządzić, aby dziecko jej nie odczuwało jako odstępianie od zwykłego postępowania. Życie nasze składa się z szeregu regularnie po sobie następujących aktów, a nie z wyjątków. W wieku dziecięcym przyzwyczajmy dziecko do wyjątków, a będzie ich pragnęło w latach dojrzałych.

Karność powinna być silną a ciągłą, ale nie posuwającą się do ostateczności, t. j. do brutalności. Wszelka bowiem brutalność zniechęca, podczas gdy ścisłość i silność wzbudza zaufanie nawet u tych, przeciw którym jest zwróconą. Jeżeli za zły postęp pierwszy raz się dziecko zgani,

drugi raz zagrozi mu ostrzejszą karą, a za trzecim razem tę karę rzeczywiście wykona, to, choćby dziecko odczuło karę jako wielką przykrość, do umysłu jego nie będzie miała przystępu gorycz, gdyż będzie musiało sobie powiedzieć, że na karę zasłużyło. Lecz brutalne wykonywanie karności odbiera zaufanie.

Jakie brutalność pociąga za sobą skutki, na to wspomniany już pisarz niemiecki następujący przytacza przykład: Pewien chłopczyk, goniąc muchę, stłukł dzbanek ojcowski. Idzie więc do ojca do ogrodu, aby go przeprosić za swą nieostrożność. Ten nie pozwala mu dokończyć usprawiedliwienia i bije go bez litości. W kilka dni potem przy oglądaniu obrazków spada chłopcu książka ze stołu i drze się przypadkiem. Chłopiec otwarcie przyznaje się ojcu, że to on uszkodził książkę, lecz zanim zdołał wypowiedzieć słowa usprawiedliwienia, raz drugi dostaje nielitościwe baty. Ta brutalność ojca miała ten skutek, że od-tąd nigdy nie przyznawał się do winy i albo łął bezczelnie, albo winę zwał na kogoś innego.

Karność przy silności i ścisłości powinna być o tyle liberalną, aby nie zadawała gwałtu osobistej odrębności dziecka. Odrębność ta i tak prowadzi walkę w rygorze wychowawczym. Nie należy więc jej niepotrzebnie zaostrzać. Jeżeli osobista odrębność dziecka nie jest wprost zdrożną, karność powinna ją uszanować, do niej się stosować i szukać w niej punktu wyjścia dla swego działania.

Niewinnym pożądaniam młodzieży, niezwykle mu uzdolnieniu i usposobieniu karność powinna zostawić swobodę. Kto więc chce prowadzić młodzież, powinien być umysłowo młodym, rozumieć jej młodociane dążenia i, stawiając się na stanowisku młodocianych pożądań, w nich szukać pobudki do wykonywania karności. Młodzieży w takim razie oszczędzi wiele przykrości, a dla siebie zyska miłość i wdzięczność. Jestto jednak sztuka, jakiej niektórzy pedagodzy całkiem nie posiadają. Nie pojmują oni, że w ciele młodzieńczem krew silniej krąży, przyspieszona zaś czynność serca nadaje temu, co młodzież czyni, prawdziwie młodzieńczy wygląd. Ludzie tacy strofują młodzież o niesforność, o to, że mimo ich zakazu chłopiec, idąc po schodach, odrazu bierze dwa stopnie zamiast jednego i t. p.

Przy wykonywaniu karności trzeba młodzieży zostawić jej młodzieńczą wolę, jeżeli taka samodzielność nie jest szkodliwą dla jej rozwoju, tak cielesnego, jak i umysłowego. Jeżeli bowiem nie pozwala jej się rządzić własną wolą, nie można się spodziewać wyrobienia w niej woli w wieku dojrzałszym. Zbyteczne ustawiczne wkraczanie w zakres woli młodzieży bałamuci ją i zniechęca dla wychowawcy.

Są wychowawcy i nauczyciele, którzy wychodzą z tego fałszywego założenia, iż na to są wychowawcami albo nauczycielami, aby bezustannie strofować i pouczać. Dlatego ustawicznie mają pouczanie na ustach. Na ich twarzy młodzież ni-

gdy nie wyczytuje jakiegoś uznania albo zachęty, lecz, jeżeli na coś dają swoje pozwolenie, czynią to niechętnie i zawsze dodają jeszcze swoje »ale«. Każdy wypadek starają się uprzedzić i zasypują młodzież rozkazami i zakazami. Rozkazy ich są tak dokładne, że w szczegółach nie zostawiają żadnej swobody. Takie zrządzenie wychowawcze już dlatego samego jest niebezpieczne, że wobec różnorodności wypadków nie może być jednolite, że to, co powiedzieli dzisiaj, nie zgadza się nieraz z tem, co powiedzieli wczoraj i co im wypadnie powiedzieć jutro.

W rzeczach obojętnych, albo mniej ważnych trzeba młodzieży zostawić swobodę. Lepiej, że sama próbuje, bo wola urobiona przez własne doświadczenie więcej warta, niż wola narzucona. »Mądry Polak po szkodzie« i »kto się na gorąco sparzył, ten na zimno dmucha« — mówią nasze przysłowia. Niechaj więc młodzież w wielu razach sama doświadcza, co dla niej jest dobre i korzystne. Najdalej w tej mierze idzie jeden z francuskich pisarzy, który, ile możliwości, nie chce wychowankowi dawać żadnych rozkazów, nie chce go niczego uczyć, lecz pragnie, aby on sam o wszystkim się przekonał.

Na to przytacza następujący przykład: W lekcyi astronomii wychowanek rzuca pytanie, na co się przyda astronomia? Wychowawca na pytanie nie odpowiada, ale w tej chwili przerywa lekcję. Na drugi dzień prowadzi wychowanka do lasu i tamże umyślnie zmyla drogę. Kiedy po kilku

godzinach mozolnego szukania drogi wśród spiekoty wychowanek blizkim jest omdlenia, wychowawca za pomocą astronomii oznacza stronę świata, w jakiej się znajdują, i wyprowadza chłopca z lasu. Wtedy sam za siebie chłopiec przyznaje, że przecież astronomia jest nauką bardzo przydatną.

Tego samego sposobu może także w wielu razach używać karność, przez własne doświadczenie każąc dziecku szukać drogi postępowania. Ta droga jest tyle korzystną, że każdy święcie wierzy temu, czego sam doświadczył.

W młodzieży, prowadzonej wyłącznie wolą dorosłych, wyrabiają się niejako dwa równoległe szeregi woli: jeden szereg woli osobistej, drugi woli obcej. W ten sposób prowadzony człowiek posiada wolę, opierającą się na tych dwóch szeregach, t. j. czuje chęć pójścia za własnym popędem, albo za przyzwyczajeniem, wyrobionem w dzieciństwie: stąd w postępowaniu jego nieraz czuć walkę tych wewnętrznych sprzeczności. Przy swobodnej karności, choć może odrazu nie nastąpi zlanie się tych dwóch szeregów, przynajmniej w wielu punktach zapanuje jedność.

Przeprowadzenie karności jako władzy zewnętrznej i narzuconej staje się daleko łatwiejsze, jeżeli powaga i miłość otaczają osobę wychowawcy. Działanie wychowawcze, nie poparte powagą i miłością, wznosi się na bardzo słabej podstawie. Poniżej nastęrczy się sposobność obszerniejszego pomówienia o powadze, tu niechaj starczy na razie kilka ogólnych uwag.

Potrzeba powagi i miłości w wychowaniu jest oczywistą, bo młodzież, czując swą bezradność i swe niedołęstwo, choćby jej się nikt nie narzucał, sama szuka oparcia u osób starszych, u których spodziewa się pomocy i życzliwej porady. Małe dzieci tak dalece czują swą zależność od osób dorosłych, że boją się samotności, ale nieraz wystarcza im do uspokojenia uczucie, że ktoś starszy jest w ich pobliżu.

Najnaturalniejszymi przedstawicielami powagi i miłości we wychowaniu są rodzice: ojciec przedstawia zwykle powagę, matka miłość. To pewna, że miłość bezinteresowna jest wspólną rodzicom. Dlatego też wychowanie wykonywane przez rodziców zyskuje przez to, że dziecko nawet w młodym swoim rozumie musi sobie powiedzieć, że rodzice, stawiając tamę jego pożądaniom, nie powodują się jakimś ubocznym celem, ale działają dla jego dobra.

Jakoż znałem dziewięcioletniego chłopca, który zastanawiał się nad tem, jaki powód może mieć matka, że go zmusza do czegoś, co dlań było wstrętne.

Powaga i miłość uzupełniają się: miłość może nagiąć młody umysł do tego, czego powaga nie może przeprowadzić. Lecz powaga rodziców prędko się zużywa. Przez codzienne pożycie rodzice, którzy jak wszyscy inni ludzie mają swe słabości, tracą na powadze, wcześniej matka, z którą dziecko przestaje prawie bezustannie, później ojciec, który przez swe działanie poza domem dłużej

dla dziecka zachowuje powagę. Nastaje w wychowaniu czas, kiedy trzeba wprowadzić nową powagę, a tą jest nauczyciel.

Rodzice odczuwają potrzebę tej nowej powagi i, choćby sami mieli wszelkie warunki, aby prowadzić wykształcenie własnego dziecka, wołają je powierzyć obcej osobistości. Nauka prowadzona przez rodziców, a zwłaszcza matki, jak wiadomo, jest najczęściej bezowocną. Pewna dziewczynka skarżyła nam się, że w pisaniu, dyktowanym przez nauczycielkę, zrobiła dwadzieścia kilka błędów, podczas gdy dyktaty mamy wypadały zawsze bez błędu. Dziecko osobę uczącą widzi zawsze w urzędowym charakterze i to wzbudza w niem poszanowanie i uznanie wyższości.

Ażeby zaś utrzymać to dobre wrażenie, nauczyciel powinien się młodzieży zawsze przedstawiać jako osobistość wyższa, imponująca. Nauczyciel domowy łatwiej się zużywa jako powaga, niż nauczyciel publiczny. U starożytnych Rzymian zwyczaj zakazywał ojcu kąpać się razem ze synem. Podobnie dla utrzymania powagi nauczyciel domowy nie powinien z uczniem sypiać w jednym pokoju.

Większa powaga otacza nauczyciela publicznego. To nam tłumaczy, jakim sposobem generacya złożona z pięćdziesięciu piętnastoletnich chłopców, z których każdy z osobna skłonny jest do wszelakiego rodzaju nieporządku, korzy się przed jedną osobistością i podporządkuje jej woli swoją do wybryków skłonną wolę.

Ale samo się przez się rozumie, że, aby zapanować nad wolą innych, trzeba mieć zalety, które człowieka uzdalniają do panowania nad umysłami. Bez bezwzględnego poddania się pod wolę nauczyciela niema w szkole nauki. Doświadczenie nas uczy, że nie każdy nauczyciel jest zdolny do panowania nad uczniami. Na pewien czas można panować postrachem i sztucznie przybraną energią. Lecz oczy młodzieży widzą i rozróżniają bardzo dokładnie sztuczne przymioty od prawdziwych stron charakteru. Głęboka wiedza, miłość młodzieży i wewnętrzna życzliwość są przymiotami potrzebnymi do utrzymania karności. Młodzież nawet starsza chętnie poddaje się pod karność nauczyciela, u którego odczuwa te przymioty. W miarę, jak pod takim nauczycielem czyni coraz większe postępy we wiedzy i wyrabianiu charakteru, robi mu coraz większe ustępstwa. Stąd pochodzi, że młodzież nauczycielowi, którego kocha i poważa, okazuje większą uległość, niż własnym rodzicom.

§ 9. Zatrudnienie i zabawa.

Skoro dziecko dojdzie do świadomości, powstaje w niem dążność, aby objawić swą umysłową ruchliwość na zewnątrz jako działanie. Konieczność zatrudnienia i pracy jest, jak się zdaje, tak dalece przywiązana do natury ludzkiej, że bezczynność budzi uczucie niezadowolenia, czyli nudę, którą słusznie uważać należy za początek wszystkiego złego.

Człowiek, jako król wszego stworzenia, zapanował nad przyrodą i postarał się o to, aby być od niej niezależnym, a to wszystko osiągnął przez pracę. Chęć działania u dziecka jest większą, niż u dorosłego człowieka. Do działania potrzebna jest siła. Podczas kiedy u dorosłego człowieka siła pod wpływem wieku wyczerpuje się i słabnie, u dziecka ta sama siła wzrasta za pomocą t. zw. drażnienia funkcyjnego; zaś przez poczucie wzrostu siły potęguje się u niego chęć działania.

Dziecko widząc, iż każda wznowiona próba pozwala mu to działanie wykonywać coraz lepiej,

nabiera do siebie zaufania i zadowolenia z siebie samego. Dziecko nie zdaje sobie sprawy z tego uczucia, ale swoboda przebija się w całym jego zachowaniu się, a podnosi ją ufność, że przyrost sił potrzebnych do działania będzie stały. Szczęśliwy to wiek, w którym dziecko spodziewa się dokonać wielkich rzeczy »jak urośnie«. Podobną chęć do życia odczuwa człowiek dorosły, który, przebywszy długą chorobę, powraca do zdrowia i z dniem każdym czuje nagle wzmaganie się sił.

Dziecko normalne do każdego działania przystępuje z świeżą siłą, bo dziecko właściwie się nigdy nie męczy, a przynajmniej nie przepracowuje. Człowiek dorosły, którego siły starczą tylko na przemierzenie 8-kilometrowej przestrzeni, ostatnie dwa kilometry już przebędzie w stanie znużenia. Tę ostatnią przestrzeń przemierzy nie siłą właściwą, lecz nerwami, ponieważ jego system nerwowy ma wyrobioną zdolność zapamiętania nad znużeniem. Ale tej zdolności nie posiada niewyrobiony system nerwowy dziecka. Skoro siły jego przez działanie są wyczerpane, znużenie występuje nagle i naznacza koniec działania. Nie pomagają wtedy namowy i przymus, dziecko staje się marudne, odporne, nieposłuszne, a wreszcie popada w sen krzepiący jego siły i to nieraz w takich warunkach, w jakich człowiek dorosły nie mógłby usnąć.

W pierwszych sześciu latach dziecko nie może się przepracować, a i w następnych sześciu pracowanie jest rzadkim objawem. Dlatego nor-

malne dziecko nie zna bezczynności: albo śpi, albo je, albo jest zajęte.

W najogólniejszym znaczeniu nazywamy zajęcie, w którym się objawia ruchliwość umysłowa dziecka na zewnątrz, z a b a w ą. Bezmyślne wychowanie w zabawie widzi tylko środek zabicia czasu. Nieraz rodzice lub wychowawcy każą się dziecku czemś bawić, nie chcąc się sami niem zajmować.

Ale zabawa jest czemś innym u dorosłych, a czemś innym u dzieci. Dorośli bawią się, aby w przyjemnem podrażnieniu zabić czas, u dzieci zabawa jest bardzo ważnym środkiem wychowawczym. Dzieci, bawiąc się, rozwijają się i kształcą, a więc chodzą niejako do szkoły. Ponieważ zaś ta zabawa w pierwszych kilku latach odbywa się przeważnie pod okiem matki, dlatego nazwano ją też szkołą matczyną.

To wstępne wychowanie za pomocą zabawy odbywa dziecko przeważnie bez nauczyciela, ale rozumie się samo przez się, że osoby wychowujące muszą na zabawy baczną zwracać uwagę i dziecku w nich pomagać. Wychowanie musi dziecku podsuwać materyał do zabawy, jeżeli ono nie umie się bawić, musi kierować jego zabawami, jeżeli się źle bawi. Sztuka wychowawcza polega na tem, aby wychowawca wiedział, kiedy mu wypada wkroczyć w zabawę, a kiedy dziecku powinien zostawić swobodę. Do tego potrzebny jest t. zw. t a k t w y c h o w a w c z y, który polega przede wszystkim na doświadczeniu; wartość jego je-

dnakże wzrasta, jeżeli się opiera na dokładnej znajomości umysłu dziecięcego.

Najpierwszą zabawą dziecka jest krzyk. Że krzyk nie jest zawsze spowodowany dolegliwością, albo cielesną potrzebą, ogólnie to rzecz wiadoma. Jest on często objawem nie tyle woli dziecka, ile raczej jego siły. Że krzyk wprost popiera rośnięcie, jak się mówi pospolicie, jest tylko domysłem, ale nie omylimy się zapewne, przypuszczając, że krzyczące dziecko wprawia się często w stan dla siebie przyjemny.

Cielesny rozwój dziecka, a więc próby używania rąk, nóg, mówienie stanowią dla niego szereg zabaw, bo zadowalniają tkwiącą w nim chęć działania, chęć ruchu. Poczucie, że się coś działo, wewnątrz jego wypełnia rozkoszą, które na zewnątrz się objawia w pogodnym usposobieniu.

Dziecko, które o własnych siłach nauczyło się chodzić, chodzi z przyjemnością, a szczytem jego uciechy jest, jeżeli mu się uda dogonić starszą osobę. Ileż w niem wzbudza radości każde usiłowanie, uwieńczone pomyślnym skutkiem! Schwycenie rzuconej piłki, albo otworzenie szuflady za pomocą klucza jest dla niego zdarzeniem równie radosnem, jak dla uczonego odkrycie jakiegoś nowego naukowego zjawiska. Cele jego działania są proste i krótkie, na skutek zatem swego natężenia dziecko nie potrzebuje długo czekać. Udanie się najmniejszej czynności jest dla niego połączone z wielkiem zadowoleniem.

Wiele czynności, które u dorosłych są zme-

chanizowane i nie wymagają żadnego umysłowego natężenia, u dziecka domagają się skupienia umysłu. Aby dziecko, zaczynające chodzić, przeszło przez pokój, musi sobie niejako powiedzieć: »teraz oto muszę natężyć swój system nerwowy, iżby na tę chwilę utrzymać równowagę«. Że tak rzeczywiście jest, można z tego wnosić, że dziecko traci równowagę i pada, skoro je się podczas tej czynności zagadnie. Ale dziecko szczęśliwie przebiegło przez pokój. To powodzenie pobudza je do dalszego działania i dalszych prób. Dziecko kuje żelazo póki gorące i przemierza napowrót tę przestrzeń. Biega więc tam i nazad aż do znużenia. Matka, któraby ten ruch chciała wstrzymać i dziecku kazała cicho siedzieć, niweczyłaby wielki dar przyrody, t. j. wewnętrzną ruchliwość.

Z tego wynika, że dziecko do zabawy potrzebuje bardzo mało materiału. Natura dała jego umysłowi dążność działania, a ta wylać się może na zewnątrz w tak naturalny i prosty sposób, że właściwie wychowanie całkiem się może obyć bez t. zw. z a b a w e k.

Dziecko chce coś tworzyć i na mocy tej zasady ocenia wartość zabawek. Zabawki, choćby najpiękniejsze, najmistrzowsze i najsztuczniejsze idą w odstawkę, skoro służą tylko do oglądania. Przed laty przywozłem swej kilkoletniej siostrzenicy pięknego, wypchanego królika na podstawie z kółkami; przez nakręcenie odpowiedniego mechanizmu królik biegał po pokoju i uderzał łap-

kami o dzwonek. W pierwszej chwili dziewczynka bardzo się ucieszyła królikowi, ale po nasyceniu się jego widokiem, poszła do ogrodu i przyniosła mu trawy do jedzenia. Lalka z przyszytymi na moc sukienkami podoba się, ale prawdziwy zachwyty wzbudza lalka z włosami, które można czesać, albo lalka, którą można przebierać co chwilę w inne suknie.

Niektóre dzieci, mające cały zapas najpiękniejszych lalek, robią sobie lalkę z patyka i płatka. Dziecięca natura jest ta sama w pałacu, co i w chacie wieśniaczej, a więc chce czynu i ruchu. Stąd kupa piasku, któremu można nadawać dowolne kształty, oraz łopata mają dla każdego dziecka nieprzewyciężony urok. Klocki, stanowiące znakomity materiał do tworzenia, nie przestaną chyba nigdy być ulubionym przedmiotem zabawy.

O ile zabawki dają sposobność do zastosowania ruchliwości wewnętrznej, przedstawiają dla wychowania większą lub mniejszą wartość. Zabawka często nabiera wartości dopiero przez to, że ją dziecko do swoich celów, nieraz nawet przemocą, dostosowuje.

Dziecko oddane zabawie kojarzy wyobrażenia w umyśle swoim bardzo swobodnie, bynajmniej się nie krępując przedmiotem zabawy i wychodząc w myśleniu swoim poza niego bardzo daleko. Dziecko wyobraża sobie bardzo wiele, czyli raczej w zabawki swoje i zabawę wkłada bardzo wiele wyobraźni. Pod wpływem jego wyobraźni ożywiają się martwe przedmioty. Z kloc-

ków robi sobie osoby: dwa największe klocki to tata i mama, mniejsze to rodzeństwo. Rozkładając klocki na stole, tworzy całe sceny rodzinne.

W wytworach wyobraźni dziecięcej podkładkę tworzy zwykle rzeczywistość, od której jednakże zabawa bardzo daleko nieraz odbiega. Na działaniu wyobraźni polega także u dziecka chęć naśladowania starszych. Zaledwie dziecko spostrzeże lekarza u łóżka chorego, wyobraża sobie, że jest lekarzem, powoduje drugie dziecko do położenia się, chwyta je za puls, w braku termometru potrząsa ołówkiem i wkłada go pod ramię. W zabawach swoich idzie dziecko za swym przyrodzonym popędem ruchliwości. Przeto bawi się, aby coś robić, tworzyć, aby się zatrudniać. Osiągnąwszy cel, nie cieszy się nim długo, ale zaczyna zabawę od początku. Dorosłemu człowiekowi, bawiącemu się z dzieckiem, przykrzej rozrzucić ustawiony z klocków dom, niż dziecku, bo dorosły przyzwyczyił się wkładać pewien cel w każde zatrudnienie, dziecku zaś chodzi więcej o samo tworzenie. Dziecko, wykopawszy mozolnie minę w piasku, niszczy ją bezpośrednio po ukończeniu, a czyni to bez żalu.

Dzieci bardzo nierówno się bawią. Niektóre dzieci nigdy nie są w kłopotach co do wyboru zabawy. Dzień u nich jest tak szczelnie wypełniony, że, idąc na spoczynek, muszą się od zabawy odrywać. W zabawie nie potrzebują pomocy starszych, bawią się same całymi dniami, a w obcowaniu z innymi dziećmi obejmują komendę, pod

którą małe otoczenie chętnie się poddaje. Wyobraźnia podsuwa im coraz nowsze pomysły, na wykonanie zaś ich jakoś zawsze starczy im środków.

Jeżeli dziecko umie się bawić, jest to nieomylna oznaka pomyślnego napięcia umysłowego. Już starożytny mędrzec powiedział, że na mocy zachowania się dziecka przy zabawie wnosić można o jego przyszłym rozwoju. Nieudolność umysłowa znajduje już swój wyraz w braku zdolności bawienia się. Dziecko, które trzeba zachęcać do zabawy, wzbudza zawsze wątpliwość co do przyszłego umysłowego rozwoju. Znałem chłopca sześciolatniego, który po kilka razy dziennie zwracał się do matki z zapytaniem: »mamusiu, czym się mam bawić?« Rodzice w zaślepieniu swoim wróżyli mu świetną przyszłość. Tymczasem to jego kompromitujące pytanie było zapowiedzią jego nieudolności: nie skończył szkół i dzisiaj musi się zadowalniać bardzo podrzędnym stanowiskiem.

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

i legend, w którym rzeczy niemożliwe stają się możliwymi, jest dziecku bliższy, niż rzeczywistość.

Ale w miarę jak dziecko umysłowo się rozwija, zbliża się do rzeczywistości i traci upodobanie do zamięłowań dzieciństwa. Zamięłowanie to nieraz przedłuża się, w razie, gdy dorastające dziecko ma znacznie od siebie młodsze rodzeństwo, które niejako je zatrzymuje w dziecięcym upodobaniu. Jeżeli jednak ten stan się przedłuża, jest to znakiem, że rozwój dziecka jest nieprawidłowy. Chłopiec, który w szkole, zamiast uważać i zajmować się nauką, stale się bawi, jest albo nieudolnym, albo źle chowanym. Umysł jego widocznie jest nierozwinięty, skoro nie może się zająć rzeczywistością.

Idyoci, którzy pod względem rozwoju umysłowego są dziećmi, mają zwykle upodobania, niezgodne z ich wiekiem. Człowieka dorosłego, nie żyjącego rzeczywistością, ale lubiącego się w marzeniach, dlatego nazywamy starem dzieckiem, albo zdzieciniałym starcem.

Jak człowiek dorosły do swego zawodowego zatrudnienia, tak samo dziecko zabiera się do zabawy z powagą i przejęciem się. Dziecko oddaje się zabawie, nie uważając jej bynajmniej za środek zabicia czasu. Zabawa jest dla niego środkiem podniecającym myślenie. Bez zabawy czuje dziecko pewną czczość w umyśle, czyli nudzi się, ponieważ nie umie myśleć bez zewnętrznego podrażnienia. Zabawa jest tem lepszą, im więcej popiera zagłębianie się w nią myślą. Zabawa działa

wychowawczo, jeżeli dziecko oddaje się jej z takim przejęciem, że — jak to mówią — zapomina o świecie. Uczy się wtedy myśleć z własnego popędu, układa wyobrażenia w giętkie szeregi, ma pomysły, które choć może nieraz błędne, są zawiązkiem jego woli. Jeżeli dziecko pomysły własne samo wykonuje w zabawie, uczy się mieć wolę, nabiera samodzielności, odwagi. Tak więc niewinna dziecięca zabawa może się stać szkołą woli.

Ale jak się przytem mają zachować wychowawcy? Nie ulega wątpliwości, że zrobią najlepiej, jeżeli nic nie zrobią. Jeżeli zabawa ma kształcić wolę małego człowieka, pozwolić mu trzeba powziąć pomysł i wykonać go, samo się przez się rozumie z ograniczeniem, o jakim była już mowa w poprzednim rozdziale.

Nie wyrobi w sobie woli młodzież, której starsze osoby podsuwają pomysły, albo której samodzielne pomysły wykonywa służba. Stąd pochodzi, że dzieci w pospolitem znaczeniu niewychowywane silniejszą mają wolę, niż dzieci napozór troskliwie wychowywane. Rozumna miłość rodzicielska nie będzie dziecku ułatwiać zabawy przez niepotrzebne mieszanie się do niej lub pomaganie w wykonywaniu pomysłów. Jeżeli dziecko na mocy własnego pomysłu samo sobie robi zabawkę i tą zabawką samo operuje, wola jego ma zakrój, którego mu można pozazdrościć!

Z tego samego powodu niebezpieczną jest wielka ilość zabawek. Rodzice obsypujący swe

dziecko zabawkami, w zły sposób okazują swą rodzicielską miłość. Dziecko, posiadając nadmierną ilość zabawek, rozstrzela swoją uwagę i swoje pożądanía, nie pogłębia swej myśli, nie operuje swobodnie wyobrażeniami, przyzwyczajają się do powierzchowności i niedołęstwa.

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

Zajęcie się zabawą powoduje u dziecka wysunięcie naprzód warg i języka. Jest to zjawisko ogólne, jakie napotykaemy u każdego dziecka. Wytlómaczyć je można przyzwyczajeniem z pierwszych miesięcy życia. Pierwszym organem, w którym się skupia cała uwaga człowieka, są usta. Za pomocą warg i języka dziecko ssie w czasie, kiedy jeszcze nie słyszy i nie widzi. Stąd usta są u niego uprzywilejowanym organem. Ponieważ jedyną rzecz, która dziecko zrazu zajmuje, t. j. pożywienie, przechodzi przez usta, dziecko wszystko, czem się zajmuje, kładzie do ust.

Przyzwyczajenie to, przenosi się w późniejszym czasie na wszelkie przedmioty, które dziecko zajmują, a chociaż dziecko nie kładzie ich do ust, mechanicznie nadstawia jeszcze usta, kiedy się niemi zajmuje. Tak więc wysunięcie naprzód warg

staje się najniewinniej znakiem skupienia uwagi. W ten sposób układają się usta jeszcze przy pisaniu, ale w miarę jak sztuka pisania przez częste wykonywanie staje się coraz łatwiejszą, znika ten znak napięcia uwagi.

Przyzwyczajenie to zostaje nieraz na całe życie i występuje przy zatrudnieniu, nie stojącym w żadnym związku z zwykłym zatrudnieniem. I tak krawiec, zwykle igłą pracujący, pokazuje język przy pisaniu, które wykonywa rzadko i które z powodu tego wymaga z jego strony większego skupienia uwagi, za to uczony nie wysuwa języka przy pisaniu, ale czyni to w chwili nawlekania igły.

Zajęcie i zabawa stają się wprost nauką, o ile prowadzą do poznania świata, otaczającego dziecko. Dziecko, zatrudniając się i bawiąc, poznaje świat, zrazu w ciasnym kole, potem w coraz obszerniejszych jego kręgach. Poznanie przychodzi do skutku w ten sposób, że przedmioty zewnętrzne odbijają się w umyśle jako wyobrażenia. Dziecko zna i poznaje przedmiot, skoro ma jego wyobrażenie w umyśle. Zrazu dziecko zadawalnia się zrozumieniem zewnętrznych właściwości rzeczy, następnie bada, czem rzeczy są, a wreszcie stara się rzeczy połączyć w umyśle i pyta: pó co, na co, czemu, albo z czego coś jest?

Nie znając związku rzeczy między sobą, dziecko nieraz zanudza swoje otoczenie pytaniami. Widzi futro. Zrazu poznaje zewnętrzne właściwości futra, następnie dowiaduje się, że to jest futro, a wreszcie stawia pytanie: »z czego się robi

futło?». — Pewna dziewczynka spostrzegła zakonnicę, krzątającą się w kościele podczas nabożeństwa. Że osoba żeńska w habitcie jest zakonnicą, wiedziała już. Ale nagle zaczyna umysł jej dręczyć zagadnienie, jakie stanowisko w hierarchii społecznej zajmuje zakonnica. Pyta się więc głośno osoby starszej, z którą była w kościele — ku wielkiemu zgorszeniu bab kościelnych: »czy zakonnica jest córką księdza?«

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

Zabawa, wywołana potrzebą czynu, pobudza myślenie i kształci wolę dziecka. Tak działa zabawa, jeżeli dziecko bawi się samotnie. Dla wyrobienia innych stron umysłowego życia służą zabawy wspólne. Są one przygotowaniem na przyszłe życie, które w znacznej części polega na obcowaniu z ludźmi. W zabawach wspólnych wyrabiają się cnoty towarzyskie, w myśl omówionej

w rozdziale szóstym idei życzliwości. Dziecko uczy się w nich szanować prawa innych ludzi, poddawać się pod porządek społeczny, pozbywa się samolubstwa i t. p. Widzi skutki porządku i nieporządku, widzi, że zabawa ma dobry przebieg, jeżeli wszystkie dzieci, biorące w niej udział, z zaparciem się swoich osobistych upodobań stosują się do przepisów. Odczuwa skutki niesforności, bo za niesforność wykluczone z zabawy, z żalem musi się przypatrywać, jak współtowarzysze bawią się ohocho.

Wspólne zabawy potrzebują przewodzczy. Najkorzystniej jest, jeżeli go dzieci same obiorą. Jeżeli żadne z dzieci nie może przeprowadzić zabawom, wychowawca ze siebie musi zrobić ofiarę i objąć przewodnictwo.

W wspólnych zabawach bardzo dobitnie uwiadcza się usposobienie dziecka. Niektóre dzieci okazują brak w sobie materyału na człowieka towarzyskiego; przy najmniejszym niepowodzeniu, nawet z własnej winy spowodowanem, obrażają się, usuwają się od zabawy i spieszą ze skargą do wychowawców. Tę nietowarzyskość należy zwalczać, iżby się nie zamieniła w stałe usposobienie.

Skoro myślą przewodnią zabawy jest dążność zaspokojenia ruchliwości umysłowej, bez wartości są zatem zabawy, którym można podsunąć cel drugi: osiągnięcie jakiejś korzyści. Jeżeli chłopcy bawią się w palanta, ostatecznie chodzi w tej grze o to, aby jedna strona utrzymała się przy mecie,

*ma przewodzić
nie ma przewodzić
nie ma przewodzić
nie ma przewodzić*

lecz jest to korzyść dość niewinna, głównym zaś celem jest zręczne podbijanie piłki i szybkość ruchów, zatem działanie. Ale jeżeli gromadka dzieci siądzie koło stołu i bawi się w loteryjkę, zabawa taka budzi chciwość, choćby wygraną stanowiły cukierki lub pierniki. ||

§ 10. Pilność.

Z zatrudnieniem i zabawą łączy się praca. Różni się ona od zabawy tylko celem. Jeżeli do zabawy, jako upustu umysłowej ruchliwości, dodamy jeszcze praktyczny cel, otrzymujemy pracę. Ruchliwość zaś umysłowa, na mocy której praca przychodzi do skutku, nazywa się pilnością.

Wychowanie, któremu się udało wyrobić dobre usposobienie w kierunku pilności, może się poszczycić bardzo pomyślnym wynikiem, bo pilność jest nieskończenie ważna nie tylko dla dalszego wychowania naukowego, ale także dla całego przyszłego życia.

Ruchliwość umysłowa zależy od przyrodzonego napięcia umysłowego, z jakim człowiek przychodzi na świat, i może być z natury u jednego dziecka większą, u drugiego mniejszą. Ruchliwość jednakże świadoma celu, a więc występująca jako pilność, jest w znacznej części czemś nabytem, i to nabytem w pierwszych latach życia pod wpływem wychowania. Leczenie przyrodzonej ospało-

ści i przyrodzonego lenistwa jest zadaniem więcej lekarza niż wychowawcy: zato wychowanie musi pracować przynajmniej nad wyrobieniem tej części pilności, która od niego jest zależną. Bo choćby dziecko z przyrodzenia miało jak najlepsze usposobienie ku pilności, bez wpływu wychowania, idąc za naturalnym ku złemu popędem, wolałoby z czasem wybrać, jako dogodniejsze: nieczynność, gnuśność i lenistwo.

Pilność jest znamieniem oświaty. Ludy, stojące na niskim stopniu oświaty, są gnuśne; u afrykańskich murzynów pracują tylko kobiety, lecz nie na mocy jakiejś wewnętrznej potrzeby, ale dlatego, że je do pracy przynaglają mężczyźni, którzy za to nic nie robią.

Tak samo w życiu jednostki. Znamieniem człowieka uszlachetnionego jest pilność. Ruchliwość umysłowa może się stępić, jeżeli się jej nie podtrzymuje przez działanie. Ponieważ pilność jest nieoddzielna od woli, dlatego, kształcąc wolę dziecka, dajemy zarazem podstawę jego pilności.

Ostatecznem źródłem woli jest interes, jaki w dziecku budzą przedmioty świata zewnętrznego i z nim łączące się pożądanja. Wychowanie ma w swej mocy interesem i pożądaniami tak kierować, aby się z nich urobiła silna wola. Od sposobu, jakiego wychowanie używa, aby regulować u dziecka pożądanja, zależy jego usposobienie. Tyczy się to tak dobrze pożądań zmysłowych, jak duchowych. I tak dziecko, którego pożądanje jedzenia ukróca się w ten sposób, że mu się zmniejsza ilość

pokarmu, odbierając mu go od ust, staje się łakomem i nieumiarkowanym; ten sam skutek osiąga nieraz pierwsze wychowanie, jeżeli odwrotnie dziecku zbyt wiele dostarcza pożywienia: jedynie rozsądne umiarkowanie sprowadza dobre przyzwyczajenie.

Podobnie można zawczasu nagiąć usposobienie ku energii woli. Dziecko z natury posiada pewną ruchliwość umysłową, wywołaną interesem, ponieważ jednak ta ruchliwość daje cały szereg pożądań, dlatego łatwo się rozstrzela, nie pozostawiając po sobie silniejszego dążenia. Pokażmy dziecku z kolei dziesięć nieznanych przedmiotów, dziecko do każdego się zapali, każdym się będzie interesować, lecz każdy rzuci, skoro mu pokażemy następny. Stąd wniosek: aby w dziecku wywołać głębszy interes, należy z otoczenia jego usuwać przedmioty, któreby tenże interes rozdrabniały.

Dzieci wychowane w ciasniejszych warunkach, takie, którym jedna zabawka starczyć musiała na cały szereg tygodni, głębszy okazują interes, niż dzieci, którym dostarczono przedmiotów do zabawy w wielkiej ilości. Pierwsze przyzwyczajają się do gruntowności, drugie do powierzchowności.

Przez przyzwyczajanie dziecka do głębszego interesowania się, przygotowuje wychowanie grunt pod pilność, bo, jak wiadomo, człowiek nie jest zdolnym do pilności w tem, co go nie interesuje.

Rozdrabnianie interesu równa się jego stopieniu, co powoduje ogólną gnuśność.

Wychowanie przyczyni się do wyrobienia pilności, jeżeli przez stosowne zarządzenia podniesie siłę pojedynczych pożądań. Do pilnego wykonywania jakiejś pracy konieczną jest rzeczą, aby pożądanie się zaostrzyło, aby było silne. Im ostrzejsze jest pożądanie, tem więcej ono utrzymuje wolę w pilności. Zaostrza się zaś pożądania, jeżeli pozwala się dziecku dłuższy czas pożądać, jeżeli między powstaniem pożądania a jego zaspokojeniem upływa pewien przeciąg czasu.

Dzieci, których pożądanie spełnia się natychmiast, nie mają czasu pożądać, a więc pożądanie ich nie może nabrać energii. Natomiast jeżeli wychowanie pozwala dłużej pożądać jakiegoś przedmiotu, pożądanie to wzrasta do niecierpliwości i zyskuje na sile. Na tę stronę wychowania ze względu na wygodę pospolicie nie wiele zwraca się uwagi; nieraz fałszywa miłość rodzicielska umyślnie usuwa wszelkie pożądania, starając się myśli dziecka odgadnąć naprzód.

Silna woła i idąca z nią w parze pilność zwykle nie występują u ludzi, których pożądania w dzieciństwie zaspakajano skwapliwie, lecz u tych, którzy przejść byli zmuszeni ciężką szkołę życia.

Dalszem przygotowaniem do pilności jest wczesne przyzwyczajenie do zamieniania pożądań w czyn. Rozsądny wychowawca nie odpowie na każde pożądanie dziecka spełnieniem jego życze-

nia, ale raczej słowami: »Postaraj się o to, pomóż i poradź sobie«.

Bezwątpienia, że zamiast pozwolić się ma-
łemu dziecku przyczołgać z trudem do jakiegoś
przedmiotu, wygodniej jest żądany przedmiot mu
podać, ale skazując dziecko na własną pomoc,
rozbudza się w niem energię woli: wewnętrzna
ruchliwość przechodzi w zewnętrzne działanie.
Gdyby takich ćwiczeń dziecko tylko robiło trzy
na dzień, dałoby to przez rok pokaźną liczbę
tysiąca ćwiczeń. Jest to w każdym razie tak po-
ważna liczba, że na mocy tylu poszczególnych dzia-
łań można liczyć na przyzwyczajenie w kierunku
działalności, jako przygotowania do pilności. Co
prawda, są to ćwiczenia czysto formalne, przy
których treść małego jest znaczenia, ale wycho-
wanie wcześniej może zwrócić działalność dziecka
na rzeczy o moralnej wartości i wzbudzić przy-
zwyczajenie do pilności w rzeczach pożytecznych
i dobrych.

Jak ważną jest pilność w życiu, o tem nie
potrzeba chyba na tem miejscu obszernie się roz-
wodzić. Pilność, mówimy, przebija mury, bez pil-
ności niema pomyślnych wyników ani w pracy
praktycznej, ani w umysłowej. Pilność staje się
prawie cnotą, tę wychowanie od samego początku
powinno wyrabiać. Przez zaostrzenie interesu i po-
żądania, przez przyzwyczajenie do działania wcze-
śnie można w dziecku położyć grunt pod pilność.

Sposobności do wyrabiania pilności życie
potoczne następuje bardzo wiele. Dziecko, jak wi-

dzieliśmy w poprzednim rozdziale, z natury posiada chęć działania: przez podsuwanie celu jego pracowitości przyzwyczajają się je do pilności. Do tego spotrzebować można zatrudnienia i zabawy dziecka, jak się to dzieje w szkołkach freblowskich. Dziecko bardzo chętnie ofiaruje swoją pomoc w pracach wykonywanych w obrębie domu rodzicielskiego. Otóż wykonywanie tych prac może się dla niego stać szkołą pilności.

Cel pilności powinien być zrazu krótki, bo interes dziecka w jednym kierunku niedługo wytrzyma, jego ruchliwy umysł podsuwa mu co chwilę inne pożądanía. Dziecko nie posiadające pamięci woli, nie jest zdolne, aby skupiać swą wolę na dłuższy czas ku jednemu przedmiotowi, nie umie odepchnąć ponęty innych przedmiotów. W miarę, jak jego wola się wzmacnia, cel może się przedłużać.

Małemu dziecku można kazać przenieść z jednego miejsca na drugie dziesięć przedmiotów, ale, jeżeli mu się káže przenieść pięćdziesiąt, napięcie jego się znuży i dziecko nie osiągnie celu. Cel nie osiągnięty, albo osiągnięty tylko do połowy, podkopuje energię woli, a tem samem i pilność.

Można dzieciom kazać wykonywać małe prace w ogrodzie, ale nie trzeba im kazać siać albo sadzić, bo dziecko z pewnością przy swej naturalnej ciekawości tego samego dnia, albo na drugi dzień, wydobędzie nasienie z ziemi, aby się przekonać, czy już kiełkuje. Cel powinien być łatwy

do osiągnięcia, bo niemożność dopięcia tegoż celu zniechęca i daje niezaufanie do własnych sił. Ażeby zaś pilność była aktem dobrowolnym, lepiej go nieznacznie podsuwać, jeżeli dziecko samo stawić go sobie nie może, niż go narzucać i nakładać.

Wszystkie te jednakże drobne ćwiczenia, zwrócone ku wyrabianiu pilności, są zbyt czyste, jeżeli dziecko w rodzicach i otoczeniu widzi żywe przykłady pilności.

Jak widzieliśmy poprzednio, siła pierwszych wyobrażeń jest ogromna. Jeżeli otoczenie dziecka stale wykonuje cnotę pilności, toby chyba jakiemuś szczególnemu trafowi przypisać należało, gdyby dziecko nie wyrobiło w sobie tej samej cnoty. Pilność otoczenia wszelkimi możliwymi drogami wsiąka do umysłu i zmusza go do pilności. Stąd pilni rodzice mają po większej części pilne dzieci. W domach, gdzie sami rodzice świecą przykładem lenistwa i gnuśności, pilność dzieci nie łatwo się wyrabia.

Wychowanie w pilności naszych polskich dzieci sprawia bardzo poważne trudności właśnie ze względu na brak przykładu. Że pilność nie należy do cnot naszego narodu, to nietylko inni nam powiedzieli, ale my sami o sobie często to powtarzamy. O ile więc rodzice i otoczenie uczestniczą w tej ogólnej wadzie, wychowanie polskie nie daje z wyczajnie dziecku przyzwyczajenia do pilności. O nagle wynarodowieniu się na punkcie gnuśności chyba nie może być mowy.

Ale właśnie wychowanie mogłoby się stać

środkiem poprawy. Gdyby rodzice, uświadomiwszy sobie znaczenie przykładu, dla miłości dzieci wyrzekli się gnuśności, a dzieci wzrastając w pilnej atmosferze domu, przyzwyczaiły się do pilności, toby wychowanie mogło naród nasz uleczyć z wady, która się stała przyczyną wielu narodowych nieszczęść. Przywiązania do dzieci nikt rodzicom polskim odmówić nie może, oby się ono dało zwrócić ku zwalczaniu narodowych przywar!

Właściwem polem, na którem pilność dziecka najdobitniej występuje, jest nauka. Kiedy się zaczyna wychowanie zapomocą nauki, usposobienie dziecka dla pilności już jest wyrobione. Cel dziecka odtąd na cały szereg lat jest tak wyraźnie wytknięty, że bez żadnego namysłu przenosi swoją ruchliwość umysłową, swoją pilność, na naukę. Przypuścić też można, że dziecko, które w swoim przedszkolnem życiu okazywało chęć do czynu i pracy, będzie także okazywało chęć, czyli pilność, do nauki.

Dzieci, które wyszły z małych stosunków, które miały mniej sposobności do rozstrzelania swego interesu, którym mniej dogadzano w życiu, i które już w sobie wyrobiły pewną energię woli, po większej części okazują w szkole większą pilność. Za to młodzież, której wszystkie pożądanja, zanim się mogły zaostrzyć, zaspakajano, której interes swobodnie się rozstrzelał na wiele przedmiotów i której nie zatrudniano w celu wywołania ruchliwości, albo wcale pilności nie zna, albo musi się do niej wpierw przyzwyczaić.

W większej części wypadków można powiedzieć: jakie przedszkolne wychowanie, taka pilność w szkole. Źle i niedbale wychowywać dzieci w domu, a potem od szkoły spodziewać się naprawy złego — jest dla rodziców wielce wygodnie, ale to obliczenie często zawodzi, bo w okresie życia, w którym młodzież wstępuje do szkoły, już bardzo znaczna część usposobienia jest wyrobiona.

Zmieniony cel ruchliwości umysłowej oddziaływa rozmaicie na pilność. Młodzież z pomyślnem napięciem umysłowem, której nauka nie sprawia wiele trudności, często tylko mierną okazuje pilność. Młodzież taka prowadzi niejako ukrytą walkę z nauczycielem. Nauczyciel, poznawszy jej większe zdolności, pragnąłby ją pobudzić do większej pilności, tymczasem młodzież taka na mocy swej przewagi umysłowej wysuwa mu się niejako z pod rąk, tylko tyle rozwijając pilności, ile potrzebuje, aby uniknąć kompromitacyi.

Młodzież niezdolna, dla której stopień nauki jest zbyt wysokim, z powodu niepowodzenia traci chęć do nauki, podczas gdy innych, moralnie silniejszych, niepowodzenie zagrzewa do coraz większej pilności.

Jest i taka młodzież, której całe poprzednie wychowanie miało tak wybitnie niski kierunek, że zajmowanie się wyższą nauką budzi w niej wstręt i odbiera jej pilność.

Z tych powodów nauka, ponieważ przypada

na okres wyrabiania się woli, usposobienia i charakteru, wpływa ogromnie na wyrobienie pilności.

Ale nie może się ona ograniczyć do przyglądania się swemu wpływowi, lecz wprost świadomie musi działać w kierunku wyrobienia stałego, pomyślnego usposobienia dla pilności. Musi ona starać się nauczyć pracować tych, których poprzednie wychowanie pracować nie nauczyło, musi w zdolnych uczniach wywołać przekonanie, że bez pilności obyć się nie mogą, musi chronić od zniechęcenia słabych, a podtrzymywać dobre chęci u młodzieży o mniej pomyślnem napięciu umysłowem, wreszcie musi usuwać wstręt u tych, którym nauka nie przypada do smaku.

Ciężka to bez wątpienia i żmudna praca, a co najgorsza, często bezskuteczna.

Liche postępy w nauce u polskiej młodzieży tłumaczą się po większej części brakiem woli, a więc brakiem pilności. Ponieważ praca nad wyrobieniem pilności w nauce jest utrudniona w przeważnej liczbie wypadków przez zaniedbanie wychowania przedszkolnego, szkoła ma prawo żądać współdziałania rodziców i zaufania do swych zarządzeń. Jeżeli n. p. szkoła uzna za stosowne oblać dziecko zimną wodą przez odmówienie mu promocyi, dom powinien ten środek przyjąć z rezygnacją i ze swej strony uczynić wszystko, aby to gorzkie lekarstwo przyniosło uzdrowienie.

Młodzież polska jest leniwa. Przeto znaczna część działalności szkoły polskiej zużywa się na usuwanie lenistwa a podtrzymywanie pilności.

Zwalczanie narodowej wady lenistwa staje się więc niejako patryotycznym obowiązkiem naszej szkoły. Do tego celu służy szkole szereg środków ogólnych, które pomijam, ponieważ kreślę swe uwagi raczej dla rodziców, niż dla nauczycieli. Jeżeli pomimo ogólnych zarządzeń zbiorowej nauki pojedyncze jednostki okazują się nieczułymi na te wpływy, należy na nie działać osobno. Nieraz się zdarza, że jeden leń szkole więcej sprawia trudu, niż cała generacja. Jakże w takim razie postąpić?

Istnieje wielka pokusa pozbycia się takiego ucznia i narzucenia »z całym zaufaniem« troski o dalsze jego wychowanie innej szkole; takie postępowanie nazywa się oczyszczeniem generacji. Pół biedy, jeżeli takie pozbycie się polega przynajmniej na prawdzie, t. j. jeżeli uczeń, zmuszony opuścić szkołę, otrzymuje świadectwo, na jakie rzeczywiście zasłużył. Ale haniebną frymarką i oszukaniem ucznia, rodziców i innych szkół trzeba nazwać wypadek, gdzie przymusowo odchodzącego ucznia świadomie się przechwala.

Że ucznia niepoprawnego w lenistwie się usuwa, tego nie można żadnej szkole brać za złe, właściwem to jest bowiem naturze ludzkiej, że chętnie pozbywamy się tego, co nam najwięcej sprawia trudności. Nauczyciel nie byłby człowiekiem, gdyby ronił łzy po uczniu leniwym i niechętnym do nauki. Ale stanowisko wychowawcy wymaga, aby się starał zmienić leniwe usposo-

bienie ucznia. Postępowanie musi być osobiście dostosowane do usposobienia leniwej jednostki.

Ucznia leniwego uważa się za moralnie chorego. Trzeba więc zbadać przyczynę lenistwa, czyli stawić t. zw. diagnozę choroby. Wypada sobie z tego zdać sprawę, czy jego lenistwo jest ciągle (*segnities perpetua*), czy też chwilowe (*segnities intermittens*), czy pochodzi z cielesnego, czy umysłowego błędu, z braku zdolności, lekkomyślności, trzpiotowatości, braku interesu, powolności w myśleniu. Do diagnozy stosuje się sposób leczenia. Często, zwłaszcza u polskiej młodzieży, rozpoznanie przyczyny lenistwa jest niełatwe. Szkoła często przy polskim uczniu nie wie, gdzie u niego brak zdolności się zaczyna, a lenistwo kończy.

Przed kilku laty miałem ucznia, którego zrazu musiałem uważać za zupełnego umysłowego niedołęgę. Nauką się nie interesował, nic nie robił, aż dopiero jedna jego rozumna odpowiedź wobec zagadnienia, które przypadkiem znalazło oddźwięk w jego umyśle, otworzyła mi oczy, że przyczyną jego niepowodzenia w nauce było bezdenne lenistwo. Po tej diagnozie nastąpiła nieco ostra kuracja, która jednak miała ten skutek, że chłopiec w przepisanim czasie ukończył szkołę.

W wielu razach do diagnozy i kuracyi trzeba wezwać pomocy domu rodzicielskiego. Środków kuracyjnych nie podobna wyczerpać, podyktuje je zdrowy rozum i doświadczenie. Nieraz potrzebniejszym tu może być lekarz niż wychowawca

n. p. jeżeli przyczyną lenistwa jest jakieś ukryte niedomaganie.

Młodzieży leniwej z przyrodzonej nieudolności można pozwolić chodzić o kuli pomocy domowej. Jestto jedyny przypadek, gdzie ta pomoc jest jakokolwiek usprawiedliwioną. Młodzież powolną, lub nieprzyzwyczajoną do samodzielnej pilności, trzeba wesprzeć uregulowaniem jej pracy; u młodzieży, nie okazującej interesu do nauki, należy wywołać interes, choćby z początku jednostronny.

Gdzie się objawiają dobre chęci, nieznacznie wypowiedziane słowo uznania dodaje uczniowi męstwa w zapasach z lenistwem. Gdy zaś przyczyną lenistwa jest wyłącznie zła wola, należy otoczyć ucznia siecią dozoru, zapobiegać na wszelki możliwy sposób jego złemu usposobieniu, ale nie zrzędzeniem, to bowiem wywołuje przekorę, lecz czynem.

Jest jeszcze jeden środek, który nieraz działa dziwnie skutecznie, zwłaszcza kiedy inne sposoby okazały się bezskutecznymi, t. j. pozorne zaniechanie. Nauczyciel udaje, że leniwy uczeń jest dla niego atmosferycznym powietrzem, t. j. po prostu nie zajmuje się nim przez dłuższy czas. Uczeń, który z powodu swego lenistwa dotąd stale zaprzątał uwagę nauczyciela, czuje to osamotnienie, i ono staje mu się nieznośnem. Zaczyna się więc niejako narzucać i pracować, nauczyciel nie zwraca nań uwagi, to go więcej drażni i pobudza do pracy. Robi to może na złość nauczycielowi, a z tej złości może się w danym razie wyrobić moralne

upokorzenie, a przez upokorzenie stały zwrot ku pilności.

Dobre te chęci szkoły nie odnoszą jednakże żadnego skutku, jeżeli nie znajdą zrozumienia w domu rodzicielskim.

Szkoła i dom uzupełniają się wzajemnie w wychowaniu i nie mogą być »królestwami przeciw sobie rozdzielonemi«. Jeżeli szkoła żąda czegoś innego i dom czegoś innego, wychowanie takie musi spaczyć umysł wychowanka. Stosunek między domem a szkołą musi się opierać na prawdzie. Dom działa na własną niekorzyść, jeżeli szkole daje fałszywe informacye. Jeżeli matka, aby nie »szkodzić« synowi, zaręcza, że się uczy po całych dniach, szkoła ze złych jego postępów na tej podstawie wyciąga wniosek, że chłopiec jest niezdolnym, a ten fałszywy sąd może wpłynąć na całkiem fałszywe z nim się obchodzenie.

Miałem ucznia, który przez cały szereg lat uchodził za słabo uzdolnionego, tem więcej, że matka jego zaręczała, iż się w domu pilnie uczy. Po kilku latach szkoła uznała za dobre odmówić mu promocyi do wyższej klasy. To oblanie zimną wodą podziało na chłopca bardzo dobrze: chłopiec od razu się poprawił. Wtedy to matka sama przyznała, że syn jej dotąd nie pracował, dodając, że »właściwie tego mówić nie powinna«. Gdyby matka tę prawdę była wcześniej szkole odkryła, byłaby przyspieszyła poprawę i oszczędziła synowi rok pobytu w szkole.

Wszelkie działanie wychowawcze wtedy tylko

może wpłynąć korzystnie na umysł, jeżeli jest jednolite. Skoro więc szkoła, aby w wychowanku wyrobić przyzwyczajenie do pilności, zmusza go do pracy, niechaj dom, pomnąc na znane przysłowie, że niezgoda rujnuje, nie wstrzymuje go pod jakimkolwiek pozorem od pełnienia obowiązków.

Najrzetelniejsze usiłowania domu i szkoły niezawsze jednakże są uwieńczone pomyślnym skutkiem. Są także jeszcze uczniowie, którzy rok rocznie otrzymują na pierwsze półrocze drugi, na drugie zaś pierwsze stopień. Jak w winnicy pańskiej byli rozmaici pracownicy, tak też w szkole rozmaita jest pilność młodzieży.

A chociaż szkoła nie zawsze wywołać może stałe dobre usposobienie dla pilności, któraby się objawiała na zewnątrz w czynach, przynajmniej młodzież mniej pilna ze szkoły wynosi zrozumienie, czem jest pilność. A i to coś znaczy, bo nie raz na mocy tego przychodzi z wiekiem lepsze zrozumienie obowiązkowości i wyrabia się lepsze usposobienie ku pilności.

§ 11. Uwaga.

W bezpośrednim związku z pilnością stoi uwaga. Pochodzi ona z tego samego źródła, co pilność, t. j. z interesu, jaki wynika z podrażnienia. Podrażnienie to może wyjść z zewnątrz, stąd, że się dziecku na coś zwraca uwagę, albo też z umysłu samego. Od uwagi do pilności tylko krok jeden, gdyż pilność jest tylko zamienieniem w czyn działania uwagi. Zatem skala odnośnej czynności umysłu jest następująca: podrażnienie, interes, uwaga, pilność, działanie.

Skoro przez podrażnienie wywoływany jest interes, treść umysłowa wchodzi w zakres świadomości umysłowej, z czem bardzo często łączy się pożądanie zauważonego przedmiotu, prowadzące do pilności.

Interes zwraca się najchętniej ku takim przedmiotom, które stoją w związku z wyobrażeniami już w umyśle tkwiącymi, n. p. jeżeli ktoś, idąc ulicą zatopiony w myślach, usłyszy nagle obok siebie wymówione znane sobie nazwisko, odwraca

się mimowoli, ponieważ to nazwisko poruszyło tkwiące w jego umyśle wyobrażenia. Dziecku wypada częściej umyślnie podsuwać przedmioty, aby na nie zwrócić jego uwagę. Budzenie i podtrzymywanie interesu w dziecku jest więc przygotowaniem na uwagę. Środki zaś, którymi się rzecz osiąga, są te same, co przy pilności.

Wspólność źródła pilności i uwagi powoduje, że te dwa objawy umysłowego życia zawsze prawie idą ze sobą w parze.

Dziecko pilne jest zarazem uważne i na odwrót. Później pilność i uwaga się rozchodzą, ale ten przedział często tylko jest pozorny, bo n. p. roztargnienie przy pilności może być wynikiem silnego jednostronnego skupienia uwagi przy uprzywilejowanym przedmiocie.

Tak samo jak pilność jest uwaga w jednej części przyrodzoną, w drugiej nabytą. Powtórzyć zatem możemy przy uwadze to, cośmy powiedzieli przy pilności, że jakie pierwsze wychowanie, taką też jest w znacznej części uwaga w szkole.

Podobnie jak pilność, tak też i uwaga przechodzi właściwą próbę dopiero przy nauce. W czasie przedszkolnym rzadko u dziecka występuje potrzeba skupienia umysłu przez dłuższy czas w kierunku jednego przedmiotu. Kiedy dziecko zaczyna się uczyć, panowanie jego nad świadomością umysłową już przybrało pewien kształt. Rozróżniamy cztery stopnie, a zarazem rodzaje uwagi, z których dwa są niekorzystne, dwa zaś korzystne.

Najgorszym jest stan, gdzie świadomość umysłowa pozostaje na jednym poziomie i nigdy się nie wznosi ku jakiemuś przedmiotowi. Jestto stan ciągłej obojętności, stan umysłowego snu. Takiego dziecka nic nie zajmie, takie dziecko na wszystko pozostaje obojętnem. Obojętność ta może być wpływem bardzo słabego napięcia umysłowego, albo też wywołaną jest cielesnym niedomaganiem. W drugim razie naukę powinna wyprzedzić kuracja, a nauczyciela lekarz.

Dla takiego ucznia niema miejsca w szkole. Lecz bądź co bądź takim dzieckiem więcej się trzeba zajmować niż normalnem, co jest niemożliwem przy nauce szkolnej. Aby pobudzić jego czynność umysłową, należy szukać w jego umyśle jakiejś struny, któraby była wrażliwą na interes i uwagę, a znalazłszy ją, uderzyć w nią całą siłą, aby wywołać na początek choćby jednostronne podrażnienie.

Takiego odrębnego postępowania nie podobna przeprowadzić w szkole. Na dziecko z tak ospałym usposobieniem trzeba działać jednolicie, a więc obojętność jego usunąć może chyba tylko jeden nauczyciel. Nauka szkolna mogłaby nawet stan jego pogorszyć, utwierdzając je w obojętności przez ujemne wyniki.

Obojętność dla wiedzy i niezdolność skupienia interesu w nauce pochodzi nieraz z tego, że dziecko przyzwyczaiło się swą ruchliwość umysłową zużywać wyłącznie w objawach potocznego

życia. Są to t. zw. dziko chowane dzieci, które się przyzwyczyły myślami swemi nie wychodzić nigdy poza to, co służy do fizycznego odżywiania się, co sprawia przyjemność cielesną i bawi. I tu jest nieraz potrzebny podstęp, aby wywołać naukowy interes.

O Księżciu Radziwille Panie Kochanku opowiada Rzewuski, że jako chłopiec umiał doskonale jeździć konno i robić szabelką, ale niepodobna było go nauczyć czytać i pisać. Księżna matka obiecała dwie wsie w nagrodę temu, ktoby dzikie ksiązątko przyzwyczyił do nauki. Zabrał się do tego jakiś szlachcic litewski, a interes do nauki wywołał przez to, że kazał księżciu strzelać do liter. Stary to zresztą sposób, bo opowiedziany przez jednego z pisarzy na trzy wieki przedtem.

Na szczęście typ zupełnej obojętności jest dość rzadki. Za to częściej zachodzi, zwłaszcza u polskiej młodzieży, inny wadliwy stan uwagi. Poziom świadomości u dziecka może się wprowadzić wzniesieć ponad zwykłą jej granicę, ale uwaga jego nie skupia się, raczej przeskakuje z jednego przedmiotu na drugi. Gdybyśmy stan ten chcieli przedstawić na rysunku, wtedy uwaga tworzyłaby linię łamaną. Na ten stan mamy w polskim języku aż trzy wyrażenia: roztrzepany, rozstrzelony, roztagniony, co już jest najlepszym dowodem, że tego rodzaju uwaga u polskich dzieci bardzo często się znachodzi.

Dziecko roztrzepane nie jest zdolne skupić swych myśli w jedną stronę, lecz daje się porwać

każdemu najdrobniejszemu wrażeniu, cisnącemu się do umysłu. Nie umie sobie niczego umysłowo odmówić, lecz myśl jego ustawicznie przeskakuje z jednego przedmiotu na drugi, nawet przelatująca mucha odciąga jego uwagę. Roztargnienie nie jest po większej części wadą przyrodzoną, lecz jest wynikiem wadliwego pierwszego wychowania.

Jeżeli pierwsze wychowanie nie umie wywołać stateczności w pożądanu dziecka, lecz czy to z wygody, czy też z fałszywie zrozumianej miłości pozwala swobodnie rozwijać się pożądanom, wywołuje stan, który jeden z filozofów nazwał koczownictwem umysłowem, a od niego tylko jeden krok do roztrzępania.

Dziecko nawykłe nigdy długo niczego nie pożądać, dziecko, któremu podług jego woli podsuwano przedmioty upodobania, którego pożądanom nie pozwalano zapalić się do czynu, dalej dziecko, które co chwilę zmieniało miejsce pobytu, bywało w towarzystwach i na zabawach osób starszych, spotykało się z wielu ludźmi, często zmieniało nauczycieli domowych, odbywało naukę nie o przepisany czas, lecz kiedy do lekcji pozostało nieco czasu, przy żywym z przyrodzenia usposobieniu łatwo popada w umysłowe koczownictwo.

Jak taki koczownik umysłowy wygląda, opowiem z własnych wspomnień.

Działo się to przed kilku laty w jednym z gimnazyów lwowskich w klasie czwartej na lekcji

języka łacińskiego. Na ławie siedzi chłopiec czter-nastoletni, ładny, rumiany, ulubieniec matki. W rękę trzyma książkę, ale myśli jego odbiegły gdzieś daleko, co się uwidocznia w jego wzroku. Jest w nich tak pogrążony, że nie widzi wcale, iż go ktoś obserwuje. Idźmy w ślad za jego myślami. Idzie ulicą Karola Ludwika, ogląda okna wystawowe w sklepach. Zapamiętuje sobie przedmioty, jakiby chętnie chciał posiadać, a o których sprawienie zamierza poprosić mamę. Wzrok jego pada na teatr, grają dziś »Piękną Helenę«, wprawdzie mama powiedziała, że to sztuka dla niego niestosowna, ale nie wątpi, że wkońcu skłoni ją do posłania go na przedstawienie. Jutro w nowem sportmeńskim ubraniu pojedzie na rowerze do parku stryjskiego, pojutrze będzie wycieczka do Brzuchowic. Ale co będzie w sobotę? — Chłopiec zapomina o swoim otoczeniu, zapomina, że w myślach powinien z Cezarem wyruszyć do Gallii i na głos wykrzykuje ku zdziwieniu swych kolegów: »W sobotę raut spożywczy«.

Koczownictwo umysłowe czepia się wyłącznie dzieci zamożnych domów, które nie rozumiejąc, o co właściwie chodzi w wychowaniu, pozwalają dzieciom uczestniczyć w zatrudnieniach i zabawach osób starszych i rozstrzeliwać się ich umysłem.

Umysł dziecięcy nie znosi wielości wrażeń, ponieważ każdemu z nich zbyt wiele przypisuje wartości. Niejedno, co po wytrawnym umyśle splywa bez większego wrażenia, wyprowadza

umysł dziecięcy z równowagi. Z tego powodu wychowanie musi być połączone z pewnem odosobnieniem dziecka. Koczownictwa umysłowego dostarcza niestety wychowanie polskie bardzo wiele okazów.

Lecz roztargnienie jest jeszcze uleczalne. Kuracja roztargnionego dziecka wymaga bardzo wiele cierpliwości, lecz jako nabyta wada daje się jeszcze usunąć. Konsekwentna i energiczna nauka szkolna jest właśnie bardzo dobrym środkiem przeciw roztargnieniu. Ogólność obowiązków, przykład współuczniów, przedewszystkiem zaś przeszkody stawiane roztargnieniu mogą zmienić, albo przynajmniej poprawić nieuważne usposobienie. Dla takich dzieci nauka szkolna jest wprost nieraz lekarstwem, w prywatnej nauce takiej konsekwencji niepodobna najczęściej przeprowadzić.

W prywatnej nauce uczeń roztargniony uważa tylko pod działaniem zewnętrznego nacisku, podczas gdy przy nauce wspólnej musi się zdobyć na własną uwagę. Szkoła przy leczeniu roztargnionych uczniów nie potrzebuje się zrażać pierwszym niepowodzeniem. Jeden z naszych znanych historyków był podobno jako chłopiec tak roztargniony, że, kiedy na pierwszej lekcji profesor go spytał, jak się nazywa, zapomniał własnego nazwiska i w pierwszej chwili powiedział nazwisko fałszywie. Z owoców jego pracy jednakże możemy wnosić, że ta wada u niego została usunięta.

Przed kilku laty miałem sposobność obserwowania okazu roztargnienia bardzo daleko po-

suniętego. Chłopiec fizycznie bardzo korzystnie rozwinięty nieuważę posuwał do tego stopnia, że fałszywie pisał własne nazwisko, że z tablicy nie umiał kilku wyrazów poprawnie odpisać, że z nauki szkolnej nic nie wynosił, ponieważ nie był zdolny uważać kilku minut po sobie. Ten stan zawdzięczał on podobno własnej matce, która po stracie kilkorga dzieci całą swą miłość przelała na owego chłopca. Obserwowałem go przez dwa lata, ale nauka zrazu nie wywierała na nim swych wychowawczych skutków. Jest to dowód, jak trudno jest przerobić radykalnie spaczoną naturę ludzką. Z tem wszystkim ten okaz roztargnienia przedstawił mi się niedawno jako słuchacz prawa. A więc i w tym razie nauka widocznie dokonała tego przeobrażenia.

Pomyślnym jest stan, gdy poziom uwagi dziecka pod wpływem zainteresowania się podnosi się równo ponad granicę zwykłej świadomości ku przedmiotowi, który zajmuje jego umysł. Dziecko, które ma zdolność takiej uwagi, zastanawia się i myśli. Zwracając jednak uwagę ku wybranemu przedmiotowi, nie traci zupełnie świadomości pobocznych przedmiotów.

Najpomyślniejszym zaś jest stan, w którym poziom świadomości posuwa się ostro ku interesującemu przedmiotowi, usuwając inne wyobrażenia, cisnące się pod światło uwagi, albo nie bacząc na nie. Jestto stan napięcia uwagi.

Większa część młodzieży ma stan trzeci, ostatni mają wybrane jednostki. Przejście ze stanu trzeciego do czwartego jest możliwe. Stan czwarty może także pod pewnymi warunkami przejść w stan drugi, t. j. w stan roztargnienia. Napięcie uwagi w jedną stronę sprowadza roztargnienie w drugą stronę.

Tego rodzaju roztargnienie, rzadkie w młodym wieku i występujące czasem u t. zw. dzieci rozmarzonych, zdarza się też u uczonych, których umysł ustawicznie zajęty uczonemi zagadnieniami traci interes dla codziennego życia. Roztargnienie może zatem być także wynikiem natężonej uwagi. Życiorysy wielkich uczonych pełne są opowiadań o ich roztargnieniu. Roztargnienie uczonych profesorów stanowi stałą rubrykę w pismach humorystycznych.

Jak uwaga znajduje swe zastosowanie głównie w nauce, tak też nauka jest na odwrót główną szkołą dla uwagi. Nauka, zwłaszcza szkolna, nie czeka, aż u dziecka uwaga się sama pojawi, lecz wszystkie jej zarządzenia zmierzają do wywołania uwagi.

W dawniejszych czasach, kiedy nauczyciel w szkole przeważnie tylko zadawał, ale nie uczył, przyswajanie wiedzy odbywało się za pomocą pilności. Ale postępowanie w szkole zmieniło się od całego szeregu lat. Obecnie nie pilność, ale uwaga uchodzi za »kaganek sztuki uczenia, przy jego blasku uczeń otwiera swego ducha na przyjęcie wiedzy«. Że ta zmiana wychodzi uczniowi

na korzyść, nie ulega żadnej wątpliwości, im więcej bowiem natęży swą uwagę w szkole, tem mniej potrzebuje pilności w domu.

Na wywoływaniu interesu i utrzymaniu uwagi polega sztuka uczenia. Przeto, ta sama nauka, wobec której objawia się bezsilność ucznia z powodu braku uwagi, staje się na odwrót środkiem wyrobienia w nim uwagi, czyli czego mu nie dało dotychczasowe wychowanie, może mu jeszcze dać nauka.

Ciągłemu oddziaływaniu na interes i uwagę uczeń oprzeć się nie może i wkońcu staje się ważnym.

Uczący nakazuje uwagę, a przez częste powtarzanie tego nakazu wyrabia stałe przyzwyczajenie do uwagi. Z tym nakazem łączy się usuwanie wszystkiego, coby mogło uwagę odwieść na bezdroża.

Nakazaną uwagę popiera się zajmującym traktowaniem przedmiotu przez zniżenie się do zasobu myśli młodzieży, aby tem pobudzić uwagę dobrowolną.

Uczeń, zainteresowany wykładanym przedmiotem, usuwa własnowolnie wszystkie inne wyobrażenia, jakieby mogły jego uwadze stanąć na zawadzie. Zatopiony w przedmiocie nieraz sobie wyobraża, że mu coś zawadza i bezwiednie stara się tę przeszkodę usunąć. Jeden z uczniów w chwili napiętego skupienia umysłu zapinał surdut, drugi bezwiednie ścierał ręką ławkę. Inny bardzo sympatyczny i uważny chłopczyzna przejeżdżał ręką

przez niesforną czuprynę, wyobrażając sobie widocznie, że mogłaby mu przeszkodzić w uwadze, a manewr ten powtarzał z tym większym zapalem, im więcej przedmiot go zajmował. Nauka tyle budzi interesów, że przecież prędzej czy później musi się w umyśle dziecięcym znaleźć jakiś oddźwięk, musi się znaleźć coś takiego, o co uwaga jego może się ucześcić.

§ 12. Dozór.

Dozór jest jednym z najdrażliwszych punktów wychowania. Niektórzy rodzice pojmują swój rodzicielski obowiązek w ten sposób, że dziecka nigdy nie zostawiają bez dozoru. Gdy sami nie mogą albo nie chcą wykonywać dozoru, przekazują powinność tę służbie, która przez dzień cały pilnuje dziecka. Że tak ścisły dozór źle oddziaływa na wyrobienie się samodzielności woli u dziecka, wypływa to z uwag, umieszczonych w rozdziale ósmym.

Ale dziecko nie może być bez dozoru, bo puszczony samopas, mogłoby samo ponieść szkodę, albo innym ją wyrządzić. Rodzice i wychowawcy odpowiadają za dziecko i to nietylko w sumieniach swoich, ale także wobec prawa. A więc sztuka wychowawcza co do dozoru polega na tem, aby go wykonywać i nie wykonywać, czyli dozorując, zostawić miejsce na wyrobienie się samodzielnej woli. Niedozorowanie jest ryzykiem, które może dać dobre, ale i złe skutki. Stąd pochodzi usta-

wieczny niepokój rodziców, mających małe dzieci, niepokój zupełnie słuszny, podtrzymywany przez smutne doświadczenia, jakie się robi codziennie.

Jeżeli dziecko niedozorowane nie ponosi żadnej szkody, a przez taką samodzielność zyskuje siłę moralną, ryzyko się udało; w przeciwnym razie wszelka szkoda, jaką dziecko ponosi na ciele i duszy, dla wychowawców staje się powodem wyrzutów sumienia.

Dozór jest konieczny. Dziecko na mocy swej umysłowej ruchliwości, polegającej na łatwym i swobodnym kojarzeniu wyobrażeń, wytwarza w umyśle pożądania, które je mogą spowodować do czynów niedorzecznych. Przy braku doświadczenia dziecko nie oblicza skutków, jakie czyn jego może za sobą pociągnąć. Dziecko ma pod ręką kupę słomy i zapalki. Gdyby ono na mocy doświadczenia mogło w umyśle odbyć przegląd skutków, jakie za sobą pociąga wzniecenie ognia, toby się może zrzekło przyjemności urzeczywistnienia swej ruchliwości umysłowej przez zapalenie słomy. W jego krótkim życiu taki wypadek się jeszcze nie wydarzył. A więc idzie za swoim pożądaniem i przez swój nierozsądek wyrządza szkodę sobie, rodzicom i sąsiadom. Rzeczą dozoru powstrzymać wykonanie jego pożądania.

Niebezpieczeństwo wzrasta, a tem samym dozór staje się potrzebniejszy, jeżeli większa ilość dzieci znajduje się na jednym miejscu. Umysły trą się niejako o siebie i potęgują ruchliwość.

Przez wzajemne uzupełnianie się umysłów

przychodzi nieraz do skutku niedorzeczność, na którą jedno dziecko możeby tak łatwo się nie zdobyło, bo uczucie, że się ma towarzyszków, zwiększa odwagę. Jedno dziecko rzuca myśl, drugie ją podchwytuje, trzecie wskazuje środki wykonania, kilkoro rąk jest gotowych do czynu — i głupstwo gotowe. Przy łódce, stojącej u brzegu, może jedno dziecko długo samotnie się bawić, ale więcej dzieci łatwiej zdobędzie się na odwagę zepchnięcia łódki na wodę i puszczenia się na fale.

Jeżeli więc dziecko musi być dozorowane, w jakiż sposób należy przeprowadzić dozór?

Dozorca strzegący więźniów, idzie za nimi krok w krok, przepisując najdokładniej, co i jak mają robić. Ma on przed sobą ludzi, pozbawionych wolności, a więc zadaniem jego jest wyłącznie dozór. Inaczej we wychowaniu.

Wpływ wychowawczy nie może być utrzymywaniem dzieci w niewoli, wystarcza zatem w domu obecność osoby starszej, która wykonywa dozór tylko o tyle, o ile dzieci robią, czyli raczej chcą robić coś złego. Dozór jest wystarczający, jeżeli dziecko czuje, że jest ktoś, który każdej chwili może wstrzymać jego złe działanie. Ponieważ zatrudnienie osoby dorosłej jest ważniejsze niż zatrudnienie dziecka, przy wykonywaniu dozoru nie osoba starsza musi się zastosować do dzieci, ale odwrotnie dzieci do osoby starszej. Jeżeli kobieta wiejska nie może w domu dozorować dzieci z powodu pilnej roboty w polu, bierze dzieci ze sobą w pole. Tak samo może oj-

ciec celem wykonywania dozoru kazać dzieciom zatrudnić się w swoim lub przyległym pokoju.

Przez stosowne zarządzenie można dozorowi odjąć przykry policyjny charakter i, zostawiając dzieciom swobodę, mieć je jednak zawsze na oku. Przy naturalnem poczuciu zależności od osób starszych i braku samodzielności, dziecko takiego dozoru nie odczuje jako przykrości sobie wyrażonej i chętnie się jemu podda.

Dozór jest złem koniecznem, jakie się wykonywa, aby uniknąć większego złego. Jest on złem nie tylko dla młodzieży, ale także dla osób wychowujących, czy te osoby są rodzicami, czy służbą, czy płatnymi wychowawcami.

Obowiązek dozorowania młodzieży jest ciężki i mozolny. Człowiek jest tylko człowiekiem, a więc istotą, której siły ciała i ducha dają się chwilowo napiąć, ale której w tem naprężeniu trudno długo wytrzymać. Ustawiczne dozorowanie młodzieży wymaga ustawicznego natężenia. Jeżeli nic innego, to już dłuższe utrzymanie się w poprawnej roli, jakiej wymaga dozór, oraz zrzeczenie się bezpośredniości, wymagają energicznego natężenia.

Dlatego konieczne jest oszczędzanie sił osób dozorujących, aby się zbyt szybko nie zużywały, bo siła zbyt naprężona tępieje, a dozór wykonywany przez stępsiałą siłę staje się bezskuteczny. Skoro dozór polega na konsekwentnem regulowaniu pożądań dzieci wolą osoby starszej, nie należy jej woli zbyt naprężyć bez szkody dla dozoru.

Ale zbyt ścisły dozór nie jest także korzystny dla młodzieży. W obrębie dozoru wypada jej pozostawić własną wolę, aby się w ogólności ta wola u niej mogła wyrobić. Bo jeżeli młodzież we wszystkim, co czyni, nauczy się rządzić wolą innych, nigdy nie dojdzie do samodzielności woli.

Młodzież zbyt ściśle dozorowana, idąc za naturalnym pociągami do wolności, usiłuje się usunąć z pod działania dozoru. Im ściślejszy dozór, tem więcej wzmagają się jej przebiegłość. Tak więc dozór mógłby doprowadzić do wyniku wprost przeciwnego celowi, jaki sobie założyło wychowanie. Młodzież zbyt ściśle dozorowana uczy się hipokryzy i złośliwości, takiego zaś skutku chyba żadne wychowanie życzyć sobie nie może.

Dlatego dozór nie może być wykonywany równo u wszystkich dzieci i w każdej epoce życia, ale musi się zastosować do każdorazowej okoliczności. Jednego dziecka nie potrzeba tak ściśle dozorować jak wielu dzieci razem, ponieważ przy jednym dziecku mniejsze jest niebezpieczeństwo, że popełni czyn albo szkodliwy, albo zły.

Ścisłym musi być dozór, gdy młodzież jest niesforna i swawolna, jeżeli między gromadą są szalone jednostki, jeżeli szczegółowe okoliczności nastęrczają sposobność do nieporządku i zdrożności.

Skoro zaś nie zachodzą okoliczności, wymagające ściślejszego dozoru, wychowawcy działają w swoim własnym i młodzieży interesie, jeżeli jej zostawiają więcej swobody. Młodzież, zachowująca

Handwritten notes:
Handwritten notes in the left margin, including the word "Handwritten" and other illegible scribbles.

się karnie, niejako w nagrodę za swoje dobre usposobienie powinna mieć pewną swobodę działania, okazane zaś jej zaufanie podnosi ją i umoralnia.

Różniczkować trzeba swoje postępowanie przy młodszych i starszych dzieciach. Im młodzież więcej zbliża się do samodzielności, tem mniej potrzebuje i znosi nadzoru. Chłopca, który za rok ma być panem swojej woli, nie można trzymać za pomocą dozoru w takiej samej zależności, jak małe dziecko, które przez cały szereg lat będzie jeszcze potrzebowało oparcia o wolę osób starszych. Wychowawca, który tej różnicy nie zachowuje, i sobie i wychowankom niepotrzebnie zatruwa życie, a co najgorsza, krępuje swobodny rozwój umysłowego życia, odbiera umysłowi rzutkość i odwagę, podkopuje wolę, czyli t. zw. inicjatywę. Ściśle dozorowana młodzież zwykle nie dochodzi do sprężystości woli.

Aby dozór był skuteczny, wymaga on bardzo delikatnego i taktownego postępowania. Wychowawca, który umyślnie przedsięwzięje dozоровanie młodzieży, który jej o tem otwarciu powiada, albo przynajmniej daje to do poznania, przestaje być wychowawcą, a staje się poprostu policyantem. Policyant zaś, jak wiadomo, mimo, że jest bardzo pożyteczną jednostką w społeczeństwie, nie cieszy się sympatją ogółu i wolno mu też wcale o nią nie dbać.

Za zbliżeniem się wychowawcy - policyanta młodzież pod działaniem przyrodzonego zmysłu

zachowawczego bez komendy zamyka swoje serca i maskuje się. Dozór w ten sposób wykonywany jest bez wartości, bo zadaniem jego jest, aby nie tylko na razie wstrzymał zdrożność, ale aby wywołał stałe dobre przyzwyczajenie.

Rozumny wychowawca może, nie patrząc, wszystko widzieć, może dozorować, nie dozorując.

Jeżeli wychowawcy się uda zastąpić dozór swobodnem obcowaniem z młodzieżą, trudność dozoru jest rozwiązana. Taki dozór zostawia swobodę woli i przestaje być przykry. Wychowawca może w pewnych odstępach czasu zjawiać się pośród młodzieży, porozmawiać z nią, przyrzeć się jej zabawom i pracom, pochwalić co dobre, a zganić, co złe. Młodzież wie, że niebawem znów prawdopodobnie ujrzy wychowawcę wśród swego grona i ta sama myśl już ją wstrzymuje od zdrożności. W ten sposób młodzież stoi pod działaniem dozoru, nie czując go bezpośrednio na karku.

Innym jest dozór w domu rodzicielskim; zastępuje go obcowanie z rodziną, tam też dozór wykonywany w sposób policyjny, ubliżałby po prostu powadze rodziny. Znając przez ciągłe obcowanie usposobienie swych dzieci, rodzice najlepiej mogą osądzić, ile samodzielności należy przyznać dzieciom. Znaczną część trudu w dozorowaniu dzieci odbiera rodzicom porządek domowy, który przestaje być przymusem, gdyż obowiązuje, wszystkich członków rodziny. Skoro dziecko wie że o pewnym czasie musi wstać z łóżka, o pe-

wnym czasie stawić się na obiad i t. d., już sam ten porządek domowy chroni je do pewnego stopnia od nieporządku. Porządek domowy dozoruje, zatem ogranicza pożądanja dziecka, ale dzieci tego ograniczenia nie czują. Ażeby jednak porządek domowy działał dozorująco, musi on istnieć w rodzinie i być ściśle przestrzegany przez dorosłych.

W wychowaniu zbiorowem czyli szkolnem dozór jest tem potrzebniejszy, że popęd do nieporządku, samowoli i swawoli jest niejako przywiązany do ławy szkolnej. Nieraz już robiono to spostrzeżenie, że nawet młodzież dojrzała, skoro przypadek zawiedzie ją na ławę szkolną, skłonną jest do tych samych wybryków, co młodzi chłopcy. Widziano oficerów i kapitanów w szkole wojskowej nawzajem sobie przypinających papiereki do guzików i dopuszczających się różnych innych sprawek, przywiązanych właściwie do wieku chłopięcego.

Ława szkolna ma swoje prawa. Niejeden chłopiec, w domu trzymający się w granicach przyzwoitości, w szkole wszelkimi sposobami stara się usunąć z pod karności. Pochodzi to stąd, że większa ilość młodzieży, zgromadzonej na jednym miejscu, podnieca naturalną jej ruchliwość. Każdy przynosi ze sobą inne usposobienie, inne pomysły. Młodzież, jako ciało zbiorowe, tworzy masę, która się nawzajem uzupełnia. Przez połączenie różnorodnych żywiołów łatwo w ten sposób powstaje nieporządek. Przykład żywych umysłów

pociąga za sobą powolniejsze, a wrodzona chęć naśladowania pobudza nieraz do niedorzeczności nawet tych, których cały nastrój nie zdradza po za szkołą lubowania się w nieporządku.

Fantazyja dziecięca, zwłaszcza u chłopców, pod tym względem nie zna granic. Jakie w umysłach młodzieży rodzą się nieraz pomysły, o tem szeroko może opowiadać ten, kto ma za sobą kilkoletnią praktykę wychowawczą. Wychowawca nie może na takie genialne wybryki pomysłowości młodzieńczej patrzeć przez palce, chociaż one są nieraz dość niewinnej natury, gdyż mogą mieć nieraz niebezpieczny przebieg.

Ta pochoptność do głupstw u młodzieży, na jednym zebranej miejscu, polega na prawie wzajemnego oddziaływania umysłów. Każdy człowiek ma niejako dwie dusze: jedną swoją własną, drugą zbiorową. Zatem każde dziecko, prócz swego osobistego ustroju umysłowego, uczestniczy jeszcze w umysłowości rodziny, Kościoła, gminy, narodu, państwa, swojej szkoły i swojej klasy.

Oddziaływanie kolegów jest bardzo silne i nieraz może nakłonić do niedorzeczności jednostkę, osobiście najpocziwszą i najpotulniejszą. Z tego względu w wychowaniu zbiorowym musi być dozór z natury rzeczy ścisły. Niesforność młodzieży zebranej na jednym miejscu jest niemal prawidłem, chyba, że generacya składa się z samych t. zw. safandulów, t. j. z młodzieży o tak małej ruchliwości umysłowej, że zbudzić nawet jej nie może wzajemne o siebie tarcie się umy-

słów. Z t. zw. urwiszów, nieraz szkole sprawiających wiele trudności, wyrastają często bardzo tędzy ludzie.

Lecz któż ma wykonywać dozór w szkole?

W dawniejszych czasach istniał zwyczaj, że część dozoru z polecenia nauczyciela wykonywali nad uczniami ich współuczniowie. Zwykle na ten urząd wybierano jakiegoś poważnego ucznia, niejako męża zaufania, który, sam nie dzierżąc władzy karności, pośredniczył między nauczycielami a uczniami. W szkołach jezuickich dozoruującym uczniom przysługiwało prawo wstawiania się za współuczniomami w razie mniejszych wykroczeń. Sposób ten dozorowania dziś chyba — jako niemoralny — zarzucony jest we wszystkich szkołach. Wytwarzał on bowiem w obrębie młodzieży dwa rodzaje uczniów, podczas gdy wobec karności wszyscy są sobie równi.

Uczniowie uprzywilejowani stanowili żywioł mocniejszy, a ten nadużywał nieraz swej przewagi wobec słabszych. Istnieje nawet osobna nazwa na oznaczenie tego stosunku, t. j. pennalizm. Pennalizm polega na tem, że mocniejsi uczniowie znęcają się nad słabszymi i nie pozwalają im swobodnie pełnić swą wolę.

Jeżeli pennalizm w wychowaniu jest wielkiem złem, to może gorszym jeszcze skutkiem dozorowania uczniów przez uczniów jest to, że dozorujący i dozorowany łączą się przeciw nauczycielowi na mocy układu nie bardzo szlachetnej

natury i stałą wytwarzają opozycję przeciw jego zarządzeniom.

To samo dzieje się nieraz w wychowaniu domowem. Często się zdarza, że zbyt młody i nie dość poważny wychowawca z wychowankiem zawiera spółkę przeciw głównemu wychowawcy, zatem n. p. rodzicom. Wychowanie nie powinno wystawiać młodzieży na taką pokusę, ta bowiem może spaczyć w zarodku wytwarzający się charakter. Dozór należy więc do tego, który właściwie wychowanie prowadzi, zatem w szkole do nauczyciela, w domu do rodziców.

Jeżeli w wychowaniu domowem główny wychowawca musi się posługiwać w dozorze inną osobą, w takim razie powinien wybór paść na osobistość ze wszech miar pewną, dającą rękojmię, że działać będzie w myśl wychowawcy, którego wyręcza.

Spółka dziecka z dozorującą osobistością na niekorzyść dozoru jest wielce niebezpieczną. Dziecko uczy się co innego myśleć, a co innego mówić, przyrzekać a nie dotrzymywać, spiskować przeciw władzy legalnej.

Osoba dozorująca, która poucza dziecko, co ma powiedzieć rodzicom, w razie, gdy się zapytają o to lub owo, nie powinna ani chwili dłużej pozostawać w jego otoczeniu.

§ 13. Rozkaz i posłuszeństwo.

Zabawa i dozór łączą się z innym środkiem wychowawczym, t. j. z rozkazem. Powiedzieliśmy poprzednio, że początkowe wychowanie polega na podporządkowaniu woli niedorosłej jednostki pod wolę osoby starszej. Ściśle rzecz biorąc, ponieważ niedorosły woli nie ma, a przynajmniej nie posiada woli moralnej, wychowawca zastępuje mu wolę. Człowiek więc niedorosły stoi pod kuratelą i na razie rządzi się wolą z zewnątrz narzuconą.

Zatrudnienie i dozór są środkami, które regulują budzące się w dziecku pożądanja i usuwają nieporządek, działając za pomocą przyzwyczajenia. Środkiem zaś, który dziecku wprost daje wolę, objawiając mu wolę wychowującego, jest r o z k a z.

Przez rozkaz wolę osoby starszej przyjmuje dziecko jako swoją wolę. Jeżeli dziecko działa pod wpływem rozkazu, działanie jego nie ma wielkiej moralnej wartości, co najwyżej, o ile jego

słabe rozpoznanie na to pozwala, może tę sobie narzuconą wolę uznawać i przyjmować za własną. Dziecko, które na rozkaz osoby starszej obdarza drugie dziecko jakimś przedmiotem, nie ma w tem wielkiej zasługi, co najwyżej można je pochwalić za posłuszeństwo. Ponieważ zaś posłuszeństwo jest jego obowiązkiem, lepiej nie dawać takich rozkazów, które mają być tylko próbą mniemanej ofiarności. Dziecko chętnie się poddaje pod rozkaz, czując swoją nieudolność i zależność.

Z drugiej jednakże strony musi sobie wychowanie jasno z tego zdawać sprawę, że rozkaz może działać tylko do czasu, t. j. póki mały człowiek woli nie ma. Im więcej dziecko dojrzewa pod wpływem doświadczenia, obcowania i nauki, im więcej z zewnątrz działające wpływy wytwarzają stałe usposobienie, tem mniej działa rozkaz. Rodzice nieraz się dziwią, że rozkazy ich, które skutecznie działały przez lat kilka, przestają z czasem działać i skarżą się na nieposłuszeństwo dzieci. Otóż często o tem zapominają; że w młodym wieku dziecko przyjmuje rozkaz bez krytyki, bo go potrzebuje, w późniejszym zaś wieku czyni to tylko o tyle, o ile rozkaz zgadza się z jego przekonaniem już na ówczas się wyrabiającem, albo nawet wyrobionem. Stąd mówi się pospolicie, że inaczej słucha Janek, inaczej Jan, a jeszcze inaczej słuchać będzie pan Jan.

W życiu każdego dziecka jest czas, kiedy wychowujący musi zacząć stosować rozkaz do dziecka. Inaczej trzeba rozkazywać małym dzie-

ciom, inaczej też dorastającym, bo różnica woli jest ogromna u dzieci młodszych a starszych. Jak w tym względzie utrzymać miarę, nie można tego uchwycić w żadne przepisy, ale rzecz trzeba odczuć.

Najlepszy sposób postępowania dyktuje takt, nie tylko takt wychowawczy, ale ogólnie ludzki. Trudność polega na tem, że zewnątrz dziecko jest dzieckiem, a więc zobowiązaniem jest do posłuszeństwa, ale podczas gdy małe dziecko potrzebuje oparcia w rozkazie, starsze przyjmuje go tylko o tyle, o ile się zgadza z jego przekonaniem.

Dla tego wychowawca, uwzględniając tę różnicę, przy starszych dzieciach musi w rozkazowaniu postawić się na ich stanowisko i wydawać rozkazy zgodne z ich stopniem dojrzałości. Na nic się nie zda powiedzieć sobie: dziecko, choćby starsze, musi słuchać rozkazu, posłuszeństwo bowiem wymuszone, a nie polegające na przekonaniu, budzi niechęć i gorycz.

Aby zapewnić rozkazowi uznanie u starszej młodzieży, trzeba rozkazywać oględnie. Jedynie w razie, gdy zachodzi niebezpieczeństwo, iż młodzieży braknie w jakimś kierunku lepszego rozpoznania, wypada okazać stanowczość i wymagać bezwzględного poddania się, choćby wychowawca czuł, że całe wnętrze młodego człowieka buntuje się przeciw rozkazowi.

W wychowaniu domowym rozkazowanie rodziców dojrzeva zwykle niejako wraz z dojrzewaniem młodzieży. Wtedy postępowanie przy roz-

kazywaniu zmienia się nieznacznie, tak, że obie strony tej zmiany nie czują. Łatwiej dochodzi do nieporozumień, jeżeli wychowanie prowadzą wychowawcy w zastępstwie rodziców.

Wychowawca, który przez szereg lat prowadził wychowanie młodszych dzieci, albo nauczyciel, który uczył tylko w wyższych klasach, tracą nieraz poczucie różniczkowania w swem postępowaniu. Stąd pochodzi, że niejednen wychowawca lub nauczyciel bardzo dobrze prowadzi młodsze dzieci, niezręcznie zaś się bierze wobec starszych i na odwrót.

Jak każdy rozkaz, tak też i wychowawczy może mieć dwojaką formę, t. j. rozkazuje się, aby się coś stało, albo, aby się nie stało. W pierwszym przypadku jest to właściwy rozkaz, w drugim z a k a z. Jakiej formy należy użyć, jest często rzeczą obojętną. Czy się bowiem powie hałasującemu dziecku: »bądź cicho«, albo »nie hałasuj«, na jedno wychodzi.

W ogólności, jeżeli chodzi o to, aby dziecko tylko odwrócić od złego działania, używa się formy zakazu; jeżeli zaś w miejsce fałszywego postępowania pragnie się wywołać dobre, dla krótkości używa się formy rozkazu. Gdy dziecko hałasuje, rozkaz: »bądź cicho« znaczy »nie hałasuj, lecz bądź cicho«. Z tem wszystkim właściwą formą rozkazu wychowawczego jest rozkaz dodatni, a nie zakaz. Przynajmniej wychowawca, posługując się tylko rozkazami, nie tak łatwo popadnie w błąd, że przez zakaz wywoła poznanie złego.

Gdyby ojciec, aby uchronić syna od złego, za każdym razem, skoroby widział inne dzieci, popełniające jakąś zdrożność, zakazywał tego własnemu synowi, przez rok nauczyłby go bardzo wielu złych rzeczy. Gdyby nauczyciel, z początkiem roku szkolnego obejmujący generację, zechciał młodzieży wyliczyć wszystko to, czego jej nie wolno robić, odrazu nauczyłby ją wszystkich złych sprawek; przy przyrodzonej zaś dążności do nieporządku, możeby odniósł skutek przeciwny zamierzonemu celowi. Jestto punkt, na którym w zakresie wychowania często popełniają się błędy, najczęściej w najlepszych chęciach i zamiarach.

Tak zwane roztrząsanie sumienia, jeżeli jest uchwycone w same zakazy, może w danym razie zrobić więcej złego niż dobrego. Dziecko, usłyszawszy zakaz zdrożności, której nie zna, zastanawia się nad nią, upatruje ją u innych dzieci, posądza o nią inne dzieci i ostatecznie oswaja się z nią w swoich myślach. Najgorzej pod tym względem działają nieraz książki dla młodzieży, pisane w chęci zohydzenia jakiejś zdrożności.

Kanonik niemiecki Schmidt, znany autor licznych dziełek dla młodzieży, tłómaczonych także na język polski, w jednej z swych powieści w żywych maluje barwach złe skutki pewnej zdrożności młodzieńczej, która ostatecznie zapędza przedwcześnie do grobu chłopca, bohatera tejże powieści. Jest to nic innego jak zakaz: »nie oddawaj się tej zdrożności«. Tak więc w najlepszej wierze szanowny kanonik popełnił niemały błąd

wychowawczy, bo przez zakaz uczył tysiące czytającej młodzieży tego, o czym jak najpóźniej powinna się dowiedzieć.

Dziesięcioro przykazań Mojżesza są wyrażone w formie zakazów, ale przeznaczone są dla dorosłych, nie dla dzieci.

Chociaż forma rozkazu w wielu razach jest obojętną, wymaga jednak pewnego zastanowienia się. Wychowawca, na mocy doświadczenia znający przebieg wychowania, wie, że w takim a takim wypadku młodzież popada zawsze w ten a ten błąd. W danym więc razie może, wyprzedzając złe, przestrzedz ją, aby tego nie robiła; środka tego jednakże użyć tylko można u dobrej i karnej młodzieży; przeciwnie niekarna młodzież właśnie dlatego błędu się nie ustrzeże. Jeżeli się zaś młodzież nie zastosuje do ostrzegającego rozkazu, nieposłuszeństwo takie podkopuje w najwyższym stopniu powagę wychowawcy.

Władza wychowawcza, czy domowa, czy szkolna, musi być oględną w ostrzeżeniach i nie ostrzegać młodzieży w przypadkach, gdzie nie może liczyć na zastosowanie się z jej strony.

Rozkaz nie koniecznie potrzebuje być słowny, nieraz starczy oczami dany znak, gest ręką lub głową. Tego rodzaju nieme, a wymowne rozkazy bardzo są praktyczne, zwłaszcza podczas lekcji, gdyż nie przerywają toku nauki. Dla karności rzeczą ze wszech miar jest korzystną, jeżeli wychowawca i wychowanek rozumieją się wzajemnie, nie mówiąc do siebie. Nieraz już sama

obecność wychowawcy powinna wystarczyć, aby wychowankowi objawić jego wolę.

Dzieci hałasujące, ale karne, uspakajają się za zjawieniem się osoby wychowującej.

Im prostsze są formy, w które obleka się rozkaz, tem lepiej, ponieważ dziecko tem mniej odczuwa przykrość rozkazu, a zastosowanie się do woli osoby starszej, jest pozornie wpływem jego własnej woli.

Można też nieraz oblec rozkaz w formę ganiącego sądu. Dzieci, które słyszały, że wychowawca zganił postępowanie jakiegoś towarzysza w pewnym wypadku, poznają jego wolę i wiedzą, że w tym sądzie zawarty jest rozkaz dla wszystkich

Także można wypowiedzieć rozkaz w formie życzenia, albo w trybie warunkowym. Jeżeli dziecko zastosuje się do rozkazu, w tak łagodnej formie wypowiedzianego, podnosi to stosunek między wychowankiem a wychowawcą do pewnej zaufanej serdeczności. Dziecko pragnie wychowawcy uczynić przyjemność tem, że się stosuje do jego życzenia; jeżeli zaś ten mu za to podziękuje, wtedy takie dobre porozumienie może ułatwić całe dalsze wychowanie.

Tego sposobu rozkazywania wypada przede wszystkim używać wobec starszej młodzieży, która jest wielce wrażliwą na grzeczne z nią się obchodzenie. Wychowawca osiąga to, co zamierzał, młodzież zaś stosuje się do jego rozkazu pozornie z własnej woli.

Warto się tu zastanowić nad pytaniem, czy

rozkaz należy dawać dziecku całkiem bezwzględnie, czy też go usprawiedliwić, a więc dołączyć powód, dlaczego się go daje. Co do usprawiedliwienia rozkazów postępowanie nie może być jednolite. Nie ulega żadnej wątpliwości, że małemu dziecku rozkazuje się bez podania powodu rozkazu. Chociaż wrodzony już małemu dziecku zmysł spekulacyi dyktuje pytanie: dla czego? — wychowawca tę ciekawość może pozostawić niezaspokojoną, ponieważ dziecku braknie rozpoznania powodów rozkazu. Małe dziecko powinno słuchać a nie rozmyślać nad stosownością rozkazu, jaki otrzymało. Zresztą wielu rozkazów już dla tego samego nie potrzeba usprawiedliwiać, że dziecko samo powód ich odczuwa.

Skoro dziecko dojdzie do zrozumienia praw rodziny, wie, że należy do rodziny, że jest częścią zamkniętego w sobie organizmu, że ten organizm musi mieć prawa, zapewniające byt nie tylko całości, ale także pojedynczym członkom.

Dziecko staje się człowiekiem towarzyskim i niejednen otrzymany rozkaz samo w duchu usprawiedliwia, mówiąc sobie: »to mi nakazano ze względu na porządek domowy, na punktualność, dla ułatwienia domowi pracy«.

W dalszym ciągu dziecko się uspołecznia, a w miarę jak dochodzi do zrozumienia praw społeczeństwa, rozumie intencję rozkazów odnoszących się do dobra społecznego.

Zrazu wydaje się rozkazy bez usprawiedliwienia, gdyż dziecko powodów zrozumieć nie jest

w stanie, skoro zaś znacznie rozumieć swoje otoczenie, nie potrzebuje powodów.

Równocześnie z dojrzewaniem dziecka stają się też rozkazy zbyt zbytecznymi.

Istnieje zatem w wychowaniu całe mnóstwo rozkazów, które nie znoszą podania powodów. Jeżeli się tym przypadkom dokładniej przypatrzymy, przychodzimy do przekonania, że to są rozkazy, odnoszące się do karności. Takie rozkazy wydaje się bezwzględnie i wymaga się od dziecka bezwzględnego czyli t. zw. ślepego posłuszeństwa.

Powód zresztą, który się przytacza na usprawiedliwienie rozkazu karności, często nie jest zupełnie prawdziwy, dlatego lepiej go nie podawać.

I tak np. zakazuje się dziecku chodzić po trawnikach w publicznym ogrodzie, ponieważ trawnik jest własnością miejską, ale ponieważ ten powód byłby dla dziecka niezrozumiałym, piastunka straszy je dozorcą ogrodu, przez co w dziecku wytwarza się fałszywe przekonanie, że właścicielem trawników jest dozorca. Na usprawiedliwienie rozkazów karności szkoda tracić czasu. Przez podawanie powodów przy tego rodzaju rozkazach wyrabiałaby się w dziecku niepotrzebnie dążność do rezonowania, co i tak żadnego nie mija dziecka w pewnym okresie jego życia.

Rozkaz wychowawczy, niepotrzebujący usprawiedliwienia, powinien być co do formy krótki i stanowczy. «Prawo powinno być krótkie, aby niedoświadczeni tem łatwiej mogli je zapamiętać».

powiedział starożytny mędrzec, a pierwsze wychowanie ma właśnie sprawę z ludźmi niedoświadczonymi. »To rób«, albo »tego nie rób« — oto forma rozkazu wychowawczego.

Krótkość nie koniecznie potrzebuje iść w parze z szorstkością. Bo szorstkość budzi zawsze wstręt i odrazę, a »niech mnie nienawidzą, byleby się bali« jest złą w wychowaniu zasadą.

Rozkazowi odbiera się przykrość, jeżeli go dyktuje wewnętrzna życzliwość. Przy całej nieśforności umysłowej młodego wieku, młodzież chętnie się poddaje rozkazowi, gdy czuje, że on jest wpływem dobrego usposobienia. Choćby wykonanie rozkazu sprawiało przykrość, młodzież nie odmówi posłuszeństwa wychowawcy, do którego ma zaufanie, czując że tak chyba być musi, inaczej wychowawca byłby nie wydał tego rozkazu.

Na mocy silnej wiary w życzliwość matki. dziecko wypija wstrętne sobie lekarstwo, przeciw któremu wzdryga się jego natura.

Rozkaz wydany w szorstki sposób budzi podejrzenie, że po za nim stoi szorstkie usposobienie, które znajduje przyjemność w rozkazywaniu. Taki rozkaz działa nieraz drogą strachu, ale strach jest złym środkiem karności, bo prowadzi do skrytości i kłamstwa, podczas gdy rozkaz wydany na mocy życzliwości jest dla młodzieży czemś więcej, niż przykrym hamulcem jej woli.

Rozkaz wychowawczy musi mieć jeszcze inne przymioty.

Z krótkością i stanowczością łączy się z rozumiałość i niedwuznaczność.

Źle jest wydanym rozkaz, jeżeli dziecko, usłyszawszy go, nie wie, co ma robić. W wychowaniu domowym niezrozumiałość i dwuznaczność rozkazu daje się łatwo usunąć, ponieważ dziecko może spowodować powtórzenie, albo jaśniejsze sformułowanie rozkazu. Gorzej w wychowaniu szkolnem.

W błąd wydawania niezrozumiałych rozkazów popadają nieraz młodzi i niedoświadczeni nauczyciele, którym się zdaje, że wystarczy półgłosem wydać rozkaz, aby pięćdziesiąt małych dzieci wiedziało, co mają robić.

Zdarza się często, że dzieci wróciwszy ze szkoły do domu, nie wiedzą, co mają zadane na następny dzień, jakie książki i zeszyty mają przynieść ze sobą. Cały dom jest wtedy zaalarmowany. Pochodzi to w znacznej części z ich naturalnej niezaradności i niewprawności. Niedawno mały chłopczyzna wskutek fałszywego zrozumienia rozkazu godzinami w domu pisał to, co miało napisać sześciu chłopców. Często wina z tego powodu spada na nauczyciela.

Nauczyciel powinien wiedzieć o tej niezaradności i postępowanie swoje do niej zastosować. Stawiając się na stanowisko małych dzieci, powinien, wydając rozkaz, dać sobie więcej czasu, niżby to robił w innych warunkach, wymienić wszelkie szczegóły, które dla dziecka wprawnego

są zrozumiałe same przez się, ale których nie rozumie dziecko niewprawne.

Skoro dziecko, mimo wszelkich środków ostrożności, stale nie rozumie i nie zapamiętuje rozkazów szkolnych, potrzebne są osobne zarządzenia, któreby usunęły tę wadę.

Rozkaz wychowawczy musi być dalej wykonalnym. Wydawanie rozkazów bez względu na to, czy są wykonalne, czy nie, dowodzi nierozwagi. Jestto pewnem upokorzeniem dla wychowawcy, skoro się przekona, że rozkaz jego albo wcale nie, albo tylko w części może być spełnionym. Postępowanie takie obniża jego powagę i budzi niezaufanie. A pamiętać o tem należy, że wychowujący pod każdym względem, nawet w najdrobniejszych szczegółach, dla dziecka powinien być ideałem. Dlatego każdy rozkaz wymaga poprzedniej krytyki co do wykonalności jego, bo stokroć lepiej nie normować za pomocą rozkazu postępowania dziecka, niż wydawać rozkaz niewykonalny.

Gorzej jeszcze, gdy rozkaz nie mógł być wykonanym z powodu niedbałości wychowawcy. Jeżeli ojciec, którego dziecko prosi o pomoc w nauce, każe mu czekać na siebie o godzinie szóstej, a wróci do domu o godzinie dziesiątej i zastanie dziecko śpiącym, nie może się dziwić, że dziecko straci zaufanie do jego słowności i na przyszłość nie będzie się stosować do jego rozkazów.

Przedewszystkiem trzeba się wystrzegać na

mocy pojedynczych wypadków uogólniać rozkazy, zanim okaże się potrzeba ogólnego rozkazu.

Zamiast powtarzać za każdym razem ten sam rozkaz, wygodniej jest wydać ogólny rozkaz, któryby obowiązywał na dłuższy czas. Jeżeli jednak potrzeba nie jest wypróbowana, ogólny rozkaz może się stać niewykonalnym, a przynajmniej niedogodnym dla obu stron. Niedoświadczony wychowawca lepiej uczyni, jeżeli zrazu będzie normował karność od przypadku do przypadku.

Ażeby zapewnić rozkazom wykonalność, nie trzeba ich wydawać pod wpływem chwilowego podrażnienia. O ile to jest w ludzkiej mocy, powinny rozkazy wychowawcze być niezależnymi od stanu umysłowego wychowawcy. »Gniew jest złym doradzcą«, mówi przysłowie, ale to samo możnaby powiedzieć o wszelkiem innym niekorzystnem chwilowem usposobieniu. Lepiej więc zapanować nad sobą i w chwilach niepomyślnego usposobienia wcale nie rozkazywać, niż wydawać rozkazy, zabarwione chwilowem podrażnieniem albo chwilową niechęcią.

Z rozważnością rozkazu wychowawczego można połączyć inne wymaganie, t. j. aby był konsekwentny.

Dla wyrobienia stateczności woli potrzebna jest w ogólności konsekwencya w wychowaniu. Rozkazy wychowawcze powinny stać w ścisłym związku z poprzednimi rozkazami i z wszystkimi innemi zarządzeniami wychowawczemi. Konse-

kwencya konieczną jest przynajmniej w obrębie działalności wychowawczej jednego wychowawcy.

Dziecko łatwiej rozumie rozkaz, jeżeli on nie jest odosobniony, lecz jest dalszym ciągiem drugiego. W ten sposób dziecko oswaja się z całą wolą wychowawcy i nawet bez rozkazu, rozumiejąc na mocy konsekwentnych rozkazów zasady jego postępowania, z łatwością się do niego dostraja. Stąd pochodzi, że wychowawca rozkazujący konsekwentnie, rządzi dzieckiem, pozornie nie wydając rozkazów.

Przeciwnie rozkazy niekonsekwentne bałamucą i wprowadzają niepewność w pracę wychowawczą. W rzeczach wątpliwych, na które nie wydano osobnego rozkazu, dziecko nie wie, jak postąpić, gdyż z dotychczasowych niekonsekwentnych rozkazów nie wyrobiło sobie wyobrażenia o woli wychowawcy.

Lecz konsekwencya powinna sięgać dalej.

Jeżeli, jak się to zwykle dzieje, dziecko zależnem jest od kilku osób starszych, a te wydają niezgodne z sobą rozkazy, najgorzej na tem wychodzi dziecko, bo nie wie, do którego rozkazu się stosować. Niekonsekwentne rozkazy mogą wprost doprowadzić do zepsucia charakteru, bo dziecko powodowane naturalnym zmysłem zachowawczym wyrobi w sobie t. zw. oportunizm, czyli przyzwyczai się do stosowania się do rozkazu tej osoby, od której chwilowo jest zależne.

Jeżeli ojciec trzyma dziecko — jak się mówi — krótko, matka zaś zostawia mu wiele swobody,

wtedy dziecko, stosując się do tych dwóch sposobów rozkazywania, będzie się zachowywać poprawnie w obecności ojca, popadnie zaś w rozluźnienie w obecności matki. Takie niejednolite rozkazywanie może w niem podkopać wiarę, czy w ogólności istnieją jakie niezłomne zasady moralności, tem więcej, że za wprost przeciwne postępowanie nieraz spotyka się z uznaniem.

Z kilku sprzecznych rozkazów dziecko przyzna słuszość rozkazowi sobie sympatyczniejszemu, a sympatyę tę przeniesie także na osobę wydającą miłsze mu rozkazy. Dziecko z całą otwartością przyznaje się nawet do tego, że np. więcej kocha mamę, niż tatę. Tego rodzaju przyznanie się dziecka jest właściwie wyrzutem dla rodziców, bo normalnie chowane dziecko nie powinno w przywiązaniu robić różnicy między rodzicami. Jeżeli zaś ta różnica rzeczywiście istnieje, a może się wyrobić przez bliższe obcowanie matki z dzieckiem, wtedy lepiej jej nie uświadamiać przez odpowiednie pytania.

*John
Wright
w 1880.*

W rozkazywaniu powinna panować, ile możności, zgodność i jednolitość. Osięgnąć zaś ją można przez wzajemne porozumienie się, przyczem jednej stronie wypadnie może nieraz zrzec się miłszych sobie form postępowania dla dobra dziecka. Solidarność i konsekwencya ułatwia pracę wychowawczą nietylko dla wychowanka, ale i dla wychowujących. Powtórzyć na tem miejscu można zdanie wypowiedziane już poprzednio, że ro-

dzice, aby dobrze wychować dzieci, powinni rozpocząć to wychowanie od siebie samych.

Do powyższej charakterystyki rozkazu wychowawczego dodać jeszcze można, co właściwie już wynika z poprzedzających wywodów, że rozkazy powinny być oszczędne, aby niepotrzebnie nie zabijały woli w młodych umysłach.

Szczególnie w rzeczach obojętnych, tam gdzie obok siebie może istnieć kilka sposobów postępowania, nie godzi się przez rozkazy ograniczać woli młodzieży. Taka mała swoboda w niewinnych upodobaniach chroni od małostkowości i uczy zawczasu samodzielności, nie jest więc dla młodzieży niebezpieczną, bo ta sama młodzież w rzeczach ważniejszych, czując swe niedołęstwo, i tak ogląda się za wskazówkami starszych. Samo się przez się rozumie, że o wydanym rozkazie przede wszystkim powinien pamiętać wychowujący. W jego ręku jest nietylko normowanie wychowania za pomocą rozporządzeń, ale także dopilnowanie ich wykonania. A musi ono być stałe i konsekwentne, bo nikt łatwiej i prędzej nie zapomina o rozkazie, jak wrażliwa młodzież.

Młodzież nie ma pamięci woli własnej, a tem mniej obcej, narzuconej przez rozkaz. Nieraz, kiedy się zdaje, że przestrzeganie pełnienia rozkazu już jest zbyt ciężkie, że treść rozkazu już się stała własnością umysłu i przeszła w wolę młodzieży, potrzeba tylko na krótką chwilę popuścić cugli, aby się przekonać, że wola jej postępuje w niezgodzie z rozkazem.

Mówiąc o rozkazie, nie można pominąć jeszcze jednego, co prawda, bardzo drażliwego punktu.

Pomimo całej rozwagi, z jaką człowiek do-rosły i doświadczony wydaje rozkazy, może się jednak zdarzyć, że wyda rozkaz fałszywy. Że każdy fałszywie wydany rozkaz podkopuje powagę wychowawcy, nie ulega wątpliwości. Wychowawca więc, któryby się często mylił, nie mógłby liczyć na wielką powagę u wychowanka.

Jak w takim razie wypada postąpić?

Uogólnijmy to pytanie i rozciągnijmy je na inne pokrewne wypadki, gdzie wychowujący się omylił. Czy się ma przyznać do błędu, czy ma odwołać nieprawdę, czy ma cofnąć, co powiedział, jeżeli się omylił w nauce, przeprosić za krzywdę, jaką wyrządził, czy też błąd swój pokryć milczeniem? Jestto pytanie drażliwe, na które jednak — naszym zdaniem — jedna jest tylko odpowiedź możliwa.

W wychowaniu powinna panować prawda i uczciwość. Wychowawca powinien dla dziecka być ideałem. Że błędzić może nawet ideał, to zrozumie nawet kilkoletni umysł, ale ideał kłamiający, ideał, który krzywdzi, a tej krzywdy nie naprawia, przestaje być dla dziecka ideałem.

Nie tak nie boli w młodym wieku, jak wyrządzona krzywdą, wobec której dziecko jest bezbronnem. Dlatego sądzimy, że wychowawca nie nie traci przez przyznanie się do winy, ale nawet zyskuje na wewnętrznym uszanowaniu.

Historya nas uczy, że najgłupsze rozporządzenia władzy, polegające na widocznym błędzie, z których poddani się naigrawali, obowiązywały bardzo długo, ponieważ rząd obawiał się kompromitacyi przez ich cofnięcie. Władza rządu opiera się na przewadze fizycznej i może nie dbać o opinię.

Inaczej we wychowaniu.

Ponieważ wszystkie środki wychowawcze zmierzają do umoralnienia człowieka, dlatego w wychowaniu należy usuwać każdy, choćby najmniejszy niesmak. Wychowawcy, którego młodzież szanuje, wybaczy łatwo ten mały błąd i przejdzie nad nim do porządku dziennego. Zatem niechaj i tu panuje zasada, że prawdą dochodzi się najdalej. Przyznanie się do winy wychowawcy nie jest zresztą tak bardzo kompromitujące, ponieważ błąd jego nie polega na złej chęci, lecz na przypadkowym zapoznaniu stosunków. Jeżeli więc wychowawca przez pomyłkę dziecko niesłusznie o coś posądzi, albo je niesprawiedliwie złaje, może je ze spokojnem sumieniem za to przeprosić.

U doroślejszej młodzieży rozkaz, mimo, że ma formę rozkazu, przestaje być właściwie rozkazem. Gdy przez rozkaz polecamy młodzieży jakiś sposób postępowania jako ideał, koniecznem jest, aby dać jej zrozumienie tegoż ideału, aby moralne postępowanie, jakie zamierzamy wywołać przez rozkaz, było w zgodzie z jej przekonaniem, aby młodzież moralne uczynki nie tylko wykonywała, ale także je rozumiała.

Taki rozkaz potrzebuje usprawiedliwienia, potrzebuje podania powodów. To usprawiedliwienie musi być tem szczegółowsze, im starszej młodzieży dotyczy rozkaz. Taki rozkaz nie ma działać na razie, t. j. spowodować dobry uczynek, albo wstrzymać zły, ale skutki jego mają sięgać na przyszłość.

Rozkaz »nie kłam«, skoro się odnosi do poszczególnego wypadku, nie potrzebuje usprawiedliwienia, ale »nie kłam« w znaczeniu »mów zawsze w życiu prawdę«, musi być poparty poleceniem prawdy i zohydzeniem kłamstwa, jako źródła całego szeregu zdrożności.

Prawda, że przez podawanie powodów rozkazu opuszczamy już sferę karności, a przechodzimy w prowadzenie wychowawcze. Rozkaz prowadzenia jest właściwie radą i nauką moralną. Tego rodzaju rozkaz, będący właściwie pouczeniem, musi mieć inny ton, niż rozkaz karności.

Rozkaz działa tylko o tyle, o ile napotyka w umyśle dziecka stałą chęć stosowania się do niego. To usposobienie nazywamy posłuszeństwem. Posłuszeństwo polega na podporządkowaniu woli dziecka pod wolę wychowawcy. O ile wychowanie odbywa się za pomocą woli wychowawcy, staje się posłuszeństwo duszą wychowania; usuńmy posłuszeństwo, a zarazem kończy się wychowanie. Kiedy największy poeta niemiecki wyczytał w albumie swego wnuka słowa: »naucz się przedewszystkiem być posłusznym«, orzekł, że to są jedyne rozsądne słowa w całym tym albumie.

Rozróżniamy dwa rodzaje posłuszeństwa.

Jeżeli dziecko, usłyszawszy rozkaz, bez krytykowania, bez namysłu nad jego słusnością, do niego się stosuje, nazywamy to ślepe posłuszeństwem. Ślepe jest więc posłuszeństwo, na mocy którego dziecko czyni coś dlatego, że mu tak zrobić kazano. Ślepe posłuszeństwo — to posłuszeństwo karności. W większej części wypadków trzeba od dziecka wymagać ślepego posłuszeństwa. Dziecko zdaje się na łaskę i niełaskę swego wychowawcy, robi to, co tenże mu każe; za to wychowujący na siebie bierze odpowiedzialność za dziecko.

Od posłuszeństwa karności odróżnić należy posłuszeństwo prowadzenia wychowawczego. Jeżeli wychowawca, dając rozkaz pragnie zarazem przekonać wychowanka, że jedynie dobrą i moralną drogą jest ta, jaką mu przez rozkaz wskazuje, aktem tym, z pominięciem karności, przechodzi do prowadzenia. Posłuszeństwo w takim razie staje się względne, bo zależy od tego, czy wychowanek powody wychowawcy przyjmie za swoje własne. Czyn, jaki na mocy takiego posłuszeństwa przychodzi do skutku, nie jest już pośrednim dziełem wychowawcy, lecz wpływem woli wychowanka. Wychowawca tylko przez podanie powodów przekonał wychowanka i spowodował go do posłuszeństwa, ale wychowanek mógł takiego rozkazu równie dobrze nie usłuchać.

Z poprzednich wywodów wynika, że wycho-

wanie musi wywoływać oba rodzaje posłuszeństwa. I samo się przez się rozumie, że one nawzajem się uzupełniają, że posłuszeństwo prowadzenia łatwiej przychodzi do skutku, gdzie poprzednio w całym szeregu wypadków działało posłuszeństwo karności.

Gdy dziecko na sto rozkazów »nie kłam«, odpowiedziało posłuszeństwem niekłamania i w sobie już wyrobiło nałóg niekłamania, wtedy przekonywanie o konieczności mówienia prawdy prawie u niego jest zbytecznym.

Przeciwnie, jeżeli dziecko na sto rozkazów »nie kłam«, nie odpowiedziało posłuszeństwem niekłamania, lecz sto razy skłamało, wyrobiło tedy już w sobie nałóg kłamania, jaki nie tak łatwo można usunąć. Z tego wynika, że wielką jest siłą pierwszego wychowania; stanowi ono prawie o dalszym losie człowieka.

Nazwaliśmy poprzednio posłuszeństwo »duszą wychowania«. Ostatecznym celem wychowania jest wyrobienie stanowczego i szlachetnego charakteru. Proces duchowy, jaki się przytem odbywa w małym człowieku, jest mniej więcej następujący:

Wpływy zewnętrzne, pochodzące z obcowania i poznawania, wytwarzają interes, interes przemienia się w pożądanie. Na tem umysłowym stanowisku stoi dziecko. Dziecko, zainteresowawszy się, pożąda, ale jego pożądania często są fałszywe, gdyż braknie mu świadomości, czy to czego pożąda, jest dobre i możliwe. Pożądanie

pod wpływem wychowania zamienia się w wolę, której skutkiem jest czyn. Od kierunku woli zależy wogóle kierunek charakteru, a ten poznajemy po czynach człowieka. Na czas, kiedy nieregularne pożądanja mają się zamienić w uregulowaną wolę, przypada działanie posłuszeństwa. Otóż posłuszeństwo jest regulatorem pożądanja a od sposobu regulowania pożądanja zależy kierunek woli, a zatem i charakteru. Jakiego rodzaju więc będzie to posłuszeństwo, taka będzie też w znacznej części wola człowieka. Jakże stąd dla posłuszeństwa wyciągnąć należy wnioski?

Wymaganie posłuszeństwa od dziecka natrafia nieraz na przeciwników. Niektórzy twierdzą, że dziecko ślepo na słowo nie powinno nic robić. Zapatrywanie to dyktuje im obawa, aby posłuszeństwo nie zrobiło z dziecka maszyny w ręku obcych ludzi. Twierdzą dalej, że jeżeli się od dziecka wymaga posłuszeństwa, robi się je łatwowiernem i niedołącznem na przyszłość.

W zapatrywaniu tem jest nieco prawdy. Ślepe posłuszeństwo może zabić wszelką samodzielność w człowieku, ale fałszywem jest uogólnienie złego wpływu posłuszeństwa. Wychowanie nie powinno wypuszczać z rąk posłuszeństwa, które — bądź co bądź — jest jednak bardzo ważnym środkiem wychowawczym.

Bez względu na posłuszeństwa trzeba wymagać, aby dziecko ustrzedz od szkody na ciele lub na duchu. Jeżeli zachodzi niebezpieczeństwo, że dziecko może ponieść jakąś szkodę na ciele, na

miejscu jest ślepe posłuszeństwo. Zwolennicy zupełnej swobody w wychowaniu woleliby, aby się dziecko sparzyło przy ogniu, niż aby mieli w niem wywołać posłuszeństwo nie zbliżania się do ognia.

W wychowaniu szkolnem ma prawo wymagać posłuszeństwa nauczyciel, aby uczniów swoich uchronić od cielesnego uszkodzenia. Posłuszeństwo już z tego względu jest wszkole potrzebne, że nauczyciel, mając na kilka godzin powierzone sobie obce dzieci, bierze na siebie odpowiedzialność za ich bezpieczeństwo. Prawodawstwa niektórych państw czynią szkołę odpowiedzialną za wszystko złe, jakie może spotkać ucznia w obrębie murów szkolnych. I tak przed kilku laty jeden z dyrektorów gimnazyum we Francyi został skazany na zapłacenie uczniowi pięciu tysięcy franków odszkodowania za to, że uczeń, bawiąc się na podwórzu gimnazyalnem, skaleczył się o szybę.

Posłuszeństwo jest dalej potrzebne dlatego, że pożądanie dziecka w niektórych razach jest fałszywym, albo wprost zdrożnem. Wypada więc od niego wymagać posłuszeństwa, aby nie poszło za swem fałszywym lub zdrożnem pożądanem i nie dopuściło się niebacznego lub niecnego czynu.

Jeżeli działanie posłuszeństwa w przytoczonych razach jest tylko niejako powstrzymującym, pozostaje jeszcze bardzo wiele innych przypadków, w których nie mniej od dziecka należy wy-

magać posłuszeństwa. Jest bowiem wiele rzeczy koniecznych i pożytecznych, których dziecko samo z siebie nie zrobi, lecz do których je trzeba spowodować przez posłuszeństwo. Do takich należy nauka. Niejedno dziecko z ciekawości poszłoby może do szkoły, ale opuściłoby ją z chwilą, kiedyby się dlań rozpoczęły poważniejsze trudności.

Jeżeli chodzi o przyzwyczajenie do dobrego, wychowujący ma również prawo wymagać od dziecka posłuszeństwa, gdyż instynktownie dobrego dzieckoby, jako trudniejszego, samo z siebie nie wybrało.

Zastąpić posłuszeństwo radą albo przekonywaniem nie zawsze też jest możliwe, ponieważ powodów konieczności albo pożyteczności dziecko nie zawsze jest zdolne pojmować. W każdym razie zapóźno jest przekonywać i radzić wtedy, kiedy coś ma być spełnione w tej chwili; to moment, w którym ze strony wychowującego na miejscu jest rozkaz, ze strony zaś wychowanka posłuszeństwo. Aż do tych granic nie zgadzamy się z przeciwnikami posłuszeństwa we wychowaniu.

Fałszywem byłoby jednakże wychowanie, któreby wszelkie pożądanía dziecka chciało regulować wyłącznie posłuszeństwem. Człowiek, którego pożądanía za młodu regulowano tylko posłuszeństwem, nie ma woli, a więc zarazem i silnego charakteru. Nie jest on zdolny działać z wła-

snego popędu, lecz tylko za obcą podniętą. Popada nieraz z jednej ostateczności w drugą podług wpływu, jaki właśnie w odnośnej chwili na niego oddziaływa. Staje się piłką w ręku tych, z którymi obcuje. Skłonny raz do bohaterstwa, za chwilę popada w drugą ostateczność, gotów popełnić czyn nieczny, nie z powodu przewrotności umysłu, ten bowiem często ma jak najlepsze dążności, lecz dla braku woli, która nie jest w możności przeciwstawić obcym wpływom dość energicznego oporu. Okazuje litość, gdzie jej okazać nie powinien, słucha rad ludzi, którymi powinien gardzić.

Słowem, jestto t. zw. miękki charakter.

Taka miękkość jest właściwością nieraz całych narodów. Jeden z zmarłych niedawno mężów stanu rozróżniał nawet narody męskie i żeńskie, t. j. narody, obdarzone silnym i miękkim charakterem. Narody z miękkim charakterem mają w swej historii olbrzymie skoki, gdyż bohaterstwo łączy się nieraz u nich z nikiemnością stosownie do wpływu i przewagi w kraju miarodawczych osobistości. Członkowie takich narodów, wzrastając w otoczeniu z miękkim charakterem, przejmują się tą wadą. Wychowanie wśród takich warunków jest utrudnione, ponieważ ci, którzy nad zwalczaniem miękkości mają pracować, są jako członkowie tegoż narodu zarażeni, że tak się wyrazimy, tą samą wadą.

Aby nie dopuścić do miękkości charakteru,

należy przez ściśle wykonywanie karności młodzież przyzwyczajać wogóle do posiadania woli, z drugiej zaś strony przez rozsądne wyrabianie samodzielności zawczasu gotować miejsce dla własnej, osobistej jej woli.

§ 14. Powaga.

Widzieliśmy, że ważnym środkiem wychowawczym ze strony wychowującego jest rozkaz, ze strony zaś wychowywanego posłuszeństwo. To, co łączy jedno z drugim, zapewniając rozkazowi wychowawcy posłuszeństwo ze strony wychowanka, jest powaga. Powaga jest w wychowaniu wielką siłą, zmuszającą niedorośliych do poddania się pod wolę osoby dorosłej.

Uprzytomnijmy sobie działanie powagi w wychowaniu zbiorowem. Wyobraźmy sobie generację złożoną z pięćdziesięciu chłopców w czternastym roku życia, a więc w wieku najbardziej skłonnych do nieposłuszeństwa, niesforności i swawoli. Każdy z nich ma swe upodobania, za któremiby najchętniej chciał pójść, z każdego z nich tryska życie, choćby każdy z osobna był skłonny uczuć wyższość osoby starszej i ugiąć przed nią swą wolę; razem oni wzięci stanowią jednak siłę, jakaby w puch mogła rozbić wszelkie ich woli stawiane przeszkody.

A jednak cała ta gromada korzy się przed jednym człowiekiem, za jego zjawieniem się milkną rozmowy, młodzież przybiera postawę poprawną, porzuca myśli, jakimi się zajmowała, uważa, słucha. Młodzież staje się pod jego ręką dobrze nastrojonym instrumentem muzycznym, w który mistrz uderza, aby zeń dobyć tony, jakie się mieszczą w jego własnym umyśle.

Cóż powoduje młodzież do zdania się niejako na łaskę i niełaskę tego jednego człowieka?

Oto czem jest powaga wychowawcza. Wychowujący sprawuje nad młodzieżą rząd — i to rząd absolutny. Wychowujący jest przedmiotem myśli i rozmów młodzieży; co młodzież robi, myśli i mówi, odnosi się do niego, młodzież porównywa swoje działanie z jego wolą.

W najogólniejszym znaczeniu każda obca i zewnętrzna potęga, która wpływa na nasze myślenie i czucie, na naszą wiarę i wolę, nazywa się powagą. Powaga tak dla jednostek jak i dla społeczeństwa jest siłą koniecznie potrzebną.

Nie każdy człowiek ma czas i sposobność wyrobienia sobie pewnych zasad postępowania, musi mu w tem dopomódz wpływ zewnętrzny, który normuje jego wolę. Powagą są dla nas zwyczaje i obyczaje, religia, przedewszystkiem zaś prawo.

Człowiek, który nie wie, co ma czynić, a czego ma zaniechać, czerpie zasady moralności ze zwyczaju, religii i prawa.

Lecz tego rodzaju powaga, z oderwanych pochodząca pojęć, nie obchodzi nas na tem miejscu.

Powaga w wychowaniu jest powagą osobistą, t. j. powagą, którą jedna ludzka jednostka posiada wobec drugiej tak dalece, że wpływa na jej chcenie, że ją przykuwa do posłuszeństwa. Z natury rzeczy wypada, że im człowiek jest wewnątrznie silniejszym, tem mniej znosi obcą powagę.

Dziecko ma do czynienia z bardzo wielu powagami. Dla niego każda starsza osoba jest powagą; powagą jest dla niego starsze rodzeństwo, służba, rodzice, nauczyciel, a wreszcie każdy starszy człowiek. Wychowanie postępuje sobie dobrze, gdy w dziecku utrzymuje uszanowanie dla starszych osób, ułatwia tem bowiem pracę wychowawczą wogóle. Powaga jest tem większą, im mniejszy jest zasób siły cielesnej i umysłowej po jednej, a większa przewaga cielesna i umysłowa po drugiej stronie. Stąd pochodzi, że nie każda osobistość dla każdego człowieka jest powagą. Osobistość, która dla drugiej, słabszej, jest powagą, swoją drogą stoi może w stosunku zależności od innej, silniejszej od siebie.

W pierwszych latach rozwoju dziecka powaga osobistości, jakie się z nim stykają, podlega częstym zmianom. Dziecko przychodzi na świat tak niedołążne, że powagę wobec niego posiada każda osobistość, nawet od niego niewiele starsza, byleby miała tyle sił, iżby mu mogła być

pomocą w jego niedołęstwie. Jestto niejako najprostsza powaga, którąbyśmy nazwać mogli fizyczną.

Dla dziecka, nie umiejącego chodzić, drugie dziecko dwu lub trzyletnie, które mu może być pomocnem, już jest powagą. Dziewczynka w równym wieku z chłopcem, zawsze prawie ma nad nim przewagę. Wiadomo, że dla małych dzieci nieraz większą jest powagą piastunka, niż własni rodzice. Dziecko nieraz jakby instynktownie odczuwa silniejszą wolę u jednego z rodzeństwa i pozwala mu się wyłącznie powodować. Zналиśmy chłopca, który przez całe niższe gimnazyum stał pod wpływem powagi starszej swej siostry, tę jedną uznawał bezwzględnie, niewiele sobie robiąc z powagi innych osób.

W miarę rozwoju doświadczenia dziecięcego imponują dziecku wszystkie osobistości, które umieją to, czego ono samo nie umie. W wyborze powagi dziecko bynajmniej nie jest wybredne. Zaprowadźmy je do pierwszego lepszego cyrku. Tam dla dziecka staje się powagą kłown cyrkowy, który skacze przez dwanaście koni, ponieważ dziecko czuje, że tego nie umiałoby zrobić.

Często się zdarza, że dziecko nie poprzestaje na — że się tak wyrazimy — biernej powadze, ale stara się kłowna naśladować. Jak wiadomo atleta Pytlasiński staje się dla chłopców taką powagą, że go naśladowują całymi tygodniami, urządzając zapasy między sobą.

Powagą staje się dla dziecka nauczyciel,

który mu udziela początkowej nauki. Lecz i jego powaga ginie, skoro się zaczyna t. zw. wyższe kształcenie. Jestto czas, który trwa najdłużej i przypada na dobę rozwijania się samodzielności woli. Bezradność zwolna zaczyna ustępować przed wytwarzającą się inteligencją i pewnością siebie.

Ale samodzielność inteligencji i woli sprwadza dążność do nieufności. Powaga nauczyciela w tych czasach jest najwięcej zagrożona, gdyż młodzież nie uznaje jej bezwzględnie, lecz poddaje ją pod swój sąd. A powaga w tym okresie jest tem więcej potrzebną, aby przez posłuszeństwo wolę utrzymać w korbach moralności, aby ją uchronić od możliwego zboczenia.

Z osobistości stanowiących powagę dla dziecka, wysuwają się na pierwszy plan te, które wykonują wychowanie świadomie, a więc z obowiązku. Są niemi rodzice i nauczyciele. Powaga rodziców i nauczycieli jest silniejszą, ponieważ działa przeciągle i za sobą ma kilka przyczyn.

Że jedna lub druga osobistość, z którą się dziecko styka, na chwilę mu zaimponuje i dla niego staje się powagą, jest to dla wychowania bez wielkiego znaczenia. Takie chwilowe »zaproszenie« umysłu ustępuje łatwo przed działaniem rzeczywistych, wychowawczych powag.

Powaga zaś rodziców i nauczycieli ma silną podstawę, bo jak już wspomnieliśmy, opiera się aż na czterech przyczynach.

Prócz wspomnianej już powagi fizycznej, polegającej na przewadze sił osób starszych w sto-

sunku do sił dziecięcych, rodzice i nauczyciele mają jeszcze za sobą powagę urzędową, moralną i naukową. Ale, co najważniejsza, powaga właściwych wychowawców jest zamierzona, celowa, t. j. rodzice i nauczyciele chcą i muszą być powagą dla dziecka.

Aby zaś być tą powagą, muszą ze siebie uczynić osobistość, któraby łączyła w sobie zalety, imponujące dziecku. Z tego raz jeszcze wynika, że wychowanie dając dziecku umoralnienie, oddziaływa z drugiej strony na wychowawców, czyli umoralnia ich samych.

Pomówimy teraz o wymienionych rodzajach powagi.

Rodzice mają za sobą urzędową powagę, ponieważ odpowiadają za dziecko wobec zbiorowych organów społecznych. Gdy dziecko wyrządzi jakąś szkodę, rodzice są obowiązani ją wynagrodzić. Nie dziecko zobowiązane jest chodzić do szkoły, ale do szkoły posyłać je muszą rodzice. Obyczaj, a nawet w niektórych krajach prawodawstwo, nakłada na rodziców obowiązek wychowywania dzieci. Już w starożytnej Grecji państwo zmuszało rodziców do dobrego wychowania, uwalniając dzieci od obowiązku utrzymywania rodziców w starości, gdy mogły wykazać, że ci rodzice nie troszczyli się o ich wychowanie w dzieciństwie.

Tę zależność od rodziców odczuwa dziecko bardzo wcześnie i uznaje ich urzędową powagę. Czuje, że dom rodzicielski jest jego domem, a w tym domu rząd sprawują rodzice. Dom rodzicielski

ma swoje prawa, jakimi się rządzi, te prawa zaś pochodzą od rodziców. Rodzice żywią dziecko swą pracą i zaspakajają jego potrzeby — otóż znów powód do ich urzędowej powagi.

Jeżeli rodzice obowiązków swych względem dzieci nie spełniają, powaga ich urzędowa a zarazem posłuszeństwo ze strony dzieci słabną. Zaniedbywanie obowiązków, które nazwaliśmy »urzędowymi« względem dzieci, powoduje zerwanie stosunków między rodzicami a dziećmi. Dzieci nie-raz podnoszą bunt przeciw powadze urzędowej rodziców i opuszczają dom rodzicielski.

Nauczycielowi zapewnia powagę jego urzędowy charakter. W związku ze swoim urzędem nauczyciel publiczny ma władzę, która, jakkolwiek rozciąga się tylko na niedorośli, jednakże dla tych samych niedorośli jest równie ważną, jak n. p. władza sędziego dla dorosłych. Pominąwszy kary dyscyplinarne, które nauczyciel ma prawo wyznaczać, a które sięgają bardzo daleko, bo aż do wykluczenia ze wszystkich zakładów naukowych całego państwa, podtrzymują jego powagę klasyfikacya, promocya i egzamina. Ta władza nadaje mu bez wątpienia powagę bez względu na jego osobistość.

Lecz gdyby powaga nauczyciela miała się opierać wyłącznie na tej zewnętrznej władzy, a osobistość jego została w tyle, gdyby nauczyciel cieszył się powagą tylko na mocy swego urzędu, gdyby tylko strach przed złem, jakie w danym razie sprawić mógłby wychowującym się

jednostkom, utrzymywał jego powagę, działanie jego opierałoby się na bardzo kruchej podstawie.

Nauczyciel, działający na mocy powagi swego urzędu, stawia się na stanowisko sędziego, który karze, ponieważ występek został popełniony, w najlepszym razie, aby w przyszłości się nie powtórzył, ale jest mu obojętnym, czy przez to srowadzi umoralnienie jednostki. Ale celem wychowania jest rzeczywiste umoralnienie, a zatem wewnętrzne przekonanie, tego zaś nie osiąga się przez proste urzędowanie.

Powaga, mająca oparcie w wartości moralnej wychowującej osobistości, jest skuteczniejsza niż powaga, której jedyną siłą jest władza, jaką daje urząd, bo powaga urzędowa zmusza — powaga zaś osobista przekonywa, a o to we wychowaniu głównie chodzi.

Jak nauczyciel powagę urzędową musi wesprzeć jeszcze inną powagą, tak też powaga urzędowa rodziców musi znaleźć podporę w powadze osobistości rodzicielskich. Powaga fizyczna rodziców znika, odkąd dziecko ma tyle sił, że nie potrzebuje pomocy starszych. Powaga urzędowa działa w domu rodzicielskim dłużej, bo zależność od rodziców trwa do doby samodzielności. Ale i ta zależność zaczyna się rwać, skoro dziecko zbliża się do tejże doby.

Przez ciągłe obcowanie rodzice przestają być dla dziecka przedmiotem podziwu. Dziecko ma sposobność poznawać ich słabości, zwłaszcza jeżeli się z nimi nie ukrywają. Pogłębiające się

w dziecku doświadczenie powiada mu może, że istnieją rodzice lepsi, którzy obowiązki swoje rodzicielskie lepiej spełniają. Dziecko z wzrastającą w sobie siłą i samodzielnością czuje, że niezadługo samo sobie będzie mogło radzić. Tak więc nieznacznie przestaje także działać we wychowaniu powaga urzędowa.

Powagę urzędową wcześniej traci matka, ponieważ zużywa ją w codziennem bliższem obcowaniu z dzieckiem, dłużej zatrzymuje ją ojciec, ponieważ działa zwykle po za domem i cała rodzina żyje z owoców jego pracy.

Następuje wreszcie w wychowaniu chwila, kiedy dziecko wyraźnie buntuje się przeciw powadze. Czas ten nazywamy cieleęcemi latami. Stan ten daleko dobitniej występuje u chłopców, niż u dziewcząt. Dziewczęta wtedy chciałyby przyspieszyć swoją dorosłość, n. p. schodząc ze schodów, oglądają się po za siebie, zaniepokojone, czy ich krótkie sukienki wloką się po stopniach schodów.

Chłopcy nieraz w tej epoce dojrzewania żyją jakby w jakiejś kołowaciźnie umysłowej i są prosto nieznośni. Zaczynają od krytyki: głupi są wtedy rodzice, głupi nauczyciele, nie dlatego, aby wierzyli, że tak jest w istocie, lecz ponieważ pragną w ten sposób objawić swą samodzielność w sądzie. Popołniają wtedy największe niedorzeczności, a czynią to dlatego, aby okazać swoją niezależność. Dla ojca zatrzymują zwykle jeszcze

pewne posłuszeństwo, ale buntują się przeciw zarządzeniom matki.

Jeden ze znanych nam chłopców, wychowywany przez matkę wdowę, zresztą wcale dobry chłopczyzna, oświadczył, że gdyby żył tatuś, chętnieby poddał się jego rozkazom, ale mamy słuchać nie myśli. Jestto stan, który nieraz wyciska gorzkie łzy matkom. Na szczęście nie trwa on długo i chłopcy wracają znów do porządku umysłowego, tem łatwiej, gdy powaga urzędowa rodziców wsparta jest powagą moralną.

Na powadze fizycznej i urzędowej nieraz rodzice poprzestają. Wystarcza im, że na mocy fizycznej potrzeby i przysługującego im tytułu rodziców sprawują rząd nad swemi dziećmi. Tak się przeważnie wychowuje dzieci w niższych warstwach społecznych. Wśród takich warunków wczesnie przestaje działać powaga rodzicielska. Ponieważ dzieci takie stosunkowo rychło opuszczają dom rodzicielski, aby samodzielnie pracować na utrzymanie i przechodzą pod wpływ innych osobistości, przeto w wychowaniu ich była tylko czynną powaga fizyczna i urzędowa.

W wychowaniu dzieci z wyższych warstw społecznych przystępuje do wymienionych dwóch rodzajów jeszcze powaga moralna, czyli rodzice powinni dzieciom imponować moralnym charakterem.

W rozdziale 6-ym wykazano, że szlachetność charakteru zależy od urzeczywistnienia trzech

idei, t. j. idei wewnętrznej wolności, idei życzliwości i idei społecznej.

Jeżeli więc rodzice charakterem swoim mają wzbudzać powagę, powinni starać się o względną doskonałość w tych trzech kierunkach.

Zwykle najmniej na zewnątrz występuje w charakterze idea wewnętrznej wolności, lecz obcowanie rodziców z dziećmi jest tak ściśle, iż jest niepodobieństwem, aby pod tym względem się nie odkrył przed dziećmi charakter rodziców, tem więcej, że wiek dziecięcy prawie instynktownie odczuwa siłę albo niemoc innych charakterów.

Strona charakteru, polegająca na idei życzliwości, także przyczynia się do podniesienia powagi rodziców, ponieważ wspólne pożycie wystawia charakter rodziców pod względem życzliwości na tysiączne próby.

Wykonywanie pracy społecznej, w myśl idei społecznej, podnosi powagę zwłaszcza u ojca, gdyż z całej rodziny on jest zwykle jedynym, którego działanie ma społeczny zakrój. Ojciec nie pracujący, albo pracujący źle, niedbale i niechętnie, chyba nigdy nie będzie wzbudzał wielkiego poszanowania u dzieci.

Z tego wynika, że charakter rodziców musi być ze wszech miar doskonałością, aby im zapewnić powagę u dzieci i wzbudzać szacunek z ich strony. Prawda, że niema na świecie doskonałości. Jak na słońcu są plamy, tak też i w najlepszych rodzicach dziecko wynajdzie błędy. Wsza-

kże słabość natury ludzkiej odczuwa także już dziecko. Powaga moralna rodziców zależy tedy będzie od stosunku złych i obojętnych stron ich charakteru do dobrych. Jeżeli dobre przeważają, dzieciom wystarczy to do uznania powagi rodzicielskiej.

Moralną powagą musi być także nauczyciel. Nie wystarcza, że jako c. k. urzędnik, a zarazem uczony, młodzież uczy. Nauczyciel prócz tego wychowuje i może nieraz więcej wychowuje niż rodzice, więcej niż sam sobie z tego zdaje sprawę. Osobistość nauczyciela wywiera ogromny wpływ na młodzież.

Przypomnijmy sobie swoje własne szkolne czasy! Osobistość naszych nauczycieli wyrzyła nam się tak głęboko w pamięci, że po wielu latach z największą łatwością odtworzyć umiemy ich fizyczny i duchowy wizerunek. Wiemy z doświadczenia, że osobistość nauczyciela może młodzież porwać, ale równie dobrze zmrozić, może ją zapalić do wszystkiego, co wzniosłe i szlachetne, ale może jej także zohydzić całą pracę szkolną.

Żaden podwładny nie bada swego przełożonego z taką dokładnością jak szkolna młodzież, podwładni bowiem patrzą nań w chęci osobistych korzyści, nieraz zysku i postępowanie swoje odpowiednio stosują, młodzież tymczasem w nauczycielu szuka wzoru, którego jej potrzeba do życia, szuka źródła, z któregooby mogła czerpać natchnienia do swego przyszłego postępowania. Oso-

bistość nauczyciela tak przez pierwsze tygodnie pobytu w szkole zajmuje mniejsze dzieci, że o nim najchętniej myślą i mówią.

Ponieważ więc osobistość nauczyciela wywiera na młodzież tak znaczny wpływ, charakter jego — co najmniej — musi mieć te zalety, które posiada charakter każdego moralnie wykształconego i przez naukę uszlachetnionego człowieka; mówię »co najmniej«, bo człowiek, na którego patrzą setki chłopców powinien być dla nich doskonałym wzorem, o ile doskonałość w ludzkim życiu jest możliwą.

Nauczyciel nie może być owym drewnianym drogoskazem, który innym drogę wskazuje, sam zaś stoi na miejscu. Stan nauczycielski jest pewnego rodzaju kapłaństwem i jako taki nakłada na nauczyciela pewne obowiązki, o jakie może się nie troszczyć każdy inny osobnik, nie zajmujący w społeczeństwie tak wybitnego stanowiska.

Określenie, jakim winien być nauczyciel, aby się stać moralną powagą dla młodzieży, wychodzi po za zakres niniejszej pracy. Dość powiedzieć, że wobec zalet, zaznaczających się w obcowaniu z młodzieżą szkolną, także zalety pozaszkolne dodają mu nimbusu i wspierają jego powagę. Zwracamy tu tylko uwagę na przymioty, od których dobrego zrozumienia zależy dobre porozumienie między domem rodzicielskim a szkołą. Wychowanie potrzebuje życzliwości, przychylności, miłości i zaufania ze strony nauczy-

ciela. Gdzie tych uczuć niema, tam wyradza się nieufność, niechęć, nienawiść i uprzedzenie.

Jestto stara prawda, że życzliwość budzi życzliwość, zaufanie rodzi zaufanie. Kto do ucznia się zbliża z życzliwością i zaufaniem, ten liczyć może także na wzajemne uczucie ze strony ucznia, bo aby na życzliwość odpowiedzieć nieżyczliwością, albo na zaufanie niezufaniem, do tego potrzeba już pewnego stopnia przewrotności, na jaką nie każdy umysł młodzieńczy zdobyć się może.

Nauczyciel powinien mieć t. zw. zdrowy optymizm, a więc przypuszczać, że młodzież jest uczciwa; ta zaś jego dobra wiara podnosi moralny poziom młodzieży. Nie nie straci jego powaga na tem, że się w swej dobrej wierze omyli, gorzejby było, gdyby z wewnętrznej nieufności zło tam przypuszczał, gdzie go nie ma, bo to przyczyniłoby się do rozgoryczenia młodzieży, z drugiej zaś strony do podkopania jego powagi.

Ale prawdziwa życzliwość uchroni nauczyciela od wielkiego błędu t. j. od słabości. Kto ma prawdziwą życzliwość dla młodzieży, ten nie kieruje się sercem tam, gdzie rozum nakazuje spokojną surowość. Nieżyczliwym dla młodzieży jest ten, który posiada dla niej fałszywą litość, który okazuje pobłażliwość tam, gdzie powinien karcieć, który młodzieży ułatwia, kiedy powinien

od niej żądać sumiennej pracy, który umyślnie zamyka oczy na jej wady.

Otóż prawdziwa życzliwość bardzo dobrze idzie w parze z surowością. Nauczyciel, który posuwa swoją życzliwość aż do słabości, staje się pochyłym drzewem, po którym skaczą uczniowie. Zamiast więc powagi słaba życzliwość wyrabia u uczniów dla niego, jeżeli nie wprost wzgardę, to w każdym razie przykre lekceważenie.

Słaba życzliwość najgorzej oddziałuje na wychowanków. Kto kocha a karci młodzież, działa stokroć lepiej i dla siebie i dla uczniów, niż ten, co kocha a pobłaża. Tej surowej życzliwości albo życzliwej surowości w zbiorowem wychowaniu dom rodzicielski bardzo często nie rozumie i przypisuje jakiemuś uprzedzeniu wszelkie ostrzejsze postępowanie z uczniem. Jeżeli uprzedzenie istnieje, jest ono wywołane zachowaniem się ucznia i ustaje z chwilą, kiedy ten uczeń powraca do porządku umysłowego.

Do szkoły można zastosować znane słowa Pisma św., że się więcej cieszy z nawrócenia jednego grzesznika, niż z dziesięciu sprawiedliwych. Życzliwość szkoły dla złego ucznia objawia się właśnie w tem, że się nim zajmuje i pragnie go poprawić. Gdyby szkoła tego nie czyniła i pozwalała mu dalej wzrastać w niesforności, swawoli, lenistwie i nieuwadze, właśnie przez taką pobłażliwość okazałaby swoją dla niego niezyczliwość.

Częstokroć spotkać się można z niejasnem

pojęciem co do sprawiedliwości w szkole. Upaństwowienie szkolnictwa spowodowało klasyfikacje i egzamina, które często stają się powodem niezadowolenia rodziców w razie, gdy od szkoły domagają się nie wychowania ale dobrego świadectwa. Piszący usłyszał przed kilku laty od pewnego ojca następujące słowa: »Wiem, że syn mój nie zasługuje na dobre ocenienie, ale co to Pana kosztuje napisać w świadectwie notę dostateczną?«

Otóż odpowiedź na to brzmi: kosztuje to bardzo wiele, bo podniesienie stopnia stać się tylko może kosztem kłamstwa, niesprawiedliwości, kosztem moralnej powagi wobec uczniów.

Uczniowie łatwo wybaczą swemu kierownikowi surowość, nawet niejedną rzeczywistą wadę, jeżeli ją posiada; ale nie wybaczą niesprawiedliwości. Jestto objaw bardzo naturalny, bo nie tak głęboko nie rani młodego umysłu, jak niesprawiedliwość w szkole, której urzędzenia polegają na zrównaniu umysłów i zasług. Równe obowiązki dają równe wymagania i równe prawa. Niesprawiedliwość rani miłość własną, która, o ile zmierza do udoskonalenia jednostki, jest uczuciem chwalebne i dobrze wyzyskana może w wychowaniu znakomite oddać przysługi.

Uczeń odczuwa przykrość, jeżeli go osądzono gorzej, niż na to zasługuje, lecz jego miłość własna jest także zadrażniona, jeżeli współuczni jego, nie zasługujący na uznanie, lepiej został oceniony, niż on sam.

Wykonywanie sprawiedliwości w szkole nie jest rzeczą łatwą i wymaga wielkiego doświadczenia i wielkiej oględności. Sprawiedliwość szkolna jest poniekąd względną i polega na porównaniu. W ocenieniu postępu trudno się mylić co do tego, co nazwać wypada dobrem, a co złem, ale wątpliwość wzbudza średnica.

Z natury rzeczy wypada, że średnica musi zawierać bardzo obszerną skalę, która z jednej strony zbliża się do stopnia dobrego, z drugiej do złego.

Średnicę nie trudno przyrównać do odchodzącego pociągu, zabierającego równie dobrze tych, którzy do niego siedli na pół godziny przed odejściem, jak i tych, którzy się stawili bezpośrednio przed ostatnim dzwonieniem. Lecz gdzie pociągnąć linię między średnicą a stopniem złym, kogo jeszcze zabrać, kiedy pociąg rusza, a kogo zostawić?

Wątpliwe jednostki zestawia się porównawczo z całą ścisłością i drobiazgowością z temi, które zostały uznane za dostateczne i, kto z tej porównawczej próby wychodzi zwycięsko, otrzymuje ocenienie dodatnie. Często różnice są tak nieznaczne, że jeden niby dostateczny uczeń pociąga za sobą cały szereg wątpliwych. Przy takim ocenieniu jednostka, jako taka, znika; przez przerobienie i zniesienie wyroku na korzyść jednostki psuje się całość i stąd pochodzą zwykle skargi na niesprawiedliwość, podkopujące powagę uczącego.

Ale nie trzeba się dziwić, że rodzice, znając tylko jednostkę, nie mogą się postawić na stanowisku ogólnem, nie mogą zrozumieć, że ich dziecko w porównaniu z innymi nie zasługuje na uwzględnienie. Rodzicom, skarżącym się na niesprawiedliwość szkoły, warto uprzytomnić, że nauczyciel pewno chętniej jako notę klasyfikacyjną pisze »celująco«, niż »niedostatecznie« i że ostatnią notę pisze dlatego, że tak uczynić musi.

Powagę fizyczną, urzędową i moralną wspiera we wychowanie czwarty rodzaj powagi, t. j. *powaga naukowa*. Dziecko, czujące potrzebę dostrojenia się do swego otoczenia, musi się nauczyć bardzo wielu rzeczy, a wiedzę tę czerpać od swoich wychowawców. O ile więc wychowawcy mogą mu udzielić wiedzy, stają się dla niego naukową powagą.

Utrzymanie powagi naukowej wobec dziecka nieraz sprawia rodzicom poważne trudności, zwłaszcza w czasie, kiedy się dziecko pyta o początek i związek otaczających je rzeczy. Każdy dorosły człowiek czuje, że nie wypada mu na pytanie dziecka odpowiedzieć słowami: »nie wiem«.

Zdarza się nieraz, że rodzice, poważnie pojmujący swe rodzicielskie obowiązki, sami się uczą lub douczają, aby mózdz zaspokoić chęć wiedzy swego potomstwa. Już w starożytności podawano za przykład pewną matkę, która w późnym stosunkowo wieku zabrała się do nauki, pragnąc wobec swych dzieci być także naukową powagą.

Utrata powagi zdarza się zwłaszcza u rodziców z niższych stanów, gdy dzieci ich odbywają wyższe nauki. Stosunek między rodzicami a dziećmi wytwarza się taki, że nie rodzice dla dzieci, ale dzieci dla rodziców stają się naukową powagą.

Ponieważ z wyższem wykształceniem wytwarza się zarazem szlachetniejsze pojmowanie życia i wyższy zakres myśli, przeto wśród takich warunków w ogólności zwykle słabnie powaga rodzicielska i rozluźnia się zależność od rodziców. Powaga rodziców ustaje mimowolnie, gdyż obie strony zwolna zaczynają się nie rozumieć. U takich dzieci zwykle powaga nauczyciela więcej znaczy niż powaga rodziców.

Jeżeli wykształcenie rodziców przyczynia się do podniesienia ich powagi, to tem więcej potrzebny jest ten rodzaj powagi u nauczyciela. Do wiedzy nauczyciela i głoszonej przez niego nauki młodzież musi mieć ślepe zaufanie. Stosunek między nauczycielem a wychowankiem jest prawowity, jeżeli wychowanek się na niego odwołuje jako na wyrocznię. Słowa »on powiedział« powinny usuwać wszelkie wątpliwości w nauce. Jakże z tego powodu na nauczyciela spadają obowiązki, to nas tu chwilowo nie obchodzi. Rodzice zaś spełnią swój obowiązek, jeżeli się postarają o nauczyciela, któryby dla ich dziecka mógł być absolutną powagą naukową, i jeżeli wiarę w niego i zaufanie do niego w dziecku stale urzymują.

Przecież działanie nauczyciela jest uzupełnieniem działania rodziców. Krytykując w obecności dziecka stan wiedzy albo postępowanie nauczyciela w nauce, rodzice podkopują powagę niezbędnego w wychowaniu czynnika. Jeżeli dziecko ma mieć zaufanie do nauczyciela, powinno to zaufanie odczuwać także u rodziców.

§ 15. K a r a.

Bez omówionych poprzednio trzech środków t. j. zabawy, dozoru i rozkazu żadne wychowanie obyć się nie może. Kara, jako czwarty środek wychowawczy, jest często konieczną, ale w rzeczy samej najmniej pożądaną. Jeżeli zabawę, dozór i rozkaz nazwiemy środkami dodatnimi, kary wypadnie uważać za środek ujemny.

Kara jest środkiem, którego wychowanie dopiero wtedy się chwyta, jeżeli trzy pierwsze środki dodatnie nie doprowadziły do celu. Wychowanie ma korzystny przebieg, jeżeli mu się udaje wystarczyć środkami dodatnimi.

Przodkowie nasi, jak się zdaje, mieli o wychowaniu dość grube wyobrażenie, skoro wyrazy kara, karność, karać, karcić pochodzą od jednego źródłosłowu. Jeszcze dzisiaj się zdarza, że mniej delikatne bezmyślne wychowanie łączy pojęcie karności z pojęciem kary, przeciwnie szlachetniejsze pojmowanie tam przyjmuje karność, gdzie niepotrzebną jest kara.

Dobre wychowanie, gdy dziecko nie jest zepsute poprzedniem wychowaniem, albo gdy nie wykrzywiły go postronne wpływy, zwykle obywa się bez ostrzejszych kar.

2) Zły wychowawca nie umie wychowywać bez kary. Stąd często się zdarza, że dzieci cierpią t. j. ponoszą kary za winy swych wychowawców.

45) Pomimo, że wychowawca przez kary właściwie sam siebie krytykuje, niekaranie dzieci, skoro zachodzi potrzeba, można uważać za niemoralną słabość i niedbałość. Jeżeli kara z jakichkolwiek powodów okaże się potrzebną, zaniechanie ukarania jest ciężkim grzechem wychowawczym. Wychowawcy wypada nieraz zadać gwałt własnej naturze i użyć środka karnego, jaki mu jest może osobiście wstrętny.

1) Jak błędem jest wychowanie, które uważa karę za jedyny środek wychowawczy, tak z drugiej strony nie godzi się jej zupełnie unikać i obniżać jej doniosłości.

Jak całe właściwe wychowanie rozpada się na dwie części, t. j. karność i prowadzenie, tak też ta sama różnica zachodzi przy karze.

Odróżnić więc trzeba karę karności od kary prowadzenia.

Wychowawca, wykonujący karność, objawia swoją wolę przez rozkaz, który bezwzględnie musi być spełniony. Niespełnienie rozkazu powoduje nieposłuszeństwo, nieposłuszeństwo zaś karę. Kara karności ma więc li tylko działać odstraszająco i rozkazowi zapewnić spełnienie. Istotę tego ro-

dzaju kary stanowi to, że się ją wyznacza bez wszelkiego usprawiedliwienia i tłumaczenia, bez wszelkiego pouczenia, jednym słowem: doraźnie. N. p. wychowujący woła dziecko do siebie, dziecko nie przychodzi, a więc okazuje nieposłuszeństwo, wychowujący wstaje z miejsca i patrzy bystro na dziecko, przez to łamie jego nieposłuszeństwo i sprawa załatwiona. Karą jest w tym razie wzrok i ruch, wyrażający niezadowolenie. Wszelkie moralizujące pouczenia, albo przeciągły gniew z powodu nieposłuszeństwa byłyby tu nie na miejscu. Łączenie moralizujących pouczeń z tego rodzaju drobnymi karami wzbudza w dziecku niechęć do wychowawcy, zrzęczenie nuży je i w umyśle pozostawia gorycz.

W wychowaniu szkolnem karą karności będzie, gdy się uczniowi, który ma nakazane siedzieć prosto, przypomni ruchem ręki, że wykrocza przeciw znanemu przepisowi, uczeń prostuje się i na tem kończy się kara.

Kary tego rodzaju powinno dziecko odczuwać nie jako wymierzone arbitralnie przez wychowawcę i zależne od jego mniej może pomyślnego chwilowego usposobienia, ale jako przynależące mu się za nieposłuszeństwo. Kary karności powinny być tak naturalne i przejrzyste, że dziecko musi je naprzód przewidywać, zanim wychowawca zwróci uwagę na jego nieposłuszeństwo. Takie kary mogą się powtarzać bez stopniowania.

Od kar za wykroczenia przeciw karności, a więc od kar za nieposłuszeństwo, należy odróżnić kary za wykroczenie przeciw prowadzeniu.

Prowadzenie ma za cel zwrócenie woli ku moralności, a więc wyrobienie moralnego charakteru. Gdy dziecko kłamie, wykracza przeciw cnotcie mówienia prawdy, przeciw moralności, zatem jest to wykroczenie przeciw prowadzeniu. Kara za nieposłuszeństwo ma je, w poszczególnym przypadku, uczynić posłusznym, kara za kłamstwo ma je naprawić i wywołać umiłowanie prawdy.

Karę karności zastosowuje się tak długo, jak karność w ogólności działa, a więc przeważnie w pierwszych latach wychowania, kary prowadzenia dopiero od czasu, kiedy dziecko ma zrozumienie moralności i cnoty. Jak karność nieznacznie przechodzi w prowadzenie, tak też nieznacznie zaciera się różnica tych dwóch rodzaj kar.

Wszelkie kary wymierzone czy w imię karności, czy w imię prowadzenia, jednocy cel, do którego zmierzają. Tym celem jest wpływanie na wolę niedoroślej jednostki. Zadaniem kary jest powstrzymać rozwój woli, który z jakichkolwiek powodów poszedł fałszywą drogą i przywieść dziecko do opamiętania się.

Pod wpływem kary ma się w dziecku wyrobić pamięć woli, czyli przykrość kary ma dziecku przypominać, iż wypada mu chcieć zawsze to, co mu wychowanie przykazuje jako dobre. Kara przypomina dziecku rozkaz wstecz, oraz

znane mu prawo postępowania, o którym na razie zapomniało, ale kara działa także naprzód, ponieważ przy każdym zboczeniu woli, które się stara zatrzeć pamięć prawidła, kara mu przypomina, jak postępować należy.

Kara przez przypominanie fizycznego lub duchowego cierpienia, jakie sprowadza, staje się stróżem woli. Zboczenia zaś woli mogą być dwojaki: albo wola jest słaba albo fałszywa.

Kara działa na słabość woli przez to, że przypomina rozkaz, o którym dziecko pod działaniem zmysłowych wrażeń chciałoby zapomnieć. W ten sposób działa kara przy zapominaniu o obowiązkach, przy niebaczości, niedbalstwie, lenistwie, po części nieuwadze, lekkomyślności.

Przy wszystkich tego rodzaju wykroczeniach dziecko wie, jak ma postąpić, ale wola jego jest zbyt słabą, aby się oprzeć zmysłowemu podrażnieniu, które je odwodzi od dobrego działania. Kara w tych razach jest po większej części karą karności, t. j. wzmacnia w poszczególnym wypadku słabą wolę i na tem się jej działanie kończy. Lecz że kara w poszczególnych wypadkach wzmacnia słabą wolę, działa przez to w ogólności na wolę, a więc staje się także pośrednio karą prowadzenia.

Jeżeli zaś przewinienie pochodzi z fałszywości woli, n. p. przy egoizmie, kłamstwie, oporze, przekorze, kradzieży, kara usiłuje fałszywą wolę złamać, a na jej miejsce wytworzyć wolę dobrą. Jestto właściwa kara prowadzenia.

Przypatrzmy się jak w wychowaniu różnica ta się zaznacza. Są dzieci, które żyją w ciągłej rozterce z tem, czego od nich wymagają wychowawcy. W domu okazują nieposłuszeństwo, psocą się młodym i starym, biją się i sprzecniają z innymi dziećmi, w szkole spóźniają się na lekcye, zapominają książek i zeszytów, przeszkadzają w lekcjach, psocą się współuczniom. Ten szereg przewinień możnaby w szczegółach dowolnie przedłużać, a nie tak łatwo wyczerpałyby się ich sprawy. Dziennik szkolny świeci ich nazwiskiem na każdej stronie, nauczyciele mówią o nich na konferencyach i rodzicom się na nich skarżą, rodzice zaś w duchu sobie powiadają, że i w domu postępowanie ich nie jest lepsze. Są to t. zw. niezdolne dzieciaki,

Bliżej się jednak przypatrzywszy ich licznym przewinieniom, wkońcu przyznać musimy, że to są charaktery dobre, uczciwe, moralne. Szereg ich przewinień jest, co prawda, bardzo długi, ale po dokładnem zbadaniu sprawy, przychodzimy do przekonania, że dzieci te nie popełniły żadnej podłości, nic, coby rzucało niekorzystny cień na ich charakter.

Są to dzieci ze słabą wolą, którym braknie pamięci woli. Dzieci takich nie można pozostawić własnemu ich losowi, lecz trzeba je karać dotkliwie. Jeżeli nieporządek ich woli trwa długo, należy zmieniać kary, aż się nie natrafi na strunę, gdzie karę najwięcej odczuwają. Pocięszają się nadzieją, że przyjdzie czas, przyjdzie i rozum, albo

że z czasem z tego wyrosną, jest rzeczą niebezpieczną, gdyż przez bezkarność i pobłażliwość woła ich może się, że się tak wyrazimy, wzmocnić w swej słabości. Pod wpływem bezkarności dzieci takie gotowe uwierzyć, że postępowanie ich jest dobre, skoro nie ściąga na nie żadnej kary.

Z tem wszystkiem kary do nich stosowane mogą być niewinniejszej natury. Mają one wstrzymać nieporządek i zapewnić rozkazom albo zarządzeniom wychowawczym posłuszeństwo, zatem działają więcej na teraźniejszość. Wychowanie spodziewa się bowiem, że jeżeli w kilku tysiącach pojedynczych przypadków wesprze słabe siły, to wkońcu przy dobrem wewnętrznem usposobieniu woła, poparta rozwojem dojrzewającego rozumu, straci pociąg do nieporządku.

Inaczej się przedstawia sprawa, gdy przewinienie polega na złościwości charakteru. Charakter złośliwy jest w związku z fałszywym kierunkiem woli. Fałszywą wolę trzeba zastąpić wolą dobrą, do tego zaś przyłożyć muszą ręki prócz kar wszystkie środki i czynniki wychowawcze.

Jeden z angielskich uczonych żąda, aby w razie kłamstwa ze strony dziecka wszyscy domownicy wytykali mu i w jego oczach zohydzali kłamstwo.

Działanie szkoły jest pod tym względem ograniczone, ponieważ szkoła nie rozporządza tylu rodzajami kar, ile ich wymaga zwalczanie różnych błędów w charakterze.

Z tem wszystkiem i szkoła musi uczynić, co

jest w jej mocy, resztę zaś zostawić wpływowi domowemu.

Kara musi w takim razie być zastosowana do jakości przewinienia. Kara taka ma sprawić przykrość właśnie w tym kierunku, w którym wola jest fałszywą, n. p. bezczelność karze się zawstyżeniem, kłamstwo nieufnością i t. p.

Kary, o których na tem miejscu jest mowa, mają swoje przeciwstawienie po części w nagrodach i pochwałach, jakich niema przy karach pierwszej kategorii. Przez podnoszenie dobrych stron i uczynków, a zwalczanie złych za pomocą kar, wychowanie stara się fałszywą wolę zmienić na dobrą. Kary drugiej kategorii muszą być daleko przykrzejsze i silniejsze, aby działały przeciągle, aby działały na przyszłość.

Aby kary mogły zniszczyć złą wolę, trzeba ich działanie nieraz wesprzeć innymi środkami wychowawczymi. Wypadnie dziecko o wadliwej woli otoczyć wyobrażeniami wprost przeciwnemi fałszywemu kierunkowi jego woli, wypadnie je nieraz przenieść w inną sferę i w inne otoczenie. Nieraz wystarczy tylko prosta zmiana szkoły. Lecz i ten środek często okazuje się za słabym. Pozostaje więc tylko jako ostatnia ucieczka wydanie dziecka z domu i przeniesienie go w całkiem odrębne stosunki.

Pomimo różnicy, jaka zachodzi między tymi dwoma rodzajami kar, mają one jednak, jak już powiedzieliśmy, wspólny cel, t. j. działają na przyszłość, gdyż wzmocnienia albo poprawy woli mo-

żna się dopiero spodziewać w przyszłości. Dlatego karom wychowawczym najwięcej odpowiada zasada karna starożytnego filozofa Seneki, który powiedział: »Człowiek rozsądny nie dlatego karze, że przewinienie zostało popełnione, ale, aby nie zostało popełnione«. Pamiętać jednak o tem należy, że kara jest nadzwyczajnym, ujemnym środkiem wychowawczym. Wychowanie powinno przede wszystkim działać dodatnimi środkami, a dopiero, gdy te nie wystarczają, chwycić się ujemnych. Zaniedbywać wychowanie, a karać wykroczenia, jest może wygodnie, ale nie dowodzi zrozumienia obowiązków wychowawczych. Lichą musimy nazwać naukę w szkole, która polega jedynie na strachu przed karą, a więc przed ostrą klasyfikacją.

Karę przyrównać można do lekarstwa, które nieraz usuwa choroby, ale ciału szkodzi. Korzystniej jest, zamiast leczyć ciało za pomocą lekarstw, utrzymywać i wzmacniać siły przez odpowiednią pielęgnację. Tak samo we wychowaniu. Środki dodatnie wychowują człowieka, czyli nadają umysłowi jego pewien kształt, kara zaś wspiera wychowanie tylko w razie potrzeby. Jeżeli więc umysł przez środki dodatnie na zrozumienie i przyjęcie kary nie jest przygotowany, działanie kary jest zwodnicze.

W ogólności kary wychowawcze mają zupełnie inne znaczenie jak kary prawne. Kary wychowawczej nie można podciągnąć pod jakąkolwiek teorię prawa karnego, jak się to często dzieje,

zwłaszcza zaś pod teorię, jaka się wytworzyła w przeszłym stuleciu, że »kara jest splatą długu zaciągniętego wobec idei sprawiedliwości«. W wychowaniu zbiorowem oddziaływa na kary wychowawcze co najwyżej względ, ważny także w prawie karnem, że kara ma działać nietylko na winowajcę, ale także na innych. Zresztą kary wychowawcze polegają na innem pojmovaniu rzeczy.

Prawo karne karze przestępców od czasu, kiedy są zdolni odpowiadać za swoje uczynki, wychowawca zaś karze przestępstwa, popełnione w czasie niesamodzielnosci.

Dalej prawo wkracza przeważnie przedmiotowo przeciw występкови, mniej uwzględniając osobistość przestępcy. Byleby osobistość działała zewnętrznie poprawnie, chociaż z widocznym zamiarem przestępstwa, wobec prawa jest niewinną. Wychowawca tymczasem uwzględnia głównie osobistość przestępcy, jego wolę i myśl, czyn zaś sam ma dla niego mniejsze znaczenie. Tak n. p. kłamstwo ze stanowiska prawa karnego prawie uchodzi bezkarnie, jeżeli druga osoba nie poniosła przez nie straty, czyli jeżeli kłamstwo nie przeszło w oszukaństwo, przeciwnie dla wychowawcy każde kłamstwo jest wpływem fałszywej woli i dlatego karygodne.

Uprzytomnijmy sobie różnicę między karą prawną a wychowawczą na przykładach. Przed kilku laty opisywały gazety następujący wypadek. W jednym z miast niemieckich istnieje dla fiakrów przepis, że nie wolno im zabierać do powozu osób

z zakaźnymi chorobami. Otóż jeden z fiaków świadomie przyjął do pojazdu służącą, chorą na dyfteryę i zawiózł ją do szpitala. Za to został wzięty w karę. Ale po kilku dniach służąca wyzdrowiała, gdyż choroba jej nie była dyfteryą, tylko zwykłym bólem gardła. Fiakier więc wyszedł bezkarnie, bo przedmiotowo nie było przewinienia.

Przeciwstawmy temu przewinieniu przewinienie czysto wychowawcze. Przypuśćmy, że chłopiec chodzący do szkoły nie słyszał, jak w klasie zapowiadano, że następny dzień z jakiegokolwiek powodu jest wolny od nauki. Tego dnia udaje przed rodzicami, że idzie do szkoły, zamiast jednak do szkoły, idzie chyłkiem za miasto na przechadzkę, czyli, jak się mówi, idzie za szkołę. Pi-sze sobie sam, fałszując podpis rodziców, świadectwo uniewiniające jego nieobecność, z którego jednak nie korzysta, ponieważ się okazało, że jest zbyt uczynne. Chłopiec ten materyalnie nie popełnił przestępstwa, ale osobiście jest karygodny, bo czyn jego był wypływem złej woli. Nietylko dom, ale i szkoła muszą chłopca ukarać, jeżeli zamiar jego się wykryje.

Kara wychowawcza musi iść inną drogą, jak kara prawna. Materya przewinienia, tak ważna w prawie karnem, przy karze wychowawczej odgrywa podrzędniejszą rolę. Niejedno przewinienie może nawet ujść w wychowaniu bezkarnie, gdy powstało z obojętnych, albo nieraz nawet szlachetnych pobudek.

Bardzo rozpowszechnionem w nauce zbiorowej przewinieniem jest oszukiwanie nauczyciela, którego jednakże nie można stawiać na równi z innymi oszukaństwami w życiu. Są nawet nauczyciele, którzy oszukaństwo w szkole, o ile ono się objawia w odpisywaniu, nie uważają za czyn karygodny, ponieważ, jak się wyrażają, sam już zmysł zachowawczy pobudza ucznia do odpisywania. Uczniowie odpisują nieraz nie w chęci oszukania, ale z bezradności, lub niezaufania do własnych sił. Szkoła musi zwalczać odpisywanie, bo samodzielność w wykonywaniu prac pobudza odwagę, daje pewność siebie, słowem ma wielką siłę wychowawczą, ale nauczyciel dopuszczałby się przesady, gdyby odpisywanie stawiał na równi z fałszowaniem weksli.

Każde wykroczenie, zanim nastąpi wymiar kary, musi być osobno zbadane, aby wychowawca mógł poznać dokładnie przyczynę woli, z której ono powstało. Jeżeli gdzie, to właśnie tu trzymać się należy zasady, że jeżeli dwóch robi to samo, nie jest to temsamem.

Dla przykładu zrobmy n. p. rozbiór możliwych przyczyn kłamstwa. Przyczyny kłamstwa mogą być nieskończenie różne. Często kłamstwo jest spowodowane obawą kary, albo chęcią uniknięcia wstydu, która potęguje się przez to, że wychowujący w nieludzki i ubliżający sposób stara się wydobyć przyznanie się do winy, często przyczyną kłamstwa jest litość, albo wzgląd na towarzyszy. »Nie powiadaj wole, co się dzieje w szkole,

choćby cię smarzono w smole« jest bardzo dawnym przepisem koleżeńskim. Niezdradzenie kolegów za pomocą kłamstwa uchodzi wśród młodzieży prawie za cnotę.

Powody kłamstwa mogą być nieraz tego rodzaju, że niewiele się różnią od szlachetnych pobudek.

Szpetnem i karygodnem jest natomiast kłamstwo, jeżeli powstaje w chęci osobistej korzyści, z próżności, lekkomyślności, złościwości.

Zachodzi wielka różnica, czy kłamstwo jest obmyślane z rozwagą, z wyzyskaniem szczegółowych stosunków, może jako ogniwo całego szeregu samolubnych czynów, albo, czy powstało pod wpływem chwili, bez rozwagi, jako środek własnej obrony, jaki do tego wychowujący przez nietaktowne postępowanie sam wywołał, czy je wypowiedziało dziecko lekkomyślne, które wogóle nie umie języka utrzymać na wodzy, czy też dziecko myślące powoli a skrycie, czy dziecko łatwo się do niego przyznało, czy też upornie przy niem obstawało.

Inaczej trzeba się zapatrywać na kłamstwo, gdy go się dziecko dopuściło po raz pierwszy, inaczej, gdy jest wpływem stałego kłamliwego usposobienia, gdy jest konwencyonalne, zdawkowe, inaczej też, gdy jest wypowiedziane w poważniejszej chwili, do tego wobec osób, których okłamywać bezwzględnie nie wolno. Ocena przewinienia zależy wkońcu od wieku dziecka i od stopnia świadomości, z jakim popełnia czyn niemoralny.

Kara wychowawcza za kłamstwo będzie zależęć od jego pobudki. Byłoby rzeczą zupełnie fałszywą każde kłamstwo karać równo w czambuł. Często w przyznaniu się do winy, a więc w upokorzeniu, już zawarta jest wystarczająca kara. W innych razach nawet pozornie dość niewinne kłamstwo musi za sobą pociągnąć karę dość surową. Kara wychowawcza stosuje się do osobistości wykraczającej, nie zaś do przedmiotowego wykroczenia.

Z tego samego powodu nie podobna kar wychowawczych normować uprzednimi przepisami. Prawo karne za pojedyncze wykroczenia wyznacza naprzód karę, zostawiając jednak sędziemu pewną swobodę w jej wymiarze. Jeżeli jednak czyn odpowiada określeniu przestępstwa, jakie daje prawo, następuje kara, nieraz pomimo, że jednostka działała z bardzo małą świadomością przestępstwa. Kara zaś wychowawcza jest karą za osobiste usposobienie i dlatego osobiście musi być wymierzoną, ponieważ ma poprawić osobistą wolę.

W wychowaniu nie jest możliwem, aby wychowawca musiał wymierzyć karę, a swoją drogą żałował skazanego, jak się to nieraz zdarza w sądownictwie karnem. niesprawiedliwość w prawie karnem łagodzi t. zw. łaska monarsza, wychowanie może jednakże szkopuł ten bardzo dobrze ominąć, stosując karę nie do przewinienia, ale do osobistości.

Uprzytomnijmy to sobie na przykładzie.

Osoba A ukradła jakiś przedmiot osobie B. Osoba B, wykrywszy popełnioną kradzież, w fałszywym rozumieniu, że ma do tego prawo, iżby oddać pięknem za nadobne, zabiera jakiś przedmiot, należący do osoby A. Osoba B popełniła kradzież i musi być za to ukarana. Gdyby ten sam wypadek zaszedł między dziećmi, drugie dziecko musiałoby wyjść bezkarnie, co najwyżej wypadłoby je pouczyć, że nie wolno mu w taki sposób wyrządzać sobie samowolnie sprawiedliwości.

Niedobrze więc, gdy wychowanie, stawiając się niejako na stanowisku państwowego prawodawstwa karnego, z góry naznacza karę za przewinienie. Takie wyznaczanie kary naprzód za poszczególne przewinienia jest, co najmniej, niewygodne i krępuje nieraz wychowawcę, ponieważ najodpowiedniejszy rodzaj kary wychowawczej bez względu na jednostkę trudno przewidzieć.

Jeżeli kara ma poprawić, powinna być tak dobraną, aby wstrząsnęła usposobieniem właśnie w tym punkcie, w którym jednostka jest najwięcej wrażliwa. Za najostrzejszą karę uchodzi obecnie chłosta. Ale chłopiec, który w życiu swoim bardzo wiele odbierał chłosty, z nowej kary cielesnej nic sobie może nie robi, trzeba więc dla niego wyszukać inny rodzaj kary. Może wrażliwszy będzie na inną karę, chociaż ona pospolicie uchodzi za łagodniejszą.

Ze stanowiska wychowawczego normowanie kar naprzód jest zupełnie fałszywe. Przepisy więc karne przy wychowaniu zbiorowem, jeżeli wogóle

są potrzebne, powinny być najogólniejszej natury. Prawodawstwu szkolnemu nie wolno w tej mierze naśladować prawodawstwa karnego, ponieważ ich cele są całkiem odmienne.

Jeżeli wychowawca jest przekonany, że przez zastosowanie jakiegoś rodzaju kary dopnie swego celu t. j. poprawi wolę wychowanka, nie powinien być wiązany żadnymi przepisami.

Kiedy Jakób Sobieski wysyłał synów Marka i Jana, późniejszego króla polskiego, na nauki do Krakowa, oddał ich pod władzę wychowawcy Orchowskiego. Przy tej sposobności napisał bardzo mądre wskazówki wychowawcze. Zawierają one tylko jeden błąd t. j. ograniczenie prawa karania synów, a przynajmniej wykluczenie możliwości zastosowania przez Orchowskiego najważniejszej podług ówczesnych wyobrażeń kary, t. j. chłosty.

Kara wychowawcza jest tak dalece karą osobistą, że za przewinienie, którego się dopuściło równocześnie kilkoro dzieci, nie potrzeba winowajców karać równo. Choćby pozornie ich udział w przewinieniu był równy, wymiar kary zależy od osobistej woli, z jaką przewinienie zostało spełnione, a ta dopuszcza bardzo wiele stopni winy. Jeżeli się pobije między sobą trzech chłopców, najwinniejszym jest wtedy ten, który na mocy swego zawadyackiego usposobienia dał pierwszy pochop do bójki. Najmniej winnym, albo nawet zupełnie niewinnym może być chłopiec, który w tej bójce zadał najwięcej razów, jeżeli się okaże, że

do bójki został wciągnięty przez wyzywające zachowanie się towarzyszków.

Przy wspólnem przewinieniu, wychowawca, w słusznem rozumieniu umysłowości młodzieży, zwykle stara się wyśledzić, kto dał pierwszy pochop, lub kto namawiał do przewinienia. Ale i ten wzgląd nie zawsze może stanowić o wielkości winy, ponieważ nieraz t. zw. animusz zbiorowy popycha do niedorzecznych pomysłów potulne zresztą jednostki.

Wychowawca, karzący nie równą miarą wspólne przewinienia wychowanków, nie naraża się z ich strony na zarzut niesprawiedliwości, gdyż młodzież zwykle bardzo dobrze odczuwa, że jej stosunek do zwierzchnika wychowawczego jest zupełnie inny niż człowieka dorosłego do zwierzchności państwowej.

Skoro zadaniem kary jest poprawić fałszywą wolę jednostki, wadliwą zatem jest ogólna kara.

W błąd ogólnego karania popadają nieraz młodzi wychowawcy, którzy, nie mogąc sobie dać rady z pojedynczymi wychowankami, rozciągają karę na wszystkich. Kara ogólna nie wiele warta, gdyż często spotyka niewinnych, między niesprawiedliwymi mogą się także znajdować sprawiedliwi, którzy cierpieć muszą za to, iż wychowawca nie umie zapanować nad złymi wychowankami. Ale, co ważniejsza, kara ogólna nie spełnia swego zadania. Kara ma zrobić wrażenie na usposobieniu jednostki, ma w niej wzmocnić słabą a usunąć fałszywą wolę. Otóż kara ogólna nie

działa w ten sposób, bo nie działa na usposobienie jednostki. Dziecko, które może sobie powiedzieć: »źle zrobili wszyscy«, znajduje uniewinienie swego wykroczenia w tem, że nie samo jest winowajcą. Bo złe jako złe odczuwa się najlepiej przez przeciwstawienie dobrego. Dziecko nie odczuwa ohydy złego, widząc w około siebie samych winowajców!

Jeżeli ogół dzieci, stojących pod działaniem jednego wychowawcy, rzeczywiście z jakichkolwiek powodów jest niedobry, należy celem poprawy wybrać inną drogę. Ogólne kary nie działają, bo dzieci zwykle przyjmują je z dobrym humorem; — kara zaś, nie wywołująca przykrości, nie wywiera na umysł żadnego wrażenia. Przedewszystkiem trzeba wzmocnić inne środki wychowawcze, a zwłaszcza dozór i, o ile się da, posłuszeństwo.

Bardzo skutecznym środkiem poprawy jest u młodszych dzieci powiększona intenzywność zatrudnienia i zabawy, u starszych zaś nauki, iżby przez interes do zatrudnienia albo nauki zwrócić nieznacznie uwagę ku szlachetniejszej stronie.

Skoro ogół uczniów niewiele wart, karać trzeba tylko jednostki najwinniejsze, ale tak, aby dotkliwie odczuwały wymierzone kary. Postępowanie powinno zmierzać do tego, aby nieznacznie wytworzyć zastęp lepszych jednostek, któreby wzbudzały zaufanie, i te wyróżniać niedwuznacznie. Do tego zaś potrzeba ze strony wychowawcy cier-

pliwości, połączonej z konsekwencyą, przed którą wkońcu niedobre jednostki nagiąć się muszą.

Jeżeli w wychowaniu okazuje się potrzeba częstego powtarzania kar i każdorazowa kara przez poruszenie umysłu ma działać wychowująco, koniecznem jest wtedy stopniowanie kary.

Kary, bez których wychowanie chyba tylko w rzadkich wypadkach może się obyć, muszą tworzyć t. zw. progresywny szereg, od najniewinniejszych do najsurowszych, z tem zastrzeżeniem, że ostateczna kara, ile możności, powinna zawsze zostać w rezerwie.

Szereg kar konieczny jest z tego powodu, że do zawsze tej samej kary młodzież się z czasem przyzwyczajają przez częste jej zastosowywanie i że taka kara nie działa wstrząsająco na umysł. W stopniowaniu kary wszakże wychowanie musi sobie zawsze zostawić jakiś ostrzejszy stopień, gdyż nie można wiedzieć, jaki jeszcze kierunek przybierze wola wychowanka. Ostatnie ogniwo szeregu powinno zostać nieużytem, używa się go tylko wtedy, kiedy wychowankowi zagraża śmierć moralna.

Cofanie się od wyższych kar do niższych jest tylko wtedy możliwe, jeżeli między jednym przewinieniem a tego samego rodzaju drugim upłynął dłuższy przeciąg czasu, tak że ostatnie przewinienie przedstawia się jako nowe i samodzielne zboczenie woli.

Wobec wzrastającego szeregu kar wychowawca musi sobie jednak zostawić wolność pomi-

nięcia pojedynczych stopni, aby w wychowanku nie wyrobiła się t. zw. matematyka karna, jak się to dzieje u wprawnego kryminalisty, który, zabierając się do spełnienia zbrodniczego czynu, już z góry sobie oblicza, ile lat więzienia, w razie pochwycenia, da mu jego występki.

Niepewność i obawa przed wysokością kary, jaka może nastąpić, już jest skutecznym środkiem karnym. Nieraz też jest rzeczą korzystną, aby się nie kwapić z wymiarem kary, bo już samo oczekiwanie kary staje się dla dziecka dotkliwą karą.

Stopnie kar mogą być rozmaite i zależą od obyczaju, panującego w pojedynczych warstwach ludności i narodów.

N. p. uderzenie w twarz, które u nas uchodzi za tak hańbiącą karę, że jej się nigdy nie używa, sąsiedzi nasi niemieccy uważają za dość popolitą karę. Nie robi ona u nich większego wrażenia ani na wychowanków, ani na wychowawców, a nawet po niemieckich wychowawczych książkach można się spotkać z przepisem, jak policzek dziecku powinien być wymierzony.

Najprostszą i najniewinniejszą karą jest wyrażenie swego niezadowolenia. Dopuszcza ono bardzo wielu stopni: od wzroku pełnego wyrzutu, od wymownego ruchu ręką lub głową, postępuje ta kara do upomnienia i nagany, które się znów mogą różniczkować w rozmaity sposób. Po zagrożeniu ostrzejszą karą następuje w porządku rzeczy jej spełnienie, kara ta zaś może być rozmaicie stopniowana.

Pospolicie nie uważa się za karę prostego wyrażenia niezadowolenia, chociaż w rzeczywistości ono karą jest.

Postępowanie w górę szeregu winno być powolne, bo niższe stopnie działają jak niewinne lekarstwa, które, usuwając chorobę, nie podkopują organizmu.

Przeciwnie wyższe stopnie kary mają podobieństwo do ostrzejszych lekarstw; pozostawiają one po sobie jakiś niesmak, jakąś gorycz, która nieraz może doprowadzić do wykrzywienia charakteru.

Przez częste zastosowywanie ostrzejszych kar niknie zaufanie do wychowawcy i stosunek między nim a wychowankiem wyradza się w skrytą, często nawet otwartą wojnę.

Należy nam pomówić teraz o poszczególnych rodzajach kary.

Wyrażenie niezadowolenia występuje jako napomnienie albo nagana. W rzeczywistości między napomnieniem a naganą niema wielkiej różnicy, bo w napomnieniu, skoro jest wywołane przewinieniem, jest zawarta nagana, w naganie zaś napomnienie. Dla krótkości będziemy więc mówić tylko o naganie.

Najprostszą formą nagany jest niema nagana. Przez wzrok, przez ruch ręką lub głową, można wyrazić dziecku swe niezadowolenie. Ponieważ dziecko wie, co i jak powinno czynić, w razie odstępiania od prawidłowego przepisu wystarcza taka niema nagana, aby mu przypomnieć jego powinności. Dziecko, siedzące nieprzychylnie, albo

niepotrzebnie mieszające się do rozmowy osób starszych, wie, jak ma siedzieć, wie, że w obecności starszych powinno milczeć. Dlatego nieraz wystarczy tylko bystro na nie spojrzeć, aby w zachowaniu się spowodować poprawność. Dla dziecka hałasującego kilkakrotne stuknięcie w stół staje się niemą naganą.

W nauce szkolnej niema nagana odgrywa ważną rolę, bo nie przerywa toku nauki. Niema naganą staje się już tu nagłe milczenie nauczyciela. Uczniowie tak dalece są do tego przyzwyczajeni, że na lekcji w obecności nauczyciela w klasie się mówi, że nagłe milczenie tegoż nauczyciela uważają za naganę, spowodowaną ich nieuwagą lub niepokojem.

Gdy młodzież jest chłowana w karności, wychowawca i wychowankowie rozumieją się, rzec można, na migi. Niemą naganą można zrobić bardzo wiele, lecz do tego potrzebnem i koniecznem jest wczesne i konsekwentne przyzwyczajenie do karności. Używa się jej głównie przy wykroczeniach przeciw zaprowadzonemu porządkowi. Z natury rzeczy wynika, że znosi ona częstsze powtarzanie, bez konieczności stopniowania, ponieważ jest tylko przypomnieniem prawidła. Powtarzanie niemej nagany już z tego względu jest możliwe, że ona właściwie jest nieco odmienną formą rozkazu.

Wyższym stopniem nagany jest nagana ustna. Skoro dziecko dopuści się szczegółowego

przewinienia, wypada mu je szczegółowo wytknąć przez wypowiedzenie nagany.

O ile nagana odnosi się do wykroczenia przeciw karności, nie wymaga obszerniejszego usprawiedliwienia. Zamiast długich mów moralizujących, zbyt oderwanych, których dziecko nie zdolne jest rozumieć, lepiej użyć kilku krótkich a dosadnych wyrażeń, dobitnie określających niezadowolone.

Nagana zaś jako kara za wykroczenie przeciw prowadzeniu musi być połączona z gruntownym pouczeniem, aby przekonać wychowanka o fałszywości jego woli. Pouczenie to jednakże powinno być zastosowane do umysłowego poziomu młodzieży.

Przy doroślejszej młodzieży nie wypada go nastrajać za nízko. Zbyt nízko nastrojone pouczenia chybiają bowiem celu, gdyż młodzież odczuwa je raczej jako moralizowanie niegodne jej poziomu umysłowego i z góry do nich jest uprzedzona. Tak nieodpowiednie są nieraz nagany, jakie starszym chłopcom dają matki, gdyż zapominają one nieraz o tem, iż do dorastającej młodzieży inaczej trzeba przemawiać, jak do dzieci. Skoro dorastający syn czuje swą wyższość umysłową nad matką, zbyt nízko nastrojonej nagany, choćby co do treści była najprawdziwszą, wysłucha z tajną myślą, że tak nie jest.

Najostrzejszą formą nagany jest ironia. Ironia jest szyderstwem, a wiadomo, że umysł ludzki zniesie najprzykrzejszą impertynencję, ale

nie zapomina szyderstwa, choćby czuł, że w niem wypowiedziana nagana jest całkiem słuszną. Ironii, jako nagany, należy używać bardzo oględnie, aby niepotrzebnie nie rozdrażniać młodego umysłu. Wyśmiewać się i szydzić za karę można z tego tylko dziecka, które na to zasługuje swoim postępowaniem, a więc które n. p. grzeszy wyniosłością, pychą, zarozumiałością.

Skoro starsze dziecko robi się śmiesznem przez niemądre postępowanie, zasługuje na to, aby było wyśmiane. Nagana ta, ujęta w formę ironii, może na nie dobrze podziałać, bo karze jego zarozumiałość i ośmiesza ją w jego własnych oczach.

Nagana ironiczna jest stosowną karą na umysły zdolne i silne, ale złe. W wychowaniu szkolnem ironia nie potrzebuje oszczędzać uczniów zdolnych a leniwych, blagierów, pracujących na popis; ośmieszenie ich, zaprawne lekką ironią, może w nich obudzić rzetelną ambicję i spowodować ich do rzetelnej pracy. Kto ma zdolności, a nie wyzyskuje ich z lenistwa, zasługuje na najostrożniejszą nagana, a taką jest właśnie ironia.

Za to ironia jest zupełnie nie na miejscu wobec dzieci umysłowo słabych. Ironiczne naśmiewanie się z dzieci nieudolnych, ciężko myślących, niezręcznych, nawet samo wytykanie im ich umysłowej niemocy jest właściwie znęcaniem się mocniejszego nad słabszym i dowodzi, jeżeli nie braku szlachetności umysłu, to w każdym razie świadczy o niedelikatności uczuć.

Z natury rzeczy wypada, że ironii można tylko używać wobec starszych dzieci. Ironia, jako nagana, za każdym razem zostawia jakiś niesmak w umyśle wychowanka. Z tego względu używać jej wypada tam, gdzie się można spodziewać, iż właśnie ten niesmak spowoduje poprawę.

Wychowawca jednakże, któryby stale nagany swoje oblekał we formę ironii, pogłębiałby po prostu coraz więcej przedział między sobą a wychowankiem i mógłby wreszcie doprowadzić do otwartej wojny.

Jak młodzież żywo odczuwa gorycz ironii, i jak oględnym z tego powodu trzeba być przy jej zastosowaniu, już z tego wnosić można, że ironiczny wychowawca bardzo źle jest zapisany we wspomnieniach szkolnych nawet u dorosłych ludzi.

Po naganie w szeregu kar wychowawczych następuje groźba. Groźba może się stać bardzo skuteczną karą, gdy wstrząśnie umysłem w potrzebnym kierunku. Aby jednak w ten sposób działała na umysł, dziecko musi wierzyć w możliwość jej spełnienia. Bez wartości jest groźba, o której wychowanek wie, że jest niewykonalną. A ileż takich niewykonalnych gróźb się wypowiada w zakresie wychowania!

Gdy ojciec z wyższych warstw towarzyskich grozi synowi, że, jeżeli się nie będzie uczył, odda go do szewca, wtedy groźba ta nie ma żadnego znaczenia, bo syn wie dobrze, że ojciec tego nie uczyni. Jakób Sobieski we wspomnianych powyżej instrukcyach zagroził synom, że ich ochmistrz

będzie mu donosił o wszystkich złych sprawkach, jakichby się dopuścili wojewodzice. Ta groźba mogła być skuteczną karą dla Marka i Jana Sobieskiego, boć musiało im na tem zależeć, aby rodzice odbierali o nich tylko najlepsze wiadomości. Ale wojewoda ma co innego na myśli, bo dodaje: »jest pręt, od którego młodzi rosta«, czyli innemi słowy grozi im karą cielesną. Tymczasem ta groźba była nielogiczna, bo wykonanie jej było niemożliwe. Młodzi Sobiescy wiedzieli bardzo dobrze, że ojciec nie może za każdym listem ich ochmistrza zjechać z prętem z Żółkwi do Krakowa, aby spełnić swą groźbę.

Groźba nie znosi powtarzania, ale musi być w danym razie wykonana. Przez ciągłe powtarzanie a nie wykonywanie jej wyradza się w wychowanku przekonanie o słabości wychowawcy. Zналиśmy rodzinę, gdzie synom urwisom tylko grożono i to bardzo energicznie, ale nigdy groźby nie wykonywano, ponieważ ojciec był zbyt wygodny, aby groźbę spełnić, a często byliśmy świadkami tego, że dotkliwa kara byłaby się wielce przydała. I cóż się stało? Synowie nie skończyli szkół i poszli drogą, nie przynoszącą bynajmniej zaszczytu ich wychowaniu.

Napomnienia, nagany i groźby już są właściwie karami, ponieważ wychowankowi sprawiają przykrość.

Zwykły sposób mówienia jednakże nazywa karami dopiero ostrzejsze kary.

Kara wychowawcza ma działać przez przykrość, jaką sprawia. Wychowanie spodziewa się, że pamięć tej przykrości uchroni umysł dziecięcy od powtórnego zbroczenia. W ogólności karze się w ten sposób, aby kara stała w związku z przewinieniem, ale takiej łączności między winą a karą nie zawsze można przeprowadzić. Jeżeli dziecko spóźnia się konsekwentnie do szkoły, każe mu się za karę przez dni kilka przychodzić przed oznaczonym czasem.

Ponieważ dziecko przeważnie grzeszy pod wpływem zmysłowych pożądań, dlatego za karę uważa się odmówienie mu zmysłowych przyjemności. Gdy dziecko zdradza łakomstwo i wykracza przeciw umiarkowaniu w jedzeniu, odmawia mu się jakiejś potrawy, o której się wie, że ją szczególnie lubi, gdy dziecko niesfornie zachowuje się na przechadzce, zostawia się je za karę w domu i t. p.

Takich kar domowe wychowanie ma bardzo wiele pod ręką. Także i na to należy baczyć, że przykrość kary się potęguje, gdy dotyczy jednego dziecka z pomiędzy wielu dzieci.

Na chęci sprawienia zmysłowej przykrości polega także kara cielesna. Jestto punkt we wychowaniu, co do którego zapatrywania ogromnie się obecnie rozchodzą. »Różeczka, Duch święty, kości nie połamie«, powtarzają jej zwolennicy, przeciwnicy zaś usunięcie chłosty z wychowania uważają za tryumf cywilizacji.

Pierwsi tłómaczą obniżenie się ogólnej mo-

ralności w dzisiejszych czasach, zdziwienie obyczajów, nieuznawanie powagi w życiu i wiele innych wad dzisiejszego społeczeństwa niewykonaniem kary cielesnej na dzieciach; drudzy twierdzą, że poszanowanie praw jednostki musi się przedewszystkiem objawić w zaniechaniu chłosty. Do tego sporu mieszają się nieraz lekarskie powagi, uważając chłostę za niebezpieczną pod względem zdrowotnym.

Przyznać trzeba, że kara cielesna ma za sobą tradycję całych wieków. W starożytności robiono z niej bardzo rozległy użytek, samo Pismo św. uważa ją za ważny środek wychowawczy. Średnie wieki nie rozumiały wychowania bez chłosty: dzieci, idąc do szkoły, po drodze modliły się do Matki Boskiej, aby je dnia tego zachowała od batów. Chociaż tu i tam odzywały się głosy przeciw tej karze, rzeczywiste wychowanie niewiele się o nie troszczyło, a szkoła uchodziła za miejsce katorżni.

W wychowaniu młodzieży wykonywali karę cielesną Jezuici, statut zaś jezuicki polecał utrzymywać na ten cel osobnego świeckiego człowieka, zwanego »poprawcą«. Pijarzy niemniej boleśnie zapisali się w pamięci naszych przodków.

Zapatrywanie na karę cielesną zmieniło się dopiero z początkiem dziewiętnastego wieku. Jeden z niemieckich filozofów domagał się jej zniesienia w szkołach ludowych, uważając to za tryumf kultury wieku, jeżeli się zupełnie bez niej będzie można obyć. Z drugiej strony prawie wszyscy uczeni

którzy się zastanawiali nad sprawą wychowania, uważali karę cielesną za niezbędną.

Dziś jeszcze jest ona dość ogólną w Anglii i w Niemczech. W Anglii zwłaszcza jedno przewinienie stale karze się chłostą, t. j. kłamstwo. Nawet syn lorda angielskiego musi się poddać tej karze, skoro się dopuści kłamstwa. Tego domagają się zwyczaj i koledzy.

Kara, która przez tyle wieków uchodziła za dobrą i w którą jeszcze dziś wierzą niektóre narody o wysokiej cywilizacji, nie może chyba uchodzić za niegodną rodzaju ludzkiego.

Należy ona do najcięższych obowiązków wychowawczych i z tego powodu budzi taką odrazę.

W każdym razie nie powinien jej nigdy wykonywać wychowawca, który ją wykonuje z przyjemnością.

Jest ona najnaturalniejszym sposobem sprawienia przykrości zmysłowej i z tego powodu z programu wychowawczego chyba nie może być całkiem skreśloną. Rzadko zastosowywana robi wielce głębokie wrażenie. Tylko bezmyślne i prostackie wychowanie pozwala jej spowszednieć przez częste zastosowywanie.

Możeby więc karę cielesną dało się określić w następujący sposób: możliwość kary cielesnej powinna nad dzieckiem wisieć, ale zastosować wypada ją chyba tylko w nadzwyczajnych przypadkach. Im rzadziej się ją wykonywa, tem głębiej wstrząsa umysłem.

Kara ta ściśle jest związana z władzą rodzi-

cielską, a więc wykonanie jej należy do ojca, matki lub osób, które w ich zastępstwie prowadzą wychowanie. Przez dopuszczenie osób trzecich kara ta przybiera wstrętny policyjny charakter.

Bardzo rozpowszechnioną jest kara pozbawienia wolności t. z. areszt. Jeżeli kara ma być zastosowana do usposobienia wychowanka, to pozbawienie wolności najmniej działa na natury rozmarzone, stroniące od ludzi, szukające samotności.

Pozbawienie wolności jest dotkliwą karą dla dzieci o usposobieniu towarzyskiem, żywym, którym samotność jest przykrą. Lecz jeżeli odosobnienie ma być rzeczywistą karą, musi ono być tego rodzaju, aby sprawiało przykrość. Skoro zaś zamknięcie zamienia się na wesołe więzienie, kara chybia celu. Z pozbawieniem wolności musi się więc łączyć utrata równoczesnej przyjemności, jaką dziecko dotkliwie odczuwa, albo kara ta musi się odbywać w czasie, któregoby dziecko chciało użyć w inny sposób.

Co zaś do przewinień, jakie należy karać odosobnieniem, to należą do nich wszelkie towarzyskie przekroczenia, jak: dzikość, niezgodność, niesforność. Jeżeli dziecko zawiniło przeciw grzeszności, odosobnienie go i zamknięcie na godzinę, dwie, podczas gdy rodzeństwo swobodnie się bawi, sprawia mu dotkliwą przykrość, pamięć zaś tej przykrości może się przyczynić do naprawy winowajcy.

Pozbawienie wolności jest bardzo skuteczną karą za nadużycie wolności. Jeżeli chłopiec bez potrzeby wałęsał się po mieście, albo wyszedł z domu bez opowiedzenia się, wtedy to nadużycie swobody może odpokutować przymusowem zostaniem w domu.

Pozbawienie wolności działa tylko na dzieci, które karę przyjmują ze łzami.

W tem odosobnieniu właściwą karę stanowi nuda i pozostawienie dziecka własnym myślom, przeto nie wypada usuwać tej nudy jakimkolwiek sposobem. Jeżeli dziecko, skazane na karę zamknięcia, przez ten czas czyta zajmującą książkę, właściwie wcale się nie nudzi, a tem samem nie ponosi kary.

W wychowaniu szkolnem pozbawienie wolności jest obecnie karą za wszelkie możliwe, większe i mniejsze, przewinienia, od niewinnych wykroczeń przeciw porządkowi aż do rzeczywistych zbrodni woli. Sama ta rozciągłość kary wskazuje na to, że kara ta ze względu wychowawczego jest bez wartości. Podtrzymuje ją podobieństwo kryminalistyki państwowej, która więzieniem karze wszystkie prawie przestępstwa.

Pozbawienie wolności jest w wychowaniu szkolnem tylko symbolem kary, czyli staje się karą przez to, że zwyczaj włożył weń pojęcie kary. Uczeń ukarany zamknięciem ma tylko poczucie, że w ogólności został ukarany, ale nie odczuwa przykrości kary jako odwetu za przewinienie. Jakże n. p. pozbawienie wolności ma dzia-

łać na ucznia, który skłamał? Związek między fałszywym zwrotem jego woli a pozbawieniem wolności nie istnieje!

W wychowaniu domowem bardzo pospolitą, bo wygodną formą kary jest przeproszenie. Niektóre dzieci dochodzą w przepraszaniu do takiej wprawy, że skoro tylko zrobią coś złego, biegną do wychowawców, przepraszają ich i tem gładzą winę. Jestto kara o bardzo wątpliwej wychowawczej wartości.

Prawda, że dla dziecka przedstawicielami idei dobrego są wychowawcy, którzy przestrzegają jej urzeczywistnienia w umyśle dziecięcym, ale, jeżeli za każde zboczenie od tej idei dzieci przepraszają wychowawców, to może się w nich wyrobić fałszywe mniemanie, że dobro samo dla siebie nie istnieje, lecz że wymagają go tylko wychowawcy.

Jeżeli odliczymy małe upokorzenie, któremu się dziecko poddaje przez przeproszenie, a do którego się zresztą przez częste powtarzanie z ławością przyzwyczajają, przeproszenie nie jest właściwą karą, ale zadosyćuczynieniem za wyrządzoną krzywdę. Tymczasem dziecko przez przewinienie nie skrzywdziło wychowawcy, ale ideę dobrego, a choćbyśmy przyjęli, że przewinieniem dziecka jest osobiście dotkniętym wychowawcą, toć przecież dziecko starszej osoby obrazić nie może!

Dziecko, które przeprasza za przewinienie, nie doznaje właściwie kary. Zatem załatwienie

przewinienia przez przeproszenie ze stanowiska wychowawczego niewiele jest warte.

Gdy zaś przeproszenie jest aktem własnej woli i własnego żalu dziecka, w takim razie przeciw niemu nie można mieć do nadmienienia. Wychowawca może ten akt dobrej woli, po wymierzeniu kary, łaskawie przyjąć, dając zarazem do poznania, że postępkami dziecka osobiście nie jest urażony.

Żadnej albo małą wartość ma przeproszenie nakazane, którego wychowawca nie powinien właściwie od dziecka wymagać. Komedją zaś wprost jest dyktowanie słów przeproszenia i żądanie od dziecka przyrzeczenia, że się już więcej nie dopuści tego samego przekroczenia. Pamięć woli w młodym wieku jest tak słabą, że jej nawet wymagać nie można.

Wszystkie tu wymienione kary są zarazem karami działającymi na ambicyę. Skoro tylko dziecko dochodzi do świadomości swego umysłowego bytu, skoro się zaczyna czuć sobą, zaczyna uważać swój zasób myśli, swoje usposobienie, uczucie, upodobanie za swoją wyłączną własność. Temu nabytkowi dziecko przypisuje pewną wartość, lubuje się nim, powiększa i poprawia go. To stanowi jego cześć, jego honor.

W dalszym rozwoju cieszy małego człowieka uznanie jego umysłowej treści ze strony innych ludzi. W czasie wychowawczym najwięcej dziecku zależy na sądzie, jaki o jego duchowym jestestwie wypowiada wychowawca. Wtedy każda kara wy-

chowawcza, jako wypowiedzenie niezadowolenia, jest zmniejszeniem tej wewnętrznej czci, jest zawstydzaniem dziecka, jest ukróceniem wewnętrznego uszanowania, jakie dziecko ma dla siebie. Dlatego każda kara, pominiwszy fizyczną przykrość, działa jeszcze na cześć, na ambicyę. Obniża ona wartość dziecka w jego własnym mniemaniu i w tem leży jej wychowawcza siła.

Ale kara działa tem silniej, im więcej czci dziecko pożąda, im więcej mu zależy na zewnętrznym uznaniu swej wewnętrznej wartości. Jeżeli wychowanie za pomocą dodatnich środków nie zdołało tej czci wyrobić, to i kary przestają działać.

Wychowanie, które dopuściło do wytworzenia się takiego zubożenia, że kary odbijają się od umysłu, jak cięcia miecza od średniowiecznego szyszaku, można uważać za zupełnie chybione.

Niema i nie będzie zapewne dziecka, któreby nie potrzebowało wsparcia woli za pomocą kary, a więc kara nie jest jeszcze we wychowaniu największym złem, ale stan dziecka staje się groźnym, jeżeli wychowawca przestaje karać, ponieważ kary nie odnoszą żadnego skutku, bo wszystko stracił, kto cześć wewnętrzną utracił.

Wreszcie w wychowaniu nastaje czas, kiedy kończy się oddziaływanie na umysł za pomocą kary. Na człowieka dorastającego kary przestają robić wrażenie. Jeżeli dotychczasowe wychowanie

nie wyrobiło w nim woli moralnej i szlachetnej kara już jej wyrobić nie zdoła.

Wola jego nie będzie może stałą i pewną może od czasu do czasu podlegać będzie zboczeniom, wypada więc ją prostować, ale już nie przez karę, tylko przez osobisty wpływ i przykład, oraz przez wywoływanie szlachetniejszego interesu.

Wyższa moralność tego wymaga, aby powodem działania dorastającego człowieka nie było przypomnienie przykrości, jaką kara powoduje, tak samo, jak nie powinien się już powodować widokami nagrody, lecz aby się przyzwyczaił postępować moralnie dlatego, że sam czuje tegoż potrzebę.

Wychowanie można uważać za udane, jeżeli dorastający człowiek sam się pilnuje, sam chwytą siebie na przewinieniu i sam siebie karze niezadowolaniem ze siebie samego. W tej jego własnej kontroli może mu być pomocną osoba wychowująca przez nieznacznie wypowiedziane uznanie, albo przez wymowne milczenie.

Jeżeli wychowanie choć w przybliżeniu spełniło swoje zadanie, to takie wypowiedzenie sądu ze strony osoby starszej jest dla dorastającego człowieka dostateczną karą albo nagrodą.

§ 16. Nagroda.

Naturalnem przeciwstawieniem kary jest nagroda. Jeżeli kara, jak o tem była mowa w poprzedzającym ustępie, jest zmniejszeniem i ukróceniem wewnętrznego uszanowania, nagroda jest jego rozszerzeniem i podniesieniem.

Takiego uznania wewnętrznej wartości domaga się poniekąd umysł dziecięcy od wychowawcy, to zaś uznanie nazywa się nagrodą.

Jeżeli więc kara jest wyrazem niezadowolenia, nagroda wyraża, że wychowawca z postępowania dziecka jest zupełnie zadowolony.

Ale czy dziecko ma prawo domagać się takiego uznania?

Po części tak. Nagroda urzeczywistnia ideę sprawiedliwości, której istota na tem polega, że się za złe karze, a za dobre wynagradza. Z tego powodu nagroda od najdawniejszych czasów uchodzi za środek wychowawczy, jakiego żaden rozumny wychowawca nie pomija.

Wychowawca wypowiada dziecku swe uzna-

nie wzrokiem, pogłaskaniem, słowną pochwałą, podarkiem, zaufaniem, sprawieniem jakiejś osobliwszej przyjemności i t. p. Form nagrody nie podobna tu w zupełności wymienić, bo każdy prawie dom nastęcza sposobność do innych nagród. Tak przed kilku laty pewien chłopiec ze wsi uważał to sobie za wielką nagrodę, że mu matka pozwoliła przejechać się pierwszy raz w życiu elektrycznym tramwajem.

Z tem wszystkim, jeżeli którykolwiek środek wychowawczy wzbudza niebezpieczeństwo fałszywego zastosowania, jest niem właśnie nagroda.

Nagroda wymaga daleko więcej ostrożności, niż wszystkie inne środki. Niebezpieczeństwo zaś jej polega nie na pominięciu jej, ale właśnie na zastosowaniu.

Że każde błędne i przewrotne działanie dziecka zasługuje na karę, nie podlega żadnej wątpliwości: wychowawca błądzi, jeżeli nie karze wykroczenia. Ale nie każde zgodne z przepisami postępowanie musi być nagrodzone. Przecież i państwo karze odstąpienie od prawa, ale nie wynagradza stosowania się do niego.

Jak niskim jest stopień moralności, opierającej się na obawie kary, tak niewiele wyżej stoi co do moralności człowiek, który nie odstępuje od niej jedynie w nadziei nagrody.

Z tego względu musi być nagroda we wychowaniu rzadko zastosowywanym środkiem, gdyż

zbyt rozległe jej użycie mogłoby w dziecku zamącić szlachetniejsze pojmowanie moralności.

Nagrody, jako środka wychowawczego, wolno więc używać tylko pod pewnymi warunkami. Przy dokładnem rozpatrzeniu okaże się, że zastosowanie nagrody we wychowaniu nie jest bardzo rozległe.

Z natury rzeczy wypada, że prawo do nagrody może mieć tylko ten, który coś dobrego uczynił z własnej woli. T. zw. cnota z potrzeby nie daje jeszcze prawa do zasługi. W położeniu robienia cnoty z potrzeby znajduje się właściwie dziecko w pierwszych latach życia, póki stoi pod wpływem karności.

Potrzebnej do życia woli dostarcza dziecku wychowanie, ono dba o to, aby dziecko działało poprawnie. Pozornie mogłoby się wydawać, że dziecko ma jednak pewną zasługę, jeżeli zastępuje się do woli wychowawcy, ale posłuszeństwo dziecka jest ślepe, nie jest dobrowolnem, jest spowodowane przez wychowawcę, a więc także bez zasługi.

Pewna nieodzowna nagroda za ślepe posłuszeństwo i tak dziecka nie mija, jest nią uczucie, że wychowawca jest zeń zadowolony, bo nie ma powodu wyrazić swego niezadowolenia. Ale na tem się musi kończyć nagroda za posłuszeństwo.

W podobnem położeniu znajduje się ten, który, stosując się do rozkazu zwierzchności, przeszedł most po przepisanej stronie; nagrodą za posłuszeństwo jest to, że nie został zaczepiony przez

policyanta, podczas gdy ta nieprzyjemność spotkała może innego przechodnia, który się nie zastosował do przepisu.

W istocie rozkazu karność leży, że musi być bezwzględnie spełnionym, bo tego wymaga albo osobiste dobro dziecka, albo dobro społeczne. Jeżeli tak jest, to dziecko w spełnieniu jego nie ma zasługi, a więc też nie ma prawa do nagrody. Posłuszeństwo zaś jest wynikiem w części dobrego przyrodzonego usposobienia, w części dobrego wychowania. Ściśle rzecz biorąc, dziecko za swoje posłuszeństwo powinno wynagrodzić swych wychowawców, a nie odwrotnie. Gdy dziecko wyciąga rękę, aby chwycić rozpalone żelazo, a od tego wstrzyma go rozkaz, wtedy kochająca matka radość swoją z powodu oszczędzenia dziecku bolesnego oparzenia się może wyrazić przez uściskanie go, ale pieczyta ta nie powinna wyrażać nagrody za posłuszeństwo.

Jestto punkt, na którym wychowanie domowe bardzo często grzeszy, wynagradzając dla wygody to, co na nagrodę wcale nie zasługuje. Nagroda nigdy nie powinna być przynętą dobrego. Konia, który się wyrwał ze stajni, można bezkarnie za pomocą owsa lub siana przynęcić napowrót do obowiązków, ale człowieka nie wolno wychowywać obietnicami słodyczy lub innych przyjemności. Jeżeli dziecko jest zobowiązane do grzeczności, rodzice, którzy okupują jego grzeczności nagrodami, psują je, a swemu wychowaniu jak najgorsze wystawiają świadectwo.

Wychowanie, które używa ponęt nagrody tam, gdzie działać powinno przyzwyczajenie do posłuszeństwa, jest wychowaniem bezmyślnem i słabem. Słusznie zarobiona nagroda podnosi człowieka, nagroda zaś niezasłużona wprost go demoralizuje, nagrody zaś, mające spowodować posłuszeństwo, są nagrodami niezasłużonemi.

Dziecko, wynagrodzone niesłusznie, wyrabia sobie odrębne wyobrażenie o sprawiedliwości i słuszności. Z takiego wychowania wyrastają owi tyrani domowi, którzy kłóćą spokój całej rodziny, z tego źródła pochodzą odporne i przekorne usposobienia, które później bardzo trudno zmienić.

Nagrodzenie dziecka za posłuszeństwo jest tylko wtedy możliwe, jeżeli się od niego wymaga jakiegoś nadzwyczajnego, z jego stanowiska bohaterskiego posłuszeństwa.

Dziecko tak dalece żyje teraźniejszością, że trudno mu zrozumieć konieczność poddania się jakiejś operacyi, albo wypicia jakiegoś bardzo przykrego lekarstwa dla przyszłych korzyści. Jeżeli człowiek dorosły, pojmujący przyszłą korzyść, musi z całą energią skupić swoją wolę, aby się zdecydować na wyrwanie zęba, albo zażycie wstrętnego lekarstwa, nie można od dziecka domagać się ślepego posłuszeństwa w tej mierze. Dlatego to matki czułościami i obietnicami przeróżnych przyjemności okupują zwykle u dziecka poddanie się wstrętnemu losowi. Takie nagrody są słuszne, a ponieważ zdarzają się tylko w wyjątkowych

przypadkach, nie pozostawiają w umyśle złych skutków.

Jeżeli wychowanie ma małego człowieka nauczyć panować nad swoją pożądlivością, a więc zrobić go wewnątrznie wolnym, to najgorszym sposobem postępowania jest spychanie pożądań przez obietnicę nagrody. A jednak środka tego tak często się używa!

Zrzeczenie się szkodliwego pożądania rodzice często dziecku wynagradzają obietnicą jakiejś przyjemności. W umyśle dziecka przez to nic się nie zmienia, bo dziecko przenosi pożądanie swoje tylko na inny przedmiot i pożądlivość trwa dalej.

Takie załatwienie pożądania nie wyrabia w umyśle siły do odmawiania sobie czegoś, takie załatwienie nie popiera wewnętrznej wolności.

Wzgląd ten nie wyklucza jednak możliwości wyświadczenia dzieciom uciechy, byleby ta przyjemność nie była nagrodą, lecz wynikiem dobrego usposobienia wychowawcy i aktem jego łaski.

Nagrody po dokonany m czynie nie są tak niebezpieczne, jak nagrody obiecane przed c z y n e m, które mają ten czyn spowodować. Przez obiecanie nagrody za czyn celem staje się nagroda, a czyn sam spada do znaczenia środka. Jeżeli matki grzeczność dziecka okupują obietnicą cukierków, wtedy grzeczność, do której dziecko jest zobowiązane, staje się dla niego tylko o tyle obowiązkiem o ile prowadzi do posiadania cukierków. Przyjmijmy, że dziecko raz na dzień przeprowadza taki wniosek w swoim umyśle, to

przyzwyczajenie do takiego wnioszkowania musi w nim skrzywić pojęcie moralności. W przeciągu roku moralność dziecka tak się ukształci: najwyższym dobrem dla niego będzie korzyść, dobre działanie zaś środkiem, prowadzącym do osiągnięcia korzyści.

Takie wychowanie kładzie podwaliny pod egoizm czyli samolubstwo.

Dziwimy się nieraz, skąd się u dziecka bierze egoizm wśród całkiem nieegoistycznego otoczenia, otóż w tem wynagradzaniu bez zasługi szukać należy jego źródła. Dzieci, których posłuszeństwo okupuje się nagrodami, zawierają nieraz ze swymi wychowawcami formalne układy i zapisują sobie w pamięci, ile im się jeszcze należy za poszczególne akty posłuszeństwa.

Nawet obiady stają się nieraz polem układów. Dzieci dobrze chowane jedzą wszystko prócz może potraw, które w nich wzbudzają wstręt osobisty. Dziecko źle chowane je to, co mu rodzice jeść każą »pod warunkiem«, że »na koniec« dostanie swoją ulubioną potrawę.

W takich warunkach już nie rodzice rządzą dziećmi, ale rodzicami dzieci.

Jeżeli nagroda spotyka dziecko po spełnieniu czynu, nie przedstawia tak wielkiego niebezpieczeństwa spaczenia umysłowego.

Nie bez wpływu jest jakość nagrody. Póki nagrody są więcej duchowej natury, a więc polegają na uznaniu niemem lub ustnem, podsuwają wprawdzie działaniu dziecka nieco zewne-

trzny powód, lecz nie psują tak dalece umysłu, jak jeżeli polegają na podarkach pieniężnych, lub dostarczają innych zmysłowych przyjemności.

Przy nagrodach wychowanie najpewniej ustrzeże się błędu, jeżeli wynagradza nie czyn, ale raczej usposobienie, z jakiego czyn powstaje. Gdy nagroda, jaka spotyka dziecko, tak jest dobrana, że występuje jako wynik jego dobrego usposobienia, wtedy przyczynia się do utrwalenia dziecka w dobrem.

Mówić prawdę jest obowiązkiem każdego uczciwego człowieka, a więc dziecko nie kłamiące nie ma właściwie wielkiego prawa do nagrody. Gdyby wychowawca dziecko mówiące prawdę za każdym razem chwalił za jego zamiłowanie prawdy, mógłby w niem wzbudzić chętność. Jednakże wychowawca może bez szkody w bardzo dobitny sposób wyrazić dziecku swoje zadowolenie za mówienie prawdy, sposób, który dziecku zarazem niejako uzmysłowi skutki prawdy, t. j. jeżeli mu wierzy na słowo bez domagania się dowodów.

W wychowaniu szkolnem jest dla ucznia, o którego uczciwości nauczyciel jest przekonany, wielką nagrodą, jeżeli nauczyciel nie wymaga od niego poświadczenia nieobecności, jakiego muszą dostarczyć inni uczniowie.

Naturalną nagrodą pilnego usposobienia jest, że się dziecku przedłuża czas, przeznaczony na wypoczynek.

Za przyzwoite i skromne zachowanie się mo-

zna w nagrodę zostawić dziecku więcej swobody, niż innym dzieciom, dzieciom obowiązkowym można okazać zaufanie, poruczając im pewne urzędy w domu i w szkole. Są to nagrody za dobre usposobienie, które na odwrót to dobre usposobienie utrwalają.

Jeżeli nagroda nagradza tylko to, co na uznanie prawdziwie zasługuje, i, jeżeli moralności nie podsuwa fałszywego pojęcia korzyści, daje dziecku poczucie wartości dobrych uczynków i wzmaga jego szacunek dla siebie samego.

Dziecko zyskuje doświadczenie, że to, co mu sprawia przyjemność, przynależy się tylko tym, którzy są w stanie szacunku, a to, co mu sprawia przykrość, tym, którzy są w stanie niesławy. W ten sposób wyrabia się w nim zrozumienie wartości cnoty i niecnoty.

Kara wstrzymuje, nagroda podnosi, oba te środki prowadzą ku moralności. Skoro się uda wychowaniu przez nagradzanie doprowadzić dziecko do bezinteresownego umiłowania cnoty, jest to dowodem, że zastosowanie nagród było prawowite.

Działanie nagrody jest także zależne od osobistości wychowawcy. Gdy ona jest tego rodzaju, że w dziecku wzbudza głębszy szacunek, to i nagroda, choćby najmniejsza ze strony takiego wychowawcy, będzie dla dziecka najlepszym poleceniem cnoty.

W wychowaniu szkolnem nagrodę nasuwa już sama zbiorowa nauka. Uczeń pilny i uważny

znajduje nagrodę w tem, że robi lepsze postępy, niż uczeń leniwy i nieuważny, ta zaś naturalna nagrodą utrwała jego dobre usposobienie. Każda pomyślna ocena nauczyciela staje się dla niego nagrodą, podnosząc go w oczach współuczniów i w jego własnem mniemaniu. W zapasach z leniństwem nieznacznie rzucone słowo uznania ze strony nauczyciela może przechylić szalę na lepszą stronę.

Po części staje się nagrodą także klasyfikacja.

Z tem wszystkiem, jak wychowanie domowe musi być oszczędne w nagradzaniu, tak też i szkoła wynagradzać powinna jedynie nadzwyczajne zasługi.

Do nauki zobowiązani są uczniowie już tem samem, że chodzą do szkoły, a więc, ucząc się, spełniają swój elementarny obowiązek. Lekko-myślne pochwały ze strony nauczyciela wywołują niebezpieczny obłęd wielkości. Bodźcem nauki szkolnej musi być, bądź co bądź, wewnętrzny interes, który przez nagrody może być łatwo podkopanym.

Na dobrej drodze jest wykształcenie, jeżeli młodzież przykłada się do nauki dla interesu naukowego, a nie w oczekiwaniu praktycznych korzyści. Praktyczna korzyść jest, co prawda, dla niedoświadczonego ucznia celem bliższym, dla tego i nauczyciel nie może go całkiem spuszczać z oka, ale cała jego sztuka polegać będzie na tem,

aby ucznia na razie przez ten cel dla niego bliższy doprowadzić do celu wyższego.

Zbyt wielkie szafowanie nagrodami panuje zwykle w szkołach żeńskich. Uczennice, przyzwyczajaiwszy się do pochwał, wymagają ich wprost od szkoły, a przyzwyczajenie to przenoszą nieraz także na późniejsze życie. Że przez to usposobienie i charaktery kobiet wystawione są na niebezpieczeństwo spaczenia, nie ulega wątpliwości.

Przyzwyczajenie do pochwał utrudnia poznanie swego wnętrza i zaciemnia ocenę własnej wartości. Pochwały zyskane bez wielkiego trudu wywołują próżność. Basia Wołodyjowska, która się domaga, aby ją chwalono za męstwo, jest między kobietami typem często się powtarzającym.

§. 17. Charakter.

Wszystkie wpływy wychowawcze, nie wyłączając nauki, zmierzają do urobienia moralnej osobistości. Hasłem, jakie w sobie jednoczy wszelkie wychowawcze działanie, jest silny i m o r a l n y charakter.

Długi zastęp środków zużyć, długą drogę przemierzyć musi wychowanie, zanim człowieka doprowadzi do tego celu.

Umysł ludzki nie zna spoczynku i zastoju. Zakres świadomości zmienia się bezustannie, czyli odliczywszy rzadkie chwile, człowiek ma zawsze myśl zwróconą ku jakiemuś przedmiotowi.

Równoległe do tego działa także nasze pożądanie, które po większej części stoi w związku z masami wyobrażeń, zaprzatającemi nasz umysł.

Człowiek, jeżeli odliczymy rzadkie chwile zupełnej obojętności, bezustannie pożąda, w umyśle jego panuje ciągła wymiana pożądania i zaspakajenia. Pożądania występują w rozmaitej sile, stosownie do siły wyobrażeń, które je powodują:

jedne stale zaprzatają umysł, drugie przechodzą, jedno są czysto zmysłowej, drugie umysłowej natury.

Pożądania te przestają być pożądaniami i przechodzą we wolę, skoro się z nimi łączy rozważa nad możliwością zamienienia ich w czyn, t. j. rozważa nad możliwością wykonania.

Wiele pożądań pozostaje w człowieku pożądaniami, inne poddaje umysł rozważce, z którą się łączy postanowienie. Przez rozważę odnawia umysł szeregi przyczyn i bada ich do siebie stosunek, przez postanowienie wybiera z tych szeregów jeden, który mu się zdaje najodpowiedniejszym.

Ponieważ wola jest tylko szczegółowym objawem pożądaniami, dlatego akty woli mogą być w człowieku, tak samo jak pożądaniami, bardzo różnorodne.

Ścisłe rzecz biorąc, człowiek co do woli ma zupełną swobodę: może jedną i tę samą rzecz chcieć, albo nie chcieć, wybierać to dzisiaj, co jutro odrzuci.

Wola niestała, zmieniająca się stosownie do usposobienia, pozostaje wolą. Potoczny język takie zmienne objawy woli nazywa zachciankami. Na tem stanowisku woli stoi wielu ludzi. W obcowaniu z nimi nigdy nie można przewidzieć, jaką będą ich wola, czego będą chcieć, lub nie chcieć, gdyż braknie im tego, co nazywamy charakterem.

Że dziecko pożąda raz tego, drugi raz czego

innego, jest całkiem naturalnym objawem, dziecko nie ma bowiem pamięci woli. Ale im częściej dziecko jest w tem położeniu, że na mocy wyboru musi na zewnątrz objawić swoją wolę, tem więcej musi sobie przypomnieć za każdym aktem woli, jak myślało i chciało w poprzednim podobnym wypadku. Wychowanie jest poniekąd stróżem jego woli. Spowodowawszy bowiem raz jego wolę, pilnuje, aby ona w tych samych wypadkach szła tą samą drogą.

Jeżeli dziecko pod działaniem jakichkolwiek wpływów w dwudziestu podobnych wypadkach objawiło zawsze tę samą wolę, jest w tem rękojmią, że pod tym względem wola jego przybrała stały kierunek, czyli że w dziecku wyrabia się charakter. Charakter jestto bowiem stały sposób chcenia i działania, jego znamieniem jest zgodność i konsekwencya.

Człowiek z charakterem w każdym poszczególnym wypadku działa tak samo, jak działał w poprzedzającym tego samego rodzaju wypadku.

Kto z łatwością daje się przekonywać czy to ludziom, czy stosunkom, czy własnemu nawet chwilowemu nastrojowi i podług tego urządza swoje postępowanie, które jest w niezgodzie z postępowaniem poprzedniem, ten charakteru niema.

Stosunek jednostki do świata zewnętrznego i otoczenia wymaga pewnej stateczności i stałości. Jednolitość osobistości domaga się, aby człowiek w każdym podobnym wypadku tego samego chciał i tego samego nie chciał. Człowiek nie powinien

być piłką w ręku zewnętrznych wrażeń, ale powinien nad nimi panować. Panować zaś może tylko wtedy nad nimi, jeżeli każdy najdrobniejszy objaw jego woli jest w tak ścisłej zgodzie z jego osobistością, że ta osobistość z niego jasno występuje.

Człowiek z charakterem wybija na każdym czynie godło swej odrębności, które pozostaje zawsze tem samym.

Przeciwnie w człowieku bez charakteru widzimy tylko luźne objawy woli, nieraz tak z sobą niezgodne, że nie możemy na mocy ich odtworzyć obrazu wewnętrznej osobistości.

Ponieważ znamieniem charakteru jest tylko zgodność i konsekwencya, dlatego mówi się o dobrym i złym charakterze.

Skąpiec, samolub, łotr, jest osobiście charakterem, jeżeli w postępowaniu jego panuje zgodność. Brak charakteru jest tak ogólną wadą między ludźmi, że i zły charakter imponuje, a nawet budzi często, jeżeli nie sympatyę, to podziw.

Charakter powstaje w ten sposób, że akty woli jednostki ludzkiej są ujęte w pewien system. Póki jednostka na ślepo idzie w ślad za swojemi różnorodnemi pożądaniami, nie może być mowy o charakterze. System zaś powstaje przez to, że co człowiek chce, albo czego nie chce, czyni zależnem od jednego punktu wyjścia.

Ten punkt wyjścia stanowią masy wyobrażeń, zalegające umysł; z nich wyłania się sąd o przedmiotach pożądania ludzkiego. Sąd ten do-

tyczy zrazu tylko pojedynczych pożądań, lecz w miarę, jak się rozszerza doświadczenie, obejmuje on całe grupy, tak, że wola jednostki w obrębie całych grup staje się jednolitą. Sąd o wartości pożądań staje się więc ogólnym.

Ogólne sądy, w których się objawia wola człowieka, nazywają się *z a s a d a m i*.

Z ogólnych zasad postępowania wyprowadza człowiek kierunek postępowania w poszczególnym wypadku, jak na odwrót szczegółowe postępowanie stara się doprowadzić do zgody z ogólnymi zasadami.

Przez rządzenie się zasadami wprowadza człowiek w swe chcenie i działanie harmonię, a ta jest znamieniem pierwszorzędem charakteru. Zasady, razem wzięte, dają charakter, powodują człowieka, że objawia swoją wolę na zewnątrz konsekwentnie, że ma pamięć woli.

Nad wyrobieniem charakteru pracuje wychowanie, używając do tego poprzednio omówionych środków. Usiłowania jego ułatwia albo utrudnia przyrodzone napięcie umysłu, jakie człowiek przynosi na świat.

Ponieważ i działanie wychowawcze może być dobre albo złe, dlatego wielce różnaitą jest u ludzi siła charakteru.

Ale wychowanie nie może się jedynie tem zadowolić, iżby z wychowującej się jednostki uczynić charakter, musi ono i o to się starać, aby ten charakter był szlachetny, moralny, jednym słowem dobry.

Pierwszym zaś warunkiem dobroci charakteru jest, aby zasady, na których się opiera, były zdrowe i dobre.

Każdy myślący człowiek, w którym się wyrobił jakikolwiek charakter, ma zasady, lecz zasady te mogą być bardzo różne, według tego, jakim jest jego umysłowy nabytek.

Pod wpływem zmysłowych wrażeń może się wyrobić w człowieku praktyczna zasada, że to jest dobre, co mu sprawia przyjemność. Człowiek taki jest nawskróś samolubem i to najczystszej wody, gdyż poza zmysłowemi uciechami na nic nie zważa i nic nie widzi. Kierunek ten, który zawsze znajduje zwolenników, potępiła już tak dobrze starożytność, jak potępiła nowsza moralność.

Człowiek może dalej oprzeć swoje zasady na rozumie, na t. zw. inteligencji. W takim razie bożyszczem jego przekonań będzie mądrość, wiedza, nauka. Człowiek taki stoi bezwzględnie wyżej od poprzedniego, gdyż podstawa jego charakteru jest szlachetniejsza, ale mimo to i on zostaje egoistą.

Wreszcie zasady ludzkie mogą wpływać ze sądu moralnego, któremu człowiek chętnie swe poddaje, a który nazywamy sumieniem. Dopiero taki charakter, na tej podstawie oparty, nazwiemy szlachetnym i moralnym.

Przekonanie zaś o tem, co jest moralnie dobrem, a co jako niemoralne trzeba człowiekowi odrzucić, wyrobiło się w szeregu wieków życia

ludzkości. Ludzkość przez czas swego kilkutyścioletniego istnienia wytworzyła sobie pewien kanon moralności, który nie zna granic czasu, narodowości i geograficznej szerokości. Są to zasady pewne, które stale przyświecają ludzkości i które znalazły swe odbicie w idei chrześcijańskiej.

Kanon tego, co jest godziwym lub niegodziwym, co jest pięknem lub szpetnym, podlega odmianom, stosownie do zwyczaju i obyczaju, ale zasady tego, co moralnie dobre, albo niedobre, są wszędzie i zawsze te same.

Charakter, który ma stałą dążność postępowania podług tych moralnych idei i poddania pod ich sąd sposobu swego postępowania, jest charakterem *m o r a l n y m*. Takich wzorów, czyli idei wymieniliśmy w rozdziale szóstym trzy, tj. ideę wewnętrznego wolności, ideę życzliwości i ideę społeczną. Urzeczywistnienia tych idei w życiu domaga się od nas sumiennie.

Wychowanie ma doprowadzić jednostkę do rządzenia się temi ideami. W człowieku, w którym nastąpiło ściśle złączenie się tych idei, panuje zgoda moralna, gdyż wewnętrzna osobistość jego tak dalece do tych idei jest dostrojona, że odtrąca i potępia wszystko, co im się sprzeciwia.

W ten sposób sumienie staje się sumą moralnych zasad pewnej jednostki. Osobistość moralna ma wyrobione postanowienie rządzenia się temi zasadami. Wychowanie, pracując nad uszlachetnieniem człowieka, musi wyrabiać w nim sumienie, gdyż moralna osobistość zależy od tego, czy czło-

wiek ma wyrobiony moralny sąd o świecie i jego sprawach.

Jestto praca nieodzowna, bo sumienie nie jest człowiekowi przyrodzone, ale nabywamy je przez wpływy z zewnątrz, czyli przez wychowanie. Gdyby sumienie było przyrodzone, toby i treść jego, a więc cała moralność musiała być czemś przyrodzonym. Że tak nie jest, o tem poucza nas codzienne doświadczenie. Wiemy, że zaspokojenie pożądania, bez względu na moralność, jest daleko łatwiejsze, prostsze i naturalniejsze, a wiemy, że wola moralna wymaga pewnego natężenia, na które człowiek zdobyć się może tylko pod wpływem umoralniającego przyzwyczajania. Już raz przytoczyliśmy ten przykład, że człowiek nieumoralniony, a więc bez sumienia, w razie głodu będzie wolał ukraść kawał chleba, niż na niego zapracować, że dopiero pod wpływem umoralniającego wychowania wyrabia się w nim poszanowanie dla cudzej własności.

Gdyby sumienie miało być siłą przyrodzoną, musiałyby mieć konsekwencję w obrębie osobistej moralności jednego człowieka. Tymczasem doświadczenie nas poucza, że u dziecka sumienie się budzi stopniowo i odpowiednio do wysokości jego duchowego rozwoju, że po prostu ono w niem i wraz z niem rośnie. Sumienie, jako odbicie moralnych zasad, jest czemś nabytem, a nabytem przez wychowanie.

Jak cała prawie osobistość człowieka urabia się pod wpływem wychowania, tak też z tego

samego źródła pochodzi sumienie. Że przyrodzone napięcie umysłowe wpływa na jakość sumienia, jest przypuszczeniem bardzo prawdopodobnym, wpływ jednakże jego na sumienie zdaje się być mniejszym, niż przy innych objawach naszego umysłowego życia. Sumienie jest bezpośredniojszym wynikiem wpływu wychowawczego, niż poznawanie.

Jeżeli sumienie i moralność jednostki pochodzi z zewnątrz, to na charakterze musi się odbijać wpływ, pod jakim dziecko się znajdowało ze względu na moralność. Dziecko zrazu niema sumienia ani moralności. Dlatego odwoływanie się do jego sumienia i t. zw. roztrząsanie sumienia nie wiele u niego pomaga. Jego sumieniem jest matka, ojciec, nauczyciel, przed którymi odpowiada za objawy swej woli.

Nie rozumie ono sumienia jako oderwanego pojęcia, ale jako coś osobistego. Jeżeli postępuje moralnie, nie czyni tego z powodu, że moralność i sumienie tak mu nakazują, ale że mu tak nakazują osoby, od których jest zależnym.

Odstąpienie od moralności jest w jego oczach więcej krzywdą, wyrządzoną wychowawcom, niż tejże moralności.

Po części uznają osoby wychowujące same siebie za sumienie dziecka, bo jeżeli matka mówi do niego »nie rób tego, bo musiałabym się na ciebie gniewać, albo się za ciebie wstydzić, albo też ciebie ukarać«, — to odczuwa tu swój wpływ jako osobistego sumienia.

Jaką więc jest osobistość wychowująca, takim będzie najczęściej sumienie wychowywanego dziecka. Co rodzice albo nauczyciel będą uważali za dobre albo złe, to za dobre lub złe będzie uważać także dziecko; jaką wartość do postępków ludzkich przykłada pierwsze wychowanie, taką też przykłada dziecko.

A ponieważ pierwsze wyobrażenia są zawsze bardzo silne, dlatego i w wieku dojrzałym pozostaje nam nieraz delikatność sumienia w rzeczach błahych, a pobłażliwość w rzeczach moralnie złych, jeżeli początkowe wychowanie takimi zasadami moralności się rządziło.

Jakżeż często się zdarza, że ludzie nic sobie nie robią z kłamstwa lub innych zdrożności, a nadzwyczaj są skrupulatni w zachowywaniu form towarzyskich, a to z przyczyny, że w czasie, w którym sumienie dziecka zastępowały osobistości, za większe przewinienie uchodziła towarzyska niegrzeczność, niż np. kłamstwo. Tak działa na wyrobienie moralnego charakteru wpływ osobistości, wpływ przykładu.

U niektórych ludzi sumienie zostaje na tem stanowisku, jakie wynieśli z wychowania. Jeżeli wychowanie rządziło się fałszywemi zasadami, sumienie ich pozostaje fałszywe. Często pod wpływem dalszego umysłowego rozwoju dochodzą ludzie do prawdziwego rozpoznania wartości postępów ludzkich, ale ułatwia im się pracę, jeżeli zawczasu się w nich wpoi słuszne ocenienie ich wartości. W każdym razie wychowanie może

oszczędzić sumieniu niejednych niepotrzebnych późniejszych walk.

Wpływ wychowania na wyrobienie sumienia jest tem większy, że dziecko daleko głębiej odczuwa to, co jest dobre albo złe, niż człowiek dorosły. Różnica między dobrem a złem występuje u niego daleko dobitniej niż u dorosłych. Codziennie można robić to spostrzeżenie, że młodzież jest naj-sroższym sędzią moralności. Jeżeli dzieci między sobą bawią się w szkołę, albo rodziców, postępują wtedy z mniemanymi uczniami albo dziećmi daleko ostrzej, niż się postępuje z nimi.

Im więcej człowiek dorosły styka się z życiem i jego sprawami, im więcej zyskuje doświadczenia, tem więcej się przekonywa, jak trudno jest przejść przez świat ze stałemi zasadami i tem więcej jest skłonny do układów z własnem sumieniem. Przez lekkie odstąpienie od moralności udało mu się może zyskać małą korzyść, dlatego każe milczeć sumieniu i pozwala na małe wyjątki. Bezwzględne przeprowadzenie zasad moralności staje się przykrem dla niego i jego otoczenia.

Daleko prostsze są warunki duchowe u małego człowieka. Dziecko nie rozmyśla nad przykremi następstwami moralnych zasad, odstąpienie zaś od nich nazywa po nazwisku zdrożnością, podłością, zbrodnią, nie uznając racji łagodzących okoliczności. Młodzież więcej jest skłonną do bezwzględności niż do pobłażliwości.

Skrupulatności młodego wieku w ocenieniu nawet swych własnych uczynków dowodzi dokła-

dność w robieniu rachunku sumienia przed spowiedzią św., gdzie hasłem jest: »lepiej więcej niż mniej«. To korzystne usposobienie dla moralności może i powinno wyzyskać wychowanie celem wyrobienia sumienia. Wychowanie powinno wywołać poczucie wstrętu do złego, a umiłowanie dobrego, naznaczając granicę między dobrem a złem w ostrych, wybitnych barwach.

Późniejsze życie złagodzi może tę pierwotnie nieubłaganą surowość sumienia, a jeżeli prawość charakteru stale zbrata się z jednostką, będzie to silny i piękny nabytek, z którego wychowanie słusznie może być dumnym.

A teraz porzuciwszy ogólne roztrząsanie istoty sumienia, zastanowimy się nad tem, co właściwie we wychowaniu jest podstawnym warunkiem wytworzenia się sumienia, a więc i moralnego charakteru? Odpowiedź na to brzmi: że wszelka moralność polega na prawdzie i na umiłowaniu prawdy.

Polskie przysłowie mówi, że kto kłamie, ten kradnie; kradzież tu należy uważać za uogólnienie wszelkiej większej przewrotności, zdrożności, zbrodni.

Mijanie się z prawdą, czyli kłamstwo, jest pierwszym rozdźwiękiem, jakiego wychowanie unikać powinno, gdyż ono staje się źródłem, z którego biorą swój początek wszelkie inne zboczenia charakteru.

Dziecko, popełniające kłamstwo, zawiera z sumieniem swoim układ na niekorzyść moralności.

Kłamstwo toruje drogę do wszelkich innych zbożeń charakteru.

Skoro dziecko przez pierwsze kłamstwo przysłuszyło w sobie głos sumienia, któż może ręczyć, że nie posunie się dalej i nie rozgrzeszy się także przy innych daleko niebezpieczniejszych zdrożnościach moralnych?

Kłamstwo jest tem niebezpieczniejsze, że jest dla dziecka najponętniejszym środkiem zapewnienia sobie jakiejś korzyści. Gdy bowiem dziecko popełni czyn karygodny i może się uwolnić od złych jego skutków przez zaparcie się go, to w przeważnej liczbie wypadków nie uchroni się od ponęty kłamstwa. Stąd pochodzi to tak częste zjawisko, że dzieci kłamią; spowodowało to nawet jednego z angielskich pisarzy do przesadnego twierdzenia, że dzieci rodzą się kłamcami, są kłamcami z natury.

Kłamstwo powoduje u dziecka niezgodę między wewnętrzną a zewnętrzną stroną charakteru. Chociaż bowiem dziecko wie, co złe, a co dobre, przez kłamstwo uczy się inaczej zapatrywać na złe, zwłaszcza jeżeli mu się udało za jego pomocą uwolnić się od odpowiedzialności. Złe traci w jego oczach na ohydzie, jeżeli nie pociąga za sobą złych skutków. Przez kłamstwo utrwała się dziecko w mijaniu się z obowiązkiem i staje się głuchem na głos sumienia.

Kto nie umie kłamać, ten nie może tak łatwo liczyć na bezkarność i przez to samo w zamiło-

waniu prawdy znajduje hamulec swych niemoralnych pokus.

Nieraz nawet dzieci same towarzyszków, nie umiejących kłamać, z całą świadomością wykluczają od udziału w złych sprawkach, jak się to często dzieje w wychowaniu zbiorowem przy oszukiwaniu nauczyciela.

Przeciwnie, kto tak dalece przyzwyczaił się do kłamstwa, że przy spełnianiu niemoralnego czynu z góry sobie powiada, że w razie, gdy się rzecz wyda, usunie się od odpowiedzialności przez kłamstwo, albo nawet z góry przygotowuje sobie formę kłamstwa, tego moralność jest na bardzo pochyłej drodze.

Dlatego nie jest to bynajmniej przesadą, gdy wyrobienie zamiłowania prawdy uważa się za główny warunek umoralnienia wychowanka.

Stąd też w wychowaniu młodzieży angielskiej kłamstwo uchodzi za największe przewinienie.

Kłamstwo stanowi dział wychowania, wymagający wielkiej ostrożności, bo nie tak łatwo nie popiera kłamstwa, jak właśnie wychowanie, jeżeli jest przewrotnie prowadzone.

Przecież trzeba sobie powiedzieć, że gdyby to było możliwe, aby dziecko wzrastało bez wpływu wychowawczego, to w niem kłamstwo prawdopodobnie by się nie mogło wyrobić. Dziecko, od nikogo nie zależne, nie potrzebowałoby nikogo okłamywać; jeżeli kłamie, czyni to dlatego, aby stosunek zależności od osoby starszej przez kłamstwo najkorzystniej się dla niego ukształtował.

Ściśle więc rzecz biorąc, kłamstwo jest przywiązane do wychowania, bo, gdyby nie było wychowania, dziecko chyba tylko samego siebie mogłoby okłamywać.

Wychowanie zatem powinno do dziecka stosunek zwierzchniczy tak ukształcić, aby w niem nie powstała, ani się wyrobiła pokusa do kłamstwa.

Nie wymagając od wychowanka rzeczy zbyt trudnych, albo niemożliwych, może wychowawca przez zniesienie się do poziomu jego interesu wywołać w nim zaufanie, tak dalece, iżby wychowanek nie miał potrzeby okłamywania swego wychowawcy. Lecz do tego potrzeba, aby wychowanek odczuwał w wychowawcy rzeczywisty, niekłamany interes dla siebie i spraw swoich.

Takie ukształtowanie stosunku nie łatwą jest rzeczą, gdyż przez zniesienie narażona jest na szwank zwierzchnicza powaga wychowawcy.

Wychowawca musi być poufnym przyjacielem, przed którym się niema tajemnic i zarazem zwierzchnikiem wychowanka. Połączenie tych ról, które się same przez się wykluczają, w jednej osobie jest nadzwyczaj trudne i żąda wielkiego taktu. Najczęściej wychowawca, chcąc być przyjacielem wychowanka, traci wobec niego powagę, chcąc zaś być zwierzchnikiem, nie zyskuje jego zaufania.

§ 18. Sztuka wychowawcza.

O wychowaniu, jako o sztuce, rzadko się mówi w życiu. Wychowanie uchodzi za naturalną czynność, którą się wykonywa tak samo, jak bardzo wiele innych czynności. Że do wychowania potrzebne są jakieś wiadomości i wprawa, rzadko to komu przychodzi na myśl. Komu Pan Bóg daje dzieci, temu daje także instynkta wychowawcze, oto zapatrywanie, które zyskało ogólne prawo obywatelstwa.

Dzieci się odchowuje, karmi, żywi, odziewa, upomina, karci, ale, do czego właściwie to wszystko zmierza i, jaki ma ze sobą związek, tej świadomości braknie większości wychowujących. Niejedna matka troskliwiej się dopytuje o sposoby gospodarcze niż o wychowanie dzieci.

Ojciec zwykle troskę o wychowanie zdaje na matkę, a ta wychowuje, jak umie.

W prawem przepisany czasie oddaje się dziecko w początkową albo wyższą naukę, a jeżeli się okaże, że dziecko źle się rozwija, zaradza się złemu wedle możliwości, zwykle po czasie.

Jeżeli dziecko w szkole dobre robi postępy, szkoła uchodzi za dobrą, w przeciwnym razie poddaje się ją miażdżącemu sądowi wraz z całym systemem wykształcenia.

W tak prowadzonym wychowaniu nie podobna się dopatrzeć jakiejś przewodniej myśli, albo namysłu co do wyboru środków. A przecież czynność wychowawcza już ze względu na sam jej cel nie jest tak prostą, za jaką się ją zwykle uważa. W wychowaniu przecież chodzi o wykształcenie umysłu, o wyrobienie najkorzystniejszego ustroju duchowego.

Dziś życie nasze umysłowe stanowi tak skomplikowaną maszynę, że praca nad jego wyrobieniem wymaga wielkiej umiejętności, zręczności i sztuki. Stąd praca wychowawcza staje się rzeczywistą sztuką, której warto się wyuczyć, choćby dlatego samego, aby stworzyć dobre dzieło sztuki.

Póki warunki kulturalne były tak proste, że samo pożycie w rodzinie i wśród innych ludzi wystarczało, aby dostatecznie dostroić młodsze pokolenie do starszego, zbyteczną była właściwie znajomość sztuki wychowawczej. Przysłowie mówi, że »tryumf popiera sztuki«, sztuka zaś wychowawcza nie mogła być cenioną w dobie, kiedy wystarczało wychowanie naturalne.

Stosunki kulturalne są obecnie tak skomplikowane, że naturalne środki wychowawcze już nie wystarczają. Choćbyśmy pominęli inne względy, już to samo, że dziś żaden człowiek nie może się

obyć bez nauki i wiedzy, robi z czynności wychowawczej sztukę, którą trzeba jako taką wykonywać ze świadomością i której ostatecznie należy się w jakikolwiek sposób nauczyć.

Jako sztuka wychowanie ma to wspólne z innymi nam znanymi sztukami, że stawia sobie za zadanie stworzyć dzieło sztuki, t. j. wytworzyć umysł podług idei, jaka ożywia myśl artysty, w tym tu razie wychowującego.

Różni się zaś od innych sztuk tem, że jego praca jest czysto duchowa i jego dzieło także czysto duchowe.

Jak przy każdym rodzaju sztuki zachodzić może obniżenie i zmechanizowanie sztuki przez to, że podług zewnętrznych praw tworzy się zewnętrzne dzieło, tak samo bezmyślny wychowawca nad dziełem wychowania może pracować po rzemieślniczemu.

Taka rzemieślnicza sztuka wychowawcza istnieje, bo czemżeż jest nieraz w niższych i wyższych stanach wychowanie, jeżeli nie zewnętrzną dresurą, przy której umysł leży odłogiem?

Jeżeli dalej przeprowadzimy porównanie sztuki wychowawczej z innymi nam znanymi sztukami, przyznać musimy, że sztuka wychowawcza jest z nich wszystkich — że tak się wyrazimy — najduchowszą. Przy sztukach bowiem, jak rzeźbiarstwo, malarstwo, architektura, muzyka — pośrednikiem między ideą artysty a myślą patrzącego albo słuchającego jest jakieś dzieło mniej lub więcej zmysłowe, jako odbicie idei sztukmistrza. Tym-

czasem wychowanie pracuje wyłącznie w sferze ducha, przedmiot zaś sztuki wychowawczej jest czysto duchowej natury. Mistrz widzi o tyle tylko skutek swej sztuki wychowawczej, o ile on się objawia na zewnątrz w mowie, przede wszystkim zaś w czynach.

Zauważono też słusznie, że wychowanie zbliżone jest w pewnej mierze do wymowy. Wymowa jest także pewnego rodzaju wychowaniem, w jakim mówiący pragnie dostroić do siebie tego, do którego przemawia. Jednakże wymowa wyraża tylko pojedyncze zapatrywania i sądy, podczas gdy sztuka wychowawcza sięga głębiej i ma na celu całość umysłu, w którym chce zaszczerpić stałe i trwałe usposobienie.

Pole działania sztuki wychowawczej jest ogromne, boć wychowanie stwarza właściwie umysłowość. Począwszy od zewnętrznego ułożenia aż do sumienia i moralności, od wiedzy aż do nabytej zdolności, wszystko, co umysł posiadał, jest jej dziełem.

Trudność albo łatwość wychowawczej sztuki zależy od jakości gotowego materiału umysłowego, jaki wychowawca otrzymuje; lecz w obrębie granic, wykreślonych przez przyrodzenie, sztuka wychowawcza może zdziałać bardzo wiele. Czego natura odmówiła, można sztuką wprost nadrobić.

Że wychowanie jest rzeczywiście sztuką, tego dowodzi i ta okoliczność, że wynik jego zależnym jest od kierującej ręki. Można, jak wiadomo, wy-

chowywać lepiej i gorzej; zręczny wychowawca, obeznany z swoją sztuką, może naprawić to, co inny niezgrabny popsuł; zręczny wychowawca doprowadza do lepszych wyników, niż zły.

Z tego wynikało, że sztuki wychowawczej trzeba się nauczyć. Ale tu zachodzi poważna trudność, gdzie i od kogo trzeba się jej uczyć?

Ważne uwagi
Dla nauczycieli, wychowujących w zbiorowej nauce, istnieją w tym celu seminaria, ale dotąd nie ma na całej kuli ziemskiej zakładów, gdzie rodzice, ci naturalni, t. j. przez naturę powołani wychowawcy, mogliby czerpać znajomość tej tak ważnej dla siebie sztuki. Że takich szkół nie ma, nie dowodzi to bynajmniej ich niepotrzebności.

Obyczaj europejski przy zawieraniu małżeństw usuwa zupełnie porozumienie co do przyszłego potomstwa, a tem samem uniemożliwia przedwstępne wychowawcze przygotowanie. Jeżeli przyszła gospodyni domu uczy się naprzód prowadzenia gospodarstwa domowego, bodaj czy nie ważniejszy byłby dla niej kurs wychowawczy. Wobec tego wyuczenie się sztuki wychowawczej pozostawionem jest, że tak się wyrazimy, własnemu przemysłowi.

Jakżeż ten »własny przemysł« w zakresie wychowawczym pospolicie się wykonywa?

Właściwie możnaby się spodziewać, że każdy, kto przystępuje do wykonywania sztuki wychowawczej, zabiera się do tej pracy przynajmniej na mocy poprzedniego teoretycznego przygotowania, że wiadomości, jakie wnosi do rzeczywi-

stego, czyli praktycznego wychowania, kontroluje i rozszerza, że w pojedynczych wypadkach wychowawczych zastosowuje to, czego się poprzednio nauczył. Tymczasem tak nie jest.

Nawet u zawodowych wychowawców niema zwyczaju przygotowywania się do swego zawodu, naturalni zaś wychowawcy, t. j. rodzice, uczą się wychowywać z chwilą, kiedy zostają rodzicami.

Większa część wychowawców zabiera się do dzieła bez żadnego przygotowania, wychowując dopiero zbiera doświadczenie; wychowuje najpierw gorzej, potem lepiej, doszedłszy zaś do pewnego stopnia wprawy, zwykle dalej nad sobą nie pracuje.

»Łatwo rodzicem zostać, ale trudno nim być«, mówi mądrość arabska. Stąd też i rodzice czują zrazu pewną bezradność, przeciw której pomagają sobie wspomnieniami własnego wychowania, które przeszli swego czasu. Na razie wychowują zwykle tak samo, jak ich wychowywano, wspomnienia własnego wychowania są dla nich bardzo pożądanymi wskazówkami.

Następnie przypatrują się wykonywaniu pracy wychowawczej innych, doświadczeńszych wychowawców, czyli szukają wzoru. I wzór obcy staje się dla nich pożądanym: albo go przyjmują i naśladują, albo, widząc jego niestosowność, odrzucają.

W dalszym swoim rozwoju sami robią doświadczenia, które w miarę, jak się udają lub nie udają, stają się dla nich albo dodatnią, albo uje-

mną normą. Tak powstaje u nich jakieś wychowawcze doświadczenie, które często niezasłużenie nazywa się metodą.

Na mocy takiego przekonania wyrabia się pewność, którą nazywamy taktem wychowawczym.

Takt wychowawczy jest bardzo cennym nabytkiem, bez którego wykonywanie sztuki wychowawczej byłoby niemożliwym. Takt sprawia, że wychowujący orientuje się prędko i szybko w zagadnieniach wychowawczych, że działa pewnie, a takiego działania właśnie w wychowaniu potrzeba. Gdyby bowiem wychowawca jak Zygmunt August, który dla braku decyzji miał przydomek »jutrzejszy«, chciał działanie odkładać na dzień następny, traciłby przez to najskuteczniejszą chwilę. Przeważna część czynności wychowawczych nie znosi zwłoki. Niepewność i chwiejność w wychowaniu niweczy najlepsze nieraz chęci, przeciwnie zaś stanowczość imponuje.

Takt wychowawczy jest nieocenionym nabytkiem, kto go bowiem posiada, rzadko zapędza się zadaleko; gdy zaś mu się to nieszczęście przydarzy, właśnie w tym samym takcie znajduje dla siebie drogę odwrotu bez szkody dla wychowania.

Świat ceni takt wychowawczy zwykle bardzo wysoko, i słusznie, bo jest on najlepszą rekojmią dobrego wychowania.

Lecz czy go łatwo pozyskać? Doświadczenie nas poucza, że nie.

Jest bardzo wielu zdolnych i mądrych ludzi,

k którzy są najgorszymi wychowawcami. Niejeden zawodowy wychowawca po czterdziestoletniej praktyce, niejeden ojciec po wychowaniu całej gromady dzieci nie ma wyobrażenia o takcie wychowawczym. Takt bowiem zyskuje się na mocy całego szeregu obserwacyi, które należy pilnie zbierać i tem pilniej kontrolować. Jest to praca wymagająca pewnego zaparcia się siebie, pewnej bezstronności, i to najtrudniejszej, bo bezstronności wobec siebie samego.

To, co doświadczenie zbudowało jednego dnia, burzy nieraz dzień następny. Trzeba pracę zaczynać razy kilka od początku i nie ustawać w poprawieniu doświadczenia, bo lepsze jest nieprzyjacielem dobrego.

Jednakże i takt wychowawczy wzbudza pewne wątpliwości. Takt, zbudowany wyłącznie na doświadczeniu, opiera się na niepewnej podstawie. Jeżeli wyłącznie doświadczenie ma stanowić o działaniu wychowawczem, wtedy działanie to łatwo może być fałszywem.

Doświadczenie ma bowiem w sobie zawsze coś jednostronnego, wszystko zaś, co jednostronne, chociaż nie koniecznie potrzebuje być, to w każdym razie może być łatwo nieprawdziwe.

Wychowawca, który jako podstawę swego działania może podać tylko doświadczenie, powiada właściwie, że on przy środkach, jakimi rozporządza, nic innego i lepszego zdziałać nie umie, ale, czyby ktoś inny nie postąpił inaczej i lepiej, tego powiedzieć nie może. Widnokrąg takiego

taktu jest więc ciasny i braknie mu głębszej podstawy.

Gdy wychowawcy, posługującemu się takim taktem, wykaże się, że w tym i tym przypadku pobłądził, słyszy się zwykle odpowiedź: »pracuję, jak umiem najlepiej«, a tą odpowiedzią już się osądził.

Zresztą kto tylko własne doświadczenie, a więc siebie robi punktem wyjścia dla sztuki wychowawczej, zawczasie przestaje się uczyć.

Z początku doświadcza i uczy się, bo czuje tego potrzebę, lecz skoro zyskał wystarczający zasób form działania, z przyjemnością się zasklepia i staje się nieczułym na nowe wrażenia. Formy, jakie nabył, stają mu się sympatyczne, gdyż sam je sobie stworzył, za to wszelka nowość jest dla niego zgrzytem żelaza po szkle. Ale i takt jego, mocą którego działał może niejedno dobre, nie utrzymuje się zawsze w swej poprawności. Z taktu wytwarza się pod pewnymi warunkami t. zw. r u t y n a, z rutyny zaś m a n i e r a i u p r z e d z e n i e.

Szkic takiego zrutynowanego wychowania dał nam Krasicki we wstępie do Przypadków Doświadczyńskiego. Jest to forma wychowania w Polsce nie rzadko się powtarzająca.

Takt wychowawczy powinien być poparty jeszcze czemś innym, t. j. zrozumieniem istoty wychowania, a więc tego, co się w umyśle dziecięcym dzieje pod wpływem wychowania. Boć, ściśle rzecz biorąc, doświadczenie staje się dopiero praw-

dziwie pouczającym dla tego, kto już coś umie i czegoś się nauczył.

Wychowaniem zajmuje się osobna nauka, która właśnie w ostatnich czasach ogromnie się rozwinęła. Jest nią pedagogika.

Dopiero w oświeceniu pedagogiki rozszerza się i pogłębia doświadczenie wychowawcze, przestaje być jednostronnem i ciasnem. Takt, wspierający się, prócz doświadczenia, na znajomości pedagogiki, jest pewniejszy, gdyż wychowawca, który go posiadał, nietylko rozumie, jakie powinno być działanie wychowawcze, ale także, dla czego tak być musi. A jest to dla niego wielkiem uspokojeniem, jeżeli działanie swoje poprzeć może umiejętnym, na pedagogicznej wiedzy opartym, powodem.

Któryś z autorów powiedział, że przepisy wychowawcze bez znajomości istoty wychowania tyle mają znaczenia, co słownik w ręku tego, który nie ma wyobrażenia o języku.

Jest znaczna ilość zagadnień wychowawczych, tem ważniejszych, że nie podlegających żadnym wątpliwościom, których nie można zrozumieć na mocy doświadczenia. Opierają się one na prawach naszego duchowego życia i na nauce moralności.

Zrozumienie tych zasad daje dopiero prawdziwe wytłómaczenie tego, co podsuwa doświadczenie, w zrozumieniu ich znajduje wychowujący źródło ożywiający wykonywanie wychowawczej sztuki. Własne wykształcenie wychowawcze wtedy

dopiero będzie zupełne, jeżeli się rozciągnie na wychowawczą umiejętność.

Gdzież się przyszył wychowawca ma uczyć pedagogiki?

Zwykły czynnik, za pomocą którego udziela się jakiejś wiedzy szerokim kołom ludności t. j. szkoła, z powodów łatwo zrozumiałych pedagogiki nie uczy. Pedagogika jest z natury rzeczy nauką dla dorosłych. Nie można dzieci uczyć tego, co w ich mniemaniu przeciw nim jest wymierzone. Zresztą wszelka wiedza najłatwiej czepia się umysłów, kiedy te w danej chwili czują jej potrzebę.

Pisma codzienne, które dla mas ludności są obecnie wcale skutecznym środkiem wykształcenia, nauką o wychowaniu się nie zajmują. Jeżeli zaś omawiają zagadnienia wychowawcze, czynią to w stroniczem zabarwieniu.

Wychowanie jest zwartą w sobie czynnością, aby je rozumieć, trzeba mieć jasny pogląd na jego całość. Dlatego artykuły treści wychowawczej w pismach codziennych, ponieważ mogą zwracać uwagę tylko na pojedyncze objawy, raczej bałamuć niż kształcać.

Potrzebie wykształcenia wychowawczego starano się w niektórych krajach zaradzić przez wprowadzenie w życie wieczorów rodzicielskich.

Miały one na razie spowodować zbliżenie się dwóch ważnych czynników wychowawczych: domu i szkoły. Próba zapoczątkowania takiego porozumienia, zrobiona przed kilku laty w Krakowie,

*Wojciech Jurek
i Chorągiew*

wypadła podobno tak niefortunnie, że dotąd jej u nas nie śmiano wznowić. W miejsce zamierzonego porozumienia przyniosła podobno w zysku obustronne rozgoryczenie.

Pozostaje zatem jako jedyny środek zyskiwania wiedzy wychowawczej rozczytywanie się w literaturze wychowawczej.

Książka przedstawia tę korzyść, że nie zna trudności miejsca i przestrzeni i wszędzie ma wolny dostęp, gdzie istnieją dobre chęci.

Ale dobrych chęci często braknie. »Jeszcze wiele rodzin wyobraża sobie, że umiejętność wychowawcza przywiązaną jest do rodzicielstwa i nie potrzebuje specjalnych podręczników; nie mówiąc już o tem, że bezwzględna większość narodu wychowuje się samopas, bez żadnej myśli wychowawczej. Ile stąd wynika szkody, zrozumie ten, kto z własnego doświadczenia miał sposobność ocenić z jednej strony korzyść umiejętnej pomocy w wychowaniu, z drugiej zaś smutne skutki dyktanckiego wychowania«.

O ile jednakże żywe słowo silniej działa na uczucie, najwłaściwszem miejscem dla nauki o wychowaniu są wykłady publiczne, od pewnego czasu urządzane dla szerszych kół ludności.

Mamy tu na myśli t. zw. rozszerzenie uniwersytetu, albo uniwersytet ludowy.

Wiedza tak ogólnie ludzka, jak wychowawcza, domaga się przedewszystkiem uwzględnienia w wykładach, których celem jest oświecenie ogółu.

Jeżeli naukę filozofii, historyi, fizyki, chemii, przyrody, a nawet łaciny, popularyzuje się za pomocą publicznych wykładów, na rozpowszechnienie tem więcej zasługuje nauka, której znajomość wpływa bezpośrednio na ulepszenie wychowania pokoleń.

W 20—30 wykładach możnaby omówić podstawne^{nie} zasady wychowawcze.

Tego rodzaju forma wykształcenia wychowawczego przedstawia tę korzyść, że w związku z wykładem możnaby w swobodnej pogadance usunąć wątpliwości i skrupuły, jakieby sprawa wychowania słuchaczom mogła nastrożyć.



BIBLIOTEKA WARSZAWSKIEGO KORPUSU NADETÓW

SPIS RZECZY.

1. Co jest wychowanie?	3
2. Rozwój umysłowy dziecka w pierwszych latach życia	22
3. Przyrodzone zdolności	44
4. Nabyte zdolności	66
5. Ogólne działanie wychowania w stosunku do zdolności	86
6. Cel wychowania	102
7. Podział pracy wychowawczej	124
8. Wychowanie jako karność	140
9. Zatrudnienie i zabawa	165
10. Pilność	180
11. Uwaga	195
12. Dozór	206
13. Rozkaz i posłuszeństwo	217
14. Powaga	243
15. Kara	263
16. Nagroda	298
17. Charakter	309
18. Sztuka wychowawcza	324



100201