



Dr. Fr. W. FOERSTER

Prof. filozofii i pedagogiki moralnej
w Uniwers. i Politechnice w Zurychu

SZKOŁA I CHARAKTER

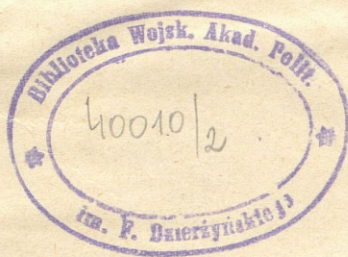
PRZYCZYNEK DO PEDAGOGIKI POSŁUSZEŃSTWA
□□□ I DO REFORMY KARNOŚCI W SZKOLE □□□

PRZEKŁAD
MARYI ŁOPUSZAŃSKIEJ



WARSZAWA — 1909

NAKŁAD GEBETHNERA I WOLFFA
KRAKÓW—G. GEBETHNER I S-KA



Biblioteka Wojsk. Akad. Poln.

40010/2

Gen. P. Sierzyński

Słowo wstępne

Fr. W. Foerster, wybitny pedagog szwajcarski, docent uniwersytetu i politechniki w Zurychu, jest jednym z ludzi, którzy śmiało stają na czele ruchu etycznego, dążącego do odrodzenia ludzkości przez gruntowną reformę wychowania młodzieży. Przeważne panowanie intelektualizmu przy zaniedbaniu rozwoju fizycznego i moralnego pociągnęło za sobą słabość ducha i ciała, brak ludzi dzielnych, brak silnych charakterów, stąd poważna troska pedagogów i gorączkowe poszukiwanie ratunku na wszystkich drogach: w wychowaniu domowym, w reorganizacji szkoły, w tworzeniu towarzystw etycznych wśród młodzieży.¹ Literatura europejska i amerykańska obfituje już w książki, broszury i rozprawy, omawiające różne strony zagadnienia, np. poszanowanie indywidualności dziecka, karność szkołą, kłamstwa dzieciinne, uświadomienie dzieci, koedukację, nauczanie przeciwalkoholiczne, sprawę małoletnich przestępców i dzieci psychopatycznych i t. d. Ale zarówno w praktyce, jak w teorii, panuje dotąd zamęt, a przynajmniej wielka rozbieżność poglądów. Gdy jedni widzą zbawienie w powrocie do dawnej pedagogiki, opartej na strachu i karze, drudzy w imię poszanowania indywidualności radząby wszelki przymus usunąć z wychowania; — a te zasady, przeniesione do praktyki, dają z jednej strony niewolnicze i bezmyślne posłuszeństwo, z drugiej — całkowitą anarchię. Gdzież słusność? — pytają rodzice i nauczyciele. Na to pytanie usiłuje odpowiedzieć Foerster w dziele p. t. „Die Schule und Charakter“, której przekład polski znajdzie czytelnik w niniejszej książce; starając się zgłębić sprawę wszechstronnie i nowe na nią rzucić

światło na podstawie nie tylko pewnych poglądów, z góry powziętych, lecz znajomości dziecka, osiągniętej długoletnim doświadczeniem osobistym. Zdaniem Foerstera zarówno zwolennicy środków przymusowych, jak ich przeciwnicy, są w błędzie: opierają bowiem wychowanie na czynnikach, które bynajmniej nie wiedzą do celu. Charakter człowieka — to takie wykształcenie jego woli, które sprawia całkowite panowanie nad popędami, uczuciami, myślami, kierowanie ich ku świadomym, jasno określonym celom, dążenie do najlepszego spełnienia zadań życiowych zgodnie z ideałem prawdziwego człowieczeństwa. Z charakterem takim dziecko się nie rodzi, ale urabia go sobie stopniowo w ciągu życia. To tworzenie się charakteru nie jest sielanką, lecz bardzo poważnym dramatem, a poniekąd tragedią, która się rozgrywa już od lat bardzo wczesnych: polega ona na walce pomiędzy różnymi popędami natury ludzkiej a szlachetną dążnością człowieka do doskonałości. W każdym dziecku istnieje zarówno ta dążność do dobrego, jak i sprzeczne z nią skłonności; rzeczą wychowawców jest pośpieszyć z pomocą młodej istocie, rozbudzić w niej to szlachetne poczucie własnej godności, rozniecić każdą iskierkę dobra, która niewątpliwie tkwi nawet w najgorszych z pozoru chłopcach i dziewczętach, a następnie, odwołując się do tych stron dodatnich, stopniowo zwalczać ujemne. Same rozkazy i zakazy, regulaminy szkolne, kary najsurowsze nie tutaj nie sprawią: wola dziecka pod ich naciskiem wprawdzie się ugnie, ale dziecko przez to lepszemu się nie stanie, natura jego będzie się buntować przeciw tak narzuconemu posłuszeństwu jawnie lub skrycie i uczyni zeń w przyszłości istotę samowolną lub obłudną. Równie jednak nie prowadzi do celu takie poszanowanie indywidualności dziecka, które mu pozostawia zupełną swobodę bez żadnych ograniczeń; wówczas bowiem dziecko, ulegając wszystkim nawet przelotnym kaprysom i zachciankom, szukając wyłącznie rzeczy łatwych i przyjemnych, nie przyucza się do walki z przeciwnościami, nie hartuje swego charakteru, nie rozwija najlepszych często, najszlachetniejszych zasobów swej natury. To też Foerster bez obawy wymawia słowo posłuszeństwo, karność szkolna, jako hasło wychowania moralnego; ale nadaje im inny sens, inne znaczenie. Posłuszeństwo nie ma być ślepe, niewolnicze, lecz świadome i dobrowolne: dziecko winno ulegać, lecz nie sile, nie osobie nauczyciela, ale prawu moralnemu, które uznało i dobrowolnie

przyjęło. Niema potrzeby każdego rozkazu osobno wyjaśniać, ale samo posłuszeństwo należy uduchowić, rozbudzając tkwiącego w każdym dziecku małego bohatera, który pragnie osiągnąć siłę moralną i przewagę nad swemi zachciankami chwilowemi, odwodzącemi od rzeczy wielkich i pięknych. Do tego celu ma dążyć wychowanie za pomocą rozmaitych środków, jak: pogadanki i rozmowy o zagadnieniach etycznych, które życie szkolne samo nasuwa, jak stosunek nauczycieli do uczniów, na wzajemnem zaufaniu oparty, jak poszanowanie godności ludzkiej w dziecku, jak wytworzenie opinii wśród kolegów, udział samej młodzieży w układaniu praw szkolnych i pilnowanie ich wykonania, wzajemne oddziaływanie dzieci na siebie, słowem, wiele urządzeń, które już wprowadziły szkoły nowego typu, zwłaszcza amerykańskie, obok innych zasad dobrze i dawno znanych a przecież nie uwzględnionych należycie. Autor niejednokrotnie polemizuje z Ellen Key, z pracami Ludwika Gurlita, Scherrelmana i innych znakomitych przedstawicieli nowych prądów w pedagogice, jest też przeciwnikiem bezwzględnego uświadamiania dzieci, słowem, w wielu kwestjach zajmuje odrębne stanowisko wśród wychowawców współczesnych. Niewątpliwie też i jego książka wywoła z kolei wiele zaprzeczeń i polemik, a przecież właśnie w imię rzeczywistego postępu pedagogiki należy się radować, że książka ta została napisana i że wychodzi w przekładzie polskim. Musimy bowiem przyznać, że prawdziwą klęską dla postępu pedagogiki jest jego płytkość. Przeciężni wychowawcy, chcący iść za postępem, chwytają tylko powierzchownie jego hasła i stosują je często w sposób niezdarny i nieudolny, jako pewną „modę“, która nakazuje to dzieci trzymać surowo, to im pobbłażać, to nie dopuszczać do ich uszu żadnych objaśnień w sprawach seksualnych, to je uświadamiać; a tymczasem każde takie hasło ma poza sobą cały szereg zagadnień bardzo głębokich, bardzo subtelnych, delikatnych, wysuwa mnóstwo innych kwestyi etycznych, psychologicznych, społecznych, których nie można rozstrzygać na poczekaniu, lecz trzeba studyów głębszych, znajomości pedagogiki i znajomości dziecka w różnych fazach jego rozwoju. Jeśli więc w literaturze pedagogicznej pojawiają się książki, pisane przez różnych pisarzy i wygłaszające sprzeczne nawet poglądy, ale pisane sumiennie, naukowo, to sama ta sprzeczność musi czytelników pobudzać do myślenia, do szukania na swoją rękę rozwiązania poruszanego przedmiotu,

do przekonywania się, że w pedagogice nie moda powinna rozstrzygać o przyjęciu jakiejś zasady. A książka Foerstera należy właśnie do tych, które ludziom myślącym najwięcej dostarczą materiału pożytecznego do budowania nowej szkoły i nowej pedagogiki. Jeśli zaś taki wpływ dobroczynny wywrzeć może w każdym kraju, to niewątpliwie u nas będzie nieocenioną, poruszając przedmiot, mało bardzo opracowany w naszej literaturze pedagogicznej, a poruszając go z siłą i talentem prawdziwego mistrza w swej specjalności.

Dzielko to w oryginale doczekalo się już paru wydań w czasie bardzo krótkim i zjednało sobie uznanie nietylko wśród zwolenników i wielbicieli Foerstera, lecz i wśród wyznawców odmiennych zasad pedagogicznych. Prawdziwą przysługę oddaje też naszej literaturze p. Marya Łopuszańska, przyswajając tę książkę; nawet bowiem czytelnik, stojący na wprost przeciwnym stanowisku, skorzysta niemało, poznając bliżej jednego z wybitnych przedstawicieli pedagogiki społecznej, a zarazem jednego z najdzielniejszych propagatorów nauczania moralności w szkole.

Aniela Szycówna



PRZEDMOWA AUTORA.

Nauczyciel, który dopomaga tylko do nabywania wiedzy, jest rzemieślnikiem—nauczyciel, który kształci charakter, jest artystą.

Pułkownik Parker.

Każdy, chociażby najmniejszy organ ciała ludzkiego, posiada w czasach obecnych specjalną wiedzę, która zajmuje się poznaniem warunków jego życia i stara się wynaleźć środki zapobiegawcze, oraz lecznicze, w celu zachowania w zdrowiu jego specjalnych funkcji.

Jedyna siła centralna całego człowieka, która posiada wpływ na wszystkie jego czynności, a nawet jest podstawowym czynnikiem jego zdrowia fizycznego, mianowicie **ch a r a k t e r**, jeszcze nie doczekała się dotąd tego, by się stać przedmiotem wyczerpujących i szczegółowych studyów. Na tym punkcie psychologia i pedagogika uczyniła zaledwie pierwsze kroki. Porównajmy tylko ubóstwo naszej moralno-pedagogicznej literatury z bogactwem pedagogiki intelektu. A i tu jednak ostatecznie cała dokładność i skupienie wszelkiej pracy intelektualnej zależy od natchnienia moralnego.

Wyżej odmalowany brak wiąże się, zwłaszcza w obecnej chwili, z tak zwaną dyscypliną szkolną, pod którą to nazwą rozumieć należy zbiór sposobów i środków, za pomocą których stwarza się warunki, dające możność działania na stronę moralną i zapewnienia dokładnej i sumiennej pracy w szkole. Można utrzymywać napewno, że nigdzie nierozwinięte i przestarzałe metody tak uparcie się nie utrzymują, jak na punkcie dyscypliny szkolnej.

Uprzytomnijmy sobie pełne ożywienia dyskusye, dotyczące prawa karnego i wykonywania kar nad dorosłymi i zwróćmy jednocześnie uwagę na kompletne milczenie, skoro chodzi o teorię i praktykę sprawiedliwości w szkole, w której metodyka wpływa rozstrzygająco na uratowanie lub popchnięcie do zatwardziałości spaczonych natur.

Wytycznym punktem, przedsięwziętej przemnie pracy, będzie tę stronę wykształcenia młodzieży, traktowaną dotychczas powierzchownie i po macoszemu, wysunąć na plan pierwszy, jako kwestyę pierwszorzędnej wagi. Będzie tu wykazane, jak wielką rolę odgrywa charakter, jak głęboko szkoła, za pomocą metody, używanej do utrzymania karności w pracy i porządku, może wpłynąć także na rozwój etyczny młodzieży, bądź ożywczo, bądź deprymująco—i będzie tu również wykazana jak owa dyscyplina, ze względu na ten wpływ właśnie, musi spoczywać na głębokich i szerszych podstawach, a to dla tego, by mogła charakter urabiać, poczynając od gruntu, zamiast działać tylko na jego warstwy zewnętrzne.

Właśnie dla tego, by wpływać na całość charakteru, musi dyscyplina szkolna zająć się całym charakterem. Ale to ostatnie wymaga moralno-pedagogicznego, oraz psychologicznego pogłębienia. W tymże celu, w następnych rozdziałach, będą przedstawione niektóre punkty widzenia. Na zakończenie będzie nie od rzeczy przypomnieć szkole dla czego winna w dzisiejszej epoce mniej, niż kiedy, wyrzekać się zadania zwrócenia całej swej uwagi na kształcenie charakteru. Jeśli zadanie to szkoła dostatecznie sobie uprzytomni, wówczas karność nabierze całkiem nowego znaczenia, jako jeden z głównych czynników wpływu na charakter. Nie przedstawi się nam ona wówczas, jako jeden ze ślepych środków technicznych, aby wykształceniu inteligentnemu zapewnić spokojny przebieg i możliwe wypełnienie jego programu, lecz prze-

dewszystkiem, jako gruntowne przyczynienie się szkoły, do zbudowania podwaliny moralnej u jej wychowawców, do czekającego ich w przyszłości życia.

Nadzwyczajne znaczenie, jakie ma karność szkolna dla rozwoju charakteru i dla wychowania społecznego młodzieży, uświadomiła sobie w całej rozciągłości pedagogika amerykańska. Próby i doświadczenia amerykańskiej metodyki, znajdują się w dalszych rozdziałach tej książki, na czele praktycznych wskazówek. Autor nie przytacza nic bezkrytycznie, raczej stara się ustanowić w kwestyi dyscypliny szkolnej cały szereg wytycznych, co do strony moralnej, socyologicznej i psychologicznej, aby można było z pośród nowo powstających świeżych teoryj i eksperymentów, wyłowić to, co rzeczywiście jest żywotne i poważne. Słabą stroną prób amerykańskich jest powierzchowność ich głównych założeń. Amerykanie głoszą słusznie, że dyscyplina szkolna pozostaje w rozdźwięku z potrzebami naszej przemysłowej demokracji, przeoczą jednakże to, że potrzeby pewnej, oznaczonej formy społecznej, nie są bynajmniej miarą wymagań pedagogiki moralnej, ale raczej dążenie do wychowania człowieka według ideału, któryby mógł się ostać przy wszelkich zmianach, narzuconych przez czas i okoliczności i ustawicznie podnosił i umacniał stronę duchową człowieka, oraz to wszystko, co ludzkie zbiorowisko kryje w swej głębi. Z tego założenia wychodząc, należy dobrze wpierv się zastanowić, jak daleko pedagogika zajść może i powinna w przystosowaniu się do potrzeb chwili i czy te ostatnie wzmacniają w człowieku dążenie ku wyższym ideałom, czy też go od nich odwracają, a w takim razie wychowawca zniewolony jest do zaprawiania dzieci do „świętej wojny“ z niemi. Nie rozwój społeczny decyduje o charakterze, ale naodwrot, wiecznie te same ideały charakteru powinny decydować o rozwoju społecznym, powinny go one coraz więcej oswobadzać od ślepego mechanizmu sił materyalnych i zaszczerpieć prawa duchowe tym ostatnim, od których to duchowych praw zależnem jest ich uporządkowanie.

W myśl właśnie tego, co rzekłem wyżej, utrzymuję, że wszelka głębsza pedagogika pozostaje w ścisłym związku z filozofią i teologią i dla tego kwestyi dyscypliny szkolnej nie traktuję w mojej książce, jako oderwane zagadnienie z dziedziny techniki pedagogicznej, lecz w związku z podstawowemi kwestyami życia ludzkiego.

Niektóre powtórzenia z dzieła mego: „Nauka młodzieży“ były nieuniknione, gdyż chodziło, aby kilka przedstawionych tam ogólnych punktów widzenia, bliżej rozwinąć i skierować do kwestyj podstawowych życia szkolnego.

Zurich, 1 maja 1907 r.

Fr. W. Foerster.



W S T Ę P.

Kształcenie charakteru musi być głównym celem szkoły.

Podstawy kulturalne. Pestalozzi powiedział: „Pewna epoka może pójść daleko naprzód w kierunku poznania prawdy, a jednak w pragnieniu dobra znacznie pozostać w tyle“. Te słowa były wypowiedziane przed stu laty, a wydaje nam się wszakże, jak gdyby były przeznaczone dla naszej epoki. Mówimy nieświadomie o postępie, tak jak wszystkie pokolenia przed nami; upajamy się wspaniałymi zwycięztwami wiedzy i techniki—ale zapominamy zadać pytanie, czy czasem w tem, co najważniejsze nie nastąpił zastój, a nawet cofanie się w tył, mianowicie: w kierunku zawładnięcia przez człowieka siłami natury w jego własnem wnętrzu, w kierunku zawładnięcia przez osobowość naszą życiem i losem.—We wszystkich dziedzinach ducha strona materialna osiągnęła straszliwą władzę nad naszym życiem i duszą, w całej naszej wiedzy dzisiejszej szerzy się gruba nieświadomość pod względem dobra i zła i nie jest to rzeczą przypadkową, że właśnie w wieku elektryczności powstała filozofia Nitschego: „Poza dobrem i złem“.

Pomimo tego cofnięcia się, nie można obniżać wartości zdobyczy przyrodniczych tego wieku,—musimy jednak uświadomić to sobie zupełnie jasno, że wszystkie owe zdobycze mogą

nam przynieść prawdziwą korzyść tylko wtedy, gdy im damy silną przeciwwagę pod postacią kultury duchowej i wyrobienia charakteru. Inaczej, grozi niebezpieczeństwo, że cała nasza władza nad siłami przyrody jest jedynie środkiem do materialnego wyrafinowania a zarazem pustki moralnej. Im bardziej rozkazujemy w świecie zdobycy materialnych, wraz ze wszystkimi ich pokusami, brakiem spokoju i stwarzaniem coraz to nowych potrzeb, tem niezbędniejszym jest wzmocnienie i pogłębienie duchowej strony naszej jaźni. A jest to konieczne nietylko ze względu na ducha, ale także w interesie kultury technicznej, która także od wielu wieków spoczywa na etycznej i wychowawczej pracy, ponieważ praca wewnętrzna, wyćwiczenie się w panowaniu nad sobą, pedagogika, ofiary, natchnienie pochodzące z umiłowania, są podstawami wszelkiej kultury. Jesteśmy dzisiaj jak synowie bogatego domu, którzy nie troszcząc się o nic, zjadają kapitał przeszłości i nie dbają o moralne warunki oraz prace przygotowawcze, które dały tak pewne podstawy ich majątkowi. Tak samo zdobywamy kulturę techniczną, zaniebując jednak czuwania nad jej warunkami podstawowymi, zapominamy o jej wewnętrznej zawisłości, od uprawy charakteru i podkopujemy w ten sposób podstawy naszej przyszłości.

Nie ulega wątpliwości, że wychowawca nowego pokolenia przede wszystkim obowiązany jest uczynić zwrot ku wewnętrznemu pogłębieniu. Jeśli nawet główne warunki, dotyczące celu i środków podobnego zwrotu, nie staną na pożądaną wysokość, to w każdym razie zyskamy to, że zrozumiemy lepiej zgubną jednostronność naszych szkół czysto intelektualnych. Pedagogiczna propaganda zakładów wychowawczych na wsi, nawoływanie do wprowadzenia więcej piękna do otoczenia dzieci, praca ręczna należąca do planu nauk szkolnych, głosy wzywające do wspólnej pracy szkoły i rodziców w uświadomieniu płciowem młodzieży i w propagandzie przeciw alkoholizmowi, nowe ankiety, co do kłamstwa u dzieci i wpływu na etyczne oddziaływanie szkoły, poszukiwania co do patologicznych przyczyn błędów dziecięcych, które spowodowały, że do szkół zaczynają wprowadzać pedagogikę leczniczą i zapobiegawczą, wreszcie, kwestya małoletnich przestępców, coraz bardziej wołają o higienę leczniczą i profilaktyczną, a wszystko to łączy się z owem głębokiem i ogólnem poczuciem odpowiedzialności, którą wyraził pedagog jenajski, Trüper, w słowach następujących:

„Rzut oka na wielki przyrost małoletnich przestępców, oraz na nadzwyczajne lekceważenie strony wychowawczej w życiu codziennem, daje nam poznać nagłą potrzebę zwrócenia uwagi i popierania badań nad etyką dziecięcą w kierunku praktycznym i naukowym, przynajmniej o tyle, o ile się popiera starania i higienę ciała i rozwój intelektualny.

Strona fizyczna i umysłowa nie powinny przeważać w wychowaniu, a tem mniej wykluczać stronę moralną, której należy się równie ważne miejsce, jak i tamtym obu“.

Niebezpieczeństwo wyłącznego kształcenia umysłu. —

Wychowanie intelektualne nie powinno być zaniedbywane, ale musimy się wyrzec fałszywego poglądu, że ono jakoby wystarcza już zupełnie do wytworzenia kultury obyczajowej. Nowocześni psychiatrzy potrafią opowiedzieć niejedyn wypadek, gdzie wysoko rozwinięta, potężna inteligencya idzie w parze ze słabością zmysłów, co jest dostatecznym dowodem, jak mało zależnym jest charakter od inteligencyi. Kultura intelektu staje się nawet niekiedy prawdziwem niebezpieczeństwem, tam wszędzie, gdzie nie jest podporządkowaną wysubtelnionemu sumieniu oraz wyrobionej woli ¹⁾.

Rozum staje się bowiem wówczas, że tak powiem, latarnią złodziejską, służącą do oświetlania drogi wszelkim chuciom, w celu ich zaspokojenia. Któż nie zna w szkole tych żywych i rozwiniętych umysłowo dzieci, którym nie dano żadnej przeciwwagi pod postacią kultury charakteru i których wysoko rozwinięty intelekt wskutek tego staje się niewolnikiem kapryśców, próżności i skrytości? Któż nie zna „genialnych“ kłamców, których pomysłowość i przytomność umysłu w podziw wprawia nauczycieli i współpracowników, a całą klasę może znieprawić?

Warunki etyczne kultury umysłowej.—Uprzytomnijmy sobie jasno tę okoliczność, że wyswobodzenie człowieka z pod jarzma namiętności, wzmocnienie jego woli i wysubtelnienie sumienia posiada nawet wielkie znaczenie w kierunku intelektual-

¹⁾ Już Arystoteles powiedział: „Kształcenie moralne tem jest ważniejsze, im bardziej człowiek posiada rozwinięty umysł, bo wówczas może łatwiej popaść w nieumiarkowanie i zwyrodnienie“.

nym. Tylko charakter bowiem może rozwinać prawdziwie logiczne, zdrowe myślenie, bo tylko charakter chroni nasz umysł od wpływów zewnętrznych, od interesów i przesądów, oraz od tych rozmaitych, drobnych i wielkich związków przyczyn i skutków, przez które nasza własna myśl zależną jest od myśli naszych bliźnich.

Już starożytni, którzy filozofom przepisywali zazwyczaj czas ciężkich prób ascetycznych, wiedzieli, że czynność umysłu zależną jest od warunków etycznych i że należy wpierw być wolnym od strony subiektywnej, aby mózg myśleć obiektywnie¹⁾. Każdy zresztą popęd bezinteresowny do odkrycia czystej prawdy, jest procesem bardziej moralnym, niż intelektualnym. Słusznie mówi Liebig o wielkiej, moralnej namiętności dla prawdy, bez której żadne, istotnie naukowe poszukiwanie nie mogłoby się obyć, ani też przezwyciężyć przeszkód, stawianych przez sprawy materialne świata.

Tę samą myśl wyraża fizyolog Dubois-Reymond:

„Najnowsza wiedza przyrodnicza zawdzięcza wiele ze swoich postępów Chrześcijaństwu. Owocna powaga tej religii stworzyła, w ciągu długich wieków życia ludzkości, do głębi przenikający prąd, który lepiej ją usposobił dla pracy badacza naukowego, niż pogańskie zamięłowanie do życia.

Gdy ludzką pierś przeniknęła gorąca żądza absolutnego poznania, wówczas wiedza przyrodnicza odwdzięczyła Chrześcijaństwu za to, co mu była winna²⁾.

Schyller wypowiada myśl podobną w następnym zdaniu: „Tylko surowa powaga, nie lękająca się żadnego trudu, usłyszeć może szmer głęboko ukrytego źródła prawdy“. Ta jednak surowa powaga jest zjawiskiem etycznym i religijnym, które umysłowi nie jest przyrodzonym. Już Józef de Maistre niegdyś to podnosił, że właśnie wiedza ścisła ostatnich czasów żywi się siłą moralną, którą przyjęła od kultury chrześcijańskiej. Ta głęboka cierpliwość i staranność, ta sumiennosc i wytrwalosc w naj-

¹⁾ Słynny pedagog angielski Arnold, przewodnik zakładu wychowawczego w Rugby, uważał kształcenie charakteru za cel najważniejszy całej szkoły i wyrażał pogląd, że nawet zadanie jej intelektualne zależne jest od sił moralnych. Każde dobre nawyknienie, które sobie przyswajamy i każde przezwyciężenie złej skłonności, usunie hamulec dla energii i oczyszcza proces intelektualny. (Fitch., Thomas Arnold, Londyn 1905).

²⁾ „Historia kultury i wiedza przyrodnicza“, Lipsk 1875.

drobniejszych rzeczach, bez czego nauki ściśle nie mogłyby nigdy istnieć, ta najwyższa dokładność i skrupulatność, wszystko to są rzeczy, których czasy pogańskie nie znały; to też rozkwit nauk ścisłych jest powolnie dojrzewającym rezultatem owych prac kulturalnych i przygotowawczych.

Nie ulega tedy wątpliwości, że prawdziwie wysokie wykształcenie i oświecenie umysłu jest wytworem kultury charakteru ¹⁾.

O wpływie charakteru na pracę zawodową.—Jeśli nawet szkoła ma stawiać sobie za cel główny przygotowanie do zajęć zawodowych, musi więcej wagi przykładąć do rozwoju strony moralnej. Spełnianie bowiem czynności zawodowych, zależy w wysokim stopniu, więcej nawet, niż to przypuszczamy, od przymiotów moralnych.

Iluż to ludzi doświadczyło rozbicia w swoim zawodzie, gdyż brakło im podstawowej mądrości życiowej, gdyż nie mieli w charakterze żadnego poczucia porządku, żadnej punktualności, bo nie umieli dotrzymać umowy ustnej, ani pisanej, bo nie umieli słuchać, ani rozkazywać, bo nie zdawali sobie sprawy z tego, że uczciwość jest najlepszą pomocą w interesach. Jak ważnem tedy byłoby w wyższych klasach naszkicować etykę zawodową, któraby wykazała moralne niebezpieczeństwo i zalety każdego zawodu, tudzież odpowiedzialność, którą człowiek bierze na siebie, w chwili objęcia jakiegokolwiek zawodu. Iluż to pomysłami nowymi mogłyby natchnąć owe pogadanki i jak mogłyby ożywić pracę szkolną ²⁾.

Frensen, w swoim „Piotrze Moor“, wykazuje w jednym miejscu, jak wielkie ma znaczenie kultura wewnętrzna w zawodzie oficera. Piotr Moor w ten sposób mówi o swoim poruczniku:

¹⁾ Naturalnie, że wszelka uwaga i skupienie ducha są produktami woli i, jako takie, jedynie mogą być rozpatrywane. Por. Wundt, „Rozróżnianie uwagi biernej od czynnej“.

²⁾ W pewnej szkole przemysłowo-gospodarczej, założonej przez misjonarzy na Jawie, wykładaną bywa również etyka i pedagogika, w tym celu, aby młodzież przygotowywać do etycznych i pedagogicznych zadań, oraz odpowiedzialności w pracy zawodowej. Właściwe bowiem obejście się z tą najsztudniejszą machiną, jaką jest człowiek, wymaga także specjalnej nauki, polegającej na znajomości natury ludzkiej i ekonomii sił.

„Nie o to chodzi, że on więcej się uczył od nas: ja sędzę, że wszystko na tem polega, że on jest naprawdę człowiekiem wykształconym, to jest posiada władzę nad swoją własną duszą, tak, że każdą rzecz potrafi rozważyć dokładnie, spokojnie, sprawiedliwie i przezornie. Jego wola chce, aby było tak a nie inaczej i tak się też dzieje. Zauważyłem, że wola sto razy więcej warta, niż wiedza. Nie mogliśmy tego wyrazić słowami, jak wysoko go stawialiśmy. Ale mówiliśmy o nim często i zapatrywaliśmy się na niego, jako na nasz wzór“.

Wyrobienie charakteru, które prowadzi do takiego wykształcenia zawodowego, nie może być skutecznym tylko za pomocą pogadank etycznych; te ostatnie muszą iść w parze z istotną praktyką w kształceniu woli i wychowaniu moralnym. Ale, by to osiągnąć, potrzebna jest gruntowna reforma karności w naszych szkołach. Powróć jeszcze do tej kwestyi.

Estetyczne i etyczne wychowanie. — Poprzednio wykazane było niebezpieczeństwo moralne i moralne warunki wykształcenia umysłowego. Ale i estetyczne wychowanie posiada pewne niebezpieczne strony dla rozwoju charakteru i dla tego wymaga silnego podkładu etycznego. A im silniejszy kładziemy nacisk na wprowadzenie do życia szkolnego zamiłowania do sztuki i estetyki, jako zbawiennej i służącej przeciwwagi kierunkowi wyłącznie rozumowemu, tem ostrożniej powinniśmy się zabezpieczyć przeciwko niebezpieczeństwom, które prowadzą za sobą wykształcenie estetyczne, wówczas, gdy nie jest połączone z kulturą etyczną. Niebezpieczeństwo owo leży w tem, że młodzież, która zanadto przywykła do wrażeń estetycznych, wpada z łatwością w usposobienie zbyt miękkie i poszukujące jedynie przyjemności, a wśród tego wysubtelnienie smaku i zmysłów, wpada częstokroć w pewne zubożenie i nieczułość na cudze cierpienia. Chorzy, potrzebujący pomocy, często, rzecz prosta, rażą nasz zmysł estetyczny; kto więc odznacza się przeestetyzowaniem w życiu, ten wyrządza szkodę własnej duszy, ten zatracą w sobie miłość. Dla tego też jest to tak nadzwyczajnie ważnym, żeby obok zamiłowania sztuki i piękna uprawiać jednocześnie w wychowancach współczucie dla upośledzonych i brzydkich. Inaczej, wychowuje się ten gatunek ludzi, który ciemne strony życia lubi osłaniać pięknymi słówkami, a wszystkiego tego, co smutne i nieharmonijne stara się

niewidzieć wcale, z obawy, by mu to nie odbierało snu, oraz błogiego nastroju. Ci ludzie, zamykają uszy na pełne, głębokiej prawdy słowa Ruskina, że na świecie wszędzie hałaśliwe uciechy są oddzielone tylko cienką ścianą od głuchego zwątpienia i rozpacz. To, co nazywamy nieraz tragizmem życia, jest częstokroć tylko odwrotną stroną medalu, którą stanowi owo estetyczne teńhórzostwo, zachwycające się pięknem dźwięków, lub wrażeniami wzrokowemi, a nie chcące wiedzieć o niepięknym nieraz tego następstwach.

Ale nawet w wykształceniu artystycznym powinniśmy starać się za pomocą wpływów etycznych zwalczać tę pogoń za przyjemnemi wrażeniami, oraz miękkość, które w sztuce wielbią jedynie powab zmysłowy, a nie są zdolne wziąć wewnętrznego udziału we właściwym dziele artysty. To ostatnie ukryte jest poza formą zewnętrzną, dla tego, że jest ono głębsze od nas i pozbawione jest owej estetycznej obawy przed zajrzeniem w przepastny tragizm i pozorny brak harmonii otaczającej nas rzeczywistości. Kto nie umie uszanować i zrozumieć cierpień Beethowena, kto nie odczuwa całego tego demonicznego bólu ludzkości, który dźwięczy w jego muzyce, ten nie bierze także udziału w bohaterskiej sile przewyciężenia się, które owa muzyka wyraża. Kto nie odczuwa tego nagłego podniesienia, jako odpowiedzi na cały ów tragiczny żywot artysty, ten jedynie łowi uchem harmonię, przyjmując biernie i czysto zewnątrznie dźwięki, ale nie wie, co to walczyć i dążyć do ideału. Prawdziwe wychowanie estetyczne jest to przygotowanie do współpracy w wielkich dziełach mistrzów, umiejących tchnąć ducha w materję, pokonać los, a sprzeczności życiowe, za pomocą wysokiej duchowej syntezy, pogodzić z sobą. Nieharmonijne warunki zamienić w harmonię, niepożądne popędy opanować, przykre okoliczności umieć zamienić na duchowe błogosławieństwa, oto jest zasada wychowania artystycznego, które głównie bierze i odczuwa w sztuce to, co jest w niej wewnętrznego i uduchowionego. Kto nigdy własnego charakteru nie wykuwał dółtem, na kształt bryły marmurowej, ten nie pojmie nigdy ożywionych duchem marmurów Michała Anioła. „Dla barbarzyńców pozostaną one kamieniem“.

Z pewnością znajdują się powierzchowni moralisci, którzy nie mają żadnego pociągu do sztuki—tam jednak, gdzie strona etyczna ma się rozwinąć, jako przejaw prawdziwie osobistej, du-



chowej siły, tam musi powstać także i zrozumienie sztuki. Uporządkowana bowiem siła moralna prowadzi nas, że tak powiem, na pierwszy stopień tego panowania osobowości nad naturą, które to panowanie w prawdziwej sztuce spełnia swoje zadanie najwyższe.

Z tego wszystkiego wynika pogląd pedagogiczny, że estetyczne wykształcenie wtedy tylko jest pozbawione niebezpieczeństwa i wtedy jedynie prowadzi do zrozumienia najgłębszej treści sztuki, gdy stoi na gruncie intensywnego wyrobienia charakteru i połączone jest z dążeniem do najwyższych duchowych ideałów ludzkich ¹⁾.

Fizyczne i etyczne wychowanie.—W podobny sposób można też się wyrazić o wychowaniu fizycznym, że musi ono mieć przeciwwagę w silnym rozwoju strony etycznej. Najpierw dla tego, że w wychowaniu fizycznym kryje się istotne niebezpieczeństwo dla duchowego rozwoju, które da się zażegnać jedynie przez wzmocnioną uprawę charakteru; —powtóre dla tego, że nawet zdrowie fizyczne, dzielność i siła mięśni otrzymuje bodziec w sile moralnej. Co się tyczy pierwszego, to żaden myślący pedagog nie może zaprzeczyć, że wykształcenie fizyczne bez silnej przeciwwagi, pod postacią kultury duchowej, dąży do zwyrodnienia, przeradzając się w ślepą tylko siłę mięśni, oraz nadmierny rozrost miłości własnej, — co dla prawdziwej kultury przynosi wpływ wprost zabójczy.

Przypomnijmy sobie tylko dziwaactwa sportowców w angielskich szkołach, gdzie podbudzenie emulacji w tym kierunku, przypisywanie największego znaczenia sprawności fizycznej, wypierają wszelkie sprawy duchowe i umysłowe. Uważano słusznie sport, jako środek zapobiegawczy przeciwko pewnym niebezpieczeństwom w epoce rozwijania się uczącej młodzieży, — ale gdy tu przekraczamy granice, wówczas dostrzegamy, że wraz z nadmiernym kultem dla ciała, wszystko, co cielesne nabiera nowej wybujałości — nawet popędy zmysłowe, które pragnęliśmy w ten sposób zatamować ²⁾.

¹⁾ Tak sama była myśl Ryszarda Wagnera, gdy pragnął sztukę wydobyć z jej odosobnienia i zjednoczyć ją z ideałami religijnymi.

²⁾ Payot, w „Kształceniu woli“, powiada o współczesnych zamiłowaniach sportowych. „Nie usiłujcie wmówić w nas, że to dążenie do cofnięcia nas do stanu zwierzęcości, jest postępek. Jeśli mamy stawiać jedną przesadę na miejsce

„Jest wielu marnych ludzi w Attyce, rzekł niegdyś Eury-
pides, ale najgorszymi łotrami są atleci“.

Jeśli tylko wychowanie fizyczne nie jest wyraźnie i stano-
wczo podporządkowane stronie etycznej ¹⁾, wówczas nie będzie-
my mogli zużytkować wielu okoliczności, w których wykształce-
nie fizyczne służy do ćwiczenia zalet moralnych. — „Strzeżcie cia-
ła, abyście się stali uczestnikami Ducha“ — te słowa Chrystusa
wskazują nam wysoki cel, który powinien być wytknięty wszel-
kim ćwiczeniom ciała i za pomocą którego możemy tym osta-
tnim wyznaczyć miarę i granicę. W jaki sposób w myśl tej za-
sady możemy prowadzić ćwiczenia gimnastyczne i ich zadanie
uczynić owocnem dla rozwoju charakteru, zamiast, na odwrót,
kulturę fizyczną uczynić środkiem do moralnego przytępienia, —
o tem będzie jeszcze mowa na końcu tej książki.

Jako zbawienną przeciwwagę tego „przewartościowania
wszelkich wartości“, która zbyt łatwo wpada w przesadę pod
względem fizycznego wychowania młodzieży, należy uważać także
sprowadzenie do właściwego znaczenia owego znanego motto:
Mens sana in corpore sano. Te słowa, wypowiedziane niegdyś
przez Juvenała zupełnie niewinnie, były przez Lockego powtó-
rzone w odmiennem znaczeniu i stały się jakimś rodzajem ma-
teryalistycznego dogmatu, który uczynił ducha zależnym od
zdrowego organizmu, w sposób nader jednostronny i niebezpiecz-
ny. Ktokolwiek obserwował życie rzeczywiste, ten wie, jak czę-
sto w połamanem i słabem ciele, oraz poszarpanym systemie ner-
wowym siedzi duch potężny i silna wola, — na odwrót zaś, ileż to
razy w zdrowem ciele mieszka chory duch, — jak nadmierny kult
ciała zabija ducha lub doprowadza go do choroby. Można nawet
posunąć się tak daleko, żeby twierdzić, że właśnie odporność sła-
bego ciała dopomaga do tego, by siły duchowe powołać do naj-
wyższego napięcia, podczas, gdy właśnie odwrotnie, dla bardzo
zdrowego człowieka, który nie potrzebuje walczyć z fizycznymi

drugiej, to już wolę przesadę szkół średniowiecznych, które nam dały Tomasza
z Akwinu, Rubelais'a i Montaigne'a, podczas, gdy współczesne szkoły obdarowu-
ją nas zwyciężką wiosłą.

¹⁾ Słusznie zakłady naukowe na wsi, które wychowaniu fizycznemu nada-
ją wielkie znaczenie, zamiast nadmiernych sportów, wprowadziły u siebie pracę
gospodarczą. Czyż nie lepiej byłoby, aby nadmiar energii u naszej młodzieży,
zamiast np. brutalnej piłki nożnej, zużywał się w pracy kulturalnej, zdrowej i hy-
gienicznej.

cierpieniami i przeszkodami daleko więcej potrzebna jest szkoła higieny zmysłów i ducha. Z jakimżeby to było pożytkiem naukę tę postawić na właściwym gruncie! Jest tem pożyteczniejszym, gdy nauczyciel podczas swej pogadanki ma przed oczami cały zastęp dzieci upośledzonych fizycznie, dla których nieubłagane „mens sana in corpore sano“ brzmi jak jakieś nielitościwe fatum, odbierające im wszelką nadzieję, gdy tymczasem możemy im z łatwością wytłumaczyć, jak właśnie ci zdrowi, częstokroć w całym znaczeniu tego wyrazu bywają „obciążeni“. Trudniej im bowiem przychodzi to codzienne przypomnienie, aby starali się przeciwstawić siły duchowe materji, dla tego też znajdują się w większem niebezpieczeństwie i łatwiej, we właściwym znaczeniu tego wyrazu, mogą stać się duchowo niedomagającymi, niż ci, którzy właśnie z powodu przeszkód fizycznych są wprost zmuszeni wzrasać duchowo.

Jak ważna jest również taka wskazówka dla zdrowych, którzy często mniemają, że ich zdrowe ciało zapewnia im nawet zdrowie ducha! Sens moralny tego jest taki: Odwaga i dzielność są przede wszystkim zjawiskiem natury etycznej, dla tego też wychowanie fizyczne, bez silnego jednocześnie kierunku etycznego, daje rezultaty połowiczne i niewystarczające ¹⁾.

Niepotrzebuję tu dodawać, że wcale nie mam zamiaru osłabiać znaczenia wychowania fizycznego, które rzeczywiście w naszych szkołach zamało zajmuje miejsca. Właśnie dla tego, by można było z otuchą i energią poświęcić się tej stronie ludzkiego wykształcenia, koniecznem jest najpierw usunąć wszelkie niebezpieczeństwo, pielęgnując starannie stronę duchową. Najpierw należy stworzyć wyższy ideał w wychowywaniu fizycznym, aby przyjęło właściwy kierunek i wypływało z wyższego założenia. Niech całe życie szkolne będzie przeniknięte duchem dokładno-

¹⁾ Cały ów ustęp, dotyczący wychowania fizycznego, jakkolwiek niepodobna mu odmówić słuszności, nie może być zastosowany do naszych warunków, gdyż u nas wychowanie fizyczne znajduje się dopiero w powijkach i zbyt mało o nie się troszczono dotychczas. Przytem dość często można się jeszcze spotkać z pojęciem, że zdrowie fizyczne idzie w parze z pewnym brakiem subtelności duchowej, zaś rozkłotane nerwy są dowodem, że jednostka należy do istot uprzywilejowanych pod względem wrażliwości i uczuciowości. Dla tego też u nas należałoby kłaść większy nacisk na hasło: „Mens sana i corpore sano“, gdyż jesteśmy społeczeństwem, w którym bodaj czy nie najwięcej spotyka się typów chorobliwych. (Przyp. tłum.).

ści porządku i kultury woli, nie pod postacią tresury i surowości, ale jako głęboko etyczny i religijny podkład, a wówczas ćwiczenia fizyczne nabiorą także nowego bodźca do wytrwałości i energii.

O wpływie charakteru na higienę zdrowia.—Chcę tu mówić o najnowszych wynikach wiedzy medycznej, mianowicie o psychoterapii, która zwraca uwagę naszą na nadzwyczajne znaczenie charakteru dla zdrowia. Charakter jest skupieniem i wzmocnieniem siły woli, charakter jest ochroną przed zewnętrznymi ponętami świata, charakter jest wolnością człowieka wobec jego *ja* zmysłowego, charakter jest jednością wobec zróżniczkowania i rozdwojenia, charakter jest przewycięzeniem rozmaitego rodzaju tchórzostwa i miękkości. Jakaż pełnia zdrowia fizycznego i nerwowego, jakaż ochrona i uszlachetnienie leży w naszej sile moralnej!

Pomimo wszelkich ułatwień i udogodnień dzisiejszego życia, cierpimy więcej obecnie z powodu przeciwności i przesładowań losu dla tego, żeśmy utracili siłę wewnętrzną, dla tego, że brak nam wielkich i silnych ideałów, które w człowieku powołują do życia pierwiastek bohaterski, a z cierpienia czynią stopnie do zdobycia nowych sił moralnych.

W obcowaniu jednych ludzi z drugimi brak coraz bardziej pierwiastków, które czynią nas znośnymi dla innych i ułatwiają wpływ nasz na nich — wszyscy jedni drugim „działamy na nerwy“, gdyż miłość i cierpliwość nie jest już mocą żywą i władną, któraby pośredniczyła pomiędzy ludźmi i czyniła pokój. Teorye, zachęcające do życia z dnia na dzień, byle przeżyć, okazują się coraz bardziej niszczącymi dla zdrowia, gdyż utrzymują wciąż człowieka w stanie sennej nieodporności względem wszelkich afektów i popędów i pomagają do wzrostu zarodków patologicznych, co czyni ludzi niezdolnymi do jakiegokolwiek uporządkowania życia i do ograniczenia swoich zachcianek.

Pedagogia lecznicza. Znaczenie higieniczne i terapeutyczne moralnego oddziaływania, przy dzisiejszym nowym kierunku wiedzy medycznej, cieszy się wielkiem uznaniem i wprowadzanem bywa w praktykę. Wspólnej pracy lekarzy i pedagogów zawdzięczamy „pedagogikę leczniczą“, nadzwyczaj do-

niosłe uzupełnienie tak zw. „patologii pedagogicznej“. Ta ostatnia jest przeznaczona na to, by zwrócić uwagę pedagogów na patologiczne przyczyny błędów dziecięcych i ich niesforności. Rzeczywiście wychowawca musi znać patologiczne niedobory uczniów, ale nie powinien ich uważać za nieprzewyciężone faktum, lecz ma starać się powołać do życia zdrowe siły i skłonności, które istnieją nawet u dzieci nienormalnych i uwolnić je od wpływu chorobliwych afektów. W ten sposób uruchamiamy duchową energię i stawiamy ją naprzeciwko chorobliwym stanom nerwowym i fizycznym. Słusznie powiada Levy w swojej książce: „O naturalnem kształceniu woli“: „Kształceniem charakteru w naszych czasach prawie nikt się nie zajmuje, a przecież wystarczy obejrzeć się dokoła, aby przekonać się o znaczeniu i wpływie silnie ugruntowanej moralności na nasz organizm. Właśnie bojaźliwe, niespokojne i mało odporne osoby powinny uczyć się chcieć, gdyż u nich najslabsze wstrząśnienie działa zgubnie na system nerwowy“.

Szkoła, która w wieku rozwijania się, bierze na swoją odpowiedzialność dorastającą młodzież i tak ważny wpływ wywiera na ich życie duchowe, posiada w tym kierunku ważną „leczniczo-pedagogiczną“ i terapeutyczną misję do spełnienia. Musi ona przez mądre użytkowanie wszystkich okoliczności oprzeć wychowanie charakteru na silnych etycznych podstawach, w celu zapewnienia wychowañcom zdrowych nerwów i zdrowego organizmu fizycznego. Wpływy te, jakkolwiek zbyt często pomijane, mają jednakże ogromne znaczenie, nawet dla strony technicznej nauczania.

Środki zapobiegawcze.

Etyczny wpływ na duszę i karność w szkole.

Jeżeli szkoła nie uważa wyżej przytoczonych argumentów za dość ważne, możnaby ją przekonać, że staranie o pogłębienie charakteru nie jest nowym ciężarem dla niej, lecz przeciwnie, znaczną ulgą w jej pracy. Większa część oporu przeciwko wszelkiemu porządkowi, oraz pracy systematycznej, może się zamienić w wesołe współdziałanie, jeśli strona duchowa w naszym systemie szkolnym nie zostanie usuniętą na plan dalszy, na korzyść bezdusznych stosunków policyjnych. Nikt z nauczycieli nie pomyśli o tem, że życie szkolne dla dusz nieprzygotowanych i nieoświeconych jest szeregiem ciężkich wymagań i niebezpieczeństw, które powinniśmy starać się odwracać za pomocą środków pedagogicznych, zamiast obwiniać o nie dzieci i wyrządzać im krzywdę, używając przeciwko nim środków represyjnych i strasząc je różnemi karami, co wywołuje w nich tylko skrytość. Mówimy często o wielkiem znaczeniu wychowawczem pracy szkolnej, a zapominamy o tem, jak silnie związana z nią jest zgubna dla charakteru praktyka kłamstw, oszukaństw, źle zrozumianej ambicji, które szkoła rozwija, jeśli tylko żadna troskliwa ręka nie przeprowadzi dziecka przez te manowce. Często się mówi o znaczeniu wychowawczem koleżeństwa szkolnego, a zapominamy się wręcz o tem, że koleżeństwo tylko przy świątłych, moralnych przestroгах i objaśnieniach, może stać się nieszkodliwym, podczas, gdy w innych wypadkach staje się niebezpiecznym ogniskiem zarazy, wszelkiemi możliwemi chorobami moralnemi i

przyczyną zepsucia jednostki, przez masę. Niebezpiecznym błędem jest mniemanie, że samo życie szkolne, jako takie, posiada wpływ wychowawczy. Powinniśmy raczej w całej pełni ogarnąć umysłem jego niebezpieczne oddziaływanie na charakter, abysmy mogli wynaleźć przeciwko temu odpowiednie środki, zamiast za pomocą represalij, zaprowadzać zewnętrzny tylko porządek, pod którego osłoną kryje się najstraszniejsze zepsucie obyczajów.

Na następujących stronicach będę się starał ilustrować moje twierdzenia za pomocą konkretnych przykładów z życia szkolnego. Jednocześnie zwrócę uwagę na niektóre punkta metody środków zapobiegawczych.

Kłamstwa szkolne.—Nauczyciel postawił raz swojej klasie pytanie: „Jakie kłamstwa bywają w użyciu w szkole i jakie przyczyny je spowodowują“? Był w istocie przerażony olbrzymiem mnóstwem nieuniknionych powodów do kłamstwa, które oczom jego jasno przedstawiły niebezpieczeństwa szkoły. I wówczas przejrzał, że szkoła jest prawdziwym zakładem skażenia wszelkiego poczucia prawdomówności, a to skażenie podtrzymywane jest przez ślepy system środków represyjnych, spowodowujących cały szereg nowych kłamstw, a które nigdy nie zapobiegły żadnemu kłamstwu. Najgorsze próby, zwłaszcza dla dzieci bardzo wrażliwych, są te, które polegają na systemie postrachu, panującym jeszcze wciąż w naszych szkołach i sprowadzającym nieobliczone szkody moralne i fizyczne. A skoro kłamstwo zostaje odkrytem, wówczas rozpoczyna się całe śledztwo, wraz z targaniem za uszy i grubymi wymysłami, zamiast, o co pedagodzy powinni by starać się, by karność szkolną uwolnić od środków inkwizycyjnych i za pomocą spokojnych wypytywań dopomódz dzieciom w zwalczaniu pociągu do kłamstwa.

Słusznie powiada Lehmann w swej książce „Wychowanie i wychowawcy“ o kłamstwie szkolnem: „Czyż można wierzyć na seryo, że długoletnie, oparte na codziennem ćwiczeniu przyzwyczajenie w młodości, może zniknąć bez śladu, przy późniejszym rozwoju charakteru?... Przedewszystkiem kłamstwo stanowi hamulec dla wpływu wychowawczego nauczyciela i dla urobienia charakteru przez szkołę. Bo, w jaki sposób jest to możliwem, skoro z jednej strony panuje kłamstwo, z drugiej zaś podejrzliwość? Ta ważna sprawa powinna być poddaną surowej próbie

i powinniśmy wszyscy postawić sobie pytanie: w jaki sposób możemy zmienić zły stan dzisiejszej szkoły, który odmalowałem powyżej? Pedagog wszakże, który nie może przeszkodzić temu, aby chłopcy, oraz dorastająca młodzież, przez lata całe nie kłamali z tchórzostwa, — bo o to właśnie rzecz idzie, — taki pedagog nie może rozprawiać o ideałach wychowania narodowego“.

Nasi pedagogowie, — w przeciwieństwie do anglo-saskich — nie tylko, że nie umieją przeszkodzić kłamstwu, ale je właśnie swoim postępowaniem podtrzymują, ponieważ cała nasza obecna karność szkolna grzeszy brakiem pogłębienia etycznego i psychologicznego. A ten brak spoczywa na głębokiem nasiąknięciu całej naszej pedagogiki przez abstrakcyjną filozofię, oraz psychologię, nie mającą nic wspólnego z życiem. Gdybyśmy choć trochę obserwowali konkretne życie w szkole to nie bylibyśmy zdolni czynić tak nadzwyczajnych eksperymentów nad charakterami, które nie tylko szkodzą zadaniom moralnym szkoły, ale nawet intelektualnie podcinają je niemal u samego korzenia. Wówczas także zrozumielibyśmy potrzebę silnej przeciwwagi owym złym wpływom, zamiast dalej trzymać się systemu policyjnego ¹⁾.

I może wówczas także zauważymy, że pomiędzy ogólnem kłamstwem a pomiędzy lekceważącym postępowaniem i mową, które tak w Niemczech jak i w Szwajcaryi sięgają nawet wyższych klas, istnieje ścisły związek. Naodwrot — wysoko rozwinięte poszanowanie ludzkiej godności jest podstawą prawdomówności. Prawda i osobowość są równoznacznikami i jest to rzeczą charakterystyczną, że nawet na tych urzędach, gdzie panuje system nieposzanowania osobowości, rozszerza się epidemicznie popęd do kłamstwa.

Naturalnie, nie wszystkie kłamstwa w szkole wynikają

¹⁾ Pestalozzi jednego razu powiedział kilka ostrych słów pod adresem sądownictwa, które sądzi i karze przestępstwa i wykroczenia, pochodzące właśnie z braku dostatecznych środków zapobiegawczych, oraz dostatecznej czujności i opieki ze strony społeczeństwa. Te słowa dadzą się zastosować i do systemu szkolnego. „Hańbą jest, że się pozwala urosnąć i wzmocnić się chwastom, a potem puszcza się stado dzików pod postacią ludzi prawa, aby pustoszyły pola, okryte zbożem i uważa się ową niszczycielską robotę za najwyższą mądrość obywatelskiego prawodawstwa“. Wielka prawda!

z tchórzliwości. Bardzo ważnem zadaniem dla pedagogów jest unacznienie sobie różnorodności motywów kłamstwa—gdyż tem łatwiej możemy zło zażegnać, im lepiej znamy jego przyczyny. W celu bliższego zaznajomienia się z owem zagadnieniem, które dziś stanęło w pierwszym rzędzie zagadnień pedagogicznych, berliński „Związek badań psychologicznych nad dziećmi“ urządził szeroką ankietę w kwestyi kłamstwa u dzieci i jego przyczyn. Najlepszy materiał w tej kwestyi otrzymano od samychże dzieci. Słyszałem raz o dziecku amerykańskim, które przedstawiało szczególny gatunek kłamstwa: mianowicie kłamstwo, które się mówi wtedy, gdy się wie, że prawda nie znajdzie wiary (np. w usprawiedliwianiu). Jakież wielkie niebezpieczeństwo spoczywa w takich stosunkach, wśród których dopiero takie znamienne kłamstwa mogą nawrócić wychowawcę na drogę „pedagogiki zaufania“. Sully podzielił kłamstwa na „gorące“ i „zimne“ z powodu ich motywów, a Stanley Hall czyni następującego podział kłamstw: kłamstwo fantastyczne, patologiczne, bohaterskie i egoistyczne. Zastanowimy się trochę dłużej nad tym podziałem.

Co się tyczy kłamstwa fantastycznego, to ogólne spostrzeżenia wykazują, że większość pedagogów grzeszy tem, że kłamstwa dzieci biorą ze strony zbyt tragicznej. Nie myślą wcale o tem, że znaczenie dokładnej prawdy jest zbyt dalekiem od pojęcia dziecka i że dla tego kłamstwo dziecięce nie pochodzi wcale z wewnętrznego zepsucia. Zresztą, czyż wielu dorosłych ludzi pojmuje dobrze znaczenie konsekwentnego mówienia prawdy? Ten sam wychowawca, który nad każdym kłamstwem dziecięcym rozpoczyna straszny sąd, sam bardzo często i w bardzo szerokiem zastosowaniu używa swobody mówienia nieprawdy, w razie jakichś okoliczności łagodzących. A więc należy bardzo seryo zwalczać kłamstwo u dzieci, aby nie stało się ono u nich przyzwyczajeniem, ale od naiwnych i nieoświeconych dzieci nie możemy wymagać dojrzałości, której wielu dorosłych nie posiada wcale. Słusznie przypomina Jan Pauli Richter, że mowa dziecka niejednokrotnie bywa tylko głosem myśleniem, mówioną fantazyą. „Wydaje nam się, że kłamią, kiedy rozmawiają same ze sobą. Co więcej, chętnie lubią się bawić za pomocą owej sztuki mówienia“. Najlepszem przeciwdziałaniem fantastycznym kłamstwom, które stanowią w istocie duże niebezpie-

czeństwo i mogą zamienić się w kłamstwo patologiczne¹⁾, jest sposób, który polega na tem, że bardzo spokojnie i z wielką powagą zwracamy uwagę dzieci na niezmierne znaczenie dokładnych sprawozdań i skierowujemy tak ich własne zdolności, aby starały się zainteresować dokładnem zdawaniem sprawy z tego, co widziały lub słyszały, czy to będzie nauka rysunku, czy wykład przyrodniczy. Każe się np. narysować dzieciom na tablicy tylko nogi konia i wskazuje się im na ich własnym rysunku, jak niedokładnie spostrzegają rzeczy, na które patrzą codziennie. Przygotowuje się także ćwiczenia za pomocą opowiadań o rzeczach, które widziały. Wszyscy pedagogowie powinni brać wzory z cennych notatek dr. W. Sterna o psychologii opowiadań²⁾.

Stern i jego współpracownicy wpierw poczynili szereg doświadczeń i stwierdzili tak u dorosłych jak i u dzieci nadzwyczajną niedbałość w powtarzaniu i opisywaniu nawet najprostszych opowiadań i zdarzeń. Słusznie utrzymuje on, że należy rozpocząć pracę wychowawczą w sprawie opowiadań rzeczy wi-

1) Por. Delbrück, „Kłamstwo patologiczne“, Stutgard 1891.

2) Dobre streszczenie tego, co dotyczy praktyki szkolnej, podaje drugi zeszyt „Deutsche Schule“ (1907) p. t. „Prawda i nieprawda u dzieci w szkole“.— Autor przekonał się za pomocą całego szeregu doświadczeń z chłopcami, jak są niedokładne ich sprawozdania i jak łatwo ulegają sugestyi. Opisuje np. następującą próbę:

„Pewnego dnia, na początku lekcji, położyłem trzy przedmioty: obsadkę, scyzoryk i kawałek kredy, tak blisko brzegu katedry, że mogły być z łatwością widziane przez wszystkich uczniów w klasie. Gdy podczas pauzy uczniowie wybiegli na podwórko, usunąłem przedmioty, a na następnej lekcji zapytałem, co widziały na katedrze w czasie pierwszej lekcji. Tylko dwaj uczniowie, i to najślabi, zauważyli scyzoryk na katedrze, pomimo, że wszyscy zwracali często oczy na katedrę, podczas poprzedniej lekcji. Po paru dniach sprobowałem wpływu sugestyi. Nie kładłem żadnych przedmiotów na katedrze, a po drugiej lekcji znów zadałem to samo pytanie. 26% widziało scyzoryk, 57% kredę, a 63% obsadkę!“

Bardzo słusznie zauważył autor, że nie należy u dzieci utożsamiać kłamstwa i nieprawdy.

Uwagi ucznia uszedł jakiś przedmiot, jakiś szczegół z otoczenia. Byłoby zupełnie niewłaściwem powiedzieć mu: „Musiałeś to widzieć lub słyszeć“. Z drugiej strony takie sugestyonujące pytanie jest dobrem, aby ucznia ostrzedz przed umyślną nieprawdą. Dla tego nie zapytujemy obwinionego: „Czyś to zrobił?“ lecz „Dla czegoś to zrobił?“ Nie pytamy: „Czyś powiedział?“ lecz „Co powiedziałeś?“

dzianych i poleca tak zw. „pedagogikę przypominania“, jako dodatek do przedmiotów nauki, aby dzieci przyzwyczaić do kontrolowania własnych zeznań. Ten projekt zasługuje na tem większą uwagę, że podobne ćwiczenia mogą być zastosowane w celu usunięcia u dzieci wszelkiej skłonności do gadaniny i i rozwlekłego mówienia. Próby i doświadczenia, czynione przez autora, mogą wywrzeć wpływ nader korzystny. Zalecone jest np. wystawianie na ścianie tablicy malowanej, na której znajdują się rozmaite przedmioty, jak: nożyczki, jabłko, młotek, filiżanka, piła i t. d.; po kilku sekundach tablicę usuwamy i pytamy dzieci: „Jakie przedmioty widziałyście?“ Wówczas istotnie ogarnie nas zdumienie, a i same dzieci uderzone będą niedokładnością swoich sprawozdań.

Tak zwane „kłamstwo patologiczne“, polegające na trudności odróżniania wyobrażeń fantazyi od rzeczywistości, o tyle nas obchodzi, o ile pedagogicznie jest uleczalne. Podtytuł wyżej przytoczonego dzieła Delbrücka brzmi: „Badania nad przejściem normalnego objawu w symptomat patologiczny“; poucza to nas, że zaniedbanie kłamstwa, które na razie nic niema wspólnego z patologią, jak kłamstwo fantastyczne, może je zamienić w stan patologiczny, w którym świat zewnętrzny i świat wewnętrzny, nawet dla samego subjektu nie jest możliwym do odróżnienia. Wtedy, gdy ostatecznie sam uwierzy w swoje kłamstwo, bo oszukiwanie drugich zazwyczaj zaczyna się od oszukiwania samego siebie, to doświadczenie, poparte przez badania psychiatrów, przekonało, że i takie samooszukiwanie stanowi również niebezpieczeństwo dla moralnego zdrowia. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że takie zwyrodnienie może być usunięte za pomocą planowych pedagogicznych zabiegów, ćwiczeń, wzmocnienia samokontroli, nawet tam, gdzie już istnieją zarodki skłonności anormalnych.

Teraz przypatrzmy się tak zwanemu „kłamstwu heroicznemu“. Chodzi tu o kłamstwo ze szlachetnych pobudek. Jeśli za pomocą wyżej wzmiankowanych ćwiczeń pedagogicznych, doprowadziliśmy uczniów do tego, że stają się zupełnie dokładnymi w zdawaniu sprawy z widzianego lub słyszanego, wówczas łatwo nam przyjdzie ich przekonać, przynajmniej teoretycznie, że każdy rodzaj kłamstw, nawet w najlepszym celu, jest grą fałszywą i szkodliwą, która najpierw w samym kłamcy zabija wszelki pociąg do mówienia prawdy, a zaś w okłamywanym zabija wszelką wiarę w szczerłość i prawdomówność in-

nych. Absolutna tedy, bezpośrednia prawdomówność, musi być ogłoszona, jako obowiązek; uczniowie muszą zrozumieć, że człowiek jest już zgubiony, gdy czyni jakiegokolwiek wyjątki. Bardzo ważnem, dla ukształtowania charakteru, jest współdziałanie uczniów w wypadkach, gdzie pozornie kłamstwo wydaje się usprawiedliwionem; należy wówczas ich samych naprowadzić na wniosek, że polityka kłamstwa jest krótkowzroczną, według słów Ifigenii Goethego: „Biada, biada kłamstwu, nieoswobadza ono wcale..“

W życiu szkolnem bardzo często kłamstwo heroiczne bywa usprawiedliwione, skoro chodzi o ratowanie współuczniwa, skoro się odpowiada na badaniu i daje fałszywe zeznanie do protokołu. I tego rodzaju kłamstwo powinno być usunięte za pomocą powyższych środków pedagogicznych. Należy wykazać, że przy podobnem postępowaniu uznajemy, iż cel uświęca środki, podczas gdy w rzeczywistości nie ma żadnego celu w życiu, który byłby ważniejszym od celów moralnych. Wszystko, co tylko utrzymuje się za pomocą naruszenia moralnego porządku, nikomu nie wychodzi na dobre, bo wszelkie ulżenie i oswobodzenie, zdobyte w ten sposób, związane jest z fatalną szkodą dla charakteru.

Aby zapobiedz owym rzeczywiście ciężkim konfliktom w życiu szkolnem, łatwo prowadzącym do kłamstwa ze szlachetnych pobudek, należy owe poszczególne wypadki omówić wraz z całą klasą, oraz wyjaśnić i umocnić jej stronę moralną. Autor miał z dziećmi klas średnich pogadankę „o sztuce niekłamania“, aby skierować pomysłowość dzieci, która je zawsze popycha w kierunku kłamstwa, do mówienia prawdy. Powinny wynaleźć nową drogę, w jaki sposób w najcięższym położeniu można powiedzieć prawdę, nienaruszając przytem innych obowiązków, Np. można każdemu z uczniów poddać pod dyskusję taką sytuację: Nauczyciel widzi narysowaną na tablicy karykaturę i pyta ucznia: „Kto to narysował“? Zapytany zna sprawcę. Czy powinien odpowiedzieć: „Nie wiem“, albo też czy powinien zdradzić winnego? Czy powinien dochować wierności koledze, czy też posłuszeństwa nauczycielowi? Odpowiedzi były interesujące. Chłopcy byli za tem, żeby zaprzeczyć, iż się zna sprawcę, dziewczynki były za posłuszeństwem. Wykazałem natychmiast, że oba dowodzenia były jednostronne ¹⁾. „Jedni myślą tylko o nauczycielu, drudzy tylko

¹⁾ Niektóre dziewczynki tem usprawiedliwiały swoje twierdzenie, że kara dla winnego może być tylko zbawienną.

o koleżeństwie. Ale wówczas dopiero zagadnienie będzie rozwiązane, gdy je rozpatrzemy z obu stron. Jeślibyście byli sami nauczycielami, przekonalibyście się, że bez posłuszeństwa żadna nauka nie jest możliwą. Czy nie ma jakiej drogi, na której możnaby było pogodzić posłuszeństwo i koleżeństwo? Jeden z chłopców odpowiedział: „Można powiedzieć nauczycielowi: Wyznam wszystko, ale pod warunkiem, że winnemu nic się nie stanie“ Tutaj musiałem naturalnie objaśnić, że nauczyciel nie może zgodzić się na podobne zastrzeżenia. Wreszcie wynaleziono taką drogę: „Poprosiłbym o pozwolenie, żeby teraz jego nazwiska nie wyjawić, pod warunkiem, że będę czuwał, by się to drugi raz nie powtórzyło“. Na zapytanie moje: „Czy wszyscy jesteście zadowoleni z takiego rozstrzygnięcia kwestyi?“ usłyszałem jednogłośnie: „Tak“!

Czyż takie spokojne porozumienie nie wpływa nietylko na wykształcenie prawdomówności, ale wogóle na wytworzenie ludzkiego stosunku, opartego na zaufaniu pomiędzy nauczycielem a uczniami? Pomagać do rozwoju pojęć moralnych, wskazywać właściwą do nich drogę, lub też ułatwiać dzieciom jej odkrycie jest rzeczą ważniejszą, niż mówić kazania i nauki na temat moralności. Ileż to skrytości i nieporadności nagromadza się w młodych duszach, gdy podobne konflikty bywają rozstrzygane w sposób policyjny, zamiast w sposób wyżej podany. A czyż takie spokojne, poważne roztrząsanie kwestyi nie posiada daleko więcej moralnej głębi, niż ów powierzchowny system dyscyplinarny, który unika zbadania głębszych przyczyn postępowania dzieci, nie troszczy się o ich wewnętrzne, duchowe konflikta i tym sposobem zabija wszelką możliwość ludzkiego porozumienia się, oraz wejścia uczniów w położenie nauczyciela?

Na końcu jeszcze musimy pomówić o tak zwanem przez Halla „kłamstwie egoistycznym“. Do tej kategorii należy większa część kłamstw szkolnych: chodzi tu o ucieczkę przed wszystkim, co przykre i niemiłe. Słusznie zwrócił uwagę Hall, że bezgraniczne dążenie naszej epoki do wszelkich ułatwień w życiu, do używania i przyjemności za wszelką cenę, odbija się smutno nawet na najmłodszym pokoleniu. Rodzice sami nie posiadają żadnego silnego punktu oparcia, spełniają wszelkie zachcenia, dzieci wyszydzą nieraz otwarcie ducha ofiary i wyrzeczenia się—nic tedy dziwnego, że surowość człowieka względem siebie, samoprzezwyciężenie, które jest koniecznem do tego, aby

zawsze pozostać wiernym prawdzie, jest zbyt słabym, aby doprowadzić do jakiego postanowienia. Byłoby nader pożądanem, aby zagadnienie prawdomówności było częściej roztrząsane w szkole z punktu gimnastyki woli, wzmocnienia siły wewnętrznej, oraz męstwa, aby jasno wykazać młodzieży, że nie tylko należy uważać za dowód odwagi i męstwa dzielny skok w wodę w szkole pływania, ale także odważne przyznanie się do wykroczenia lub do głupstwa popełnionego i że kłamstwo jest pewnego rodzaju tchórzliwą chęcią uniknięcia odpowiedzialności ¹⁾. O obawie sądów ludzkich dałoby się także wiele powiedzieć, np. możnaby postawić pytanie: jak daleko nas ta obawa zaprowadzić może, jeśli się jej poddamy—jak ona podkupuje w nas wiarę w samych siebie, tak, że Dante słusznie przedstawił kłamców w piekle, jako ludzi bez oblicza, tracą oni bowiem wszystko osobiste, nie śmieją być samymi sobą, ich rysy twarzy tracą wszelki wyraz własny. Wystarczy często parę napomknień nauczyciela, aby popchnąć w tym kierunku, jeżeli sam nauczyciel nie zechce swoich uczniów wyciągnąć na wypowiedzenie ich poglądów na daną kwestyę ²⁾. Miałem raz sposobność z uczniami wyższych klas zurychskiej szkoły kantonalej pomówić na temat

¹⁾ Istota pedagogiki moralnej polega na tem, aby najwyższe jej wymagania zostały przetłumaczone na język tych, na których wpływ wyrzeć pragniemy. Naprzykład dorastający chłopcy za największą cnotę uważają odwagę. Dla tego też dążność ku prawdzie należy przedstawić, jako dowód męstwa i jako próbę odwagi. Możemy nawet w ten sposób rzecz poprowadzić: Zaczynamy od odwagi, rozwijamy istotę odwagi, jej najwyższe konsekwencye i wykazujemy, dla czego prawdomówność jest największą próbą prawdziwej odwagi. Młodzież ma wiele szlachetnych popędów, ale wszystko to jest ze sobą pomieszane i nieuporządkowane: odwaga i tchórzostwo, okrucieństwo i współczucie, zapomnienie o sobie i samolubstwo znajdują się nieświadomie obok siebie. Prawdziwy wychowawca pokaże, iż swoje wymagania opiera na konsekwentnych przesłankach, uznanych przez samą młodzież. Młodzież jest bardzo wrażliwą na konsekwencye i spostrzega zawsze bardzo jasno wszelkie niekonsekwencye w życiu ludzi dorosłych.

²⁾ Młodzieży w wyższych klasach powiedziałbym: Czujecie podziw i zachwyt, gdy w historii czytacie o słynnych czynach odwagi, skoro chodziło o danie świadectwa prawdzie; czyż sądzicie, że oswobodzenie się od strachu przed ludzką opinią jest czemś, co samo przychodzi? Że się tego nie zdobywa za pomocą codziennej walki z drobnymi kłamstwami? Czy wiecie, że to umiłowanie prawdy, jako podstawa dla zdobyczy wiedzy, jest równie ważnem, jak wszelkie wiadomości? Czy wiecie, ile męstwa trzeba użyć względem samego siebie, ile zaparcia się potrzeba nam za każdym razem, gdy chcemy w życiu dać świadectwo prawdzie?

„kłamstwa z konieczności“. Wybrano dwóch referentów; jeden pro, drugi kontra. Było wprost zdumiewające, z jakim ożywieniem, z jakimi trafnymi uwagami roztrząsali temat ze wszystkich stron, tak referenci, jak i oponenti. obrońca „kłamstwa z konieczności“ dowodził, że z kłamstwem jest tak samo, jak z rozbrojeniem: nikt nie może zacząć pierwszy, nie naraziwszy się na klęskę. W walce o byt prawdopodobny zawsze musi ponieść porażkę. Starał się owe uwagi ilustrować za pomocą przykładów, wziętych z życia. Jednakże bez mego wdania się został tak świetnie i trafnie odparty, że kilku uczniów powiedziało mi później, że myślą teraz zupełnie inaczej o tej kwestyi.

Bez takich pogadarek, przy których najlepsi, najbardziej silnego charakteru w klasie, dochodzą do poważnego osądzenia swoich wewnętrznych zapatrywań, do sformułowania ich i uświadomienia, zupełnie jest niemożliwym podnieść w szkole „ton“ i nadać wyższe pojęcia. Bez takich pogadarek i roztrząsań w szkole, rządzić będą źli i pozbawieni skrupułów, jako większość, a sumienniejsi i lepsi będą milczeli, ponieważ wszędzie stanowią mniejszość. Było charakterystycznym to, że w wyżej przytoczonej dyskusyi słyszałem z wielu stron odpowiedzi na zarzut, że prawdopodobność jest w życiu niepraktyczną: „Dobrze, prawdopodobność może być dla nas krzyżem; ale wyższe życie jest przede wszystkim życiem bohaterskim: człowiekiem charakteru może być tylko ten, który nie zważa na drobne przyjemności lub nieprzyjemności, ani też na przykre dla niego następstwa, lecz kieruje się zawsze siłą woli i dążeniem do moralnej doskonałości“. Sokrates był cytowany, oraz Piotr Mahr Roseggers'a ¹⁾. Z mojej strony, zwróciłem uwagę na brak samodzielności w ludziach, którzy w swoich postępkach wciąż oglądają się na to, co o nich powiedzą inni, zamiast iść za wzorami, które sami uznali za najwyższe. Interesującym był stosunek do pojęć religijnych, który był podnoszony. Wszystko zależy od tego, czy wierzymy w nieśmiertelność duszy i w życie przyszłe ²⁾; wówczas bowiem wiemy, że trzeba żyć dla duszy a nie dla jakiegoś zręcznego przeslizgnięcia się przez życie. Jeżeli nie wierzymy, to w istocie prawdopodobność traci grunt i znaczenie. Następnie roztrząsaliśmy kwestyę,

¹⁾ Zaleciłbym do podobnych pogadarek Ibsenowskiego „Wroga ludu“, jako malującego konflikt moralny.

²⁾ Zadaniem pedagogiki religijnej oświetlić wiarę w życie przyszłe w ten

zali rzeczywistość prawdomówność prowadzi bezwarunkowo do bankructwa w życiu ziemskim, jak utrzymywał jeden z referentów. Przecież w słowie: uczciwość, leży najlepsza polityka, mieści się nadzwyczaj realna prawda, nawet w stosunkach do rozmaitych zawodów w życiu. Przedsiębiorca, który swój interes opiera na nieprawdzie, oszuka się w końcu sam na swoich wyrachowaniach i narazi się na utratę całej klienteli i t. d.

W podobnych pogadankach można także poruszyć kwestję oszukaństw klasowych, przepisywania zadań od kolegów, podpowiadania i t. d. Jeśli nie życzymy sobie kwestyj tych roztrząsać z całą klasą, to możemy wezwać na rozmowę kilku przywódców i wraz z nimi zastanowić się nad skutkiem owej „metody ułatwiającej“. Taki środek zapobiegawczy nie tylko posiada ogromne znaczenie dla rozwoju charakteru u młodych ludzi, ale także wpłynie dodatnio na pracę szkolną. Zastanawianie się nad zwyczajem oszukiwania nauczycieli, doprowadza do poznania, o ile zadania szkolne przynoszą istotną korzyść umysłową i o ile rzeczywistość uczniowie powiększają zasób swoich wiadomości. Przekonywamy się, jak kierunek moralny wpływa wiele na istotę techniki nauczania.

Na zakończenie, wymienię jeszcze jeden rodzaj kłamstwa, przytrafiający się w życiu szkolnym i dotychczas nie wciągnięty pod odpowiednią rubrykę. Są to kłamstwa, wypływające z uczuć i zależności społecznej: „kłamstwa społeczne“. Można nabrać większej wartości w oczach kolegów, według ich specjalnej miary, więc należy chwalić się, wysuwać naprzód, albo też ukrywać swoje postęпки, któreby mogły dać powód do lekceważenia lub żartów.

Widzimy stąd, jak wielkiem niebezpieczeństwem jest życie masowe w szkole, które to niebezpieczeństwo uwidocznia się na punkcie kłamstwa. Nie ma innego na to środka, jak tylko wzmocnić i obudzić poczucie samodzielności i rozwijać je konsekwentnie.

Z tych przykładów widzimy, jak wielką słuszość miał Schopenhauer twierdząc, że bojaźń, brak siły moralnej i brak samodzielności są przyczynami kłamstwa. A że z drugiej strony dążenie do osiągnięcia męztwa i siły moralnej jest główną dążnością u młodzieży, tedy nie będzie trudno wychowawcy sprzymierzyć się z odważną częścią duchowej istoty swoich uczniów i wraz sposob, aby ona stała się dźwignią w trudnościach życiowych, a nie polegała jedynie na samej abstrakcyjnej pobożności.

z nią wytoczyć walkę tchórzliwej stronie ich moralnej istoty, aby opanować zupełnie kłamstwo w szkole.

Chcąc zamknąć już rozdział o kłamstwie, dodam, że wiele dzisiaj mówi się o wychowaniu męskości, ale upewnić mogę, że to wychowanie daleko mniej polega na gimnastyce i sportach, jak na wyrobieniu prawdomówności. Bardzo często spotykamy fizyczną odwagę, połączoną z gruntownym wewnętrznym tchórzostwem. Prawdziwa samodzielność i prawdziwa energia woli rozwija się za pomocą wyrobienia prawdomówności. Na co się przyda cała nasza kultura intelektualna, oraz cały kult dla nauki w naszych szkołach, jeśli będzie połączony w zakładach naukowych z tak nadzwyczajnym zaniedbaniem najgłębszej strony moralnej, które dochodzi do tego stopnia, że wartość prawdomówności spadła poniżej kursu i jedynym ratunkiem w nieprzyjemnej sytuacji stanowi „etyka zeznań“? Skąd weźmie młodzież, wychodząca z takich zakładów naukowych, odwagę do mówienia prawdy? W jaki sposób może rozwinąć się charakter tam, gdzie obawa sądów ludzkich przez długoletnie ćwiczenie stała się nawykniem duchowem? Nie wierzymy w to, że tchórzliwość, która zamienia się w obawę prawdy, powoli, ale pewnie podkopuje wszelką moc duszy. Istnieje wyrażenie „Omnis masturbator mendax“. Ale można z równą racją powiedzieć: „Omnis mendax masturbator“; kłamstwo pociąga za sobą osłabienie woli i obniżenie osobowości, co czyni człowieka nieodpornym względem niskich popędów i słabości.

Tym, którzy dzisiaj zajmują się płciową stroną pedagogii i szukają środka przeciw epidemicznie panującemu po szkołach onanizmowi, zwrócę uwagę, że pośrednie zabiegi są daleko skuteczniejsze, niż bezpośrednie. Energiczna i prawdziwie pedagogiczna walka przeciwko duchowi kłamstwa, obudzi i wzmożni poczucie godności, które jest najlepszą ochroną przeciwko każdemu rodzajowi upodlenia ciała. „Przestępca z powodu utraczonej czci“, jest typem niedość ocenionym w pedagogii. Kto na jednym polu stracił szacunek dla samego siebie, kto poddaje się niekiedy naciskowi rzeczy zewnętrznych, wówczas, gdy jego sumienie żąda oporu i walki, kto zaprowadza kompromisy i dyskusye wobec okoliczności, wymagających natychmiastowego działania ze stałością i mężstwem, w celu dania świadectwa prawdzie, ten już posiada w duszy tradycję dezertera i niema w sobie żadnej odporności.

Wielkie zadanie nauczyciela, wobec kłamstwa szkolnego, polega na obudzeniu poczucia godności, która dumę niższego rodzaju zamienia na dumę wyższą, powstrzymującą młodzież od tego, aby widziała jedyny cel swej „szkolnej polityki“ w dobijaniu się lepszych stopni i przepychaniu się przez szkołę. Poczucie godności pomoże im widzieć we wszelkich podstępach szkolnych dowód tchórzliwości i każe trzymać się względem nich odpornie.

Im ruchliwszą i subtelniejszą jest inteligencja naszej współczesnej wykształconej młodzieży, tem bardziej powinniśmy czuwać nad tem, żeby ta inteligencja nie mieściła się w człowieku miękkim i tchórzliwym, który jej używa jedynie jako środka, aby przeczornie i ostrożnie ochraniać ciało swoje przed wszystkim, co przykre w życiu. Intelpekt ludzki, obrócony na usługi słabości i podłości, tak samo się upadła i traci wszelki wyższy polot.

Jednostka i tłum.— Ci, którzy wierzą w wielkie znaczenie wychowawcze życia szkolnego, nie pojmują głębokiej prawdy tych słów Nitschego: „Powszechność czyni nas powszednimi“. Chrześcijaństwo niedarmo tak intensywnie zwracało uwagę na uodpornienie jednostki na wpływy społeczeństwa, państwa, rodziny i przyjaźni, gdyż nie wywiera tak szkodliwego wpływu, jak duchowa zależność od ludzi, którzy nas otaczają. „Jesteście drogo okupieni—nie bądźcież sługami ludzkimi“, powiada Ewangelia. Te słowa: „muszę słuchać więcej Boga, niż ludzi“, uczyniły odpornymi wielu chrześcijan w rozmaitych epokach, tak w małych jak i w wielkich próbach, za pomocą których życie chciało nagiąć ich sumienie do swoich codziennych wymagań. Mówi się często o ucisku społecznym w przeszłości, ale nie myśli się o tem, że najmocniejsze ograniczenia samodzielności nie pochodzą z więzów zewnętrznych, lecz od wewnętrznej naszej podatności na wszelkie wpływy, za pomocą sugestji zbiorowych namiętności, wyroków i przesądów. Podłoże dla tej wrażliwości na wpływy, tworzą najpierw nasze naturalne instynkty społeczne, następnie świadoma próżność i ambicja, które nam każą przystosowywać się do miary ogólnej. Trudno uwierzyć, jak mało istnieje ludzi, którzyby rzeczywiście potrafili stać sami ze swojemi przekonaniem, jak wielka jest u nas potrzeba pochwał ogółu i jak wiele nieraz składamy w ofierze owym po-

chwałom. Sw. Tomasz à Kempis powiedział, że nigdy nie wyszedł z tak zwanego „towarzystwa“, bez szkody dla wewnętrznego człowieka; każdy zaś z nas może to zauważyć, że składamy naszemu chwilowemu społecznemu środowisku pewien haczyk, pod postacią przystosowania się do jego wymagań. Jak zaś wielkie stanowi to niebezpieczeństwo w życiu szkolnym, gdzie na wrażliwą i niezahartowaną duszę dziecięcą działa imponujący majestat tłumu, wraz z nielitościwą i dotkliwą karą swojego niezadowolenia, oraz nęcącą nagrodą swojej sympatii! „Chłopcy idą zwykle stadem“, słusznie powiedziano w powieści „Tom Brown Schooldays“ -- w złem i dobrem nie umieją sami za siebie myśleć i nie posiadają żadnych stałych zasad. Dlatego jest tak bardzo ważnym, kto obiera się na ich przewodnika. W kazaniach szkolnych dr. Arnolda dobrze jest odmalowane poddawanie się chłopców mniemaniom i poglądom ich klasy ¹⁾. Inny zaś wychowawca angielski zwrócił uwagę na szczególnie rodzaj obłudy, która wynika z tejże zależności i w szkołach i w internatach bardzo jest rozpowszechniona. Chłopcy mianowicie wstydzą się swoich lepszych popędów i udają gburowatość lub rozhukanie, którego wcale nie posiadają w charakterze. Tak daleko zachodzi prawo „mimikry“ w tym wieku. Stąd też pochodzi nadzwyczajna podatność dzieci w szkole do wszelkich możliwych epidemij występku, oraz różnego rodzaju przewrotności ²⁾. Jeśli samoistność jednostki nie będzie wzmocniona, jeśli ogół szkolny nie zrozumie własnej odpowiedzialności na punkcie wpływu na jednostki, jeśli nauczyciel nie rozpocznie cichej, ale wytrwałej walki „z opinią publiczną“ w szkole, wówczas życie

¹⁾ Dr Arnold, który nie jest bynajmniej czarnym pesymistą, ani też sentymentalnym, powiedział w tej kwestyi: „Co rozumiem, gdy szkoły publiczne nazywam gniazdem występku? Czyż to nie jest gniazdem występku, gdy chłopiec zapomina o poczciwych zasadach, wyniesionych z domu i zamiast nich przyjmuje inne, które są niskie i podłe, gdy traci swoją skromność, swoje poszanowanie dla prawdy i swoje dobre serce, a natomiast staje się gnuśnym, fałszywym i okrutnym?“

²⁾ Niema właściwie żadnej prawdziwej pedagogii płciowej w szkole, jeśli nie zwrócimy całej naszej uwagi na to społeczno-pedagogiczne zagadnienie i jeśli nie postawimy, jako główne zadanie zahartowanie charakteru dzieci na wpływy zewnętrzne. Wówczas dopiero przekonamy się, jak niemożliwym wprost jest prowadzenie w szkole pogadanek uświadamiających płciowo, nie podniósłszy jednocześnie całej moralnej strony na wyższy poziom.

wspólne w zakładach naukowych bardziej będzie wpływało na zniweczenie wychowania moralnego, niż na wykształcenie sumienia i charakteru. Z drugiej strony mogą nawet wyżej wymienione społeczne niebezpieczeństwa, przez poważne oddziaływanie duchowe, stać się środkiem do wypróbowania i wzmocnienia charakteru osobistego. Najlepszą byłoby rzeczą wyzyskać istniejącą w młodzieży dążność do indywidualnego przeciwstawiania się ogółowi i wzbudzić w niej specjalne zainteresowanie w tym kierunku, zachęcając do coraz większej samodzielności w poglądach i czynach. Należy przedstawić dorastającej młodzieży, jako dowód niegodnej słabości fakt ten, że bywa ona dotąd tylko prawdomówną, czystą, cierpliwą i uczciwą, dokąd inni są takimi;— należy przedstawić jej wyzwolenie się z pod wpływu cudzego zdania, jako pierwszy stopień do samoistności duchowej. Zalety i przyzwyczajenia, które zależne są od łaski innych, tak długo trwają, jak się to spodoba naszemu otoczeniu i niewiele są warte. Słowo *virtus* wskazuje już, że cnota jest czemś męskim, że jest hartem i wiernością, bez czego byłaby ona tylko czułościwością i wyskokiem sercowym. Należy wzbudzić w młodzieży chęć do wyswobodzenia się z pod wpływów ogółu, np. do wyemancypowania się od strachu przed żartami kolegów; będzie to pierwszy tryumf prawdziwej niezależności i dojrzałości osobistej. W oglądaniu się na to, co inni powiadają o nas, mieści się najgorsze „poddaństwo“ i jedynie poniżające nas posłuszeństwo. Arnold wspominał w swoich kazaniach szkolnych o tej śmiertelnej trwodze chłopców przed zdaniem kolegów; jest to prawdziwa szkoła strachu przed ludzką opinią, która prowadzi do wszystkiego, co najgorsze. Nawet o tak zw. fałszywym wstydzie da się wiele powiedzieć. Należy uczniów pojedynczo wzywać na pogadanki, aby mogli samodzielnie stanąć na wyższym stanowisku moralnym. Powinniśmy w takich razach wziąć stosunki z życia codziennego. Należy wyswobodzić jednostkę z pod wpływu zbiorowej sugestyi, aby mogła ten wpływ przewyciężyć. Tak samo, jak zaraźliwym jest ziewanie, tak gadanina innych nastraja nas do odpowiedniego zachowania się względem bliźnich. Dla tego też przyjaźń bywa niebezpieczną dla słabych charakterów, na które zawsze działa zadowolenie lub niezadowolenie innych. Autor na jednej z takich pogadanek zwrócił na to uwagę, jak często spotyka się ludzi, którzy nie mając sami czystego sumienia, albo też pragnąc zagłuszyć

je w sobie, usiłują innych przeciągnąć na swoją stronę, aby sta-
nęli na jednym z nimi poziomie, gdyż odporność tychże wzglę-
dem ich przykładu, jest dla nich milczącą krytyką. Widzimy
przykład podobny, przedstawiony w bajce o lisie, który stracił
ogon i począł namawiać swych towarzyszy: „Powinniście także
poodgryzać sobie ogony, gdyż w ten sposób daleko lżej biegać
i daleko jest ładniej“. Tak samo mówią ci, którzy zatracili su-
mienię i wszelkie zasady: „Koledzy, powinniście także pozbyć się
tego balastu, — to daje swobodniejsze ruchy“.

Należy przedstawić ową walkę z gadaniną ludzką i hała-
sem otoczenia, jako ćwiczenie charakteru, przyzwyczajając się nie
zwracać uwagi na to, co mówią swoi lub obcy ludzie na prawo
i na lewo. „Cokolwiekby mówiono, idź za mną w górę“ —
powiada Wirgiliusz do Dantego, kiedy ten, znajdując się na
ścieżce, widocznej do wyższego życia, chce słuchać hałasów lu-
dzi pozbawionych woli. Takie słowa i uwagi mogą dla wrażli-
wej młodzieży starczyć za silne przestrogi.

Znane jest zdanie, że zaatakowanie często stanowi najlepszą
obronę. Można to także zastosować do obrony przeciwko złym
wpływowi środowiska. Zachęcajmy młodzież, aby ci z pomiędzy
niej, którzy posiadają silne zasady, byli zarazą dla innych, za-
miast się od nich зараżać. Są to jedyne rozstrzygające zapasy
w szkole; cicha walka pomiędzy dwoma kierunkami woli, o to,
by lepsza zwyciężyła i zaraziła gorszą. Powinniśmy obudzić po-
czucie odpowiedzialności, co do wpływu, który każda jednostka
wywierać może, wykazywać jak dobroczynną jest wola ku dobre-
mu i jak może przekształcić nawet zepsute otoczenie; szczepić
u najmłodszych dzieci za pomocą czarodziejskich bajek ową prze-
dziwną siłę, która spoczywa w każdym czystym i silnym sercu i
zbawczo może oddziaływać na zbląkane a nawet znieczulone dusze.

Starszym mówimy o rycerzach św. Graala i przypominamy
im, że chcąc pozostawać w służbie najwyższych ideałów, nietyl-
ko należy posiadać szlachetne serce, ale także żelazny rynsztu-
nek i miecz, to jest stałość niezłomną, oraz zdobywczą, świat
cały ogarniającą; miłość, która nie tylko owe najwyższe ideały
zdolna jest obronić, ale je potrafi zwyczajko przeprowadzić przez
królestwo małych, duchem ubogich celów, oraz dzikich sto-
sunków ludzkich. Słusznie powiedział wielki pedagog Odrodze-
nia, Vitorrino de Feltre: „Świat potrzebuje przedewszystkiem

takich ludzi, w duszach których wieczne zasady dobra i prawdy zbudowane są na szkole“.

Niestety — w człowieku istnieje tak wiele słabości, że nie tylko powinniśmy się starać o to, by wzmocnić jednostkę przeciwko wpływom zbiorowym, ale także musimy pracować nad tem, aby ów tłum także organizować pedagogicznie, obudzić w nim poczucie odpowiedzialności, oraz nadzwyczajne prądy duchowe, idące od nich na pojedyncze jednostki, skierować ku dobru. Jednym z pomocniczych środków pedagogicznych, jest amerykański, tak zw. „School - city - system“, to znaczy próba zorganizowania szkoły, jako państwa demokratycznego, które jest rządzone przez wybranych przez siebie ludzi zaufania, naturalnie pod zwierzchnią kontrolą nauczycieli. W niezorganizowanych szkołach zwykle najgorsze żywioły tyranizują lepsze i zmuszają je do milczenia, gdy w organizacjach znajdują się środki do tego, aby rządy oddać w ręce jasnych, czystych, uczciwych żywiołów, a nawet w żywiołach niepewnych obudzić lepsze popędy. Poczucie odpowiedzialności ma wpływ dziwnie odradzający, nawet na charaktery, w których pomieszane jest dobre ze złem. Przypomnijmy sobie nagle nawrócenie się Szekspirowskiego księcia Henryka, jak tylko został królem. A z drugiej strony jest wysoce interesującym patrzeć na to, jak większa gromada ludzka, skoro obiera sobie oficjalnych ludzi zaufania, ze zdrowym instynktem chwyta się od razu dzielnych i silnych charakterów. Otóż „School-city-system“, spoczywa na bardzo pedagogicznej podstawie, wciągając do organizacji przewodców klasy, mędrów, uznając ich niejako oficjalnie, ale budząc w nich jednocześnie poczucie odpowiedzialności i czyniąc z nich siłę wychowawczą i podporę porządku, przez powierzenie im pieczy nad porządkiem i zaprzęgnięcie do działalności zorganizowanej, tak, że w ten sposób zużytkowane są siły ich i energia, które inaczej miałyby ujść w rozmaitych wybrykach, oraz w pracy niszczyielskiej. „School - city - system“ utworzony jest na tej zasadzie, co rzymskie kolonie, na tej samej zasadzie, na której Anglicy uczynili generała Bothę prezydentem ministrów w Kaplandzie. Zastanowimy się jeszcze nad tym systemem w rozdziale „Reforma dyscypliny szkolnej“ w związku z innymi pomysłami, dotyczącymi systemu szkolnego i wprowadzenia doń większej swobody.

Oprócz zagadnienia głównego, istnieje jeszcze cały szereg

innych okoliczności, trudności i pokus, które światły, wychowawczy wpływ nauczyciela czyni nader użytecznymi, w celu wyzyskania każdej sposobności do wzmocnienia i wyjaśnienia dzieciom życia wyższego. Co się tyczy wspólnego życia w szkole, to jego niebezpieczeństwa nie tylko pochodzą z niepodlegającego żadnej kontroli wpływu tłumu, ale także i z wzajemnego obcowania jednej jednostki z drugą. Pewien pedagog angielski słusznie powiedział, że moralność szkolnej gromady przypomina moralność pierwotnej hordy. Chodzi tu przede wszystkim o wiele przyzwyczajęń zemsty, gniewu, wzajemnego popychania się i należy też owe przyzwyczajenia nie wtedy dopiero zwalczać, gdy one uwydatniają się zewnętrznie, ale naprzód, za pomocą środków zapobiegawczych. Autor używał takiej metody w swoich najpierwszych próbach pedagogicznych w młodości i ogranicza się tylko do udzielenia następującej rady: Nie chodzi o mówienie kazań, o cierpliwość i przebaczenie, lecz o to, by nakłonić do przewyciężenia pociągu do zemsty za pomocą przykładów wziętych z życia. Podczas wykładu łaciny, Seneka i Epiktet powinni być więcej cytowani, a później, na zakończenie, powinny być rozstrzygane zagadnienia o wyrabianiu panowania nad sobą i wyzwoleniu się od wszelkich afektów i nastrojów. Młodzi ludzie są zwykle bardziej podatni do przyjmowania dobrych przykładów moralnych, gdy one pochodzą od dawnych Rzymian, niż gdy one są przytaczane na wykładzie religii. Z tem należy się liczyć. Można nawet w ten sposób przygotować grunt dla nauczyciela religii.

Kwestya płciowa w szkole. Pewien wpływ pedagogiczny w kwestyach płciowych narzuca się nie dla tego, że modnem jest dziś „uświadamianie“ młodzieży, ale z powodu nadzwyczajnego niebezpieczeństwa, jakie stanowią dla szkoły lata rozwoju płciowego u młodzieży. Zaniedbanie w tym kierunku pociąga za sobą zaniedbanie w innym. W tem miejscu jeszcze raz muszę podnieść wysokie znaczenie rozbudzania w dzieciach pociągu do opanowywania w sobie popędów i do prowadzenia gimnastyki woli.

Najlepszem „uświadczeniem“ jest uświadczenie nieograniczonej siły ducha, który powinien zawsze górować ponad pojętami i odruchami ciała. A takie uświadczenie w formie „propedeutyki płciowej“, oraz wyzwolenia ducha z pod wpływu

ciała, jako zapobiegawczy termin przed rozbudzeniem się namiętności płciowych, powinno być rozpoczęte wczesnie. Świadoma, męzna walka przeciwko wszelkiego rodzaju opanowaniu wolności wewnętrznej, czy to będzie namiętność, czy popęd, miękkość, czy chęć do gadania, słabość, czy wybredność, nieszczęście lub lenistwo, tchórzostwo i t. d. Jeśli przedstawimy młodzieży, jako najgłówniejszy cel, doskonale opanowanie ducha nad zmysłami, jeśli doprowadzimy do tego, by cały kierunek szkoły ku temu zmierzał, jeśli nauczymy młodzież i przekonamy, że asceza jedynie prowadzi do prawdziwej wolności, wówczas nie potrzebujemy poruszać całego aparatu pedagogiki seksualnej.

Nie trzeba dużo słów, aby dziedzinę popędów płciowych odmalować, jako najcięższe i najważniejsze pole ćwiczeń dla zahartowania duchowej energii i wzmocnienia wolności moralnej.

Walka z poddawaniem się popędom, powinna posiadać silną tradycję, istniejącą już w duchu całej szkoły, wówczas sam uczeń wie mniej więcej, jak ma się zachować wobec powstającego w jego organizmie płciowego niepokoju, a przede wszystkim posiada siłę i ćwiczenie w panowaniu nad sobą.

Nasi nowocześni pedagodzy seksualni fatalnie się mylą, jeśli sądzą, że można we współczesnej szkole, z jej powierzchownym kierunkiem moralnym, nagle rozpocząć oddzielnie szerokie uświadamianie, co do tej najbardziej demonicznej strony ludzkiej natury i zwalczać jej pokusy za pomocą odwołania się do zupełnie nieuprawnionego poczucia odpowiedzialności, oraz niewyrobionej siły woli ¹⁾.

Nie należy zapominać, że każde wyjaśnienie w kwestyi seksualnej jest nie tylko informacją co do jej niebezpieczeństw, ale także i co do jej pokusy, a co do tych ostatnich, to strzeże przed nimi nie lepsze uświadamienie, lecz lepsza siła woli. Najdoskonalszą pedagogiką seksualną, jest pedagogika szczepienia siły woli.

¹⁾ Zdziczenie płciowe młodych pokoleń jest przeważnie produktem dzisiejszego sposobu kształcenia, które wszystkie siły duchowe zużywa na przyswajanie wiedzy, a na uprawę charakteru niema ani czasu, ani chęci. Traktowanie kwestyj płciowych przez daną jednostkę jest produktem jej wychowania, wziętego w całości i tylko przez wychowanie można na nie wpłynąć. Wzrastająca wciąż „nędza płciowa“ posiada tę dobrą stronę, że nareszcie raz ściągnie na siebie uwagę naszej pedagogiki, zajętej dotychczas tylko kwestyą rozwoju intelektu.

Prądy ku płciowemu uświadamianiu, pomimo swojej przesady, mają tę dobrą stronę, że przy nich poruszamy nagłą potrzebę poważnego pogłębienia charakteru, oraz oparcia go na szerszych podstawach, jeśli tylko myślimy seryo rozwiązać zagadnienie płciowe wśród młodzieży szkolnej. Nadzwyczajne szerzenie się najgorszych przyzwyczajęń, spowodowane jest przeważnie tem, że dusza ucznia jest tak bardzo zaabsorbowaną tylko nabywaniem wiedzy, iż najważniejsze zadanie ducha, mianowicie opanowywanie ciała, zupełnie jest mu nieznane, albo bardzo rzadko poruszane w jego obecności przez ludzi dorosłych¹⁾. Na tem właśnie spoczywa kształcenie ducha, że czynimy tego ostatniego panem nad ciałem. Nigdy dosć nie można powtarzać szkole współczesnej tych słów Goethego: „Wszystko, co oswobadza naszego ducha, nie dając nam jednocześnie panowania nad nami, jest szkodliwe“.

Stanowisko ucznia wobec alkoholizmu — jest kwestyą, która nie może być załatwioną w życiu późniejszym, przeciwnie, cały porządek i karność w szkole powinny do tego zmierzać, by uczynić uczniów odpornymi w tym kierunku. Ale i tutaj także za wiele zajmujemy się przepisami, czujnością i karami, zamiast zaprowadzenia szkolnych kółek abstynenckich, oraz przeciwdziałania knajpom uczniowskim. Przy takim systemie na nic się nie zdadzą wszelkie kazania przeciw alkoholizmowi; raczej należy omawiać różne kwestye z życia i wychowania samego siebie, które doprowadzają do dobrowolnego wyrzeczenia się alkoholu.

¹⁾ W tej kwestyi były poruszane na papierze szalone pomysły, w których zupełnie nieuwzględniano nadzwyczaj ważnego uczucia wstydu i które zdradzały straszliwy brak moralno-pedagogicznego wykształcenia. *Nomina sunt odiosa*. O ileż lepiej uczyniliby niektórzy ludzie, studując pedagogikę starego Kościola pod tym względem i z niej ucząc się elementarnych wiadomości o ludzkiej naturze, zamiast na niewidziane pedagogikę tę potępiać.

Nasza intelektualna epoka przeważnie puściła w niepamięć znaczenie tego głębokiego intelektu samozachowawczego przed nieznanem życiem, który się objawia w uczuciu wstydu. Właśnie dla tego, że uczucie wstydu ochrania sferę seksualną przed zbyt jaskrawem światłem refleksyi, posiada ono tak wielkie znaczenie w pedagogii i higienie. Czyż nie wiemy, ile niebezpieczeństwa zawiera w sobie wszelkie skupienie myśli na funkcjach płciowych? Kto zna choć trochę pedagogikę zboczeń w tym kierunku, ten nie będzie zbyt lekcewał uczucia wstydu, jak to się zdarza w literaturze, traktującej o „uświadomieniu płciowem“.

Pedagogika abstynencyi cierpi na jedną główną wadę. Zanimto wyrzyna się wciąż ze swoim materiałem dowodowym, zebrany tendencyjnie, zamiast, opierając się na nędzy i tragizmie życia i na własnem doświadczeniu, jasno wykazać, jak wielkiem jest znaczenie czuwania nad sobą i w ten sposób obudzić skłonność ku niemu, opierając powstrzymywanie się od alkoholu na podstawie wychowania samego siebie i panowania nad sobą. Czyni się pod tym względem też same błędy, jak przy uświadamianiu płciowem; wierzy się w całkiem oderwane nawoływanie do wstrzemięźliwości, przypuszczając, że ono z łatwością znajdzie oddźwięk w dzisiejszej szkole, chociaż grunt do niego nie jest wcale przygotowany. Najpierw pedagogika musi w całym duchu szkoły zaszcześcić panowanie nad sobą, musi wychować w młodzieży silną wolę, oraz uszlachetnić ambicję, a wówczas wstrzemięźliwość stanie się jedną z oznak wysokiej kultury moralnej—a „przewartościowanie wszelkich wartości“ znajdzie również miejsce w walce z alkoholem.

Mówmy np. z młodzieżą o czasach obecnych, rozwijajmy z ich współdziałaniem znaczenie i istotę owego związku ducha z życiem, tego przesiąknięcia każdego czynu i słowa przez najlepsze myśli nasze, oraz przez najwyższą miłość człowieka, wykazujmy tragizm nierozwagi w życiu. W takich pogadankach szczepi się powoli wstręt do alkoholu, który właśnie dla tego jest największym wrogiem ludzkości, że nasze uczynki i mowę oswobadza z pod kontroli wewnętrznego ja i rzuca nas na pastwę chwili. A jednak panowanie nad chwilą jest panowaniem nad życiem całym.

Jak dalece niepodobna oddzielić tego rodzaju wpływu etycznego od całego rozwoju charakteru, możemy się przekonać z tego, że największa pokusa do alkoholizmu nie leży zwykle w niepowściągliwości jednostki, lecz w tak zwanych „zwyczajach picia“ i w niewytrzymałości charakteru, która nie dozwala jednostce wyemancypować się z pod tyranii zbiorowej głupoty. To też wzmocnienie osobistej siły odpornej przeciwko modzie towarzyskiej jest dla zwalczania alkoholizmu przynajmniej tak dalece ważnem, jak wzmacnianie woli wobec pokus własnej natury, pociąganej do alkoholu.

Na zakończenie jeszcze jedno słowo na temat zagadnienia szkolnego, którego etyczne zalety i niebezpieczeństwa były w ostatnich czasach bardzo często roztrząsane. Wspólne wychowanie obu płci. Z tej i tamtej strony oceanu toczono na

ten temat nader sprzeczne rozprawy. Te sprzeczności objaśniają się tem, że powyższy eksperyment postawiony był zupełnie na wolę przypadku: jeśli wypadkowo znalazły się z obu stron dodatnie żywioły, które nadały ton dominujący, wówczas się udawało—jeśli zaś było na odwrót — wówczas otrzymywało się smutne doświadczenie. Jest wątpliwem, czy eksperyment mógłby się udać, tam, gdzie młodzież nie była wpierv przygotowaną przez poważny wpływ etyczny do niebezpieczeństw takiego ciągłego obcowania obu płci. W takiej sytuacji należy chłopcom mówić o ideałach rycerskich, oraz rozwijać w nich mężkie panowanie i czuwanie nad sobą, w dziewczętach zaś ideał nietykalności, w jego najgłębszem znaczeniu i w jego konkretnem zastosowaniu — a wówczas, tylko wspólne wychowywanie obu płci, może wydać zbawienne rezultaty. Tutaj także najwięcej wpływu można wyrzucić nie w ten sposób, żeby wychowawcy wciąż kontrolowali i poprawiali zachowanie się i poglądy uczniów, ale żeby ci ostatni poważnie wypowiadali swoje myśli, poddając je pod kontrolę nauczycieli.

W ten sposób przez konkretne doświadczenia i poznanie konfliktów życia szkolnego dochodzimy do całego szeregu niezmiernie ważnych zadań pedagogicznych i przekonywamy się, że wszystkie owe zadania nie mogą być traktowane oddzielnie, gdyż rozwiązanie jednego jest rozwiązaniem drugiego, — wołają one o ogólne kształcenie charakteru, związane jedną myślą przewodnią. A to kształcenie charakteru woła również o to, by jego najgłębsze podstawy psychologiczne opierały się na silnych podwalinach religijnych. Na ten temat podam jeszcze kilka uwag na końcu tej książki.

Jako dodatek do tego rozdziału o środkach zapobiegawczych podaję krótki przegląd spostrzeżeń innych pedagogów, pracujących w tymże samym kierunku.

Przedewszystkiem muszę nadmienić o systemie don Bosco, mianowicie o „dyscyplinie prewencyjnej“. W ostatnich czasach zasady wychowawcze katolickiego pedagoga don Bosco (Turyn) oraz ich dodatnie rezultaty, zwróciły uwagę pedagogów rozmaitych kierunków. On także stawia naprzeciwko siebie dwa systemy: prewencyjny i represyjny i powiada o pierwszym:

„Za pomocą systemu prewencyjnego zdobywa sobie wychowawca serce dziecka, dla tego, że umie on mówić z niem językiem serca, nie tylko podczas wychowywania go, ale i później.

Jeśli wychowawca raz już zdobył sobie serce swego pupila, wówczas uzyskał wielką władzę nad nim; może go ostrzegać, może mu radzić, nieraz nawet go ukarać, już wówczas kiedy ten wkroczył w życie rzeczywiste i piastuje jakikolwiek urząd. Z tych, oraz z innych względów musimy przyznać, że system prewencyjny góruje nad represyjnym¹⁾.

System represyjny może zmniejszyć rozmaite nieporządki i zaburzenia szkolne, ale z trudnością może poprawić kogo. Zauważono już, że chłopcy nigdy nie zapominają otrzymanej kary; w ich duszy pozostaje zawsze pewne rozgoryczenie, nienawiść i chęć zemsty.

Pod nazwą systemu prewencyjnego don Bosco rozumie rodzaj pogadank i narad z młodzieżą, sposób wejścia w jej położenie, w jej konflikty i słabości, przez co stawia się ją w nie-możliwości dopuszczenia się błędu.

Z amerykańskich prób w tym kierunku przytoczę tak zw. Brownlee-system, który najpierw został wprowadzony w wielkiej szkole w Toledo (stan Ohio) i dał jak najlepsze rezultaty, które zachęcają do naśladowania. Sprawozdanie o tem podaje początkodawczyni systemu, przełożona tak zw. szkoły Lagrange'a (800 uczniów i uczenie). Opowiada ona, że słuchając kursu psychologii, została uderzona słowami: „Myśli są rzeczywistością“. Zapragnęła tedy siłę skoncentrowanej myśli spożytkować w dyscyplinie szkolnej. Zapytała samą siebie, czy można lepiej przekonać młodzież o sile skoncentrowanej myśli, jak skierowując tę siłę na kształcenie charakteru. Natychmiast tedy powstał plan, aby, przed rozpoczęciem wykładów, każdy z uczniów skupił myśl na ideale życiowym oraz na środkach i drogach, za pomocą których może się doń zbliżyć. Na każdy miesiąc była wybrana pewna zaleta charakteru (posłuszeństwo, panowanie nad sobą, ochędństwo, szacunek, prawdomówność, dobre zachowanie się i t. d.), która bywała oświetlana ze wszystkich stron²⁾

1) „Wiadomości salezyjańskie“, Luty 1907.

2) „The Brownlee-system of Child training Toledo (Ohio)“ 1905. Autorka czyni nacisk na to, że owe pogadanki jej ułatwiły niezmiernie innym nauczycielom utrzymanie karności w szkole. Jest to bardzo zrozumiałe, nawet, jeśli patrzymy z punktu bezpośredniego wpływu etycznego na owe „five minutes-talks“. Sztynny zazwyczaj stosunek pomiędzy nauczycielem a uczniami, zamieniając się w bardziej ludzki i bliższy, który dopuszcza otwarte jeszcze rozmowy na temat prawd wyższych, oraz swobodne porozumienie się co do kwestyi, dotych-

Główną rzeczą w takich razach jest warunek, by nauczyciel sam, o ile możliwości, niewiele mówił, a jak najwięcej starał się poznać przekonania i myśli dzieci, bo w ten sposób jedynie może je wyjaśnić i naprostować. Wybrane na cały miesiąc słowo od rana jest napisane przez jednego z uczniów na tablicy, dużymi literami. Przełożona opowiada o jednym chłopcu, który podczas gdy pisał na tablicy słowo „selfcontrol“, był pociągnięty przez współuczniwa z tyłu za ubranie i już miał chęć odplącić mu za to pociągnięciem za ucho, kiedy mu się przypomniał przedmiot dany do zastanowienia się na ten dzień. Natychmiast powstrzymał się, mówiąc do siebie: „Thomas, hold on to yourself. Remember selfcontrol!“

Przewodnia myśl tej próby wychowawczej jest zupełnie trafną, gdyż uczucia, przekonania i zasady, do których szkoła ustawicznie musi apelować, nie mogą być przez nią zaszczerpione gwałtem, lecz powinna ona pracować nad tem, by je rozbudzić i oczyścić. O tych wszystkich wyżej wymienionych tematach zazwyczaj nauczyciel mówi pięć minut, trochę dłużej, gdy chodzi o jakieś świeżo popełnione przewinienie; nie powinno to jednak być wypowiedane w tonie kaznodziejskim. Byłoby najwłaściwiej, gdyby nauczyciel wybrał najlepszy moment psychologiczny, moment, kiedy tak uczniowie, jak i nauczyciel znajdują się w podnioślejszym nastroju ducha. Prawie nigdy popełnione przestępstwo nie może się do tego nadawać. Jedna strona jest wówczas rozdrażniona, druga przygnębiona lub skryta. Cały wpływ chybia celu dla tego, że kierunek tego, co się mówi, musi być osobisty i łatwo może być wzięty, jako reakcyja obrażonego autorytetu nauczycielskiego, podczas kiedy powinien on wyglądać, jako w formie przyjacielskiej podany przyczynek do codziennej oficjalnej działalności nauczyciela.

Interesujące spostrzeżenia nad tą kwestyą podaje znany pedagog, R. Lehmann, w swojej książce „Wychowanie i wychowawca“. Opowiada on, jak raz przypadkowo, przy rozbiorze

czas załatwiających się za pomocą zakazów, nagan i kar, usuwa tem samem owe naprężenie stosunku, istniejące zawsze pomiędzy rozkazodawcą a słuchającymi. Zainteresowanie kwestyami sumienia i kształcenia woli jest tak rozbudzone, że bierze ono górę nad tradycyą „walki klasowej“ pomiędzy nauczycielem a uczniami, ułatwia niezmiernie utrzymanie karność i odbiera tej ostatniej jej zastrzoną formę.

dramatu Lessinga, w jednej z najwyższych klas, roztrząsano zagadnienia moralne i jak on sam wprowadzony był w podziw, widząc z jakim gorącym zainteresowaniem owa kwestya była rozpatrywana, z przystosowaniem do konfliktów życia szkolnego. Jeden z uczniów utrzymywał, że niema wcale żadnych stałych moralności—na ten temat rozwinęła się żywa dyskusya, którą autor podaje (str. 263) i której ostatnią część przytaczamy tutaj:

Pierwszy uczeń H. Jeśli człowiek w swoim własnym samopoczuciu usunął wszelkie ograniczenia, wówczas może robić co zechce, jest już rzeczą jego własnego uznania, które winno rozstrzygnąć, jak ma w danej chwili postąpić.

Ja. Czy także i w szkole?

Wszyscy. Tak, właśnie w szkole!

H. i G. Można urządzać szacherki i być pomimo to człowiekiem przyzwoitym. (Ogólna zgoda).

Ja. No, tak, jeśli oszukujecie nauczyciela, uważacie to za rzecz niewinną, gdyż wiecie, że nie wyrządźcie mu tem żadnej krzywdy. (Wszyscy przyznają mi rację, śmiejąc się). Ale postawcie się w takim wypadku, że jeden z was ponosi koszt oszukańców innych, np. jeden ze współuczniów oszukał drugiego, czy i wtedy będziecie go uważali za człowieka przyzwoitego?

Wszyscy. Nie, to byłoby niskie!

Ja. A więc musi być w szkole jednakowa dla wszystkich moralność. Inaczej, prawo, któreście sami ustanowili, będzie albo przesadnie surowe w niektórych razach, albo też stosowane zupełnie przewrotnie. Musicie przyjąć takie zasady moralności, które przez wszystkich będą uznawane. (Zgoda). A cóż na to powiada nasz subiektywista? Co sądzisz o wypadku, który tu przytoczyłem? Czy sądzisz, że to jest także rzeczą poglądu, rzeczą „naszego wewnętrznego poczucia“?

H. Tak, nawet jeśli kto w ten sposób postąpi, sam powinien rozstrzygnąć, czy to jest dobrze lub źle.

(Ogólne zdumienie i oburzenie).

Ja. Ale, jeśli inni uważają go za człowieka podłego, wówczas ty sam również nie zechcesz z nim obcować i będzie on osamotniony.

H. To już jego rzecz.

Ja. Ale, czy człowiek może sam stać? Czy zdarza się to kiedykolwiek? ¹⁾

Lehmann powiada, że w tem miejscu zupełnie przerwał rozmowę, a później jako temat do opracowania podał słowa Walensteina: „Słuszność ma każdy charakter, który jest zgodny z samym sobą: — nie istnieje inna niesłuszność, prócz sprzeczności z samym sobą“. W ten sposób młodzi sceptycy mieli sposobność pomyśleć nad ostatnio postawionem pytaniem. Z pedagogicznego punktu widzenia byłoby bardzo pożądanem, aby przedewszystkiem najwyższe utwory były używane, jako materiały do rozwiązywania konkretnych zagadnień i doświadczeń osobistych uczniów. W ten sposób nie tylko szkoła będzie na usługach

¹⁾ Właśnie w takich rozmowach z dorastającą młodzieżą przekonywamy się najlepiej, jak sami częstokroć jesteśmy niepewni pod względem podstawowych kwestyj sumienia, jak mało konkretnie zdajemy sobie sprawę, co do gruntu naszych przekonań—i jak nas filozofia, wraz ze swojemi abstrakcjami, właśnie tutaj opuszcza. Dyskusya, prowadzona przez Lehmana, nie może być zaliczona do najszcześniejszych. Daje się tu spostrzegać ze strony samego nauczyciela niejako niepewność co do własnego stanowiska moralnego, co nigdy nie może się ukryć przed okiem uczniów. Albo, właściwie mówiąc, nie umiał on na konkretne pytania dać konkretnych odpowiedzi. Cały nasz abstrakcyjny balast filozoficzny nie znajduje argumentu na konkretnie postawione pytania. To, że człowiek nie może „stać sam“, nie jest żadnym argumentem, gdyż wiemy, że człowiek im więcej „postawiony jest samemu sobie, tem bardziej zbliża się do prawdy. Przedewszystkiem nie sprostowuje się „subiektywizmu“ przez społeczne komunaly, lecz przez to, że się etykę tłumaczy na język subiektywizmu, przedstawiając żywo związek etyki ze wzrostem osobowości, z rozwojem duszy. Ten rodzaj argumentowania nadaje dialogom platońskim (Gorgias) ich wielką siłę pedagogiczną. Jak wpływają szacherki szkolne na charakter? Takie pytanie byłoby od razu dyskusję postawiło na właściwym gruncie, naprowadziłoby ją na kwestję zasadniczą, mianowicie poznanie samego siebie, podczas gdy ona u Lehmana zesłała niestety z tego gruntu i zapuściła się na manowce sofistyki. Do pedagoga należy starać się wejść w koło widzenia uczącej się młodzieży. Nauczyciel powinien naprowadzać rozmowę na wynurzenia subiektywne, z którymi należy wpiers się załatwić, a potem postawić pytanie w ten sposób, by ono doprowadziło do wniosku, że samolubstwo, niedbalstwo, ukrywanie się i oszustwo prowadzą tylko do obniżenia charakteru i do osłabienia woli, podczas gdy siła moralna jest najlepszą higieną ochronną dla naszej osobowości.

Takie połączenie pojęcia prawa moralnego z najgłębszem poczuciem subiektywizmu jest głównem zadaniem wszelkiego kształcenia charakteru i podstawą prawdziwej karności. Bez podobnej pedagogiki karność traci swą wartość wychowawczą, a nawet psuje charakter, gdyż wywołuje silną gieryłasówkę przeciwną porządkowi, co sprawia zamęt w pojęciach moralnych i prowadzi człowieka do zupełnej niewiary.

życia, ale także życie samo będzie pomagało w ożywianiu i interpretacji materiału naukowego. O ileż żywszym byłby wykład literatury lub historii, a przede wszystkim wykład religii, gdyby osobiste życie uczniów bywało na nich więcej poruszane i objaśniane. Można by było wykazać, jak w historii świata te tylko jednostkowe, wiecznie ludzkie konflikty odgrywają rolę, które też i w najmniejszym kółku powstają,—jak w najwyższych utworach literatury owe konflikty bywają przedstawione w ogólnej, skoncentrowanej formie, z wyeliminowaniem rzeczy ubocznych i wszelkich przypadkowości życiowych,—jak w religii znajdują one częstokroć swoje najgłębsze rozwiązanie. Jakże innym okiem patrzyłby uczeń na tego rodzaju wykłady i jakże wiele światła te ostatnie rzuciłyby na jego codzienne doświadczenia i postęпки. Czyż nie jest to prawdziwą hańbą, że właśnie w najwyższych zakładach naukowych studia nad literaturą, historią i innymi przedmiotami odbywają się z taką tępotą myśli na punkcie kwestyi, dotyczących kultury moralnej? Wybrałem umyślnie słowo: „tępota“ nie zaś zepsucie, młodzież bowiem bardzo często miewa głuche poczucie braków pod względem duchowego pokarmu, tylko nie zna drogi do zdobycia tego ostatniego, nie jest wprawną w kierunku myślowym i nie umie wynaleźć lektury w kwestyach, dotyczących jej własnego życia indywidualnego i zbiorowego,—bywa też niezmiernie wdzięczną, jeśli w niej budzimy własne życie duchowe i wysuwamy na pierwszy plan kształcenie charakteru, jako główne zagadnienie, przed którym ustępować muszą wszystkie inne.

Lehmann pisze zdumiony:

„Godną uwagi pomiędzy innemi była skłonność uczniów do stosowania wszystkiego do ich własnego życia, oraz do szkolnych stosunków w czasie dyskusyi z nauczycielem. Właśnie to, co w czasie godzin lekcyj bywa tak trudnem do osiągnięcia, mianowicie zastosowanie słyszanego na wykładzie do ich własnego życia, do otaczającej ich rzeczywistości, teraz przychodziło bez najmniejszego trudu. I trzeba było widzieć owo natężenie umysłu i ożywienie, z jakim słuchacze śledzili za tem, co było mówione, niepokój z jakim starali się rozstrzygnąć i rozproszyć powstające w ich duchu kwestye i wątpliwości“.

Do wyżej przytoczonego przykładu mógłbym dodać jeszcze jedną uwagę, opartą na długoletniej obserwacji: dzisiejsza szkoła przeważnie wychowuje dzieci nie na to, aby sobie zda-

wały sprawę z tego, co ich otacza i z tego, co przeżywają, lecz przeciwnie usypia w nich masowe zdolności w tym kierunku. Takie dzieci są przyzwyczajone tylko powtórzyć wyuczone przez siebie abstrakcje i nad tem niekiedy się zastanawiać. Nie umieją jednak nad własnem życiem pomyśleć porządnie. Tak, — nie posiadają najczęściej jasnej świadomości, co do swoich osobistych doświadczeń, oraz tego, co przeżyły, — czego naturalnem następstwem są nieprzeżywane myśli i nieprzemysłane życie. Jeśli zapytamy takie dzieci o najprostsze rzeczy życia codziennego, jeśli je zapytamy w kwesyi ich własnych doświadczeń i spostrzeżeń życiowych, to zwykle otrzymamy w odpowiedzi tylko milczenie; nie dla tego, aby tego wszystkiego nie wiedziały, — przeciwnie, wiedzą może więcej, niż nam się zdaje, — ale jest to dla nich czemś zupełnie nowem i obcem, że je ktoś o to pyta, że owe zapasy spostrzeżeń, które poczyniły, przedstawiają jakąkolwiek wartość i że one muszą o tem wyrazić swój sąd. Ale nagle zaczynają rozumieć, o co nam idzie. I wówczas, po jakiejś godzinie, powstaje tyle życia, przychodzi takie bogactwo trafnych uwag i spostrzeżeń z życia codziennego, taka uciecha, że mogą się podzielić tem, czemu się przypatrzyły, tym swoim materiałem doświadczenia, że poprostu nie można wyjść z podziwu, jak to zresztą przyznają szczerze wyżej wymienieni pedagodzy starej szkoły. A zdarza się to niejednokrotnie u tak zwanych dzieci niezdolnych.

Niewątpię, że właśnie takie omawianie kwestyj etycznych, oraz konfliktów, które silnie wdzierają się do dusz młodzieży jest najlepszym sposobem, aby życie i myślenie, doświadczenie i wykształcenie wprowadzić w kontakt wzajemny, t. j. przede wszystkim obudzić potrzebę uduchowienia nauki szkolnej i związania jej z życiem i codziennymi spostrzeżeniami, jakie ono nastrocza. Nic tak nie kształci zdolności myślenia i nie budzi duchowego zainteresowania, jak podanie sposobu, który nam pomaga do patrzenia na wszystko, co nas otacza w życiu z pewną myślą i jasnego zdawania sobie sprawy. W ten sposób stwarzamy przeciwwagę przeciwko niebezpieczeństwom wykształcenia abstrakcyjnego, które łatwo przyzwyczajają człowieka do patrzenia na życie rzeczywiste bez umiejętności powiązania ze sobą jego zjawisk, a zarazem popycha go do spekulacyi na temat ludzkiej natury. Tak zw. „filozofia prepedeutyczna“ wykładana w wyższych klasach, mogłaby, mojem zdaniem, z wielką ko-

rzysią być zastąpioną przez omawianie konkretnych kwestyj etycznych z życia szkolnego, wychowania, oraz poznania samego siebie. To znaczy raz przynajmniej gruntownie i wszechstronnie przemyśleć, a następnie omówić literaturę filozoficzną, jak dzieła Platona, Seneki, Dhammapada, Pascala, i t. d. Zamiast tego zaś nudzimy młodych ludzi suchym traktatem logiki, oraz abstrakcyjnej psychologii.

Nie mogę także nie zaznaczyć tego, że podobne pogadanki posiadają również ogromne znaczenie i dla nauczyciela. Na wszystkich innych godzinach klasowych dzieci odpowiadają tylko to jedynie, czego się nauczyły, — w takich zaś pogadankach wychodzi na światło dzienne cała ich natura wewnętrzna, cała istota duchowa, wszystkie poglądy na życie, dojrzałość lub niedojrzałość i otwartość. Żadna psychologia dziecięca nie jest w możności nawet w przybliżeniu dać tyle materiału, co podobne rozmowy o rzeczach wziętych z życia; to też już dla tego samego rozmowy te powinny być cenione przez każdego poważnego wychowawcę. Tutaj po raz pierwszy uczy się on przemawiać językiem, który w sposób bezpośredni trafi do młodych dusz, językiem, za pomocą którego z obojętnego dozorczy zamienia się w przyjaciela.

Ostatecznie powiem, że budzenie i rozjaśnianie sumienia w związku z niebezpieczeństwami i trudnościami szkolnymi jest także dla tego tak ważne, że bardzo wiele młodzieży w okresie szkolnym cierpi na zwątpienie religijne i dla tego bardzo potrzebuje zachęty moralnej, której źródło nie znajduje się w jakimś oddalonym planie, ale wprost w kwestyach najbliższych, najbardziej realnych;—pogłębia to i uświadamia charakter duchowy i czyni do tego stopnia konkretnymi najwyższe nakazy religii, uczeń powiada sobie: „Religia działa za pomocą rzeczy nam najbliższych; chociaż jej punkt wyjścia jest najwyższy, nie jest ona żadnem oderwaniem się od życia, ale właśnie odpowiedzią na jego najwewnętrzniejsze i na pozór najbardziej nierozwiązalne zagadnienia i konflikty; jest gruntem, na którym stojąc, jesteśmy panami samych siebie, wznosząc się ponad wszelką niewolę trwogę i winę“.

„Kultura moralna, tak powiada pedagog szwajcarski, Miliond ¹⁾, nie rośnie sama przez się. Nasi uczniowie przybywają

¹⁾ „La morale en école“, Genewa u Kündiga.

do nas pełni dobrej woli, ale ileż to niedojrzałych pojęć, uprzedzeń, powszechnie znanych błędów spotyka się, gdy się tylko zacznie trochę wypytywać? Zapytajmy w klasie, co to jest uczciwość? Większość odpowie: „To znaczy nie kraść“. Nieraz jest się zmuszonym prostować i uzupełniać ich pojęcia pod najelementarniejszym względem. Koniecznym jest, by uczeń nauczył się lepiej rozumieć szkołę, żeby nauczył się sam siebie lepiej rozumieć i żeby był przygotowanym do lepszego pojmovania życia“.

Kto w myśl tego, co wypowiedziałem tutaj, na wszystkie drobne i tylko na pozór powierzchowne kwestye, dotyczące porządku i życia szkolnego, patrzy w świetle „moralnego dobra“, kto nawet uczniom potrafi odsłonić dalsze widnokreśli we wszelkich przepisach karności, dla tego każda czynność szkolna traci swój wpływ drażniący i podniecający, gdyż wznosi się do wysokich zadań. To też nauczyciel taki nie spotka się z głuchym oporem i sprzeciwianiem się, jeno wcześniej lub później zdobędzie najgłębszą wdzięczność swoich uczniów. Nauczyciele, o których zachowaliśmy niewygasłą pamięć, nie byli to ci, którzy nas naprzód popchnęli na drodze wiedzy, albo też ci, którzy nam popuszczali cugle, ale ci, którzy nam w odpowiedniej chwili rzekli jakies słowo zbawcze i którzy z powagą, a nawet z surowością pracowali nad wyrobieniem naszego charakteru. O średniowiecznym wychowawcy, Godarcie, opowiadają, że nigdy nie miał żadnej sekcyi, nie powiedziawszy wpieryw paru „zbawiennych słów“. Zbawienne słowa w klasie, to są przede wszystkim takie słowa, które wskazują młodzieży, jak przez drobne rzeczy mogą zdobyć dobro moralne lub też je utracić,—słowa, które wielkie idee i zadania życia przenoszą w świat codziennych, prostych usług i drobnych powinności i w ten sposób wiążą ze sobą wielki świat z małym światkiem, dorosłe z niedorośletem.

Wraz z rozszerzaniem idei humanitarnych, wraz z coraz to wzrastającą niechęcią do wszelkiego przymusu, nawet w wychowaniu, widzimy jak krok za krokiem znika ze szkoły przemoc¹⁾. Szkoda tylko, że owa nowa metoda wniosła ze sobą tendecyę do popuszczania cugli i w miejsce dawnego karzącego porządku, zaczęła wprowadzać miękkosć i lekceważenie

¹⁾ Zjazd nauczycieli w Lipsku, w lecie 1906 r., po kilkogodzinnych rozprawach jednogłośnie zażądał zniesienia w szkole kary cielesnej.

wszelkiej władzy i wszelkiego autorytetu. Zamiast zewnętrznego przymusu nie wprowadzono żadnego przymusu wewnętrznego;—tu i owdzie zaczyna znikać wdrażanie do posłuszeństwa i do panowania nad sobą, co w dawnym systemie, oprócz wielu szkód, przynosiło także wielką korzyść dla charakteru. Słusznie, powiada John Stuart Mill: „Cieszę się z upadku dawnego, tyrańskiego systemu nauczania, który jednakże tak długo był potrzebny, aż potrafił wdrożyć pewne stałe przyzwyczajenia... Nowy zaś, jak się zdaje, wychowuje pokolenie ludzi, które nie jest zdolne cośkolwiek nieprzyjemnego znieść po mężku“.

Niebezpieczeństwo, zaznaczone przez Milla, nie ulega żadnej wątpliwości i głównym przedmiotem wszelkiej reformy dyscypliny szkolnej powinno być nie ślepe zwalczanie starych systemów, lecz przeciwnie, staranie się za pomocą nowych środków o przewyższenie w skuteczności owych dawnych metod, które umiały jednakże dzielnie zwalczać ludzką miękkość, oraz uleganie zachciankowym narowom ¹⁾, a przytem, aby owo zwalczanie pogłębić i przerobić je na prawdziwe przewycięzanie samego siebie. Najcięższym argumentem przeciwko starym środkom utrzymania karności jest właśnie to, że owa karność była zbyt powierzchowna, zbyt mało sięgała do wnętrza człowieka i tem najwięcej szkodziła swojemu własnemu dziełu, że opierała postrach na motywach przemijających, które właśnie wtedy tracą swój wpływ, gdy wychowanie powinno wytrzymać próbę. Bo przez taką jedynie zewnętrzną karność otrzymuje się to tylko, że najbardziej potulni w szkole, w życiu nierzadko stają się najbardziej niepowściągliwymi. „Kształcenie panowania nad samym sobą“ jest też dla tego przewodnią myślą, która powinna towarzyszyć wychowaniu. Nauczyciel winien umieć sprzy-

¹⁾ Autor rozmawiał nieraz z wielu doświadczonymi praktykami na polu pedagogii (zwłaszcza z wychowawcami internatów). Zgadzała się oni, że dawna dyscyplina szkolna dla tego już jest dziś nieodpowiednia, ponieważ młodzież szkolna psychologicznie jest dziś zupełnie inną, niż dawne pokolenia. Z powodu ogólnego rozwoju kulturalnego, nawet w niższych klasach obudził się tak wielki popęd do samodzielności i, tak silne poczucie godności u dzieci, że karność utrzymywana za pomocą środków represyjnych, prowadzi wszędzie do największego rozpuszczenia. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że aby utrzymać porządek, wychowawca musi liczyć się z temi tendencjami, zamiast im przeciwdziałać. Właśnie pod tym względem możemy, naturalnie ze wszelkimi zastrzeżeniami, bardzo wiele nauczyć się od systemu szkolnego w Ameryce.

mierzyć się z lepszą stroną duchową swoich uczniów, przeciwko ich niższemu popędowi. Jest to także myślą przewodnią kantowskiej pedagogii, której powinniśmy się trzymać, jeśli chcemy znaleźć silny punkt oparcia w naszej własnej tradycji, wobec przesady i błędów amerykańskiej wolnej pedagogii. Kant wiąże w sposób godny uwagi ideę wpływu duchowego z ideą karności, wówczas gdy mówi do pedagogów: „Na maksymach, nie na dyscyplinie, powinno być ugruntowane postępowanie z dziećmi; ta ostatnia tylko powściąga krnąbrność, tamta kształci władzę myślenia“.

III.

Zagadnienie karności.

Roztrząsania socyologiczne i psychologiczne.



Mustra i poszanowanie godności ludzkiej w wojsku.—

W niemieckiem piśmie peryodycznem, poświęconem wojskowości, ukazał się w zeszłym roku długi artykuł o karności we francuskiej armii. Autor przytacza cały szereg zajmujących uwag, które wykazują, jak mało wartości przywiązują w ćwiczeniach wojska francuskiego do owej konwulsyjnie wyprostowanej postawy i do ogłupiającej mustry, które stanowią najgłówniejszą stronę dyscypliny armii niemieckiej¹⁾. Francuskiemu żołnierzowi pozostawiono podczas służby daleko większą swobodę ruchów i samodzielnego działania, niż najbliższemu jego sąsiadowi. Najważniejsze w tych spostrzeżeniach stanowi to, że jak dowodzi autor, owa swoboda na manewrach nie pozostawia nic do życzenia pod względem dokładności i szybkości obrotów, co zresztą potwierdziła wojna rosyjsko-japońska. Wojna ta dała uderzające dowody, jak jest niezbędnym w dzisiejszem prowadzeniu kampanii rozwój samodzielności, oraz poczucie odpowiedzialności w szeregowcach, jak osobistość ludzka wyraźnie zarysowuje się poza dynamicznym wpływem masowej tresury wojskowej

¹⁾ Np. przy apelu (sprawdzaniu obecności) występują żołnierze pojedynczo lub po kilku, oddalają się też często przed ukończeniem sprawdzania.

We froncie również nie zawsze zachowują się zupełnie nieruchomo, skoro rozlegnie się komenda: „Garde à vous!”

i jak zgubnie wpływać musi wychowanie ludności, oraz karność wojskowa, zamieniająca jednostki w bezduszne, pozbawione woli kółka wielkiej maszyneryi, zamiast wszystkie siły duchowe, oraz rozbudzone poczucie godności spożytkować w celach służby.

Ten artykuł w niemieckiem piśmie wojskowem zwrócił ogólną uwagę i wywołał, zwłaszcza w demokratycznej prasie niemieckiej, żywe echo. Pierwszy głos zabrał znany pułkownik Gädke, który w „Berliner Tageblatt“ umieścił artykuł wstępny p. t. „Karność“, w którym rozpoczął energiczną walkę z przestarzałym pojęciem o dyscyplinie, jakie dotychczas uparcie panuje w niemieckiej armii. Wcale nie starając się umniejszać znaczenia musztr, przymusu, oraz znaczenia kar, utrzymuje on jednak, że dyscyplina nie zawiera się w jednym słowie: posłuszeństwo, że jest ona czemś szerszem, bardziej duchowym, że musi większe miejsce pozostawić dla swobody i samodzielności, oraz zmiękczyć sztywność obojętności oficera z szeregowcami, zwłaszcza wtedy, gdy dana chwila wymaga największego skupienia woli, oraz najbezwzględniejszej jedności całego człowieka z wykonaniem komendy. Skrócony czas służby wojskowej zmniejsza wpływ długiego, instynktowego nawyku do wypełniania wamagań dyscypliny; technika, wojenna opiera się coraz więcej na osobowości jednostki. Jeśli np. masa nagle odmawia posłuszeństwa wobec niszczącego, krzyżowego ognia, wówczas żołnierz pojedynczy musi być istotą myślącą, nieulegającą tak dalece sugestyi tłumu. Stąd widzimy, że wprost ze względu na korzyści wojenne, należy dążyć do większego wyswobodzenia jednostki z pod gniotącego rygoru, a przedewszystkiem do usunięcia wszystkich tych metod i form dyscypliny, jakie przytępiają i zabijają poczucie godności, które jest główną sprężyną i podstawą osobowości. Autor wyprowadza swoje wnioski z założenia, że rozwój demokratyczny kultury, kładąc nacisk na wartość osobistą jednostki w życiu ludu, bezwiednie dąży do tego, by, przy niezbędnym rygorze wojskowym, elementem swobody i osobistej godności nadać należyte znaczenie, co nawet jest bardzo ważnem z punktu widzenia czysto wojskowego, gdyż tak wielka różnica pomiędzy dyscypliną wojskową, a metodą postępowania, szanującą w ludziach ich godność osobistą, musi wpływać paraliżująco i szkodliwie na cały stan moralny i duchowy żołnierza.

Wszystkie owe poglądy są bezwarunkowo słuszne z punk-

tu widzenia socyologicznego, oraz psychologicznego. I kiedy Gädke powiada, że w dzisiejszej dyscyplinie wojskowej żyje jeszcze tradycya najemnego żóldactwa ósmnastego stulecia, mianowicie absolutnie sztywnej postawy pod bronią, to można dodać do tego, że także i cały porządek społeczny przeszłości zbudowany był na takiej sztywnej postawie i że te obie tradycye z sobą się jednoczą, aby utrzymać formę dyscypliny zupełnie niezgodną z duchem i wymaganiami współczesnego życia i właśnie przez ową otwartą z niemi sprzeczność same podkopują własny autorytet. Służba wojskowa mogłaby być prawdziwą szkołą wychowania społecznego, wyćwiczenia w akcji jednolitej i podporządkowanej, przesiąknięcia każdej pracy duchem dokładności, punktualności i racjonalnego współdziałania. Szkoda więc, że ten wpływ dobroczynny bywa dziś paraliżowany przez niszczące i szkodliwe oddziaływanie gburowanej ostrości, która ze służby wojskowej przenika do życia publicznego, wszędzie paraliżuje wesołość i swobodę przy pracy, przeszkadza współdziałłości i doprowadza do rosnącego wciąż ducha opozycyi. To też jeśli dzielność i inne zalety, tkwiące w duchu wojskowym, mają przeniknąć do życia publicznego, koniecznem jest, by to, co jest dzielnego i wartościowego w duchu demokracji, otrzymało prawo obywatelstwa w dyscyplinie wojskowej, dla jej własnego dobra. Bo niema nic niebezpieczniejszego, jak gdy w ludziach zakorzeni się przekonanie, że rygor i wolność, karność i godność osobiste stanowią z sobą jakąś nieprzejednaną sprzeczność. Do takiego jednakże poglądu prowadzi służba wojskowa, która gwoli rygorowi wyłącza zupełnie swobodę, a gwoli podporządkowania, depce godność jednostki.

Bardzo ważnem jest dla zbadania zagadnień karności, zaznaczyć słabą stronę niemieckiej dyscypliny wojskowej, mianowicie zbyt małe uwzględnianie i poszanowanie ludzkiej godności u podwładnych. Niemniej jednak ważnem jest niezapominać o dodatnich stronach owego systemu wychowania. Te ostatnie bezwątpienia nie były pominięte w krytyce wyżej przytoczonego pułkownika Gädke, wszakże pojęcia: wolność, osobowość są tam nie tak jasno określone, aby można zrozumieć doniosłe znaczenie posłuszeństwa i zewnętrznych środków wyrobienia go. Nie jest dość jasno wskazane jak daleko mają zachodzić koncesye, uczynione na rzecz współcze-

s nego indywidualizmu. Aby zdobyć w tej kwestyi zupełnie jasne stanowisko, należy rozpatrzyć słabe strony francuskiej dyscypliny wojskowej. Najpierw trzeba niezapominać o tem, że tak zwana pruska dyscyplina bywa sądzona często bez żadnego usprawiedliwienia historycznego i psychologicznego. Nie należy puszczać w niepamięć wielkich tradycyj, z których ona urosła i których mężkość pełna charakteru odbiła się nawet na formach, przez nią przybranych. I dlatego właśnie o absolutnem naśladownictwie innego narodu nie może być mowy. Kto wie, czy skłonny do indywidualizmu germanin, nie potrzebuje ostrzejszych form dyscypliny i silniejszej pomocy zewnętrznej do utrzymania porządku, niż francuz, który posiada tak wiele wrodzonego talentu do współdziałłości, co znamionują nawet właściwości jego mowy? Prócz tego zdaje się, że wyżej wzmiankowany sprawozdawca w „Militärwochenblatt“, patrzył przez zbyt różowe okulary i nie zdawał sobie wcale sprawy ze szkód, jakie musi wyrządzić francuskiej armii usunięcie zewnętrznej dyscypliny i dokładnego posłuchu.

Świeżo wyszła broszura pewnego norweskiego oficera, który widocznie czynił bardzo sumienne i obiektywne studia. Daje on w tym kierunku nadzwyczaj godne uwagi uzupełnienia ¹⁾. Autor wyraźnie to zaznacza, że oficer francuski nigdy właściwie nie jest całkiem pewny posłuszeństwa swoich ludzi. Każdy rozkaz i każde rozporządzenia musi mieć swoje usprawiedliwienie: „la raison“. Tonu rozkazującego nie słyszy się wcale we francuskich koszarach. Wszystko, co jest bezwarunkowem, absolutnem, spoczywającym już w samej zasadzie jakiegokolwiek autorytetu, oburza francuza. We Francyi spotyka się oficerów, którzy wobec rozpoczynającej się bitwy, dysputują ze swoimi żołnierzami.

„Fritz Hoenig opowiada, jak leżał ranny po bitwie pod Bruville. Francuzi odrzucili brygadę Wedella i zaczęli ją ścigać po bitwie. Batalion za batalionem przesuwały się przed jego oczyma. Strzelali i dysputowali jednocześnie. Jedni chcieli pozostać, inni chcieli iść dalej; jedni chcieli iść na prawo, drudzy na lewo. Każdy, kto zbliżył się z francuskim Piou-Piou ²⁾ poznał go natychmiast z tego opisu“.

¹⁾ „Niemiecki i francuski oficer“, studjum społeczne M..., porucznika armii norweskiej. Berlin, 1907. „Centrale für Militärwissenschaft.“

²⁾ Tak nazywają francuskich piechurów.

Zupełnie innego wrażenia doznaje się, zwiedzając koszary niemieckie. Najpierwszą rzeczą, którą się słyszy, jest komenda: „Kolana wyciągnąć, palce od nóg na zewnątrz, na bok, — wyprostować się“. Tu nie obawiają się wymagać za wiele. Właściwie nie chodzi o nic innego, jak o wytresowanie ludzi do samozaparcia i do absolutnego posłuszeństwa. Wydaje się rozkazy w pewien właściwy, stanowczy sposób, niedopuszczający nawet myśli o oporze, a obserwator odnosi wrażenie, jak gdyby słowo i spojrzenie oficera błyskawicznie znajdowały drogę do żołnierza“...

„...Nawyk do posłuszeństwa, którego żołnierz nabiera podczas ćwiczeń, jest pod tym względem najważniejszy. Przez różność i jednostajność ćwiczeń, każda jednostka w końcu duszę wkłada w robienie bronią...“

Zdaje mi się, że nie ulega zaprzeczeniu, iż ta strona niemieckiej dyscypliny wojennej, mianowicie przyzwyczajenie do absolutnej uległości podczas czynności służbowych, do wzorowej dokładności w spełnianiu wszelkich szczegółów służby a także do zewnętrznej wyprężonej postawy ¹⁾ są szkołą społeczną, pedagogiczną i nadzwyczaj ważną nauką dokładności. Człowiek uczy się w ten sposób działać rzeczywiście porządnie i sumiennie i nabiera zdolności do podporządkowywania swojego indywidualium racjonalnej metodzie zbiorowego czynu. W każdym razie, — prócz wszystkich już zaznaczonych zresztą braków, — prawdą jest, że słaba dyscyplina gorszą jest niż żadna. Dla całego wykształcenia woli u człowieka, a zwłaszcza dla „kultury i techniki“ jego działalności jest niezmiernie ważnem, żeby posiadał on w swoim życiu taką epokę, podczas której odczytałby się zupełnie wszelkiego niedbalstwa i połowiczności w działaniu i swoje osobiste fantazje złożył w ofierze wspólnemu dziełu. Właśnie, co się tycze tego ostatniego, to każda ludzka praca wspólna musi na przyszłość wzorować się na służbie wojskowej, zwłaszcza na jej dokładności i rygorze, jeśli ma być naprawdę produkcyjną i jeśli ma wyrzucić na jednostki swój wpływ ożywczy i wzmacniający. Przypatrzmy się tylko pracy pułku pionierów

¹⁾ Ci, którzy krytykują zewnętrzny przymus i surowość, mogą z pewnością wytknąć słusznie niejedną przesadę pod tym względem, zapominają jednak często, jak sugestywny wpływ duchowy posiadają owe objawy zewnętrzne; pedagogicznie są one wprost nie do odrzucenia.

i porównajmy ją z robotą przy brukowaniu ulicy lub przy budowie domu,—z ową stratą czasu, z owym brakiem racjonalnego zespołu i metody pracy. Znałem ludzi naprawdę wysokiego umysłu, którzy, w przeciwstawieniu do takiego rozluźnienia i samowoli robotników, uważali służbę wojskową, z jej surową dokładnością i ścisłym porządkiem, jako istotne dobrodziejstwo i wcale nie patrzyli na unicestwienie woli jednostki podczas wykonania jakiegokolwiek pracy, jako na coś poniżającego, lecz raczej, jako na symbol tego posłuszeństwa, jakie powinno zachować nasze ciało, wobec wymagań naszej woli. Jeśli dziś w tak szerokich kołach, bo nawet w klasie robotniczej, panuje taka odraza do wszystkiego, co przypomina służbę wojskową, to przypisać to należy poniżającemu sposobowi traktowania i ubliżającemu tonowi, który niestety w bardzo wysokim stopniu przenika cały system. Wypływa to ze specjalnej pruskiej tradycji grubiańskiego obejścia z żołnierzami, co wcale nie jest koniecznym do utrzymania ścisłej karności, jak tego mamy najlepszy przykład na armii japońskiej. I tu właśnie przychodzimy do głównego punktu widzenia, z którego musimy oceniać to, co przedstawia trwałą wartość i to, co wymaga gruntownej reformy w dyscyplinie wojskowej, oraz rozstrzygnąć, w jaki sposób można pogodzić wymagania najsurowszej dyscypliny ze swobodą i osobistą godnością jednostki. Otóż wszystko polega na tem, by wymaganie bezwarunkowego posłuszeństwa i dokładności połączyć z pełnym szacunkiem i obejściem z ludźmi, oraz by jednostka nie ulegała biernie i ślepo, lecz sama zainteresowana była w celach, dla jakich wymaga się od niej samozaparcia się i nauki dokładności ¹⁾. Co się tyczy obejścia się z ludźmi pełnego szacunku to nie tylko powinno ono być zachowane podczas wszelkich pouczających przemówień w czasie służby, lecz przede wszystkim w obcowaniu poza właściwą służbą. Takie chwile powinny być użyte na to, aby sztywny stosunek zwierzchnika do podwładnych zamienić za pomocą słów paru, oraz zmiany tonu i sposobu mówienia, na koleżeńskie lub pełne współczucia traktowanie, w którym dźwięczy ludzka struna, a tu na służbie powinna milnąć tylko chwilowo. Na wyższym szczeblu owego systemu dzieje się to, jako coś zupełnie zrozumiałego — że zaś na

¹⁾ Jest to niezmiernie ważne zadanie dla pedagogiki w godzinach przeznaczonych na instrukcję.

niższym stopniu owo „przywrócenie ludzkiej godności“ jest wykluczone, przeto właśnie stanowi to główną przyczynę głębokiej odrazy wśród szerokich kół do dyscypliny wojskowej, a także jest głównym powodem niemożności przeszezepienia tej dyscypliny na grunt pracy przemysłowej. Tam, gdzie w fabryce rządzi oficer rezerwy, tam można być pewnym, że opór bierny strajki, skryte lenistwo i podziemne knowania osłabiają produktywność całego przedsiębiorstwa i daleko więcej szkodzą niżby mógł pomódz „surowy“ porządek. A wszystko to pochodzi z bezdusznej omyłki prowadzących interes, którzy sobie wyobrażają, że dla utrzymania porządku niezbędnem jest deptanie cudzej godności osobistej, że praca sumienna za pomocą postrachu i brutalności, a dokładność za pomocą teroru może być jedynie osiągnięta ¹⁾. W rzeczywistości jednak nie ma wcale prawdziwego porządku i karności, jeśli te ostatnie wspierają się na rzeczach zewnętrznych. Bez wewnętrznego współdziałania i zgody ludzi nam podlegających możemy utrzymać tylko pozorny porządek. Tam, gdzie nie szczeni się przy każdej sposobności słów grubijańskich, panuje bezustanny rokosz. Bo, gdzie się wymaga kompletnego poddania się samoistności, tam należy wynagrodzić to w dwójnasób za pomocą szacunku i dobroci względem ludzi, oraz szczególnej powściągliwości, co do podnoszenia tonu. Jedność wewnętrzną pomiędzy słuchającymi a dyscypliną jest nie tylko warunkiem do tego, aby ta ostatnia mogła wywrzeć swój wpływ kształcący i wychowawczy, ale jest także jedyną podstawą każdej pracy istotnie produkcyjnej, oraz każdego współdziałania. A takie obejście szanujące godność oso-

¹⁾ „Poszukiwany jest energiczny inżynier“, czytamy dość często w handlowych ogłoszeniach. Niestety, nie chodzi tu prawie nigdy o tę głęboką energię, dla której wystarcza spokojna moc i pewność i która pomimo, że nigdy nie odstąpi od swoich wymagań, jednakże potrafi być pełną dobroci i skromności,—lecz o tę, „kaszającą i szczekającą“ energię psa owczarskiego, którą podwładni znoszą, jako coś głęboko poniżającego i która pracy odbiera cały jej urok. Nie należy przede wszystkim zapominać o jednym: większa część rozgoryczenia podwładnych przeciwko zwierzchnikom pochodzi stąd, że ludzie w głębi dusz czują potrzebę posłuszeństwa dobrowolnego i nie dla tego gniewają się w duchu na brutalnego zwierzchnika, że im odebrał s w o b o d e, ale, że im uniemożliwił p o s ł u s z e ń - s t w o, przez to, iż jest ślepy na to, że chcą oni słuchać, jak ludzie a nie zwierzęta. Zresztą nawet zwierzęta tylko wtedy słuchają, gdy im się rozkazuje p o l u d z k u. O tem wie każdy amator i znawca koni.

bista, nie tylko nie przeszkadza utrzymaniu największej karności, ale jest wprost drogą, która najłatwiej i najpewniej prowadzi do jej osiągnięcia daleko pewniej i skuteczniej, niż wszelki sztywny rygor, który, tak u rozkazodawców jak i u podwładnych, porusza jedynie niższe strony natury ludzkiej. Właśnie u ras najtroskliwiej dbających o indywidualność, nadmiar jej bywa powściągany, zwłaszcza przez mądrych i taktownych wychowawców za pomocą połączenia systemu subordynacji z systemem poszanowania samoistności i godności jednostki i w ten sposób poruszając najwyższe siły w człowieku, osiągają doskonałe posłuszeństwo. Jest to swego rodzaju: „poświęcenie chorągwi“. Gdy japońskiemu oficerowi żołnierz przynosi obiad, wówczas ten wstaje i składa mu ukłon na znak podziękowania. Czy to szkodzi utrzymaniu dyscypliny? Nie, przeciwnie; jeśli ten, który wymaga posłuszeństwa, uchyla głowę przed godnością ludzką tego, który słucha, tem samem okazuje mu, że posłuszeństwo wcale go nie poniża, a przeciwnie że jest ono uważane, jako podstawa wszelkich bohaterskich czynów. Kto nie uważa za świętość poczucia godności u podwładnego, ten jest tępym na każdym polu wychowawczem, a specjalnie na polu wychowania wojskowego. Zapomina on bowiem o tem, że prawdziwa siła, dająca najlepsze wojenne rezultaty, mianowicie odwaga moralna, opiera się na podstawie duchowej osobowości człowieka i musi osłabnąć, skoro ta ostatnia jest pomiatana i deptana. Jeśli zaś chcemy wykorzystać dla czynów wojennych tę stronę specyficzną ludzką, duchowe porywy, niezłomną wierność, zapominającą o sobie ofiarną, wówczas musimy uszanować duchową osobowość, z której wszystkie owe siły wyrastają. Bywają młodzi i starsi oficerowie, którzy pomimo najsurowszej dyscypliny i znakomitego opanowania strategicznej wiedzy, nie mogą jednak osiągnąć w swoich oddziałach owej strategicznie ruchliwej i dokładnie funkcyjnej jedności. A najczęściej brak ten pochodzi z czegoś, czego w języku strategicznym określić niepodobna, mianowicie, że ci oficerowie nie mają żadnej miłości, ani poszanowania dla ludzkiej jednostki, że popełniają nieraz cały szereg drobnych niesprawiedliwości, że są twardzi i bezwzględni i dla tego ich żołnierze spełniają rozkazy, wkładając w to całą swoją fizyczną energię i uwagę, ale dusza ich i w ogóle strona moralna nie są przejęte zadaniem, które mają wykonać.

Właściwie potrzeba nam nagłąco nie odrzucenia zasad sprę-

zystej dyscypliny wraz z jej życiodawczą siłą pedagogiczną, lecz raczej psychologii i pedagogii dyscypliny, która potrafi usunąć przeciwieństwo pomiędzy poczuciem godności a posłuszeństwem i wciągnąć do pracy całego człowieka, zamiast zaprowadzać jedynie zewnętrzny porządek, połączony z wewnętrznym buntem¹⁾. Im bardziej cała nasza dzisiejsza kultura pracy wymaga osobistego poczucia odpowiedzialności, inicjatywy i wolności, tem niezbędniejszem jest zabezpieczyć owe swobodne siły za pomocą karności i porządku od zwyrodnienia. Jest to jednak możliwem tylko wtedy, gdy silnie rozbudzone w człowieku współczesnym poczucie godności, ambicya i samodzielność będą za pomocą umiejętnej dyscypliny nie tylko szanowane, ale nawet podtrzymywane. Nie przez rozluźnienie dyscypliny, lecz przez to, że się przedstawiało do bro wolną dyscyplinę, jako najwyższy czyn i próbę osobistej wolności i energii woli, umiano w klasztorach za pomocą szkoły, twardej służby i posłuszeństwa podnieść życie duchowe. Takie pojęcie o wpływie dyscypliny w kierunku dobra moralnego podwładnych, powinno być starannie wyrażane w ten sposób, żeby w całym postępowaniu zwierzchnika z podwładnymi przeświecał zawsze szacunek i współczucie. Wówczas dopiero fatalne skojarzenie pojęcia dyscypliny z pojęciem nieludzkości, srogości, brutalnego przymusu zniknie raz na zawsze z dusz ludzkich, a posłuszeństwo skojarzy się z wyobrażeniem dojrzałości i rozsądku. Aby jednak to osiągnąć, potrzeba, żeby zastosowana do wymagań czasu i pełna charakteru pedagogika przeniknęła głęboko całe wychowanie wojskowe; zwłaszcza wydawanie rozkazów wymaga wielkiej umiejętności pedagogicznej.

Konkluzya. Problemat dyscypliny redukuje się więc do zagadnienia, w jaki sposób dwie biegunowo przeciwne potrzeby ludzkiego życia z sobą pogodzić i jedną od drugiej odgrani-

¹⁾ Zachęta do pogłębienia psychologicznego i pedagogicznego dyscypliny wojskowej, została świeżo wygłoszona przez doświadczonego specjalistę wojskowego w broszurze pod tytułem: „Psychologia bitwy“, napisanej przez szwajcarskiego kapitana piechoty A. Steinmanna. Autor utrzymuje, że psychologia wiedzy wojskowej jest nadzwyczaj zaniedbana i przedstawia cały szereg uderzających przykładów, które wykazują olbrzymie znaczenie, jakie posiada element duchowy we wszelkich działaniach wojennych.

czyć, mianowicie potrzebę porządku społecznego i pracy, wymagającej dokładnego posłuszeństwa z potrzebą ludzkiej osobowości, swobody, oraz samodzielności. Żadna prawdziwa dyscyplina niepowinna rościć pretensyi do absolutnej podległości, a także nie powinna zapoznawać potrzeby swobody u człowieka, gdyż im bardziej uda się jej głębsze pokłady duchowe jednostki pozyskać dla swoich celów i na nich się oprzeć, tem bardziej staje się ona życiodajną. Tu właśnie leży cała trudność zadania, którego rozwiązanie bardziej jeszcze komplikuje się w ostatnich czasach przez to, że inicjatywa indywidualna i poczucie odpowiedzialności nie tylko uważa się jako dobro osobiste, ale także jako pierwszorzędnny czynnik kulturalny i gospodarczy i dla tego też wkracza ze świadomą siebie siłą i wymaganiami w dziedzinę wszelkiego autorytetu. Konflikt ten na polu techniki wojskowej przedstawiliśmy w poprzednim ustępie, ponieważ on bardzo ostro dziś się zaznacza. I właśnie tu bije w oczy spostrzeżenie, że wszyscy krytycy współcześni autorytetu owo niezbędne pojednanie pojęcia swobody z pojęciem posłuszeństwa przedstawiają sobie zbyt jednostronnie, gdyż chcą poprostu osłabić surowość posłuszeństwa i sądzą, że rozwiążą zagadnienie, zastępując je przez połowiczne posłuszeństwo i przez rozluźnioną dyscyplinę. Staraliśmy się wykazać, że tego rodzaju rozwiązanie nie daje wystarczającej odpowiedzi na istotne wymagania życia. Raczej szukać należy rozwiązania nie w tem, by posłuszeństwu odjąć jego nieubłagalną dokładność, ale w tem, by całą atmosferę służby wojskowej przenikało szczególne poszanowanie ludzkiej godności w podwładnych. Potrzeba swobody i ambicya jednostki nie będzie się wówczas sprzeciwiała posłuszeństwu, które zostanie tylko pogłębione przez jego motywy i natchnienie, oraz złagodzone za pomocą tonu, w jakim będą wydawane rozkazy, ale natomiast wymagania jego, oraz wewnętrzna, konsekwentna surowość ani na jotę nie zostaną umniejszone.

Demokracja i dyscyplina szkolna. — Zarówno w wojsku jak i w szkole, niezbędnym warunkiem rozwoju jest połączenie zasad karności i posłuszeństwa z potrzebami duchowymi człowieka wolnego w kraju demokratycznym. Jest to tak samo ważne w szkole, jak i w wojsku. Ale wojskowe wychowanie trwa tylko dwa lata i wpływa na człowieka dorosłego; karność szkolna działa natomiast przez długie lata, właśnie w epoce rozwoju

charakteru. Jeśli jest stosowaną w duchu ślepego, zewnętrznego przymusu, pozostawia nierozwiniętem poczucie wewnętrznej odpowiedzialności, przytłumia ambycję i spoczywa jedynie na powierzchownej autokracji nauczyciela. To też karność tego rodzaju wychowa społeczeństwu obywateli, których usposobienie nadaje się do monarchii absolutnej, lecz bynajmniej nie do wspólnej pracy obywatelskiej.

Tacy obywatele przez swoją niezdolność do rządzenia sobą i do współrządzenia, będą hołdowali autokratyzmowi i biurokratyzmowi, nawet w państwie demokratycznym. Nauka Kanta o nadawaniu sobie przez siebie samego praw moralnych wcale nie przypadkowo powstała w epoce, kiedy idea demokratyczna odbywała po Europie swój pierwszy tryumfalny pochód, bo wolność jest to nadawanie praw samemu sobie,—ale zawsze w tem pojęciu, że tylko tam istnieje prawdziwa wolność, gdzie karność, która w pierw działała i krępowała zewnątrz, zaczyna wpływać z najgłębszych pokładów osobowości ludzkiej i jest dobrowolną, oraz świadomą siebie. Samorząd w takim znaczeniu moralnem jest istotnym warunkiem prawdziwego politycznego samorządu. Ale zdobywa się go litylko przez wychowanie i przez ćwiczenie i dla tego właśnie ogromne znaczenie ma to, by szkoła w kraju demokratycznym była szkołą samorządu, zamiast być samowładztwem nauczycieli i ślepej, przymusowej dyscypliny. Karność, która za pomocą strachu, kar, lub też przez ciągle drażnienie ambicyi, utrzymuje wzorowy porządek w postępowaniu i zajęciach uczniów, zupełnie nic nie jest warta dla przyszłości, bo później w życiu nie będzie nauczyciela z kijem, karcerem i złemi stopniami, lecz całkiem temu przeciwstawne zasady wolności, które wymagają poważnego uzdolnienia i poczucia odpowiedzialności, oraz pokonywania samego siebie. Owe zasady nie będą zrozumiałe dla tego, kto się nie nauczył języka wolności.

Oddalenie się od życia naszego wykształcenia pedagogicznego. Godnem jest podziwu, jak dotychczas mało idea demokratyczna, w ścisłem znaczeniu tego wyrazu, była uwzględniana w pedagogii. Wszystkie dziedziny życia zostały objęte przez demokratyzm, we wszystkich stosunkach obronił on ludzką godność i samoistność, tylko w dziedzinie karności szkolnej hołduje się wciąż duchowi zewnętrznego przymusu i kar, uwłaczających godności osobistej, nie bacząc na to, że to jest tem trudniejsze do znie-

sienia i tem fatalniejsze, im bardziej poza obrębem murów szkolnych ten duch przymusu bywa wyśmiewany, potępiany i lekceważony. Że owa przestarzała metoda tak się długo utrzymuje, pochodzi to stąd, że kwestya dyscypliny szkolnej nigdzie w pedagogii rzeczywiście gruntownie i konkretnie nie była omawiana. Czyż znajdziemy w pismach nauczycielskich choć jeden artykuł w kwestyi dyscypliny szkolnej? Na jakiejże konferencyi nauczycielskiej był referowany ten przedmiot? Zdawałoby się, jak gdyby ten przedmiot nieskończenie ważny w praktyce pedagogicznej został usunięty z pola dyskusyi i reform. A tymczasem słyszy się takie mnóstwo coraz cięższych i coraz bardziej interesujących konfliktów i zagadnień, o których każdy nauczyciel i każda nauczycielka umie rozprawiać, skoro się przejdzie w dziedzinę faktów. Skąd jednak to pochodzi, że pomimo teorii pedagogicznych, wszelka wymiana myśli, oświecenie otrzymanych doświadczeń, oraz rzucenie nowego światła na całą tę kwestyę, zostało zupełnie zatamowane? Przyczyna tego leży w tem, że większość europejskich seminaryów nauczycielskich są to Augiaszowe stajnie, pełne abstrakcyjnej wiedzy, oraz bezowocnych ciężkich wiadomości książkowych, --stajnie Augiaszowe tak straszliwie zanieczyszczone, że do wielu młodych ludzi, którzy przez nie przeszli, możnaby było zastosować słowa piosnki Eichen-dorfa:

A, gdy wynurzył się z przepaści,
Był już strudzony i stary.

Jak jest jałową i bezpłodną rzeczą tradycya, możemy przekonać się z tego, że nawet wiele jasnych i wykształconych umysłów, które można spotkać wśród niemieckich i szwajcarskich profesorów i dyrektorów seminaryów, idą naprzód bardzo powoli, krok za krokiem i często czują się bezradni, ponieważ własne punkty widzenia, mogące doprowadzić do energicznego przebra-kowania i oczyszczenia, nie mogą wyłącznie wypływać tylko z pedagogii; muszą one wyjść z zupełnie nowych poglądów na życie, które w świetle prawd wiecznych odróżniają istotne od nieistotnego i uporządkowują hierarchię celów i ideałów życiowych i z tego dopiero czerpią materiał wychowawczy. Jeśli szkoła dziś cierpi na straszliwą niestrawność, pochodzi to stąd, że w życiu samem istnieje chaos, wśród którego różnica pomie-

dzy tem, co jest zasadnicze a tem, co jest poboczne, zdaje się znikać zupełnie, a „wartość czasu“ pojmuję się tylko w znaczeniu pieniężnym, nie zaś w znaczeniu dobra duszy i doskonałości charakteru.

Szkoła i społeczeństwo.—Jeszcze jedna przyczyna składa się na wyżej oznaczony brak w wykształceniu nauczycieli. Istnieje ścisły związek pomiędzy współczesną szkołą europejską i pomiędzy abstrakcyjnym wykształceniem humanistycznym. Zbawienne przeciwdziałanie przeciw temu kierunkowi przychodzi do nas z za Oceanu. Amerykańska szkoła stoi w bezpośrednim związku z życiem rzeczywistym i z potrzebami społecznymi. Posiada to również swoje niebezpieczeństwa i wymaga czujnej krytyki, ale wypływa także z silnych i pełnych wartości pobudek. Tylko w Ameryce mogła powstać książka Johna Devey'a „Szkoła i społeczeństwo“. Czy zapytujemy się kiedy w duchu, jaki wpływ na wybór materiału naukowego i na metodę nauczania wywarł w pedagogii ustrój przemysłowo-demokratyczny? Jakiego rodzaju dyscypliny szkolnej potrzebujemy, jako obywatele społeczeństwa demokratycznego, w przeciwstawieniu z naszymi przodkami, poddanymi karom cielesnym i bezmyślnemu przymusowi? Taki zwrot szkoły ku konkretnym potrzebom życia w przeciwstawieniu z abstrakcyjnymi ideałami wykształcenia, mógłby się stać dla naszej pedagogii źródłem odmładzającym. Jeśli się ma głównie na celu człowieka konkretnego, oraz podstawowe potrzeby ludzkiego społeczeństwa, to kształcenie charakteru samo się nam narzuca, jako punkt środkowy całej istoty szkoły i stąd to kwestya dyscypliny szkolnej nabiera tak doniosłego znaczenia i przestaje być jedynie kwestyą formalno-techniczną nauczania a staje się przedmiotem pierwszorzędnej wagi ¹⁾.

¹⁾ Pielęgnowujemy w szkołach pewnego rodzaju ogólny patriotyzm, za pomocą kultu dla ojczystych wspomnień. Amerykanin natomiast zapytuje: czego potrzebuje moja ojczyzna w przyszłości? Jakiego rodzaju charakteru? Byłoby dobrze, żeby i w szwajcarskich szkołach trochę mniej trzymano się abstrakcyjnego poznawania zasad wolności, lecz żeby profesorowie raczyli zejść nieco ze swoich katedr, na których piastują dyktaturę i starali się wprowadzać wyższe ideały samorządu, oraz odpowiedzialności osobistej w swoim państwie, żeby dzieci wcześniej wyćwiczyły się w korzystaniu z wolnych instytucyj i nauczyły się kochać i poznawać w małym wielkie. Demokracja bowiem także wymaga „lek-

Tutaj można śmiało tak w teorii, jak w praktyce pedagogicznej naśladować Stany Zjednoczone. Cała literatura pedagogiczna tamtejsza przesiąkła tą myślą, że szkoła za zadanie główne nie ma dostarczania jak największego zapasu wiedzy, lecz, że przede wszystkim powinna kształcić i umacniać charaktery, aby były zdolne do dźwigania obowiązków, i przyczyniać się do rozwoju wolnego społeczeństwa. Do takiej moralno-pedagogicznej misji właśnie wykształcenie dyscypliny szkolnej jest najważniejszym środkiem. Z tego też powodu powstają tam ożywione dyskusje, oraz mnóstwo nowych niezmiernie żywotnych eksperymentów wśród których tak zwane „School-city-system“ jest najbardziej interesujące i mające najwięcej przyszłości przed sobą. To też pewien sprawozdawca angielski powiada: „Wielkie zagadnienie wychowania moralnego za pomocą szkoły, które zaprawdę przewyższa wszelkie inne zagadnienia pedagogiczne, rozwiązuje amerykański wynalazek „School-city“. Właśnie zastanowimy się dłużej nad owym wynalazkiem.

W ramach owych wstępnych uwag nad etycznym i psychologicznym pogłębieniem dyscypliny szkolnej możemy przytoczyć ogólne spostrzeżenia pism pedagogicznych amerykańskich, oraz wynurzenia jednego z amerykańskich wychowawców: Uwagi nad znaczeniem elementu moralnego w wykształceniu szkolnym, oraz nad konsekwencjami, które stąd wypływają, co do ukształtowania dyscypliny szkolnej. W. T. Harris, najwyższy urzędnik od wychowania publicznego w Stanach Zjednoczonych, powiada: „Szkoła amerykańska spoczywa na tem pojęciu, że wychowanie moralne jest wyższe od intelektualnego... Samorząd, ta podstawa naszych politycznych instytucyj, musi być podstawą naszego życia indywidualnego.

„Samorząd i samokontrola nie są jednakże darem jednej szczęśliwej chwili — opierają się one na przyzwyczajeniu, które jest rezultatem długiej i twardej walki z chęciami i namiętnościami... Uczynić ucznia samoistnym pod tym względem, przygotować go do samorządu, to powinno być najgłówniejszym zadaniem w szkole od początku do końca“ ¹⁾.

cyj poglądowych“,—tak, wymaga ona również metody Fröbela, to jest takiej metody, która każe dziecku samemu stwarzać rozmaite rzeczy, aby je mogło poznać gruntownie.

¹⁾ Taki samorząd ma częstokroć do rozporządzenia silniejsze środki do

Pismo „Class Magement Monograph“ powiada: „Jedyny rząd, zasługujący na tę nazwę, jest samorząd i całe ciało nauczycielskie powinno zgodnie pracować, by go urzeczywistnić“.

Mr. Hervey, członek komisji egzaminacyjnej w New-Yorku, pisze w „Nev - York Teacher Monograph“: „Obowiązek nauczyciela nie na tem polega, aby złamać w dzieciach popęd do samoistności i samodzielności, ale na tem, aby popęd ten oczyścić i uszlachetnić“.

Jeszcze parę próbek z niektórych sprawozdań i programów, które się zwracają przeciwko dyscyplinie represyjnej i zamiast niej, zalecają to, co Devey w swojej książce „Szkoła i społeczeństwo“ nazywa: „the more active, expressive and selfdirecting factors“¹⁾.

W poprzednich uwagach roztrząsaliśmy z ogólnego punktu widzenia istotę i treść zagadnienia dyscypliny szkolnej, oraz

utrzymania posłuszeństwa, niż system autokratyczny, którego środki kontroli, im bardziej są ściśle, tem więcej się sprzeciwiają ambicyi ucznia.

1) Bardzo interesującym jest spostrzeżenie, z jaką świadomością i konsekwencją owe poglądy bywają przyjmowane przez młodych delikwentów w sądach dziecięcych, oraz podczas dozoru t. zw. „probation officer“. W „Annales of the American Academy for political and social science“, t. XX, kończy taki „probation officer“, z Buffalo, swoje spostrzeżenia następnemi uwagami: „Możnaby było zle skłonności w dzieciach tak samo skrepować, jak to czynią Chińczycy z nogami swoich dzieci, w ten sposób, że zawsze pozostają małemi. Ta represya nad złem jest metodą, używaną w szkołach wojskowych, oraz w zakładach poprawczych, zorganizowanych według tego samego typu. Nie ulega wątpliwości, że nawyknięcia w tym kierunku mogą być ustalone i, że istnieje pewna inercya charakteru, za pomocą której tak samo trudno przelamać dobre przyzwyczajenia, jak i złe. Istnieje jednak jeszcze inna metoda, mianowicie pozwala się nogom, by rosły spokojnie i stały się podporą ciała, ponieważ popęd do czynu, który może doprowadzić do przestępstwa, zamienia się w dobroczynną siłę, gdyż przed namiętnością, mogącą popchnąć do upadku, odslania się wyższe cele miłości powszechnej—i to wszystko za pomocą naturalnych środków. Zdaje się, że nauka ubiegłego stulecia, nauka filantropii, Chrystyanizmu, cywilizacyi powinny wprowadzić do kształcenia charakteru pierwiastek miłości i wolności zamiast przymusu. Chrystyanizm wojowniczy słusznie potępiono — cywilizacya wojownicza jest również złą. Gwałt pozostawia po sobie nienawiść i zemstę, powolne metody wpływu chrześcijańskiego są nierównie pewniejsze...“

...Indye i Egipt znajdują się pod słońcem i wyrozumiałą opieką, ale są niezdolne do samorządu. W życiu chłopców jest tak samo, jak w życiu narodów. Chcemy więc raz przekonać się, czy możliwie najmniejsze wtrącanie się i możliwie największa wolność nie wpłynie dodatnio na charakter tej młodzieży, pomimo istniejących już u nich chorób moralnych.

poszczególne trudności i zadania karności w świetle wymagań życia współczesnego. Przedstawiliśmy potrzebę postawienia na miejsce ślepego, bezmyślnego autorytetu wzmocnione poczucie osobowości, bez naruszenia idei posłuszeństwa. Przytem zastanowiliśmy się nad praktycznymi sposobami ustalenia pożądanej formy dyscypliny szkolnej. Ale właśnie dla tego, że zasady wolności, oraz prawa osobowości w przyszłym ukształtowaniu wymagają tak szerokiego uwzględnienia, koniecznem jest wyraźnie określić znaczenie pojęcia wolności, abyśmy mogli dobrze zrozumieć znaczenie wolnościowe posłuszeństwa i nie grzeszyli jednostronnością pod tym względem, lecz poznawszy istotę rzeczy, umieli ją odpowiednio zastosować.

Pedagogik a posłuszeństwa.

I. O wpływie posłuszeństwa na wolność osobistą.

Indywidualność i pedagogia. — Odkąd nowy indywidualizm wraz z „Emilem“ J. J. Rousseau, już w osiemnastym wieku wtargnął nawet do pedagogiki,—stworzył on z czasem prawdziwe „stulecie indywidualizmu“, którego naturalną konsekwencją była walka z posłuszeństwem i wszelkiego rodzaju autorytetem w wychowaniu. Rzeczą jest charakterystyczną, że w Moskwie, podczas walki idei wolnościowej z autokracją, utworzono na prędcę „dom wolnych dzieci“, to jest zakład wychowawczy, w którym dzieci żyją według własnej woli, odrzucając wszelki przymus,—o studyowaniu zaś jakiegokolwiek nauki z ich strony rozstrzyga jedynie pociąg ¹⁾).

¹⁾ Ten zakład naukowy opiera się na teorii Rousseau'a: „Wszystko wychodzi dobrem z rąk Stwórcy, a wyradza się w rękę ludzkim“. Ale przecież i religijny pogląd na życie nie zaprzecza szlachetności ludzkiej natury, wie jednak, że owa szlachetność tylko wtedy uratowana bywa od zatury, gdy nie tracimy z oczu słabości i niskich instynktów, które leżą w ludzkiej naturze. Człowiek potrzebuje wstrząsających bodźców zaiste, by nie zapomnieć swego szlachetnego pochodzenia. Niezapominamy o tem, żeśmy niegdyś, przed dziesięciu laty, pożyczyli komuś parę złotych, ale nazbyt łatwo zapominamy o naszym duchowym pochodzeniu. Człowiek od urodzenia jest tragicznie dwoistą

W ostatnich czasach owa pedagogika zupełnej swobody nadzwyczaj się szerzy w północnych Niemczech za pomocą książki Ellen Key, p. t. „Stulecie dziecka“, która z wielką konsekwencją występuje przeciwko autorytetowi, moralnej tresurze i posłuszeństwu w imię indywidualności dziecka. Jednocześnie ze strony amerykańskich pedagogów przychodzą nader mamiące wpływy w tym samym kierunku;—wszyscy pragną w ten sposób wzbogacić świat w samoistne jednostki, nakłonić do poszanowania duszy dziecka i wziąć to ostatnie za podstawę wychowania, pedagogikę zaś oswobodzić od twardych, zewnętrznych środków represyjnych, które stwarzają jedynie niewolników lub też buntowników, a nie są w możności wychować wolnych obywateli wolnego państwa. Któż może zaprzeczyć, że są to sprawiedliwe i zbawienne poglądy? Życzyłoby należało daleko jeszcze silniejszego przeciwdziałania owej brutalnej, szorstkiej, bezmyślnej dyscyplinie szkolnej, która pragnie ducha wychowywać za pomocą bezdusznego posłuszeństwa i stworzyć czyn, nie ożywiwszy wprzód duszy.

Niejasność współczesnej pedagogiki.—Niestety jednak, cała owa pedagogika wolności, obok sprawiedliwych zarzutów, grzeszy tem, co zwykle jest cechą epok, odznaczających się przewagą intelektualizmu,—mianowicie grzeszy zbytkiem abstrakcyi i ogólników, a zbyt małą ilością konkretnych poglądów na prawdziwego człowieka i na istotę rzeczy. Jeśli sobie jasno przedstawimy cały ów skomplikowany aparat, całą ową mieszaninę pojęć, co do „natury ludzkiej“ naówczas przestaniemy prawie ogólnikowo o wolności i samoistności, a natomiast postaramy się o ściśle zdefiniowanie, co mianowicie ludzie rozumieją pod tem? W ludzkiej naturze istnieją takie sprzeczności, że wolność jednej jej części ściśle jest związaną z pognębieniem innej części. Któraż więc część naszej natury ma otrzymać wolność? Co to jest duchowa samoistność? Owa niejasność, ten brak głębszych psychologicznych podstaw, pociąga za sobą to, że pod nazwą pedagogiki wolności wciska się cały szereg nieściśłych i jednostronnych pojęć i że niezrozumienie i brak rozsądku niekiedy

istotą, temu żadne optymistyczne frazesy nie zdołają zaprzeczyć. Wszyscy mędrcy starożytni i nowożytni twierdzili to samo. Mówi o tem dawny sfinks egipski, a „Faust“ Goethego woła to samo do tych, którzy go czytać umieją: „Dafeś mi towarzysza, który cyniczny i zimny, przedemną samym mię poniża...“

przerasta nawet strony dodatnie owego ruchu. Np. w szkołach amerykańskich, obok zdrowej, krzepkiej, pełnej przyszłości odpowiedzialności za swoje czyny, oraz samodzielności, zrodziło się także fałszywe, przesadne poszanowanie dla indywidualności dziecka, kult dla „self-indulgence“ (samopobłażania), zarówno jak dla fantazy i samowoli, która jakoby miała być pogiębioną w epoce ogólnego zdemokratyzowania, ale której zwycięstwo musiałoby przyczynić się do śmierci prawdziwej demokracji. Są bowiem szkoły w Ameryce, gdzie nie istnieje żadna najelementarniejsza karność, lecz dzieci dosłownie robią co chcą i gdzie nazywają staraniem o rozwój osobowości to, co w rzeczywistości jest tylko pobłażaniem wszelkim słabościom, upadkom i narowom dzieci. Znajdują się nauczyciele w Ameryce, którzy tak się obawiają tego, żeby dziecko nakłonić do przewyciężenia samego siebie, że usiłują rzecz każdą uczynić zabawną i ocukrzyć ją tak, iż szkoła zamienia się w ogródek freblowski, w którym panuje duch zabawy, stający się w końcu podstawą wszelkiej nauki. Byłoby to rzeczą bardzo piękną, gdybyśmy żyli na Elizejskich polach i gdyby życie usuwało przed nami ciężary i trudności, zamieniając je w słodycze.—Brutalny i bezmyślny przymus nie jest co prawda żadnem przygotowaniem do rzeczywistego życia, które wymaga od nas czynów samoistnych,—ale nie jest niem też pedagogika, wyznająca zasadę: „laisser aller, laisser faire“, gdyż jest ona bodaj czy nie większem jeszcze odstępniem od tego, co wytwarza w człowieku ów hart moralny, konieczny do opierania się życiowym burzom i do pokonania losu.

Indywidualność i osobowość (Persönlichkeit). — Nie ma tedy poważniejszej pracy na przyszłość, jak wyjaśnienie tego, co jest prawdziwą, a co fałszywą wolnością we współczesnej pedagogice. W myśl bowiem fałszywego założenia, w samym jądrze kwestyi wytwarza się pomieszanie pojęć ¹⁾, które daje się zauwa-

¹⁾ Pestalozzi, który z pewnością nie był reakcjonistą w wychowaniu, już to samo zauważył w epoce, w której żył i wyrzekł z tego powodu następującą myśl: „Jeśli brzuch u danego człowieka jest rzeczą najważniejszą, pieniądz rzeczą najpożądanszą, a lenistwo rzeczą najmilszą, w takim razie człowiek ten stara się o swobodę dla brzucha, sakwy i próżniactwa“. A Sailer wypowiedział tę samą myśl w innych słowach:

„Całe biblioteki obróca się w niwecz, jeśli przybędzie duch prawdy i pu-

żyć we współczesnych dążeniach. Oto bierzemy za jedno indywidualność i osobowość (samoistność duchową)—*ja* umysłowe i *ja* duchowe, samodzielność zewnętrzną i wewnętrzną i stąd nasza praca wyzwalająca traci swój jasny cel, oraz wszelki niedwuznaczny punkt oparcia w duszy człowieka konkretnego. Nieokreśliamy ściśle, co właściwie ma być wyzwolonem i oswobodzonym w człowieku, nie wiemy wcale, co właściwie znaczy osobowość i w jaki sposób ma być wyswobodzoną i rozwiniętą, to też ślepo uprawiamy i wyzwalamy właśnie te popędy, które w interesie samejże kultury osobowości winny być spętane i ujarzmione. Owa zasadnicza omyłka, co do pojęcia nagiego, naturalnego indywidualizmu i duchowej samoistności, daje się spotrzedz w dziełach Ellen Key, a także uderza w rozprawie Gurlitta: „O wychowaniu osobowości“.

Wszyscy ci pedagogowie wolności wychodzą z nader słusznego założenia, mianowicie, że wszelka ślepa, bezmyślna i brutalna dyscyplina ujemnie wpływa na duchową samoistność ucznia i grozi jej wielkiem niebezpieczeństwem,—ale nie rozumieją tego, że brak wszelkiej karności jest dla niej zarówno niebezpiecznym. Osobowość bowiem człowieka spoczywa w głębi jego ducha i rozwinąć się może tylko o tyle, o ile dusza umie zapanować nad zmysłami i namiętnościami. To panowanie duszy, to „przeduchowienie“ człowieka otrzymuje się tylko za pomocą ciężkiej walki. Samoistnymi stawamy się wtedy, gdy przyspieszamy sami stopniowe zamieranie surowego, żywiołowego indywidualizmu. Im bardziej indywidualność się rozrasta, tem bardziej biednieje osobowość. „Ziarno pszeniczne nie zakwitnie aż wpierw umrze“, rzekł Chrystus, wskazując nam w ten sposób prawdziwą drogę do wychowania w sobie osobowości.

Bezgranicznie powierzchowne zapatrywanie, które sądzi, że osobowość nasza się rozszerza wówczas, gdy człowiek usuwa wszelkie zapory i ograniczenia dla swego drogocennego *ja*, jest nadzwyczaj „nowożytnem“, bo nawet Göthe, ów wielki wyznawca spotęgowanej osobowości, w tej kwestyi wypowiedział stare religijne poglądy, że nie „zrodzony“ ale „odrodzony“ człowiek może dopiero stać się samoistnym duchowo. Wyraźnie to wi-

ste wyrazy: Rozum i wolność wykreśli w tem miejscu, gdzie one są tylko pustymi wyrazami“.

dzimy w następującem jego zdaniu: „Cała nasza tajemnica na tem polega, że poświęcamy nasze istnienie na to byle tylko istnieć“. A także wypowiedział to w wierszu:

Ale skoro nie pojmujesz znaczenia tych słów:
Umrzyj, a stań się, toś jest tylko smutnym gościem
Na tej smutnej ziemi.

A więc indywidualność musi umrzeć, jeśli osobowość ma się urodzić. Albo jeśli to brzmi zbyt twardo, tedy powiemy, że indywidualność musi stać się podległą, by samoistna osobowość uzyskać mogła panowanie niepodzielne. Można powiedzieć słusznie, że osobowość jest skupieniem a indywidualność rozdrobnieniem i rozproszeniem. Kult swobodnego indywidualizmu prowadzi niezawodnie do rozrostu wszelkich namiętności, drażliwości, oraz żądz, a w ten sposób prowadzi do panowania świata zewnętrznego nad człowiekiem, co znaczy, że wolność zamienia się w niewolę. Nie, droga do istotnej wolności idzie tylko przez karność wewnętrzną i przewycięzanie samego siebie; tak, jak róża najpiękniej kwitnie, gdy ogrodnik obcina zbyteczne pędy. Człowiek nowożytny podobny jest do rzeźbiarza, który dłuto odrzuca i utrzymuje, że bryła marmuru jest piękniejszą niżli posąg, że uderzenia dłutem stanowią krzywdę dla wspaniałej natury, jak gdyby duch nie pracował właśnie nad wykończeniem i urzeczywistnieniem tego, co natura zaledwie rozpozczęła.

Większość tych, którzy dzisiaj głoszą wielkie słowa: kultura osobowości i t. d. nie ogłaszają w rzeczywistości żadnego dążenia do wyzwolenia twórczych sił wewnętrznych, które pragną nadać nowe kształty materialnemu światu; słowa te raczej są podyktowane przez żądzę rozszerzenia indywidualności, t. j. usunięcie wszelkich ograniczeń dla samolubstwa, namiętności, popędów, fantazyi i różnych skłonności, w tem przekonaniu, że takie „laisser aller“ „w masach zamienia się w samoistność duchową“¹⁾. W rzeczywistości prawdziwa samoistność i wolność

¹⁾ Właściwie przesadny kult indywidualizmu, jego praw i przywilejów, posiada w sobie coś chorobliwego: nasze duchowe dogadanie sobie dokucza nie tylko naszemu otoczeniu, ale szkodzi przede wszystkim nam samym, podtrzymuje bowiem wzrost wszelkich patologicznych zarodków, podczas, gdy zachęta

nigdy w ten sposób nie dojdzie do istotnej samowiedzy, a społeczeństwo zostanie obdarzone jednostkami, które są zdolne tylko do kultu własnej osoby i których kultura wewnętrzna wprost nie potrafi zniżyć się do mas, dla tego też korzystają chętnie z każdej okoliczności, aby tym masom przodować z hałaśliwą i powierzchowną samodzielnością¹⁾.

Nadmiar indywidualizmu.—Wolność i samodzielność dziś opieramy na rzeczach nader powierzchownych, — a to dla tego, że zbyt przesadne znaczenie przypisujemy rzekomemu parali-

do panowania nad sobą jest moralnie uzdrawiającą sugestją. Słyszałem np., że pewna dwunastoletnia, bardzo nerwowa dziewczynka, zachęcona do panowania nad sobą, odzwyczała się od spazmu nerwowego, bardzo przykrego dla otoczenia. Teoria „wyszumienia“ nie jest w rzeczywistości objawem zdrowia, lecz systemem, wiodącym do zwyrodnienia. Im słabszy jest organizm, tem więcej bywa wrażliwym na wszelkie bodźce zewnętrzne; obwód bierze przewagę nad punktem środkowym, zamiast coby miało być naodwrot. Tak zwane poglądy współczesne na rozwój osobowości, wypływają z braku poznania własnej natury, której brak jest wspólny wszystkim epokom, żyjącym tylko życiem zewnętrznym a przynosił on we wszystkich czasach te same omyłki i błędy. Kto w świetle wyższego ideału poznaje sam siebie, ten zawsze będzie toczył wojnę z własną naturą i z radością powita to wszystko, co mu dopomoże do jej opanowania. Dla tego to w dzieciach, które bardziej, niż dorośli żyją życiem konkretnem, duchowa, szlachetniejsza strona pragnie, pożąda wprost posłuszeństwa i wtedy są najweselsze gdy muszą służyć, naturalnie gdy przedstawiciel autorytetu naprawdę jest tylko jego przedstawicielem i nie z niskiej iście belferskiej chęci panowania swej drobnej, nie znaczącej osobki, w miejsce wielkiej zasady utrzymuje karność.

¹⁾ Bardzo przykre pod tym względem sprawia wrażenie na czytelniku książka Gurlitta „Wykształcenie męstwa“ („Erziehung zur Mannhaftigkeit“).— Jest to oznaką oplakanego stanu współczesnej kultury niemieckiej, że bajeczny wprost kult własnego *ja* autora, oraz cała drewniana powierzchowność jego poglądów pozostały dotychczas bez żadnego poważniejszego odparcia. Widzimy w wymienionej książce prawdziwie typowy wybuch tego, co Pascal tak trafnie nazwał „Le moi haïssable“ — nienawistne *ja*, którego poskromienie jest początkiem prawdziwej kultury osobowości. Istotne „wychowywanie męstwa“ powinno na tem polegać, co już Chrystyanizm jasno określił; mianowicie, że to tylko, co człowieka czyni pozbawionym samolubstwa, stwarza w nas prawdziwego męża. Im bardziej bowiem drżymy o nasze *ja*, tem większymi bywami tełórzami, gdy nadchodzi próba naszej odwagi; im bardziej jesteśmy próżni, im bardziej zależni od pochwał ludzkich, tem mniej posiadamy prawdziwej samodzielności.

I tylko ten, który w myśl Pascala, pracuje nie nad tem, by swojemu małemu *ja* dogodzić, ale nad tem, by je nauczyć się traktować, jako coś nienawistnego — ten tylko potrafi zadość uczynić nielitościwym dla owego *ja* wymaganiom, które nakłada na człowieka prawdziwie męskie pojmowanie życia.

zowaniu rozrostu osobowości, że np. za mało zwracamy uwagi w szkołach na indywidualność uczniów, przez co jakoby pozabawiamy ich samoistności duchowej. Gurlitt np. powiada w swojej pracy p. t. „Wychowanie osobowości“:

„Natura stworzyła osobowość a wychowanie ją zaciera. Dzieci przychodzą z rozmaitem usposobieniem do klasy wstępnej a zaś opuszczają szkołę, jako bliźniaczo niemal podobni do siebie kandydaci do uniwersytetu. Podczas długiej, ciernistej drogi nauczyli się naginać swoją wolę do autorytetu szkolnego, nauczyli się chodzić raz utartą koleją, odczyli się natomiast wszelkiego buntu i hardości“.

Gdyby autor mówił tu o autorytecie bez ducha i bez miłości, tedy miałby zupełną słusność. Ale jemu chodzi o wszelki autorytet „nieunikniony“. I dla tego pod względem pedagogicznym znajduje się na niebezpiecznej drodze.

Jeśli osobowość nasza jest tak słaba, że nie znosi żadnego posłuszeństwa, wówczas widocznie nie posiadamy prawdziwej siły ducha. Józef de Maistre powiedział raz słusznie, że społeczeństwo, w którym woia jednostki nie napotyka żadnej przeszkody, paraliżuje rozwój silnych charakterów ¹⁾. Charakter wzrasta tylko przez opór, gdyż pewne ograniczenia i opór przeskadzają rozdrobnieniu naszych sił i zmuszają nas do większych wysiłków energii. We współczesnych teoriach, co do indywidualizmu w szkole, jest bardzo wiele frazesów. Rozumie się samo przez się, że przystosowywanie środków psychologicznych do indywidualności ucznia jest podstawą pedagogiki. Ale właśnie ta sama psychologiczna pedagogia uczy nas, że w bardzo wielu wypadkach ignorowanie indywidualnych wyjątków jest najlepszą indywidualną taktyką ²⁾.

¹⁾ Mielśmy tego dowód w ostatnich czasach Rzeczypospolitej polskiej, gdzie samowola jednostki nie napotykała prawie żadnych ograniczeń, a w miarę tego charaktery stawały się coraz słabsze. (Przyp. tłum).

²⁾ Nawet pod względem patologicznym nie jest dobrze dla człowieka, gdy posiada zbyt wiele czasu na rozmyślanie nad tem, co jest zbawiennem dla jego nerwów, a co nie. System szkolny, niezbyt wglądający w indywidualne osobliwości, daje sposobność do zahartowania się, co powstrzymuje od wahań, oraz zbytniego przesubtelizowania.

Ten punkt widzenia w naszej trosce o tak zw. upośledzonych, zamalo niestety bywa uwzględniany. Zbyt wielkie liczenie się z indywidualnością, oraz zbytnie przystosowywanie się do poziomu słabszych jednostek odbiera właśnie

Już Münsterberg, psycholog uniwersytetu Havarda, zauważył niebezpieczeństwo indywidualizacji w duchu amerykańskich szkół i wyżej nad nie stawiał szkołę niemiecką, która nie holduje w takim stopniu skłonności do indywidualizowania. Chwali umiarkowaną i sprawiedliwą surowość szkół niemieckich, które nie wiele się troszczą o kaprysy i fantazyę; bez tej surowości natury utalentowane i wybitne dochodzą nieraz do upadku charakteru. Szkoła nie powinna się kształtować na podstawie chłopców skłonności. „Life ist not so easily manufactured as the advertising circular of a private boarding school, where everything is exactly adapted to the individual needs“!

Wysubtelnienie indywidualnego usposobienia jest niewątpliwie jednym z największych niebezpieczeństw, grożących prawdziwemu ukształtowaniu charakteru. Nawet do pewnego stopnia twarda dyscyplina szkolna bywa zbawiennym przeciwdziałaniem rozrostowi subiektywizmu, wraz ze wszystkimi jego ujemnymi właściwościami.

Młody człowiek więcej nawet potrzebuje takiej hartującej ducha kuracji, niż hartowania fizycznego.

Jest to w istocie zadziwiające, że w naszych czasach ewolucji pod względem postępu i wychowania, tak wielu pedagogów zdaje się nie zwracać uwagi na podstawę wszelkiego wychowania: mianowicie, że człowiek wychowany nie powinien zostać takim, jakim był, lecz musi być „podciągnięty“ do jakiegoś silniejszego i powszechnego typu. To jednak nie może nastąpić bez surowego posłuszeństwa. Schemat szkolny nie jest z pewnością żadną kulturą pierwszorzędną, ale jest niezbędnym przewodnikiem pedagogicznym, naprawia i prostuje nie tylko niebezpieczne indywidualne narowy, ale przymusza także do przewycięzania się, stając się tym sposobem środkiem do na-

tym ostatnim ową pomoc sugestyonującą, pod postacią surowych wymagań. „Zmniejszone wymagania“ zmniejszają częstokroć siłę woli. Poglądy współczesnej szkoły kryminalistycznej wymagają z punktu widzenia pedagogiki leczniczej licznych poprawek. Wielu litościwych nie zastanawia się nad tem, ile okrucieństwa znajduje się w ich litości, wiele pomocy odbierają tym, którym pragną dopomódz, i ile miłosierdzia mieści się w mądrej surowości. Jednakże stajemy się częstokroć dla tego tak ślepi na ową prawdę, że surowość niejednokrotnie przechodzi w brutalność i twardość i dla tego właśnie traci wszelki autorytet. (Porów. rozdział: „Pedagogika lecznicza“).

gromadzenia energii ¹⁾. Czegóż nie zawdzięczał Goethe pedanteryi ojcowskiego wychowania! Jakże niezbędnym jest pierwiastek Antonia w wychowaniu Tassa, w duszy każdego z nas ²⁾. Nie można zaprzeczyć, że wiele brakuje dzisiejszym szkołom; powinny przede wszystkim używać bodźców bardziej duchowych do przeprowadzania wymagań szkolnych; powinny też rozbudzać w dzieciach samodzielność w tem, co szkoła stawia za cel główny, ale nie powinny uwzględniać indywidualnych interesów i skłonności dzieci, bo nad tem mają obowiązek czuwać rodzice w domu, szkoła zaś istnieje po to, aby jednostkę uczyniła zdolną do porządku w pracy i nabywaniu wykształcenia,—co już stoi ponad indywidualnemi zachciankami—a także by tę jednostkę wyzwolić od samej siebie. Oto jest podstawa każdej prawdziwej pedagogiki wolności.

Napaści na pedagogikę posłuszeństwa.—Wszelkie błędy i jednostronność nowoczesnej pedagogiki mają głębokie korzenie w abstrakcyjnych twierdzeniach XVIII wieku, przede wszystkim zaś w teoriach J. J. Rousseau'a, mianowicie, że człowiek z natury jest dobrym i że wszelkie jego zboczenia pochodzą od wpływów, wywieranych przez społeczeństwo. Trochę rzeczywistego wniknięcia w naszą wewnętrzną istotę uprzytomniłoby nam głębo-

¹⁾ Inspektor szkoły kanadyjskiej, Hughes, który jako anglik, umiał ocenić prawdziwe znaczenie stałości w postępowaniu z uczniami i uważał je jako środek do zdobycia kultury wolności, żartował sobie z powierzchownego kultu indywidualności u swoich kolegów w Stanach Zjednoczonych. Przytacza swą rozmowę z jednym z nich: „Na miłość Boską, pan niszczysz wszelką oryginalność, robisz prawdziwe manekiny ze swoich uczniów za pomocą tego zmuszania do przepisane go z góry regulaminu“. Hughes odpowiedział na to: „Tak mówią zazwyczaj pedagogowie, którzy swojej klasy nie umieją utrzymać w porządku i za pomocą tych argumentów starają się znaleźć usprawiedliwienie dla siebie. Czyż od porządku zależy rozwój indywidualności? Czyż metodyczne nawyknienie do porządku powstrzyma „swobodny rozwój indywidualności?“ W takim razie zaprawdę oryginalność, czy indywidualność, która przez narzucone jej formy towarzyskie i porządek może być całkowicie przytłumioną, śnać musi być bardzo złej natury i zasługuje na usunięcie zupełne“. („Mistakes in Teaching; New-York“.

²⁾ Aluzya do dramatu Göthego: „Torquato Tasso“, gdzie poeta przedstawił dwoistość własnej duszy, w której znajdował się zarówno pierwiastek trzeźwy, realny (uosobiony w Antonim) i pierwiastek artystyczny (uosobiony w postaci Tassa).

ką tragiczną przeciwstawność naszego przyrodzonego *ja* i naszej naturalnej woli z naszymi wyższymi aspiracyami, przedstawiłoby nam jasno słabość naszych najszlachetniejszych dążeń i wskazałoby nam, że najlepsza strona w człowieku wzmacnia się i wyrabia tylko przez twarde ćwiczenie w pokonywaniu własnych zachcianek i namiętności ¹⁾. To też amerykańska wychowawczyni, Mrs. Stetson, nie ma słuszności, gdy wyśmiewa nadawanie wielkiego znaczenia posłuszeństwu w wychowaniu i gdy głosi zdanie, że posłuszeństwo rodzi brak woli i brak charakteru. Gdyby Mrs. Stetson miała słuszność, to musiałaby siła woli i moc charakteru znacznie urosnąć w pokoleniach, urodzonych w wieku XVIII i XIX. Surowość bowiem posłuszeństwa od tego czasu zaczęła niepowstrzymanie zanikać we wszystkich klasach i stanach. Natomiast średniowieczne wychowanie powinno by zupełnie zabić wolę i charakter. Jednakże, kto ma oczy ku patrzeniu, ten musi surowej karności średniowiecza przypisać nadzwyczajną obfitość ludzi, pełnych charakteru, silnych i oryginalnych. Wielcy mężowie Odrodzenia byli również produktem tego dawnego wychowania, a zaś rozprzegający indywidualizm Odrodzenia przyniósł po sobie epokę upadku we wszelkich kierunkach.

W północnych krajach surowe wychowanie protestantyzmu dało bezwątpienia silne i pełne charakteru pokolenia. Wogóle wątpię, czy kto poważy się na seryo twierdzić, że epoki, w których górowało posłuszeństwo, są epokami, pozbawionemi samostnej i silnej osobowości? Czyż w istocie pewni ludzie nie chcą widzieć wcale, że charaktery poczęły maleć i mięknąć właśnie w wieku Oświecenia i wieku indywidualizmu? Czyż od XVIII stulecia staliśmy się bogatszymi w samoistność, siłę woli i osobowość? Nie ma najmniejszej wątpliwości, że wynik był zgoła przeciwny. Brak charakteru i słabość woli są prawdziwemi

¹⁾ Le Play rzekł słusznie: „Nasi ojcowie byli przez ten fałszywy pogląd na ludzką naturę literalnie ogłupiani i znajdowali się w sprzeczności z doświadczeniem wszystkich czasów. Najprostsza matka i najmniej rozwinięta umysłowo matka, w każdym czasie może obserwować, jak wiele jest w dzieciach skłonności do złego. Wielcy myśliciele, którzy wiek dziecięcy obserwowali osobiście, doszli do tego samego wniosku. Wreszcie wszyscy nauczyciele, którzy wychowali wybitnych ludzi, osiągnęli swój cel tylko w ten sposób, że ustawicznie zwracali uwagę na zwalczanie w swych uczniach złych skłonności“.

chorobami wieku naszej „indywidualistycznej“ epoki i właśnie młodsze pokolenie, które wychowane było bardzo nowożytnie, zdradza owe symptomy w najwyższym stopniu.

Francuski pedagog, Payot, w swojej książce: „Kształcenie woli“ zwraca uwagę, że od lat stu słabość woli wzrasta w fatalny, nawet dla zdrowia szkodliwy, sposób. Aż do końca XVIII wieku, mówiono ludziom o ich obowiązkach, odtąd zaczęto im mówić o ich prawach i autonomii. Ale właśnie posłuszeństwo stawia daleko większe zadanie dla woli człowieka, niż to może uczynić pogląd, który na jednostkę zrzuca cały ciężar inicjatywy. Z wyzwalającej „autonomii“ w istocie posiadamy tylko *auto*, ale nie *nomię*, to jest, że posiadamy jedynie nasze własne nadęte *ja*, lecz nie posiadamy zdolności nadawania sobie *praw*, a nie jest to przydawaniem. Dokąd odrętwiałość woli nie zostanie przełamana, dokąd nie nakłonimy się do opanowania własnych zachcianek, dotąd wychowanie samego siebie nie będzie miało żadnej trwałej podstawy, na której mogłoby się oprzeć. Człowiek w tych warunkach tak się jednoczy z naturalnym kierunkiem swej woli, że nie jest zdolny mu się przeciwstawić. Za pomocą posłuszeństwa uczymy się wznosić ponad naturalny kierunek własnej woli, który nad nami przez całe życie posiada władzę, a który jednakże bez owej pomocy nigdy nie zamieni się w rzeczywistość i stałą siłę woli, natchnioną przez najwyższe interesy duchowe.

Jest to marzeniem utopistów, że nasze duchowe *ja* bez moralnej tresury, którą jest posłuszeństwo, stanie się dość wyraznym i mocnym, aby wszystkie niższe popędy sobie podporządkować. Stan ciągłego ulegania własnym popędem sam przez się gnębi naszą najwewnętrzniejszą isototę, tak, że dopiero wtedy ona się przebudzi, gdy popędy owe stłumimy. Siła, jedność i skupienie woli powstają tylko wtedy, gdy naturalne skłonności, wraz z ich urojonymi więzami i drobiazgowością opanujemy za pomocą umysłu, a przez to skierujemy obecną w człowieku energię do świadomej swego celu ciągłości. Niezapominajmy przedewszystkiem, że nawet tak zwana „indywidualna“ wola, staje się największym hamulcem dla osobowości i samodzielności w człowieku, bo właśnie ta wola bywa ograniczaną w najwyższym stopniu, przez zewnętrzne ponęty i wpływy, albo też przez poprzednie upadki. Walka z tą, że tak się wyrażę, wolą „obwodową“, stanowi podstawę do wzmocnienia

„woli centralnej“, oraz własnej, osobistej inicjatywy, nawet wówczas, gdy walkę ową prowadzimy z natchnienia autorytetu zewnętrznego.

Mis Stetson, przedstawiając owe szkolne posłuszeństwo, jako wstęp do wszelkich innych „uległości“, zapomina o tem, że uległości owej nie wymaga się dla każdego pierwszego lepszego człowieka, lecz jedynie dla przedstawiciela silnego, społecznego porządku. I na tem właśnie polega wychowawcza siła posłuszeństwa, że przyzwyczajają ona do podporządkowywania chwiejnych chęci i potrzeb trwałemu układowi społecznemu i jego nakazom i w ten sposób czyni jednostkę odporną na wszelkie oddziaływanie czysto indywidualnej natury.

Przeciwnie, nadmierny kult indywidualizmu w młodości, wytwarza w młodzieńcu popęd do kierowania się natchnieniem chwili, nastrojami i fantazyjami i czyni go przez to wrażliwym na każdy wpływ zewnętrzny. Nikt nie jest mniej samodzielnym, jak ten, który nigdy nie umiał służyć, taki bowiem człowiek nie przeszedł najlepszej szkoły, w której uczymy się pokonywać samych siebie.

Przesady Rousseau'a co do ludzkiej natury.—Kto podziela wiarę Rousseau'a w dobroć ludzkiej natury, ten nie zrozumie potrzeby takiego jej pokonywania. Zwolennicy Rousseau'a dopatrują w tem zasady wrogiej życiu i nie zważają na to, że dopiero w owym ciężkim boju naszego duchowego *ja* z *ja* zmysłowem, ludzkie życie zależy zupełnie od nas samych i że używamy naszych osobistych sił do zwycięstwa nad światem zewnętrznym. W tem jednak podporządkowaniu strona fizyczna i zmysłowa nie jest zdławioną, lecz poddaną prawdziwej higienie i oczyszczoną od niszczących skłonności. „Nauka moja jest zdrowiem dla wszelkiego ciała“. Powinno to nowożytnym pedagogom dać do myślenia, że nawet tak nowożytny myśliciel, jak Renan, wyrzekł słowa: „Silnem jest tylko to, co opiera się naturze; drzewo w stanie natury nie rodzi pięknych owoców“. Nie znaczy to, żeby drzewo naturalne miało być wycięte. Nie—lecz musi być zaszczerpione. I właśnie, posłuszeństwo jest owym środkiem pedagogicznym, który ludzką naturę czyni podatną do tego szczepienia. Człowiek uczy się „odchodzić od samego siebie“, uczy się, jak ma otwierać swe serce dla powszechnego

życia. I w tem to znaczeniu należy pojmować słowa: „Prawo jest nauczycielem karności, postanowionym przez samego Chrystusa“. Karność i posłuszeństwo są przygotowaniem do duchowej wolności.

Ruskin wypowiedział tę prawdę bardzo pięknie w jednym z rozdziałów swojej: „The lamp of Obedience“, gdzie zwraca naszą uwagę na rzecz podstawową, mianowicie, że wyższa kultura ducha spoczywa na posłuszeństwie, a prowadzi do wolności lecz nie wypływa z wolności. Wyraża się w te słowa o niejasnych frazesach na temat wolności: „Po co używać tego, tak źle zrozumianego dotychczas wyrazu? Jeśli pod tem słowem rozumiecie pokonanie namiętności, karność myśli, ujarzmienie samowoli i kaprysu; jeśli pod tem rozumiecie wstyd i oburzenie na każdą niesprawiedliwość, poszanowanie dla wszystkiego, co jest wyższem, umiarkowanie i takt względem ludzi, którzy zajmują zależne stanowisko, cześć dla szlachetnych, miłosierdzie dla błędzących, współczucie dla słabych, jeśli pod tem rozumiecie czuwanie nad własnymi myślami, umiarkowanie w przyjemnościach, wytrwałość w pracy; — jeśli, mówiąc jednym słowem, rozumiecie pod tem rodzaj służby, która w angielskiej liturgii ma uświęconą nazwę doskonałej wolności, to dla czego na całym świecie tym samym wyrazem nazywacie także wraz z marnotrawcą jego nieumiarkowanie, z niewytrwałym jego żądzą do zmian — tem samym słowem, którem nazywa łotr swoją bezecną działalność, głupiec równość, nierządnik anarchię, a zły gwałt i przemoc? Nie, nazwijcie raczej wszystko, co wysokie inną nazwą, byle nie tą — nazwijcie lepszem i trafniejszym mianem: posłuszeństwo... Bezwątpienia posłuszeństwo owo spoczywa także na pewnego rodzaju wolności, gdyż ono nie jest bynajmniej niewolą — ale ta wolność służy jedynie do tego, by posłuszeństwo było doskonalszem“.

II. Znaczenie wolności w posłuszeństwie.

Posłuszeństwo ożywione duszą. W poprzednim rozdziale z rozmaitych stanowisk było oświetlone nadzwyczajne znaczenie

pedagogiczne silnej karności. Nie wynika jednak stąd, jak to już zaznaczyłem w III rozdziale,—żebym miał być zwolennikiem powierzchownego mustrowania, oraz moralnego przymusu, który niestety, jeszcze tak powszechnie panuje w pedagogii. Bez wątpienia w nowożytnej pedagogice wolności kryje się zdrowe ziarno, ale właśnie w interesie jej zbawiennego wpływu musimy oczyścić ją ze wszystkich niejasnych i szkodliwych naleciałości. Ta praca oczyszczająca była przedsięwzięta w poprzednim rozdziale. Jeśli w następnym staramy się stwierdzić znaczenie i misję zasady wolności w wychowaniu, to nie wychodzimy jedynie z konieczności, że należy wprowadzić do wychowania tak wysoce kulturalny żywioł; chodzi nam o rozstrzygający punkt zapatrywania, że w pedagogice posłuszeństwa pożądany jest wpływ zasad wolnościowych. Jeśli nawet w początkowym okresie wychowania niepodobna zupełnie odrzucać przymusu, to w każdym razie swobodne posłuszeństwo jest prawdziwym tryumfem wychowania. A nawet i przymus powinien utracić wszelki charakter brutalny, bo osobistość, wydająca rozkazy, potrafi za pomocą głębokiego poczucia ludzkości wnieść do ducha autorytetu wielkie, oswabdzające zaufanie. Nigdy nie należy tracić z oczu tego, że epoka bohatera posłuszeństwa, mianowicie wieki średnie, osiągały swoje godne podziwu czyny tylko w połączeniu ze swobodą, gdyż wówczas grunt religijny posłuszeństwa zdobywał największą siłę i głębie wiary. Ale grunt religijny posłuszeństwa nie jest niczem innym, jak pogodzeniem posłuszeństwa z życiem osobistym, wykazaniem jego znaczenia dla dobra i wzrostu duchowego. Badano kiedyś twarze na obrazach średnio-wiecznych mistrzów z punktu widzenia pedagogii posłuszeństwa. Nie jest to bynajmniej zewnętrzne tylko naginanie,—nie, zewnętrzne poddanie jest jedynie symbolem całkiem wewnętrznego oddania własnego ja, uczynionego w najzupełniejszej swobodzie. Wygląda to tak, jak gdyby posłuszeństwo było czynnikiem, wywołanym przez potężnie rozbudzoną duchową potrzebę. W owych twarzach niema rysu najłżejszego, któryby mówił o buncie lub o jakimś ukrywaniu swojego indywidualnego ja;—wszystko jest poddaniem się i zgodą. We współczesnej rewolucyi przeciwko karności i posłuszeństwu bardzo wiele zawiniła brutalna bezdusność naszych władz i urzędów. Właśnie owa zapieniona sekularyzacja wszelkich społecznych i pedagogicznych instytucyj poszarpała tajemnicę duchowej osobowości, oraz świat społeczne-

go porządku i przez to wszelkiemu społecznemu podporządkowaniu wydarła duszę. Wówczas dopiero proces ów ulegnie zawieszeniu, gdy w końcu wszyscy spostrzegą konsekwencję takiego martwego posłuszeństwa, a jednocześnie przekonają się o nieuniknionej konieczności posłuszeństwa drogą gorzkich doświadczeń, — kiedy sam Kościół nie będzie wymagał ślepego posłuszeństwa, lecz znów, tak jak w swojej wielkiej epoce, stworzy pełną siły i zastosowaną do naszych czasów pedagogikę posłuszeństwa, w której wszelkie zagadnienia, dotyczące osobowości i sumienia jednostkowego znajdują zadowalającą odpowiedź.

Dla czego Nietzsche z gruntu potępia posłuszeństwo? Ponieważ tego posłuszeństwa obecnie niepodobna przełożyć na język wolności!

W myśl tych uwag należy wydobyć słuszne dążności wolnościowe pedagogiki naszych czasów. Wszystko pochodzi stąd, że wymagania dyscypliny nie powinny powstawać ślepo, z wewnątrz, za pomocą tresury, odwołując się do niższych, zmysłowych motywów, ale by były związane najwewnętrzniejszą stroną osobowości ludzkiej i zostały przełożone na jej język, mianowicie, jako środek i droga do owej osobowości, by ją oswobodzić od tyranii zachcianek i samowoli i umocnić w panowaniu nad zmysłową indywidualnością. Ale w jaki sposób dokonać tego, by wymagania dyscypliny przełożyć na język osobowości? Odpowiedź znajduje się w słowach Tertulliana: „Anima est naturaliter christiana“. Dusza jest z natury swej chrześcijańską. Zdradza się to za pomocą głęboko ukrytego w każdym człowieku pragnienia, by w nim wyższy duchowy człowiek zapanował nad ciałem i zmysłami. I w tym okresie wewnętrznego swojego życia człowiek posiada najsilniejszą wrażliwość na wszystko, czego odeń wymaga bohaterskie opanowanie samego siebie. Zawsze patrzyłem na to z coraz to nowem wzruszeniem i wszyscy doświadczeni pedagogowie już to stwierdzili, jak ożywione i zainteresowane bywają nawet dzieci na pozór mało rozwinięte, jeśli się tej strony w nich dotknie. Wygląda to tak, jak gdyby człowiek czuł, że dopiero wtedy naprawdę przemawiają doń osobiście i okazują mu szacunek, gdy się przypuszcza, że w nim istnieje takie pragnienie i gdy się do niego odwołuje. O ileż silniejsze byłyby wszelkie nasze zachęty do ograniczenia egoistycznego życia jednostkowego, gdybyśmy się potrafili zwrócić do tego zarodka w istocie

ludzkiej, który przez każde takie ograniczenie coraz bardziej się rozrasta i nabiera nowej żywotności!

Nie jest bynajmniej koniecznem, ani nawet możliwem, by zmysłowa strona indywidualności ludzkiej zgadzała się z dyscypliną, bo to możnaby osiągnąć tylko za pomocą strachu, lub jakichś ponęt, a takie rzeczy szkodę przynoszą charakterowi. — Ale żeby duchowa osobowość zgadzała się z dyscypliną i nie była przez nią naruszona, posiada to znaczenie pierwszorzędne dla całego wychowania i jest absolutnem przykazaniem demokracji, która tylko zasadać się powinna na osobowości i której moralne natchnienia zostaną zaniedbane i zniszczone, jeśli wszelkie roszczenia ducha, w stosunku do ciała, nie będą uwzględnione i powołane do zupełnego uświadomienia jego praw i celów.

Pojednanie posłuszeństwa z wolnością w Chrześcijaństwie.—Chrześcijaństwo jest dla tego największym wypadkiem w pedagogice, że ono najpierw w całym zakresie wszelkiej służby, wszelkiej pracy, opierało się na życiu wewnętrznnej osobowości człowieka i używało jako środka do podniesienia wolności tego, co się wydawało tylko służalczą i uciskiem. W ten sposób potrafiło zużytkować posłuszeństwo, jako oswobodzenie od uporu, najniższą i pozbawioną wszelkiego uroku pracę, jako ćwiczenie do pokonania samego siebie, do cierpliwości i do wierności, uświadomiło w człowieku jego własne, najgłębsze pragnienie „upodobnienia się Bogu“, a wszelki mózół tego świata przedstawiło jako drogę, wiodącą do owego upodobnienia.

Podczas, gdy w ten sposób najwewnętrzniejsza strona duchowa człowieka znajdowała interes w posłuszeństwie i pracy, budziły się niewyczerpane motywy do wszelkiego rodzaju usług i czynności. Takiego natchnienia brak właśnie człowiekowi współczesnemu. A pomimo to współcześni ludzie zarzucają Chrześcijaństwu, że nie rozumiało wartości pracy i nie dawało jej żadnego natchnienia. W każdym razie Chrześcijaństwo odwraca człowieka od ubóstwienia pracy i prowadzi go do zdobycia dóbr stokroć wyższych, ale właśnie wtedy, gdy człowiek owo dobro pojmie i pochwyci, wówczas praca przedstawia mu się w nowem świetle i w nowem znaczeniu. Marya nie tem różniła się od Marty, że żyła rozmyślaniami, zamiast pracą, lecz tem, że owo, pełne wiary zastanawianie się, dawało jej no-

we, nadludzkie siły, oraz natchnienie do pracy. Marya jest też lepszą pracownicą, gdyż odkryła głębszy sens pracy, który tę ostatnią czyni niezależną od wszelkich ludzkich nagród i odbiera wszelkie znaczenie przypadkowości na tem polu. Chrześcijaństwo ożeniło ducha z pracą, podczas, gdy w pogaństwie duch uleciał z pracy, ponieważ zdawało się to sprzeciwiać dostojności duszy, by ona zajmowała się materją. Chrześcijaństwo pierwsze nauczało o wcieleniu się ducha w materję, znało higienę ducha, wiedziało, że duch przenikając i opanowując materję, dojść może do najwyższego rozwoju sił.

Z owej „pedagogiki pracy“ w Chrześcijaństwie, która jest zbudowaną na głębokiej znajomości ludzkiej natury, cała nasza pedagogia moralna może ciągnąć niewyczerpaną naukę, a najwięcej pod względem dyscypliny szkolnej. Powinniśmy nauczyć się pojmować, że musimy przyprowadzić duszę do uświadomienia jej najwyższych dóbr¹⁾, jeśli pragniemy wyzwolić siły duchowe w człowieku, a jego pracy zapewnić, zamiast fantastycznej i niepewnej energii, wywołanej motywami zmysłowymi, wytrwałą energię, pochodzącą z jego istoty duchowej. I powinniśmy zrozumieć, że jeśli pragniemy pozyskać rozbudzoną w ten sposób siłę duchową dla pracy ciężkiej i pozbawionej wszelkiego uroku,

1) Myśl, że wszelka istotna dyscyplina pracy i porządku, wymaga głębokiej pracy duchowej i nie może być osiągnięta za pomocą ślepego rygoru, już bardzo energicznie była głoszoną przez Pestalozziego.

Obawia się on („Pobył w Stans“), że za pomocą ślepego, sztywnego i powierzchownego przymusu, mógłby dzięki siły natury bezpośrednio odwrócić od ich celów i robi uwagę: „Muszę koniecznie przedewszystkiem obudzić i ożywić w nich ich wewnętrzną jaźń, oraz uczucie moralne, aby w nich rozbudzić czynną uwagę na rzeczy zewnętrzne i uczynić ich uległymi i posłusznymi. Nie mogę czynić nic innego, muszę budować wszystko na tej zasadzie Jezusa Chrystusa: „Oczyścić się zewnątrz, abyś wewnątrz był czystym“, a zasadę tę wypróbowałem już nieraz w mojem życiu“.

To oczyszczenie wnętrza człowieka, nie jako jeden z podrzędnych przedmiotów nauki szkolnej, ale jako podstawa dla wszelkich czynności szkolnych, wraz z wyzbyciem się ze strony szkół ducha religijnego, zostało zupełnie stracone. Wprowadzona na to miejsce nauka moralności, nie posiada wcale oczyszczającej siły religii. Rzecz naturalna, że inaczej myślący rodzice i nauczyciele, nie powinni uczyć dzieci religii. Ale doświadczenia czysto świeckiego, technicznego, intelektualnego systemu szkolnego same do tego doprowadzą, że i ci inaczej myślący zaczną także myśleć inaczej. I w szkole również Bóg zostanie przywrócony do dawnego znaczenia. Jest nadzieja, że przez ten czas i pedagogika religijna także czegoś się nauczyła

albo też dla przewycięzania różnych trudności, to wtedy tylko nam się uda nasze przedsięwzięcie, skoro wymagania nasze potrafimy przetłumaczyć na język duchowy, to jest nadać im wartość duchową.

System ślepego przymusu i strachu jest niestety tak silnie zakorzeniony, że większość pedagogów nie chce wcale zrozumieć, jak nadzwyczaj wrażliwą jest młodzież na każde odwołanie się do jej duchowej, ludzkiej godności i jak nadzwyczajnie cała dyscyplina byłaby ułatwioną, gdyby raz nareszcie spróbowano rządzić uczniem wspólnie z nim samym, zamiast pomimo niego.

Ów przepis pedagogiczny nie wypływa bynajmniej z niesprawiedliwionego optymizmu, lecz z ogólnego poglądu na ludzką naturę, którą Chrześcijaństwo ochroni przed wszelką jednostronnością. Optymista nie zwraca uwagi na to, jak wszystko to, co nazywamy grzechem pierworodnym, trzyma człowieka w więzach słabości i wiecznie nowych upadków, jak nawet dobro, przez nieszlachetne przymieszki, prowadzi do zepsucia charakteru. Pesymista natomiast przeocza zadziwiającą podatność ludzkiej natury do wszystkiego, co pochodzi od niejasnych aspiracji duszy do duchowej wolności.

Z własnego doświadczenia muszę uznać, że zawsze z podziwem patrzyłem, jak powolne i pojętne stają się dzieci, jeśli stawiając im jakie zadanie do spełnienia, nakładając na nie jakiegokolwiek zobowiązania, odwołujemy się do strony bohaterskiej w ich duszy. Jak namiętnie wówczas wszystkie dzieci oddają się ćwiczeniom w przewycięzaniu samego siebie, jaka wynalazczość budzi się w nich pod tym względem! ¹⁾ „Niech w duszy twojej bohater nie będzie sponiewierany“, powiada Nietzsche do młodzieńca, a prawdę mówiąc i wychowawcy także przyda się przestroga, by starał się obcować jedynie z bohaterem w duszy swego ucznia. Dusza pragnie być oswobodzoną i panować —

¹⁾ Przy naszym wadliwym ugrupowaniu pracy szkolnej, oraz wadliwym pielęgowaniu poczucia moralnej, wewnętrznej nagrody i pobudek do pełnienia obowiązku, nie można się dziwić, że często oszustwo, pozbawione wszelkich skrupułów, oszustwo w małym i wielkim, przenika cały świat szkolny i uważane jest jako zupełnie prawowita przynależność strony technicznej czynności szkolnych. Dla tego też właśnie najważniejsze zadanie szkoły, mianowicie wychowanie przyszłych ludzi pracy, często staje się najzupełniejszym złudzeniem.

tylko, że często sama nie potrafi tego dość jasno wyrazić, aż dokąd nie wyprowadzi się jej na właściwą drogę i dokąd nie nauczy się ona pojmować samą siebie, patrząc na Chrystusa. Kto wie, czy może nieraz w ludziach, którzy dziś w imię wolności walczą przeciwko religii chrześcijańskiej, nie spoczywa materyał na prawdziwych wierzących, którzy jedynie nie byli nigdy prowadzeni do Boga drogą wolności i tylko przez ciemne nieporozumienie szukają wolności w czezej negacyi i kto wie także, czy wielu ludzi wierzących, w naszych czasach, nie są jedynie ludźmi Mojżeszowego Pięcioksięgu, ludzi, których wewnętrzne pragnienie wolności nie jest dość intensywnem, aby się mieli zbuntować przeciwko Bogu. Bóg ten do nich przychodzi, nie wcielając się i nie będąc zwiastowanym wewnętrznemu człowiekowi przez żadnego anioła!

Dzieci, które się buntują przeciwko posłuszeństwu i przymusowi pracy, nie są naprawdę jeszcze dziećmi najgorszymi. W niektórych pochodzi to tylko ze ślepej, zwierzęcej krnąbrności, ze sprzeciwiania się ciała, — w wielu jednak jest to krnąbrność ducha, bunt duchowy człowieka, który nie chce służyć i pracować jak maszyna, lecz pragnie, aby go zapytano: czy się wewnętrznie zgadza na to? Wszystkie czyny i postęпки powinny odnosić się do *anima christiana* i na mowę jej żywota winny być przełożone. Jakaż zmiana nastąpi w usposobieniu chłopca, jeśli będą od niego wymagał posłuszeństwa, nie jako wyniku tresury, lecz jako wyniku miłości! Albo w latach dojrzalszych: jeśli potrafię przedstawić posłuszeństwo jako drogę do wolności, jako środek do wyswobodzenia się z czezej samowoli, w myśl słów Ifigienii Goethego: „Dusza moja odczuwa posłuszeństwo, jako coś, co ją czyni najbardziej wolną“.

Jakże wdzięcznym jest nam młodzieniec, jeśli, w ten sposób zwracamy się do niego, jak do bohatera wolności, a nie jak do pachółka! A jakże nadzwyczajnie wzmocniłaby się w człowieku strona duchowa, gdybyśmy zadali sobie trud odwoływać się do niej nawet w najdrobniejszych okolicznościach życia, jako do najwyższej i ostatniej instancyi, zamiast opierać się na martwej tresurze. Jeżeli łatwo możnaby w ten sposób dziecko wdroyć i przyzwyczaić, żeby strona duchowa przeniknęła całe życie, żeby duch był obecny w każdej naszej czynności, zamiast, jak zwykle, świat dzielić na sferę wyższych

ideałów, oraz na świat niższy, w którym panują tylko prawa ciała i mechaniki!

Nietzsche powiada: „Prawdziwy wychowawca winien być oswobodzicielem“, — a więc „oswobodzicielem“ a nie dozorcą niewolników! Na tym punkcie zgadza się on w zupełności z pedagogiką chrześcijańską i z tem wszystkim, co św. Paweł powiedział przeciwko niewoli ślepego prawa. Pomimo to jeszcze niemało chrześcijańskich wychowawców sądzą, że sztywna i nieugięta surowość przystoi prawdziwemu chrześcijańskiemu pedagogowi, podczas, gdy w rzeczywistości jest to wychowanie całkiem niechrześcijańskie. Bo właśnie istota Chrystyanizmu polega na tem, by wrabiać człowieka do duchowej wolności, zamiast go trzymać w niewoli prawa. Czyż na obrazach narodzenia Chrystusa, malowanych przez dawnych mistrzów, nie widzimy ustawicznych usiłowań, aby wyrazić nieopisaną radość całej natury, a przez to, aby wypowiedzieć, że to, co najwyższe, nie pochodzi z przymusu, lecz, że coś głęboko w sercach ludzkich żyje, co cieszy się i raduje, gdy Bóstwo, chociażby w swym najwyższym majestacie, wstępuje w życie i nas wzywa, byśmy szli w Jego ślady?

Właśnie chrześcijańskiemu wychowaniu w tym wypadku należy przypomnieć słowa Fénelona: „Jeśli dziecko uczyni sobie o cności smutne i ponure wyobrażenie, podczas, gdy swoboda i rozpuszczenie przedstawia mu się pod miłą postacią, wówczas wszystko stracone, — wszelka praca daremna“.

Często mówią dziś ze współczuciem o skrępowaniu wszystkiego w średniowieczu. Lecz już wyżej zwróciliśmy uwagę, że w owych czasach, ściśle biorąc, więcej uwzględniano wymagania wolności w duszy ludzkiej, niż w życiu współczesnem, gdyż wówczas uważano wszelkie posłuszeństwo jako ćwiczenie dla duszy, w celu nabycia cnoty chrześcijańskiej i w ten sposób dusza ta wznosiła się do świata wolności wewnętrznej; — dziś zaś wychowawca, nie rozumiejący istoty Chrystyanizmu, nie zadaje sobie żadnej pracy, by ugruntować i wyświecić znaczenie posłuszeństwa. Dla tego też buntowanie się przeciwko wszelkiego rodzaju posłuszeństwu jest dziś tak zrozumiałe i często nawet bywa zdrową oznaką niezadowolonych potrzeb duchowych. Niezaspokojone duchowe i moralne pragnienia tyłu ludzi, zależnych dzisiaj, ich nienawiść, ich krnąbrność,

ich niezadowolenie, ich niesumiennosc, ich brak zainteresowania się tem co robia, — okazują aż nadto wyraźnie, co się dzieje z człowiekiem, jeśli całe jego życie nie jest oświetlone i ożywione przez religię, to jest, gdy przy wymaganiach służbowych i żądaniach wyrzeczenia się niektórych rzeczy, nikt z osób, które odeń tego żądają, nie odwołuje się do wewnętrznego królestwa duchowego i tam nie szuka natchnienia. Wówczas człowiek czuje się zupełnie, jak pojmane zwierzę za kratą. Dawniej wiedziano, że posłuszeństwo, jako takie, powinno być apoteozowane niejako i uświęcone, jeśli pragniemy duszę nieśmiertelną nakłonić do prawdziwego posłuszeństwa; — dziś chcą na wszystkich ulicach głosić całkiem powierzchowny kult pojęć wolnościowych, przedstawiając posłuszeństwo, jako cechę ludzkości jeszcze niezupełnie rozwiniętej, a na przekór temu, budząc poczucie ogromnej potrzeby posłuszeństwa, które stale w życiu i wychowaniu jest niezbędnem! To samo się dzieje co do natchnienia do pracy, która, pomimo wszystkich zewnętrznych nagród, będzie odczuwana przez duszę człowieka, jako pańszczyzna, jeśli przez wychowanie owej duszy nie potrafimy się uszlachetnić i użyć jako środka do wewnętrznego wzmożenia się człowieka. Co do wychowania do pracy, można przytoczyć te same uwagi, które wyżej uczyniłem co do wychowania do posłuszeństwa: leniwe i odporne dzieci nie są za wsze dziećmi pozbawionemi wyższych stron duchowych, — przeciwnie, nie rzadko są one właśnie dziećmi obdarzonymi najgłębszą duszą, która opiera się instynktowo martwej pracy, a odzyskuje niestrudzony zapał, jeśli potrafimy jej wdroyć pojęcie, że spełnienie obowiązku przyczynia się do jej dobra.

Pestalozzi przeciwko karności opartej na przymusie. —

Nikt energiczniej nie powstawał przeciwko autokratycznemu przymusowi i tresurze, jak tak często cytowany, a tak mało niestety czytany i rozumiany, Pestalozzi. Utrzymuje on, że ślepa tresura dla istoty duchowej, nie tylko pozostaje bezskuteczną, ale wprost działa obniżająco i szkodliwie, gdyż przyzwyczaja człowieka do życia bez żadnego podporządkowania wyższemu celom. Opowiada on o doświadczeniach ze swojej własnej praktyki, jak potrafił utrzymać surową karność w szkole, ale tę karność ustawicznie starał się zamienić na kontrolę nad samym sobą, a wymagania szkolne usiłował wytłumaczyć, jako ćwiczenie w przewycięzaniu włas-

nych słabości. I z tego punktu wychodząc, wypowiada on na temat prowadzenia szkół, następujące słowa, które i dzisiaj jeszcze znajdują zastosowanie.

„Większość sztuczek szkolnych, za pomocą których dzieci się podnieca, są wprost godne litości i przeciwne naturze. Czynią one dziecko wysoce cierpliwem na to, co się staramy narzucić i zaszcześcić mu z zewnątrz, ale wcale nie potrafią dzieci doprowadzić do tego, aby siły, których potrzebują do zdobycia wiedzy, w samych sobie uniały odczuć, szukać i odnaleźć“.

Ta siła wewnętrzna, o której mówi Pestalozzi i którą chciałby natchnąć wszelkie nauczanie jest najgłębszą energią moralną, która wypływa jedynie z duchowej osobowości człowieka. Bez niej braknie człowiekowi, nawet do mechanicznego przyswajania sobie wiadomości, owego niezbędnego skupienia i owej niezbędnej sumienności w rzeczach drobnych. Ta niezaprzeczona prawda jeszcze raz przekonywa, jak zaniedbanie kształcenia charakteru mści się w szkole współczesnej, nawet na czysto intelektualnej jej działalności, bowiem to źródło siły woli i ducha wysycha, jeśli nie damy mu do spełnienia jakiegoś owocnego zadania. Uczucie przeciążenia pracą, w szkole współczesnej, przeważnie pochodzi właśnie z tego, iż przez zaniedbane kształcenie duszy doprowadziło się do tego, że najgłębsze źródła siły duchowej, dające energię do pracy, zostały zamknięte i przestały płynąć, to też pracuje się dziś przez ambicję, przez ślepy obowiązek, z obawy kary i ze wstydu. Związek pomiędzy pracą a duchową osobowością, ową „anima christiana“ został zupełnie zerwany i stąd pochodzi szybkie wyczerpanie i brak zapału, które sprawiają, że pracujący zupełnie nie pojmuje, czemu wymagają od niego pracy, dla czego właściwie powinien sam sobie ją nakazać i dla czego ma być sumiennym? ¹⁾.

Pedagogika pracy. — Bywają pewne zajęcia, które przez samą swą istotę i treść wzbudzają najżywsze zainteresowanie

¹⁾ Ponieważ przeważnie żyjemy jeszcze religijnymi natchnieniami przeszłości, dla tego też nie możemy sobie nawet przedstawić w całym ogromie i rozciągłości tego zatracenia energii, oraz niesumienności w pracy, które muszą nastąpić w miarę wzrastania rozprzężenia wierzeń religijnych. Religijna sumiennosc w pracy wraz ze swoją transcendentalną sankcją oddziaływa tam, gdzie ze wewnątrz

w wewnętrznej stronie natury ludzkiej. Ale nie można tego powiedzieć o większości prac, które zmuszeni jesteśmy wykonywać. A zresztą w najbardziej zajmującej pracy znajdują się części mniej powabne. Dla tego też pedagogia pracy powinna umieć zainteresować duchową osobowość, nawet wtedy, gdy zajęcie nie posiada żadnego powabu; powinna umieć pokazać człowiekowi, jak wielkie zdobycze dla duszy osiągnąć może właśnie wypełniając taką pracę; powinna punkt ciężkości z samego rodzaju pracy przenieść na człowieka pracującego, na wpływ, który owa praca na niego wywiera; powinna jasno przedstawić, jak nadzwyczaj kształcące dla ducha jest przewycięzanie siebie samego, sumiennosc i staranność w najdrobniejszych rzeczach. W ten sposób przywrócimy łącznik pomiędzy duszą ludzką a pracą; najgłębsze i najsilniejsze czynniki duszy: dążenie do pokonywania w sobie człowieka zmysłowego, do wytrwałości, do doskonałości, są zdobyte dla dokładnego wykonywania pracy. Większa część lenistwa i oszukaństwa w szkole, spowodowana jest przez brak pedagogiki, która by właśnie w ten sposób umiała każdą czynność szkolną związać z owym wyższym *ja* w człowieku, tak, żeby praca ze sprawy zewnętrznej, zamieniła się w sprawę wewnętrzną człowieka.

Jak to już nadmienilem powyżej, najnowsza amerykańska pedagogika pracy często wkracza na fałszywą i niebezpieczną drogę. Zwraca się ona słusznie przeciwko ślepemu, zewnętrznemu przymusowi w nauce, ale motywy, którymi się wzamian posługuje, są jednakże, dla prawdziwie kształcącej charakter peda-

na nagroda, nadzór lub interes osobisty nie mogą mieć żadnego wpływu. Etyczny punkt wyjścia pobudek religijnych, to jest, że człowiek powini n pracować dla własnego udoskonalenia, musi znów stać się podwaliną prawdziwej pedagogiki pracy.

Słusznie odróżnia austriacki technik Hermann, tę zasadę psychologiczną ludzkiej pracy, pod nazwą „gospodarstwa wewnętrznego“ od „gospodarstwa zewnętrznego“, które ma do czynienia jedynie z uzdolnieniem technicznym, oraz organizacją, i utrzymuje, że zadanie gospodarstwa wewnętrznego polega na tem, by ludzką osobowość, owo źródło wszelkiej produktywności, za pomocą ustawicznego uszlachetniania wzmacniać i odnawiać. W takim znaczeniu brana prawdziwa pedagogika pracy, jest głównem zadaniem wszelkiego gospodarstwa wewnętrznego, wszelkiego wychowywania psychologicznych czynników pracy ludzkiej. Do niej bowiem należy starać się o to, by wewnętrzne, duchowe siły człowieka uruchomić podczas wykonywania przezeń jakiegokolwiek pracy.

gogiki pracy, zupełnie niedostateczne. Usiłują uczynić za pomocą udoskonalonej metodyki nauczanie i pracę tak zabawnymi, że wszelka pobudka do przewycięzania siebie zostaje usunięta.

Tego rodzaju pedagogika pracy, jeśli wychodzimy z powyżej wymienionego stanowiska, zasługuje na potępienie, co zresztą rozwinę szerzej w następujących rozdziałach. Amerykańscy wychowawcy zwracają się do niższej, zmysłowej indywidualności dzieci, starając się ją zużytkować, zamiast się zwrócić do duchowej osobowości, w której spoczywają najlepsze siły do pracy. A więc nie pragnienia człowieka użycia powinny w nas być zadowolone za pomocą różnych ponęt, zabaw i przyjemnych rozmów, lecz raczej pragnienia człowieka woli i człowieka duchowego, winny być powołane w celu przewycięzania trudności, oraz zapanowania nad materyą. Tylko ten jeden motyw wyrasta z zadań istotnego życia, które nigdy nie mogą być załatwione za pomocą zabawy, zmysłowych ponęt, oraz interesujących rozmów.

Słusznie wyśmiewa Sailer¹⁾ ową współczesną „metodomanię“, która chce zamienić wszelką pracę w dziecinną zabawę. Życie nie jest żadną zabawą dziecinną, ani też cnota nie jest nią również. Należy chłopców przyzwyczajać do dobrego, chociażby to dla nich nie było przyjemnem; przyjemnem stanie się dla nich, przez czar przyzwyczajenia. Tylko wczesne przyzwyczajanie się do nieprzyjemnych zajęć, kształci człowieka i wyrabia go do wyższego życia, zabezpieczając jego duszę przed gwałtownymi namietnościami, przed nudą, oraz przed tysiącznymi pokusami do złego; ćwiczy ją w poznaniu tego, co przyjemne, a hartuje przed tem, co nieprzyjemne.

Cała metodyka nauczania może w najlepszym razie płodzić to, co Wund nazywa uwagą bierną — jest to pewne bierne zainteresowanie się ucznia przedmiotami wykładu, różniące się wielce od uwagi czynnej, która jest aktem woli ze strony ucznia, przez niego samego wykonanym i która posiada daleko większe znaczenie dla przyswajania sobie materyału naukowego, niż ów pierwszy rodzaj koncentracji, bardziej bierny.

Wielki kryzys kulturalny, który przebywamy obecnie i który się wszędzie ujawnia, przez obalenie starego porządku, nie

¹⁾ Por. Sailera, „Wychowanie dla wychowawców“ (Erziehung für den Erzieher). Padeborn, druk Schöninga, 1905.

stawiając jednakże nie pozytywnego na miejscu tego ostatniego, wykazuje się również i w dziedzinie pedagogiki pracy, a to w taki sposób mianowicie, że „metoda obroży“, jak ją Carlyle nazywa, t. j. metoda twardego przymusu znika powoli, lecz na jej miejsce nie wynaleziono jeszcze bodźców dostatecznie silnych i wytrwałych. Jednocześnie w młodych pokoleniach wzrasta zmysłowość i nerwowy niepokój. Jest wprost niezbędnem dzisiaj starać się oddać wszelkie czynności pod kierownictwo duchowo-moralnych wpływów, w celu zapobieżenia kompletnemu zanikowi siły woli. Będzie to rodzaj pedagogii leczniczej, która może skutecznie przeciwdziałać skłonnościom do neurastenii. Niejeden ciężki wypadek neurastenii w późniejszym życiu, który się objawia przez tak zw. obawę przestrzeni, nerwowy paraliż i t. d., jest tylko zwiększoną formą owego braku podporządkowania ciała i systemu nerwowego, pod rozkazy woli, co w życiu szkolnem zdradza się przez niebאלstwo, powierzchowność i nieład w zajęciach klasowych. Ale silne ćwiczenie w duchowym opanowaniu nerwowej niestałości w pracy może wywrzeć zapobiegawczy i zbawienny wpływ, w dziedzinie nerwowo-patologicznej.

Autor w dniach swej młodości, kiedy odbywał kursa pedagogiczne, mając pogadankę w kwestyach etycznych, ogłosił ankietę na temat: „Jaka jest wasza największa wada“? Dzieci nie miały obowiązku wyszczególniać tych wad, które im inni zarzucali, lecz tylko te, które same uznawały za najbardziej słabą swoją stronę. Wyznania były zupełnie bezimienne. Było to bardzo interesującym, jak większość dzieci uznawała „niestałość“ za swoją główną wadę¹⁾. Jest to właśnie charakterystyczne dla naszego wieku.

¹⁾ Jedna trzynastoletnia dziewczynka napisała charakterystyczne wyznanie: „Moja największa wada polega na tem, że posiadam bardzo mało wytrwałości w moich zajęciach tak w domu, jak i w szkole. Mogłabym już wcale dobrze grać na fortepianie, gdyż biorę lekcję muzyki blisko dwa lata. Ale od czasu do czasu opuszczam się i zapominam tego, co się nauczyłam. Otrzymałam od rodziców przybory do robót z drzewa. Z początku bardzo mi to cieszyło i rozpoczęłam różne roboty, ale żadnej nie skończyłam, gdyż mi się to zawsze w końcu znudziło. Teraz jednak idzie trochę lepiej“.

Jako ilustrację do pogadanek, pokazałem sam dzieciom taką nieskończoną robotę z drzewa, aby same przekonały się, jak wiele można się nauczyć, przez całe swoje życie, jeśli cierpliwie, energicznie i starannie każdą pracę doprowadzi-

Owa niestałość jest nader często tylko usposobieniem nerasteniczem, które się wzmaga przez zbyt wielką ilość zabawek i środków zachęty z zewnątrz, za pomocą których dorosli męczą współczesne dziecko. Bez tego nawet chorobliwego usposobienia, niestałość pochodzi z owego niepokoju i potrzeby odmiany w ludzkiej naturze leżących, o których to cechach wspomina już Psalmista, dziś za przez całą atmosferę naszej kultury podniesione są one do niezwyklej potęgi. Nie wynikało to z przypadku, że średniowieczne wychowanie, które tak energicznie pracowało nad zwyciężeniem przyrodzonej słabości człowieka, uważało pewne ćwiczenie w wytrwałości („die Stäte“) jako jeden z najważniejszych środków wychowawczych, jako sposobność do zwycięstwa ducha nad zmienną i kapryśną naturą. Ćwiczenie to przedstawia samo przez się przezwyjęcie zmysłowego człowieka, z jego wewnętrzną potrzebą odmiany, jego lenistwem i połowicznością i dla tego wywiera jak najzbawieniejszy wpływ na charakter człowieka. I właśnie to przyzwyczajanie woli do stałości, w istotnem wychowaniu do pracy, musi być wdrażane w wysokim stopniu, wówczas naturalnie, gdy istnieje odpowiednie natchnienie. Nauczyciel musi starać się o to, by młodzież możliwie wcześniej stawiała sobie przed oca-

my do końca i jak zgubnie na cały charakter wpływa praca połowiczna i sennatak, że można powiedzieć, iż niedokończoną robotę potrafimy wyczytać z twarzy człowieka, oraz z jego przyzwyczajień. Dodałem jeszcze, że kto pokona wewnętrzne przeszkody, które w sobie samym spotyka, ten i zewnątrznie da sobie radę i t. d.

Co się tycze pedagogiki woli w wypadkach szczególnej niechęci i lenistwa, należy zauważyć, że wszelkie odrodzenie moralne powinno być związane z rozwinięciem zainteresowaniem i skłonnościami, żeby w danym wypadku można było zbadać, czy uczeń w pewnej dziedzinie posiada jakiegokolwiek skłonności lub uzdolnienia; gdy się to okaże, wówczas należy go zachęcać, by w owej dziedzinie starał się udoskonalić, rozwiązać jakieś trudne zadanie, a dopiero wówczas tak podniesioną siłę woli, oraz rozbudzone zaufanie we własne siły, skierować ku innym dziedzinom.

Owa zasada jest już uznana za prawdziwą przez wszystkich hodowców zwierząt. Hodowca i przyzwyczajacz zwierząt opiera całą tresurę na specjalnych uzdolnieniach danego zwierzęcia i na tem buduje dalszą pracę. Jeśli np. zauważył, że lew morski na wolności lubi kołysać się w jedną i drugą stronę, trzymając złowioną rybę, wówczas nawiązuje on do tego tresurę w bardzo skomplikowanych ruchach, co stanowi podstawę do dalszej nauki. Jest to nader pouczające dla pedagogów.

mi, jako cel najwyższy, doskonalenie charakteru i jako środek do tego, oraz jako sposób na wzmocnienie siły woli, uważała wypełnianie najniepozorniejszej, oraz najmniej ponętnej pracy. Autor nie chciałby w tem miejscu powtarzać tego, co już powiedział w swojej książce p. t. „Jugendlehre“ o środkach zapobiegawczych pod tym względem,—kładzie nacisk tylko na to raz jeszcze, że liczne spostrzeżenia dowiodły, iż konsekwentne przyzwyczajanie do wytrwania w każdej pracy wypływa z tego wszystkiego, co tylko jest szlachetniejszego w człowieku, z całego poczucia godności ducha wobec zmysłowej słabości i połowiczności i nie może nigdy pozostać bez głębokiego wpływu na całego człowieka, gdyż z pomiędzy wszystkich możliwości wywierania wpływu, ta ostatnia jest najpewniejszą i największe budzącą nadzieje. W tej samej myśli wyrzeczono owe piękne słowa: „Czyje usta raz zakosztowały, co jest wierność, ten się jej nigdy nie wyrzecz“.

Znaczenie pedagogiczne rzeczy najdrobniejszych. —

Znane zdanie poety opiewa, że charakter kształci się w wirze świata. Ale czy charakter przeważnie nie jest już oddawna ustalony, gdy człowiek rzuca się w wir świata? Kto rozpoczynając zapasy ze światem, przychodzi bez ustalonego i zahartowanego charakteru, ten nie tylko, że nic nie wygra, ale może nawet stracić, to, co posiada. Charakter kształtuje się przez szczepienie wierności i przewycięzania się w najdrobniejszych i najprostszych rzeczach życia codziennego, a więc przede wszystkim przez kształcenie wytrwałości i sumiennosci. W elementarnej nauce pisania i rysunku, tak samo, jak w nauce słoju, spoczywa dobra sposobność do takiego kształcenia charakteru; — i właśnie tu zbyt wielka pobłażliwość w prowadzeniu i w udzielaniu wskazówek w tej dziedzinie, może bardzo szkodliwie podziałać na charakter ¹⁾. Tu właśnie jest miejsce rozprawić się z pełną temperametu napaścią, z którą się zwrócił wysoko zasłużony i

¹⁾ Autor raz miał sposobność mówić z uczniami szwajcarskiego gimnazjum, na temat gimnastyki woli. Pozostało mu nader dodatnie wrażenie z powodu zainteresowania się, oraz pełnego wdzięczności zdziwienia, z jakim audytorium przyjęło jego projekt, aby niezbyt pociągające zajęcia szkolne traktować jako „środek do gimnastyki woli“.

Mówiąc dzieciom o znanych próbach poznawania charakteru z pisma, do-

zdolny pedagog Scharrelmann przeciwko zdaniu: „Kto jest sumiennym w drobiazgach, ten nim jest także w wielkich rzeczach. Przytaczamy z owej napaści („Droga do potęgi“) następujące zdania:

„Nie wierz temu! Nie wierz temu, na Boga!—Jest to kłamstwo, haniebne kłamstwo, od początku do końca! Kto jest sumienny w rzeczach drobnych, ten nie może być sumiennym w rzeczach wielkich,—byłoby to przeciwne wszelkiej matematyce i wiedzy przyrodniczej! Kto jest dokładnym i sumiennym w małych rzeczach, jest nim tylko w małych. Temu z zabójczą pewnością małe rzeczy będą się wydawały wielkimi a wielkie małymi. Taki człowiek traci coraz więcej miarę w oku w stosunku do wszystkiego, co wielkie.

„To zdanie stało się najbardziej kłamliwym ze wszystkiego, co się mówi na całym szerokim świecie; jest ono codziennie nadużywane przez różnych drobnych handlarzy, którzy pragną w ten sposób usprawiedliwić ciasnotę swoich horyzontów. A ileż to rzeczy za pomocą owych słów zostało osłoniętych, uświęconych, zachwalonych, ustanowionych, oszukanych i okłamanych.

„Nie daj się opanować przez owo uchwalone i przechwalone zdanie wszystkich wielkich pedantów; chłostaj je i czuwaj jeśli zechce tylko zapukać do drzwi twego serca. Bądź nie-dbałym we wszelkich drobnostkach. Nie bądź nigdy groszowo oszczędny, nie zbieraj małych okrawków papieru, nie poprawiaj sumiennie drobnych omyłek w wypracowaniu. Trószcz się tylko o wielkie, a małe samo przyjdzie. Nie możesz pojąć nawet tego, jak cennem jest takie złote niedbalstwo“.

Oczywiście, kto zastanowił się nad paraliżującym duszę wpływem pedanteryi w szkole, ten do pewnego stopnia zrozumie ten paradoks. Jednakże tak niebezpiecznie przekracza on cel, który osiągnąć pragnie, że niepodobna pozostawić go tu bez odpowiedzi. W samej rzeczy jest tu protest przeciwko pedanteryi. Co to jednak jest owa pedanterya i czem się ona różni od istotnej i owocnej sumienności? Generał Mercier na-

dawałem zawsze, że nie tylko przez swój charakter wpływamy na charakter piśma, ale na odwrót, przez piśmo możemy wpłynąć na ukształtowanie się charakteru, w złem i dobrem znaczeniu. Zadania, jako środek do wychowania samego siebie, za pomocą takich przykładów, dadzą się doskonale objaśnić.

zwał oburzenie z powodu niesprawiedliwego sądu nad żydem Dreyfusem „pedanterią“ i drobiazgowością, która nie pojmuje w szerokich rysach zakreślonej racji stanu. Stojąc na stanowisku nader „szerokim“, możemy nawet sumienie uważać za pedanterię. Należy tedy takich ludzi określać, jako pedantów, którzy czynią małe rzeczy dla małych celów i w duchu wielkości, kto jednak rzeczywiście patrzy na życie z wyższego punktu widzenia i w imię wyższych celów, ten nie może inaczej czynić, jak tylko w najdrobniejszych nawet rzeczach być sumiennym, gdyż konsekwencya w rzeczach małych jest właśnie wpływem wielkiego stylu w życiu. W gruncie rzeczy nie ma nic małego i nieważnego. „Wszystko, co znikome, jest jedynie podobieństwem“ i niesie w sobie świat cały.

To też pedagogika musi koniecznie wyjaśnić usługi, jakie oddają rzeczy drobne w życiu szkolnem, oraz wytłumaczyć ich związek z najwyższymi dobrami ziemskimi, gdyż tylko w takim znaczeniu można nazwać pracę „służbą bożą“, — ale nie podobne temu, kto nie ugruntował wzrostu swego charakteru na surowej karności, w stosunku do najprostszych czynników w ludzkim życiu, zrozumieć całą drogocenną i niezbędną siłę owej zasady¹⁾. Dzieci to także doskonale pojmują; one same są „wiel-

¹⁾ Znakomity pedagog kanadyjski J. Hugues, wypowiada na ten temat następujące myśli („Mistakes in Teaching“): „Wszystko, co wpływa na charakter, nie może być rzeczą drobną; — obowiązek może być drobnym, ale przyzwyczajenie do spełnienia go jest niezmiernie ważnem. Prawdopodobność wymaga akuracności „in the most minute detail“, kto jest niedbałym w drobnostkach, wystawia na niebezpieczeństwo charakter u samych jego podstaw. Z tego, w jaki sposób traktujemy rzeczy drobne, wypływa cała metoda pojmowania przez nas obowiązku“.

J. R. Blakiston, inspektor szkół w Anglii, powiada w tej samej kwestyi: „Nawet najmniej zdolny nauczyciel nabierze odwagi, skoro dostatecznie sobie uprzytomni, że rezultaty kierownictwa szkoły zależą głównie od niezbędnej i czujnej uwagi w najmniejszych drobnostkach“.

Wilhelm Meister, po rozczarowaniach co do swoich, świat cały obejmujących ideałów, poszukuje prostej pracy w małym kółku i powiada: „W małych rzeczach wówczas, gdy je dobrze spełniam, widzę obraz wielkich rzeczy, które były dobrze spełnione“. Kto w ten sposób we wszystkim małym widzi obraz wielkiego, ten nigdy nie będzie człowiekiem drobiazgowym. To też nie pogarda dla rzeczy małych, ale szukanie wielkiego w małym, jest zadaniem prawdziwego pedagoga.

kością, która urosła z małego“; posiadają też jasne pojęcie o tem, co to jest „chodzenie na wagary“, wzrastanie przyzwyczajęń, e w o l u c y a w złem, zarówno jak i w dobrem, poczynająca się z rzeczy zupełnie niepozornych. Trzeba tylko wszystkie owe poglądy wynieść na pełne światło uświadomienia i w ten sposób całe zagadnienie zajęć szkolnych zamienić w zagadnienie osobistej siły charakteru.

Właśnie w potężnych Kościołach gotyckich, które były dziełem myśli podniosłej i wolne są od wszelkiej drobiazgowości, widzimy największe wykończenie i akuratność w wykonaniu liściastych ornamentów. Jest to prawdziwie wielkie pragnienie, które nieprzeparcie pcha człowieka do jedności i zupełności i pożąda przytem zwycięzko narzucić materji prawa ducha. Tylko naturalnie sumiennosc w szczegółach musi być natchniona przez szersze widnokreśli myślowe. Praca na usługach drobnych rzeczy powinna być jednocześnie pracą na usługach wielkich rzeczy, nigdy jednakże nie należy sądzić, że z powodu wielkich trzeba zaniedbać małe rzeczy. Wielkie poznajemy po tem najwięcej, że pomaga ono nam w dokonywaniu rzeczy zwyczajnych w duchu nadzwyczajnym. Ten sam Chrystus, który postawił Maryę ponad Martę, który i nas upomina jednocześnie, żebyśmy nigdy rzeczy głównych nie zapominali z powodu drobiazgów, ten sam Chrystus wypowiedział właśnie słowo o sumiennosci w rzeczach drobnych, co jest podstawą sumiennosci w rzeczach wielkich, a przez to chciał wyrazić, że wielkość poglądów i konsekwentną sumiennosc w czynach nie tylko można z sobą pogodzić, ale że są one wprost z sobą nierozłączne. Dla tego też możnaby było odpowiedzieć Scharrelmanowi: „Należy poprawiać nawet najdrobniejsze błędy, ale pamiętać jednocześnie o tem, że to są drobne błędy i że trzeba je traktować tylko jako szczegół całości i jako konsekwencję naszych czynności; należy oszczędzać nawet grosze, ale nie z powodu suchości serca, lecz z powodu poczucia wielkiej odpowiedzialności i dla tego, żebyśmy mogli dawać wtedy, gdy nas inni proszą. Należy wyostrzyć swój wzrok na najmniejsze nieporządki, abyśmy jasno dostrzegli nieporządki w rzeczach wielkich. Należy być czujnym na drobne nieprawdy, abyśmy osiągnęli wrażliwość na punkcie prawdy wogóle. Należy być uczciwym nawet w drobnostkach, aby w sobie wyrobić silną wolę w celu zachowania uczciwości w wielkich rzeczach i uświadamiać sobie codziennie potrzebę

uczciwości. Wzrost moralny człowieka osiąga się nie za pomocą czynów bohaterskich w rzeczach wielkich, ale za pomocą zwycięstw na polu rzeczy drobnych. Kto tu nie rozpocznie, ten nie rozpocznie nigdy, gdyż nie ma dość silnej woli, by rozpocząć. Każde, choćby najmniejsze przyzwyczajenie do sumiennosci, jest jak klasztor wśród puszczy germańskich, z którego na wszystkie strony idą cywilizatorskie wpływy: drobne rzeczy są jako pionierowie w puszczy. Kto patrzy na drobnostki z tego punktu widzenia, kto się stosuje do ich duchowego, symboliczno-pedagogicznego znaczenia, tego nigdy nie weźmie pokusa, aby zostać pedantem i wielkie zaniedbywać dla małego, gdyż spogląda on na małe tylko, jako na szczegóły wielkiej całości.

Kształcenie panowania nad sobą.—Uwagi poprzednie, dotyczące właśnie ducha w dyscyplinie pracy, prowadzą nas znów do głównego punktu widzenia, z którego zapatrujemy się na karność, szanującą godność ludzką i kształcącą charakter. Polega on na tem, żeby wszelka służba i wszelki obowiązek wypływał z najgłębszej swobody ducha ludzkiego, żeby ten duch ożywił je sobą, żeby człowiek zabrał się do ich spełnienia dobrowolnie i z zamiłowaniem do rzeczy ciężkich i trudnych, żeby to czynił wesło i bohatersko. A jeśli zmuszeni jesteśmy indywidualum obciążyć i ograniczać, to powinniśmy tem silniej sprzymierzyć się ze stroną duchową człowieka, która chce być wolną przez trud i pokonanie rzeczy ciężkich. Bo człowiek nigdy nie chce czuć się niewolnikiem: wolność i karność doskonale mogą się ze sobą pojednać w wyższej sferze ludzkiej istoty.

Tylko przy takim wychowaniu prawdziwa wolność ludu istnieć może.

Jeszcze kilka spostrzeżeń na temat dyscypliny szkolnej, mianowicie,—w jaki sposób wszelkie przepisy pogodzić z życiem duchowym, oraz pojednać ze swobodą, zamiast je opierać na ślepem posłuszeństwie?

Goethe raz wygłosił zdanie, że nie należy dzieci uczyć tylko zewnętrznych oznak grzeczności, lecz wtajemniczać je w symboliczne znaczenie ich stosunku do duchowej wartości. Owa rada posiada wartość co do wszystkich form i względów, do jakich dzieci pragniemy przyzwyczaić. Ileż to sposobności mamy do

takich duchowych objaśnień, gdy np. chodzi o zadanie punktualności.

Zwracałem nieraz uwagę dzieci na Schillera „Porękę“ („Bürgschaft“), ile to energii i twardej woli można wykazać tylko za pomocą absolutnej, niezawodnej punktualności; jak człowiek zawsze może być punktualnym, skoro jeno zechce i jak w punktualności mieści się tryumf człowieka nad zewnętrznymi okolicznościami i nad przypadkiem, przez które tak wielu ludzi słabych dają się kierować. „Któryż chłopiec i któraż dziewczyna nie pragną „dopiąć“ czegokolwiek w życiu? Należy pogodzić chęć ową dopięcia, owo nieprzeparte dążenie naprzód z wyższem ja, a w ten sposób najlepiej może opanować niskie samolóbstwo“. Punktualność, jako wysoka forma dążenia do osiągnięcia czegoś, jako najwyższa energia moralnych zamierzeń, — tem można trafić do młodzieży. Pozwalałem dzieciom powtarzać te wszystkie wymówki, za pomocą których uniewinniają się w razie spóźnienia i pozostawiałem im samym zbijanie, t. j. odpieranie tych wszystkich wymówek, oraz przyznanie, że gdzie jest stałe postanowienie być punktualnym, czujnym i przewidującym, tam zawsze znajdzie się jakieś wyjście i że „nie dać się zatrzymać przez cokolwiek bądź“, jest symbolem silnego charakteru. Rzadko kiedy widziałem tak żywy udział brany przez dzieci w jakiegokolwiek pogadance, jak w tej właśnie. Przy roztrząsaniu kwestyi, jak w tej dziedzinie zapanować nad przykrymi okolicznościami i odsuwać przeszkody, nie dotykając innych ludzi, porusza się właściwie wszystkie kwestye życiowe ¹⁾. Zwykle dzieci uważają przymus do punktualności, jako stempel, właściwy niewolnictwu i panowaniu autokracji, — zaś postępując według powyższej metody można znakomicie pogodzić punktualność z pożądaniem emancypacji, samodzielności, wzrostu siły woli. Mło-

¹⁾ Jedno z dzieci przytoczyło powód, że matka jest chora i potrzebuje pomocy z apteki. Słuszność owej wymówki była w następujący sposób przez inne dzieci odparta: „Jeśli nam naprawdę chodzi o to, aby przyjść na czas, wówczas zapytujemy już na pół godziny wcześniej, czy nie potrzeba czego z apteki. Można to wcześniej załatwić, by się nie spóźnić do szkoły“.

Zachęca się dzieci od tego, by także w swoich własnych sprawach ćwiczyły się w podobnie roztropnej i przewidującej punktualności.

Takie rozmowy są jeszcze dla tego tak nadzwyczaj ważne, że wyrabiają w dzieciach wynalazczość i rozumne myślenie w konkretnych kwestyach życiowych, od czego, niestety, dzisiejsza szkoła daleko odwodzi.

dy człowiek, który w pierw widział w punktualności tylko niewolę przepisów, teraz patrzy na nią z radością, jako na „pracę duchową“ i jako na środek do wychowania samego siebie.

Nigdy za wiele nie można kłaść nacisku na to, by za pomocą małych, niepozornych obowiązków, wpajać zasady najważniejsze i najbardziej rozstrzygające, które wpływają głównie na ukształtowanie charakteru. Bo z sumiennego wychowania samego siebie w drobnych rzeczach, powstają wielkie i stanowcze kierunki naszej duchowej istoty. „Charakter“ bowiem właśnie polega na tem, że człowiek z wewnątrz bywa nakłaniany, za pomocą jasnego, trwałego przeświadczenia, a nie przez zewnętrzny nacisk lub przypadek, — i właśnie „dopięcie swego“ w rzeczach wymagających punktualności, jest znakomitą podstawą do wewnętrznego wzmocnienia. Naturalnie takie zewnętrzne przyzwyczajenia nie powinny być uważane jako korona osobistej kultury, ale jako wysoce ważny środek do jej osiągnięcia, według słów: „Wszystko, co przemija, jest tylko podobieństwem“. Punktualność jest jednym z najbardziej owocnych „podobieństw“.

W jaki sposób zwalczać chęć do śmiechu? Nie zapomocą pedantycznych zakazów, ale w ten sposób, że się dzieci staramy zainteresować w panowaniu nad śmiechem. Na zapytanie: Na co może się przydać, skoro się nauczymy powstrzymywać od śmiechu? otrzymawałem najrozmaitsze odpowiedzi np.: „wówczas, jeśli przyjmujemy odwiedziny ze wsi“, „jeśli cudzoziemcy czynią błędy w naszym języku“ i t. d. Wykazuje się dzieciom, jak jest właściwem by człowiek nie podlegał tak łatwo zewnętrznym pokusom i jak moc, którąśmy osiągnęli w jednej dziedzinie, objawia się też w innych, jako wielka odporność moralna. Urządzałem przy współudziale dzieci ćwiczenia w opanowywaniu chętki do śmiechu, podczas których opowiadałem komiczną jakąś historyjkę, a dzieci były proszone o to, by gdy nadejdzie najdowcipniejszy moment w opowiadaniu, zachowały twarz obojętną. Wzruszającym było widzieć, jakie bohaterskie wysiłki były czynione ze strony dzieci w tym kierunku i jakie przyniosły rezultaty. Bo jeśli raz tylko zwrócimy się do „bohaterskiego“ pierwiastku w naturze dziecka, jeśli jego wewnętrzną osobowość zainteresujemy w utrzymaniu dyscypliny ¹⁾, wów-

1) Również wymaganie utrzymania w czystości książek i kajetów, sukien

czas przełamujemy odrazu znaną krnąbrność dzieci przeciwko przepisom porządku i ich niechęć przeciwko ograniczeniom ich życia zewnętrznego. Dzieje się to dla tego, że dzieci zawsze czują się nadzwyczaj dumne z tego, jeśli zadajemy sobie trud mówienia z nimi o tych rzeczach i jeśli uważamy za rzecz naturalną, że im sprawimy przyjemność, żądając od nich takiego przezyciężenia się. Pewien nauczyciel szwajcarski powiedział mi, że nie potrzebował już odtąd wcale uciekać się do kary cielesnej, odkąd oparł karność w szkole na takich podstawach.

Wyżej wymieniona metoda ilustrująca, w jaki sposób uczyć dzieci powstrzymywania się od śmiechu, może być i w innych wypadkach zastosowaną. Jakże ożywić można ćwiczenie zachowania milczenia w czasie lekcji, ileż ducha wlać weń można ¹⁾!

i rąk, może być ze sfery uciążliwej pedanterji i „środków prześladowania“ podniesione do królestwa duchowych wartości, jeśli zwrócimy uwagę na ich wartość wewnętrzną. Wychowanie w kierunku „niewyrozumiałości“ pod tym względem posiada wielkie znaczenie, jako przeciwdziałanie przeciwko nieochędstwu i rozmowom w kwestjach płciowych (Por. powieść wychowawczą Björnsona: „Rodzina Kurt“).

Bardzo jest ważnem przyzwyczajanie dzieci do ochędstwa, za pomocą twórczenia związków szkolnych, w celu utrzymania w czystości klas; związki te powinny posiadać odpowiednie narzędzia i t. d. Zapytujemy, dla czego odnosimy się z pewną nieufnością względem ludzi brudnych (naturalnie nie bierze się tu w rachubę godny szacunku brud, pochodzący z pracy ręcznej). Pochodzi to stąd, że uprzytomniamy sobie, jakie następstwa przynosi nam samym nieochędstwo i jak zbawienną jest czystość.

¹⁾ Zaczynamy np. od zainteresowania dzieci w ćwiczeniu w sztuce milczenia, do czego zachęcamy je, przypominając im różne wypadki z ich własnego życia, w których za szybko wyrzucone słowo ściągnęło nieraz złe następstwa lub nieprzyjemność. Następnie zapytujemy, skąd to pochodzi, że skoro patrzę na takiego chłopca niepowściągliwego języku, przychodzi mi zawsze na myśl: „Musis to być zły kolega. Jakże taki człowiek zachowa się wobec powierzonej mu tajemnicy?“ Takie postawienie rzeczy zawsze budzi wielkie zainteresowanie w dzieciach, uprzytomniają one sobie bowiem wartość sztuki milczenia i łatwo rozumieją same, że w sztuce tej należy się wprawierw ćwiczyć, aby ją osiąść. Wykazujemy im, że wychowanie samego siebie na „człowieka godnego zaufania“ rozpoczyna się od ćwiczenia się w milczeniu. Zachęcamy je, aby nawet poza szkołą, jeśli mają jakąś ciekawą nowinę do doniesienia, od której „język śwędzi“, by ją spokojnie zachowali dla siebie. I przytem staramy się, by zrozumiały, że dla wykształcenia w sobie męskości, mało jest rzeczy równie dodatnich, jak energiczne zwalczanie popędu do gadania, i że nie niema niezbędniejszego dla prawdziwej

Pestalozzi przywiązywał do ciszy w szkole szczególne znaczenie,—nie z pedanteryi, tylko z zasady pedagogicznej, uznając wartość kształcąca takich drobiazgów, które według jego wyrażenia „kładą podwaliny dla wielkich celów“. W tem samym znaczeniu wypowiedziana była myśl o „panowaniu nad członkami“, a zwłaszcza o „panowaniu nad samym sobą“. Przekonywamy się coraz bardziej, jak postęp w jednej dziedzinie przynosi wzmocnienie woli na innych polach. Bez takiego natchnienia i takiej pracy wewnętrznej dzieci, panowanie nad objawami zewnętrznymi będzie tylko bezużytecznym udręczeniem. Można człowieka wewnętrznego także zainteresować w ten sposób w panowaniu nad zewnętrznymi oznakami, że się go wtajemnicza w myśl powyżej przytoczonych słów Goethego, w symboliczne i pedagogiczne znaczenie zwyczajów i przepisów towarzyskich. Św. Ambroży powiada: „Układ zewnętrzny naszego ciała jest językiem duszy, według którego ludzie wydają sąd o nas, czy jesteśmy lekkomyślni i głupi czy też poważni, i z charakterem“. Idzie więc o to, by wymagania posłuszeństwa, surowości służby przełożyć na język wolności i siły duchowej. Nauczyciel musi być dla dziecka, że tak powiem, przewodnikiem i tłumaczem istotnego kierunku jego popędu do wolności, powinien być nauczycielem prawdziwej wolności a nie żandarmem, naruszającym przymus, powinien rozwiązywać nieporozumienia zaszłe pomiędzy silnymi wymaganiami duchowej osobowości, a niepowściągliwym życiem i rozświetlić je promieniami jego własnej istoty i jego najwyższych uczuć, aby nie mogło się wśród niejasnych powikłań oszańcować w spokojnem samolubstwie, albo też szukać oswobodzenia w przejawach zmysłowych. Jeśli nauczyciel tego nie pojmuje, jeśli nie umie się sprzymierzyć z popędem do wolności u dzieci i ten popęd uduchowić, wówczas doprowadzi on do tego, że pragnienie wolności

kobiecości, nic bardziej jej nie przystoi jak panowanie nad sobą i połączenie umiejętności mówienia z roztropnością i miłością.

„Sztuka mówienia w porę i milczenia w porę“ jest także tematem dla młodzieży, w celu zainteresowania jej w panowaniu nad językiem.

Ze starszymi uczniami np. mówi się o głębokiem znaczeniu długoletniego milczenia, którego Pythagoras wymagał od swoich adeptów. Krótko mówiąc, należy się starać karność połączyć z najwyższymi celami kultury wewnętrznej i wytworzyć łącznik pomiędzy małym a wielkim w życiu.

połączy się z niższymi popędami i będą walczyły przeciwko nauczycielowi, oraz przeciwko karności, którą on zechce zaprowadzić, a wówczas wszystko stracone¹⁾.

Nasze wnioski kierują się ku czemuś, co leży po środku pomiędzy tego rodzaju amerykańizmem, który czyni sobie bożka z indywidualnej wolności, oraz tym rodzajem niemieckiej dyscypliny szkolnej, która uznaje tylko przymus zewnętrzny i który znajduje jeszcze pomoc w systemie policyjnym. Chcemy pogodzić wolność i przymus przez wprowadzenie przymusu dobrowolnego. I tak, jak prawdziwa polityka socjalna polega na uzdoleniu narodu do samopomocy, tak samo nasze poglądy na jedynie odpowiednią dyscyplinę szkolną polegają na wychowaniu do przymuszania samego siebie. Dyscyplina działa tylko z zewnątrz, nie może doprowadzić do prawdziwego porządku, tak samo, jak nie może wzbogacić charakteru; zawsze istnieje głuchy bunt tam, gdzie najistotniejsze i największe siły duszy nie są wprowadzone w grę. Jest to dowodem pedagogicznej tępoty, przyczyniającej się tylko do szarpania nerwów nauczyciela, podczas, gdy inne metody wytwarzają w klasie atmosferę, która sama przez się uzdrowia chore nerwy²⁾. Taka uducho-

¹⁾ John Wesley powiedział: „Łam wolę twego dziecka, aby nie było stracone—łam jego wolę, aby dusza jego żyć mogła“. Na dnie tego wszystkiego leży jedna myśl prawdziwa, która bardziej trafia w samą istotę rzeczy, niż rozprawy Ellen Key o wolności, że wola indywidualna, wraz ze wszystkimi jej obciążeniami, kapryсами i namiętnościami, powinna być absolutnie pokonana i złamana, jeśli duchowa osobowość ma być powołana do życia. Błąd tylko leży w tem, że pragniemy swą wolę przelamywać zbyt jednostronnie i z zewnątrz. Takie pogwałcenie zniechęca i unicestwia duchową osobowość człowieka, która przytem jest ignorowaną i gnębioną. Nie, dziecko samo powinno przelamywać swoją niższą wolę; anima christiana, która żyć pragnie, powinna sama sobie wywalczyć miejsce do swobodnego poruszania się i przez czyn stać się silną. W tem powinien jej dopomóc prawdziwy wychowawca. (Zupełnie mało dzieci naturalnie muszą i zewnątrz być ograniczane).

²⁾ Pewien bawarski nauczyciel powiedział mi, że wpierym uważał szkołę za miejsce, gdzie nerwy jego miały uleść zupełnemu zniszczeniu, od czasu zaś, gdy według powyżej podanych wskazówek, wszedł w duchowy kontakt z dziećmi i zaczął nimi kierować bardziej za pomocą duchowych, niż fizycznych środków, wówczas szkoła stała się dlań leczniczym zakładem dla nerwów.

Można rzeczywiście powiedzieć, że reforma karności w szkole dla nauczyciela również jest kwestyą pierwszorzędnej wagi, ze względu na jego system nerwowy.

wiona dyscyplina zapewnia większą ruchliwość¹⁾, może ona zrzec się zupełnie formy rygoru wojskowego, ponieważ uczniowie zrozumieли ducha karności i według niego potrafią postępować.

Bezpośredni związek dyscypliny szkolnej, z głębokim wpływem etycznym posiada pozatem jeszcze inne, bardzo ważne znaczenie, na które zwraca uwagę doświadczony pedagog amerykański²⁾. Znajduje on wielkie niebezpieczeństwo w duchu szkół niedzielnych, że tu szlachetny sposób myślenia i dobre uczucia, traktowane są w zupełnem oderwaniu od pospolitych obowiązków. Jeśli przyzwyczajamy się, tak sądzi on, przez takie oderwane i odosobnione nauki, oddzielać rozmyślania moralne od moralnej egzekutywy, wówczas uczymy się zaniedbywania naszych obowiązków, a nie sumiennego ich zrozumienia. Boski porządek, sprzyjający naszemu moralnemu wzrostowi jest następujący: uczucie, myśl, postanowienie, czyn. „Chłopiec, który uczynił trzy pierwsze kroki, nie uczyniwszy czwartego, traci swą moralną siłę wykonawczą“. Pestalozzi wypowiedział już w innym miejscu tę samą myśl (Pobył w Stans). Niebezpieczeństwa tu wykazane dają nieocenioną sposobność szkole połączenia nauki etycznej z egzekutywą. Może ona zużytkować wymagania karności szkolnej, jako pole do ćwiczenia wyższych instynktów, oraz przywrócić znów kontakt pomiędzy teorią

1) Chcielibyśmy owe wskazówki szczególnie podkreślić i w ten sposób zapobiedz nieporozumieniu, jakoby nasze ostre potępienie kultu „indywidualności“ miało oznaczać, że w interesie duchowej osobowości chcemy zupełnie ograniczyć człowieka naturalnego. Właśnie w królestwie ustalonego porządku pod względem wszelkich rzeczy istotnych, można tem więcej dać swobody w rzeczach drobnych. Jeśli duchowa osobowość została rozbudzona i wzmocniona przez szkołę posłuszeństwa i przewycięzania samego siebie, można ją obdarzyć zaufaniem i swobodą ruchów, które w innym razie byłyby źle zużytkowane przez niepowściągniętą indywidualność. Tak samo, jak w zasadzie nauka Chrystusa, przez surowe poddanie natury pod panowanie ducha, nie tępi wcale tejże natury, tylko ją doświadcza i uzdrowia za pomocą pokonywania, a ciała nie zabija również, ale je wskrzesza, tak samo szkoła nie powinna zabijać indywidualności, tylko siły jej kształcić, uczynić ją zdolną do czynu i ochronić ją od zwyrodnienia i rozdrobienia.

Dla tego dobrze jest nie za pomocą szczegółowych zakazów szczepić posłuszeństwo i przewycięzanie się w życiu, lecz za pomocą silnych ćwiczeń w tym kierunku, w stosunku do pewnych już, ściśle określonych przedmiotów, co zaś do pozostałych rzeczy ubocznych pozostawić szeroką swobodę. Tam, gdzie jest największe wychowanie, tam także powinna istnieć największa swoboda.

2) J. L. Hugues, „Mistakes in Teaching“, New-York, 1900.

a praktyką. Nauczyciel religii ze swej strony nie powinien również zaniedbywać sposobności, wypływających z życia szkolnego, by zachęcać do stwierdzenia czynem wyższych zasad moralnych (prawdomówność, stałość, przewycięzanie samego siebie). W ten sposób nada wykładom swoim nowy, interesujący podkład.

Nie chciałbym, aby powyżej dane objaśnienia były zrozumiane w ten sposób, że każdy pojedynczy akt posłuszeństwa ma być poprzedzony przez podobne tłumaczenie. Jestem przeciwnikiem gruntowania posłuszeństwa na fakcie pojedynczym. Tutaj chodzi raczej wogóle o natchnienie, za pomocą którego człowiek wewnątrznie może zainteresować i być przystępny dla dyscypliny. To jest zupełnie odrębna praktyka, niżeli racjonalistyczne usprawiedliwienie oznaczonego rozkazu, za pomocą którego zwracamy się jedynie do intelektu dziecka. Owa praktyka jest nawet pedagogicznie zupełnie fałszywą. Nie jest wcale koniecznem, by dziecko rozumem to pojmoowało, co ma robić, albowiem wpływa to zgubnie na charakter. Najgłębsze sprężyny charakteru nie mogą być analizowane za pomocą rozumu, dla którego bywają one nawet powodem do „zgorszenia“. Głoszone przezemnie osobiste przyzwolenie na posłuszeństwo wpływa zupełnie z innego źródła, niż z intelektu; mianowicie z wielkiego żywotnego popędu duszy, która pragnie dorosnąć do duchowej wolności i w ten sposób stać się urodzonym sprzymierzeńcem wszystkiego tego, co człowieka naturalnego nakłania do podległości i skromności¹⁾.

Ilustrowane i uzasadnione w tym rozdziale „uduchowienie“ posłuszeństwa może być naturalnie tylko za pomocą pojedynczych, okolicznościowych, oddzielnych pogadań dokonane w zupełności. Wymagane jest tu przede wszystkim to, co już wykazałem w rozdziale p. t. „Środki zapobiegawcze“, głęboka troskliwość o duszę, która pojedyncze szczegóły zlewa w jedną całość, podporządkowaną zasadom moralnym, a tę całość potrafi uświęcić przez wiarę, nadzieję i miłość w religijnem znaczeniu. Nauczyciel, który nie wyklada wcale religii, albo ta-

¹⁾ Jeśli wychowawca z powagą i miłością wydaje rozkaz, a nie nerwowym lub brutalnym tonem, to nie będzie to traktowane przez dzieci, jako przymus, chociaż rozkaz ten nie będzie „wyjaśnionym“. Dziecko odczuwa nieświadomie, że nauczyciel przemawia do jego charakteru, który prędzej rozumie, czego chcą od niego, niż rozum lub zmysły.

ki nawet, na którego, z powodu specjalnych stosunków szkolnych, nałożono neutralność na punkcie przekonań religijnych, może jednak udzielać ważnych wskazówek moralnych, jeśli tylko potrafi wykorzystać bogaty materiał, jaki mu dają wykłady, oraz życie szkolne, w celu udzielania konkretnych wyjaśnień z dziedziny etyki, o ile możliwości, w związku z życiem dzieci. Jest to tem potrzebniejsze, że wciąż, coraz głośniej brzmią wezwania do zwalczania za pomocą szkoły dziecięcych przestępstw¹⁾. Jeśli chodzi o to, by szkoła także brała na siebie karanie nawet owych przestępstw, które poza jej ścianami zostały popełnione, na to trudno się zgodzić. Nie ulega jednak najmniejszej wątpliwości, że w dziedzinie etycznej profilaktyki szkoła tem więcej czynić powinna, im bardziej dziecko pozbawione jest tego w domu. I wszystko, co w owym kierunku zapobiegawczym działaniem było, wychodzi tylko na dobre zarówno porządkowi, jak zajęciom szkolnym.

Pewien doświadczony lekarz chorób umysłowych, dr. Schaefer w Hamburgu, niedawno wydał książkę „O zaniku zmysłu moralnego“²⁾, gdzie wyświetla a zarazem wypowiada bardzo surowe słowa na temat zgubnego wpływu współczesnych szkół intelektualnych, które przez brak silnego, duchowego wpływu, oraz czuwania nad charakterem, doprowadzają moralnie zagrożone natury do zupełnego upadku. Napomyka on, że w krajach skandynawskich, gdzie słyą szkoły ludowe, tak się straszliwie rozprzestrzeniła brutalność, że wprowadzono tam z powrotem karę cielesną. Przytacza przytem słowa Seneki przeciwko szkołom, szczepiającym jedynie wiedzę: „Czy cnota jest tam wykładana? Oto główne pytanie. Naucz mię jak mam kochać ojczyznę, żonę, rodziców, żebym mógł nawet jako rozbitek jeszcze kierować się temi cnotami. Po co mamy nad tem się zastanawiać, czy Penelopa rzeczywiście pozostała wierną Odyseuszowi?... lepiej mi pokaż, co to jest moralność i jaką jest jej wartość. Wiesz, co to jest prosta linia, ale na cóż ci się to przyda, skoro nie wiesz wcale, co w życiu jest krzywem, a co prostem?... Tylko jedno kształci doskonale ducha, mianowicie: jasne rozróżnianie dobrego od złego“. Autor jest za wychowaniem charakteru religijnego i mo-

¹⁾ Por. „Strafrecht u. Schule“, przez prof. dr. Haftera, Zürich 1905.

²⁾ „Der moralische Schwachsinn“, przez dr. Schaefera, starszego lekarza. Halla, 1906.

ralnego; oskarża intelektualizm, który wcisnął się dzisiaj nawet do wykładu religii, chce „umoralniających pogadanek, które już Sokrates miewał ze swymi uczniami, odwoływania się do uczuć humanitarnych, poczucia godności, poszanowania samego siebie wreszcie jasnego przedstawienia następstw każdego błędu“. Kładzie nacisk na konieczność konkretnych pogadanek na temat np. krzywoprzysięstwa w szkole i powiada:

„Często dziwiłem się, skoro zapytywałem ludzi moralnie nie poczytalnych, a także i zdrowych w kwestyi krzywoprzysięstwa, że jedni i drudzy dalej nie sięgali jak dotąd: „Jest się za to karany, uwięzionym, — Bóg tego zabrania“, ale jaka wina w tem leży, mianowicie, że niewinni cierpią z tego powodu, na to nieotrzymałem żadnej odpowiedzi“.

Berliński inspektor szkolny, Giżycki, raz przedsięwziął interesującą ankietę w szkole, poddanej jego władzy, co do poglądów dzieci na kradzież rzeczy znalezionych ¹⁾ i przekonał się o zdumiewającej niepewności zasad moralnych. Autor niniejszej książki w niektórych klasach szkół szwajcarskich urządził podobną ankietę, wychodząc z założenia: „Cobym uczynił z pięciofrankówką, którą znalazłbym na ulicy“? Blisko połowa dzieci była za zatrzymaniem pieniędzy i malowała użytkowanie pieniędzy w sposób dla siebie ponętny ²⁾. Właśnie, jako zakończenie podobnych wyznań byłaby najlepsza sposobność do konkretnego wyjaśnienia, dla czego powinniśmy wyrzec się absolutnie zatrzymania cudzej własności, oraz, jakie ma znaczenie uczciwość, nawet w najdrobniejszych rzeczach. Nauczyciel pisze na tablicy dużemi literami słowa: „Nie ruszaj cudzego“ i tłumaczy, że ta obawa dotknięcia tego, co do nas nie należy, jest dla nas najlepszą ochroną przed nieuczciwością. W wyższych klasach można postawić jako temat: „Co jest doskonałą uczciwością“?, i wykazuje się na żywych przykładach, przy współdziałaniu uczniów, wszelkie konsekwencje w tej dziedzinie. Pewność zasad, nawet w rzeczach najdrobniejszych, tworzy podwalinę tego, co nazywamy charakterem.

Sędzia trybunałów dziecięcych, Lindsay z Colorado, w oficjalnem sprawozdaniu ze swoich czynności opowiada, że regu-

¹⁾ Por. czasopismo: „Die Kinderfehler“, Rok VIII, zes. 3.

²⁾ „Kupiłbym parę kaloszy, parę pończoch, umywalnię, bluzę, parę butów“ i t. d.

larnie urządził dla dzieci „Saturday-morning-talks“, aby z nimi pomówić o kwestyach etycznych ¹⁾. Jako tematy do krótkich wypracowań piśmiennych albo do ustnych odpowiedzi zadawał następujące pytania: „Jakie przyczyny doprowadzają chłopców do karygodnych postępów ²⁾? Jako dopełnienie owych pytań, które odwoływały się do codziennych spostrzeżeń i doświadczeń, sędzia zwrócił się do ambitnych chłopców, odwołując się do ich przeszłości; omawiał z nimi razem środki i drogi do ratunku i zabezpieczenia przed dalszymi złymi wpływami a przy ich własnej pomocy starał się rozjaśnić ich przekonania moralne. Słusznie twierdzi sędzia, że przeważnie nie są to „skazane natury“, ale raczej „mieszane temperamenty“, którym przedewszystkiem brak było moralnych wskazówek, a także rozmowy z kimś, do którego mieliby szacunek i zaufanie. W tym kierunku szkoła może wiele zdziałać pod względem profilaktycznym. Tak, jak w godzinach gimnastyki wydaje się komendę: „spocząć!“ tak samo powinien nauczyciel od czasu do czasu, nawet przy nauce urządzić pauzy i, albo czerpiąc materiał z samego przedmiotu nauki (historia, literatura), uczynić zastosowanie do osobistych kwestyj życiowych, albo wprost obrać za punkt wyjścia jakiś konflikt szkolny lub też zajście z życia codziennego i „pomówić o tem po ludzku“ z uczniami ³⁾. Z dziećmi najmłodszymi, można za temat do pogadanki obrać jakąkolwiek bajkę lub opowiadanie. Ież to można np. powiedzieć na temat bajki o osle w lwiej skórce!

¹⁾ „The Problem of the Children“, a report of the Juvenile Court of Denver 1901.

²⁾ Najrozmaitsze odpowiedzi brzmiały między innymi: „Złe towarzystwo“, „Pragnienie wzruszeń“, „Dla tego, że swój umysł odwrócił od Boga i zaczął należeć do szatana“. Byłoby dobrze, gdyby jako tematy do piśmiennych wypracowań dawano również podobne pytania, np. „Z jakich powodów uczniowie kłamią w szkole? W jaki sposób dochodzi się do kradzieży? Jakich środków należy używać przeciwko gniewowi? Jakie myśli pomagają do powstrzymania się od śmiechu? Kogo nazywają w szkole „sprytnym lotrem“? Dla czego nie można zawsze słuchać? Czemu się kieruje, szukając sobie przyjaciela? Na czym opieramy ufność względem człowieka? Czy są kłamstwa, które nigdy się nie wydadzą?“

Z pewnością trudno przypuszczać, by wszystkie odpowiedzi wyrażały szczerze przekonania odpowiadającego, ale nawet i w ten sposób udzielane są one pouczające. A przedewszystkiem zainteresowanie wywołane przez daną kwestyę, stanie się nadzwyczaj gorącym z powodu owego współzawodnictwa w rozwiązaniu kwestyi.

³⁾ Jako tematów do podobnych pogadanki możnaby użyć np.: Jak jest

Takie pogadanki wiążą zbiorowe życie szkolne z najwyższymi życiowymi celami, symbolizują one „wcielenie boskie“, przenoszą świat wyższych ideałów w świat codziennych zdarzeń i nie dopuszczają, by królestwo religii, oraz królestwo prądów świata tego rozbiegły się, jako dwie odległe od siebie dziedziny, by wiedza i sumienie, myśl i charakter, praca i miłość także szły oddzielnie.

trudno przy wystawianiu cenzurek zabezpieczyć zewnętrzną i schematyczną sprawiedliwość; niebezpieczeństwa zbytnej ambicji; jak źle wpływa ona na charakter i t. d. Pewien szwajcarski nauczyciel opowiedział mi, że chłopiec, złapany na paleniu cygara, odpowiedział: „To było raz jeden tylko!“ Wówczas napisał on na tablicy dwiema literami słowa: „Tylko raz“ i wziął je za temat do pogadanki, w której zadziwił go nadzwyczajny współudział i zainteresowanie uczniów. Czuł, jak stał się odtąd blizkim dzieciom przez owe pogadanki: mógł już odtąd nie bić ich weale!

Reforma dyscypliny szkolnej.

1. Metody i eksperymenty amerykańskie.

Odwolywanie się do godności osobistej.— O reformie dyscypliny szkolnej mówiliśmy już w poprzednich rozdziałach. Przedewszystkiem chodziło tam o uzasadnienie ogólnych poglądów; przykłady służyły jedynie do oświecenia tych ostatnich. W następnych rozdziałach podamy cały szereg praktycznych przepisów, które konsekwentnie wypływają z powyżej uzasadnionych, ogólnych poglądów.

Zaczynamy od prób amerykańskich, z których, przy ostrożnem postępowaniu, można się wiele nauczyć. Jak już mówiłem, amerykańska dyscyplina szkolna stoi pod znakiem konsekwentnie demokratycznego ducha. Zamiast sztywnego przymusu, stawia się tu zasadę „kooperacyi“. Uczeń czuje się już jako wolny obywatel, którego „self - respect“ jest w troskliwym poszanowaniu i do którego godności osobistej w pierwszym rzędzie odwołują się wszelkie wymagania moralne.

Ten nowy duch w prowadzeniu szkoły uderza każdego zwiedzającego szkoły amerykańskie, już w samym tonie, używanym przez nauczyciela względem ucznia. Nigdzie nie spotykamy się tam z brutalnie rozkazującym zachowaniem, z drażniącym; pozbawionem szacunku obejściem się, jakim częstokroć odznaczają się nawet najlepsi nauczyciele, z tej strony oceanu, w stosunku do swoich uczniów. Zachowanie się amerykańskiego na-

uczyciela może się porównać tylko z zachowaniem profesora uniwersytetu ze studentami. Nauczyciel traktuje uczniów, jako dżentlemenów, a oni z przyjemnością przyjmują na siebie ową rolę.

W pewnej szkole ludowej, w dzielnicy robotniczej New-Yorku, zapytałem raz nauczycielkę z klasy chłopców, za pomocą jakich środków sprawuje ona „rządy“? Odpowiedź brzmiała: „public opinion“⁴. Rządziła za pomocą opinii publicznej w klasie. Ową opinię publiczną ona sama stworzyła za pomocą nadzwyczajnie umiejętnego postępowania z chłopcami, których większość doprowadziła do tego, że sami pracowali wraz z nią nad tem, żeby niesforną mniejszość w klasie utrzymać w karchach. Jest to rzeczywiście jedynie właściwy sposób utrzymania porządku w licznych klasach: odwołanie się do szlachetniejszych żywiołów. Gorsze żywioły spostrzegają natychmiast, że znajdują się w mniejszości i że podlegają krytyce swoich kolegów. Lecz jeśli nauczyciel nie rządzi w tym duchu, jeśli dopuszcza się nietaktu, niesprawiedliwości, jeśli sam nie potrafi postępować jak dżentlemen, wtedy wywołuje nawet wśród lepszych żywiołów krnąbrny opór i przechylenie się ku żywiołom rewolucyjnym¹).

W amerykańskim życiu szkolnem spotykamy się bardzo często ze słowem „self - respect“, a troskliwość o owo poszanowanie samego siebie, uważane jest jako jedna z podstaw wpływu moralnego, za pomocą którego szkoła może wychować swe-

¹) Dyrektor szkoły w Worcester, napisał raz: „Jeśli nauczycielka tylko w ciągu trzech miesięcy przejmie się myślą, że dzieci mogą same zaprowadzić karność w klasie, zamiast, żeby miały poddawać się karności przez nią wytworzonej, wówczas przekona się o dobroczynnych wynikach takiej myśli. Pozwólcie dzieciom być odpowiedzialnymi za ich postępowanie, a natychmiast wejdą na właściwą drogę. „Public feeling“ w klasie jest to zawyczaj para hultajów, którzy w końcu muszą zmiłknąć. Jeśli wszystkie moje usiłowania zwracałem w kierunku dobrych żywiołów, wówczas przekonałem się, że złe żywioły poddają się im w milczeniu i cel zostaje osiągnięty. Nie miałem jeszcze nigdy takiej klasy, w którejby nie można było trzech czwartych przeciągnąć na stronę nauczyciela. Milczące potępienie owej większości usposabia i ujarzmia mniejszość.

Dobrym środkiem również jest, aby takiego niespokojnego ducha klasy zaprosić na przyjacielską pogadankę w mieszkaniu lub na przechadzce, uzasadniając to tem, że nie chcemy go zawstydząć wobec całej klasy. Tęgo dziecko nigdy nie zapomni.

go wychowawca na przyszłego wolnego obywatela. Z tego też wynika, że kara cielesna jednogłośnie przez amerykańskich pedagogów została potępioną i że ci ostatni jednogłośnie wydali wyrok, że nie tylko środek ten nie wzmacnia karności, ale przeciwnie, osłabia ją, bo właśnie kara cielesna wpływa na przytępienie pewnej wrażliwości moralnej, która najlepiej dopomaga do utrzymania prawdziwej karności.

Baernreither w swoim dziele p. t. „Wychowanie młodzieży w Stanach Zjednoczonych“, opowiada, że pewien dyrektor zakładu poprawczego zwierzył mu się, iż, z usunięciem kary cielesnej w jego zakładzie, dyscyplina ogromnie zyskała. „Podłośćki, knowania, niskie podstępny, chęć zemsty — wszystko znikło“.

Th. Mark, w swojej książce: „Moral Education in American schools“, opowiada następujące charakterystyczne zdarzenie: Inspektor przychodzi do pewnej szkoły, w której uczniowie biją bici i gdzie, pomimo to, ściany są pomazane, a prócz tego dają się spostrzegać inne oznaki rozpuszczenia. Wspomina dyrektorowi o sąsiedniej szkole, gdzie od początku dzieci nie bito i gdzie jednakże panuje znakomita karność. Dyrektor odpowiada: „Tak, to są inni uczniowie, dla których takie środki są zbyt skuteczne, ale tutejsi — hultaje...“ Wówczas inspektor urządza zamianę. Dyrektor bijący został na rok przeniesiony do sąsiedniej szkoły, której kierownik obejmuje szkołę w której biją. Po roku owa szkoła wzorowa znajduje się mniej więcej na poziomie ostatniej, w której znów istniejące nieporządki, pod kierunkiem nowego dyrektora, po kilku tygodniach zostały usunięte zupełnie.

Pewną oznaką tendencyi do demokratyzacyi w dyscyplinie szkolnej są częste ankiety, robione wśród dzieci szkolnych¹⁾, które mają na celu zbadanie poglądów dzieci, co do danych kar w szkole, by nauczyciel był w możności usunąć kary, zbyt dotkliwe dla poczucia godności i sprawiedliwości u dzieci. Często mówimy o tem, że sprawiedliwość nie jest istotną, skoro stoi w sprzeczności z uczuciami narodowemi; to samo możnaby powiedzieć o sprawiedliwości szkolnej, która powinna znajdować się w ścisłym kontakcie ze świadomością moralną u dzieci,

¹⁾ Por. Monroe, „Rozwój świadomości społecznej u dzieci“. Berlin, Reuther i Reichardt.

jeśli nie ma wyrzecć niszczącego wpływu na duszę i doprowadzić do otwartej lub ukrytej rewolucyi. Pod „ściśłym kontaktem“ rozumiem nie to, że nauczyciel po prostu powinien przyjąć (akceptować) poglądy dzieci, ale że je powinien poznać i uszanować, że nie tylko powinien je prostować i wyjaśniać, ale uznać przed samym sobą, że nie rzadko jego własne pojęcia, co do tych kwestyj są zaniedbane i domagające się sprostowania.

Nauczyciel lub nauczycielka, mający do czynienia z dziećmi trudnemi do prowadzenia i którzy przytem zauważyli, że rodzicom ich system nie trafia do przekonania, jak to się często zdarza na wsi, najlepiej uczynią, jeśli swojej klasie dadzą jako temat do opracowania następujące pytanie: „Jakbym rządziła, gdybym była nauczycielką“? Odrazu zwróci to jej uwagę, że dzieci nadzwyczaj żywo i stanowczo oświadczą się za surowością i zobowiążą się piśmiennie do tego samego, co przedtem gwałtownie zwalczały, mianowicie wówczas, kiedy traktowały kwestyę ową naiwnie ze stanowiska własnej samoobrony. Można wyrażone przez dzieci poglądy ustalić i głębiej uzasadnić za pomocą rozmów; przyczem trzeba zawsze pamiętać o tem, żeby z wyrażaniem własnych zapatrywań być bardzo powściągliwym, natomiast zaś w ten sposób zapytywać i prowadzić dyskusyę, aby najdojrzałsi i najpoważniejsi uczniowie w klasie doszli do ożywionej wymiany zdań pomiędzy sobą i przekonali niedojrzałych i jednostronnych. Tak będą zbudowane pierwsze podstawy demokratycznego współdziałania rządzonych z rządzącym.

Eksperymenta nad samorządem.—W Ameryce jednakże dotarto dalej w tym kierunku. W wielu szkołach przepisy, co do zachowania się, oraz pokuty szkolnej były ustanowione przy współdziałaniu uczniów, z wyraźnem uwzględnieniem zagadnienia „self-gouvernement“, oraz konieczności wczesnego wyćwiczenia się w moralnych warunkach dojrzałych form społecznych.

O pewnym, nader charakterystycznym eksperymencie, co do „self-gouvernement“ wspomina „Elementary school Taecher“ z grudnia 1902 r. Protokoły są układane samodzielnie przez daną klasę. Podajemy jeden z nich w takiej formie, w jakiej został ułożony.

„Nasz nauczyciel rozmawiał z nami o rozmaitych rodzajach rządu. Jest ich cztery rodzaje: anarchia, despotyzm, rządy pa-

tryarchalne i samorząd. Zapytał nas, jaki rodzaj rządu najlepiej nam się podoba? Wszyscy głosowaliśmy za samorządem. Myśleliśmy, że będziemy mogli czynić, co się nam żywnie podoba.

„Z początku szło wszystko bardzo dobrze z powodu nowości. Potem jednakże zaczęliśmy się zaniedbywać w poszanowaniu cudzych praw i byliśmy bliżej anarchii. Nauczyciel zwrócił naszą uwagę, że nadużycie wolności zawsze w przyszłości sprowadza utratę wolności i opanowanie rządów przez despotę, ale ta przestroga zdołała tylko nieco odwlec zły koniec.

„Jednego popołudnia, kiedyśmy byli pozostawieni sami, powstał u nas wielki hałas. Wówczas wszedł nagle dyrektor i zapytał: „Czy to w ten sposób rządzicie się sami“? Potem przyszedł nasz nauczyciel: spojrzął na nas milcząc i wyszedł, milcząc. Następnego rana przeczytaliśmy na tablicy takie oświadczenie: „Osoby, które nadużywają wolności, winny być zmuszone do poszanowania prawa. Pierwsza klasa kilkakrotnie dowiodła, że nie jest zdolną do samorządu, dla tego też teraz będzie oddana pod rozkazy prawa. Macie odtąd podlegać następującym rozporządzeniom.

„Odtąd nie posiadacie zaufania; wszystko, co robicie, ma być robione pod kierownictwem nauczyciela. Przy końcu każdej godziny pozostaniecie na waszych miejscach, aż dokąd nauczyciel nie odprowadzi was do najbliższej klasy“. Potem nastąpiło jeszcze kilka przepisów. Byliśmy rzeczywiście eskortowani wciąż jak więźniowie.

„Po kilku dniach, ci z pomiędzy nas, którzy odznaczyli się dobrem postępowaniem zostali zapisani na „wolną listę“. „Wolni uczniowie“, tak było powiedziane, żyją pod wolnością a nie pod prawem, t. j. postępują dobrowolnie według całego szeregu prawideł, które sami opracowali i uznali za słuszne, zamiast postępować według przepisów i rozporządzeń, w których wydaniu nie brali udziału i których słuchać są przymuszeni. Ufa się im, zamiast za nimi śledzić. Patrzą na swoich nauczycieli, jak na przyjaciół, a nie jak na policyantów.

„Wogóle będą się trzymali przepisów przyzwoitości, jakie wszędzie bywają zachowywane pomiędzy lades i dzentlemenami.

„W szczególności będą rządzeni za pomocą konstytucyi, przez nich samych przedyskutowanej i ułożonej.

„Kiedy przekonano się o korzyściach wolności, coraz więcej

uczniów zasłużyło na to, by być „wolnymi“, — aż wreszcie wszyscy zaczęliśmy znów żyć pod wolnością.

„To doświadczenie nauczyło nas, że jedynie samorząd może pokazać, co znaczy wolność, ale wymaga ona panowania nad sobą, poczucia godności i sprawiedliwości“.

Najbardziej konsekwentne i najdalej idące urzeczywistnienie idei „self gouvernement'u“ w dyscyplinie szkolnej bezwątpienia znajduje się w tak zw. „school-city-system“, o którym obszerniej mamy zamiar pomówić. Ten system dąży do tego, by szkołę zamienić w małą gminę demokratyczną, która na regularnych zebraniach ustanawia sama dla siebie prawa i wybiera reprezentantów, którzy sprawują urzędy sędziów, inspektorów, skarbników, urzędników zdrowia i t. d., według przepisów ustanowionej prawa — naturalnie pod zwierzchnim nadzorem nauczycieli, a ci dają pierwsze zarysy form parlamentarnych i właściwej organizacji wszystkich tych „demokratycznych instytucyj“. Ten system „szkoły państwa“ powstał najpierw z powodu potrzeby nowych metod dyscyplinarnych w zupełnie zaniedbanych szkołach ludowych, w pewnych dzielnicach wielkich miast, gdzie szkoły zapełnione są przez młodzież zdziczałą do tego stopnia, że podczas pauzy na podwórzu szkolnym musiał stać policyant, aby nie dopuścić do najgorszych rzeczy. Ale nie tylko w takich okolicznościach wprowadzenie „school-city-system“ dokonało cudów, lecz wszędzie miało błogosławiony wpływ na wychowanie w kierunku porządku i panowania nad sobą; — to też nic dziwnego, że w Ameryce idea „school-city“ ogarnia coraz dalsze miasta. W ostatnich czasach przeszczepioną została na grunt angielski. W Szkocji powstało „Towarzystwo reformy dyscypliny szkolnej“ z wyraźnym programem, by ideę „school-city“ wprowadzić do angielskich szkół. Amerykańscy zwolennicy tego ruchu rozśleli szczegółowe projekty, w których niejednokrotnie wyrażona jest opinia¹⁾ rozmaitych kierunków szkół. Wszyscy jednogłośnie podnoszą wpływ tego systemu, jako kształcący charakter, oraz organizatorski. Kubańscy dyrektorowie szkół także oświadczają, że z wielkim skutkiem wprowadzili u siebie nową metodę. Nawet w szko-

1) Przedruk w „The school City“, a new system of moral and civic training. Waschingon, 12 Bliss Building.

łach indyjskich wzrósł znacznie porządek od czasu wprowadzenia „self - gouvernementu“. Dzieci indyjskie uczyły się dotychczas ustaw amerykańskich tylko z książek, teraz mogą pojąć ich znaczenie w praktyce. Oceny nauczycieli podnoszą dalej zasługi „school-city-system“ nie tylko w kierunku usposabiania dzieci do chętnego poddawania się przepisom szkolnym, ale także celem przyzwyczajania ich do panowania nad sobą we wszelkich okolicznościach. Idea „self - gouvernementu“ zdaje się posiadać siłę płodną. Jako ilustrację podaję tu wyjątki z dwóch pochwalnych opinij:

...„Cieszę się ogromnie z wprowadzenia w mojej klasie „school - city - system'u“. Nie pozbawia mnie to wcale wpływu na uczniów albo też mojego autorytetu, lecz jest wielką dla mnie pomocą w kształceniu sumienności i w wyrabianiu charakterów, co mi się zdaje bez porównania ważniejszym, niż uzdolnienie do pisania i czytania. Przytem jest owa metoda wielce pożyteczną przy wyrabianiu daru spotrzegawczego, oraz zdolności do odróżniania słuszności od niesłuszności...“

...„Co to właściwie jest „postęp pod względem dyscypliny?“ Oznacza to, że dziecko rozwija swój charakter, że dobrowolnie poddaje swoją wolę głosowi sumienia. Posłuszeństwo względem prawa jest przeważnie rzeczą przyzwyczajania do samokontroli. Jeśli dziecko przy pomocy „self - gouvernementu“ uczy się za każdym razem rozkazywać samemu sobie, to wyuczy się w ten sposób najpożyteczniejszej „lekcji“ w swoim życiu... Mamy tu do czynienia z prostym zagadnieniem „metody pogładowej“, którą Froebel z całą konsekwencją rozwinął. School-city przedstawia dalsze rozwinięcie zasad metody pogładowej ogródków dziecięcych, ale już przez cały ciąg życia szkolnego“¹⁾.

Poznamy zasady tej nowej metody najtepiej, jeśli posłuchamy, co właściwy jej założyciel Mr. Wilson Gill o niej powie i jakie motywy skłoniły człowieka, który poprzednio był ruchliwym przemysłowcem, do poświęcenia całego swego czasu

¹⁾ Pewien amerykański dyrektor szkoły zauważył to samo: „Każda szkoła powinna wychowywać nie tylko pod względem nauki form rządzenia, ale także pod względem prawdziwej praktyki, co do praw i obowiązków obywatela, a przedewszystkiem w tym wieku plastycznym, młodzieńczym, w którym ideały życia zaczynają dopiero się kształtować“.

i sił wszystkich temu ruchowi reformatorskiemu. Mr. Gill uważa School city, jako najbardziej zbawczy środek przeciwko politycznej apatii i politycznej korupcyi w amerykańskiej demokracji. Widzi w monarchicznym i autokratycznym charakterze dotychczasowych pulków szkolnych istotną przyczynę braku poczucia odpowiedzialności, wobec zwyrodnienia życia publicznego, oraz braku wychowania politycznego w klasach wykształconych. Dopóki nauczyciel jest samowładcą, dopóty każdemu z uczniów obojętną jest myśl, że prawo mogłoby być naruszonem względem któregośkolwiek z jego kolegów, ale skoro cała klasa bierze czynny udział w utrzymaniu porządku i wymiarze sprawiedliwości, wówczas budzi się żywotny interes w kierunku poznania zasad prawa i nauczyciel ma sposobność z powodu pojedynczych funkcyj, spełnianych przez uczniów w samorządzie szkolnym, wdrożyć w młode dusze poszanowanie i poczucie odpowiedzialności, niezbędne przy pełnieniu publicznych urzędów. Nie abstrakcyjne kazania, lecz ćwiczenie się w rzeczywistej odpowiedzialności jest najsilniejszym czynnikiem wychowawczym. Mr. Gill, powiada:

„Scholl - city umożliwia szczepienie wśród uczniów lepsze- go, podnioslejszego ducha. Wraz z jej wprowadzeniem znika niby śnieg na słońcu, indywidualna i zorganizowana pospolitość, zarówno jak rządy gorszej mniejszości. Bez takiej nowej organizacyi najlepsze żywioły w szkole, nawet wówczas, gdy się znajdują w większości, nie są w możności znaleźć w sobie siły do oparcia się złym wpływom życia szkolnego“.

Gill powstaje słusznie przeciwko „systemowi despotycznemu“, który chociaż zaprowadzi najsurowsze posłuszeństwo, chociaż pomnoży najsilniejsze zakazy, jednakże może jedynie osiągnąć zewnętrzne poddanie się.

„Nasze dzieci uczą się codziennie wielkich hasel wolności, a jednocześnie traktowane są w ten sposób, że tak muszą postępować i myśleć, jak poddani tyrana. W każdej niemal szkole płynie podziemny prąd tajnego buntu. Demoralizujące przyzwyczajenia i spaczenie charakteru, które zostały nabyte przez długie lata takiej zewnętrznej podległości, są tak silne, że tylko nie wielu w późniejszym życiu zdołają ich się pozbyć“.

Tutaj miejsce na przytoczenie charakterystycznych uwag, które prezydent uniwersytetu Harvarda wypowiedział, co do

braków terażniejszej dyscypliny¹⁾. Zwrócił on na to uwagę, iż główną wadą obecnego rygoru szkolnego jest to, że odwołujemy się zazwyczaj do motywów przemijających, do motywów, które u dzieci młodszych jeszcze działają, ale w klasach wyższych zawodzą zupełnie, a w późniejszym życiu wcale już nie przemawiają. Zapominamy bardzo prędko o podstawowej zasadzie Froebela, że dzieci same najlepiej potrafią rozwinąć własną energię twórczą. „Learning by doing“ formułują Amerykanie ową zasadę. Jeśli mamy na myśli dyscyplinę szkolną, oznacza to, że skoro chodzi o rygor i porządek, to także dzieci wówczas najlepiej go rozumieją, jeśli im pozwolimy, by je zaprowadziły i zorganizowały same.

Już w innym miejscu wskazywaliśmy, że znaczenie pedagogiczne owej metody nie na tem jedynie polega, iż czyni ona „podległość prawu“ bardziej dobrowolną i wewnętrzną, ale przede wszystkim na tem, że potężny wpływ koleżeństwa, opinii publicznej, „zbiorowej sugestyi“, obraca na korzyść charakteru, organizuje go pedagogicznie i wznieca poczucie odpowiedzialności. Mamy tu bezwątpienia do czynienia z pierwszorzędnem przedsięwzięciem społeczno - pedagogicznym.

Przy sposobności, rzecz prosta, należy wspomnieć o naśladowaniu nadużyć, które mają miejsce w demokratycznym ustroju dorosłych, mianowicie o kupowaniu głosów, oraz o wielu innych rzeczach, zadających kłam poglądom Rousseau'a, na dobroć natury ludzkiej. Trzeba jednakże jasno sobie zdać sprawę z tego, że chodzi tu o zupełnie nowe urządzenie, które nie zawsze jest kierowane przez zręcznych pedagogów. Przedewszystkiem należy pamiętać o tem, by ustrój podobny nie był przenoszony żywcem i wprost do dzisiejszych szkół o jednostronnej, intelektualnej kulturze, ale by był wszczepiany powoli do całego systemu uprawy duszy. Wtedy zdoła on zapobiedz wszelkim niebezpieczeństwom, wypływającym z nowych urządzeń, sprostować wszelką przesadę, czuwać nad warunkami moralnymi i całą instytucyę posuwać naprzód w kierunku wyższych ideałów życiowych.

Aby podać jeszcze jeden obraz pomyślnie przeprowadzonej

¹⁾ Por. „The Gill system“, New-Paltz; New-York, 1901 (The Patriotic league Publ.).

próby w tym duchu, opiszemy w krótkości powstanie takiej szkoły państwa „Lagrange - city“ w Toledo (Ohio). Wybieramy właśnie ten mianowicie eksperyment dla tego, że odznacza się on mądrym usunięciem zbyt daleko idącego naśladownictwa politycznych instytucyj.

Uczniowie szkoły Lagrange'a, nie sami rządzą szkołą. Nauczyciele uważają, że do tego brak im niezbędego doświadczenia i znajomości życia. Ograniczają się więc do dopuszczenia uczniów do współdziałania w rządach i do powierzania im pewnych obowiązków i urzędów odpowiedzialnych, aby w sobie mogli rozwinąć sumiennność i poczucie obowiązku.

Szkoła jest uważana jako gmina, każda klasa, jako jeden obwód tejsze gminy. Uczniowie, za wyjątkiem klas najmłodszych, są wyborcami. Tylko uczniowie obu wyższych klas są obierani na urzędy, na urząd burmistrza (the mayor), tylko z klasy najwyższej. Wybory odbywają się dwa razy do roku; wybrani zajmują urzędy w ciągu pięciu miesięcy.

Na tydzień przed wyborami bywa zebranie przedwyborcze (nominating convention), prowadzone przez uczniów, którzy przedtem uczą się na wzorach parlamentarnych, w jaki sposób prowadzi się takie zebranie. Są z tego bardzo dumni, a inni wzorują się na nich później.

Małe przemówienia, które bywają wypowiedane przy tej sposobności, w celu zalecania swojego kandydata, zadziwiają wprost swoją świeżością, jasnością i ciętością psychologiczną. Nierzadko nauczyciele z innych szkół bywają proszeni, by o swoich byłych uczniach a dzisiejszych kandydatach, wypowiedzieli piśmiennie zdanie, co do ich charakteru. Taka opinia, wyrażona na piśmie, bywa odczytywana na „nominating speech“ a słuchacze śledzą z prawdziwym zajęciem, czy curriculum vitae odpowiada kandydaturze do urzędu. Chłopiec po takim posiedzeniu musi się zupełnie zmienić, jeśli pragnie zostać kiedykolwiek „Mayorem“ Lagrange-city¹⁾.

¹⁾ Takie nawrócenia, jako następstwo School-city-system'u, bywają bardzo często przytaczane w innych ocenach tego systemu. Dzieci same mają pod tym względem wiele intuicji pedagogicznej. Często wybierają nieochędźnych i niepunktualnych kolegów z bardzo dobrym charakterem na posady odpowiedzialne, aby ich w ten sposób wyleczyć z tych wad: np. wybierają brudasa na inspektora zdrowia, by go zainteresować do czystości, nad którą nadzór mu powierzono. Już

Następująca przestroga zasługuje na uwagę: „Powinieneś mówić jak najlepiej o własnym kandydacie, ale też nie złęgo przeciwko jego współzawodnikowi“.

Na dzień wyborów dzieci starają się o przyozdobienie sali wykładów. W dniu tym nauczyciele trzymają się na uboczu i do niczego się nie mieszają. Przedtem tylko dają wskazówki uczniom, w jaki sposób mogą wypróbować charakter kandydata, czy rzeczywiście odpowiada danemu urzędowi,—co jest niezmiernie pouczającym, i daje sposobność do ustalenia i wyjaśnienia zasad moralnych i obyczajowych.

Obrany kandydat musi się przedstawić „narodowi“ za pomocą słów paru. Niejednokrotnie na „Mayora“ była wybierana dziewczyna. Oprócz tego głównego urzędu, bywają jeszcze wybierani: inspektor zdrowia, skarbnik i sekretarz. Inspektor zdrowia wybiera sobie jeszcze dwóch asystentów. Wszyscy ci „urzędnicy“ konferują regularnie z dyrektorem szkoły, który ich wtajemnicza oficjalnie w rządy demokratyczne, a przytem naradza się z nimi, co do stanu lokalu zakładowego, oraz co do porządku w szkole, powierza im zadanie, by postarali się o to, aby uniknąć w pewnych trudnych kwestiach użycia środków dyscyplinarnych a oni uważają za punkt honoru dopiąć tego. Sami przytem mogą przedstawiać swoje wnioski, zwłaszcza, co się odnosi do życzeń dzieci w dziedzinie sanitarnej. Surowo wzbronione są wszelkie policyjne wystąpienia ze strony owych urzędników; najważniejszą rzeczą, jakiej powinni się nauczyć na swoim urzędzie, ma być sztuka załatwiania po koleżeńsku wszelkich trudnych kwestyj i kolizyj. Aby to zapewnić, co miesiąc odbywa się wielkie „obywatelskie zebranie“, na którym wolno jest krytykować urzędowanie „oficerów“, ci ostatni jednocześnie odczytują swoje sprawozdania. Inspektor zdrowia czyta np., „Obwód 7 posiada dotychczas smutną sławę najbrudniejszego obwodu w całym „mieście“. Albo też jeden z uczniów skarży się na zbyt gorliwego inspektora, który mu obiecał połamać kości, jeśli swego miejsca nie będzie utrzymywał czystej. Objaśniono mu, że właśnie taki środek wcale nie może być uważany za higieniczny i że ton podobny w przyszłości nie będzie cierpiany.

przez samo podniesienie poczucia godności, przez ów dowód uznania i zaufania kolegów tego rodzaju postępowanie zasługuje na najwyższą pochwałę.

„Mayor“ ma zwierzchni nadzór. Stawia np. uczniów na warcie, by czuwali nad tem, aby każdy wchodzący oczyścił sobie dobrze nogi i nie robił zbyt wielkiego hałasu: prócz tego go dzi on wszelkie zatargi.

Sekretarz przygotowuje protokoły zgromadzeń.

Skarbnik utrzymuje kasę szkolną, z której się czerpie fundusze na uroczystości i t. d., a także na zakupienie kwiatów dla chorych uczniów, którzy otrzymują odwiedziny małych delegacyj.

Inspektorowie zdrowia mają pracę najbardziej skomplikowaną. Ich żarliwy zapał, co do utrzymywania w czystości wszystkich miejsc i t. d. powinien poruszyć wszystkich ¹⁾.

Wszyscy owi urzędnicy posiadają wielki autorytet u uczniów; opinia publiczna potępia wszelki opór ich rozkazom. Porównajmy to z ustanawianymi przez nauczycieli „dyżurnymi“ szkół europejskich; ci uważają się za żandarmów i pozostają w stałym konflikcie z kolegami. Najlepszą stroną konstytucyi tego rodzaju jest ta okoliczność, że nauczyciel we wszystkich zajściach dyscyplinarnych może mieć za sobą zorganizowaną opinię publiczną, która widzi swój honor zainteresowany w utrzymaniu porządku.

Nauczyciele jednogłośnie twierdzą, że przy tym systemie uczniowie bawiąc się, ćwiczą się w karności. Utrzymują też, że za pomocą tego „self-gouvernementu“, przedewszystkiem otrzymuje się to, co oni nazywają: „reverence for law and order“. Dziśejsza kierowniczka szkoły, powiada w swoim sprawozdaniu: „Szkoła publiczna dotychczas rozwijała tylko dwie strony natury dziecka: mianowicie umysłową i fizyczną; powinna dziś się zająć z wielką uwagą trzecią,—to jest stroną moralną“. Przytacza na zakończenie słowa pastora T. Moxom: „...Mam to przeświadczenie, że powinniśmy ograniczyć szczegóły planu nauki, a natomiast korzystać z okoliczności, by rozwijać prawdomów-

¹⁾ Istnieje jeden bardzo dobry zwyczaj w owej szkole, mianowicie, że każda klasa wybiera dwóch bibliotekarzy szkolnych, którzy czuwają nad tem, by pomoce szkolne, dostarczane dzieciom bezpłatnie, nie były niszczone. Otrzymują oni narzędzia, klej i t. d. i reperują podczas pauzy te książki, które mają popsutą oprawę. Takie rozwijanie staranności o cudze rzeczy jest nadzwyczaj ważnem i mądrym urządzeniem. Właśnie tam, gdzie pomoce naukowe dostarczane są bezpłatnie, rozwija się największa sumienność względem „public property“.

ność, szacunek, czystość i uczciwość charakteru. Wyostrzony intelekt bez wysubtelnionego sumienia tworzy tylko Mefistofelesów⁴.

Mr. Gill podaje projekt, by podzielić większe szkoły na małe gminy (school-cities), któreby obejmowały jedną lub więcej klas; zaś całą szkołę zorganizować jako „school-state“ (szkoła-państwo), której głównemu zarządowi podlegałyby owe gminy. Istnieją w Ameryce „szkoły państwa“ z nadzwyczaj skomplikowanym urządzeniem, z wielu izbami sądowemi, wydającemi wyroki w rozmaitych okolicznościach i z wydrukowanymi artykułami prawnemi. Główną rzeczą, jaką musi się zająć nowoobraný parlament (zazwyczaj każda klasa wybiera dwóch delegatów: jednego chłopca i jedną dziewczynę)—jest silne ugruntowanie przepisów szkolnych¹⁾,—podczas, gdy nauczyciel musi nad tem tylko czuwać, by nie ustanawiano za wiele i za surowych przepisów. Kary za przekroczenia izba sądowa wymierza z całą stanowczością. Urzędnik policyjny mówi w takim wypadku do delikwenta: „Proszę cię, byś się stawił na najbliższem posiedzeniu izby sądowej“. Delikwent nie odważy się nigdy nie stawić się na takie wezwanie, gdyż inaczej byłby pozbawiony praw obywatelstwa. Pomędzy karami, które bywają zatwierdzane przez nauczyciela, znajduje się następujące stopniowanie: przestroga, warunkowa nagana, czasowe wyłączenie od gier i zabaw, delikwent musi podczas pauzy pozostawać w pokoju,—nikt nie powinien z nim rozmawiać (ostatnia kara rozciąga się do dni ośmiu, jeśli chodzi o brudne słowa), musi się uczyć na pamięć opowiadań i t. d. Nauczyciele twierdzą, że właśnie te posiedzenia sądowe stanowią dla nich ważną pobudkę do mówienia z uczniami o sprawiedliwości („audiatur ed altera pars“) i o istocie i celu kary. Wypowiadają jednogłośnie swój podziw z powodu wielkiego poczucia sprawiedliwości, jakie dają się dostrzegać na owych posiedzeniach. Ten sam chłopiec, który w czasie zabawy ze ślepym zapałem bierze w obronę tylko swój własny interes,

¹⁾ Parlament otrzymał nieławno nową sprawę do rozstrzygnięcia. Zabawa z pukawkami na podwórzu szkolnem jest zabroniona, tak samo jak czynienie hałasów na rogu ulicy, gdzie znajduje się biblioteka publiczna; cukiernik zwraca się z prośbą do parlamentu, by zabronił chłopcom, aby wciąż stali przy oknach i obserwowali jedzących. Natychmiast przyglądanie się ustalo. Coby nastąpiło, gdyby zakaz wyszedł od nauczyciela? Cukiernik prawdopodobnie stałby się celem najwyrafinowańszych szykan ze strony chłopców.

ako sędzia wykazuje tyle sumiennosci, że nieraz mówi wbrew, swemu interesowi i sympatyom.

Nawet małe dzieci zadziwiająco szybko umieją się orientować w skomplikowanym „ustroju“. Naturalnie, nauczyciel jmusi wpieryw udzielić odpowiednich objaśnień, co do organizacyi sposobu zwoływania zgromadzeń i t. d. Następnie, tak samo, jak król angielski, cofa się poza ustawę krajową. Zastępuje i wyřęcza wyższą władzę i reprezentuje wyższe zasady etyczne ale nie miesza się wcale do rozmaitych szczegółów technicznych porządku szkolnego¹⁾. Odwiedzający tego rodzaju zakłady, bywają zazwyczaj niezmiernie zdziwieni, że podczas pauzy nigdzie nie spostrzegają dozorującego nauczyciela. Pomimo to, wszędzie widać wzorowy porządek. Słusznie powiada Gill, że w ramach dawnej dyscypliny szkolnej, często pół godziny wytchnienia zniszczy wszystko, co nauczyciel z trudem zbudował za pomocą umoralnienia; za plecami nauczyciela nieraz odgrywana bywa istna sztuka satyryczna, jako odpoczynek po wymuszonym porządku, zaś system samorządu przynosi porządek rzeczywisty i kształcający charakter, zamiast porządku pozornego.

Początki samorządu w szkołach szwajcarskich. — Na końcu tych sprawozdań możemy jeszcze napomknąć o dwóch próbach wprowadzenia głównych zasad „school - city - system'u“ na gruncie szwajcarskim. Można sądzić z tych początków, że nie jest wcale koniecznem przenosić żywcem, bez żadnych zmian amerykańskie urządzenia w odmienne warunki; daleko lepiej po prostu wciągnąć do współdziałania w utrzymaniu porządku delegatów z pomiędzy uczniów, wybranych według ustawy demokratycznej i następnie krok za krokiem ten współdział rozszerzać, żeby coraz więcej starał się być podobnym do rządu krajowego.

Pewien nauczyciel z Toggenburga donosi mi następujące szczegóły:

„Założyłem „gminę“, to jest co tydzień powtarzające się

¹⁾ Dyrektor szkoły „Bristol“ (Brooklyn), w rozprawie: „Co to jest nauczyciel?“, określa bardzo trafnie zadanie nauczyciela w ten sposób, że nie jest to istota, która rozporządza się, rozkazuje z góry i szczepi gwałtem zasady, lecz siłą przewodniczącą, której najważniejsza czynność polega na wyswobodzeniu lepszych sił twórczych, które nieznacznie powinien organizować i harmonizować ze sobą.

zebrania wszystkich uczniów wraz z nauczycielem, prowadzone przez „starostę“, starszego ucznia, wybranego przez kolegów. Przy boku starosty znajduje się „kronikarz“, który spisuje protokół z odbywającego się zebrania i pisze kronikę z zeszłego tygodnia, a później to wszystko odczytuje na posiedzeniu gminy. Sprawozdanie to przez członków gminy bywa dyskutowane i po następnym zatwierdzeniu wciągane przez kronikarza w osobny protokół. Od 11 września 1905 r. nasza kronika urosła do 200 stronicy materiału i zawiera wiele rzeczywiście dobrych sprawozdań. Rzecz naturalna, że są tam także i inne, mniej dobre, gdyż zły pisarz wypracowań nie może z dnia na dzień zamienić się w dobrego kronikarza, chociaż pisanie kroniki jest o wiele bardziej interesujące, niż napisanie zwyyczajnego wypracowania. Mamy też swego „kasyera“, który utrzymuje w porządku „gminną kasę“ i przedewszystkiem troszczy się o finanse. Kasa utrzymuje się głównie z kar, które bywają ściągane z uczniów, np. za zakłócenie spokoju, przez opuszczanie przedmiotów (2 rp.), zapominanie, nieporządek pod ławkami (5 rp.) i t. d. Te kary bywają wciągane i notowane w specjalnym notatniku. Kasyer prowadzi księgi kasowe, zamyka rachunek przy końcu każdego miesiąca i odczytuje go na każdym zebraniu. To ostatnie zatwierdza owe rachunki. Wreszcie istnieje jeszcze „dyrygent“ w komisji, który przy otwarciu i zamknięciu zebrania gminnego, intonuje pieśń i dyryguje chórem, co jest znakomitym środkiem do przyzwyczajania ludzi do panowania nad śmiechem i nauczania ich jak mają występować publicznie. Na wszystkie owe urzędy bywają wybierani też i nauczycielowie.

„Trwanie urzędowania starosty, kasyera, notującego kary, przeciąga się do miesiąca, kronikarza do tygodnia. Mamy także „szefa klasy“, właściwie zastępcę nauczyciela, któremu zwraca się uwagę, by nie był tylko dozorcą, ani też nie postępował według zasady Ludwika XIV: „L'état c'est moi“; nie, raczej powinien być pierwszym „sługą państwa“. Jest odpowiedzialny za porządek i czystość swoich kolegów w szkole i poza szkołą, oraz za ich przyzwoite zachowanie a przedewszystkiem patrzy, czy nie ma czego do zrobienia. Dotychczas sam mianowałem co miesiąc takiego szefa klasy, ale teraz zostawiam to uczniom. Wiem z góry, że nie wybiorą nieporządnego i leniwego kolegi za swego szefa“.

„Celem tego urządzenia jest wychowanie uczniów do samodzielności i przygotowanie ich do życia praktycznego. Czy niejednemu z nich nie przyjdzie kiedy, jako dorosłemu członkowi społeczeństwa, prowadzić zebranie, sporządzić protokół, utrzymywać kasę? I czyż zresztą tylko tego młodzi ludzie mogą się nauczyć w ten sposób? Czyż nie rozwija się w nich także poczucie odpowiedzialności, czyż nie wzmacnia się wola do pracy?

„Rozpocząłem niedawno nową próbę, mianowicie chcę jeszcze jedno pole do działania pozostawić uczniom. Mogę bowiem teraz więcej, niż dawniej, oddziaływać za pomocą opinii publicznej w klasie i znieść kary, mianowicie cielesną, której dotychczas, niestety, nie mogłem zupełnie usunąć; na miejsce zaś nagan i kar, pozostawię swobodę uczniom, by sami sędzili i rządzili. Na rezultaty tego sądownictwa szkolnego liczę bardzo wiele.

„Doświadczenia, które poczyniłem nad moją gminą, są tego rodzaju, że chętnie bardzo idę naprzód w tym kierunku. W początkach wszystko szło dość kulawo i ciężko. Dyskusya nigdy nie mogła popłynąć swobodnie, nie było powszechnego zabierania głosu, prowadzący śpiewy nie mogli śpiewać z powodu śmiechu i t. d. Ale prędko wszystko poszło ku lepszemu i dziś jest dużo rzeczy zadowalających. Mój inspektor szkolny napisał podczas ostatniej swej wizyty, o gminie następującą uwagę: „Godzina poświęcona co tydzień na posiedzenie, wynagradza się znakomicie. Pomysł ten należy powitać z uznaniem i przyznać, że został odpowiednio w czyn wprowadzony“.

Inny nauczyciel szwajcarski, który od lat czterdziestu jest na posadzie, od roku wprowadził u siebie zasadę takiego samorządu i donosi mi, że jest wprost zdziwiony rezultatami; postanowił też krok za krokiem posuwać się dalej w tym samym kierunku. Na wycieczkach szkolnych także wprowadził tę samą zasadę („sami będziecie czuwać nad porządkiem“) i był zdumiony, jak dzieci stały się pomysłowe w zapobieżeniu nieporządkom w marszu i t. d.¹⁾

¹⁾ Przypomnijmy sobie słowa Goethego, co do użytkowania samodzielności u dzieci („Powinowactwo z wyboru“). „Człowiek czyni chętnie to, co dobre, i celowe, jeśli tylko może to czynić, a to dla tego, by mózdz robić cośkolwiek i nie myśleć o tem dłużej, jak o tych bezmyślnych uderzeniach prętem, które nieraz wykonywa z nudów i pustoty“.

Pisze o tem w następujących słowach:

...„Jakaż radość dostrzegać się dawała podczas wyborów przy stanowieniu nowych przepisów co do spacerów; co za szlachetny zapał do nauki, jakie współubieganie się pod tym względem pomiędzy rządzącymi a rządzonymi. Ani jednego wypadku niezadowolenia z wyborów, albo też z naznaczonej kary.

„Poczucie sprawiedliwosci było już w samym początku u uczniów nader rozwinięte i okazało się bardziej zdolne do kultury, niż się spodziewałem... Owa zasada demokratyczna ułatwia utrzymanie karności, uszlachetnia uczucia, kształci charakter i pobudza najmniejszych i najmłodszych obywateli do głębokiego zastanawiania się nad sprawiedliwością i obowiązkami—dla dobra całości. Rzecz naturalna, że pilnie uważający na wszystko nauczyciel, jako doświadczony psycholog,—a tutaj mąż stanu,—nie powinien nigdy wypuszczać z rąk cugli niewidzialnego (albo o ile możności nader mało widocznego) kierownictwa“.

Na zakończenie dodam jeszcze szczegółów pewien z dziejów pedagogii ¹⁾, że słynny rektor Trotzendorf, na Śląsku (um. 1556) formował także pułki ze swoich uczniów; jednocześnie zaś jednych mianował ekonomami, innych kwestorami, innych znów eforami. Stworzył też magistrat uczniowski. Składał się on z jednego konsula (rajcy), 12 senatorów i 3 cenzorów. Jeśli który z uczniów coś zbroił, musiał się stawić przed tym senatem. Podczas obrad sądowych bywał obecny Trotzendorf, jako „dictator perpetuus“ i surowo czuwał nad tem, by wyroki senatu były wykonywane.

Kształcenie poczucia odpowiedzialności. — Cokolwiek bądź można sądzić o tych próbach, --- w każdym razie, pedagog bardzo wiele może się nauczyć z jednogłośnych uwag, dotyczących wpływu moralnego wyżej opisanego systemu na młodzież szkolną,—jak stanowisko odpowiedzialne budzi w młodych duszach poczucie honoru, które wzmacnia jeszcze związane z tem zaufanie, jak jawność zorganizowanej działalności, nadanie szlachetnego ujścia potrzebie czynu, ożywia młodzież i ochrania ją od przewrotnych kierunków. Nawet tam, gdzie nauczyciel nie może się odważyć na wprowadzenie systemu w całości, powinien nie odrzucać owej zasady pedagogicznej; mianowicie uczniów

¹⁾ Pgr. Just, „Schulleben und Charakterbildung“. Osterwiek 1907.

najbardziej opornych leczyć, używając ich do utrzymywania porządku i powierzając im stanowiska odpowiedzialne. Sędzia Lindsay, z Colorado, słusznie powiada, że należy zbłąkanym chłopcom dawać uczciwe zadania do spełniania, by dać ujście ich potrzebie czynu: „niech uczynią z pilnowania porządku swój sport“. Lindsay umoralniał przez wprowadzanie tej zasady całe bandy młodych złodziei. Gdy całe kolegium, nauczycieli stanęło bezradnie wobec figla Toma, („Tom Browns Schooldays“), rzekł dyrektor. „A więc, — należy mu powierzyć czuwanie nad innym chłopcem!“ I to dało rezultat nadzwyczaj dodatni. Tom zaczął patrzeć na swoje postępowanie z wyższego stanowiska. Tę samą zasadę zużytkował Piotr Wielki wobec strasznego rozbójnika, Jermaka; powierzył mu zdobycie i obronę Syberii. Tej samej zasady trzyma się Armia Zbawienia, i osiąga niesłychane rezultaty: każe dawnym grzesznikom pomagać w ratowaniu innych. Nie tak nie wiąże człowieka z porządkiem moralnym, jak, gdy coś zrobić może dla tego ostatniego. Dopiero ze stanowiska tej prawdy psychologicznej możemy zrozumieć nadzwyczajne wychowawcze znaczenie rycerstwa. Żaden ślub wstrzemięźliwości, żaden zakaz nie broni tak człowieka przeciwko jego własnym złym popędom, jak ta okoliczność, że kobieta znajduje się pod jego opieką, żąda jego usług i pomocy; — musi on ją wesprzeć, zamiast pechnąć ją do upadku. To wiąże go z wielkim poczuciem odpowiedzialności i zapewnia mu najsilniejszą obronę przeciwko jego własnemu, niższemu *ja*. Skierujmy ten ogólny pogląd na fakt poszczególny: weźmy np. bardzo częsty przypadek, że nauczyciel dowiaduje się, iż chłopiec niszczy na wszystkie strony gniazda ptakom. W podobnym wypadku zawołałbym chłopca do siebie i powiedziałbym mu, — ewentualnie kilku innym jeszcze, — że chcę zawiązać w szkole towarzystwo opieki nad zwierzętami i zrobić go w niem prezydującym, — naprzód dla tego, by zużytkować jego znakomitą znajomość miejscowości, następnie, aby jego szkodliwe postęпки poniekąd obrócić na dobre. Nie ma wątpliwości, że nowy związek otrzyma nadzwyczaj gorliwego prezesa. I związek taki daleko więcej wpłynie na rozwinięcie w uczniach współczucia dla zwierząt, niż groźba kar szkolnych za niszczenie gniazd. Następnie przedstawmy sobie wypadek następujący: do uszu nauczyciela dochodzi, że w klasie kilku starszych chłopców mówią tonem lekkim o sprawach płciowych, podczas rozmów z kolegami.

Najlepszym środkiem w takim razie będzie zawezwać do siebie danych uczniów na rozmowę prywatną i powierzyć im czuwanie nad czystością moralną całej klasy, nadmienając, iż dowiedzieliśmy się, że nawet lepsze żywiły poddają się pewnemu bezmyślnemu prądowi i gorzej mówią niż czują, że zatem powinni wziąć to pod uwagę, jak taki lekkomyślny ton w słabszych kolegach może zakłócić równowagę moralną. Mając zupełne zaufanie, do ich wpływu na klasę, powierzamy im tę sprawę i niezmiernie będziemy radowi, jeśli im się uda wyrugować podobne rozmowy zupełnie. — Jeśli nie posiadamy żadnego zaufania do danych osobników, to powinniśmy się zwrócić do całego szeregu lepszych uczniów, aby wypowiedzieli walkę podobnym wpływom. Ci ostatni mogą oddziaływać bez żadnej organizacyi, albo utworzyć tajny związek przeciwko demoralizującym wpływom. Jak niezbędnem jest takie współdziałanie uczniów wie ten, kto ma pojęcie o rzeczach, jakie dostają się nawet do najmłodszych kółek uczniowskich. Np. kolportowanie niemoralnych fotografii i druków w wyższych szkołach niektórych miast wielkich jest wprost zastraszającym. Tu żadna policya szkolna nie pomoże, tylko środki zapobiegawcze, czuwanie nad duszami i budzenie współpracownictwa uczniów w celu podniesienia poziomu moralnego. Pedagogiczne zabezpieczenie w tej dziedzinie jest zaiste dotychczas jeszcze w piełuchach, podczas, gdy niebezpieczeństwo stało się prawdziwą zarazą. Videant consules!

Pedagogiczne stanowisko tutaj oświetlone, mogłoby zapobiedz wszystkim innym rodzajom złych przyzwyczajęń, jak swawola na ulicy, odwiedzanie oberż i restauracyj, i t. d. Naturalnie nigdy nie należy zapominać o tem, że nie chodzi tu o wychowanie nadzorców i donosicieli w dawnym stylu, lecz przeciwnie o wciągnięcie uczniów do wzajemnej pomocy na tem polu i o wpływ wychowawczy takiego współpracownictwa. W niektórych katolickich zakładach wychowawczych jest zwyczaj mianowania tak zw. „aniołów stróżów“; każde dziecko ma sobie powierzone drugie, młodsze, za które jest odpowiedzialne; to znaczy, że musi mu pomagać rzeczy utrzymywać w porządku, w razie grożącej mu kary może je bronić, a zarazem powinno nań wpływać moralnie, by nie popełniało wykroczeń. W wypadku niepoprawnego lenistwa, albo chęci do przeszkadzania innym ze strony jednego z uczniów, najlepszym byłoby środkiem

dać mu paru „aniołów stróżów“, to jest paru kolegów, którym w pierw należy powiedzieć: „Posłuchajcie mnie: nie mogę N. odpowiednio ukarać i przywołać go do porządku, nie jestem przecież żandarmem, czy nie moglibyście wy nim się zająć? Może mu braknie dobrego przyjaciela, któryby mógł go trochę otrząsnąć z jego ospałości?“ i t. d.

Nie ulega dla mnie żadnej wątpliwości, że system wzajemnego wychowywania, który niegdyś wprowadził Bell i Lancaster w Anglii, a Ojciec Girard we Fryburgu, zajmie ważne miejsce w szkole przyszłości, nie tylko dla tego, że ze stanowiska techniki pedagogicznej jest wielkiem ułatwieniem ¹⁾, (o czem niestety, zdaje się zapominać, czy nie wiedzieć nasza naukowo-abstrakcyjna pedagogika), ale jeszcze i dla tego również, że zawiera w sobie masę sił wychowawczych. Podczas wprowadzania idei wzajemnej pomocy w dziedzinie intelektualnej, należy jednocześnie szczepić blizkie temu przejawy z dziedziny etycznej, mianowicie poważną, koleżeńską pomoc zamiast zarozumiałości, obojętności, albo też nieprzyjaźni ²⁾. O. Girard powiada słusznie o tego rodzaju reformie nauczania.

„Nie ma nic na świecie bardziej pocieszającego, jak widzieć dwoje dzieci żywych i wrażliwych, z których jedno zadaje sobie pracę, by swego przyjaciela nauczać i bierze gorąco do serca jego postępy w nauce, cieszy się z jego dobrego zachowania, wesoło lub poważnie strofuje go za błędy, ale jest cierpliwe, chociaż owe błędy młodociane zbyt często się powtarzają, wreszcie, po skończonej nauce powraca do swojej własnej pra-

¹⁾ Coraz większe dążenie w naszych szkołach do systemu konkurencyjnego w pracy, który nie dopuszcza wzajemnej pomocy, zamiast ją pedagogicznie zorganizować, należy do pierwszego rozdziału dzieła „Szkoła i charakter“.

²⁾ Nie należy się obawiać, że na gruncie takich urządzeń zawiele cnót urośnie w szkole. Natura postarała się o hojną przeciwwagę. Z dziecka jednak urośnie człowiek, który mając siły duchowe możliwie wzmocnione i uszlachetnione, nie będzie się wahał w wyborze drogi wśród największych nawet burz młodości. Przykłady samorządu szkolnego w szkołach polskich mieliśmy już w XVIII wieku, kiedy Konarski czynił próby podobne w zreformowanych szkołach pijarskich. Uczynił on to samo spostrzeżenie, co nauczyciele amerykańscy, mianowicie, że kary i przepisy, ustanawiane przez uczniów, bywały zazwyczaj ogromnie surowe. Bywały nawet wypadki, że uczniowie wytaczali procesy swoim nauczycielom przed forum szkolnem, złożonem z uczniów i profesorów i niekiedy nauczyciele wysłuchiwali gorzkich prawd, z ust uczniów zanoszących na nich skargi.

(Przyp. tłum.).

cy, nieświadome tego, że coś nadzwyczajnego uczyniło. Ten obraz przesuwiał się codziennie przed moimi oczyma, budował mię i pozyskał całkowicie dla reformy nauczania, która młodocianym uczuciom nadaje najpiękniejszy, chrześcijański kierunek“.

W innym miejscu, powiada Girard o tem, że w ten sposób młodzież uczy się robić użytek ludzki ze swoich zalet i ze swoich sił. Właśnie to „ludzkie“ użycie pewnej zalety wyrabia się w systemie szkoły - gminy i stawia solidarność na miejscu niedbalstwa i odosobnienia. Jak nielitościwymi np. bywają dzieci dla kolegów, którzy ciężiej zawinili: np. byli złapani na kradzieży. Uczyłem jednego dobrego, niezepsutego chłopca, który z powodu małej nieuczciwości popełnionej przez płochość, był zupełnym banitą w swojej klasie i rzeczywiście doprowadzony był do upadku na duchu. Jakże niezbędnem jest, by przy surowych zasadach uczciwości i nieprzekupnej, pełnej charakteru prawości, współuczniowie poczuli się do obowiązku koleżeńskieggo podtrzymania i podniesienia takich zbłąkanych i by tego rodzaju okoliczność dopomogła do wyplenienia wszelkiego faryzeuszostwa. Jakże ważnem jest odebrać pysznym ich dumną pewność siebie, przypominając im, że na innych punktach mogą również odznaczać się słabością charakteru i nie wiadomo czyby wytrzymali próbę i t. d. Takie przestrogi i wskazówki są ważniejsze, niż zabiegi ratunkowe. Jest to najlepsza okazyja do zaprowadzenia środków profilaktycznych przeciwko młodocianym przestępcom.

II. Pielęgnowanie poczucia godności.

Godność osobista u dziecka.—Jednej rzeczy moglibyśmy się nauczyć od amerykańskich pedagogów, mianowicie poszanowania godności osobistej u dzieci. Nasze wychowanie szkolne grzeszy zawsze tem, co już Salzman nazwał „tonem kaprałskim“ w wychowaniu; jest to przykry ton rozkazujący i sposób zachowania się drażniący, który uważa się za niezbędną przynależ-

ność nauczycielskiego autorytetu, aby mógł uczniom w dostatecznej mierze zaimponować, chociaż każdy autorytet powinien mieć za dewizę: „Noblesse oblige“. Jest to nawet nie po rycersku przybierać obrażający ton względem słabszych i bezbronnych. Autorytet bez wielkoduszności jest karykaturą, nągana uczyniona bez delikatności, grubijaństwem. Jakże może nauczyciel wychować swoich uczniów na dżentlemenów, jeśli im nie da z siebie przykładu prawdziwie dobrze wychowanego człowieka i nie zachowuje się sam jak dżentlemen? Mówimy tak wiele o przykładzie w wychowaniu, zawsze mając na myśli obcowanie pomiędzy sobą ludzi dorosłych, a jednak na młodzież wywiera wielki wpływ to właśnie, gdy dorosli względem niej przybierają ton rycerski, panując nad sobą i nie popuszczając wodzy żadnym uniesieniom. Nauczyciel, który uczniom swoim, gdzie potrzeba, powie „przepraszam“, który się usprawiedliwia, gdy mu się zdarzyło unieść, który w swem zachowaniu tak z pojedynczemi jednostkami, jak i z całą klasą stale okazuje poszanowanie ludzkiej godności, taki nauczyciel zdobywa sobie tylko entuzyastyczne przywiązanie i szacunek. Bo nie tylko uczniowie powinni mieć poszanowanie dla nauczyciela, również nauczyciel winien mieć poszanowanie dla dzieci, dla tej wyższej natury, ukrytej w duchu. Nauczyciel, zwłaszcza w wyższych klasach, powinien zachowanie swoje objaśnić w następujący sposób: „Wierzę, że posiadacie subtelne sumienie, nawet wtedy, gdy bładzicie, dla tego też będę z wami postępował z szacunkiem, nawet wtedy, kiedy zmuszony jestem was ukarać. Apeluję w takich razach do waszych wyższych uczuć, przypominając jednocześnie, że jesteście lepszymi i więcej możecie zrobić, niż się wam samym wydaje“.

Dostojewski bardzo słusznie wyraził następujący pogląd na postępowanie z istotami zwyrodniałymi: „Obejście, szanujące w nich ludzką godność, potrafi uczynić człowiekiem nawet istotę, w której wygasł zupełnie boski obraz“. Sędzia trybunału dziecięcego w Colorado, zawdzięcza temu pedagogicznemu postępowaniu ważne bardzo rezultaty. Otrzymał za to przydomek „masażysty dusz“. Obyż jak najwięcej było takich duchownych masażyстів pomiędzy nauczycielami, zamiast dzisiejszych, którzy chcą karność szkolną opierać na masażu cielesnym. Wywiera to wpływ nadzwyczajny na dzieci, pozbawione opieki, gdy spotkają kogoś, co potrafi przemówić do ich lepszego ja i postępuje

z niemi z szacunkiem, do którego nie przywykły. Tytuł rozprawy Schillera „Przestępca z powodu utraconej czci“, posiada bardzo głębokie pedagogiczne znaczenie. Właśnie u młodzieży poczucie godności stanowi podstawę czystości moralnej, a nauczyciel, który lekceważy sobie godność ludzką swojego ucznia, jest współwinowajcą jego moralnego zwyrodnienia.

Szkoda, że nawet wśród chrześcijańskich pedagogów jest jeszcze wielu takich, którzy nie widzą tego, że właśnie ich chrześcijańskie przekonania kładą na nich obowiązek, aby ze swoimi wychowañcami postępowali z szacunkiem. Do nich to woła katolicki pedagog, Sacchini w te słowa: „Chcąc mieć najslusniejszą miarę, według której karę ma wymierzać, niech sobie każdy nauczyciel wyobrazi, z jakim uszanowaniem karciłby powierzonych sobie synów królewskich i niech pamięta, że wszyscy jego wychowañcy, są młodymi królewiczami, synami Boga, braćmi i współdziedzicami Chrystusa“.

Pedagogika kija. — Czyż potrzeba jeszcze nadmieniać, że pielęgnowanie szacunku dla samego siebie nie zgadza się ze stosowaniem kary cielesnej. Niektórzy zwolennicy kija chcą utrzymywać, że nasze protesty przeciwko karze cielesnej pochodzą z nadszłości na ból współczesnego człowieka. Nie, — jesteśmy przeciwnikami kija właśnie dla tego, że on zadaje ból tylko „powierzchniowy“, dla tego, że działa w sposób brutalny i przeciwny ludzkiej godności, a także dla tego, że przytępia w dzieciach uczucie wstydu. Kto przez bicie chce niegrzeczność i niektóre wady usunąć, powinien pamiętać, że jednocześnie zabija ambicję, co musi się prędzej czy później fatalnie odbić na charakterze ¹⁾.

Autor podczas swojej pierwszej praktyki nauczycielskiej przekonał się, że w największych zakładach poprawczych w Belgii, Francji, głównie w Ameryce, usunięto wszelką karę cielesną, gdyż poczucie godności osobistej jest podstawą odrodzenia moralnego. Już wielki pedagog XV wieku, Sadolet, rzekł: „Prze-

¹⁾ Autor nie może się wydziwić, że nawet w kraju wolnym, jak Szwajcaria, w szkołach panuje system bicia. Kara cielesna wydaje mu się zupełnie niezgodną z tą szlachetną ambicją i poczuciem godności, które należą do moralnych podstaw prawdziwej demokracji. Nie jest przypadkiem zestawieniem, że bicie kijem ludzi dorosłych zachowało się najdłużej w krajach, które najbardziej były zafowane na punkcie wolności.

dewszystkiem należy wiedzieć, że ojciec nie powinien karać dziecka kijem, gdyż inaczej szlachetna natura dziecka, stanie się niską i poddańczą¹⁾. A Walter von der Vogelweide śpiewa:

Nikt nie skieruje dziecka ku dobremu za pomocą różgi;
Dla tego, kto godność posiada, nieraz słowo znaczy więcej
[niż uderzenie.

Przytem w naszym wieku nerwowym powinniśmy mieć to na pamięci, że sprawianie i znoszenie bólu fizycznego jest w blizkim związku ze zwyrodnieniem płciowem¹⁾. Prócz tego, z powodu opieki należynej słabszym, w świecie nauczycielskim i w świecie dziecięcym kara cielesna powinna być absolutnie wykluczona. Usunięcie kija nie tylko nie osłabia, ale właśnie umacnia karność, bo pewność, że nauczyciel nie ucieknie się do tak poniżającego środka, uszlachetnia stosunek jego z klasą i czyni możliwem ludzkie zaufanie pomiędzy jedną a drugą stroną; przytem uwalnia od przykrego natężenia nerwów. Wszędzie, gdzie zalecona przez nas metoda „lecząca ducha“ nie skutkuje, można znaleźć dość innych sposobów ukarania. Ale należy czuwać starannie nad tem, aby karę uszlachetnić, czyniąc z niej raczej pokutę, odejmując jej w ten sposób charakter brutalnego odwetu.

Można tak obmyśleć rodzaj kary, aby stała się ćwiczeniem w tym samym kierunku, w jakim dziecko pobłędziło. Naprzykład uczenie się wierszy na pamięć, będzie karą za zapomnienie staranne napisanie kilku stron kaligrafii, albo też wypracowanie zadania rysunkowego za brak panowania nad sobą, praca około utrzymania porządku w klasie, za brak ochędóstwa i t. d. Dzieci mogą przy sposobności same dobrowolnie odrobić swoją pokutę, dając nauczycielowi słowo honoru, że ją wypełnią. Walka z wadami musi być zarazem wspólną walką nauczyciela i ucznia przeciwko słabości charakteru. W bardzo trudnych wypadkach można spróbować sposobu, używanego w amerykańskich zakładach wychowawczych. Naznaczają tam tak zw. „probation officer“. Jest to uczeń wybrany z klas wyższych, któremu skazane na pokutę dziecko powinno raz na dzień przedstawiać swoją robotę, aby mógł osądzić nie tylko jego pracę ale i sprawo-

¹⁾ „Niebezpieczeństwo kary cielesnej“. Por. Moll, „Zeitschrift für päd. Psych. und Path.“.

wanie i w czasie przebiegu tej próby, podawać referencję o swoim pupilu. Jest to właśnie sposobność do wprowadzenia nowej siły w ten konflikt, dając przytem możność powierzenia moralnej pieczy nad młodszymi dziećmi starszym uczniom, którzy najpierw zasięgają gruntownych informacji, co do istoty przewinienia, a następnie mogą wpływać po koleżeńsku daleko skuteczniej, niżby to mógł uczynić nauczyciel. Ewentualnie może nauczyciel w ciężkich wypadkach lenistwa i niekarności zwrócić się do całej klasy w chwili, gdy winowajca pozostaje w domu i przemówić do niej w te słowa: „Powierzam wam waszego współucznia, abyście na niego wpłynęli. Ja mogę go tylko ukarać, albo wypędzić,—wy, jego koledzy, możecie go nakłonić do poprawy. Pilnujcie, by wypełniał zadania, ale czuwajcie nad nim poważnie i z miłością. Przekonam się, jakimi jesteście pedagogami“. Nauczyciel może także przy tej sposobności pomówić o przyczynach zwyrodnienia i zatwardziałości swego chłopca, wywołując w ten sposób dyskusję na temat sposobów wpływania na niego. Jest to dobra sposobność do poruszenia wielu ważnych kwestyj.

Polityka zaufania.—Jeśli nauczyciel pragnie rzeczywiście w dzieciach pielęgnować poczucie godności i odwołać się do lepszych stron ich natury, to przede wszystkim nie powinien postępować z nimi, jak nieufny agent tajnej policyi, lecz traktować je z sugestyonującą wiarą w szlachetniejszą część ich duchowej istoty. Rzadko kiedy zdajemy sobie jasno sprawę, jaki silny wpływ posiadają tajemne myśli nasze o danym człowieku, na jego postępowanie i o ile to, czego odeń oczekujemy, wpływa nań dodatnio, albo ujemnie. Słusznie powiadają, że człowiek dotąd nie jest zupełnie stracony, dokąd inny wierzy weń na prawdę. Nawet w tem znaczeniu wiara ożywia, a zwątpienie zabija. Np. jest zgoła fałszywą taktyką powiedzieć w te słowa do chłopca, na którym chcemy wymócić przyznanie się do winy: „No, ale biada ci, jeśli kłamiesz“! Daleko lepiej będzie, gdy nauczyciel w wypadku, gdy przyznanie się wymaga wielkiego zwycięstwa nad samym sobą, przemówi do ucznia w następujący sposób:

„W tej chwili nie wymagam od ciebie odpowiedzi; przypomnij sobie dobrze, jak to wszystko było. Jak pewny jestem, że jutro słońce wejdzie, taką samą pewnością mam, że mi prawdę powiesz“. Nic bardziej błędnego, jak w podobnych wypad-

kach, domagać się przyznania od całej klasy za pomocą ostrych pogróżek i policyjnych środków, zamiast ułatwić uczniom to zadanie, co raz na zawsze zapewniłoby nauczycielowi ich wdzięczność. Wielki angielski pedagog, dr. Arnold, opowiada, że udało mu się z gruntu odrodzić moralnie pewną kłamliwą szkołę, przez to tylko, że każdemu wierzył na słowo. Wówczas utarła się powszechnie zdanie: „Arnolda okłamywać byłoby podłością“. Autor tego dzieła zapytał raz w pewnym internacie angielskim chłopca, czy nauczyciel kontroluje o godzinie dziewiątej wieczorem, czy uczniowie według regulaminu, spokojnie leżą w łóżkach? Ten odrzekł, nie, — pan N. nam powiedział, że tak samo, jak nigdy nie ukradł funta szterlinga, tak również nigdyby nie potrafił nas podsłuchiwać. Jednakże początkującym nauczycielom zwrócę uwagę, że na tak daleko idące zaufanie, może się odważyć jedynie wychowawca, który posiada wielki autorytet i o którym uczniowie wiedzą dobrze, że ufa nie przez ślepotę, ani przez gnuśną dobroduszość, lecz przez uczucia rycerskie względem nich. Początkujący nauczyciel, oprócz pedagogiki zaufania, powinien nie zapominać o wielkiem pedagogicznem znaczeniu słów: „I nie wódź nas na pokuszenie“.

Pedagogika zachęty. — „Ojcowie, nie czyńcie waszych synów upadłymi na duchu!“ woła już Paweł św. i rzeczywiście jest to największym błędem pedagogicznym, zapewniać wychowanka że jest kłamcą, leniuchem i ulicznikiem, a później wymagać od niego, by posiadał siłę ducha i otuchę do mówienia prawdy, do czynu i do przyzwoitego zachowywania się. Raczej powinien go umocnić w przekonaniu, że własny jego człowiek wewnętrzny jest pełen sił do dobrego, aby mu łatwiej było opanować własne wady. Takiemu, który kłamie, powiem: „Nie jesteś wcale kłamcą, wiem, że masz odwagę, już nieraz cieszyłem się, że jesteś dzielny i uczciwy, gdy inni kłamali, to też tem więcej się dziwię, że cię na takich manowcach spotykam“. Na wypadek kary nieomieszkam wyrazić szacunku dla niektórych szlachetnych rysów charakteru wychowanka i całą moją nadzieję oprę właśnie na tych popędach. Błąd jego będę raczej uważał za „niekonsekwencyę“, niż za coś, co wypływa z jego natury. Nie ma nic błędniejszego, jak przewinienia młodzieży potępiać za pomocą głośnych sądów i uogólniających nagan: „Dziecko chore moralnie, powiedział już raz przytaczany przeze mnie sędzia Lindsay z Colorado, wymaga daleko więcej troskliwości,

uwagi, dobroci i cierpliwości, niż dziecko chore fizycznie.“ W swoim sprawozdaniu z sąłów dziecięcych w Colorado, opowiada następujące swoje przemówienie do chłopca, pochwyconego na gorącym uczynku nieprawdy. „Położywszy mu rękę na głowie, rzekłem, że go bynajmniej nie mam za kłamcę, chociaż dał słowo, że nie wziął owej rzeczy. Pomimo, że mi jego oszukaństwa bardzo się niepodobają, jest on jednak dzielnym chłopcem. Ale jeśli tego chorego miejsca nie postara się wyciąć, to nigdy nie będzie z niego człowiek... Nie dałem mu przyjść do słowa, tylko dalej mówiłem, opisując stan jego ducha i okoliczności, które go przywiodły do kłamstwa. Jakiż strach musi go dręczyć by go czasem nie odkryto! Popatrzyłem mu następnie w twarz i rzekłem, że bardzo szanuję jego miłość dla rodziców, którym chciał oszczędzić wstydu i troski, ukrywając swoją winę. Ale wykazałem mu jasno, że wszystko to było fałszywym wyrachowaniem. Wówczas zalał się łzami i wszystko wyznał, dodając że sam czuł się strasznie nieszczęśliwym. Przyrzekł poprawę w taki sposób, że uwierzyłem w nią szczerze“¹⁾.

Powinniśmy przedewszystkiem uważać za główny punkt w wychowaniu, szerzenie wpływów etycznych, oraz staranie o podtrzymanie szacunku dla samego siebie, który to szacunek jest jedną z najlepszych części naszej duchowej istoty. Należy starać się o wywieranie owego wpływu w okolicznościach, które wydobywają na wierzch wszystko, co jest dobrego i szlachetnego w duszy ucznia, kiedy ten znajduje się w podnioslejszym nastroju. Niestety, wielu jest wychowawców, czepiających się przekroczenia, którzy długimi napomnieniami, męczą tak długo winowajcę, że ten ostatni czuje rzeczywiście, iż jest delikwentem i traci wszelką siłę do poprawy. „Nie zastanawiaj się nad tem, co już nie wróci“, maksyma ta posiada także wartość pedagogiczną. Nie należy zbyt tragicznego znaczenia przywiązywać do przeszłości dziecka, nie należy przycepić się pedantycznie do jego słabych stron, a raczej trzeba podkreślać to, co ma w sobie dobrego i co stanowi zadatek lepszej przyszłości. Większość dzieci cierpi nad swojemi wadami bardziej, niż osoby dorosłe, to też niezręczna nagana może sprawić w duszach ich wielkie spustoszenie.

¹⁾ „The problem of the Children“, a report Denver 1904.

Pedagogika zwierzęca.—Mysłący nauczyciel może bardzo wiele nauczyć się ze wskazówek dla hodowców zwierząt. Praktyka mianowicie wszystkich hodowców wskazuje, że energia zwierzęca nie powinna być poskramiana za pomocą zwierzęcego postępowania, za pomocą okrucieństwa, brutalności i nerwowości, lecz przeciwnie przez siłę skoncentrowanej woli i przez rozagę prawdziwie ludzką.

Poskromiciel Hagenbeck, zdając sprawozdanie z oswajania białych niedźwiedzi, które są najtrudniejsze do obłaskawienia, powiada, że dla tego mu się to udało, że postępował z nimi bez żadnych „afektów“. Któż nie wie, jak takie postępowanie jest koniecznem, skoro chodzi o ujeżdżenie koni? W wielkich stadninach zachodnio-amerykańskich nie wolno wymówić w stajni ani jednego grubego słowa. Jeżeli tego się wymaga w Ameryce względem koni, jako najzdrowszej pedagogiki zwierzęcej, to ludzka pedagogika nie powinna pozostawać za tamtą w tyle. Czytamy w broszurze Redwitza: „Codzienna jazda konna“, jakich przymiotów wymaga autor, na podstawie długoletniego doświadczenia od jeźdźca, mianowicie: „nieograniczonej cierpliwości, wiele serca i wysoce uczciwego charakteru“. W takim sercu powinno się rozwinąć przedewszystkiem wysokie poczucie sprawiedliwości, a wszelki rozdźwięk powinien być pokonany. „Nie powinien też jeździec szczędzić pochwał, ni zachęty, skoro koń spełnił dobrze swe zadanie“.

Ileż to szlachetnych koni bywa zepsutych, przez złe wychowanych i brutalnych jeźdźców i iluż to pedagogów postępującego ze swoimi uczniami, jak niecierpliwi pacholecy stajenni z końmi szlachetnej krwi!

Głównem staraniem nauczyciela powinno być usiłowanie rozbudzenia w uczniu wszystkiego, co ludzkie i szlachetne, przez swoje z nim szlachetne postępowanie. Niestety, w Szwajcaryi i w Niemczech znajduje się jeszcze wielu pedagogów, którzy nie dadzą sobie tego wytłumaczyć, że są zbyt niedbali i lekceważący w zachowaniu się i tonie, przybieranym względem uczniów. Ton ten jest pozbawiony wszelkiego szacunku, jaki powinniśmy mieć dla nieśmiertelnej duszy wychowanka.

Często słyszymy dziś słowa: „Szkoła na usługach prawa karnego“. Ludzie łąnią sobie głowy nad tą kwestyą: Co powinna szkoła czynić, by zapobiedz przestępstwom? Autor pozwała sobie dorzucić swój wniosek. Przedewszystkiem szkoła

powinna uczynić rewizję swej dyscypliny, gdyż przez fałszywe postępowanie bardzo wiele dzieci weszły na drogę skrytości i występku. A przez właściwe postępowanie i troskliwość o duszę uczniów w szkole, przez parę dobrych słów, zdobywa się zaufanie, budzi się dobre popędy, oraz wskazuje się nowe drogi, a w ten sposób ratuje się niejedną duszę ludzką.

III. Wskazówki dla poczynających pedagogów.

Znaczenie dyscypliny.—Ropoczynający zawód nauczycielski powinni przedewszystkiem zasadniczo wyjaśnić sobie nadzwyczajne znaczenie surowej dyscypliny. Po pierwsze: porządna zbiorowa praca duchowa udaje się tylko na gruncie uporządkowanego wzięcia się, oraz ładu i dokładności zewnętrznej. Powtóre, brak karności wpływa niszcząco na charakter. Ścisłe posłuszeństwo względem stale określonych wymagań i przepisów kształci wolę, wzmacnia sumiennność, przygotowuje do wyższego rodzaju posłuszeństwa prawom społecznym, etycznym i religijnym. Niedbałe przekraczanie przepisów, przyzwyczajenie do nieposłuszeństwa wpływa na osłabienie woli, pozostawia ucznia na łasce jego kaprysu i nastrojów, czyni go niezdolnym do umiejętności rozkazywania sobie i do kształtowania samego siebie, według wyższych idealnych wzorów. Nasza wola może być kształcona przez nasze własne postępowanie,—dla tego to sposób, w jaki wypełniamy nasze drobne, codzienne czynności, tak jest rozstrzygającym dla wyrobienia naszego charakteru. Ten pogląd na ważność surowej dyscypliny nie powinien oddalać nauczyciela od uczniów. Może im powiedzieć np.: „Wszyscy uważacie to za rzecz smutną, gdy spotykacie na ulicy pijanego, który w tę i ową stronę się chwieje, bez wyraźnego kierunku, bez pewnych poruszeń: do takiego pijanego podobny jest każdy człowiek, który nie nauczył się trzymać się dokładnie oznaczonych przepisów, bez uchyleń na prawo i na lewo. Przyzwyczajają on sam siebie do połowiczności i ospałości w każdym czynie. Patrzcie, oto tu macie na tablicy prostą linię, nie rozumiecie jeszcze tego, co taka prosta linia znaczy w życiu, jak

pięknym znakiem jest ona dla każdej silnej woli, każdej nieprzekupnej uczciwości, każdej nieustraszonej prawdomówności, każdej wiernej pracy, każdej niestrudzonej miłości, każdej niezbląkanej wytrwałości w dobrem“. Dzieci bywają zazwyczaj nader czujne na takie wezwanie i byłoby wielkim błędem sądzić, że się pozyska serce dzieci, przez zaniedbaną karność. Dzieci pragną słuchać, czują potrzebę silnego porządku, nie są nigdy prawdziwie zadowolone z bezkarności i szanują też tylko nauczyciela ścisłego i konsekwentnego.

Mimo to niepowinno być za wiele przepisów i zakazów. Należy dawać mało nakazów stałych, a te niech nie będą dwuznaczne i niech nie mają żadnych wyjątków. Można nieraz zauważyć, jak silnej i szlachetnej krwi konie czują się „nieszczęśliwe“, gdy mają na sobie jeźdźca, który im nie potrafi dać żadnego stałego rozkazu, którego postępowanie jest sprzeczne i fantastyczne; — jeszcze więcej cierpią dzieci pod władzą nauczycieli, nieumiejących dać żadnego jasnego, prostego i wyraźnego kierunku.

Przyzwyczajenie do dokładnego wypełniania wszelkich obowiązków i przepisów życia szkolnego, może być znakomicie podtrzymane, zwłaszcza w klasach niższych, przez metodę wojskową, zastosowaną np. do wychodzenia z klasy, do przygotowania i złożenia na miejsce książek i t. d., zarówno, jak przez odpowiednie ćwiczenia gimnastyczne w klasie, bo tam główna waga spoczywa w doskonałej precyzyi rytmu. Posiadamy w dyscyplinie naszych szkół zbyt wiele jeszcze militaryzmu niższego rzędu, za wiele grubego, kaprałskiego obejścia, a zbyt mało militaryzmu wyższego rzędu, t. j. kształcenia surowej dokładności we wszelkiej robocie. Ten rodzaj „wyższego militaryzmu“ znajduje się w wielu nadzwyczaj wolnych szkołach amerykańskich i kanadyjskich, co może uspokoić tych, którzy w militaryzmie widzą tylko pruskie wymustrowanie. Ta dokładność w zewnętrznej robocie nie powinna nigdy przeradzać się w wymustrowanie, przenikające wszelkie przejawy życia; — lecz jako środek wychowawczy przeciwko nerwowości w pracy i w kierunku rozwinięcia panowania woli, ma nieocenioną wartość, zwłaszcza w pierwszych latach szkolnych.

Uczniów nauczyciela, który utrzymuje porządek, można poznać zaraz, nawet poza szkołą, po licznych, napozór nieznacznych a jednak niezmiernie dodatnich nawyknieniach. Pewien amerykański inspektor szkolny powiedział, że po tem w jaki

sposób klasa schodzi ze schodów od razu pozna jakiego ma nauczyciela.

Pierwszy występ.—Niektórzy młodzi nauczyciele mniemają, że powinni młodzież zjednać sobie w początkach, przez możliwie koleżeńskie obejście, a nawet przez jakiś żarcik stać się popularnymi. Jest to z gruntu fałszywy pogląd. Zachowanie się nauczyciela powinno od samego początku posiadać ton autorytetu ¹⁾, a nie koleżeński. Charakter przedstawicielski stanowiska nauczyciela wymaga odeń, by zachował powagę swego autorytetu. Nie ma prawa wchodzić w poufały stosunek koleżeński z uczniami. Reprezentuje on wyższy porządek życia, do którego młodzież winna być wprowadzona za pomocą życia szkolnego. Jeżeli potrafi ten podstawowy charakter swego stanowiska, przez swoje zewnętrzne zachowanie zaznaczyć konsekwentnie i poważnie, wówczas bez szkody może być kolegą swoich uczniów, podwójnie będą mu za to wdzięczni i nigdy nie będzie fałszywie rozumiany. Na dowcip może sobie pozwolić nauczyciel, bardzo pewny swego autorytetu; kto zna młodzież szkolną, ten wie, jak wszelkie żarty działają rozprzegająco na karność w klasie. Właśnie przy tej sposobności można zauważyć dziwną dwoistość ludzkiej natury: dzieci śmieją się chętnie, a jednak mają za złe nauczycielowi, że naukę za wesoło traktuje; one chcą mieć w życiu coś stałego i poważnego, coś, przyczem nie można sobie pozwalać na żadne dowcipy i są wtedy dopiero na prawdę wesołe, skoro w swoim otoczeniu widzą wielką powagę. Kto tego nie zauważył, ten źle zna młodzież ²⁾.

¹⁾ Zgadza się to bardzo dobrze z już podnoszoną przez nas wielką demokratyzacją szkół. Uczniom powinna być powierzana elementarna część utrzymania porządku, aby władza nie potrzebowała się troszczyć o szczegóły. „Chcesz być ceniony, to mało się udzielaj“, to słowo odnosi się także do autorytetu nauczycielskiego. Im mniej wgląda on w szczegóły drobne, im bardziej staje się ostatnią instancją, rozstrzygającą i wydającą najwyższe rozkazy, tem bardziej imponuje i więkzy urok wywiera.

²⁾ Do ochrony i podtrzymania tego przedstawicielskiego charakteru nauczyciela, przyczynia się także to, jeśli ten ostatni traktuje przekroczenia swoich uczniów bez wszelkiego osobistego rozdrażnienia. Nie można popełnić gorszego błędu, jak wyprobowywać dyscyplinę na własnej osobie. Nawet w razie, gdy względem nauczyciela dopuszczono się jakiegoś grubego nieuszanowania, unika on natychmiastowego ukarania, tylko po skończonej lekcji wzywa ucznia do sie-

Mozemy w tej kwestyi zachowania się pełnego autorytetu wiele nauczyć się od pedagogiki leczniczej. Dla nerwowych i nienormalnych dzieci, żąda pedagogika lecznicza, na podstawie licznych doświadczeń, jak najsurowszego autorytetu zewnętrznego i spokojnej, nieugiętej konsekwencji wyrażającej się w spojrzeniu, głosie i ściśle, wyraźnie określonych krótkich rozkazach. Panowanie nad sobą u takich dzieci wymaga silnego bodźca z zewnątrz, ochrony przeciwko nadmiarowi ich własnej impulsywności i nieładu umysłowego. Ten pogląd ma równą wartość w stosunku do dzieci normalnych. Jest to nader zrozumiałe stąd, że u nich także drzemie wiele skłonności i drażliwości, które wymagają również postępowania leczniczo-pedagogicznego. Młodzież, jako taka, ze swą nierozwiniętą samokontrolą i niepokojem potrzebuje surowego, zewnętrznego ograniczenia, by nie przywykła do opuszczania się, zanim dojrzeje jej wewnętrzny imperatyw do samodzielnej siły.

W każdym razie pedagogika lecznicza potwierdza w zupełności nasz pogląd, co do posłuszeństwa, ożywionego duchem i co do poszanowania ludzkiej godności: ślepy, brutalny przymus doprowadza bowiem nerwowe i nienormalne dzieci najczęściej do zupełnego rozbicia. Prowadzenie za pomocą autorytetu musi być połączone z ogromną dobrocią i z wyraźnie zaznaczonym poszanowaniem poczucia godności. Ludzki system nerwowy uznaje instynktowo tylko najwyższą duchową siłę, jako zbawczy autorytet, a wybucha buntiem przeciwko ślepo-mechanicznemu postępowaniu.

Nauczyciel niech się wystrzega również podczas pierwszego swego zetknięcia się z uczniami, wszelkiego rozwijania przyszłego programu rządzenia, malowania szczegółów w łaskawej

bie i przemawia doń w ten sposób: „Ponieważ nie chodzi tu o proste przekroczenie szkolnych przepisów, lecz o osobiste nieuszanowanie dla nauczyciela, tedy muszę pozostawić sobie czas do zastanowienia, żebym przy zastosowaniu kary był wolny od osobistej urazy i ukarał cię, jako obrońca porządku szkolnego“. Tego rodzaju wypowiedzenie się uczyni silne wrażenie i usunie wszelką chęć do walki pomiędzy nauczycielem a uczniami. Jedyńy wzgląd osobisty, jaki nauczyciel powinien wnosić do dyscypliny, polega na tem, -- że, zwłaszcza w wyższych klasach, stara się o to, by „zachowanie się było godnem gentlemenów“, uważając to za postulat dobrego wychowania, by nie przeszkadzano mówiącemu, lecz przez całe zewnętrzne ułożenie wykazywano, że się zwraca uwagę na to, co jest mówione.

rozmowie, w celu pozyskania sobie dzieci. Przeciwnie, im bardziej jest milczący, im więcej okazuje powściągliwości w mowie, tem jest bardziej interesującym, tajemniczym, imponującym. Powinien okazywać prawdziwą sympatyę dla jednostek, natomiast zupełną obojętność dla opinii zbiorowej szkolnej publiczności. Nie powinien starać się o pozyskanie miłości dzieci zaraz od pierwszego dnia, lecz oczekiwać, że ją pozyszcze przez trwałe wpływy swoich rządów. Powinien tylko zaraz od pierwszego dnia zdobyć szacunek. Niech nie stara się przytem od razu klasę zaprządz do pracy, według przez siebie ułożonego systemu, lecz niech jej da sposobność przedstawić mu się ze swej rzeczywistej strony jaką jest; niech zużytkuje odpowiedzi dzieci w celu bliższego poznania ich poglądów.

Jeśli młody kandydat otrzyma klasę chłopców swawolnych i rozpuszczonych, powinien skoncentrować całą swoją energię, by otrzymać spokojne zachowanie się w czasie lekcji. Skoro zauważy np. jakiegoś swawolnika, powie spokojnie: „Pierwszy, który jeszcze przemówi słowo otrzyma taką a taką karę“. I natychmiast powinien zastosować wymienioną karę, gdy przestępstwo się powtórzy.

Cierpliwość i panowanie nad sobą.— „Patience is a graet preserver, of order“, powiada pedagog amerykański, Hugues ¹⁾ i powiada słusznie, gdyż utrata panowania nad sobą jest najpewniejszą drogą do utraty panowania nad drugimi. Spokojne zachowanie się, które nie wypływa z usposobienia flegmatycznego, lecz z opanowania wszelkich zewnętrznych poruszeń, wywiera istotnie silnie sugestywny wpływ na niepanujących nad sobą niedojrzałych ludzi.

Stara indyjska maksyma głosi.

Zwyciężaj sam siebie, gdy chcesz innych zwyciężyć.

Jakże potrafisz to uczynić, skoro własną siłą

Nie możesz ugiąć swej woli?

Gniewliwy i niecierpliwy nauczyciel nie odpowiada głównemu zadaniu swego powołania. Nie podnosi on nigdy godności autorytetu, ani spokojnej równowagi prawdziwego porządku,

¹⁾ „How to keep order“, New-Jork 1901.

lecz sam jest obrazem nieładu i braku spokojnej samokontroli, które chce zwalczać. To też jego zarządzenia dyscyplinarne nie wywierają najmniejszego wpływu. Nauczyciele pozbawieni godności,—nawiczej psują charakter młodzieży. Głównym zarzutem, jaki można uczynić systemowi bicia w szkole, jest to, że on umniejsza w nauczycielu panowanie nad sobą i odbiera mu spokojne zachowanie się. Nadzwyczajne znaczenie tego spokoju dla moralnej tresury młodzieży, pojmowali wszyscy wielcy pedagodzy. O Vittorino de Feltres opowiadają, że w podobnych wypadkach dawał dowody największego panowania nad sobą. „Kiedy był zagniewany, można to było poznać od razu, gdyż wówczas się wyprostowywał, a twarz jego sięrumieniła. Ale natychmiast się opanował i za nic nie považył się wówczas kogokolwiek wyłajać, lub nawet jedno słowo przemówić“! A Fénelon daje wychowawcy radę poczekać kilka dni z naganą, aby wszelkie osobiste rozdrażnienie znikło w głosie. Należy pokazać dziecku, że się jest panem samego siebie. Ta zasada jest tak prawdziwą i ważną, że jest ona dzisiaj uznana przez leczniczą pedagogikę za główny warunek w obcowaniu z dziećmi nienormalnymi ¹⁾. Wychowywać bez afektów, jest dziś pierwszą regułą,—i posiada to głębokie znaczenie, gdyż nam powiada, że chory i wytrącony z równowagi duch, może być uzdrowiony tylko przez ducha zupełnie zdrowego i jasnego. To jednakże ma równą wartość dla wszelkiego rodzaju wychowania. Najbardziej podstawowym błędem naszego wychowywania jest to, że chcemy właśnie najwięcej wtedy wychowywać, gdy sami z winy innych, jesteśmy wytrąceni z równowagi. Zanim zechcemy zupełnie „uwolnić się“ od błędów innych, musimy ich samych w pierw uwolnić od moich własnych błędów.

Do tego spokojnego i zrównoważonego zachowania się nauczyciela należy także wyrzeczenie się wszelkich wymysłów i polajanek. Nie tylko bowiem tego rodzaju obejście psuje i rozrywa węzeł sympatyj pomiędzy nauczycielem a uczniem, ale także umniejsza siłę duchową nauczyciela i więcej pochłania uwagi, niż potrzeba. Kto przez całe swoje zachowanie,

¹⁾ Porów. Demoor, „Wychowanie dzieci nienormalnych“. Heller: „Pedagogika lecznicza.“

przez wzrok dominujący i skupioną wolę nie potrafi opanować klasy, kto przez spokojne przemówienie nie potrafi nakłonić woli uczniów do porządku,—ten trzusi się wymierzaniem bezużytecznych ale drażniących kar, by zachować niezbędny porządek, nie zaniebując przytem ustawicznych napomnień, wymówek i kazań. Zarówno jak połajanki, niewłaściwym jest system niektórych nauczycieli, by niepokój w klasie starać się przewyciężyć za pomocą głośnych fukań i stukania w stół, lub też za pomocą potężnego rozwoju piersiowych tonów. Takie środki prędko się zużywają, nie odpowiadają nigdy godności nauczyciela, ponieważ on zdaje się ubiegać o pierwszeństwo w czynieniu hałasów, co go stawia niejako na jednym poziomie z dziećmi, którym to sprawia więcej przyjemności, niż strachu. Nauczyciel przeciwnie, powinien mówić tem ciszej, im większy jest hałas. Należy to do prawdziwie „indywidualizujących“ sposobów postępowania, jeśli z przyczyny jednego wicherzyciela nie przerywamy pracy całej klasy. Rzućmy tylko danemu osobnikowi, ewentualnie stojącemu blisko nas, wejrzenie pełne wyrzutu i wezwijmy go, jeśli tego zachodzi potrzeba, (najlepiej po godzinach klasowych) na ałą poufną rozprawę, zamiast, jak zazwyczaj, udzielać nieustannie publicznych nagan. Wogóle nie zapominać nigdy o tem, że autorytet nie jest jedynie czynnikiem woli, ale także i szczerą miłości. „Kto chce, żeby go się obawiano, ten stara się o to, by go kochano“.

Pedagogika moralna nigdzie tak wiele nie może się nauczyć, jak z dzieł doświadczonych pedagogów, traktujących o wychowaniu dzieci upośledzonych i nienormalnych. Forel słusznie raz powiedział, że można, studyując terapię dla chorych umysłowo, bardzo wiele zabiegów zastosować do zdrowych. Jest to powiedziane w tem znaczeniu, że w świecie upośledzonych i nienormalnych spostrzegamy wiele błędów i słabości już rozwiniętych, które u zdrowych znajdują się dopiero w zarodku i jeszcze są nie zwyrodniałe. Dlatego to współczesna pedagogika, gdy chodzi o patologicznie rozwinięte wady charakteru, powinna głównie opierać się na studyowaniu kwestyj moralno-pedagogicznych. I wszystko, co wynaleziono i wypróbowano w celu pedagogicznego uzdrowienia owych stanów patologicznych, jest dla nas bardzo cenną wskazówką, co do postępowania ze zdrowymi, którzy nigdy nie bywają bez pewnych patologicznych skłonności. Ten, kto umie odpowiednio postępować wobec patologicznie zwięk-

szonej drażliwości, ten także będzie miał właściwy pogląd i na normalną drażliwość¹⁾.

Wychowanie samego siebie.—Z tego, co powyżej rzekłem, wypływa wniosek następujący: Największą siłą dyscyplinarną nauczyciela jest jego własna dyscyplina nad samym sobą. Sztuka rozkazywania nie jest sztuką, zasadzającą się na środkach głosowych, albo też na jakiegokolwiek metodzie zewnętrznej, jest to sztuka silnej koncentracji woli, oraz zewnętrznego wyrażenia tejże za pomocą całego zachowania się, wyrazu twarzy i spojrzenia²⁾. Tu otrzymuje nagrodę wszystko, co człowiek wypracował w sobie przez surowe wychowanie samego siebie, — tu ukaranem bywa niezawodnie wszelkie zaniedbanie własnego charakteru. Bądź co bądź, nigdy w młodym wieku nie bywa zapóźno na wychowanie samego siebie. Początkujący nauczyciel, który zauważył, że nie ma żadnej władzy nad swoją klasą, nie powinien się uciekać do kija, tylko do książki Payota. „Kształcenie woli“³⁾ i rozpocząć poważne ćwiczenia, co do panowania woli nad odruchami ciała. Słusznie powiadają: Tylko przykład kształci; własne wykształcenie jest też najlepszym przykładem, nawet wtedy, gdy napozór wydaje się niewidocznem. Dzieci od dnia pierwszego odczuwają w nas wielki spokój, skupioną wolę i ścisłość w mowie.

Słynny pedagog w Niemczech poświęca kilka dni każdego miesiąca na podtrzymanie i wzmocnienie w sobie siły sugestywnej, przez takie ćwiczenia woli. Nauczyciel przedewszystkiem powinien zużytkować wszelkie wzburzenia w klasie, by wzmocnić własne panowanie nad sobą.

Jak zresztą możemy pozostać takimi, jakimi jesteśmy, jeśli oczy dziecięce zwracają się na nas pytająco i ufnie, aby wy-

1) Por. Heller: O potrzebie wychowania leczniczo-pedagogicznego „Pedagogia lecznicza“ str. 206.

2) Prawdziwa nagana np. musi być aktem woli; cała osobowość nauczyciela musi w niej wziąć udział. „Believe in the moral force of concentration will“, powiada pewien pedagog angielski. Do tej jednak koncentracji potrzeba, by się nauczyciel nie rozpraszał uprzednio na drobne gniewy, co odbiera doniosłość jego naganie.

3) Równie dobre jest dziełko: Egmien, „Le Gouvernement de soi même“, Paris, Perrin et Co.

czytać w naszej twarzy i w naszych słowach, kędy jest właściwa droga? Któż z nas gorzko nie ubolewa nad tem, że nasze całe wykształcenie pedagogiczne jedynie polega na metodyce nauczania, zaś dla wewnętrznej kultury uczącego nie posiada żadnego słowa przestrogi, zachęty, ani wskazówki. Czy możemy to ukryć przed dziećmi, jak mało jesteśmy przygotowani, jak się zaniedbujemy? Zaiste w pierwszych lekcjach w seminariach nauczycielskich młodym ludziom powinno się zwracać uwagę na zdradliwość naszego głosu, oraz wyrazu twarzy; jak w brzmieniu naszego głosu odzywa się cała słabość, całe brutalstwo, całe lenistwo duchowe, w które od czasu do czasu wpadamy i którym się poddajemy. Każdemu słowu, które wymieniamy, towarzyszy cała orkiestra cichych półtonów, oraz nieświadoma mimika całej naszej twarzy, a te półtony i ta mimika zaprzeczają często temu, co mówimy, odkrywają niezgodę pomiędzy naszą nauką a naszym życiem, czego nikt nie odczuje lepiej, jakkolwiek nieświadomie, jak nieskończenie wrażliwa i czujna dusza dziecięca.

Malarz, Fra Angelico, zawsze modlił się wpierw, nim się zabrał do pędzla, by malować swe niebiańskie postacie. O ileż więcej powinniśmy się modlić, by stworzyć żywego człowieka, jak musimy się oczyścić z naszych najbardziej ukrytych nieszczerości, aby rozbudzić w dzieciach najbardziej ukrytą szczerłość, jakże musimy się łączyć i jednoczyć z Prawdą najwyższą, by nasze słowo trafiło młodej duszy, do tego, co jest w niej boskiego. Jakże musimy wznosić się do boskiej miłości, byśmy mogli przewyciężyć samolubne drgnienie naszych nerwów!

„Cuda zdziałać może miłość,
Która odsłania się w modlitwie!“

Daremnie człowiek tegoczesny oddalił się od najgłębszego znaczenia tej wiecznej prawdy, zrażony dwoistością ludzkiej mowy, oraz niektórymi, chciwymi i przesądnymi nadużyciami w tym kierunku; daremnie zaprzecza i nie chce zrozumieć, że istotę duszy stanowi modlitwa. Będzie musiał znów powrócić do tego przekonania, że należy pielęgnować „*Ora!*“, przynajmniej w tem najczystszej ludzkiej znaczeniu, które nas samo unosi ku potrzebom religijnym, bo wtedy tylko będziemy mogli wychowywać, jeśli raz na dzień wszystkie nasze myśli wzniesiemy

ku najwyższemu celowi wszelkiego wychowania, wszelkie nasze wymagania do głębi zjednoczymy z własnem naszym życiem i sami wyznawać będziemy radosne posłuszeństwo, którego chcemy żądać od dzieci. W tem znaczeniu dla nikogo nie brzmią tak poważnie, jak dla pedagoga owe słowa: „Ora et labora“: Bez takiej modlitwy nie ma prawdziwej pracy i żywotnego wychowania.

Zakończenie.

R e l i g i a i s z k o ł a .

Dzielo to wynikło z potrzeby rozwiązania praktyczno - technicznego zagadnienia co do kierownictwa szkołą. Roztrząsa ono potrzeby i warunki dyscypliny szkolnej i stara się udowodnić konieczność gruntownej opieki nad rozwojem charakteru w życiu szkolnem.

W jaki sposób taka opieka ma być zorganizowana? Jużemy mówili o odpowiednich pogadankach, dotyczących codziennych zadań i konfliktów życia szkolnego. Owe pogadank narzucają wprost konieczność urządzenia specjalnych wykładów dotyczących kwestyj etycznych, przez które nauka religii nie będzie obalona, lecz tylko uzupełniona i skierowana na tematy bardziej konkretne. Te wykłady powinny nauczycielowi dać sposobność do duchowego pogłębienia dyscypliny szkolnej, a zwłaszcza do powiązania rozmaitych pedagogicznych zajęć z kulturą charakteru. Pomimo tych wykładów, nauczyciel winien zbiorowy materiał naukowy przeniknąć etyczną treścią. Aby to ciężkie zadanie zostało oparte na zdrowej metodyce, a nie padło ofiarą niezgrabnego i abstrakcyjnego moralizatorstwa, potrzeba, by wykształcenie seminaryjne sił nauczycielskich uległo gruntownej rewizji w kierunku moralno - pedagogicznym.

Autor nie wątpi, że takie pogłębienie pedagogiki w kwestiach kształcenia charakteru musi doprowadzić do złagodzenia i do rozwiązania ciężkiego konfliktu, który obecnie we wszyst-

kich krajach istnieje pomiędzy szkołą świecką a Kościołem. Im bardziej szkoła świecka zrywa, pod wpływem wzrastającej niewiary, swój związek z religijną troską o duszę i zamienia się w szkołę czysto intelektualną, tem wyraźniej przekonują się nauczyciele świeccy, że praca szkolna i porządek szkolny bez wielkich natchnień etycznych zamieniają się w ślepy mechanizm, który ostatecznie zawieść musi, z powodu braku poruszających go sił duchowych. Zaczną też z większą intensywnością poświęcać się pielęgnowaniu sił moralnych, a przytem spostrzegą, że, etyczna uprawa duszy, ze względu na jej własną psychologię wymaga silnych podstaw religijnych. Już wpieryw, dając w tej książce niektóre moralno - pedagogiczne wskazówki, nieraz zwracaliśmy uwagę na ową moralno - pedagogiczną niezbędność religii i mamy zamiar poświęcić tej kwestyi specjalne studjum.


Powyższe dowodzenia mogą służyć za wstęp do takiej zasadniczej pracy, tem więcej, że wyprowadzając wnioski z zadań życia szkolnego, krok za krokiem doprowadzają nas one do uznania konieczności starannej uprawy duszy, a następnie niezbędnej potrzeby uzupełnienia tej uprawy duszy, przez rozwinięcie podkładu religijnego. Z tem łączy się rzut oka na zagadnienie rozdziału Kościoła od państwa. Zasadniczo instytucje te tak mało są rozdzielne, jak ciało i dusza są rozdzielne w życiu doczesnem i całe wychowanie do życia państwowego wymaga kultury sumienia; nie ma jednakże trwałej kultury sumienia bez kultu religijnych tajemnic, za pomocą których ludzka dusza, na podstawie wzniosłych świadectw i wydarzeń, dochodzi do świadomości swego nadziemskiego przeznaczenia. Religia jedynie przemawia pierwotną mową duszy, kto więc ceni duszę i pragnie władcę ducha w życie, ten nie może być względem religii obojętny.

Dotychczasowy jednakże związek społeczeństwa z religią, Kościoła z państwem jest utrzymywany za pomocą metody przymusowej; ta metoda wśród obecnego przełomu kulturalnego musi upaść zupełnie. I byłoby to błędem chcieć trzymać się gwałtem owej metody i podtrzymywać sztuczną spójnię pomiędzy religią a społeczeństwem tam, gdzie zaikły już we w n e t r z n e wiązadła. Musimy raczej pracować dziś nad tem, aby „żywiły świeckie“ przekonać o podstawowem i nigdy nie przemijającym pedagogicznem znaczeniu religii, by mogły zasadę tę stosować w ich pedagogicznych doświadczeniach.

Wówczas dopiero może powstać nowa, na głębszych podstawach oparta łączność pomiędzy religią a wychowaniem młodzieży, tak samo, jak rzeczywiście konkretne studia nad kształceniem charakteru mogą doprowadzić do zjednoczenia dwóch, rozdzielonych dziś ze sobą potęg, kościelnej i świeckiej pedagogiki i nakłonić je do wspólnej pracy przy nowych warunkach.

DODATEK.

Przeziąknięcie etyczną siłą ogólnego materiału naukowego.

bok wykładu religii, wykładu moralności, oraz odpowiednich krótkich pogadanek, jest jeszcze jeden główny środek rozwinięcia etyki w życiu szkolnem, a mianowicie usiłowanie, by cały materiał naukowy przeniknęły wpływy etyczne. A ten stosunek całego planu naukowego do kultury charakteru, tem jest ważniejszy, że czyni on ucznia daleko wrażliwszym w ciągu całego jego życia na głos sumienia.

Autor w swoim dziele p. t. „Nauczanie młodzieży“, zamknął w specjalnym rozdziale cały ów sposób postępowania, mogący być zastosowany przy wykładach przedmiotów szkolnych; tutaj pragnie to tylko jeszcze uzupełnić przez kilka uwag, które pozostają w najbliższym stosunku do moralno - pedagogicznych poglądów, wyrażonych w tej pracy.

Chodzi tu o zajęcie takiego stanowiska, zarówno względem tych przedmiotów, które bezpośrednio mają styczność z etyką, jak też względem tych, które pośrednio tylko można z nią związać. Jako przykład przytoczę następującą okoliczność: Przy tłumaczeniu z obcego języka, zwraca się na to uwagę, jak nieskończenie ważnem jest, żeby starać się dokładnie i sumiennie poznać, co mianowicie autor chciał powiedzieć. Nie należy zadowalać się tem, żeby trafić na przybliżone znaczenie tego, co powiedział, lecz powinniśmy kształcić w sobie ową sumiennność, która każe nam obcego autora z całą dokładnością dosłownie tłumaczyć. Nie trzeba zwalniać siebie od gruntownego rozbioru każdego zdania. Kto

tylko zewnętrzną dokładność posiadł, kto np. zamiast czasu teraźniejszego może użyć przeszłego, popada w niebezpieczeństwo, że i samą myśl może przeinaczyć, przeczytać bez dostatecznej uwagi i nie uwzględnić jej subtelnych odcieni, co nieraz stanowczo wpływa na zmianę sensu całego zdania.

Tu właśnie rozpoczyna się właściwa nauka czytania, ale prawdziwe czytanie, w znaczeniu powyższem, jest szkołą zapomnienia o sobie, a nawet powiedziałbym, dalej posuwając symboliczne i pedagogiczne znaczenie takiej wierności względem tekstu, że istotna sumienność w tłumaczeniu z obcych języków, daje pewną gwarancję, iż i w innych rzeczach człowiek taki okaże się sumiennym. Dowody sumienności możemy dać, starając się usilnie wyrozumieć motywy innych, oraz jak najdokładniej oddając sformułowanie cudzych poglądów podczas dyskusyi i rozpraw. Nakoniec takie, prawdziwie obiektywne powtórzenie cudzych myśli, wychodzi i dla nas na dobre, gdyż czyni nasz umysł uniwersalniejszym i bardziej giętkim, zaś przez usiłowanie wyrozumienia nawet najsprzeczniejszych z naszymi poglądów, zyskuje na subiektywnej precyzyi.

Ale nie tylko ćwiczymy się w zgłębianiu cudzego stylu i cudzych poglądów przy tłumaczeniach, ale także i w osobistej stałości wobec sugestywnej siły cudzych dowodzeń i cudzych myśli. I tutaj to dokładność słownego powtórzenia, może znaleźć uzupełnienie, przez zasadę „przekładu“. Gdy już uczeń wydoskonalił się w dosłownem tłumaczeniu, powinno się go doprowadzić do tego, by się wyswobadzał powoli od specyficznych zwrotów i budowy zdań obcego języka. Wykazujemy gimnazyastom, już przy czytaniu Cezara, jakiej przemocy muszą ulegać inne języki, by się nagiąć do oddania obcego stylu, o czem on właśnie zbyt często zapomina przy wyrażeniach i obrazach właściwego języka. Wykazujemy, że tu w małych rzeczach chodzi o zagadnienie, jak zjednoczyć ze sobą osobistą odrębność charakteru i bezosobowe wcielenie się w cudzy rodzaj. Można nawet uczynić pewien odskok od tematu w kierunku zależności własnej kultury od obcych kultur, jak ważnem dla naszego wykształcenia, a nawet dla naszego zdrowia duchowego jest obiektywne zgłębianie obcego ducha, a na odwrót, jak fałszywem jest wszelkie niewolnicze i schematyczne przenoszenie na własny grunt obcych zwyczajów i instytucyj. Silna indywidualność nie odrzuca obcych wpływów, ale potrafi je prze-

łożyć na własny styl i organicznie zasymilować przez swe osobiste życie.

Ten przykład powinien dostatecznie wykazać, jak można dane zajęcie szkolne bezpośrednio, oraz symbolicznie obracać na korzyść charakteru. Co się tyczy takiej symboliki, to przypomnijmy sobie coś podobnego w nauczaniu Chrystusa, który wodę w wino zamienił, gdy z codziennych zdarzeń czynił podobieństwo rzeczy wiecznych i w ten sposób błahe podnosił do roli głosiciela wzniosłych prawd. Do tego przykładu uciekł się także pewien angielski wychowawca, słynny autor „Pastor Agnorum“¹⁾, który daje wyraźną radę, by użytkować wszelki materiał naukowy, jako przypowieść, mówiącą o najwyższych celach ludzkiej duszy i przez to również zapewnić wszechobecność boską, nawet w świeckiej nauce. Przytacza on znaną odpowiedź szkolną: „Przypowieść jest to ziemskie opowiadanie ze znaczeniem niebieskim“ i dodaje do tego przestrożę, by stale podporządkowywać chwilowe wiecznemu, materię duchowi, niskie wysokiemu. Niebieskie znaczenie, które powinno być wydobyte z każdego naukowego materiału, jest stosunkiem do wyższej strony życia każdego przedmiotu szkolnego, sztuką, jak żyć należy. To jedno jest rzeczywiście „humanitarną“ nauką. Nawet nauka fizyki i chemii może być użytkowaną do tego, by opanowanie materią było uświęcone przez ducha; nauka matematyki może dać materiał do wielu porównań ze światem moralnym, wiedza liczb posiada nadzwyczaj surową sumiennność; sumowanie musi być zupełnie dokładne, najmniejszy błąd niszczy całą pracę i potęgę dokładności nigdzie tak wyraźnie się nie zaznacza, jak właśnie w dziedzinie praw matematycznych²⁾. Tu nie ma miejsca dla wykrętnej kazuistyki, ani dla połowicznej wierności prawdzie. „Wiemy, że moralne prawo jest przewodnikiem, który człowieka przeprowadza od elementarnego do wyższego poznania. Być może, że matematyczne prawo ma tak-

1) J. H. Skrine, „Pastor Agnorum“, Londyn 1903.

2) W berlińskim obserwatorium raz znaleziono godny uwagi błąd w obrachowaniach pewnego astronoma. Ten ostatni był jednakże tak dokładnym, że powiadano o nim: „Pierwej ziemia zejdzie ze swojej drogi, nim K. niedokładnie obliczy“. I rzeczywiście znaleziono na tej drodze dotychczas nieznaną odchylenie w położeniu osi ziemskiej. To powinno być zamieszczone w pouczającym rozdziale: „Absolutna niezawodność“.

że podobne zadanie w wychowaniu; może jest przeznaczone, by w szkole elementarnej wdrożyć poczucie dokładności?

Następne dalsze wskazówki w duchu powyższych przykładów. W nauce czytania właściwy nacisk również może być użyty, jako porównanie, przynajmniej w wyższych oddziałach. Zwracamy uwagę, mianowicie na odpowiedni nacisk w miejscach, gdzie chodzi o istotę rzeczy, a przy końcu mówimy o przedmiotach głównych i podrzędnych, naturalnie w zakresie pojęć dziecięcych. Np. jeśli poszukujemy przyjaciela, czy zwracamy przedewszystkiem uwagę na barwę jego włosów i na piękne suknie? Czy pieniądze są rzeczą najważniejszą w życiu? Następnie zwrócić uwagę przy opowiadaniu, że nigdy nie należy zbyt szeroko traktować rzeczy podrzędnych. To samo zastosować przy pisaniu listów, przyczem naturalnie interes odbiorcy musi być miarodajnym przy odbiorze treści listu. Można podczas takiej pogadanki, co do rzeczy głównych i podrzędnych, oraz co do odpowiedniego „nacisku“ w życiu, wyłożyć cały system filozofii. Jest to także „propedeutika filozoficzna“.

Cały szereg bardzo wartościowych wniosków, co do moralno-pedagogicznego znaczenia nauki pisania i głosowni, — zwłaszcza w szkołach elementarnych — ogłosił niedawno pewien doświadczony pedagog austriacki (Zeller w piśmie poświęconem austriackim szkołom ludowym, XIV roczn. wyd. 1903, zesz. VI—VIII). Pod tytułem „Szkoła ludowa jest szkołą woli“, wypowiedziawszy, że myślący pedagog nie powinien unikać faktów, które za pomocą odpowiedniego wyzyskania i postępowania mogą mu dopomóc prędzej do opanowania sił umysłowych ucznia, niż za pomocą zrzecznej dydaktyki, która zwykle prawie zwraca się litylko do strony intelektualnej. Musimy budzić wolę tam nawet, gdzie jej intelektualista nie znajduje wcale, — to jest w dziedzinie niezliczonych, małych i najmniejszych środków wychowawczych i drobnych środków woli, które w nauce i w całym życiu szkolnym istnieją. Ilustruje on wysoką pedagogiczną wartość drobnych wysiłków woli w dziedzinie głośnego czytania. Ze stanowiska ćwiczenia woli należy dążyć usilnie w szkole do poprawnego głośnego czytania; do absolutnie wyraźnego i zgodnego z zasadami języka wymawiania każdego wyrazu ¹⁾. Przeciw-

¹⁾ Por. bardzo interesujące uwagi d-ra Lammers'a, „O wymowie niemieckiej“ (Wage nr. 22, 1900).

działanie „leniwemu wymawianiu słów“ ma niezmiernie doniosłe znaczenie jako ćwiczenie, wzmacniające nerwy. To samo można powiedzieć o ortografii ¹⁾.

Autor tego dzieła w swoim: „Nauczaniu młodzieży“ postawił cały szereg wniosków, co do spożytkowania moralno-pedagogicznego nauki pisania, więc tutaj tego powtarzać nie myślę. Tutaj tylko dołączę następne porównanie: Kiedy dzieci zaczynają przechodzić z kajetu z liniami podwójnymi do kajetu o liniach pojedynczych, albo z tego ostatniego do zupełnie gładkiego papieru, wówczas zwracamy ich uwagę na to, że usunięcie zewnętrznych ograniczeń i zewnętrznego przymusu wszędzie tam może się zacząć, gdzie moc panowania nad sobą, oraz dobrowolnego ograniczenia się już jest wyrobioną. Wiążemy przytem to przejście do wolnego pisma z pracą usunięcia zewnętrznej kontroli w klasie, wychodząc ze stanowiska, że pragniemy wypróbować, czy też uczniowie są już gotowi do tego, by także w dziedzinie porządku mogli utrzymać właściwą miarę, bez „zewnętrznych, pomocniczych linii“ i t. d.

Jednym z najmniej zużytkowanych, w kierunku moralno-pedagogicznym, przedmiotów szkolnych, są ćwiczenia gimnastyczne. Powinno się rozwinać w uczniach dokładne zrozumienie duchowego znaczenia cielesnych wysiłków i precyzji w ruchach, oraz wzbudzić w nich zainteresowanie całego człowieka do nauki gimnastyki. Opowiadamy np., jaki wpływ zbawienny wywiera zastosowanie dokładnych i skomplikowanych cielesnych

¹⁾ W polemice przeciwko Layo'wi wykazuje Zeller, w sposób nader pouczający, jak pedagogowie czysto intelektualni często przeocząją stanowisko moralno-pedagogiczne. Lay dowodzi na podstawie poszukiwań doświadczalnych, że w stosunku do ortografii, przepisywanie sześciokrotnie przewyższa dyktowanie. Dla tego też pragnie zużytkować przepisywanie, jako ćwiczenie ortograficzne.— Słusznie odparł na to Zeller, że ze stanowiska kształcenia woli, dyktando posiada niezmierną wartość właśnie dla tego, że daje więcej sposobności do robienia błędów i wymaga od ucznia większej kontroli nad samym sobą. W przepisywaniu i uwadze przy dyktandzie musi nastąpić energiczny wybór pomiędzy wspomnieniami, brzmieniami i analogią; przyzwyczajenie zaś do pewnych właściwości mowy potocznej, przeszkadza do dokładnego napisania tego, co słydszy; krótko mówiąc, obraz słuchowy sprawia daleko więcej trudności ortograficznych, jak obraz wzrokowy, ale właśnie dla tego dyktando jest znakomitą ćwiczeniem dla czynnej uwagi. I tu także da się wprowadzić przypowieść: „by człowiek nie poddawał się ślepo zbiegowi okoliczności, obrazom, wyobrażeniom, które go omamniają, lecz silnie i świadomie starał się pojąć prawa, wypisane w ortografii sumienia“.

ćwiczeń na ludzi słabych umysłowo i wyjaśniamy istotę tego zbawiennego wpływu, mianowicie: wzmocnienie systemu nerwowego, za pomocą zachęty do energicznego kierowania ruchami ciała. W ten sposób człowiek ćwiczy się i umacnia w panowaniu woli nad stroną fizyczną, w posłuszeństwie ciała wobec ducha. Podnosimy także znaczenie zewnętrznej, dzielnej postawy dla człowieka wewnętrznego¹⁾. Takie zapatrywanie jest już dla tego ważnem, że nawet fizycznemu nauczaniu możemy dać cel duchowy, według słów: „Uwielbiajcie i noście Boga w swoim ciele“.

Właśnie w nauce gimnastyki najlepiej zilustrować można głoszoną przez nas zasadę uduchowienia, posłuszeństwa i mustry. Przymuszanie do surowej precyzji i rytmicznej jednostajności ruchów wygląda na krzywdę, jeśli nie umiemy wyrazić duchowego znaczenia takiej surowości. Podnosimy np. to mianowicie, że przez takie zastosowanie absolutnej dokładności zdobywamy zdolność do skoncentrowania energii, w wykonaniu wszelkich zamiarów w życiu, podczas gdy opuszczenie się jest nie tylko upadkiem posłuszeństwa, ale także brakiem zdolności do dobrowolnej sprężystości;—nie możemy się nauczyć zadawania gwałtu naszemu szeroko wybujałemu lenistwu.

Na końcu jeszcze dwie wskazówki, co do przedmiotów, które więcej dają sposobności do zachęty i objaśnienia zasad etycznych, niż do wzmocnienia woli. Nauka historii np. zalicza się do takich. Zapytujemy: Czego się nauczył nasz naród od innych narodów, a czego inni od nas? Jaka jest nasza misja specjalna we współdziałaniu narodów, a jaką jest misja innych? Gdzie leży specjalne niebezpieczeństwo naszych uzdolnień? Przez jakie poglądy można usunąć zarówno nadmiar jednostronnego nacjonalizmu, jak też płaskiego, obojętnego kosmopolityzmu?—W jaki sposób zbudzić zmysł indywidualizmu a jednocześnie zmysł podporządkowania się całości? Jak byłoby pożytecznem wykazać np., że żywioł romański przeznaczony jest, by dać poczucie formy, germański zaś do rozwoju indywidualizmu, że taką

¹⁾ .Jeśli podczas godzin lekcyj otrzymujemy odpowiedzi niedbałe i niedokładne, wówczas każemy klasie wstać na kilka minut i uczynić kilka gimnastycznych poruszeń z najwyższą precyzją rytmiczną. „No, a teraz siadajcie na powrót, zobaczycie, jak teraz będziecie odpowiadać dzielnie i energicznie!“

rolę każda z owych ras odgrywa we wzajemnem wychowaniu i uzupełnieniu, oraz jak to wychowanie było historyczną rzeczywistością. Np. czyż nie leży siła angielskiego plemienia w dobroczynnem zmieszaniu pierwiastku formy i pierwiastku samodzielności? Kwestya rasowa właśnie polega na wyrównaniu takich jednostronnych wyposażań. Takie uwagi są wprowadzeniem socyalnych poglądów do historycznego współżycia ludów i dają także i na wiele innych kwestyi życia ludzkiego głębszy sposób zapatrywania.

W znajomości kraju ojczystego (Heimatskunde) tak samo możemy wykazać korzyści i szkody, przeszkody i podniety danego środowiska (np. niebezpieczeństwa i pomoce wielkiego miasta i t. d.); jednocześnie zaraz można zaznaczyć, jak niezależnem jest istotne wykształcenie człowieka od takich przypadkowości i, że nasza zdatność do życia mierzy się przez odpowiedź na pytanie: jak, a nie na pytanie: co lub gdzie? W ten sposób naukę o kraju ojczystym możemy zużytkować jako filozoficzną „naukę o dobru“.

Poprzednie uwagi w rzeczywistości powinny być tylko wskazówkami dla początkujących, w jaki sposób naukę można zużytkować w celach nadania większej żywotności wychowaniu samego siebie i jak przez takie podporządkowanie etycznym interesom, ożywia się samą naukę a także wlewa w nią nowe na tchnienie.

Wszystkie te dodatkowe wskazówki w kierunku pogłębienia pedagogiki etycznej mogą się zredukować do następujących trzech podstawowych warunków.

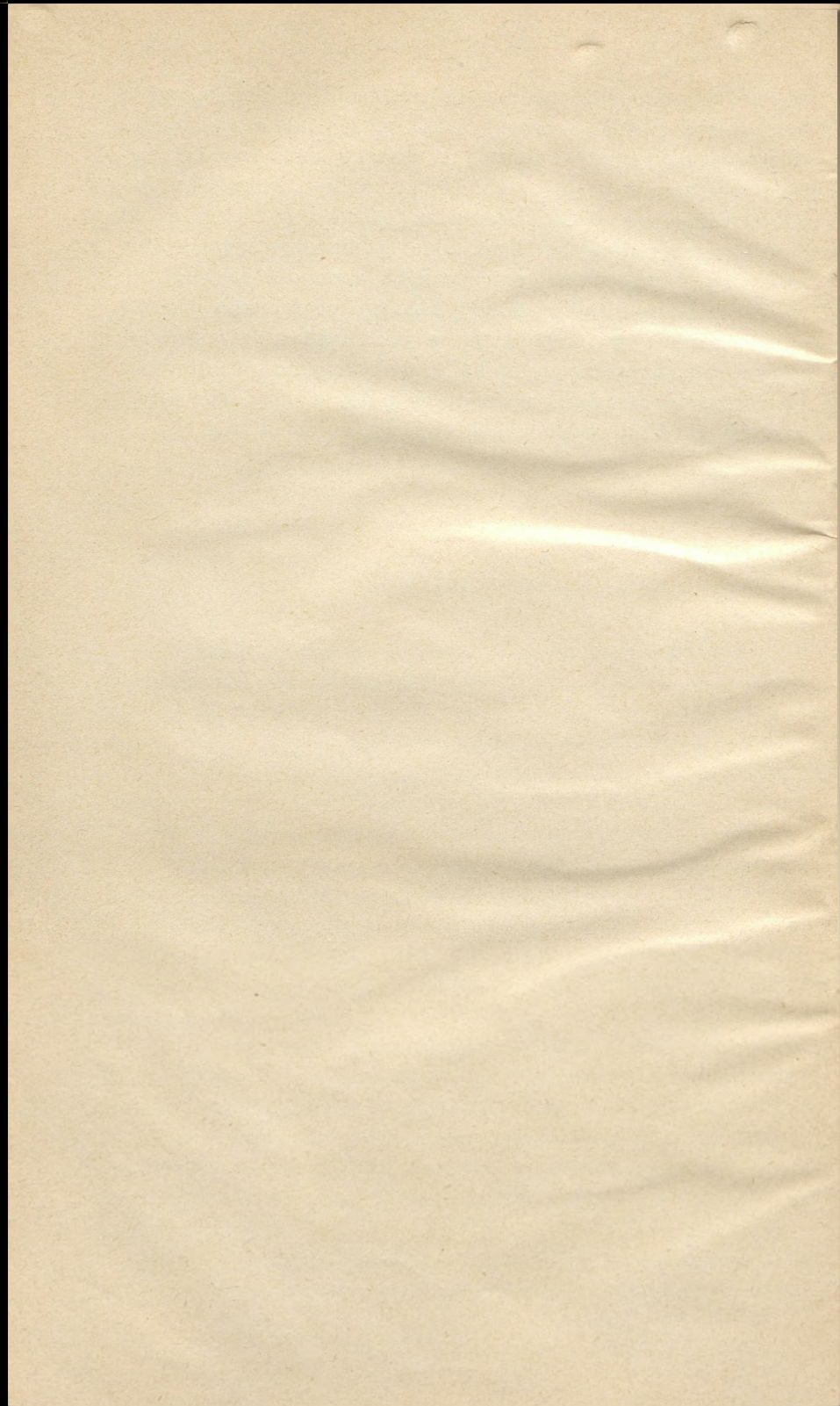
1-o. Należy silnie rozważyć moralno-pedagogiczne wykształcenie nauczycieli, oraz gruntownie uprzątnąć seminarya nauczycielskie z nadmiaru abstrakcyjnych przedmiotów pamięciowych.

2-o. Polepszyć położenie materyalne nauczycieli, by mogli prowadzić życie w wielkim stylu, by chwile ich odpoczynku godziny przeznaczone na zebrania, oraz cała ich świeżość ducha nie były zatrute przez troski materyalne, poboczne zarobki i nadmierne przeciążenie robotą, bo w takim razie mogą wypełniać tylko techniczne obowiązki w szkole, a nie są w możności być wychowawcami.

3-o. Oswobodzić szkołę od nadmiernych szczegółów umiejętności i biegłości, wygnać wszystkie te drobnostkowe detale

w danem wykształceniu zawodowym i zamienić pedagogikę szczegółową na pedagogikę życiową, która wiedzę umie zjednoczyć z rzeczywistym życiem i z rozwojem, oraz ze wzmocnieniem charakteru, tworząc w ten sposób silne podwaliny, zabezpieczające wszelkie późniejsze wykształcenie zawodowe i poszczególne od bezpłodnego zwyrodnienia. Dziś takie podstawowe wychowanie do pracy bywa hamowane przez wielką mnogość zbytecznych naleciałości, które nie dopuszczają żadnego pogłębienia i szkołę z zakładu naukowego zamieniają w jakiś zakład przemysłowy, w którym wyrafinowana technika w przyswajaniu przedmiotów zdobywa pierwszeństwo tak u nauczycieli, jak i u uczniów, i wszelkie głębsze potrzeby wychowania spycha na plan drugi.

K O N I E C .



Spis rzeczy.

Przedmowa autora	Str. 5 - 8
----------------------------	---------------

WSTĘP.

Kształcenie charakteru musi być głównym celem szkoły.

Podstawy kulturalne. — Niebezpieczeństwo wyłącznego kształcenia umysłu. — Warunki kultury umysłowej. — O wpływie charakteru na pracę zawodową. — Estetyczne i etyczne wychowanie. Fizyczne i etyczne wychowanie. — O wpływie charakteru na higienę zdrowia. — Pedagogika lecznicza.	9 - 20
---	--------

Środki zapobiegawcze.

Etyczny wpływ na duszę i karność w szkole.

Kłamstwa szkolne. — Jednostka i tłum. — Kwestya płciowa w szkole. — Stanowisko ucznia wobec alkoholizmu.	21 - 52
--	---------

Zagadnienie karności.

Roztrząsanie socyologiczne i psychologiczne. — Konkluzya. — Demokracja i dyscyplina szkolna. — Oddalenie się od życia naszego wykształcenia pedagogicznego. — Szkoła i społeczeństwo .	53 - 68
--	---------

Pedagogika posłuszeństwa.

I. O wpływie posłuszeństwa na wolność osobistą.

Indywidualność i pedagogika. — Niejasność współczesnej pedagogiki. Indywidualność i osobowość (Persönlichkeit). — Nadmiar indywidualizmu. — Napaści na pedagogikę posłuszeństwa. — Przesady Rousseau'a co do ludzkiej natury.	69 - 81
---	---------

II. Znaczenie wolności w posłuszeństwie.

Posłuszeństwo ożywione duszą.—Pojednanie posłuszeństwa z wolnością w Chrześcijaństwie. — Pestalozzi przeciwko karności opartej na przymusie.—Pedagogika pracy.—Znaczenie pedagogiczne rzeczy najdrobniejszych. — Kształcenie panowania nad sobą.	81—110
--	--------

Reforma dyscypliny szkolnej.

I. Metody i eksperymenty amerykańskie.

Odwołanie się do godności osobistej.—Eksperymenty nad samorządem. — Początki samorządu w szkołach szwajcarskich. — Kształcenie poczucia odpowiedzialności.	111—131
--	---------

II. Pielęgnowanie poczucia godności.

Godność osobista u dziecka. — Pedagogika kija. — Polityka zaufania.—Pedagogika zachęty.—Pedagogika zwierzęca.	111—139
---	---------

III. Wskazówki dla rozpoczynających pedagogów.

Znaczenie dyscypliny. — Pierwszy występ. — Cierpliwość i panowanie nad sobą. — Wychowanie samego siebie.	139—148
--	---------

Zakończenie.

Religia i szkoła.	149—151
---------------------------	---------

Dodatek.

Przeziąknięcie etyczną siłą ogólnego materiału naukowego	152—159
--	---------





4008/1
12