

BIBLIOTEKA
PW
SE
KRAKÓW

71



Dziat: II; L. inw: 71

~~L. 5883~~

II



362848

~~L. inw. 5883~~
~~II~~

KS. DR KAROL MAZURKIEWICZ
Profesor pedagogiki – Członek Akademii Umiejętności



WYCHOWANIE

w świetle chrześcijańskiej prawdy



1	9	POTULICE	3	7
---	---	----------	---	---

NAKŁADEM SEMINARIUM ZAGRANICZNEGO

UP - Kraków BG



1050135125



71

NIHIL OBSTAT

Poznań, dnia 31 października 1936 r.

Ks. dr Noryśkiewicz

IMPRIMATUR

Poznań, dnia 31 października 1936 r.

L. D. 15847/36

† Biskup Dymek

Ks. Jedwabski

Kancierz Kurii Arcybiskupiej

Tłoczono w drukarni Seminarium Zagranicznego, Polulice, p. Nakło n. Not.



O co chodzi?

„Wiek dziecka” rzucił w ubiegłym wieku hasło: „Nie wychowawca, ale wychowanek nadaje kierunek i ton wychowaniu! Praca wychowawcza winna się dostosowywać do zdolności, zamiłowań i dążeń wychowanka. Nie wolno zatem krępować wolności wychowanka, nie wolno narzucać mu gwałtem obcych zasad i przekonań (wychowanie heterenomiczne), niech się sam wyrabia, krystalizuje, wyżyje, niech sam rozstrzyga i działa (wychowanie autonomiczne). Błędy popełniane będą mu zbawienną przestrogą na przyszłość”.

Hasła te zawierają niewątpliwie ziarno prawdy, ale nie całą prawdę. Wychowanie musi oczywiście uwzględniać indywidualność wychowanka, wnikać w jego duszę, dobrze go zrozumieć, ale nie po to, aby mu pozwalać „wyżywać się”, jak zechce, ale by się „wyżywał”, t. j. rozwijał, jak najwłaściwiej. Wychowawca, jak lekarz, musi nie tylko pozwalać na to, co przydatne, ale i zabraniać tego, co szkodliwe. Wychowanek jest wolny w dziedzinie dobra, ale krępowany w niewczesnych i zdrowych swoich zapędach, aby sobie i drugim nie wyrządził szkody.

Pedagogika powojennej doby, ulegając świadomie czy nieświadomie prądom „wieku dziecka”, zbyt czule zaleca autonomię wychowawczą, podkreślając prawa dziecka, nie lubi zaś mówić o jego obowiązkach, o sile wyższej, o Bogu i Jego woli. Brak powagi czynnika nadprzyrodzonego w wychowaniu, folgowanie sobie i swawola doprowadzają do pajdokracji (władztwa dzieci), rozluźnienia obyczajów i bezbożności.

Drugi niebezpieczny spadek, odziedziczony po ubiegłych wiekach to intelektualizm, dufający w kształceniu, nauce, wiedzy i potęgę rozumu, a zaniedbujący stronę wychowawczą młodzieży. Pedagogia dzisiejsza stara się dostarczać życiu coraz więcej ludzi wykształconych, a coraz mniej kładzie wagi na to, by żłobić szlachetne charaktery. Powoduje to stępienie su-

mienia, rozrost wszelkich lekkomyślności i zbrodni, wreszcie odwrócenie się od Boga.

Nie mniej zdradliwym jest rozrastający się w dzisiejszej filozofii i pedagogice kierunek *woluntaryzmu*, ujawniającego się w przeróżnych odcieniach (pragmatyzmu, modernizmu, etyki niezależnej, pseudomistycyzmu...) i głoszącego, że główny i decydujący udział w postępowaniu człowieka bierze nie rozum, lecz wola; rozum odgrywa tylko rolę pomocniczą w poznawaniu prawdy, której jednak obiektywnie ani ująć, ani przedstawić nie jest zdolen, stąd każdy urabia sobie swój własny, odrębny świat, subiektywny, indywidualny, zależnie od konstrukcji swego rozumu, a przede wszystkim swej woli (sztandarowym filozofem tego kierunku jest Schopenhauer, autor dzieła: „Die Welt als Wille und Vorstellung”, 1873).

Odmawianie rozumowi zdolności poznania obiektywnej prawdy prowadzi nieuchronnie do zaprzeczenia możliwości poznania prawd religijnych, a z nich najwyższej i najistotniejszej: istnienia Boga. Kierunki woluntarystyczne dochodzą więc także w końcu do pedagogiki bez Boga.

Pedagogika dzisiejsza, obawiając się, by nie zatracić stygmatu nauki, uznaje w procesie wychowawczym tylko to, co naukowo dostrzec i stwierdzić może, t. j. dwa główne czynniki: wychowanek i wychowawcę. Suche mózgi naukowców, dumne na własne oryginalne odkrycia i wynalazki (nieraz próżne wymysły), nie mogą wyeksperymentować trzeciego czynnika wychowawczego, którym jest Bóg. A przecież On daje życie wychowanekowi, On je utrzymuje, On na niego wpływa Swą łaską, jest więc czynnikiem najistotniejszym i najważniejszym. Pedagogika, która bez tej „trzeciej nieznannej” przeprowadza rachunki, niezdolną jest rozwiązać w zupełności zadania, będzie obfitowała w niedociągnięcia i błędy, za które wychowanek nieraz krwawy okup płaci.

Centra, z których się współczesne pedagogiczne prądy wywodzą, i około których grupują się metody wychowawcze, nie są głównymi i jedynymi centrami wychowania. Dlatego też koła, zakreślone około nich, nie pokrywają się z kołem celów, zakreślonym człowiekowi przez Boga, nie dosięgają do peryferii nadprzyrodzonych zadań. Głównym i jedynym punktem wyjścia nie może być wychowanek (pajdokracja) ani też wychowawca, czy to wysuwając na czoło zadań kształcenie rozumu (intelektualizm),

czy też wyrabianie woli (woluntaryzm), gdyż przecenianie jednego, drugiego czy trzeciego czynnika naraża wychowanka (a w dalszym rzędzie i społeczeństwo) na zgubne następstwa moralne, a w ostatniej konsekwencji na odwrócenie się od Boga.

Ponieważ rachunek wychowawczy, przeprowadzony bez Boga lub z niedostatecznym uwzględnieniem Boga, nie daje wyniku „bez reszty”, i ponieważ owa reszta, nie przerobiona w wychowaniu, pociągga za sobą oplakane i przerażające skutki, pozostaje dla pedagogiki, budującej tylko na kruchym rozumie ludzkim, jedyny wniosek, ratujący przed spoganieniem ducha i zatrącią kultury chrześcijańskiej: **powrót do Boga!**

W pracy niniejszej przedstawiam próbę systemu wychowawczego w świetle prawdy Bożej (hodegetykę), ujętego w formie prostej prawie katechizmowej, zwłaszcza w części ogólnej. Budynek, oparty na fundamencie naukowym, ale nie przystłonięty naukowym rusztowaniem, wyraźniej bije w oczy. Jasna orientacja jak najszerzych warstw wychowawczych w zagadnieniach pedagogicznych uchroni wychowanie od niejednych błędów i pozwoli mu wydać pożądane plony.

Na pracę powyższą złożyły się wykłady, wygłaszane w Seminarium Duchownym, a po części także na wyższym kursie pedagogicznym w Akademii Handlowej w Poznaniu.

Księżom klerykom, którzy w Seminarium Pedagogicznym (rocznik 1935/36) uporządkowali i pięknie spisali materiał, składam serdeczne podziękowanie. Szczególną wdzięczność wyrażam Przewiel. Ks. Prałatowi dr Czapskiemu, Kanonikowi Metrop. Pozn., oraz Ks. Prof. dr Noryśkiewiczowi, Radcy Kurii Arcyb. w Poznaniu, za łaskawie podjętą korektę rękopisu przed oddaniem go do druku.

Autor.

Wstęp

„Beatus homo, quem tu erudieris, Domine, et de lege tua docueris eum”.

Błogosławiony człowiek, którego ty wychowujesz, Panie,
I uczysz go zakonu twego. Psalm 94, 12.

I. Pedagogika jako nauka i umiejętność

Pedagogika – to nauka o wychowaniu. Należy ją odróżnić od pedagogii, przez którą rozumiemy stosowanie środków wychowawczych. Może ktoś znakomicie znać naukę o wychowaniu (teorię), a być bardzo nieporadnym wychowawcą (w praktyce). Pedagogika nie stosuje, lecz analizuje i układa w system środki wychowawcze. Zastanawia się ona nad tym, w jaki sposób dopomóc rozwijającej się naturze niedorosłego człowieka do osiągnięcia odpowiedniej dojrzałości ciała i ducha, aby przez tę dojrzałość umożliwić jej osiągnięcie celów życia ludzkiego. Bierze pod uwagę cele ogólnie określone naturze ludzkiej: doczesne i nadprzyrodzone, oraz cele szczególne, dotyczące stanu (zawodu) i warunków życia poszczególnego człowieka.

Czy wobec tego można mówić o pedagogice jako o samodzielnej nauce? Wszak człowiekiem zajmuje się antropologia, a w szczególności medycyna, higiena, o ile chodzi o ciało, oraz psychologia i etyka, o ile chodzi o duszę ludzką, jej naturę i cele.

Wspomniane nauki dostarczają wprawdzie pedagogice cennego materiału, niejednych wskazań i prawd. Stanowią one nawet podstawy, na których pedagogika buduje. Nie wyczerpują one jednak istotnej treści nauki o wychowaniu. Z tego samego po części materiału wznosi inną świątynię nauki pedagogika, a inną medycyna. Może ktoś być świetnym medykiem, a przy tym lichym pedagogiem. Na odwrót, pedagog nie potrzebuje być lekarzem. Wystarczy mu najkonieczniejsze wiadomości z dziedziny medycyny.

Pedagogika nie jest także częścią etyki. Ta ostatnia bowiem zastanawia się nad pierwiastkiem dobrym i złym w czynach ludzkich. Pedagogika zaś idzie dalej. Zacerpnąwszy zasad moralnych z etyki, wywodzi, jakimi sposobami należy wpajać w wychowanka to co dobre, a chronić go przed złem, ażeby się przejął cnotą i zechciał być dobrym. To samo należy powiedzieć o stosunku pedagogiki do psychologii. Psychologia bada źródła, motywy, objawy i prawa ducha człowieka. Pedagogika zaś przystosowuje wyniki badań psychologicznych do potrzeb i celów rozwijającej się natury wychowanka. Psychologia, to rusztowanie, pomagające pedagogii budować gmach życia ludzkiego. Szczególnej pomocy udziela tu psychologia doświadczalna, która, posługując się różnymi testami, eksperymentami i próbami, bada potencje i sprawności wychowanka, oraz pedologia, nauka o dziecku. (Patologia udziela pomocy pedagogice specjalnej, zajmującej się wychowankiem nienormalnym).

Poza tym nauka o wychowaniu czerpie materiał swój także z innych dziedzin wiedzy ludzkiej: z teologii, filozofii, socjologii, statystyki, historii z geografją. Co jednakże stanowi dla odnośnej nauki cel bezpośredni, to dla pedagogiki jest środkiem do celu wychowawczego.

Z powyższego wynika, że pedagogika nie jest wyłącznie nauką teoretyczną. Jest ona także umiejętnością — sztuką praktyczną. Urabia ona bowiem sprawnych wychowawców (pedagogów). Ci zaś, stosując zasady nabytej umiejętności, dokonują jednego z największych arcydzieł na świecie: stwarzają człowieka na obraz i podobieństwo Boga. Poziom pedagogiki jako nauki i umiejętności odpowiada z reguły poziomowi kultury danego okresu dziejów danego narodu. U ludów pierwotnych i mniej kulturalnych nie znajdziemy uczonych pedagogów, wysokich szkół i instytucji wychowawczych. Wystarczy tu do przekazywania skromnej treści kultury skromne pedagogiczne formy. To przystosowywanie się pedagogiki do wymagań kultury danej chwili uwydatnia w całej pełni jej charakter jako sztuki praktycznej. Pedagogika jest wypadkową tendencji danego okresu kultury, ale z drugiej strony urabia ona równocześnie także ducha danego wieku, głównie za pomocą szkoły. Między szkołą a prądami kultury nie powinno więc być rozdziewku.

II. Podział pedagogiki

A. Biorąc pod uwagę przedmiot naszej nauki, t. j. wychowanka, dzielimy pedagogikę na naukę:

I. Wychowania fizycznego, zajmującego się rozwojem ciała, oraz

II. Wychowania duchowego, obejmującego:

a) hodegetykę (od greckiego hodos i hegeomai — wskazywać drogę, prowadzić, t. j. do cnoty — pedagogika moralna), która podaje zasady wyrobienia charakteru wychowanka, uwzględniając przede wszystkim jego wolę (obejmuje wychowanie w ścisłym słowa znaczeniu);

b) dydaktykę (z greckiego didaskein — nauczać), która podaje sposoby wyrobienia umysłu wychowanka, uwzględniając przede wszystkim jego rozum (obejmuje sztukę kształcenia). Podwaliną obu umiejętności jest:

III. historia pedagogiki, która przedstawia, w jaki sposób myśl wychowawcza doszła z biegiem wieków drogą przeróżnych wysiłków nauki i praktyki do dzisiejszych zasad i organizacji.

B. Biorąc pod uwagę cel i metodę roztrząsania zagadnień wychowawczych, rozróżniamy:

I. pedagogikę teoretyczną lub filozoficzną, starającą się zbadać pierwsze źródła i przyczyny poczynąń ludzkich, wysnuwając z nich wskazania i kierunki wychowawcze (system racjonalistyczny, materialistyczny, naturalistyczny, arystokratyczny, komunistyczny i t. d.);

II. pedagogikę praktyczną lub stosowaną, podającą praktyczne sposoby wychowawcze (jak rozwijać w wychowanku wyobraźnię, myśl, pamięć — ducha modlitwy, skromności, prawdomówność — jak tępić zarozumiałość, gniew, lenistwo i t. d.);

III. pedagogikę specjalną, zajmującą się pewnymi rodzajami wychowanków, jak wychowaniem dziewcząt, chłopców, kadetów, oraz wychowankami nienormalnymi, jak głuchoniemymi, ociemniałymi, upośledzonymi psychicznie i t. d.

Część pierwsza
Wychowanie i jego cele

A. Wychowanie w ogólności

I. Istota wychowania

Wychowanie — to „stwarzanie” człowieka.

Tak stwarzanie jak i utrzymywanie w bycie i w działalności należy jako akt twórczy w pierwszym rzędzie do Stwórcy. Bóg jest pierwszą przyczyną sprawczą (*causa efficiens*) życia i jego rozwoju.

Wychowawca i wychowanek — to przyczyny drugorzędne (*causae secundariae*). Nie tworzą oni życia, ani jego sił rozwojowych. Do nich należy jedynie usuwanie przeszkód (negatywnie) i przygotowywanie pomyślnych warunków rozwoju (pozytywnie). Z pracy ogrodnika nie wypływa życie rośliny; światło elektryczne nie rodzi się z ręki, włączającej kontakt. Ręce ludzkie przygotowują jedynie możliwości, wśród których rozkwita życie i rozbłyska światło. Analogiczną rolę odgrywa w wychowaniu pedagog. Ukryte w wychowanku siły życiowe, pochodzą nie od wychowawcy, lecz od Boga. On je też podtrzymuje i rozwija, człowiek tylko dopomaga naturze. Pierwszą parę ludzi stworzył Bóg od razu w stanie dojrzałym i doskonałym. Pierwsi rodzice nasi już w pierwszej chwili zaistnienia byli zdolni do spełnienia zadań życiowych. Byli oni wyposażeni w te same jak my kwalifikacje, jednakże rozwinięte w tak wysokim stopniu i opromienione łaską uświęcającą, że mogli zadania życia spełniać doskonale (*status naturae purae* — stan czystej t. j. niezepsutej natury). Zmienił się ten stan po popełnieniu grzechu pierworodnego (*peccatum originale*). Grzechem tym została natura ludzka nadwyreżona. Siły psychofizyczne człowieka pozostały wprawdzie co do istoty te same, ale ich zdolność i działalność zostały przytępione: ciało nasze jest słabsze i mniej zręczne, tak że mimo najlepszych ćwiczeń i triumfów olimpiadowych, zwierzęta prześcigają nas i biją bezkonkurencyjnie w sprawnościach rąk, nóg

i zmysłów. Daleko też więcej aniżeli zwierzęta podlegamy zmianom temperatury, chorobom (higiena), zmartwieniom, kłopotom, i prędzej niż niejedne z nich umieramy. A co gorsza, grzech rozbudził nadmiernie niższe popędy i namiętności człowieka, które nie łatwo trzymać na wodzy, bo rozum ludzki został zaciemniony: walczyć musi z błędem i fałszem, trudno mu poznawać cnotę i prawdę i nimi się kierować, tym trudniej, że wola człowieka, przedtem dążąca tylko do tego, co święte i szlachetne, obecnie raczej skłonna jest do wszystkiego, co schlebia ciału i egoistycznemu wyrachowaniu.

Jakże 'często człowiek uznaje, co dobre, wie, co czynić wypada, a jednak, odurzony pożądliwością niższą (trojakiego rodzaju: pożądliwością ciała, oczu i pychą żywota), nie słucha głosu [rozsądku i postępuje opacznie, niezgodnie z przekonaniem swoim. Zbuntował się w raju duch człowieka przeciwko Bogu, buntuje się obecnie ciało przeciwko duchowi. Gdy dawniej zmysłowość podporządkowała się zawsze rozumowi i czekała na jego rozkazy, obecnie uprzedza ona wołanie rozumu i działa nieraz wbrew jego rozkazom, co nie wyrasta człowiekowi na chwałę, lecz na jego poniżenie. Uciemnione wewnętrzna rozterką, biada nieraz serce ludzkie: „Video meliora proboque, deteriora sequor” (Widzę i uznaję co lepsze, a wybieram co gorsze — Owidiusz).

Słowem, grzech pierworodny nadwątlił okrutnie nie tylko naszą naturę fizyczną, ale rozbił nadto niemiłosiernie harmonię wewnętrzną między ciałem a duchem i między poszczególnymi władzami ducha.

Poza tym człowiek rodzi się ze wszech stworzeń najniedołężniej: kuropatwa, gdy wykuje się z jajka, już pędzi szukać sobie ziarenka, a dziecko jest istotą bezradną, w zupełnej zależności od matki. Dziwna rzecz, im wyżej jakaś istota stoi w hierarchii stworzeń, tym nieudolniejszy jest początek jej życia, tym dłuższego stosunkowo potrzebuje czasu dla rozwoju. Prócz niedołęstwa psychofizycznego cechuje człowieka w pierwszych chwilach życia także szpetność narodzenia i zachowywania. Te poniżające piętna wskazują na to, że i dusza i ciało przychodzącego na świat człowieka są dotknięte skażeniem, skutkiem grzechu pierworodnego.

Myli się Rousseau, gdy twierdzi, że człowiek z natury jest dobry. Ale mylą się też Manichejczycy i różni ich

błędów wyznawcy, uważając ciało (w ogóle materię) za pierwiastek zły, hodujący tylko grzeszne skłonności. Idealem wychowawczym nie jest wykorzenianie namiętności wrodzonych, ponieważ one, zrosnięte z naturą ludzką, a działające celowo poprawnie, po myśli Bożej, są człowiekowi potrzebne i tak: żądza jedzenia i picia do podtrzymywania życia i zdrowia, popęd płciowy do rozmnażania rodu ludzkiego, krewkość natury (— irascibilitas w najszerszym słowa znaczeniu) do pobudzania przedsiębiorczości ducha, zapału, męstwa i t. p., do porywania drugich dla sprawy, podejmowania i prowadzenia walki. Istotą wychowania jest dźwiganie i rozwijanie dodatnich sił wrodzonych, aby je doprowadzić do sprawności, potrzebnych w życiu, a tym samym uzdolnić wychowanka do samodzielnej pracy i osiągnięcia celów doczesnych i wiecznych. W zabiegach wychowawczych przeszkadzają człowiekowi nadwrażliwione grzechem pierworodnym i osobistym folgowaniem sobie wrodzone namiętności, domagające się uwzględnienia i nasycenia nieraz wbrew głosowi rozumu i woli Bożej, czyli wbrew nakazom natury wyższej: I tak żądza jedzenia i picia pobudza człowieka do szukania nadmiernych przyjemności stołu, popęd płciowy do przedwczesnych, nielegalnych lub nienaturalnych zaspokojień, krewkość wrodzona do aktów zemsty, nienawiści, okrucieństwa wobec bliźniego. Gdyby ludziom było wolno w ten sposób zaspokajać wszelkie pożądania, człowiek stałby się wilkiem dla człowieka, psując porządek społeczny. Poza tym, bezwzględne folgowanie popędom natury niższej, którą mamy wspólnie ze zwierzętami, utrudniałoby niestęchanie a nawet uniemożliwiałoby człowiekowi wzniesienie ducha do aktów wyższego rzędu, zwłaszcza altruistycznych i religijnych, zanikłby zmysł ofiary i poświęcenia, zamarłoby odczucie ideałów, spraw nadprzyrodzonych, Bożych, świat byłby nieznośnym. Rozpętując najniższe namiętności, a nie mogąc ich w zupełności nigdy nasycić, człowiek naraziłby także samego siebie na okrutną rozterkę wewnętrzną, zgatowałby sobie piekło na ziemi.

Zadaniem wychowania będzie więc kłaść skuteczną tamę niewczesnym, wybujałym popędom, by nie czyniły z człowieka piłki bezwolnej, tańczącej na zawołanie pierwszej lepszej namiętności. Wychowanie musi uczyć wychowanka opanowywać namiętności, musi zapobiegać zdrożnościom, prostować co

się paczy, leczyć co zachorzało, słowem, dążyć do wewnętrznego scharmonizowania człowieka, aby się rzędził rozumem i szlachetną wolą, mając dobro własne i społeczeństwa na oku.

Zadanie to przerasta siły samego człowieka. Dopomagać musi mu w tym wychowanie, wsparte ponadto łaską Bożą, wpływającą na wolę człowieka. Łaska i wola uzupełniają się wzajemnie, współdziałając w każdym akcie dobrym. Błędnym jest przecenianie woli, jakoby ona sama rozstrzygała (Pelagianie, Semipelagianie, woluntaryści). Ale błędnym jest także niedocenywanie woli (luteranizm, kalwinizm, fatalizm), jakoby czyn dobry wyłącznie od Boga, a czyn zły wyłącznie od szatana zależał. Katolicka prawda wyznaje zasadę pośrednią, chociaż w jej tłumaczeniu dwa obozy się zaznaczają (Tomistów i Molinistów): dobry uczynek zależny jest tak od woli człowieka jak od łaski Bożej. Dla dobra sprawy wychowawczej korzystniej jest trzymać się zdania Molinistów, że skuteczność łaski Bożej zależy więcej od rozstrzygającej woli człowieka niż od samej łaski, ponieważ zasada ta pobudza więcej do czynu.

Mimo nadwyżężenia natury ludzkiej przez grzech pierworodny człowiek w istocie swej natury przyrodzonej pozostał taki sam, jaki był w raju, i w tej naturze jego drzemiały siły i zdolności, które dokonać mogą wielkich rzeczy. Z Bożego przeznaczenia człowiek ma być panem i władcą całej przyrody, co więcej, wsparty łaską, wysłużoną przez Zbawiciela, duchem swoim ma w niebo sięgać. „Dał im moc, by się stali synami Bożymi” (Jan 1, 12).

To zadziwiające przeistoczenie z niedołęstwa do szczytów doskonałości dokonuje się poprzez długą pracę, pełną trudu, którą zwiemy wychowaniem. Pojęcie „wychowanie” zawiera więc treść podnoszącą, uszlachetniającą. Treść tę znajdujemy w określeniach wszystkich kulturalnych języków: pierwotne greckie *τρέφω* (trefo) — żywić, podkreśla materialną, fizyczną stronę zabiegów wychowawczych. Późniejsze *παιδεω* (paideuo) oznacza troszczenie się o dzieci w ogólności, zaś *παιδαγωγέω* (paidagogeō) — prowadzić dzieci, zrazu w dosłownym znaczeniu, tj. do szkoły przez niewolnika (*παιδαγωγός* — pedagog), później już tylko w znaczeniu przenośnym: prowadzić wychowanków do mądrości i cnoty. Także łacińskie „educare”, włoskie „educazione”, angielskie „education”, francuskie „éducation”

(elever), oraz niemieckie Erziehung (heraus – emporziehen) wyrażają owo wyprowadzanie ze słabości, a podnoszenie tężyzny ducha i ciała. Polskie określenie „wychowanie” miało pierwotnie to samo znaczenie co greckie τρεφω (trefo). Wychowywać znaczyło żywić, dbać o rozwój ciała. Dlatego przy końcu XVIII w. komisja, wybrana dla organizacji szkolnictwa w Polsce, nadała sobie nazwę „Komisji Edukacji Narodowej”. Gdyby się bowiem była nazwała „Komisją Wychowania Narodowego”, mogłaby była uchodzić za ministerstwo rolnictwa, gospodarstwa krajowego, aprowizacji. Zwolna przybiera wyraz „wychowanie” wyższe, szlachetniejsze znaczenie, rozciągające swą treść także do psychicznej strony człowieka.

Dziś mówimy o chowie zwierząt, hodowli nasion, warzywa i kwiatów, ale o wychowaniu człowieka, mając w ostatnim wypadku na myśli w pierwszym rzędzie rozwój jego duchowy.

II. Możliwość wychowania

Wychowalność człowieka ma swoje źródło w siłach psychofizycznych, które prą do rozwoju. Tylko człowiek jest wychowalny w pełnym słowa znaczeniu, tj. tylko on jest wrażliwy na wpływy wychowawcze,

Zwierzęta poddawają się wprawdzie także uszlachetniającym wpływom człowieka. Premiujemy różne okazy na wystawach¹⁾. Uczymy zwierzęta niejednych sztuczek. Mówimy nawet o „inteligencji” zwierząt. Wszystko to możliwe jest jednak w bardzo ciasnych granicach. O wychowaniu mowy być tu nie może. Zwierzęta mają wprawdzie także pewne spostrzeżenia i wyobrażenia, ale kojarzą je mechanicznie, podlegając następującej się konieczności, nie znają więc ani postępu, ani kultury. Pszczoła jak przed tysiącami laty lepila swą węzę, tak i dziś to czyni w ten sam niezmienny sposób. Pies jak strzegł namiotu Abrahama, tak też po dziś dzień pilnuje domu i podwórza. Uwagi godniejsze odchylenia są bardzo wyjątkowe, a dokonują się one z pomocą długiej, ciężkiej, mechanicznej tresury.

Człowiek łączy w sobie świat materii (twardszy) i świat ducha (elastyczniejszy); sprężystemu duchowi zaś zawdzięcza zdolność wychowawczą i postęp w kulturze.

¹⁾ Porównaj z konkursami piękności (missy), i podkreślanie cech drugorzędnych (siły, szybkości, zgrabności).

Możliwość rozwoju w przeróżnych kierunkach wpływa:

1. z wrodzonych potencji natury (ab intrinseco — z wewnątrz)¹⁾,
2. ze skuteczności bodźców wychowawczych i doświadczenia (ab extrinseco — z zewnątrz)²⁾.

Dzięki tym dwom czynnikom człowiek może się rozwijać i dzisiaj o całe niebo stoi wyżej w kulturze od człowieka pierwotnego, a pokolenia przyszłe z politowaniem patrzeć będą po muzeach na obecny nasz kulturalny dorobek: na nasze radio, koleje, samoloty i inne wynalazki, z których dziś jesteśmy dumni. Wychowaniu podlegają tak dusza jak i ciało ludzkie. Ciało jednakże, jako materia odporniejsza, w mniejszym i ograniczonym stopniu. Na ogół, co do wzrostu, wagi i siły, jesteśmy sobie poprzez wieki równi. Szyszaki i zbroje dawnych rycerzy uniosłyby dzisiaj także nasze barki. Wychowanie fizyczne, przez medycynę i higienę z jednej strony, a gimnastykę i sport z drugiej strony, stara się o to, by ciało wychowanek było zdrowe i czyste, zgrabne i piękne.

Właściwym wszakże przedmiotem wychowania człowieka jest jego d u c h o w o ś ć. Dusza ludzka jest formą ciała. Od niej zależy życie i działalność człowieka. Aktywność swoją zaś ujawnia ona z pomocą dwóch głównych sił (władz): rozumu i woli.

Rozum jest zdolny przyjmować wrażenia zewnętrzne i wewnętrzne, urabiać wyobrażenia, pojęcia, sądy, z jednostkowych doświadczeń i wydarzeń dochodzić do ogólnych zasad i prawd, rządzących w przyrodzie i życiu ludzkim, dzięki wyobraźni może kombinować, wyczarowywać sobie różnorodne obrazy, snuć plany i programy, dzięki pamięci odtwarzać minione przeżycia.

Wszakże wszystkim kieruje wolna i szlachetna wola. Przez nią opanowujemy ślepe z natury popędy i instynkty, kierujemy je do odpowiedniego celu, wpływamy na rozum i serce, by nas nie ponosiły do czynów nieodpowiednich i zdrożnych.

Rozum i wolna wola uczestniczą w każdym normalnym akcie ludzkim (actus humanus). A k t l u d z k i jest wpływem całej

¹⁾ Natywiści twierdzą: wychowanie to tylko lub głównie rozwój idei wrodzonych.

²⁾ Empyryści: wychowanie dokonuje się tylko lub głównie z pomocą bodźców zewnętrznych i doświadczenia.

duszy, wykonanym z pomocą ciała jako narzędzia. W człowieku domagają się zatem wychowania dwie samodzielne, a od siebie zależne substancje (*substantiae incompletae*): ciało i dusza. Gdy działa dusza, dopomaga jej ciało nerwami i mięśniami, gdy działa ciało, nie może się obyć bez pomocy duszy (*psychofizyczny parallelizm*). Każda zaś z tych substancji ma po dwie niekompletne potencje wrodzone, ciało: *wegetatywność* i *sensytywność*, dusza: *rozum* i *wolę*. Domieszka uczucia dodaje bodźca wzgl. wstrętu do czynu. Główne te władze skupiają się w jednej jednolitej całości — w osobie ludzkiej, która czuwa nad ich prawidłowym działaniem i bierze za to odpowiedzialność przed Bogiem i społecznością ludzką.

Ale i wychowalność ludzka ma swoje granice. Udoskonalenie ciała osiąga z czasem swój szczyt, po którym siły słabną, więdną i zanikają — ciało wraca do ziemi, skąd pochodzi. Także władze ducha ludzkiego, osiągnąwszy punkt kulminacyjny, tracą prężność i wytrzymałość. Lecz chociaż się ciało rozpada i dusza zastyga, pozostaje w nas pęd ku nieskończoności, którego w życiu doczesnym zaspokoić nie możemy. Ostatecznym przeznaczeniem człowieka jest świat nadprzyrodzony, niebo, skąd wziął swój początek.

III. Prawo do wychowania

Każdy człowiek ma prawo do wychowania.

Prawo to wypływa:

1. z prawa do życia.

Dziecko nie prosiło o życie. Skoro je otrzymało (przyrodzone przez rodziców i nadprzyrodzone przez Chrystusa), ma prawo je utrzymać i odpowiednio rozwinąć. Tymczasowo jest nieodolne i słabe, potrzebuje więc pomocy i opieki ze strony dorosłych.

Do czynności wychowawczych pobudzają dorosłych:

- a) *współczucie* z fizycznie i duchowo słabą istotą,
- b) *miłość* i szacunek wobec cudownego dzieła Stwórcy,
- c) *nadzieja*, że wychowanek, stanie się przydatnym członkiem społeczeństwa,
- g) *obawa*, że pozostawienie dziecka wrodzonym instynktom i ślepym przypadkom naraziłoby je na niedorozwój psychofizyczny, na zgubę moralną i wieczną.

Prawo do wychowania wynika poza tym:

2. z doskonałości wychowanka.

Wychowanek nie jest nigdy tak wrażliwy i podatny na wpływy wychowawcze jak w młodości. Umysł młody jest jeszcze pusty, a świeży i elastyczny, stąd bodźce wychowawcze wywierają najpotężniejsze wrażenia („*natura tenacissimi sumus, quae rudibus annis percepimus*” — czego się skorupka za młodu napije, tym na starość trąci). Wrodzone potencje dążą żywiołowo do rozwoju, tęsknią do jak najdoskonalszej formy. Ktoby rozwój ten świadomie udaremniał, grzeszyłby przeciwko V przykazaniu Bożemu. Kto zaś życie i siły ludzkie rozwija i potęguje, bierze czynny udział w twórczej działalności Bożej. — Wreszcie tytuł wychowawczy przysługuje młodemu człowiekowi

3. z prawa i obowiązku współżycia z drugimi.

Aby wychowanek mógł współżyć i współpracować z drugimi, musi być należycie do tego przygotowany. Do tego przygotowania ma on naturalne prawo. Prawo to uznawają wszyscy pedagogowie świata, wyjąwszy wolnomysłicieli, jak Lew Tołstoj, Ellen Key, Jan-Jakób Rousseau, zwracających uwagę tylko na prawo wychowawcze negatywne, tj. autonomiczne, a nie pozwalających „narzucać” wychowankowi pozytywnie woli „obcej” (wychowania t. zw. heteronomicznego).

IV. Obowiązek wychowania

Obowiązek wychowania spoczywa z jednej strony w mikrokosmosie¹⁾, tj. we wnętrzu natury samego wychowanka; w pierwszym rzędzie człowiek sam jest zobowiązany rozwijać się prawidłowo (przypowieść Zbawiciela o talentach), a nie tępić i niszczyć swych wrodzonych zdolności (s a m o w y c h o w a n i e). Obowiązek poddawania się zabiegom wychowawczym wynika z wy wpływającego stąd pożytku dla wychowanka samego jak i społeczeństwa, oraz z wyraźnego nakazu Bożego (IV przykazanie).

Z drugiej strony obowiązek wychowania ciąży na makrokosmosie²⁾, to jest:

¹⁾ Mikrokosmos = mały świat = człowiek, jako że skupia w sobie żywioł świata materialnego i duchowego. Dlatego Chrystus wie go „*omnis creatura*” = wszym stworzeniem.

²⁾ Makrokosmos = wielki świat = całe stworzenie.

1. na tych osobach, które dziecku dały życie (wychowawcy naturalni); praca wychowawcza jest sprawiedliwą restytucją za otrzymane wychowanie; dopiero móż wychowawczy uświadamia wychowawcy w całej pełni, ile własnym rodzicom zawdzięcza;
2. na każdorazowych zastępcach rodziców czyli opiekunach,
3. na nauczycielach i chlebobawcach (wychowawcy urzędowi),
4. kierowniczą rolę w wychowaniu odgrywają Kościół i Państwo = władze wychowawcze — (wychowawcy społeczni), oraz
5. cały wielki świat, oddziałujący bodźcami swymi na wychowanka (wychowanie przygodne), w końcu
6. Stwórca obu światów, acz nie ma obowiązku wobec nikogo, jednakże z miłości do stworzeń utrzymuje człowieka w bycie i działaniu (*concursus divinus* — Opatrzność) i dopomaga mu swą łaską uczynkową i uświęcającą do osiągnięcia najwyższej pełni aktów ludzkich, tj. wartości nadprzyrodzonej.

Wychowawcy mają obowiązek i prawo używania wszelkich środków wychowawczych ku dobru wychowanka. Wychowawcy nie mają jednakowoż prawa absolutnego rozrządzania osobą wychowanka; nawet rodzicom nie przysługuje to prawo, bo nie są właścicielami dzieci, nie dali im życia, tylko je spowodowali. Dawcą i panem życia jest Stwórca. Stąd wszelkie środki i zabiegi wychowawcze muszą być zgodne z jego świętą wolą.

Jeżeli wychowawca wychowuje jednego wychowanka, mówimy o procesie wychowawczym jednostkowym, gdy natomiast jeden lub kilku wychowawców wychowuje więcej uczniów, proces wychowawczy zwiemy zbiorowym. Proces wychowawczy może być świadomy, gdy wychowawca umyślnie i celowo używa pewnych środków, aby wpływać wychowawczo na ucznia, lub nieświadomy, gdy na wychowanka działa ktośkolwiek lub cośkolwiek bez zamiaru wychowawczego, np. tłumy na ulicy, okna wystawowe i t. d. Ponieważ wpływ wychowawczy winien być budujący, do każdego odnoszą się groźne słowa Chrystusa: „Biada światu dla zgorszenia” (Mat. XVIII, 7), a z drugiej strony do każdego stosuje się także owo

pozytywne wezwanie: „Niechaj świeci światłość wasza przed ludźmi!” (Mat. V, 16).

V. Trudności wychowawcze

Praca wychowawcza, dopomagająca do stworzenia najwspanialszego arcydzieła Bożego na ziemi, byłaby najmielszym zadaniem człowieka, jakim jest u Boga, gdyby nie grzech pierworodny. Wszystkie kłopoty i mokoły, rozczarowania i zawody wychowawcze wypływają ze skutków grzechu pierworodnego.

I. Trudności ze strony wychowanka. Natura jego fizyczna podlega słabościom i chorobom, którym trzeba zapobiegać i przeciwdziałać. Rozum młody trudno się orientuje w skomplikowanych zagadnieniach życia: w kształceniu swym, w sądach i decyzjach popełnia tysiączne błędy i niedokładności, które trzeba poprawiać i zwalczać. Wola ludzka, raz wytrącona z torów wyższych, ciężko na nie się wspina, ulegając lenistwu, wygodzie, zmysłowemu użyciu i innym wadom, czyli naturze niższej, jako że folgowanie sobie jest czymś naturalniejszym, więc łatwiejszym i przyjemniejszym, aniżeli wykonywanie aktów cnoty (pilności, wstrzemięźliwości, ofiary), wymagających większych wysiłków woli. Trudność wychowawcza polega na tym, że wychowanek musi się nauczyć działać dobrze nieraz wbrew niższym chęciom i zachciankom swoim, z zaparciem się siebie. Dlaczego tak być musi?

Kierującą siłą zwierzęcia są instynkty i popędy wrodzone. Zwierzę, idąc za ich głosem, spełnia zadanie swoje, polegające na osiągnięciu celów naturalnych, niższego rzędu (wegetatywno-sensytywnych). Człowiek ma nastawienie niepomierne wyższe: już jego cele naturalne (naukowy, estetyczny, społeczny, materialny) są dla zwierząt nie do osiągnięcia, a cel nadprzyrodzony przerasta niebotycznie nie tylko możliwości świata zwierząt, ale i ludzi. Aby mógł oba te cele osiągnąć, został człowiek wyposażony w środki, o jakich zwierzę nie ma żadnego pojęcia, tj. w rozum, wolną wolę i pomoc łaski Bożej, które to czynniki stanowią wyższą naturę ludzką.

Specificum człowieka, jego istotną wartość, stanowi zatem nie natura niższa, której instynkty i popędy na równi nas stawiają ze zwierzętami, ale natura wyższa, sfera ducha nieśmiertelnego, dążącego do Prawdy, Dobra i Piękna, których najwyższą syntezą osobową jest Bóg, Najwyższa Doskonałość. Rzecz

jasna, że odruchy i działania natury niższej, muszą stać pod nadzorem i kierownictwem natury wyższej. Jeżeli więc jakiś akt, wypływający z instynktów i popędów niższych, sprzeciwia się porządkowi wyższemu, musi zostać stłumiony i niewykonany. Koniowi wolno kopnąć i zabić człowieka, gdy go chęć do tego weźmie, człowiekowi zaś nie wolno rzucać się na bliźniego ani z rewolwerem ani z ubliżającym słowem ani nawet myślą czy skrytą namiętnością niższą, jeśli tym samym nadwyreżyłby jakiegokolwiek prawo wyższego rzędu (pozytywne ludzkie lub Boże).

W razie kolizji z prawem Bożym, normującym stosunek natury wyższej do niższej, człowiek musi nałożyć sobie hamulec i poddać się nakazom wyższym, inaczej nie różniłby się od zwierząt. Tej orientacji wyższej, działania sub specie aeternitatis (z nastawieniem na sprawy wieczne), uczy się wychowanek mozolnie, potykając się nieraz, bo utrudniają mu drogę i postęp wybuchające, niekiedy żywiołową siłą, popędy niższe, zakłócając wewnętrzną harmonię ducha. Borykającemu się z sobą wychowankowi przychodzą z pomocą wychowawcy, podnosząc go wciąż i zachęcając słowem gorącym, przykładem własnym, wzorem osób szlachetnych i milionów Świętych Pańskich, stwierdzających swym życiem, pełnym czujności i umartwienia, że naturze wyższej należy się prymat bezwzględny wobec niższej, że cnota ze słabości wyrasta („virtus in infirmitate perficitur”, św. Paweł). W najszczytniejszy sposób uczy nas tej prawdy Chrystus Pan na samym sobie, poświęcając w zupełności swą naturę niższą ofiarnej służbie wyższej, krzyżując i wyniszczając Siebie, a w dodatku przeistaczając Ciało Swoje w kruchą, cichą postać Sakramentu, ażeby słabej naturze naszej wciąż przed oczy stawiać pobudzający przykład samopoświęcenia (sacrificium suiipsius) dla świętej sprawy Bożej.

II. Trudności ze strony czynników wychowawczych.

1. Wychowawcy naturalni i urzędowi stanowią najbliższy wzór dla wychowanka, który on naśladuje. Winni więc się odznaczać wybitnymi zaletami umysłu i serca i szlachetnej woli, a nadto jeszcze umieć umiejętnie spełniać zadanie wychowawcze. O kwalifikacjach wychowawcy rozważymy się na innym miejscu. Tu tylko zaznaczamy, że rzadko znajdują się wszystkie potrzebne warunki skojarzone w jednej osobie. Wprawdzie niejedne niedociągnięcia uzupełnić może

wychowanek sam, dobre otoczenie i łaska Boża, tak że niekiedy nawet bardzo lekkomyślni rodzice mogą doczekać się pociechy ze swego dziecka.

Regułą jednakże jest, że „drzewo dobre rodzi owoce dobre, a drzewo złe owoce złe. Nie może drzewo złe rodić owoców dobrych”. Wszelkie niedomagania i niedopatrzienia ze strony wychowawców, zwłaszcza etycznej natury, żłobią w duszy wychowanek mniej lub więcej pożałowania godne ślady, powodujące nieraz nieszczęsne skutki w życiu całym.

2. Wychowawcy przygodni (uboczní) psują tak często, świadomie czy nieświadomie, najszlachetniejsze usiłowania rodziców i szkoły. Jeden przypadkowo spotkany gorszyciel, jedna nieodpowiednia książka, wpadająca do ręki, ulica ze swym brudem, bieda mieszkaniowa, bezrobocie — wszystko to wywiera ujemny wpływ na wychowanek, osłabia i paraliżuje oddziaływanie dodatnie. Stąd najzaciejersi rodzice mogą mieć marnotrawnego syna. Wyżej zauważyliśmy, że rodzice nieudolni mogą niejednokrotnie dochować się lilii między cierniem, gdy inne warunki działają wychowawczo korzystnie. Nie wolno więc z ujemnego wyniku wychowawczego wydawać absolutnie ujemnego sądu o rodzicach i przeciwnie, dodatniego sądu wysnuwać o wychowawcach z dobrego wyniku wychowania.

Z tego też powodu — mimo różnych niepowodzeń — należy się nigdy zniechęcać w pracy i zwątpić o wychowanek, lecz czynić, co należy, wierzyć w pomoc Bożą i w dobrą iskrę w duszy dziecka, modlić się i ufać, chociażby wbrew nadziei (św. Monika). Najwyższy Wychowawca ludzkości doczekał się tego, że jeden uczeń Go zdradził, drugi Go się zaparł, inni go opuścili w najcięższej chwili życia, a cała szara rzesza, której tyle dobrodziejstw świadczył, przybiła go na krzyż. A jednak, mimo pozornego niepowodzenia, praca Zbawiciela wydała i wydaje stokrotny plon. Naszym obowiązkiem jest siać, a nie koniecznie zbierać. Ziarno nieraz długo leży w ziemi zanim skielkuje. Nieraz niepahamowane temperatury dopiero życie twarde doprowadza do opamiętania lub kruszy szczególna łaska Boża (Szawel). Niekiedy z drugiej lub trzeciej generacji wychowanków oplakiwanych wyrastają święci. Bóg ogarnia dalsze horyzonty niż my. Chrystus dopuścił do genealogii swej ludzi grzesznych. A sądzić nas bę-

dzie z pracy naszej, ileśmy w nią włożyli szlachetnych wysiłków i intencji, modlitw, niepokojów i trosk.

VI. Radości wychowawcze

Gdyby z wychowaniem miały być związane same uciążliwości, nikt nie chciałby mieć dziecka, nikt by go nie kochał, nikt nie podejmowałby się udręki wychowawczej, chyba zmuszony ciężką koniecznością, lub przynęcony sutym wynagrodzeniem. Na szczęście dwie okoliczności czynią dziecko pożądanym i kochanym. Jest ono owocem wzajemnej miłości rodziców, do której tęskni i prze żywiołowo natura płci obojga. Poza tym, uczciwie pojęte i wykonywane czynności wychowawcze obfitują w tak miłe i podniosłe uczucia i słodycze, że mimo różnych trudności, wychowanie staje się rzeczą wysoce pożądaną i pociągającą.

Radości wychowawcze wypływają z tego samego źródła, co uniesienia artysty, twórczego swe dzieło. Tak artystę jak wychowawcę pobudza wyższa, szlachetna idea. Artysta przelewa w swe dzieło wyśnione i wymarzone tęsknice duszy; wychowawca rzeźbi w sercu wychowanka obraz i podobieństwo Boże. Różnica jest ta, że artysta rozporządza materiałem martwym, twórcy wychowawcy zaś jest ciepłe życie ludzkie. W najpiękniejszą marmurową rzeźbę nie może artysta tchnąć życia, tylko ją uczynić mniej lub więcej podobną do żyjącego człowieka. Wychowawca zaś rozbudza i kształtuje w rzeczywistości życie wychowanka.

Dzieło chwali mistrza. Ale dzieło artysty tylko o tyle go sławi, ile nam się ono podoba; poza tym nie zdoła ono ani jednego słówka pochwały wykrztusić na cześć swego mistrza. Wychowanek zaś czuje sam doskonale, co wychowawcy zawdzięcza; zwraca się więc do niego jak kwiat do słońca, kładąc przed nim powolnie całą duszę swoją, współrzeźbiąc z nim, współpracując nad wyrobieniem własnym. Widząc dodatnie wyniki tej pracy, odwzajemnia się wychowanek wychowawcy czcią, przywiązaniem i wdzięcznością przez życie całe. Uczucia te — to miłe odsetki od kapitału, włożonego przez wychowawców w umysły i serca młode.

Szacunek i uznanie należy się wychowawcom nie tylko od wychowanków, ale od całego społeczeństwa. Wychowawcy są ojcami w ścisłym czy dalszym słowa znaczeniu mło-

dego pokolenia, oni są pierwszymi pionierami kultury, oni przygotowują obywateli Kościołowi i Państwu. Jakie rodziny i jakie szkoły, takie i społeczeństwa. Nauczycielom powinno więc społeczeństwo zapewnić chleb powszedni, ażeby wolni od trosk utrzymania, mogli w zupełności oddawać się ważnym swym obowiązkom. Społeczeństwa, nie otaczające swych wychowawców szacunkiem i opieką, lekceważą sobie swą przyszłość. Starożytni Grecy i Rzymianie byli potężni i poważani, jak długo w magistrach, wieszczach i kapłanach swoich upatrywali zesłańców i przedstawicieli bogów. Chińczycy, Japończycy, Żydzi są tak długowieczni, bo odnoszą się z najwyższą czcią i uległością do wychowawców i przywódców swoich.

Bóg przyrzeka w IV przykazaniu powodzenie i długie życie tym, którzy czczą ojca i matkę.

Jakże miło wiedzieć wychowawcy, że spełnia tak ważną i zaszczytną misję dla Boga i kraju, że tysiące ócz patrzy na niego z ufnym oczekiwaniem, że tysiące najlepszych serc wspiera jego szlachetne usiłowania.

Prawda, że oporność wychowanka jest nieraz twardszą niż marmur pod dłutem rzeźbiarza. Wykorzenianie wad i złych skłonności młodzieży wymaga dużo mozół. Ale móżół ten podobny jest do pracy ogrodnika, obcinającego dzikie pędy, oczyszczającego drzewko z robactwa i wiążącego je silnie do słupka. Ile to pociechy i radości, gdy trudy zostaną uwiecznione pomyślnym skutkiem, gdy drzewko jędrne, proste, czyste zgrabnie ku niebu strzela, bujnym stroi się kwiatem i rok w rok bogatszy przynosi plon. Łatwiej jest rodzicom wychować gromadkę dzieci, aniżeli gromadzić synów i córek dać rodzicom na starość należyte utrzymanie. Jedną z przyczyn jest ta, że starość — to udręka, a młodość — to radość.

Naturalność i bezpośredniość dziecka, szczerość i prostota, z jaką wypowiada swe zdanie (*enfant terrible*), wiara i zaufanie, z jakim się zwraca do starszych, wszystko to obasypane białym puchem niewinności, a przynajmniej czystości, jakże chwyta każdego za serce! Ile to uroku znajdujemy w „cudownych” odezwaniami, „oryginalnych” uwagach i dowcipach dziecka. Cóż może dawać więcej czystych rozkoszy, jak wpatrywanie się w kryształowe źrenice młode, rozwarte szeroko, pełne ciekawej gotowości na przyjęcie wychowawczej siejby. Każda radość dziecka staje się prawdziwą radością

wychowawcy, każde udatne spostrzeżenie, każde rozbudzenie myśli i uszczęśliwienie z powodu osiągnięcia jakiegoś okrucu Prawdy, Dobra i Piękną, każdy postęp w nauce, dobra cenzura, piękne świadectwo, które z uciechą przedkłada chłopiec w domu, każdy szlachetny poryw serca młodego — wszystko to znajduje radosny oddźwięk w duszy wychowawcy. Żywiółowa radość życia, przepełniająca charakterystycznym rozgwarem i śmiechem domy rodzinne, szkoły, dziedzince, place do zabaw, ulice, ogrody, góry i lasy, udziela się także dorosłym. Entuzjastyczne uniesienia młodzieży, płomienny zapał dla dobrej sprawy, przemawianie się słonecznymi zamierzeniami i planami na lepsze jutro wznieca otuchę w niejednym zgorzkniałym sercu, budzi z pesymizmu, wskrzesza najmilsze nadzieje, dodające bodźca do pracy i pozwalające wierzyć, że mimo zepsucia i przewrotności świata, nie wszystko jest stracone, bo świat się przeżywa, ale i odmładza, a z ruin dźwiga się wzwyż nowe, bujne życie: młodzież — przyszłość nasza.

A jakież język zdoła wypowiedzieć radości i rozkosze gniazdka rodzinnego! Samo uczucie przynależności do tej najściślej, jedynej w świecie wspólnoty, świadomość, że się nie jest samym na świecie, ale że współżyją i współdziałają ze mną i we mnie najdroższe serca, dla których szczęście moje jest zarazem i ich szczęściem własnym, podnosi niesłychanie wartość życia, nadaje mu ponęty i uroku, potęgując siły, pobudzając do wspólnych działań, do serdecznych objawów miłości. Jakżeż nie ma rozstając najśłodszym uczuciem serce ojca i matki, gdy im dziecię zarzuca ręce na szyję i z zarumienioną wzruszeniem buzią szepce do ucha tkliwe słowa bezgranicznego oddania! Któryż ojciec, wróciwszy po pracy zmęczony do domu, zdoła wysławić swe szczęście, gdy gromadka dzieciaków wybiega mu naprzeciw z gorącym powitaniem, gdy na wyścigi podsuwają mu wygodne krzesło, przynoszą poduszkę, głaszczą, całują, opowiadają żywo, jedno przez drugie, co to wszystko się stało w międzyczasie, jak prześlicznie spędzą znowu razem wieczór!

Jakże często matka, nie mogąc na ojcu wymóc spełnienia swych życzeń, wysyła ukochane dziecko, które prośbą i miłą pieśczętą potrafi zdobyć serce ojcowskie. Niekiedy dzieci okazują się prawdziwymi apostołami, rozwijającymi podziwiania godny artyzm w zjednywaniu ojca czy matki dla dobrej sprawy,

słowem, modlitwą, ofiarą. Jakże wzruszające są te drobne upominki, przygotowane „w wielkiej tajemnicy” dla ojca i matki, te wierszyki, wypowiedane z przejęciem na imieniny, te troski dziewczęce o ułatwienie pracy matce w gospodarstwie domowym, te korepetycje chłopców, by biednym rodzicom przysporzyć grosza! Wszystko to spaja i jednoczy, podnosi i uszlachetnia rodziców i dzieci pospołem, wytwarzając przedziwną miłą, twórczą atmosferę domową, którą zwiemy „ciepłem rodzinnym”. Do tego ciepła przyczynia się także w niewielkiej mierze żywość młodych i pohopność do różnych zabaw, żartów, figli i psot niewinnych, które rozchmurzają zasępione nieraz oblicze rodziców, pozwalając im zapomnieć choć na chwilę o uciemiężeniach dnia i nabrać tchu i ochoty na dalszy znój życia.

W gronie wesoło nastrojonej młodzieży rozkrochmalają się nawet poważne i ciężkie osobistości, bawią się i dowcipkują ochoczo, bo z młodymi staje się człowiek młodym. Wczuwając się w ideologię młodych, człowiek przejmuje się ich duchem, przeżywa niejako ponownie swą młodość. Stąd ten dziwny na pozór objaw, a w rzeczywistości całkiem naturalny, że starsi lubią się łączyć z młodzieżą, chętnie przypominają sobie lata młodzieńcze i są niewyczerpani w opowiadaniu o swoich przeżyciach i wydarzeniach z lat młodzieńczych. Dlatego też nauczyciele, całą duszą młodzieży oddani, zachowują na ogół czerstwość zdrowia i pogodę ducha dłużej niż inni; skoro zaś przejdą na emeryturę, szybko się starzeją i więdną. Jak smutno i źle działałoby się na świecie, gdyby nie było dzieci i młodzieży! Bez ideałów młodzieńczych i optymistycznego zapалу świat prędkiej by skostniał w materializmie i wyrachowaniu, ludzie prędkiej by dochodzili do uwiadu starczego.

Wreszcie warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden doniosły fakt: nie tylko my starsi kształcimy i wychowujemy młodych, ale młodzież kształci i wychowuje nas. „Docendo discimus” — nauczając uczymy się, mówi mądre przysłowie. Uczymy się pod względem intelektualnym, gdyż chcąc drugich czegoś nauczyć, musimy sami sobie niejedno przypomnieć, dobrze się przygotować, w odpowiedni, jasny sposób rzecz przedstawić, co wszystko pogłębia i wzmacnia naszą wiedzę. Ale uczymy się także pod względem moralnym, bo młodzieży musimy dawać dobry przykład, pobudzać ją do

szlachetnych myśli i działań, co i nas utrzymuje i posuwa w poprawności etycznej. Niejeden rozwichrzony za młodu umysł staje się, pod wpływem konieczności wychowawczej wobec dziecka, statecznym, ułożonym, wzorowym ojcem. Obecność dziecka potęguje tężyznę intelektualną i moralną wychowawców, użyźniając przez to tak łatwo wyjałowiającą się glebę serc ludzkich.

Tak więc powiedzieć możemy, że długa droga od niedolnego szczebiotu dziecka, aż do wypowiedania głębokich myśli i przekonań własnych dorastającego młodzieńca ustanaq jest wonnymi kwiatami najczulszych, wzniosłych uczuć i czystego szczęścia, jakie daje po chrześcijańsku pojęte małżeństwo i wychowawcze nauczanie szkolne. Który zawód może się poszczycić tak idealną pracą, tak słodkimi uniesieniami ducha, jakimi uszczęśliwia wychowawcę prowadzenie młodych serc ku Prawdzie, Dobru i Pięknu? Czy może mierzyć się z nim jaki kupiec za stołem, rzemieślnik w warsztacie, urzędnik przy biurku, bankier przy kasie żelaznej? Wszyscy oni wykonują ważne i pożyteczne prace dla kultury doczesnej, wychowawca przewyższa ich jednak nastawieniem wyższym, bo przysposabia i urabia dusze ludzkie, a więc tworzy dzieło, bez którego nie byłoby żadnej kultury na świecie. Ukoronowaniem wszelkich wychowawczych trudów i radości jest niczym nie zastąpiona zasługa przed Bogiem, a chluba przed ludźmi, gdy wychowanie się uda, i wychowanek wyrośnie na dzielny, szlachetny charakter.

Dzieci są darem łaski Bożej, najwyższe skarby, wyniesione z raj. Bez nich wyludnia się świat, nikczemnieją i giną społeczeństwa. Z nimi rośnie radość i szczęście na ziemi, ubogaca się niebo, ziszczają się zamiary Boże.

B. Cele wychowawcze

I. Cel w ogólności

Od pierwszej chwili zaistnienia człowieka rozpoczyna się dla niego okres ewolucji, która ma go poprowadzić na szczyty dojrzałości i doskonałości. Rozwój ten postępuje podwójną drogą: samorzutną oraz świadomie celową.

1. Ewolucja samorzutna (spontaniczna).

Dokonuje się ona bez wpływu świadomego. Rozwój ten zapoczątkowuje się już w łonie matki, jako rozrost organiczny dziecka, a trwa aż do ostatniej chwili życia; uwidacznia się zaś szczególnie w okresie dojrzewania. Całe mnóstwo procesów wegetatywnych, jakie się w człowieku dokonywują, jak oddech, bicie serca, trawienie, powstawanie i zanikanie komórek organizmu, nie mniej i rozwój władz sensorywnych (zmysłów) – wszystko to rozwija się spontanicznie, bez rozstrzygającego wpływu rozumu i woli. Starczy, gdy człowiek procesów tych nie hamuje jakim nadużyciem, lecz stara się o korzystne, naturalne warunki rozwoju (pożywienie, ruch, słońce, powietrze, woda).

2. Ewolucja świadoma.

Równolegle zaznacza się w człowieku ewolucja, która jest wynikiem jego świadomego wysiłku. Dokonywuje jej wychowanek sam, pod wpływem czynników wychowawczych. Ewolucja ta posiada kierunek ściśle określony przez Boga, który wyznaczył człowiekowi pewne zadania i cele do spełnienia w dziedzinie naturalnej i nadnaturalnej. O ziszczenie tych zadań i celów każe najwyższy Wychowawca ludzkości, Chrystus Pan, prosić Boga codziennie w modlitwie, której nas nauczył, w „Ojcze nasz”... Urzeczywistnienie próśb Modlitwy Pańskiej stanowi dla człowieka osiągnięcie wartości, bez których rozwój pomyślny życia ludzkiego obyć się nie może, a które zwiemy kulturą.

II. Cele wychowawcze w szczególności

Celem dążeń człowieka w ogólności, zarazem więc celem wychowawczym, są następujące dobra kulturalne:

1. **Kultura fizyczna.** Obejmuje ona dobra, potrzebne do pomyślnego rozwoju ciała, a więc dostarczanie odpowiedniego pożywienia, ubrania, mieszkania, stwarzanie korzystnych warunków gospodarczych, przemysłowych, handlowych, higienicznych, a nawet zabiegi o wygodę i rozrywki zdrowe i godziwe. O to wszystko prosimy w Modlitwie Pańskiej słowami: „Chleba naszego powszedniego daj nam dzisiaj”. Nie wyłączając przenośnego znaczenia tej prośby (o Chleb Anielski, nasycenie duszy nauką, sztuką, cnotą), bierzemy tu „chleb” w znaczeniu wszystkich potrzeb materialnych. Podstawowe te potrzeby rozwoju fizycznego człowieka winno zaopatrywać wychowanie. Lekkomyślnie zawierają związki małżeńskie ci, którzy nie mogą zapewnić dzieciom utrzymania.

Czy wychowanek zechce używać poddawanych mu dóbr materialnych i innych kulturalnych wartości? Tak, bo natura nasza rwie się do życia i cieszy się nim jako największym skarbem, którego chroni i broni do ostateczności. Chęć życia jest najpotężniejszym pędem w człowieku. To kurczowe trzymanie się i pragnienie życia zwiemy popędem samozachowawczym. Nie wyczerpuje się on tylko w dążeniu do utrzymania sił życiowych, ale prze dalej ku spotęgowaniu tych sił, a tym samym ku wzmocnieniu samopoczucia osobistego. Człowiek pragnie nie tylko mieć, ale także zaznaczać życie czynem, pogłębiać swą działalność i rozszerzać jej zakres. W ten sposób wypływa z popędu samozachowawczego żądza aktywności, która popycha człowieka w dwóch kierunkach, pozytywnie do działań twórczych (pęd twórczy) i negatywnie do aktów niszczycielskich. Pęd niszczycielski występuje równomiernie z pędem twórczym u dziecka, które początkowo nie jest sobie świadome różnicy wartościowej twórczego i niszczycielskiego aktu i działa, byle działać. Wychowanie musi więc jak najrychlej pochwalać i pielęgnować akty twórcze, a przeciwstawiać się niszczycielskim. Pęd niszczycielski bowiem, nie ujarzmiony i nie zdyskredytowany za młodu, wybuchać może w późniejszym życiu nieprzepartą siłą w gniewie, nienawiści, pijanństwie, rozpuście, zabójstwach i innych obja-

wach, rozpętlających namiętności ludzkie, powodując oplakane następstwa.

Lecz używanie dóbr kulturalnych potęguje nie tylko samopoczucie własne (poczucie wartości osobistej), ale wznieca także uczucia dodatnie.

Zaspakajanie głodu, czy pragnienia, sprzyja życiu wegetatywnemu, związane więc jest z pewną przyjemnością. Tak samo każdy udały ruch, odpowiednie używanie oczu, uszu i innych zmysłów wywołuje zadowolenie i radość, bo daje poczucie wzmożonej siły, i pcha do coraz dalszych aktów (uczucia wegetatywno-sensytywne).

Taki sam objaw zauważamy w dziedzinie estetycznej, naukowej, etycznej, społecznej, religijnej. Każde dojście do pewnych pozytywnych wyników na jakimkolwiek polu, jest zarazem motywem dalszych wysiłków. Zadowolenie, powstające z udanego czynu, a pobudzające do dalszych usiłowań twórczych, określamy mianem prawa efektu.

Tak więc siłą popędu samozachowawczego i czynności oraz prawa efektu wychowanek chętnie używa swoich potencji wrodzonych i ochotnie przyjmuje napotykaną przypadkowo lub celowo poddawany przez wychowawców materiał z jakiegokolwiek dziedziny kultury.

2. Kultura estetyczna. Pożądanym i chętnie przyjmowanym przez dziecko materiałem jest początkowo gruchawka — później inne zabawki, obrazki, figury, instrumenty muzyczne, piękne krajobrazy, widowiska, muzea. Dla dziecka wszystko jest ciekawe, pojętne i cudne. Dziecko nie zna przesytu, bo wszystko dla niego jest nowe, godne zainteresowania. Stopniowo, doznawając miłych wrażeń w doświadczaniu rozumu i sił wzbierających, nastawia dążenia swoje celowo na to, co mu sprawia przyjemność, co jest piękne, a odwraca się od tego, co dla niego jest przykre i się nie podoba. Tak zwolna budzi się zmysł estetyczny, wrażliwość na odczuwanie prawdziwego piękna, źródło czystych radości, artystycznych uniesień i natchnień — uczuć estetycznych. Początkowo człowiek instynktownie przeczuwa piękno, zwolna dochodzi do tego, że i rozumowo, z całą świadomością, umie je uzasadnić i ocenić. Ocenę, co piękne, wydaje smak czy gust estetyczny, który jest częścią wrodzoną, częścią doświad-

zeniem i nauką nabyty. Uczuciom estetycznym mamy do zawdzięczenia wszelkie dzieła sztuki w przeróżnych dziedzinach.

Dodatknie te uczucia uszlachetniają i podnoszą człowieka, przy tym uprzyjemniają i upiększają mu chwile życia, a w ten sposób sprzyjają całokształtowi jego ewolucji. Toteż zadaniem wychowania jest poddawać i pielęgnować zdrowe wrażenia estetyczne, które stanowią podstawę poprawnego smaku i gustu, motorów twórczych kultury estetycznej.

Tu wkracza wychowanie estetyczne już w dziedzinę psychiczną, bo kształci zrozumienie piękna. Korzenie tego zrozumienia tkwią silnie w odczuciu z pomocą zmysłów, czyli w ustroju fizycznym człowieka. Dlatego słusznie nazywamy tę dziedzinę estetyką (od *αἰσθανομα*: (aisthanomai) = odczuwać wrażenia za pomocą zmysłów). Związane ze stroną psychiczną i fizyczną człowieka, uczucia estetyczne najbardziej się uwytatniają i promieniują w organizmie ludzkim: przyspieszają krążenie krwi, bicie serca, tamują oddech, wzbudzają zachwyt i entuzjazm, ujawniający się na zewnątrz w oczach, w wyrazie twarzy i w całym zachowaniu (= objawy wtórne). Im wyższe piękno, tym bardziej oddalone od zmysłów, tym głębszy znajduje oddźwięk w duchowym pierwiastku natury ludzkiej. Najwyższym wyrazem wszelkiego piękna, dostępnego człowiekowi, jest niebo (zbawienie wieczne), które pojmujemy jako pełną zachwyty kontemplację Piękna Odwiecznego. „Czego oko nie widziało, ucho nie słyszało, i w serce człowieka nie wstąpiło, to Bóg zgotował tym, którzy Go miłują” (I Kor. 2, 9). O niebie wspomina Modlitwa Pańska, jako o ojczyźnie naszej: „Ojcie nasz, któryś jest w niebiesiech”...

Streszczając rzecz, powiemy, że celem kultury fizycznej i estetycznej jest wyzwolenie (emancypacja) człowieka ze słabości i nieporadności mięśni i zmysłów, a zdobywanie siły, sprawności i piękności ciała, oraz dzielności i szlachetnego dostojęstwa ducha. Tym samym staje się człowiek najpiękniejszym stworzeniem Bożym na ziemi.

3. **Kultura naukowa.** Władze poznawcze człowieka są nastawione na zdobywanie prawdy. Stąd już u dzieci spostrzegamy nienasyconą ciekawość i niepohamowaną żądzę stawiania pytań. Instynktem wrodzonym człowiek prawdę przeczuwa, rozumem ją celowo zdobywa. Przy pomocy uzyskanych wyobrażeń i pojęć tworzy sobie człowiek sądy

i wnioski. Drogami indukcji (od rzeczy konkretnych do prawd ogólnych) i dedukcji (odwrotnie) szuka prawdy pewnej, ogólnej, na którejby mógł oprzeć swe rozumowania i plany. Przy czym umysł ludzki nie zadowala się okruciami prawdy, które zdobywa w codziennym życiu, ale z nowym dniem nowych podejmuje się rozważań i badań. Niejeden życie całe poświęca służbie poszukiwania prawdy, nie szczędząc czasu i trudu, by dojść systematyczną, uciążliwą pracą do większych, poważniejszych zdobyczy w tej czy owej dziedzinie nauki. Bo zdobyta prawda staje się źródłem ożywczej radości prawem efektu, wzbudzając dodatnie uczucia intelektualne. Dążeniu do prawdy mamy do zawdzięczenia ważne odkrycia, doniosłe pomysły, hipotezy, teorie, systemy naukowe, słowem, całą kulturę naukową. Silny wpływ wywiera nauka także na całokształt życia praktycznego, urabiając jego charakter i dążenia. Wartość prawdy głównie teoretycznej (gdy chodzi o myśl czystą) ocenia rozum; wartość prawdy praktycznej (gdy chodzi o jej zastosowanie w życiu) rozważa przede wszystkim rozsądek.

Zadaniem wychowania jest przyswoić wychowankowi odpowiedni zasób wiedzy teoretycznej i praktycznej, przystosowanej do warunków życiowych. W pogoni za prawdą młody, niedoświadczony umysł wychowanka narażony jest na popełnianie różnych nieścisłości i pomyłek. Wychowanie musi więc pomagać uczniowi w walce z błędem i fałszem. Celem wychowania intelektualnego jest zatem wyzwolenie (emancypacja) od błędu i fałszu, oraz zdobywanie czystej pożytecznej prawdy. Na cel ten wskazuje pierwsza prośba Modlitwy Pańskiej: „Święć się imię Twoje”. „Imię” = nomen, w dalszym znaczeniu: wypowiedziane czy pisane słowo, nauka, jest zewnętrznym oznaczeniem Przedwiecznej Prawdy, której rąbek mały odchyłamy podczas życia doczesnego, a która stanie się szczęściem naszym w całej pełni w życiu wiecznym (*visio beatifica* = uszczęśliwiające widzenie Prawdy). Kształcenie rozumu i nabywanie wiedzy naznacza człowieka stygmatem człowieczeństwa (*homo sapiens*) i sprawia, że staje się on najmądrszym stworzeniem na ziemi.

4. Kultura etyczna. Zwierzę idzie ślepo za instynktami i popędami swymi, które je wabią w tym czy owym kie-

runku. (Kot musi się rzucić na mysz, pies musi czekać na obcą osobę, wchodzącą do domu. To reguła, od której tresura nikłe czyni wyjątki). Nie tak – człowiek. Gdy rzecz jaką zaleca bodziec cielesny jako przyjemną i pożądaną, gdy ją zaleca nawet rozum, obliczając nęcące jej korzyści, wtedy człowiek jeszcze rozważa, czy dana rzecz jest etycznie dobra i podług tego normuje swoją decyzję: kieruje się poczuciem moralnym. Poczucie to jest wprawdzie wrodzone człowiekowi, tak samo jak poczucie piękna i prawdy, jest ono jednakże w początku równie przyćmione i niewyrobione. Dopiero własna praca wewnętrzna wraz z łaską Bożą przyczynia się do wydelikacenia i uszlachetnienia poczucia moralnego: mówimy, że w duszy wyrabia się sumienie. Ono to daje ocenę, czy dobrze postępujemy, czy źle. Zależnie zaś od tej oceny budzą się w nas uczucia etyczne: zadowolenie, uniesienie, zapał dla dobrej sprawy, lub też rozterka, zgryzoły, przygnębienie, rozpacz. Celem wychowania etycznego jest więc (negatywnie): wyzwolenie człowieka (emancypacja) od złego i usuwanie przeszkód w dążeniu do tego, co dobre, oraz (pozytywnie): osiągnięcie prawdziwej wolności ducha, t. j. niezależności od niższych popędów, i swobody chętnych, radosnych wzlotów w krainę odwiecznego Dobra.

W dążeniu na świetliste szlaki dobra moralnego człowiek pokonywać musi jeszcze większe trudności aniżeli w zdobywaniu prawdy. Stawiać musi opór na zewnątrz różnym zgorzleniom, by nie przedostały się do jego duszy, a na wewnątrz opanowywać złe skłonności i słabości natury ludzkiej. Jak w dziedzinie piękna walczyć musi człowiek ze słabością zmysłów, a w dziedzinie prawdy z błędem i fałszem, tak w dziedzinie etyki z jednym wrogiem i drugim. Dlatego opanowanie samego siebie jest największym zwycięstwem. O ziszczenie negatywnej części celu etycznego modlimy się w szóstej prośbie „Modlitwy Pańskiej”: „I nie wódź (właściwiej: wwódź = inducas) nas na pokuszenie...”; każda pokusa bowiem naraża nas na zboczenie z drogi prawej i stępienie kultury etycznej. O ziszczenie pozytywnego zadania (wolności ducha) prosimy w siódmej prośbie „Modlitwy Pańskiej”: „Ale nas zbaw (właściwiej: uwolnij = libera) ode złego”. Człowiek, osiągnący te wyżyny moralne, staje się najszlachetniejszym stworzeniem na ziemi.

5. Kultura społeczna. Dotąd braliśmy pod uwagę wychowanka w jego życiu indywidualnym, dotyczącym samo-realizacji (selfrealisation) potencji wrodzonych. Obecnie wypada nam spojrzeć na niego pod kątem widzenia życia społecznego.

Natura uczyniła człowieka istotą społeczną (*ζῷον πολιτικόν* = animal sociale, Arystoteles). Zależność od bliższego i dalszego otoczenia towarzyszy człowiekowi od bezradnego niemowlęctwa, poprzez całe życie, aż do nieudolnej starości. W dziedzinie fizycznej potrzeba mu pomocnej ręki ojca, matki, lekarza, chlebowodcy, rolnika, kupca, przemysłowca i t. d. W dziedzinie duchowej nie może się obyć bez wychowawcy, kapłana, nauczyciela, artysty, pisarza, publicysty, tradycyjnej kultury.

Życie społeczne można przyrównać do życia organicznego. Jak każdy organizm, tak i społeczeństwo składa się z poszczególnych członków (jednostki, stany, stronnictwa, zrzeszenia, związki i t. d.); poszczególne członki zaś są ściśle od siebie zależne, a całość wytwarza swoistą kulturę społeczną: mówimy o typie kulturalno-społecznym, gospodarczym, przemysłowym, literackim, artystycznym Polaka, Niemca, Włocha i t. d. Jeden naród różni się typem swym od drugiego, jak dziecko jednej matki od dziecka drugiej matki.

Obowiązkiem człowieka jest dostosować się do poziomu i typu kultury społeczeństwa, w którym żyje, aby nie tylko potrafił ją rozumieć i należycie z niej korzystać, lecz by ją własną pracą podtrzymywał i rozwijał. Nikt nie może powiedzieć, że społeczeństwo go nic nie obchodzi. Sprawiedliwość wymaga w imię ewolucji, byśmy, ile możliwości z nadwyżką, oddali społeczeństwu to, co od niego otrzymaliśmy. Poza tym, każdy nasz czyn, choćby najbardziej prywatny (np. nauka, modlitwa), posiada zabarwienie społeczne, bo wywiera bezpośrednio czy pośrednio wpływ na bliższe czy dalsze otoczenie, znajdując tam mniejszy czy większy oddźwięk. Społeczeństwo ma zatem prawo domagać się od nas poprawnego życia prywatnego i odpowiednich stanowi wartości społecznych.

Filozof angielski Bagley obliczył, że gdyby nie podciągano do istniejącego dziś poziomu kultury społecznej nadrastającej młodej generacji, już w trzecim pokoleniu zatartyby się resztki śladów tejże kultury.

Wychowanek musi więc zrozumieć, że nie istnieje sam dla siebie i, że świat nie jest tylko na jego usługi (egocentryzm, egoizm, samolubstwo), ale że ma zobowiązania wobec rodziny i społeczeństwa. Wychowanie musi więc w nim budzić uczucia społeczne, altruistyczne, w pierw niższego rzędu, polegające na odczuciu, że nie wolno nikomu wyrządzać krzywdy i niesprawiedliwości („Co tobie nie miło, tego drugiemu nie czyn!”), do czego dziecko jest pochopte w żywych zapędach około korzyści i przyjemności własnych. Lecz samo poczucie sprawiedliwości jest zbyt słabą podwaliną kultury społecznej. „Summum ius est summa iniuria” — rygorystyczne postępowanie prawne jest niekiedy połączone z wyrządzeniem krzywdy bliżniemu. Dlatego uzupełniać i udoskonaląć muszą poczucie sprawiedliwości uczucia wyższego rzędu: wyrozumiałość wobec błędów brata, współczucie, miłosierdzie, miłość, poświęcenie. Wychowanek musi uczyć się także samopoświęcenia (self-immolation). Najdoskonalszym zaś wzorem samopoświęcenia jest Zbawiciel, składający krwawą ofiarę krzyżową za grzechy wszystkich ludzi, nie wyłączając nawet nieprzyjaciół.

W Modlitwie Pańskiej prośba: „I odpuść nam nasze winy, jako i my odpuszczamy naszym winowajcom” sięga najwyższego szczebla miłości bliźniego i samopoświęcenia: miłości nieprzyjaciół.

Ocenę wartości społecznych jednostki, wydaje opinia społeczna (sumienie społeczne). Celem wychowania społecznego jest wobec tego wyzwolenie (emancypacja) wychowanika z bezwzględnej miłości własnej, a wyrobienie zrozumienia serca i potrzeby pracy dla ogólnego dobra. Tym sposobem człowiek staje się najbardziej altruistycznym (uspołecznionym) stworzeniem na ziemi.

6. Kultura religijna. Ażeby wychowanek mógł rozwinąć w sobie należycie wyżej omówione kulturalne wartości, nie wystarczą mu same jego siły naturalne. Przede wszystkim w dziedzinie kultury etycznej i społecznej potrzeba mu pomocy, już nie ludzkiej, ale Bożej, któraby wzmacniała nieporadne i słabe wysiłki ducha. Cnota naturalna, tj. spełniana z pobudek dobrych, ale tylko doczesnych¹⁾, spoczy-

¹⁾ Np. unikanie rozpusty ze względu na słabe zdrowie, albo by nie dawać zgerzenia, nie zasmucać rodziców, nie wnosć fermentu w stosunki społeczne i t. p.

wa na kruchych podstawach i nie zawsze wytrzymuje podważającej krytyki egoistycznego umysłu i żądzzy zmysłowego użycia. Słaba natura ludzka wymaga silniejszego oparcia! W chwilach ciężkich przeżyć zawodzą często przyrodzone wpływy wychowawcze: nie pomagają sto razy powtarzane motywy osobiste, ani społeczne, ani zaczerpnięte z etyki naturalnej. Jedynie takie motywy, jak: Bóg wszędzie obecny, wszystko wiedzący, pełen miłości, i takie sankcje jak: sprawiedliwość Boża, wieczność, czyściec, piekło, niebo — są ostatecznym argumentem rozstrzygającym (ultima ratio) poprawnej decyzji, tak u młodych, jak u dorosłych. Argumenty religijne dają cnocie daleko więcej siły, pewności i stałości.

Poza tym, nie tylko starsi mają swoje troski i zmartwienia, ale także niejedno młode serce przeżywa niepokoje, w których nie znajduje u ludzi pożądanego zrozumienia, pomocy i pociechy. I tu znowu jedyną niewzruszoną ostoją jest Bóg, któremu człowiek może się wypowiadać i serce otworzyć jak przed nikim w świecie, otrzymując w zamian pomoc i pokój, jakiego świat dać nie może. Wreszcie stwierdziliśmy, że wychowanek ujawnia żywiołowy pęd do ewolucji ciała i ducha, nieprzeparte dążenie do zdobycia prawdy, dobra i piękna. Lecz dążenia tego człowiek na ziemi w zupełności nigdy nasycić nie zdoła: osobistym udziałem jego stają się tylko małe okruchy kulturalnych wartości. Z istnienia tych okruchów wnosi umysł ludzki, że istnieje cała ich pełnia wspańska, najwyższa Prawda, najwyższe Dobro i Piękno (Summum Bonum), uosobienie wszelkiej doskonałości, którą jest Bóg. To, co rozum przeczuwa, potwierdza objawienie, uczy religia.

Ateiści nie uznawają religii, a wierzą, że nie ma Boga, nie ma nieśmiertelności. Ale tej wiary udowodnić nie mogą. Wierzą na ślepo, bo im z tym wygodniej, na ślepo żyją i na ślepo umierają z okrutną niepewnością. Uczynki ich dobre posiadają wprawdzie wartość doczesną, lecz spełniane bez uszlachetniającego wpływu łaski Bożej, nie przysparzają zasług dla nieba, ograniczają człowieka do krótkiej, znikomej terażniejszości ziemskiej, nie pozwalając osiągnąć mu pełni człowieczeństwa. Jeść, pić i pracować potrafią także koń i wół. Człowiek do wyższych rzeczy stworzony. Nastawienie religijne podnosi go i uszlachetnia, najwyższą dając godnością; pamiętać na obecność Bożą powstrzymuje od grzechu, po-

budza do cnoty, uświęca myśli, słowa, uczynki, utrzymuje równowagę ducha w smutkach i troskach, wznieca pogodę i radość życia. „Serce moje i ciało moje rozweseliły się w Bogu moim” (Psalm 83,3). Bo gdy Bóg ze mną, cóż może mnie trwożyć? Najostateczniejszym ciosem może być śmierć — a ona jest tylko przejściem do lepszego życia („vita mutatur non tollitur”, życie się zmienia, a nie zanika — prefacja).

Słusznie zauważył Voltaire, że gdyby Boga nie było, należałoby go wynaleźć dla potrzebującej nadprzyrodzonego oparcia, dążącej w nieskończoność natury ludzkiej. Wychowanie areligijne wyrządziłoby młodzieży największą krzywdę, pozbawiając ją najpotężniejszego regulatora przejawów życia, najsilniejszego bodźca do najwznioślejszych działań, najpiękniejszych pociech i nadziei serca ludzkiego. „Niespokojne jest serce moje póki nie spocznie w Tobie (w Panu)” — św. Augustyn. Bóg nas nie potrzebuje, ale my bez Boga obejść się nie możemy. Wzdychalibyśmy w próżnię, gdyby go nie było, nie potrzebowalibyśmy słuchać w sumieniu żadnych praw. On nadaje najwyższą obowiązującą powagę rodzicom, Kościołowi, Państwu. Dopiero wtenczas, gdy dusza nastawiona jest w górę, ku Bogu, by pełnić jego wolę, akty ludzkie nabierają wyższej, nadprzyrodzonej wartości, prawa do zapłaty wiecznej. Jak ważną jest rzeczą pełnić dobre uczynki, nie tylko z motywów czysto ziemskich, ale także ze względów nadprzyrodzonych, że Bóg tak chce (wzbudzanie dobrej intencji zwłaszcza rano: „Wszystko dla Boga!”). Życie religijne stanowi zatem najwyższe wykończenie całokształtu wychowania człowieka w myśl wezwania Chrystusowego: „Bądźcie wy tedy doskonali, jako i Ojciec wasz niebieski doskonały jest” (Mat. V, 48).

Celem wychowania religijnego jest wyzwolenie (emancypacja) z więzów doczesności przez usuwanie skutków grzechu ciężkiego, który człowieka tak zatapia w pyle ziemi, że uniemożliwia w nim życie łaski (via purgativa — droga oczyszczająca), przez usuwanie mniejszych zahamowań w rozwoju tego życia (wynikających z grzechów powszednich i niedoskonałości ludzkich — via illuminativa — droga oświecająca), wreszcie przez rozbudzanie jak najpiękniejszych, ofiarnych czynów miłości dla dobra sprawy Bożej i bliźniego (via unitiva — droga jednocząca). O ziszczenie tych celów modlimy się słowami: „Bądź wola Twoja, jako w niebie tak i na ziemi”.

Gdyby każdy pełnił wolę Bożą w zakresie swych obowiązków, ludzkość osiągnęłaby szczyt ewolucji w dziedzinie prawa i miłości (in iustitia et caritate), najpełniejszą harmonię współżycia poszczególnych jednostek, rodzin, gmin i państw (cfr. cele Ligi Narodów). Spełniłaby się wtedy prośba Modlitwy Pańskiej: „Przyjdź królestwo Twoje...”, która podkreśla, że kultura religijna jest nie tylko zdobyczą indywidualną, ale że cechuje ją także charakter społeczny. Ma ona urzeczywistnić „Królestwo Boże”, przez panowanie Chrystusa – Króla w sercach ludzkich. Najdoskonalszą formą społecznego kultu religijnego jest liturgia katolicka, w której dominuje duch wielkiej, powszechnej jedności.

Ocena, jak dalece ktoś na drodze łączności z Bogiem postąpił (religare = łączyć, religio = złączenie), nie należy do nas, jako że dotyczy ona najtajniejszych przeżyć duszy ludzkiej, których my dostrzegamy tylko zewnętrzne, nieraz tak omyłne objawy (a „de internis non iudicat praetor” – wewnętrznych przeżyć nie sędzi sędzia ziemski). Ocenę tę wydaje Chrystus, Sędzia Najwyższy, a raz wraz wyraża ją Zastępca Chrystusowy na ziemi, Ojciec święty, przez kanonizację świętych, którzy są dla nas przykładem rozlicznych dróg ku doskonałości. Idąc ich śladami, człowiek staje się najdoskonalszym stworzeniem Bożym na ziemi.

*

*

*

Wszystkie wyżej omówione cele wychowawcze można sprowadzić do trzech najwyższych mianowników, ustanowionych przez Arystotelesa jako ostateczne kresy wszechdążeń ludzkich. Są to: Prawda, obejmująca kulturę naukową; Dobro: indywidualne, oparte na kulturze etycznej, społeczne, na kulturze zbiorowej, ogólnoludzkie na kulturze religijnej; Piękno, ujawniające się więcej zewnętrznie w kulturze fizycznej i materialnej, oraz uszlachetniające człowieka wewnętrznie – kulturę estetyczną. Do tych trzech szczytów będziemy odtąd sięgać dla uproszczenia sprawy.

7. **Ideały wychowania.** Wychowanie obejmuje swym planem wszystkie tak różnorodne i tak liczne cele kulturalne. Wychowanek zaś, zależnie od swych zdolności i zamiłowań, będzie zdradzał więcej zainteresowania do pewnego szczególnie ulubionego przedmiotu aniżeli do innych. Od gruchawki

i lalki począwszy, poprzez książki z obrazkami i ubóstwianie drogiego ojca, matki, profesora, księdza, oficera, bohaterów i mężów sławnych narodu, młodzież zakłada sobie ponętne cele swych marzeń i działań, szuka wielkich wzorów, których wspaniałymi dziełami się karmi, próbując je naśladować, a zakreślając szerokie plany na przyszłość, wyczarowuje sobie złote, cudowne miraż życia.

Myśl szlachetna, która w ten sposób ogarnia ducha i podnieca do wyższych wzlotów, zwiemy ideą, a jej uosobienie w kimś, pobudzające do naśladowczych działań, ideałem. Tworzenie sobie górnych idei i wpatrywanie się w konkretne ideały wyrasta z wewnętrznego żywiołowego parcia do ewolucji, z wrodzonej tęsknoty entelechii (= duszy — Arystoteles) do jak najdoskonalszej formy. Dążność ta, tak żywa u młodzieży, oddaje wychowaniu nieocenione usługi, podsycając i rozwijając zdolności i zamiłowania wychowanka. Wychowanie nie powinno skąpić odpowiednich podnieć, stawiając wychowankom przed oczy wielkie idee i porywające wzory, prowadzące ku szczytom. Młodzież tylko realistycznie i materialistycznie nastrojona jest w życiu zgubiona. Samolubny mikrokosmos nie zdolen jest stworzyć większych, trwalszych wartości, ani uszczęśliwić na dłuższą metę człowieka. Dopiero wyzwolenie się z ciasnego samolubstwa, praca i poświęcenie się dla sprawy aż do zapomnienia o sobie, wytwarzają wyższe wartości, podnosząc człowieka ponad niższą naturę, a tym samym przepętniając serce ludzkie większą, czystsza szczęśliwością. Dlatego też szkoła winna wyszukiwać uczniom jak najwyborniejszy materiał wychowawczy, czy w religii, czy w literaturze, czy w historii, czy w innych przedmiotach. Dopiero to, co najlepsze, jest dla młodzieży dobre (Erst das Beste ist für die Jugend gut, Goethe). Wychowanie być powinno nastrojone na wysoki ton (Filomaci, Filareci wileńscy). Szare życie niejedno niweluje. Dante umieszcza ludzi, którzy nie potrafili znaleźć sobie w życiu żadnej gwiazdy przewodniej, w swym „Piekło” w najciemniejszym miejscu, gdzie żaden promyk nie świeci. Nie znali za życia świetlanych szlaków, zasklepieni w sobie, więc i po śmierci kontynuują bytowanie w osamotnieniu i w ciemnościach wiecznych. Człowiek ideałami stoi, podnosi się i szlachetnieje, bez nich upada, i jak łódź bez steru, w ciemnej, burzliwej nocy ginie.

Pierwsze pojęcia o wartości nabywa wychowanek z pomocą uczuć zmysłowych, sprawiających mu przyjemność (rozpoczyna się od pieszczot, cukierków, zabawek...). Wyższe pojęcia zyskuje wychowanek drogą rozumu. Szkoła i życie wyrabiają w nim odczucie wartości naukowych, estetycznych, etycznych, społecznych i religijnych. Ale nie każda wartość i nie każdy ideał ma równą siłę do poruszenia woli poszczególnego umysłu, bo wchodzi tu w grę przeróżne nastawienia indywidualne, uzdolnienia i zamiłowania subiektywne, które jednych popychają w tym, innych w owym kierunku. Poza tym, inne skłonności okazywać będzie natura prosta, inne człowiek wykształcony, kulturalny. Wychowanek wrażliwszy łatwiej da się porwać, mniej wrażliwy trudniej i powolniej.

Co więcej, jedne i te same bodźce działają u tego samego człowieka różnie w poszczególnych okresach rozwoju, to więcej, to mniej intensywnie. Bodźce o zabarwieniu uczuciowym wywołują silniejszą i szybszą reakcję, inne słabszą i powolniejszą. Zadaniem wychowania będzie dobieranie odpowiednich do wieku i upodobań wychowanka motywów, wzorów i ideałów, któreby go pobudzały do szlachetnych czynów. Czuwać musi oczywiście wychowawca nad tym, by wychowanek zatapiając się w ulubionym zajęciu, nie zaniedbywał innych przedmiotów nauki.

Jakkolwiek w innych dziedzinach kultury stwierdzamy u wychowanka wartkie, nieraz kapryśne falowanie upodobań, w dziedzinie kultury religijnej zmienność ta jest i powinna być najmniejsza. Prawdy i ideały religijne bowiem nie mogą nikomu być obojętne, jako że dotyczą najważniejszych celów człowieka, których wartość jest absolutna, posiadająca znaczenie stałe i bezwarunkowe dla wszystkich. Zmiana upodobań może tu dotyczyć tylko objawów poszczególnych form, lecz nie istoty pobożności. Chęć służenia do Mszy św. lub rzucania kwiatków na procesji zmienia się z czasem w poważniejsze formy religijne, jak nawiedzanie Najśw. Sakramentu, rozmyślanie, czytanie pobożne, pracę w bractwach i towarzystwach. Wychowawca może więc od zarania życia wychowaneka stawiać przed oczy ideały najwyższe: Chrystusa, Matkę Bożą, Świętych Pańskich. A im więcej zdoła ideały te skonkretyzować, przybrać w uzmysłowione kształty (pomagają w tym piękne

obrazy, figury, opowiadania poglądowe, podniosłe nabożeństwa), tym skuteczniej działa na wychowanka, porywa go zaś wprost, gdy dołączy do tego swój własny, naoczny przykład.

Zdrowy idealizm staje się siłą niespożytą, źródłem najwyższych impulsów i natchnień; on to elektryzuje i pcha ludzi do czynów godnych wyższej natury, do aktów ofiarnych, nieraz nadludzkich. On skupia i kojarzy ludzi pokrewnych duchem, tworzy stowarzyszenia, związki, szkoły, akademie, gdzie wzmacniają się i tężeją siły we wspólnej służbie dla umiłowanej idei. Tak więc nie tylko poszczególne osoby, ale całe zespoły, ludy i państwa mieć mogą i muszą swe wspólne idee i ideały, rozpalające do zbiorowych dążeń i działań. Ożywcza ta iskra tli i wybucha to mniejszym, to większym płomieniem u wszystkich narodów. Widzimy ją przy budowie Wieży Babel, przy układaniu głazów pod piramidy, przy wznoszeniu świątyń pogańskich i chrześcijańskich katedr; ona to zapala rycerskie legiony do wojen krzyżowych, ona porywa szlachetnym ogniem płonące drużyny do wypraw odkrywczych, badawczych, misjonarskich, ona każe przodkom naszym nieść wiarę i kulturę Litwie i Rusi, przelewać krew i oddawać życie w obronie Ojczyzny w walkach z dzikimi pohańcami, ona dodaje naszym dziadom i ojcom ducha w walce kulturowej, nieci siły i męstwo w okresie naszej politycznej niewoli, ona każe ks. Skorupce z młodymi bohaterami iść na śmierć za Warszawę, Orlętom walczyć za Lwów, Sokołom za Poznań, Śląsk i Pomorze. Mimo ciężkich dziejowych burz ostaliśmy się, bo podtrzymywały nas ideały religijne i narodowe. „Ayez une idée et comptez sur l'avenir”, woła Lacordaire (miejcie wielką ideę i liczcie na przyszłość). Ponieważ szkoła przygotowuje dla przyszłości, musi krzesać i rozżarzać w duszach wychowanków myśli wielkie, zwłaszcza ideały narodowe i religijne, aby wychować Kościołowi dobrych synów i Państwu dzielnych obywateli.

Część druga
Podmiot wychowania

A. Komórki wychowawcze

Istnieją trzy integralne komórki wychowawcze: Rodzina, Naród — Państwo i Kościół.

I. Rodzina

Z natury rzeczy jest rodzina pierwszym środowiskiem wychowawczym dla każdego człowieka. Stanowi ona najmniejszą komórkę społeczną, ale najważniejszą i najdoskonalej w swych celach przez Stwórcę zorganizowaną.

Ojciec jest głową rodziny. Jemu przypada w udziale troska o jej utrzymanie. Stanowi on jej oparcie materialne i duchowe. Walka o byt wyrabia w nim hart i siłę woli. W tej bezwzględnej, a tak wyrachowanej nieraz walce kierować on się musi trzeźwą, chłodną rozumą, nieugiętą stanowczością. Do życia rodziny wnosi on t. zw. cnoty męskie: odwagę, śmiałość, przedsiębiorczość ducha, energię i zimną krew. On to wysuwa ważniejsze inicjatywy, rozstrzyga znaczniejsze sprawy. Dając rodzinie swoje nazwisko, stoi na straży jej hono-ru, jest ostatnią instancją i powagą odpowiedzialną ostatecznie za wszystko, co się dzieje w domu.

Wartki prąd zawodowej pracy i walki życiowej stanowi pewne niebezpieczeństwo dla równowagi moralnej mężczyzny. Narażony on jest na zmateralizowanie ducha, i łatwo ulec może wyrachowaniu i stępieniu wrażliwości wobec subtelniejszych zadań etycznych i religijnych. Lecz i tu wkracza uzupełniająco rola żony i matki w domu. Ona to bierze chleb, zapracowany przez ojca w delikatniejsze swe ręce, kreśli na nim znak krzyża, przyciska do gorącego serca, a rozdzielając go, poucza, że „nie samym chlebem żyje człowiek”. Gdy ojciec osądza rzeczy, jak je widzi, realistycznie i prozaicznie, prędzej gorzej niż lepiej, matka bierze świat raczej ze strony idealnej, jakim powinien być, w sposób bardziej optymistyczny i poetyczny. Ona to potrafi rozwijać i podtrzymywać w mężu i dział-

kach zrozumienie i odczucie wyższego, szlachetnego życia. Do pielęgnowania delikatnych kwiatów potrzeba delikatnych rąk. Cnoty żeńskie, jak ofiarność, czułość, cierpliwość, łagodność, cechujące macierzyństwo, pozwalają matce wczuwać się głęboko w duszę dziecka, by ją indywidualnie rozumieć i indywidualnie nią kierować. Chociażby dziecko bardzo oporny okazywało charakter, w sercu dobrej matki znajdzie się zawsze dlań miejsce, i ona jedna potrafi dopatrzeć się w nim tlejącej iskierki dobra, z której uczynić można jeszcze dużo. W ten sposób matka staje się kapłanką ogniska domowego, dookoła której skupia się mniej lub więcej czuły ton wzajemnego współżycia. Jej przypada w udziale bez wątpienia dużo więcej w wychowywaniu, aniżeli ojcu, i gdy matki braknie w domu, nikt jej w całej pełni (adaequately) zastąpić nie może. Praca matki poza domem nie dokonuje się nigdy bez uszczerbku dla wychowania i gospodarstwa domowego.

Warunkiem skutecznego wpływu wychowawczego w rodzinie jest oczywiście zgoda i jednomyślność obojga rodziców, zwłaszcza pod względem etyczno-religijnym. Stąd niekorzystne warunki wytwarzają t. zw. małżeństwa mieszane oraz zawarte z interesu, bez więzów uczucia.

Tak więc ojciec jest przedstawicielem w pierwszym rzędzie powagi, prawa i sprawiedliwości wymagającej, wiążącej, matka zaś miłości i dobroci wyrozumiałej, przebaczącej. U ojca przeważa rozważający rozum, u matki współczujące serce; tam: stwierdzająca suche fakty refleksja, tu: odgadujące motywy faktów uczucie. Bóg, dając ojcu i matce tak odmienne, a równocześnie tak z sobą zharmonizowane natury, nie mógł stworzyć lepszego środowiska dla kielkującego życia. Tu może ono wyrastać i dojrzewać najlepiej wśród cudownie skompletowanych warunków rozwoju. Tutaj tworzy sobie dziecko podstawowe pierwsze wrażenia, pojęcia i sądy. Tutaj kielkują wrodzone zdolności i zamięłowania, tu uczy się dziecko elementarnych zasad społecznych. Wszystko, co widzi, słyszy i czego doznaje, żłobi w wrażliwej, świeżej duszy niezatarte ślady. Braki pedagogiczne rodziców, uzupełnia w dużej części miłość zobopólna.

Toteż dobra rodzina jest komórką wychowawczą, której niczym zastąpić się nie da. Pestalozzi śmiało twierdzi, że wychowanie kończy się już z szóstym rokiem życia. Prawda,

tkwiąca w tym paradoksalnym zdaniu jest ta, że okres wychowania rodzicielskiego, to czas decydujący o strukturze psychofizycznej i dalszym rozwoju wychowanka. Od atmosfery rodzinnej, zależy ustrój i kierunek umysłowy dziecka: jego sprawność czy nieudolność myślenia, dokładność czy powierzchowność, pilność czy lenistwo w późniejszym życiu. Na jakich torach postawi szkoła rodzinna dziecko, w takim kierunku potoczy się z reguły dalsze jego życie. Rodzina kładzie fundament, na którym budują dalsze czynniki wychowawcze. Toteż największym dobrem dla kraju jest, gdy posiada jak najwięcej szlachetnych rodzin.

II. Naród – Państwo

Rodziny tego samego plemienia rozrastając się, stwarzają naród, naród zaś organizuje się w państwo. Naród i państwo są czynniki względne, zależne od siebie (*reciproca*), jakoby przyczyna (naród) i skutek (państwo). Może istnieć naród bez państwowości własnej, jak może istnieć gospodarstwo bez prawowitego pana, pod zarządem obcym, ale nie może istnieć państwo bez narodu, bo nie może istnieć skutek bez przyczyny, nie może rządzić gospodarz, gdy nie posiada gospodarstwa.

Czym gospodarz dla gospodarstwa, rodzice wobec dzieci, dyrektor wobec szkoły, tym jest państwo wobec narodu: dbać musi nie tylko o gospodarczą i fizyczną siłę kraju, ale także o jego dobra duchowe i idealne. Jak dom wytwarza ciepło rodzinne, szkoła braterską koleżeńskość, tak państwo pielęgnować winno solidarność państwową i miłość Ojczyzny, wytwarzając swoisty typ obywatela danego kraju.

Nie trudno Państwu oddziaływać wychowawczo, gdy w granicach jego mieszka jeden jednolity naród, lub gdy tenże tworzy część składową w przeważającej większości. Daleko trudniejsze zadanie Państwa, gdy w swym obrębie mieści mniejszości narodowe. W wypadku takim państwo zajęć musi stanowisko podobne, jakie zajmuje Ojciec wobec rodzonych swych dzieci i pasierbów lub synów przybranych. Dla wszystkich musi być równo sprawiedliwym, gdy chodzi o prawa i cele rozwijającej się natury ludzkiej; jeżeli zaś wchodzi w grę dobro innego rzędu, jak organizacyjno-administracyjne, stanowiska kierownicze, urzędy, odznaczenia i t. p., przysługują one *caeteris paribus* w pierwszym rzędzie synom własnym Ojczyzny,

więc w Polsce Polakom, w Niemczech Niemcom, w Francji Francuzom i t. d., tak jak majątek rodzinny i kierownictwo fabryki, czy innego warsztatu pracy, przypada w udziale dzieciom rodzonym, a nie przybranym, *caeteris paribus*, t. zn. wyjąwszy wypadek, że syn własny się wyrodi i zawodzi i nie zasługuje na uwzględnienie. Poza tym, rządy winny wyrabiać w mniejszościach narodowych poczucie wspólnoty i zawisłości w stosunku do Państwa, aby rozumiały, że z rosnącą tegoż potęgą wzrasta także ich własna kultura.

Wpływ wychowawczy wywiera państwo za pomocą swych urządzeń i praw, instytucyj i urządzeń społecznych, organów administracyjnych i szkół. Troskliwą opieką winno ono otaczać rodziny, kamienie węgielne wychowania. Stwarzać im trzeba możliwości istnienia (pracy i dachu nad głową) i zdrową atmosferę rozwoju. Do Państwa należy, jako do czynnika nadrzędnego, wyznaczenie opiekunów dla sierot, a także dla dzieci, których rodzice okazują się niezdolnymi, by uczynić zadość zadaniom wychowawczym. Dziecko, narażone w domu na zgorszenie, ma Państwo prawo i obowiązek zabrać i umieścić w dobrym ręku, w zakładzie wychowawczym czy poprawczym. Jeszcze więcej opieki wymagają szkoły, które dziś w lwiej części są zależne od Państwa. W imię postępu kultury, chcąc sobie wychować światłych i świadomych swych zadań obywateli, Państwo winno dbać o rozrost odpowiednich typów szkół, potrzebnych dla poszczególnych zawodów i warstw społeczeństwa, i szkoły te utrzymywać na odpowiednim poziomie naukowym i wychowawczym. W tym celu trzeba nauczycielstwo dobrze kształcić i dobrze wyposażać, aby móc od niego dużo żądać, i aby się cieszyło należnym sobie szacunkiem.

Niemniej musi Państwo czuwać nad otoczeniem bliższym i dalszym wychowanka, aby wpływało dodatnio, a nie ujemnie na jego rozwój. Udaremniać należy gorszące wpływy ulicy, kinematografu, teatru, prasy, bibuły pornograficznej, pozytywnie zaś popierać i rozwijać czynniki, oddziałujące wychowawczo, jak szkoły i kursy uzupełniające, dobre biblioteki, pisemka i stowarzyszenia młodzieży.

Poczucie przynależności i miłości do pewnego narodu i państwa dojrzewa względnie wolno u wychowanka. Jeśli chodzi o skalę rozwoju uczuć społecznych, dochodzą one

do świadomości w następującym porządku. Z popędu samozachowawczego rodzi się wpieryw w dziecku odczucie własnych potrzeb i przyjemności, miłość własna, egoizm, który nie tamowany należycie, dochodzi nieraz do wybujałej formy narcyzmu czyli zakochania się w sobie. Ale z współżycia z rodziną budzi się zrozumienie, że trzeba brać wzgląd na ojca, matkę, brata, siostrę — powstają stąd pierwsze, najprostsze porywy samopoświęcenia i miłości rodzinnej. Rozszerza i pogłębia się zmysł społeczny w szkole, gdzie ważność jednej osoby jeszcze bardziej maleje. Dalsze doświadczenia życiowe, poczynione w towarzystwie, na ulicy, na dworcu, w kościele i t. d., uświadamiają wychowankowi coraz bardziej tę prawdę, że jest on w organizmie społecznym tylko małym kóteczkiem, które musi swe funkcje wykonywać należycie, by nie psuć porządku ogółu. Z wolna poczyną wychowanek pojmować, co zawdzięcza miejscowości, w której mieszka (kościółowi, szkole, stowarzyszeniom, fabrykom, warsztatom...), wreszcie krajowi ojczystemu, narodowi, Państwu. Szkoła, rozbudzając miłość, cześć i posłuszeństwo wobec narodu i Państwa, posługuje się tymi samymi środkami, które wyrabiają uczucia oddania wobec rodziny. Uświadamiać należy wychowankowi znaczenie Ojczyzny i co jej zawdzięcza: język macierzysty, arcydzieła literatury, nauki i sztuki, sławną przeszłość i rycerskie imię narodu, bogactwa i piękno kraju, słowem wszystko to, co stanowi kulturę narodu, a co przepaja człowieka szlachetną godnością i dumą, pobudzającą do wysiłku dla dobra Ojczyzny, za którą gotów jest nawet życie złożyć w ofierze.

Wychowanie narodowe stworzyć musi u nas typ Polaka. Pielęgnować więc ono musi szczególnie wszystko to, co stanowi indywidualną duszę narodu, wyodrębniając nas od innych plemion, więc przede wszystkim język ojczysty, o którego czystość i dzwięczność dbać winny szkoła i Państwo, zapoznawając ogół z arcydziełami literatury rodzimej, popierając literatów, poetów, pisarzy, uczonych polskich, umożliwiając im korzystne warunki pracy (Akademia Umiejętności, Literatury, Sztuk Pięknych); odróżniają nas od innych narodów swoiste zwyczaje i obyczaje, pieśni, obrzędy i tańce, posiadamy własną sztukę ojczystą, regionalną, niejedne odrębne urzędzenia i organizacje państwowe i gospodarcze. Właściwości tych

nie wolno zaniedbywać, jak nie wolno stępiać szczególnych zdolności i zamiłowań młodzieży, gdyż specyficzne te cechy rozwijają indywidualności narodowe i miłość do kraju.

My Polacy posiadamy bezwątpienia dużo swoich cech charakteru, stanowiących o naszej wartości. Jak łatwo rozpaść w nas zapał i entuzjazm w podejmowaniu wielkich poczyną! Bohaterstwo jest żywiołem naszym. Potrafiliśmy być przedmurzem chrześcijaństwa, biliśmy daleko liczniejsze hordy Turków, Tatarów, Moskali, Bolszewików, urządzaliśmy płomienne powstania, umieliśmy krzesać ducha w męczeństwie, znosić Sybir i kajdany, nawet w niewoli dopatrywać się posłannictwa mesjańskiego. Szeroki gest jest nam wrodzony, chętnie biegamy tam, gdzie błyszczą niezwykle gwiazdy, lubimy marzyć i gwarzyć i snuć piękne plany. Ale w rzeczach codziennych, wobec szarej, systematycznej rzeczywistości, zapał nasz łatwo stygnie, nie umiemy doprowadzać rozmachu naszego do szczęśliwego końca dokładnym, obowiązkowym wysiłkiem. Stąd tysiączne niedociągnięcia, tak w życiu prywatnym, jak i publicznym. Stąd nieściśle przemysłane teorie i prace, niedopatrzienia podwładnych i przełożonych, nie wyzyskane zwycięstwa i warunki polityczne, gospodarcze, handlowe i t. d.

Wychowanie narodowe musi mieć zatem oczy zwrócone także na słabe strony duszy polskiej, mające swe główne źródło w słabej naszej woli, i uczyć wychowanków, jak pozostać wielkim także w rzeczach małych, chronić się powierzchowności i połowiczności. Nie każdemu dano wskazywać ludzkości nowe tory i znaczyć życie epokowymi dziełami. Każdy jednakże powołany jest do wielkości w gorliwym i sumiennym spełnianiu obowiązków drobnych, codziennych, a jednak niesłychanie ważnych. Najmniejsza komórka winna działać precyzyjnie w organizmie społecznym, bo tylko wtedy organizm ten będzie silny, zdrowy i sprawny. Wielkość Boga polega nie tylko na tym, że jest cudownym w wspaniałym makrokosmosie, ale i na tym, że jest przedziwnym także w mikrokosmosie, w misternym urządzeniu każdego włosa, każdego włókienka nerwu, najmniejszej komóreczki jakiegokolwiek drobnoustroju (ichtiozury — bakterie). Bóg nie mierzy czynów naszych ani łokciem, ani wagą, ani długością czasu, poświęconego pracy, ani nawet wielkością dzieł dokonanych,

lecz ilością włożonej w nie szlachetnej intencji, wysiłku i wytrwałej troskliwości.

Niejedna skromna zakonnica uświęciła się tym właśnie, że potrafiła w takim duchu wykonywać najprostsze obowiązki, jak np. zmiatanie korytarzy klasztornych. Gdy Siostra Teresa od Dzieciątka Jezus umarła, jedna z jej towarzyszek zawołała: „Cóż ona tak wielkiego zdziałała, że ją uważają za świętą?” Bo była wierną w rzeczach małych.

Rozwijając wartości, a wykorzeniając wady narodowe, wychowanie winno zdążać do wyrobienia czułego i poprawnego sumienia narodowego, szlachetnej ambicji i dumy narodowej. Równocześnie będzie ono strzec wychowanków, przed tym, aby duma nie wyrodziła się w szowinizm, powodujący niedocenywanie i wzdargę innych narodów. Sprzeciwiałoby się to idei ludzkości, która uczy, że można miłować matkę własną, a przy tym nie nienawidzić cudzej, i owszem, uznawać w niej, co szlachetne i dobre, przyswajać sobie nawet wartości kultury obcej, bo prawdziwa kultura jest dobrem wspólnym, jako że jest darem wspólnego Ojca świata. Narody, utrzymujące stosunki poprawne naukowe, handlowe, krajoznawcze, towarzyskie, szanujące prawa międzynarodowe, załatwiające konflikty polubowo, przygotowują osiągnięcie ostatecznego celu ewolucji społecznej, którym jest braterstwo ludów, owa wymarzona przez św. Augustyna „Civitas Dei” — Państwo Boże, rozwijające jednomyślnym wysiłkiem, w promieniach pokoju, kulturę wszechświata, o co tak gorąco modlił się Zbawiciel, opuszczając ten świat: „ut omnes unum sint”, aby społeczeństwo chrześcijańskie było w jedności, jako i On z Ojcem jedno” (Jan XVII, 11, 22).

Zasada, którą stwierdziliśmy w wychowaniu indywidualnym i socjalnym poszczególnego wychowanka, tj. że prowadzić go należy do samorealizacji jak i do samoposwięcenia, ujawnia się w szerszym zakresie także w wychowaniu narodowym i kosmopolitycznym. Naród każdy odczuwa tendencję realizacji odrębnych swych właściwości, a z drugiej strony idea ludzkości wymaga nieraz pewnego poświęcenia, gdy chodzi o dobra wyższe, dotyczące ogółu ludzkości. I jak samorealizacja wychowanka nie sprzeciwia się dobru społecznemu, ale je potęguje, tak też rozwój indywidualności narodowych nie jest ani zatamowaniem ani negacją

idei ludzkości, przeciwnie, im samodzielniej i silniej się jaki naród rozwija, tym wyższą jest jego wartość w ogóle społeczności ludzkiej, tym ważniejszą też tam odgrywa rolę.

Ideę ludzkości najszerzej i najwyżej ujmuje:

III. Kościół katolicki

On to bowiem przyziemne stworzenia ludzkie darzy nie tylko kulturą i cywilizacją doczesną, ale uszlachetnia je i podnosi do godności dzieci Bożych i dziedziców Królestwa niebieskiego. Nie wyłączając naturalnych środków wychowawczych, a dołączając do nich środki nadprzyrodzone (magisterium, ministerium, regimen = władzy nauczycielskiej, kapłańskiej, organizacyjnej), Kościół skupia w ręku swoim wszelkie środki wychowawcze w całej pełni (jest *societas perfecta* = społecznością doskonałą), tym samym staje się wychowawcą w najwyższym słowa znaczeniu.

Rola wychowawcza przysługuje Kościołowi:

1. z historycznych względów. Kościół od samego początku założenia swego poprzez najciemniejsze, barbarzyńskie wieki spełniał swą misję wychowawczą pomiędzy pogańskimi, zapomnianymi przez wszystkich, najdzikszyimi narodami, spełnia ją po dziś dzień i spełniać będzie do końca wieków;

2. z kulturalnych względów. Wszędzie, dokądkolwiek dotarła i dociera misja wychowawcza Kościoła, tam rozniecając jego wysłannicy nie tylko światło wiary, podnosząc ludzkość z ciemności bałwochwalstwa i zabobonu, ale zarazem karczują lasy, budują drogi i miasta, wznoszą szkoły i zakłady charytatywne. Całe szkolnictwo, od najniższej szkółki parafialnej poczynszyszy do najsławniejszych uniwersytetów, stało groszem i pracą Kościoła. Papieże i biskupi skupiali i utrzymywali na dworach swoich uczonych, magistrów, malarzy, rzeźbiarzy, muzyków, budowniczych; wiekopomne dzieła na polu literatury i sztuki powstały dzięki inicjatywie i pomocy Kościoła; słowem, Kościół rozтворzył i uprzystępniał ludom skarby kultury i cywilizacji i „odnowił oblicze ziemi”. Kościół nianczy narody, wyprowadzając je z niedołęstwa i zacofaństwa do dojrzałości kulturalnej, i dopiero gdy one stają się dojrzałe i umieją same sobie radzić, emancypują się spod wyłącznego kierownictwa Kościoła. Wpływ uszlachetniający wywiera wszakże

Kościół nadal przez swoich katechetów, profesorów, misjonarzy, duszpasterzy, społeczników, redaktorów, pisarzy i artystów przeróżnych odcieni, czuwając troskliwie nad tym, aby ludzkość nie zapędzała się na bezdroża. On to przestrzega przed fałszywymi teoriami i związkami (przed komunizmem, socjalizmem, materializmem, panteizmem, laicyzmem, masonerią i t. d.), przed błędnym, wykoszlawieniem nauk, przed trującymi pismami i książkami (syllabus, index), on gromadzi swych wiernych w towarzystwach, konferencjach, sodalicjach, bractwach, a wszystko to czyni w tym celu, aby użyżniać świat myślą Chrystusową, by kultura ludzkości nie zatraciła cech chrześcijańskich. Wybitne stanowisko wychowawcze przysługuje Kościołowi

3. ze względu na zakres działalności pedagogicznej. Chrystus umarł za wszystkich ludzi, praca wychowawcza Kościoła obejmuje zatem wszelkie warstwy społeczeństwa ludzkiego i wszystkie narody ziemi. Kościół uważa wszystkich ludzi za dzieci swoje. a) Jedne chowają się wdzięcznie w szczęśliwej atmosferze rodzinnej — to katolicy, będący w stanie łaski Bożej, związani z Kościołem więzami zewnętrznymi i wewnętrznymi (*vinculo interno et externo*), należący do Kościoła co do ciała i co do duszy; b) drudzy należą wprawdzie do rodziny chrześcijańskiej, ale tylko z imienia, bo nie oddychają życiem łaski Bożej, popadłszy w grzechy śmiertelne; tacy związani są z Kościołem tylko więzami zewnętrznymi (*vinculo externo*), c) inni na zewnątrz nie są wprawdzie katolikami, np. odszczepieńcy i heretycy, ale żyją *bona fide* szlachetnie, bez grzechów ciężkich, kochają Boga, starają Mu się przypodobać, zachowując Jego przykazania, by dusze swe zbawić — ci wszyscy związani są z Kościołem więzami wewnętrznymi co do duszy (*vinculo interno*); d) wreszcie są i tacy, którzy nie znają Ojca (Boga prawdziwego) i matki (Kościoła), i chowają się poza domem rodzinnym jako sieroty. Są to poganie oraz odszczepieńcy i heretycy, żyjący *mala fide* lub *bona fide*, ale niestety, w grzechach śmiertelnych; nie są oni związani z Kościołem żadnymi więzami, przecież jednak i oni należą do Kościoła *destinatione*, z przeznaczenia, bo i za nich Zbawiciel okup zapłacił, i do nich więc wysyła Kościół swych pośredników, i do nich odzywa się nieraz Głowa Kościoła w listach i encyklikach z wyrozumieniem i miłością, broni ich, wstawia się za nimi, dopomaga im

w miarach możności (w razie ucisku, wojny, handlu niewolnikami i t. d.).

Zakres działalności Kościoła obejmuje więc świat cały, a przynosi ona wszystkim komórkom wychowawczym niesłychane korzyści. Zyskuje na niej:

a) Rodzina. Kościół podnosi związek małżeński do godności Sakramentu, w ojcu i matce czcić każe zastępców Bożych na ziemi, broni rodzinę przeciw nieprawnym zakusom Państwa, chroni prawa dzieci wobec niesumiennych rodziców i nauczycieli.

b) Szkoła dobrze wychodzi na współpracę z Kościołem, bo nauczyciel, podparty czwartym przykazaniem Bożym, zyskuje na powadze w oczach uczniów i ich rodziców, praca wychowawcza zostaje uszlachetniona wyższymi motywami, współdziałaniem prefektów i duszpasterzy.

c) Gmina i Państwo zawdzięczają Kościołowi ochronę i silniejsze ugruntowanie swej władzy. Bo Kościół uczy: „Non est potestas nisi a Deo” (każda władza jest od Boga). Narzędzia zwierzchności mogą być jako ludzie ułomni, nawet niegodni swego urzędu, niemniej jednak władza, jaką piastują, pochodzi od Boga, źródła wszelkiej potęgi. Umoralniając i uspołeczniając poddanych, Kościół świadczy nieocenioną przysługę Państwu. Państwo bezbożne jest egoistyczne, tonie w materializmie i rozpętuje najniższe namiętności. „A narodu duch zatruty — to dopiero bólów ból”. Kościół przypomina więc, że Państwo nie istnieje egoistycznie dla siebie, ani też jest celem człowieka najwyższym, ale że istnieje dla dobra jednostek, czyli że Państwo jest dla obywateli, a nie obywatele dla Państwa.

d) Ludzkość cała silnie znajduje oparcie w pomocy Kościoła. Jakżeż często łagodzi Kościół nieporozumienia i spory pomiędzy narodami, zażegna wojny, przypomina zasady ludzkości i prawa Boże, pośredniczy, pełni służbę samarytania, czuwa, aby w materializmie i zmysłowości świat zupełnie nie zagrzął, podnosi go, wskazuje wyższe wartości i ideały. Kościół jest sumieniem narodów: gdy potęgi tego świata, zapominając się, schodzą z drogi prawej, wtedy on stawia im przed oczy Najwyższego Sędziego, „qui constitutus est Rex super Sion” (który jest postanowion Królem nad Syjonem), nawołuje do zastanowienia i poprawy, podnosząc swój głos: „Servite Domino in timore et exultate Ei cum tremore” (Służcie

Panu w bojaźni i radujcie się Mu ze drżeniem, Psalm 11). Główną cechą charakterystyczną tej służby Bożej, do której zachęca i w której wychowuje Kościół narody, jest bojaźń Boga, obawa, aby Go nie obrazić i duszy swej nie zatracić, ale także radość (*exsultate*) i pociecha, jaką daje czyste, spokojne sumienie i łączność z Bogiem. Dwóch tych czynników nie może braknąć w żadnym systemie wychowawczym. — Wreszcie przysługuje Kościołowi najwyższe posłannictwo wychowawcze

4. z nakazu Bożego. Chrystus Pan, założywszy swój Kościół, porучzył mu prowadzić dalej światobawcze dzieło swoje.

„Idąc tedy, nauczajcie wszystkie narody...”

„Kto was słucha, mnie słucha, a kto wami gardzi, mną gardzi.”

„Jako mnie Ojciec posłał, i ja was posyłam.”

Słowa te określają trzy główne cechy pracy wychowawczej Kościoła: 1. jej zakres i moment społeczny („nauczajcie wszystkie narody”), 2. jej czynnik nadprzyrodzony („kto was słucha, mnie słucha, t. j. Boga samego”): czynności i zarządzenia Kościoła nabierają więc powagi Bożej, są *auctoritatis divinae*, i dopiero w tę władzę wyposażony Kościół jest zdolny sprawować rząd nad duszami, wreszcie 3. działalność swą prowadzi Kościół nie tylko wszcz, rozwijając się liczebnie, ale i w głąb, uszlachetniając indywidualnie każdą duszę ludzką, („jako mnie Ojciec posłał, i ja was...”). Chrystus daje Kościołowi władzę nad wewnętrznymi przeżyciami człowieka. Władza świecka domagać się może tylko zewnętrznego podporządkowywania się obowiązującym przepisom („*de internis non iudicat praetor*”). Kościół zaś głębiej kładzie fundamenty wychowawcze: sięga on do najtajniejszych zakamarków duszy, domagając się spełniania obowiązków nie tylko na zewnątrz ale i z własnej dobrej woli, z wewnętrznego popędu i przekonania. Każdy nasz akt wewnętrzny musi być pod kontrolą i kierownictwem sumienia, bo z najskrytszych myśli, poruszeń woli i uczuć będziemy kiedyś zdawali rachunek przed Bogiem. Dlatego już tu na ziemi uczy Kościół człowieka poznawać i sądzić siebie: z woli Zbawiciela istnieje osobny trybunał sprawiedliwości i miłosierdzia, Sakrament Pokuty. Żadna władza świecka nie może się zdobyć na tak szczegółowy wgląd w duszę człowieka, jak w Kościele katolickim spowiednik, przed

którym otwierają się tajniki serc ludzkich i szerszej i szczerzej aniżeli przed własnym ojcem i matką rodzoną. W K o m u n i i ś w. zaś sam Bóg-Człowiek zstępuje do uświęconego łaską serca — scrutans corda et renes Deus, Bóg, przenikający serca i trzewia ludzkie, ażeby jeszcze dokładniej poprawić i zatrzeć pozostałe pomniejsze skazy i niewyraźności na obrazie Bożym, aby wypadł jak najwierniej i jak najpiękniej. Jaki rząd, jakie Państwo może się tak indywidualnym środkiem pedagogicznym poszczycić?

I jak w tych dwu najbardziej indywidualizujących Sakramentach, tak też w całej swej działalności wychowawczej dostosowywuje się Kościół znakomicie do ustroju psychofizycznego każdego człowieka z osobna jak i poszczególnych narodów jako takich. Inaczej odzywa się do maluczkich, inaczej do uczonych, inne pozwala zachowywać zwyczaje w Polsce, a inne w Chinach, obok stałych, równych wszędzie liturgicznych obrządków, nie wydziera nawróconym ludom języka, uznając indywidualne prawa i odrębności narodowe. Nie rządzi się szablonem i formą. Przejęty prawdziwą czcią wobec duszy, odkupionej krwią Chrystusową, Kościół nie gardzi żadną istotnością ludzką, poświęca swą troskę i opiekę najbiedniejszym i upośledzonym, znajdującym w religii jedyną nieraz ostoję i argument życia (trędowaci), oraz synom marnotrawnym, moralnie zaniedbanym, pragnąc ich pozyskać łasce w myśl przypowieści Zbawiciela o zbłąkanej owieczce i zaginionej drachmie.

W ten sposób Kościół, indywidualizując głęboko i uspołeczniając szeroko, spełnia w najszczytniejszej mierze dwa główne postulaty pedagogiczne: samorealizacji i samopoświęcenia, i staje się owym wymarzoną przez starożytność, opiewanym przez Homera idealnym ποιμην λαων — poimen laon — pasterzem ludów, do której to godności wyniósł go w istocie Chrystus słowami: „Paś baranki moje, paś owieczki moje”.

My Polacy zrośliśmy się w szczególny sposób z Kościołem dzięki przeróżnym a nazbyt liczным ciężkim doświadczeniom, w których podtrzymywał nam ducha narodowego do tego stopnia, że narodowość i wyznanie stały się synonimami u ludu (Polak oznaczało zawsze tyle co katolik, cfr. „wiarą naprzód!”), a Matkę Bożą uważamy od wieków, wdzięczną wolą królów i narodu, jako szczególną Królowę naszą. Sojusz

z Kościołem i Matką Bożą wychodził nam zawsze na dobre, przynosił nieraz nadzwyczajne, cudowne korzyści i łaski (zwycięstwa, dobrobyt kraju, potęgę).

Słusznie i sprawiedliwie więc podkreśla Kościół prawo swoje (Kodeks kan. §§ 1372–1382) do wychowania oraz obowiązek współpracy w wychowaniu młodzieży, spadający na wychowawców (kan. 1113).

Samo się przez się rozumie, że *jednomysłność* i *zgoda*, jaka wiązać ma ojca i matkę w wychowaniu rodzinnym, panować powinny także pomiędzy wszystkimi trzema czynnikami wychowawczymi, tj. rodziną, Państwem i Kościołem, w przeciwnym bowiem razie wychowanek, bałamucony rozbieżnymi zarządzeniami, nie wiedziałby, kogo słuchać. W razie nieporozumienia między rodziną a szkołą, należy rzecz uzgodnić, czy to osobiście, czy na konferencjach („wywiadówkach”), radach szkolnych, czy rodzicielskich, względnie z pomocą władzy szkolnej.

Może się zdarzyć, że szkoła i Państwo naruszają kompetencje rodziny, zabraniając np. dzieciom mówić pacierz, uczęszczając do kościoła i t. p. Prawa rodziny do dziecka są w takich razach naturalniejsze i bliższe od praw szkoły i Państwa.

Rozsądne więc życzenia, wypływające z tych naturalnych praw winny uszanować szkoła, gmina i Państwo. Z drugiej strony rodzina, ponieważ jest społecznością niedoskonałą, t. zn. nie posiadającą w sobie wszystkich środków do pełnego rozwoju, potrzebuje pomocy społeczności doskonałych, tj. Państwa, posiadającego wszelkie środki do osiągnięcia celów kulturalnych w porządku przyrodzonym, oraz Kościoła, posiadającego wszelkie środki w porządku nadprzyrodzonym. Pod względem pełni dobra kulturalnego Państwo ma pierwszeństwo przed rodziną, a Kościół pod względem środków nadprzyrodzonych przed Państwem. Nad wychowaniem czuwają więc i rodzina i Państwo i Kościół, każde w porządku swoim, czy natury czy łaski.

Społeczności nadrzędne mają obowiązek dostarczania środków do osiągnięcia pełniejszego dobra, społeczności niższe zaś winny z tych środków korzystać ze względu na dobro ewolucji wychowanka, do której tenże ma prawo. Poszczególne trzy komórki wychowawcze rodzina, Kościół i Państwo, pomagają sobie, uzupełniając się wzajemnie. Im bardziej się zhar-

monizują, tym większą korzyść odniesie z tego wychowanie młodzieży, tym więcej wzmocni się i rozkwitnie kultura rodziny, Kościoła i Państwa.

IV. Szkoła jako narzędzie wychowawcze

1. Prądy ustrojowe.

Omówione komórki wychowawcze cechuje mimo przeziwnej spójności pewnego rodzaju niewystarczalność.

Wpływ Kościoła na wychowującą się młodzież nie byłby dostateczny, gdyby działał tylko przez słowo Boże, Sakramenta i administrację parafialną. Wpływ Państwa byłby jeszcze słabszy, gdyby oddziaływać chciało wychowawczo tylko za pomocą rozporządzeń i urzędów. Także wychowanie domowe wykazuje niejedne braki. Rodzice bowiem nie mogą zwykle poświęcać dzieciom tyle czasu, ile troska wychowawcza wymaga. Często też nie posiadają niezbędnych dla pracy wychowawczej kwalifikacji. Zwłaszcza w dziedzinie wykształcenia potrzeba fachowych nauczycieli. Na utrzymanie zaś osobnego nauczyciela domowego lwia część rodziców nie może sobie pozwolić.

Trudności te i braki rozwiązuje instytucja wychowawcza, którą zwiemy szkołą (z greckiego σχολή = scholē = po łacinie: schola). Szkoła jest narzędziem wychowawczym rodziny, Kościoła i Państwa, skąd czerpie zasadniczo swe kompetencje (obowiązki i prawa). Zamiast ojca stoi przed frontem klasy nauczyciel, w miejscu matki — nauczycielka, oboje dzierżąc ponadto swą misję i sankcje z ramienia Kościoła i Państwa. Z tego wynika, że harmonijna współpraca trzech tych czynników wychowawczych ze szkołą jest rzeczą konieczną. Rodzice mają nie tylko prawo wyboru szkoły, ale także wglądu do szkoły (koła rodzicielskie, wywiady, konferencje), aby się orientować, jak szkoła zadanie swe spełnia. Z drugiej strony szkoła ma prawo domagać się od rodziców, aby zabiegi jej popierali nadzorem, przykładem i dobrym słowem, zwłaszcza tam, dokąd wpływ szkoły nie sięga. Ponieważ szkoła uzupełnia wychowanie domowe, cechy wychowania szkolnego muszą być podobne do wychowania rodzinnego. I tu potrzeba czułego serca, zwłaszcza dla subtelnej psychiki młodszych wychowanków (w przedszkolu i szkołach

powszechnych). I tu konieczna jest męska energia wychowawcy, zwłaszcza u chłopców po 12 roku życia. Zachowanie odpowiedniego stosunku pierwiastków wychowawczych męskich i żeńskich odgrywa w wychowaniu szkolnym ważną rolę. O czym jeszcze mówić będziemy.

Przejmując część niemałą wychowania rodzinnego na siebie, szkoła skupia (w sobie także wychowanie narodowo - państwowe oraz religijne. Państwo otacza szkołę opieką i dba w pierwszym rzędzie o jej poziom naukowy i patriotyczny, Kościół zaś decyduje w sprawach, dotyczących nauki religii i wychowania moralnego.

Jak w rodzinie, tak i w szkole prowadzić trzeba wychowania w jednolitym, konsekwentnym kierunku. Nie wolno jednemu nauczycielowi zwać czarnym tego, co drugi określa jako białe. Jednolitość zasad, zwłaszcza etycznych i religijnych, jest nieodzownym warunkiem skuteczności poczynań wychowawczych. Inaczej wychowanek nie wie, kogo i czego się trzymać, wahać się będzie w niepewności, nie wyrobi sobie silnych przekonań i zasad. Z tego wynika, że szkoła mieszana, tj. taka, w jakiej pracują nauczyciele czy uczniowie różnych wyznań jest niepożądana, a nawet niebezpieczna, tym bardziej, im młodszy uczniowie do niej uczęszczają. Zasada równowyznaniowości obejmuje nie tylko uczniów, ale i nauczycieli, bo nauczyciel, chociażby uczył matematyki, czy fizyki, czy innych przedmiotów raczej kształcących, nie wychowujących, nie zatracając charakteru wychowawczego, jest wzorem.

Jeszcze zgubniejsze postulaty głosi kierunek laicyzacji szkoły, propagując szkołę areligijną, tj. nie uczącą religii objawionej, a tolerującą co najwyżej etykę naturalną, deistyczną, względnie racjonalistyczną. Kierunek ten popełnia ten zasadniczy błąd, że nie bierze pod uwagę człowieka w całej rzeczywistości, ale zacieśnia się wyłącznie do porządku przyrodzonego, wykreślając z programu pęd i relację natury ludzkiej do Stwórcy, celu ostatecznego człowieka. Tym samym rezygnuje laicyzm z najsilniejszych motywów, pobudzających i uszlachetniających życie ludzkie. Toteż nic dziwnego, że laicyzm doprowadził ostatecznie do rozbicia myśli pedagogicznej, gubiąc się w skrajnościach.

I tak z jednej strony wyładował on w „pajdocentryzmie”, podkreślając zbytnio autonomię (własnowolę) dziecka w sprawach wychowania. Ellen Key, rewolucyjna przedstawicielka szwedzka „wieku dziecka”, widzi w dziecku udzielnego monarchę i twierdzi, że dopóki ojciec i matka kornie nie uchyla czoła przed majestatem wychowanka, dopóki nie pojmą, że nie mają władzy i prawa narzucać swych zasad tym małym istotom, tak samo, jak nie mają siły gwiazdom wskazywać nowych torów, wychowanie popełniać będzie nadal zbrodnie morderstwa dusz. Zbyteczne udowadniać, jak bardzo system ten oddalił się od obiektywnej myśli pedagogicznej w swej utopijnej skrajności.

Z drugiej strony laicyzm nie uchronił się od drugiej ostateczności, zwracając w kierunku skrajnie heteronomicznym, wychodzącym z zasady, że jednostka posiada rację bytu tylko ze względu na społeczeństwo. Zwolennicy tego kierunku twierdzą, że społeczeństwo (państwo totalne) posiada, jako byt najwyższy, absolutne prawo do jednostki i jej wychowania. Idealem jest zdążać do całkowitego egalitaryzmu, do podciągnięcia wszystkich pod jeden strychulec (Gleichschaltung), według jednej recepty. Tymczasem ani społeczeństwo nie jest absolutem, ani żaden rząd nie ma prawa absolutnego wobec swych obywateli, jak zaznaczyliśmy wyżej, ani też egalitaryzm nie wytrzymuje krytyki. Dewizą poprawnego wychowania nie może być hasło: „Idem cuique” (każdemu to samo), ale „suum cuique” (każdemu to, czego mu potrzeba i co mu się należy). Dopiero doskonale rozwinięte i wyzyskane wartości indywidualne poszczególnych jednostek i warstw społecznych, rzucone na szalę dobra ogólnego, stwarzają potrzebną równowagę klas, ład w współżyciu i potęgę Państwa.

Wobec wysuwanych przez nowsze kierunki wymagań aktywności i samodzielności wychowanka (Szkoła Pracy), należy dobitnie zaznaczyć, że nie mniej ważnym czynnikiem w wychowaniu jest uważne nastawianie ucha na słowo wychowawcy. Znamy wagę żywego słowa, trafiającego do przekonania i serca człowieka. Musimy doceniać jego znaczenie w wychowaniu. Myliłby się ten, ktoby przypuszczał, że uczeń zachowuje się tylko biernie, słuchając nauczyciela. W nim wtedy wre praca myśli, woli i uczucia, która urabia poglądy, zasady, charakter cały, przygotowując do aktywności i samo-

dzielności. Nie umie dobrze rozkazywać, kto nie nauczył się dobrze słuchać. Nie będzie wybitnie czynnym i samodzielny ten, który z bierną gotowością nie nastawiał swej duszy na wpływy wychowawcze. Należy zatem zachowywać stosunek należyty między aktywnością a t. zw. biernością (kontemplacją) wychowanka.

2. Nauczanie jednostkowe i zbiorowe.

W starożytności panował system nauczania jednostkowego. Moźni patrycjusze brali sobie osobnego pedagoga w dom do pomocy, a także w szkołach, uczęszczanych gromadnie, uczono jednostkowo. Nauczyciel czytał, wykladał, deklamował wprawdzie wobec całej grupy uczniów, po czym jednak zajmował się poszczególnymi uczniami z osobna. Widzimy to na starych wazach greckich, malaturach i reliefach rzymskich: u nóg nauczyciela siedzi lub stoi zawsze tylko jeden uczeń, reszta czeka w oddali na swą kolej.

Pierwszy Kwintyliian (35–100 po Chr.) zabrał głos, udowadniając klasycznymi argumentami wyższość nauczania zbiorowego. Ale przeciwstawia się on raczej nauce prywatnej, domowej, dając pierwszeństwo nauce gromadnej, szkolnej.

Tak więc system nauczania jednostkowego przetrwał z nieznacznymi zmianami do początku XIX wieku. Jezuici wprowadzili wprawdzie do swych szkół pewną reformę, bo „ratio studiorum” (regulamin szkoły) zobowiązywała nauczyciela, wypytującego ucznia, do zwracania się z pytaniami także do innych uczniów, by uważali. Ogólnie jednak praktykowaną metodą nauczania była rozprawa nauczyciela z uczniem w cztery oczy, wypytywanie go przed katedrą, czego się nauczył, i notowanie cenzury. Nieraz sprawę tę załatwiali w zastępstwie nauczyciela wzorowi uczniowie (censores).

Zagadnienie wartości dydaktycznej nauczania jednostkowego i zbiorowego wysunęło się na naukowe tory dopiero w XIX wieku. Badania i dyskusje zapoczątkowali kryminolodzy włoscy. Scipio Sighele¹⁾, zastanawiając się nad psychologią tłumu, wykazuje niekorzystny wpływ tłumu na poszczególne jednostki, które, chociaż rozsądniejsze i szlachetniejsze, dają się porwać do nierozważnych i niegodnych czynów.

¹⁾ „Tłum zbrodniczy”, Warszawa 1895

Le Bon¹⁾ przyznaje niekorzystne oddziaływanie tłumu na władze umysłowe jednostki. Korzystniej zaś zapatruje się na wpływ zbiorowiska, gdy chodzi o przeżycia emocjonalne. Tłumy bowiem w większości niezeepsute, porywają jednostki do powzięcia płeknych inicjatyw i do dzielnych poczynąń.

Wpływ dodatni gromady na życie uczuciowe jednostki przemawia za stosowaniem nauki zbiorowej w szkole. Wpływ zaś ujemny na działanie władz intelektualnych nie zalecałby kształcenia zbiorowego. Tymczasem jednak sprawa w praktyce przedstawia się inaczej. Jakość wpływu gromady zależy od wartości jednostek, które ją tworzą. Le Bon przyznaje, że gromada ludzi, w ogóle swym szlachetnych, może działać dodatnio, pobudzając jednostki ośpałe, leniwe i bierne.

Jak często zauważamy, że uczniowie lepsi i pilniejsi pociągają do pracy kolegów apatycznych, że w bibliotekach, laboratoriach, instytutach naukowych wytwarza się „atmosfera pracy”, entuzjazm wysiłków, bo jeden zachęca i pobudza drugiego przykładem swoim.

Dlatego też broni w Niemczech pracy zbiorowej Fryderyk Scherfig,²⁾ a u nas w Polsce to samo stanowisko zajmują Antoni Danysz,³⁾ Bogdan Nawroczyński⁴⁾ i inni.

Argumenty z doświadczenia, przemawiające za nauczaniem zbiorowym, uzupełnione i poparte zostały badaniami eksperymentalnymi. Dawano uczniom testy do wykonywania, raz wspólnie z całą grupą klasy, drugi raz w odosobnieniu od współuczniów. Zapoczątkował tego rodzaju ekspertymenty August Mayer⁵⁾, nauczyciel z Würzburga, a prowadzili je dalej Fryderyk Schmidt, Ernst Neumann⁶⁾ i inni. U nas zajął się sprawą jednostkowego i zbiorowego nauczania prof. Nawroczyński. Nie wchodząc w szczegółowy rozbiór prób przeprowadzanych, podajemy ich ostateczne, główne wyniki i praktyczne dla nauczania wychowawczego wnioski.

¹⁾ „Psychologia tłumu”, Lwów-Warszawa 1899.

²⁾ „Der psychische Wert des Einzel- und Klassenunterrichts”, Lipsk 1882.

³⁾ Nauczanie szkolne Warszawa 1908.

⁴⁾ Uczeń i klasa, Warszawa 1923.

⁵⁾ Über Einzel- und Gesamtleistung des Schulkindes, Lipsk 1904.

⁶⁾ Haus- und Schularbeit, Lipsk 1904.

Nauczaniu zbiorowemu należy oddać pierwszeństwo. Gdy nauczyciel zajmuje się tylko jednym uczniem w szkole, inni uczniowie tracą czas lub nie wyzyskują go należycie; napięcie umysłowe u nich staje się wówczas słabe lub żadne. W nauce zbiorowej zaś, gdy nauczyciel odzywa się do całej klasy, uczniowie zniewoleni są uważać i współdziałać z nauczycielem, kontakt staje się żywym, bodźce silniejsze, bo nie tylko nauczyciel oddziałuje na uczniów, ale także uczniowie na siebie wzajemnie, pobudzając myśl dobrą, uczucia szlachetne, cnoty społeczne, śmiałość przemawiania i wystąpienia. Nie pozostaje to także bez wpływu na nauczyciela, gdyż przemawianie do większego zespołu pobudza, dając więcej zapału i więcej wewnętrznego zadowolenia aniżeli zajmowanie się tylko jednym wychowankiem.

Wartość wychowania zbiorowego jest więc bez wątpienia większą, aniżeli jednostkowego. Z tym wszystkim nie należy i tu popaść w jednostronność i odżegnywać się w zupełności od wpływania osobistego na wychowanka i nauczania w cztery oczy, jednostkowego. I tego środka musi nauczyciel w niejednych wypadkach się chwycić i działać indywidualnie, o czym poniżej.

W nauczaniu wychowawczym oba rodzaje pracy: zbiorowej i jednostkowej, winny harmonijnie się uzupełniać. W wychowaniu jednostkowym uwydatnia się więcej czynnik indywidualny, dochodzą do głosu i rozwoju w większym stopniu zdolności, zamiłowania i cechy osobiste wychowanka. W wychowaniu zbiorowym zaś zaznacza się więcej charakter społeczny.

Wynika stąd, że na pracę domową, jednostkową należy pozwalać uczniom wtenczas, gdy ona ma wykazać w większej mierze piętno indywidualne, więc grę wyobraźni, inwencję, kombinację, pracę, wymagającą większego skupienia i większej samodzielności ucznia. Uczniom młodym, u których indywidualność i samodzielność są jeszcze mało rozwinięte, nie wolno wobec tego nakładać dużo zadań i ćwiczeń domowych, wysiłków i prac osobistych. Większą część pracy winna z nimi razem załatwić szkoła w nauce zbiorowej. Więcej natomiast pracy jednostkowej można poddawać uczniom starszym, by coraz bardziej wyrabiać ich samodzielność.

Wychowanie zbiorowe daje lepsze wyniki, gdy chodzi o wyrobienie w uczniach cnót społecznych (grzeczności, poświęcenia, solidarności, poczucia honoru i godziwej dumy) oraz o utrwalenie i przetrawienie materiału naukowego w pamięci, o powtarzanie, ćwiczenie, zatem w pracach o zabarwieniu więcej mechanicznym.

Szkoła winna łączyć oba rodzaje nauczania, przy prowadzeniu nauczania zbiorowego. Bo klasa – to zorganizowana gromada, jednostka społeczna, stanowiąca przejście od grupy pierwotnej, rodziny, gdzie przeważa wychowanie indywidualne, do grup wtórnych, jakimi są stowarzyszenia i organizacje społeczne, Państwo i Kościół, gdzie przeważa wychowanie socjalne.

Szkoła, jako narzędzie wychowawcze rodziny, Państwa i Kościoła, ma, jak widzieliśmy, niesłychanie ważne zadanie do spełnienia. Jakże szkoły, takie społeczeństwo. Największą troską winny komórki wychowawcze otaczać szkoły, by stały na odpowiednim poziomie kultury.

3. Rodzaje szkół.

Chcąc działać indywidualnie, szkoła musi dostosowywać się do wieku, stopnia rozwoju, zdolności i zamiłowań młodzieży, a ponieważ w obrębie jednej szkoły jest to rzeczą niemożliwą, nastąpiło jej zróżniczkowanie. U nas w Polsce powstały po ostatniej reformie szkolnictwa (min. Jędrzejewicza) następujące typy szkół: 1. przedszkola, 2. szkoły powszechne, 3. szkoły średnie, 4. licea, 5. pedagogia, 6. szkoły wyższe.

Przedszkola różnego rodzaju (żłóбки, ochronki, ogródki freblowskie) nazwać można rozszerzoną rodziną, gdyż zastępują one dzieciom rodziców i rodzeństwo. Dlatego panować w nich winien duch jak najbardziej zbliżony do atmosfery rodzinnej, więc dużo pogody, swobody i ruchu, zabawy i rozrywki i nieco nauki. Droga miłych opowiadań, bajek, rozmówek i pogadanek nabywają dzieci podstawowych wyobrażeń, pojęć i poglądów, uczą się pacierza, ważniejszych prawd wiary, wierszyków, piosenek, co wszystko stanowi doskonałe przygotowanie do nauki szkolnej. Przedszkole, utrzymując dzieci w duchu karności, daje pożądaną korektę

wychowania domowego dzieciom rozpieszczonym i rozpasanym, z drugiej strony dodaje odwagi i śmiałości naturom zamkniętym w sobie i zafukanym. Przedszkole najlepiej prowadzi ochroniarka lub nauczycielka, ponieważ dusza niewieścia najłatwiej się wczuwa w delikatne przeżycia, małe zmartwienia, kłopoty i dążenia dziecka.

Z przedszkola przechodzi dziecko do szkoły powszechnej. Tutaj kilkoletnie zbliżenie się wzajemne dzieci różnych warstw społecznych przyczynia się do wyrównania niejednych uprzedzeń, wyrabiając zrozumienie indywidualnych cech i tendencji. W szkole powszechnej panuje już wprawdzie poważniejszy ton, są plany, programy, metody systematycznej nauki, z tym wszystkim nie należy i tu zapominać o tym, że mamy jeszcze dzieci przed sobą, pełne tryskającego życia pochopne do zabaw, psot i figli. W poważnym tonie nauki szkolnej musi się zatem znaleźć także miejsce na zdrowy humor, wesołe oblicze, dowcip, dobry żart, a poza murami szkoły na towarzyskie gry, sporty i wycieczki, o czym później.

Oczywiście że nie wolno w tym względzie popaść w krańcową ostateczność i uważać nauki za rodzaj rozrykowego zatrudnienia, gdzie wszystko odbywa się „na wesoło”, jak tego chce t. zw. „Szkoła Radości” (Karin Michaelis), i jak to propagują jeszcze radykalniejsze kierunki, polecające naukę dowolną i dorywczą, zależnie od zainteresowań i nastrojów wychowanków; bo dopiero taka nauka, ich zdaniem, staje się prawdziwą, żywą własnością ucznia, która jest mu w danej chwili potrzebną lub pożądaną. Wyznawcy tej zasady wchodzą do klasy nieprzygotowani, bo nie wiedzą, jakie zagadnienie wysuną w zakres lekcji zainteresowania uczniów.

Sposób taki jest możliwy tylko pod dwoma warunkami: że ima się go pedagog wybitnie zdolny i sprawny, któryby potrafił opanować sytuację, i że używa go tylko w wypadkach wyjątkowych, które siłą faktu nasuwają uczniom tę czy ową kwestię (np. samolot spadł obok szkoły, dzieci go opisują; zjechał biskup na wizytację do parafii, dzieci zaznajamiają się z szatami liturgicznymi biskupa). Poza tym nauka w szkole powszechnej musi być usystematyzowana i planowa; inaczej nie osiągnie pełni swych celów. Nie można uniewinniać się tym, że dzieci do tego lub owego zagadnienia nie czują

zamiłowania, bo szkoła powszechna musi dać ogólne zaokrąglone wykształcenie, a rzeczą nauczyciela jest wzbudzać odpowiednie zainteresowanie do nieznanego uczniom przedmiotu.

Naturalną nadbudową szkoły powszechnej jest szkoła średnia, czteroklasowa, a) ogólnokształcąca, b) zawodowa, (gimnazjum kupieckie, handlowe, rzemieślnicze, elektrotechniczne). Szkoła średnia jest podstawą dalszych studiów w liceum, które jest a) ogólnokształcące (klasyczne, humanistyczne, matematyczno-fizyczne, przyrodnicze), b) pedagogiczne, trzyletnie, kształcące nauczycieli szkół powszechnych, c) zawodowe, przygotowujące samodzielnych przedsiębiorców, techników, kierowników różnych działów handlu, przemysłu, gospodarstwa krajowego, budownictwa, lotnictwa i t. p.

Osobne pedagogium ma przygotowywać profesorów szkół średnich.

Najwyższym szczeblem w hierarchii szkolnictwa są szkoły wyższe (uniwersytety, akademie, politechniki, seminaria duchowne...)

Poza tym wytworzyły się dla odmiennych płci osobne szkoły męskie i żeńskie, a dla szczególnych indywidualności t. zw. szkoły specjalne: dla ociemniałych, głuchoniemych, niedorozwiniętych i t. d.

Wszystkie wymienione typy szkół mogą być albo internatami albo eksternatami.

Wychowanie zakładowe wykazuje bezsprzecznie dużo korzyści: łatwiejsza tu praca zapobiegawcza, łatwiejszy dozór, łatwiej urabiają się cnoty społeczne, zmysł porządku, punktualności, dokładności, wojskowej prawię karności.

Z drugiej strony narażają internaty pracę wychowawczą także na pewne niebezpieczeństwa: stałe, regularne formy działają u niejednego wychowanka tylko na zewnątrz, a nie urabiają jego ducha z wewnątrz. Psyche tłumu, duch zbiorowy, wpływa często sugestywnie w niepożądanym kierunku, powodując bezmyślne naśladowanie. Niebezpieczeństwo zgorzienia jest wtedy większe: jeden zepsuty uczeń zarazić może szereg dobrych wychowanków. Także indywidualizacja alumnów, zwłaszcza młodszych, jest więcej utrudniona. Dom rodzinny, współdziałający z eksternatem, z reguły lepiej tę sprawę załatwia. Gdy jednak na czele internatu staną doświad-

czeniu i mądrzy pedagogowie, mogą dokonać daleko większych rzeczy aniżeli dom wspólnie ze szkołą — eksternatem (jak n. p. Collegium Nobillium Ks. Konarskiego).

B. Osobistość wychowawcy

I. Jego przymioty w ogólności

Ponieważ wpływ wychowawcy musi być budujący, wychowawca winien odznaczać się wybitnymi zaletami osobistymi, aby móc dodatnio urabiać budzącą się do życia duszę młodego człowieka.

Pierwszymi wychowawcami i nauczycielami dziecka są rodzice. Powinni oni wczuć się w atmosferę, którą oddycha wychowanek, by rozumieć jego smutki, radości, pragnienia. Do nich bowiem udaje się dziecko ze swymi nieporadnościami i wątpliwościami, muszą więc dysponować pewnym zasobem wiedzy i wykształcenia, by dać mu odpowiedź na najrozmaitsze pytania. Rodzice winni więc zainteresować się nauką dziecka i brać udział w jego zajęciach, czy to w sposób pomagający, czy kontrolujący, czy też doradczy. Świat dziecka winien być światem rodziców. Im dłużej trwa współudział rodziców w pracy szkolnej wychowanka w jego zabiegach, troskach i radościach, tym lepiej dla wychowanka, w tym korzystniejszym też położeniu wobec niego są rodzice, bo pozostają w ciągłej ścisłej łączności z dzieckiem, przez co zacieśnia się coraz bardziej węzeł współzycia, miłości i zaufania na podstawie wspólnych doświadczeń i przeżyć. Gorzej przedstawia się sprawa, gdy ojciec lub matka, lub rodzice oboje, nie posiadają tego wykształcenia, którego ich syn lub córka nabywa. Gdy rodzice mają wykształcenie tylko szkoły powszechnej, a syn uczęszcza do gimnazjum, kontrola zadań i obowiązków oraz współudział w nauce staje się rzeczą trudną i niemożliwą, chyba w najogólniejszych ramach, co nie ma wielkiego znaczenia. Rodzice tacy muszą zrezygnować z wspólnoty umysłowej ze swym dzieckiem, nie mogą go dozorować w nauce, skutkiem czego rozluźnia się łączność inte-

lekutualna i z biegiem czasu wytwarzają się w tym względzie dwa światy odrębne, nieraz nie rozumiejące się nawzajem.

Przyczyny późniejszych nieporozumień i rozdziwojów serc pomiędzy rodzicami a dziećmi szukać należy nierządno w owym już za młodu zarysowującym się rozdziale umysłowości. W takich wypadkach rodzice, chcąc utrzymać powagę i miłość dzieci, winni uzupełniać braki wykształcenia innymi wartościami, mianowicie walorami etycznymi i religijnymi, doświadczeniem życiowym, dobrocią, ofiarnością i zabiegliwą pracą. Ponieważ większość młodych nie jest sobie dostatecznie świadomą obowiązków, jakie nakłada związek małżeński, urzędzać się powinno kursy dla narzeczonych, które by ich o tym pouczyły. T. zw. egzamina przedślubne w biurze parafialnym nie mogą wszystkich kwestyj załatwić.

Wpływ rodziców już od kolebki może być dla dziecka dodatni lub ujemny, zależnie od ich właściwości moralnych. Rodzice muszą wiedzieć, że dzieci codziennie ich obserwują, i że w ich postępowaniu widzą normę swego postępowania. Dlatego winni im służyć przykładem religijności i wszelkiej cnoty, wytwarzając w swym domu atmosferę moralnie zdrową. Dziecko z natury jest szczere i otwarte, nie umie się maskować, stąd dusza dziecięcia z wszystkimi dobrymi i złymi skłonnościami odsłania się przed oczyma wychowawcy w całej prawdzie, że nic w niej łatwo się nie ukryje i nie utai. Nie trudno więc poznać duszę dziecka, wczuć się w nią i nią odpowiednio kierować. Zaletami wychowanka nie będą się rodzice pyszczyć, bo nie są one, jak wiemy, tylko ich wyłącznym dziełem, słabościami jego nie będą się zrażać, bo istnieją możliwości naprawy. Gorliwość wychowawcza rodziców ułatwia wychowankowi unikanie błędów i przeszkód, spotykanych na drodze moralnego rozwoju, prowadząc go do coraz głębszego wyrobienia wewnętrznego i doskonałości chrześcijańskiej.

Do niedawna wychowanie prawie wyłącznie należało do domu rodzicielskiego. Stosunki społeczne i zarobkowe były prostsze, pozwalały rodzicom, zwłaszcza matce, załatwiać prace w domu. Stąd mogli oni pilniej i dokładniej zajmować się dziećmi i przysposabiać je do obranego zawodu. Zmieniła się sytuacja, gdy z nastaniem fabryk, składów i biur ojców rodziny, a często i matka, zmuszeni są zarobkować poza

domem, nieraz dzień cały. Rodzice tacy nie mogą poświęcać dłuższego czasu wychowaniu dzieci; dlatego szkoła poczęła coraz bardziej wyręczać dom, przejmując na siebie w coraz większym zakresie obowiązki wychowania.

* * *

Jakie przygotowanie, powinien posiadać nauczyciel, ażeby był zdolny spełniać zadanie wychowawcy? Wykształcenie jego musi być dostosowane do wychowanka, którego kształci, względnie do typu szkoły, w której uczy. Zasób wiedzy nauczyciela musi być oczywiście daleko szerszy i głębszy w porównaniu do ucznia. Postulat ten wynika z samego pojęcia nauczyciela. Osoba bowiem, któraby więcej nie umiała od ucznia, a mimo to go uczyła, nie byłaby nauczycielem w ścisłym tego słowa znaczeniu, lecz współuczniem lub starszym kolegą. Taki „nauczyciel” nie może liczyć na potrzebną powagę intelektualną wobec uczniów. Nauczyciel w pełnym słowa znaczeniu powinien posiadać t. zw. ogólne wykształcenie, dające orientację także w przedmiotach, których nie uczy, by mógł koncentrować swój przedmiot z innymi przedmiotami i odpowiadać uczniom na stawiane pytania.

W szczególności wychowawca winien odznaczać się dokładną znajomością tego przedmiotu, który uczy. Nie mogę bowiem nikomu dawać tego, czego sam nie posiadam, lub co posiadam połowicznie. Przedmiot nauki powinien być jasno i dokładnie przez nauczyciela pojęty, aby się należycie odbił w umyśle ucznia. Odbitka zawsze jest słabsza od oryginału. Chociaż więc nauczyciel opanowuje materiał wszechstronnie, nie odbije on się równie wyraźnie w umysłach uczniów z powodu niedojrzałości młodych głów. Można by na podstawie tego powiedzieć, że gdy nauczyciel przychodzi na lekcję doskonale przygotowany i wykłada doskonale, uczniowie wychodzą z lekcji pouczeni dobrze; gdy nauczyciel jest przygotowany dobrze i dobrze wykłada, uczniowie zostają pouczeni dostatecznie; gdy nauczyciel zjawia się w klasie przygotowany tylko dostatecznie, już lekcja jego pozostawia w umysłach niejednych uczniów pewne luki i niejasności. Wtedy to opieszali nauczyciele wierzą w zadawania i odpytywania, w rzucanie gromów i wymierzanie kar, walczą z rzekomą gnuśnością i ciemnotą uczniów, uważają ich za swoich ciemnuszów i wrogów, których

nigdy nie zdołają pozyskać ani pokonać. W klasie takiej panuje niezadowolenie i rozgoryczenie obustronne – wojna bezowocna.

Nauczyciel niesumienny nie może podbić sobie ani serc, ani umysłów, bo nadwyręża swoją powagę.

Opanowanie materiału nauki to broń, z którą nauczyciel stawia przed frontem klasy. Bronią tą powinien nauczyciel umieć odpowiednio władać. Z tego wyłania się dalszy postulat, że nauczyciel winien umieć wiadomości swoich udzielać uczniom, t. j. posiadać odpowiednią sprawność nauczania. Wymaganie stosowania sztuki nauczania wysunęło się wyraźnie dopiero w nowszych czasach. Dawniej wierzano w zasadę: „Signum scientis est posse docere” – kto coś wie, tego też umie drugich nauczyć. Cyce-ron wprowadzie wspomina: „est quaedam ars docendi” – istnieje pewna sztuka nauczania – lecz sztuki tej starożytność nie uczyła. Ziarna zrozumienia tej sztuki znajdujemy w pierwszych czasach chrześcijaństwa i w średnich wiekach (św. Augustyn, św. Hieronim, Kasjodor, św. Benedykt i in.), kielkują one w erze humanizmu (Vives, Sturm, Herbest i in.), a w XVII wieku rozrastają się w systematyczną naukę (Ratke, Kameński, Fénelon i in.).

Nauka, zastanawiająca się nad sposobami nauczania, zwie się dydaktyką, zaś jej częścią specjalną jest metodyka. Dobra metoda nauczania – to sztuka strategiczna w ręku nauczyciela, bez której nie ma pedagogicznego zwycięstwa.

Wreszcie, kto chce być wychowawcą, powinien obok wiedzy mieć także szlachetne usposobienie, z acny charakter. Dzisiaj rozumiemy to doskonale, że może ktoś być wielkim uczonym, a człowiekiem marnego charakteru. Inaczej uczył Sokrates, twierdząc, że wiedza czyni człowieka cnotliwym.

Proces wychowawczy można nazwać rodzeniem duchowym („Ego vos genui”, ja was zrodziłem, pisze św. Paweł do nowonawróconych chrześcijan). Wychowanek jest synem duchowym wychowawcy. Gdy wychowawcy braknie wartości duchowych, wychowanek ich nie nabierze.

Największe wyrobienie moralne powinni z natury rzeczy posiadać ci, którzy znajdują się w najbliższej łączności z dzieckiem, a więc rodzice. Nie mniej i nauczyciel, ponieważ działa wychowawczo, musi w tym względzie być wzorem dla uczniów.

Podstawą wszech cnót wychowawczych jest zamiłowanie do stanu nauczycielskiego czyli powołanie, inaczej spadnie wychowawca do roli suchego mechanika i ugrzęźnie w rutynie.

Wychowawca, jak kapłan, przygotowuje do życia dusze ludzkie. Jeden i drugi sięga w świat ideałów i w świat nadprzyrodzony. Dla jednego i drugiego wzorem jest Chrystus, największy wychowawca ludzkości.

Wśród nauczycieli możemy rozróżnić następujące cztery grupy wychowawców:

1) pedagog z powołania, oddający wszystkie swe siły gorliwej pracy wychowawczej, nie dla korzyści materialnych, ale przede wszystkim dla doniosłej ważnej sprawy; kocha on swych uczniów, los ich zajmuje go żywo nie tylko w szkole, ale i poza nią;

2) pedagog z zawodu posiada wymagane kwalifikacje pod względem naukowym i moralnym, uczy na ogół sumiennie, ale dla celów niższych, aby mieć utrzymanie, dobre imię u inspektora, rodziców, kolegów, uczniów i t. d. Nauczyciel taki nie wyczerpuje w całej pełni swego zadania;

3) nauczyciel zdolny, wychowawca mierny;

4) nauczyciel — wychowawca mierny, pozostawiający dużo do życzenia pod względem moralnym: nie dający wychowankom dobrego przykładu, lecz może nawet zgorszenie.

Pedagodowie pierwszej grupy są niczym nie zastąpione filary społeczeństwa; drugiej — słabsze słupy, ale przydatne; trzeciej — mogą być tolerowani w braku lepszych, zwłaszcza wobec uczniów starszych, posiadających już pewne wyrobienie wewnętrzne; pedagogowie zaś ostatniej kategorii winni co prędzej być usunięci od wpływu na młodzież.

II. Kwalifikacje wychowawcy w szczególności

1. Dotyczące dobra.

Główną cechą wychowawcy, wypływającą z jego powołania, jest paternitas — poczucie ojcostwa duchowego. Z ojcowskim sercem zbliżać się winien wychowawca do wychowanka, poważnie, ale nie surowo, nieustępliwie, ale z miłością. Kardynalną sztuką pedagogiczną jest utrafić w złoty środek: wychowawca prowadzić musi młodzież ręką silną, stanowczą, by utrzymać powagę, ale także zdrową wyrozumiałością i dobrocią, by go wychowankowie kochali, ale się doń nie spoufalali.

Miłość rodzi cnotę cierpliwości. Być cierpliwym nie znaczy to tyle, co oczy zamykać na niewłaściwości i wybryki młodzieży; przeciwnie, wychowawca będzie je zawsze bystro podpatrywał, odpowiednio oświeślał i tyle razy wytykał, karmił i naprawiał, nie zniechęcając się, ile razy uczeń zbłądzi. Błędy bowiem, nieodłączne od natury ludzkiej, mają swe prawa w szkole. „Qui nunquam male, nunquam bene”, stwierdza trafnie Jakób Sobieski w instrukcji swej wychowawczej (błądzący nabiera ostrzegających doświadczeń na przyszłość). Jak w dziedzinie fizycznej, tak i w duchowej człowiek narażony jest na różne poślgnięcia i upadki. Na podstawie zaś własnych doświadczeń najlepiej poznaje swe ułomności i braki. Zbłądziwszy, staje się ostrożniejszym, łatwiej wynajduje drogę naprawy i dobrego postępowania. Za młodu pomagają mu w tym wychowawcy, uzbrojeni w cierpliwość i wyrozumiałość.

Mimo przeróżnych, nieraz przykrych niespodzianek w szkole, nauczyciel nie powinien tracić równowagi. Główny ton lekcji winien być nastrojony na nutę dobrotliwą i pogodną, wyjąwszy nadzwyczajne wypadki, np. za karę, gdy cała klasa zawini. Jeśli nauczyciel nie może osiągnąć potrzebnego nastroju, starać się winien tak nad sobą panować, by uczniowie tego nie spostrzegli. Nauczyciel zgryźliwy, niezadowolony, opryskliwy nie harmonizuje z usposobieniem młodzieży i krzywdę wyrządza i uczniom i sprawie.

Ręka w rękę z miłością iść musi w staraniach wychowawczych sprawiedliwość. Nauczyciel co chwilę sądzi uczniów, ale przede wszystkim uczniowie sądzą nauczyciela. Różnica w tych sądach jest ta, że nauczyciel jeden sądzi uczniów wielu, stąd sądzi zwykle mniej ściśle i wyrozumiale, bo wszystkiego nie może dokładnie podchwycić. Natomiast cała gromada uczniów sądzi jednego nauczyciela we wszelkich szczegółach i drobnostkach, jak krytycy aktora; czego jeden nie zobaczy, to drugi dostrzeże; stąd sądy uczniów są niemiłosierne, skrajne, bezwzględne. Młodzież szybko wydaje swój sąd. Chodzi o to, by uczniowie od samego początku wyrobili sobie to silne przekonanie: „Nasz nauczyciel jest sprawiedliwy”. Wiara w sprawiedliwość nauczyciela jest bodźcem, pobudzającym ucznia do pracy. Gdzie sprawiedliwości nie ma, uczniowie obowiązkowi nie wysilają się, boć nauczyciel nie uzna, jak należy, ich wysiłków, a uczniowie lekkomyślni liczą na względy i szczęście

osobiste. Nauczyciel musi więc sumiennie oceniać swych wychowanków.

Zewnętrzna ocena pracy ucznia są cenzury. Najbliższym więc celem będzie dla niego osiągnięcie na lekcji dobrej noty. Jest to jednak tylko cel pośredni nauki t. zw. b a n a u z y j n y, mniej szlachetny. Nauczyciel winien zatem podkreślać często, że dobra cenzura nie stanowi wszystkiego, że istnieją cele wyższe, ważniejsze. „Non scholae, sed vitae discimus” (nie dla szkoły uczymy się, ale dla życia). Tymczasem jednak cel życia i przyszłego zawodu zarysowuje się u ucznia dopiero mglisto i niewyraźnie, za to występują wyraźniej cele bliższe: dobra cenzura, piękne świadectwo, promocja, matura. Mimo to przypominać trzeba i kłaść uczniom przed oczy cel ostateczny nauki, a uczeń sam, im starszy, tym więcej odczuwać będzie, jak bardzo wykształcenie człowiekowi w życiu potrzebne.

Podstawą oceny intelektualnej wartości ucznia są jego odpowiedzi i prace pisemne i ustne. Ponieważ przy skutecznianiu zadań pisemnych uczeń ma więcej czasu do namysłu, aniżeli przy odpowiedziach ustnych, ponosi za nie większą, pełną odpowiedzialność. W ocenianiu prac pisemnych nauczyciel stosuje jedną sprawiedliwą normę wobec wszystkich, osądzając prace tak, jak one się zgadzają z prawdą, z dobrem i z pięknem. Co w jednej pracy podkreśla jako błąd wielki, tego nie może uważać w innej pracy za błąd mały. Moment indywidualny może uwydatnić się tam, gdzie nauczyciel nie będzie miał zupełnej pewności, czy praca ucznia zasługuje np. na pełną trójkę, czy nie. Wtenczas słusznie uczniowi pilnemu a mniej zdolnemu wypisuje trójkę, a uczniowi zdolnemu, ale mniej pilnemu, trójkę z zastrzeżeniem.

Pilność, dokładność, piękna forma pracy powodują zawsze tendencję z wyżkową w ocenie, lenistwo, powierzchowność, niedbalstwo — tendencję zniżkową cenzury. Rozumie się, że ucznia należy oceniać w zestawieniu z innymi uczniami tej samej klasy. Słaby stopień mniej martwi, gdy koledzy otrzymali stopnie jeszcze gorsze; a stopień dobry mniej sprawia radości, gdy inni otrzymali taki sam lub wyższy. Dopiero porównanie z drugimi wyrabia sąd o sobie samym. O tym winien nauczyciel pamiętać, ustanawiając klucz klasyfikacji.

Więcej swobody przypada nauczycielowi w ocenianiu zadań i ćwiczeń ustnych. Za odpowiedzi ustne uczeń ponosi

mniejszą odpowiedzialność, niż za prace pisemne, bo nie ma tyle czasu do sprecyzowania swych myśli, nieraz się zaleknie, mniej uważa, nie rozumie dokładnie pytania, stąd cenzuruje się odpowiedzi ustne łagodniej i wyrozumialej. Ćwiczenia ustne spełniają tę ważną rolę w nauce, że uczą ucznia myśleć, kombinować, trafnie się wyrażać, obdarzając umysł jego odpowiednią wiedzą. Równocześnie zadania ustne pomagają nauczycielowi do poznania ucznia. W nich może uczeń co dzień, co godzinę pokazać co umie, czy jest bystrym w swych sądach, głębokim w myśleniu, żywym w wyobraźni, chętnym do nauki, uważnym. Na zachodzące w odpowiedziach niedociągnięcia, usterki i błędy nauczyciel zwraca uwagę ucznia, pomagając mu w rozumowaniu, wysłowieniu się i w naukowej współpracy.

Uczniów mniej zdolnych, lecz pilnych i wzorowo się zachowujących, nauczyciel winien uważać za dobrych swych przyjaciół i współpracowników, bo to dobry narybek, który w życiu dużo korzyści przynieść może społeczeństwu. Niektórzy uczniowie wolniej się rozwijają, lecz dochodzą w końcu do pełnej dojrzałości, a niekiedy prześcigają nawet swych dzielniejszych towarzyszy. Niejedni słabsi, podobnie jak delikatne rośliny, potrzebują do swego rozwoju więcej słońca i ciepła: dobrego słówka nauczyciela, zachęty i pewnego uznania, w przeciwnym razie zniechęcają się i odpadają. Niech wobec takich uczniów nauczyciel będzie bardzo życzliwym i bardzo pomocnym, niech uzna każdy wysiłek, każdy drobny postęp i dobre chęci, dodając otuchy i odwagi. U takich uczniów szorstki ton, krytyka działają zniechęcająco i zabijająco na ducha. Nie jeden dobry chłopczyk, niejedna wartościowa dziewczynka, z których społeczeństwo miałoby pożądaną siłę twórczą, zostali w ten sposób zrażeni i odsunięci, często na samym progu szkolnego życia, od źródeł wyższej kultury. Nauczyciel skoro tylko ma isierkę nadziei, że uczeń z czasem podole obowiązkowi, winien w razie niedociągnięć uwzględniać okoliczności łagodzące, zaokrąglać cenzurę na lepsze, by całkowicie nie zabić w młodym wrażliwym sercu chęci do pracy. A gdy już wszelkie zawiodą nadzieje, i wtenczas jeszcze wychowawca niech nie odpycha ucznia szorstkimi słowami: „Nic z ciebie nie będzie”, bo takie proroctwa nie zawsze się sprawdzają, lecz niech mu z współczuciem powie: „Pozostań prawym i obowiązkowym, a będzie z ciebie człowiek!”

Inaczej postępować będzie nauczyciel wobec ucznia utalentowanego, a gnuśnego i lekkomyślnego. W ocenie postępów jego panować będzie „obniżka”, bo nauczyciel, chcąc być sprawiedliwym, nie może pominąć braków dobrej woli. A nie starczy tu tylko stwierdzać zachodzące niedomagania, ale trzeba także pewnymi represjami starać się nakłonić ucznia do pilniejszej współpracy. Ponieważ uczeń taki nie jest sumiennym współpracownikiem nauczyciela, nauczyciel nie będzie mu okazywał szczególnej przychylności, przeciwnie będzie go „prześladował” ściślejszym nadzorem, częstszymi wypytywaniami, ostrzejszą miarą w dawaniu oceny, napomnieniem, groźbą lub nawet pozytywną karą. Represje te stosować będzie nauczyciel tak długo, aż uczeń nie zawróci ze złej drogi i nie zabierze się gorliwiej do pracy.

Inny typ stanowi uczeń zdolny, nie leniwy naocznie, na lekcję się przysposabiający, ale tylko w stopniu dostatecznym. Tymczasem nauczyciel odczuwa, że ów uczeń ze swymi zdolnościami mógłby więcej zdziałać, w miejsce cenzury dostatecznej osiągnąć cenzurę dobrą. Z uczniem takim nie stanie nauczyciel na stopie wojennej, boć przecież on z nim współpracuje, nie będzie też używał w tym wypadku żadnych represji, bo mógłby wzbudzić podejrzenie, że jest niesprawiedliwym. Uczniowi takiemu odda nauczyciel to, co mu się należy, lecz nie omieszką oddziaływać na jego ambicję, by go zachęcić do staranniejszych wysiłków.

Wreszcie ocenia wychowawca zachowanie się ucznia, jego wartość moralną. I tutaj ustaje już wszelki szablon, trudno znaleźć prawidła, a otwiera się szerokie pole indywidualizacji. Nie starczy znać goły fakt, zesumować ilość nagan i pochwał, obliczyć średnią arytmetyczną i na tej podstawie wydać sąd. By wydać sąd sprawiedliwy, trzeba wczuć się w psychikę wychowanka i do niej się stosować. Należy więc przestępstwo ucznia gruntownie zanalizować, wniknąć w jego genezę, powody, motywy, uwzględnić okoliczności, świadomość przy danym akcie, słowem, nie ma tu miejsca dla żadnej suchej mechanizacji w postępowaniu. Każde wykroczenie moralnej natury należy indywidualnie badać i naprawiać, inaczej możnaby popsuć sprawę.

Pewien uczeń w ostatniej klasie gimnazjalnej, który uczył się celująco i zawsze wzorowo się prowadził, zaczął od jakiegoś

czasu się zaniedbywać. Wychowawca przychwycił go kilka razy na nieuwadze, zadanej lekcji nie umiał częstokroć płynnie, jak zwykle, wygłosić, cera jego stała się blada, oczy podsinione, niewyspane. Na pytanie, czy chory, odpowiedział: „Nie”. Profesor, wracając pewnego razu z dworca późną nocą do domu, spotkał go w towarzystwie kolegi, który nie cieszył się dobrą opinią, w ciemnej uliczce przed restauracją. W tej chwili błysła profesorowi myśl, że niedoświadczony młodzieniec uległ wpływowi lekkomyślnego kolegi, i obydwa urządzają sobie nocne pohulanki. Na drugi dzień ów podejrzany uczeń wyrwany w lekcji, zafrasował się bardzo, bo znowu nie był przygotowany. Opuszczenie się jego w naukach zauważyli także inni profesorowie. Aż pewnego ranka nie zjawił się w szkole, co gorzej, nie nadesłał żadnego uniewinnienia. Sprawa wyglądała podejrzanie. Odprawiwszy lekcję, profesor-wychowawca klasy pospieszył do domu ucznia.

Tam oczom jego przedstawił się niezwykle widok: W półmroku ujrzał trzy rozebrane łóżka, a w każdym ktoś leżał: matka, starsza siostra i młodszy brat ucznia, wszyscy ciężko chorzy na gripę. Uczeń zaś, klęcząc przed kominkiem, rozdmuchiwał całą siłą węgielki, które nie chciały się palić. Ujrawszy wychowawcę, zakłopotany wstał, przystąpił do niego i rzekł: „Przepraszam, że dziś do klasy przyjść nie mogłem, ani nawet nie zdążyłem się uniewinnić, bo tej nocy także brat mój na dobre się rozchorował, który mi dotąd pomagał w pielęgnowaniu matki i siostry; nie wiedziałem, co wprzód czynić i gdzie wpierv pomagać”. Uczeń ów był synem ubogiej wdowy, która pobierała szczupłą rentę, a siostra zarabiała szyciem. „Już dawno ich pielęgnujesz?” zapytał profesor. „Trzy tygodnie”. Zgadza się, pomyślał profesor, gdyż od tego czasu spostrzegł w nim dziwną zmianę w szkole. Okazało się dalej, że poprzedniej nocy udał się wspólnie z kolegą, który mieszkał obok, do apteki po lekarstwo, gdyż matka w zimną i ciemną noc nie chciała go samego puścić. Matka nie miała dość słów uznania dla poświęcenia i oddania się syna, nazwała go słońcem swoim, i prosiła, aby go na jakiś czas zwolnić ze szkoły, bo zbyt jest wycieńczony czuwaniem.

Powyższy fakt, wzięty z życia, wykazuje naocznie, jak niesprawiedliwy i fatalny w swych skutkach mógłby się okazać powierzchowny sąd o wyżej wspomnianym uczniu, sąd bez

indywidualnego rozpatrzenia sprawy. Wszelkie poszlaki świadczą przeciwko owemu uczniowi, wskazując na to, że był leniwy, lekkomyślny, hulaszczy. Tymczasem odznaczał się on w wybitnej mierze cnotami wręcz przeciwnymi grzechom, o które go posądzano, bo był niesłuchanie pilny, obowiązkowy, wstrzemięźliwy, poświęcający się, ofiarny. Młodzieniec ów wyrósł na dzielnego męża i zajmuje dziś wybitne stanowisko w życiu publicznym. Pouczający przykład, że wychowawca, chcąc być sprawiedliwym, każde wykroczenie ucznia musi badać i sądzić indywidualnie.

2. Przymioty wychowawcy dotyczące prawdy

Wychowawca jest wobec wychowanka zastępcą Tego, który o Sobie powiedział: „Jam jest Prawda”, jest przedstawicielem Prawdy. Jako taki ma obowiązek służyć wychowankowi informacją, radą, wskazówką, pouczeniem i wszelkimi wiadomościami, odzwierciedlającymi prawdę; wychowanek zaś ma prawo zbliżyć się do wychowawcy jako do drogowskazu, podającego właściwą drogę. Wiara w prawdomówność wychowawcy jest nieodzownym warunkiem owocnej wychowawczej pracy. Słowa: „Sam nauczyciel to powiedział” (sławne *αυτος εφα* == *autos epha* — on sam to powiedział, rozstrzygające w szkole Pitagorasa wszelkie wątpliwości i spory) powinny być najwyższą apelacją dla wychowanków.

Ażeby takie przeświadczenie w uczniach wyrobić, nauczyciel winien na lekcjach przedstawiać tylko żywą prawdę, rzeczy wątpliwe przedłożyć jako wątpliwe, niejasne jako niejasne, przykre i gorszące nazwać po imieniu. Nie wolno zaś nauczycielowi, zainterpelowanemu przez ucznia w klasie, zmyślać sobie na prędkę odpowiedzi, niezgodnej z prawdą, aby się „nie zdyskredytować” przed uczniami brakiem nieznanomości sprawy. Odpowiedź taka, im dalej odbiega od prawdy, tym bardziej wstrząsa powagą nauczyciela. Dana kwestia może być przecież znaną któremu z grona uczniów lub samemu pytającemu — jakże przykro wówczas nauczyciel ośmieszyć się może! Lepiej, gdy w podobnych wypadkach nauczyciel odpowiedź odłoży, lub uchwyci rzecz ogólnie, wymijająco, zasłoni się brakiem czasu w lekcji, powie, że kwestia wysunięta jest mniej ważną i t. p.

Informacje i zarządzenia niewłaściwe, wydawane w bezmyślności lub chęci bawienia się naiwnością

dziecka, budzą w małym światku, narażonym na przykre doświadczenia, niedowierzanie wobec wychowawcy, a zarazem żal i bunt w sercu. Bo rzeczy małoznaczne w oczach starszych są dla dziecięcych umysłów ważne, stąd też wszelkie do nich podejścia niezgadujące się z prawdą, uważają dzieci wprost za kłamstwo, zwodzenie i oszukiwanie. Jakże często padają z ust młodych, wobec uroczystych nawet zapewnień, obraźliwe słowa: „Nie prawda!” Nieomylny to znak, że wychowanek został już nieraz wprowadzony w błąd i okłamany.

Także przyrzeczenia swoje powinien wychowawca brać tak, jak je rozumie wychowanek t. j. dosłownie i poważnie, i spełniać je wiernie i sumiennie. Inaczej, lepiej nic nie przyrzekać. Bo wychowanek ma znakomitą pamięć, a niedotrzymywanie słowa ze strony wychowawcy uczy go niesumienności i niewierności we wszelkich odcieniach. Na pewną panią niezatarte wywarło wrażenie następujące zdarzenie z pierwszych lat młodości. Jako mała dziewczynka, jadąc z rodzicami do kościoła, podziwiała z zachwytem zwieszające się kiście oszroniałych drzew przydrożnych i poprosiła ojca, aby jej zerwał jedną piękną gałąź. „Teraz nie, odpowiedział ojciec, bo musimy się spieszyć, aby zdążyć na nabożeństwo, ale otrzymasz, czego pragniesz, w drodze powrotnej.” Gdy wracali do domu, szalała straszna zadymka: przeraźliwy wiatr zarzucał zaspami śniegu całą drogę. Mimo protestu matki, ojciec kazał woźnicy stanąć, wyszedł z powozu, i brodząc przez rów w śniegu do drzewa, urwał córeczce prześliczną gałąź. Epizod ten utkwił silnie w sercu dziewczęcia na życie całe, dając jej naoczną naukę, że przyrzeczeń należy dotrzymywać za wszelką cenę.

Zdarza się, że dzieci pytają się nieraz o rzeczy dla nich niestosowne i niepotrzebne. W żadnym razie nie wolno w ten czas ich zwodzić i informować fałszywie. Gdy dziecku nie można powiedzieć prawdy, należy ją zamilczeć, uspokoić przedwczesną ciekawość, zwrócić uwagę, że o danej sprawie dosyć będzie czasu później pomówić. Zagadnienie to poruszamy osobno w rozdziale o wychowaniu seksualnym.

Nie tylko w słowach, ale także w całym zachowaniu nauczyciela winno uwidaczniać się zamiłowanie do tego, co proste i prawe. Naturalność, raczej pewna skromność niż wyniosłość, ujmuje serca wszystkich, a najwięcej młodzieży. Wszelka poza i wszelkie udawanie, wymuszone aktorskie ma-

niery, przesada i napuszystość, dwulicowość i fałsz zrażają wychowanka, bo sprzeciwiają się naturalnej prostoliniijnej Prawdzie. Słowem, wychowanek widzieć musi w swym wychowawcy odblask odwiecznej Prawdy, znaleźć w nim silne oparcie w swych niepewnościach, wątpliwościach i dążeniach do wiedzy i cnoty, świetlany wzór prawego postępowania.

3. Przymioty wychowawcy dotyczące piękna.

Trzecim głównym zadaniem wychowania jest wyrabianie w wychowanku poczucie piękna. W pierwszym rzędzie wychowawcy sami winni być w tym względzie pobudzającym wzorem i przykładem.

Zewnętrzny wygląd wychowawcy powinien być taki, aby swą niezwykłością nie zwracał na siebie uwagi, a więc: ani zaniedbany, ani przesadnie wykwintny. Chronić się ostateczności nie jest rzeczą trudną, a utrafić w to, co jest odpowiednie, jest rzeczą taktu. Nauczyciel winien starać się posiąść w najszerszym zakresie ten piękny i nieodzowny dlań dar Boży: poczucie taktu.

Lecz prawdziwym dostojęństwem nie jest strona zewnętrzna człowieka, lecz jego wartość wewnętrzna. Wychowawca, świadomy swej szlachetnej treści wewnętrznej, nigdy nie będzie kładł rozstrzygającej wagi na rzeczy zewnętrzne, bo zewnętrzne piękno to tylko futerał, łupina. Prawdziwie pięknym staje się dopiero to, co łączy w sobie zalety zewnętrzne i wewnętrzne:

Estetyczny wygląd zewnętrzny nauczyciela winien więc być zharmonizowany z odpowiednią wewnętrzną wartością, winien być wykwiem prawdziwie pięknej duszy. Czcza forma na dłuższy dystans nie działałaby wychowawczo; uczniowie ją odgadną i urobią sobie ujemny sąd. Wychowawca zatem nie popełni nic zdrożnego i niestosownego nie tylko z tego powodu, że sprzeciwiałoby się to jakiej rozumowej prawdzie, lub etycznemu nakazowi, ale będzie unikał nieodpowiedniego postępowania także z estetycznych względów, że byłoby to nieładnie, i nie zgadzałoby się z odwiecznym Pięknem.

Także słowa wychowawcy będą odbiciem prawdziwego piękna. Nie będzie zatem używał niestosownych, gminnych wyrażań, prostackich wyzwisk, unikać będzie ciężkich wybuchów gniewu, hałaśliwego gderania, kłócenia się z uczniami, trywialnego odgrazania i t. d., bo wszystko to byłoby nie piękne, nie działałoby estetycznie. Zważać zaś będzie pilnie

na to, aby w domu czy w szkole panował miły, uprzejmy ton, aby przemawiać pięknym, a gdzie trzeba, nawet podniosłym językiem, aby spojrzeniem, całą fizjognomią swoją, mimiką, gestem zrównoważonym pociągnąć uczniów ku sobie i ku danemu przedmiotowi nauki, aby wdziękiem i dystynkcją wzbudzać w wychowankach odpowiednie estetyczne nastroje i chęci. WYROBIENIE ZMYŚLU ESTETYCZNEGO jest obok kształcenia rozumu i uszlachetniania serca ważnym źródłem kształcącym, niestety dziś dość zaniedbanym. Ubóstwo poczucia estetycznego obniża dotkliwie wartość człowieka i zwiększa niemało szarżyznę życia. Ileż to czystych radości, ile podniosłych uczuć, ile prawdziwego szczęścia płynie z odczucia piękna w otaczającym nas świecie i w dziełach sztuki! A jakże często spotyka się serca niewrażliwe na piękno, niezdolne do odczuć estetycznych, zadowolające się bezwartościową tandetą, śmiertelnie rażącymi okazami „sztuki”. Odczucie piękna jest zawsze dowodem subtelności kultury duszy.

III. Powaga wychowawcy

Potrzebne i miłe kwalifikacje ducha i ciała wyposażają wychowawcę wobec wychowanków w odpowiednią powagę. Jest ona warunkiem bezwzględny owocnej wychowawczej pracy. Człowiek rozumny korzy się z natury przed prawdziwą powagą i ulega jej wpływowi. Zależnie od ujawniających się wartości, rozróżniamy kilka rodzajów powagi, którymi są:

1. Powaga zewnętrzna — wypływa z zewnętrznych cech człowieka; możemy ją podzielić na:

- a) powagę fizyczną; tworzą ją siła, wzrost, postawa, zręczność, głos, wobec dzieci także różgą;
- b) powagę urzędową dają stanowisko, godność, tytuł oraz zewnętrzne odznaki, jak sutanna, mundur, order.

2. Powaga wewnętrzna, której podstawę stanowią wartości duchowe; dzieli się ona na:

- a) powagę moralną, wyłaniającą się z wartości charakteru (zaczność, szlachetność, obowiązkowość...), i na
- b) powagę naukową, wypływającą z wartości intelektualnych jak: wykształcenie, wiedza, doświadczenie...

Od najmłodszych lat dziecko ulega powadze. Początkowo, powagę wystarczającą będą dla niego stanowili o rok star-

szy braciszek, czy starsza siostrzyczka. Chronologicznie pierwszą jest powaga fizyczna. Później dziecku zaimponuje powaga urzędowa kapłana, nauczyciela, dyrektora (ale też żołnierza, konduktora, woźnicy, szofera i t. d., których naśladuje). Wreszcie nadchodzi kolej na docenianie powagi wewnętrznej — najistośniejszej. Zaznaczyć jednak wypada, że pewien pierwiastek z powagi wewnętrznej już od najwcześniejszej młodości trafia do przekonania dziecka. Jest to powaga dobroci i serca, która toruje sobie drogę do młodziutkiego umysłu. Powaga ta, cechująca tak bardzo każde macierzyństwo, wypływa z powagi moralnej.

Wartość wychowawcza powagi nie jest równa. Powaga zewnętrzna oddziałuje bezpośrednio, natarczywie, często siłą narzuca nakazy. Gdyby ktoś wyłącznie taką powagą się posługiwał, naraziłby wysiłki swe wychowawcze na fiasko. Wychowanek bowiem poddaje się jej wprawdzie, ale tylko pod przymusem, z obawy. W jego wnętrzu zaś może się podnosić bunt i opór przeciwko zarządzeniom wychowawcy. Dlatego też powaga zewnętrzna stanowi tylko drugorzędna pomoc w wychowaniu.

Na pierwszy plan natomiast wysuwa się rola powagi wewnętrznej. Nie narzuca się ona tak bezwzględnie, działa nieco słabiej i wolniej. Nie zmusza wychowanca siłą, groźbą, strachem, lecz pociąga ku sobie władze jego wewnętrzne: umysł i wolę. Wychowanek poddaje się jej dobrowolnie i zgodnie z wewnętrznym swym przekonaniem i usposobieniem. Skutki takiej powagi nie są czymś dorywczym, przemijającym, lecz pozostawiają trwałe ślady w duszy wychowanca, stanowiące źródło i siłę jego zamierzeń i poczynąń. Powaga wewnętrzna jest więc daleko ważniejszym i więcej wartościowym czynnikiem wychowawczym, niż przede wszystkim musi wychowanie się posługiwać.

Część trzecia
Przedmiot wychowania



Wychowanek jako indywidualność

Organizm ludzki jest wyposażony w pewne siły psychofizyczne („nakręcony” jak zegarek), które wychowanie rozwija. Wylania się pytanie, czy siły te są równe w każdym człowieku, i czy funkcjonują w ten sam sposób, lub czy też każdy organizm tworzy odrębną maszynę psychofizyczną, nastawioną na specyficzny, indywidualny bieg, ton czyli rytm. Przez słowo rytm psychofizyczny rozumiemy tu wszelkie ilościowe, jakościowe i intensywnościowe właściwości poszczególnych sił wrodzonych, owo właściwe każdej osobie tętno życia, wytwarzające osobną indywidualność człowieka. Jak w muzyce rozróżniamy różne rodzaje kompozycji, dynamiki, taktu, rytmiki, tak i życie ludzkie różnie się objawia, inaczej w tej, inaczej w innej osobie.

I. Różnice fizyczne

Wiemy, jak bardzo różnią się ludzie co do wzrostu, wagi, objętości, siły, odporności, zdrowia, sprawności zmysłów i nerwów i t. p. Jeden odcisk palca jednego człowieka nie jest równy odciskowi tegoż samego palca innej osoby. Lecz fizyczne właściwości mniej nas tu obchodzą. Pomijając więc te kwestie, przechodzimy do różnic psychicznych.

II. Różnice w dziedzinie umysłu

W dziecku drzemią w zarodku różne zdolności. Czy pole możliwości ich rozwoju jest tak wielkie, że dziecko może zostać wszystkim, czego tylko wychowanie zapragnie? Czy to tylko od wychowania zależy, czy raczej od ucznia, od jego uzdolnień z natury?

Dwa główne zapatrywania wypowiadali w tym względzie od wieków myśliciele ludzkości. Jedni twierdzą, że wychowanie jest decydujące i może z wychowanka zrobić, co zechce. Od zamierzchłych wieków powtarza się zdanie, wprowadzone do pedagogiki przez Pseudo — Plutarcha i św. Bazylego, że dusza wychowanka jest miękkim woskiem, z którego wychowanie może lepić formy, jakie mu się podoba, wyciskać na nim swą pieczęć, swe godło i „Credo” swoje. Racjonalista John Locke porównuje umysł dziecka do niezapisanej karty papieru, na której wychowawca wypisuje zasady swe i zapatrywania. Myśl Locke’a przejmuje materialista Helvetius, według którego człowiek jest maszyną, którą wychowawca montuje i nakręca, aby funkcjonowała według jego woli. To samo zapatrywanie zauważamy u nas już przed Johnem Locke u Marcina Bielskiego i Sebastiana Petrycego. Naturalista Rousseau uczy, że z natury każdy jest raczej dobrym, a przynajmniej ani złym, ani dobrym, ani mądrym, ani głupim, dopiero wychowanie czyni go takim jakim jest (zdanie to podziela nasz Staszic), a przewrotne ręce „kulturalnego człowieka” raczej psują wszystko. Słowem, zdaniem wielu filozofów i pedagogów (także Basedowa, Pestalozziego, Herbart) człowiek jest produktem wychowania, wpływów, docierających doń z zewnątrz. Gdy wychowaniu poszczęści się je opanować, wychowanek z wszelką pewnością będzie tym, jakim go te wpływy urobią. Jaką treścią przepełnią wychowawcy umysł jego, taką będzie żył, w jakim kierunku go popchną, w takim też potoczy się życie jego. Rodząc się, przynosi na świat umysł próżny, zdolny do wszelkich możliwości. Jeśli wychowanek nie osiągnie odpowiedniego celu, nie on temu winien, lecz wychowanie. Zapatrywania te zwiemy kierunkiem empirystycznym, ponieważ główną i decydującą rolę przypisuje on doświadczeniu (empirii) ucząc, że wychowanek pozostanie tym, czego na sobie doświadczy w okresie wychowawczym.

Przeciwnie zdanie wypowiadają natywiści. Według nich rozstrzygającym czynnikiem dla człowieka są zdolności wrodzone. Umysł człowieka przy urodzeniu jest pusty, dopóki nie napłynęły jeszcze doń żadne wrażenia i wyobrażenia, o ile się jeszcze nie sformułowały pojęcia i sądy. Próżność tę możnaby nazwać materialną. Tenże umysł nie jest jednak ja-

łowym formalnie, bo posiada on z urodzenia liczne potencje, większe lub mniejsze zdolności i zamiłowania w tym czy owym kierunku, których gdy braknie, nic wychowanie z wychowania wykrzesać nie może. Ojcem tej teorii jest Platon. Według niego człowiek rodzi się z gotowymi w umyśle ideami t. j. wyobrażeniami, pojęciami i zasadami, które są jakoby odbitkami rzeczy, widzianych w zaświatach przed narodzeniem. Odbitek tych, przytłoczonych materią (ciałem), człowiek zrazu nie dostrzega, są one w nieświadomości; dziś powiedzielibyśmy porównawczo, że są one jakoby płyty fotograficzne spoczywające w ciemnicy; skoro jednak odpowiedni promień światła z zewnątrz czy z wewnątrz na nie padnie, t. j. gdy jakiś bodziec je pobudzi, obrazek zostaje wywołany i ukazuje się w świadomości. Praca wychowawcza polega zatem nie na tworzeniu czegoś nowego, ale na wydobywaniu na próg świadomości (za pomocą pytań przeważnie), i na utrwalaniu w niej tego, co a priori w umyśle jest dane. Wychowanie odgrywa więc rolę tylko drugorzędną, pomocniczą. Decydującymi dla człowieka są idee wrodzone. Gdy jakiej idei w umyśle nie ma, na próżno sili się najzdolniejszy wychowawca, aby w danym kierunku wychowania wykształcić. Przeciwnie, gdy jaka iskra zdolności tli w duszy wychowania, najniezdolniejszy nauczyciel potrafi ją rozżarzyć, a nawet uczeń sam zdolny jest talent swój tak rozwinąć, że przewyższyć może mistrza.

Kartezjusz zapożycza się u Platona, lecz nie pojmuje idei tak konkretnie i specjalnie jak Platon. Według Kartezjusza nie ma w duszy człowieka idei każdej poszczególnej rzeczy i prawdy, ale tkwią w niej tylko ogólne rodzajowe dyspozycje umysłowe, więc pojęcia jestestwa, przestrzeni, czasu, jakości, stosunku, które pozwalają człowiekowi się orientować w kaleidoskopie rzeczy stworzonych, porządkować i układać zdobywane wyobrażenia w odpowiednie „szufladki”, t. j. sprowadzać je do ogólnych pojęć, zasad i prawd. Podobne kategorie wrodzone rozróżnia także Kant. Schopenhauer, doprowadził teorię natywizmu do ostatecznych granic. Według niego całe życie człowieka zależne jest od ustroju danego z natury. Człowiek z urodzenia wnosi pewną predestynację życia, zależną od zdolności rozumu i kierunku woli. Przeciętą głową nigdy nie wyda genialnych myśli, chociażby najgenialniejsi

mistrzowie ją kształcili, słaba wola nigdy nie odważy się na wielkie rzeczy i nie wyrobi w wychowanku wybitnego charakteru, chociażby go najsilniejsze ręce wychowywały. A przeciwnie, komu natura udzieliła niezwykłych darów, ten się wybiję, chociażby mu warunki wychowawcze wcale nie sprzyjały, nawet najgorszy nauczyciel zepsuć go nie potrafi. Lessing, pod wpływem tych myśli, odważa się na twierdzenie, że Rafael byłby największym malarzem nawet wtenczas, gdyby nie posiadał rąk, ponieważ wrodzony talent byłby go pchał w dziedzinę malarstwa. Rozstrzygającym czynnikiem są zdolności wrodzone, wychowanie stwarza tylko odpowiednie warunki rozwoju depozytu, który natura w człowieka włożyła.

Obie teorie, tak empiryczna jak i natywistyczna są jednostronne. Empirycy myślą się, gdy twierdzą, że tylko wychowanie rozstrzyga o losach życia i może z wychowanka zrobić, co zechce. Doświadczenie bowiem uczy, że najstaranniejsze wychowanie nie udaje się, gdy braknie zdolności. Wobec dzieci nienormalnych i tępych wychowanie staje się bezsilne. Wychowanek normalny, którego empiryści mają na uwadze, jest pojęciem bardzo elastycznym. Inaczej normalność ta przedstawia się w mieście, a inaczej na wsi, inaczej w Polsce, inaczej w Arabii. A nawet w gronie równo uważanych i pilnych uczniów jeden wybije się niezwykle, a drugi pozostanie w tyle. Tej nierówności w postępach inaczej nie można sobie wytłumaczyć jak nierównością uzdolnień z natury. Teoria empirystyczna zatem w całej rozciągłości utrzymać się nie da, bo grzeszy ona przesadą (*per excessum*), przypisując wychowaniu wszechpotężność, skuteczność niezawodną. Wychowanie jest arcyważne, ale nie jedynie rozstrzygające i nie wszechmocne.

Niemniej ważną rolę odgrywa w wychowaniu indywidualność wychowanka. Może się ona stać siłą twórczą lub też niszczycielską, zależnie od kierunku, jakiego nabrała w okresie wychowawczym. Jak ciało, tak i duch zostają w narodzeniu wprawdzie zdeterminowane w wrodzonych potencjach, myślą się jednakże natywiści, twierdząc, że zdolności wrodzone starczą za wszystko i predestynują wszystko. Zdolności wrodzone, to potencje czysto formalne. Aby mogły działać, dołączyć się musi do nich odpowiedni materiał z zewnątrz i z wewnątrz człowieka, więc wrażenia, wyobrażenia, pojęcia,

sądy, które przepełniają umysł odpowiednią treścią. Od tej treści zaś, nabytej z pomocą wychowania, zależy w dużej mierze charakter i kierunek życia człowieka. Zdolności mają znaczenie pierwszorzędne, ale same nie rozstrzygają o wartości i o losach życia.

Ile to talentów się nie wybija, lecz idzie na marne, bo nie znajdują korzystnych warunków rozwoju. Życie takich ludzi inaczej potoczyłoby się, gdyby nad ich zdolnościami pracowały odpowiednio czynniki wychowawcze. Dzisiejsza pedagogika doświadczalna poświęca zagadnieniu uzdolnień dużo czasu i trudu. Badania inteligencji uczniów wykazują daleko sięgające różnice, tak co do zakresu (pojemności), jak co do szybkości ujmowania i rozumowania (czasu reakcji), oraz co do jakości upodobań, intensywności przeżyć i trwałości nabytych treści (pamięci). Różne ukształtowanie umysłu zależne jest najprawdopodobniej od właściwości krwi odziedziczonej, od układu nerwowego mózgu i ustroju kory mózgowej. Anatomia i fizjologia nie dają nam dotąd zadowalającej odpowiedzi.

Biorąc rzecz ze stanowiska praktycznego, zasada natywistyczna nie okazuje się korzystną dla pracy wychowawczej. Pachnie ona bowiem jakimś przeznaczeniem (*kismet*), osłabia gorliwość i przedsiębiorczość w wysiłkach wychowawcy i wychowanka. Natywiści łatwo się zniechęca w niepowodzeniach wychowawczych, zrzucając z siebie odpowiedzialność na niepodatność wychowanka z natury. Teoria empirystyczna zaś, wierząca w potęgę wychowania, pobudza do pracy, dodaje odwagi i wytrwałości. W pomyślnych warunkach każe sięgać ku coraz wyższym celom, dążyć do maximum rozwoju wychowanka, w razie zaś niepomyślnych wyników radzi szukać powodów wprawdzie po stronie wychowawcy aniżeli wychowanka. Skrajny empiryzm obarcza tym samym wychowawcę straszną odpowiedzialnością.

Prawda leży w środku. Zdolności wrodzone znaczą wiele, ale nie wszystko; z drugiej strony starania wychowawcze są niezbędne, ale nie wszechmocne. Wynik wychowawczy zależy od współdziałania obu czynników, równoczesnego i równomiernego. Wychowanie musi poznać zdolności i zamiłowania wychowanka i dawać im odpowiednią strawę, aby mogły się jak najlepiej rozwinąć. O wyniku wychowania stanowią zatem następujące czynniki:

1) zdrowie i siły fizyczne, 2) wrodzone zdolności i zamiłowania. One są ziarnem, które ma wydać plon. Aby to się stało, musi ziarno paść na glebę urodzajną, tj. 3) zdolności napotkać muszą na korzystne warunki rozwoju. Wychowanek więc znaleźć musi odpowiednie otoczenie, atmosferę stosowną, nauczycieli-wychowawców, rozumiejących go, i szkołę, odpowiadającą jego zdolnościom, inaczej najbogatsze dary natury nie dojrzeją należycie. Aby ziarno wzeszło, wzrosło i dojrzało, potrzebna jest ponadto 4) praca wychowawcza mądra i sumienna, nie dorywcza, lecz systematyczna, celowa. Bez takiej pracy dusza wychowanka nawet w dobrym środowisku, nie rozwinie się należycie i nie dojrzeje, tak jak ziemia najlepsza nie wyda owocu, lecz przeciwnie, zachwasci się, gdy leży odłogiem. Z zabiegami wychowawczymi łączyć się musi 5) współpraca wychowanka. Wszystko na nic, gdy wychowanek własną pracą nie ćwiczy swoich zdolności i wobec czynników wychowawczych okazuje obojętność, oporność, złą wolę. Dlatego wychowanie budzić winno w wychowanku poczucie odpowiedzialności i zwracać uwagę na to, że ostatecznie od niego zależy, czy wyrośnie na wartościowego człowieka, czy też nie ziszcí pokładanych w sobie nadziei. Człowiek w lwiej części sam sobie charakter wykuwa. Nikt go w tej pracy zastąpić nie może. Czynniki wychowawcze w tym mu tylko dopomagają; ponad wszystko zaś dopomaga mu 6) Bóg swoją łaską, wspierając myśl, wolę i serce wychowanka, bądź to bezpośrednio przez wzbudzanie w duszy szlachetnych poruszeń, inicjatyw, porywów, natchnień, bądź to pośrednio za pomocą środków zbawienia: modlitwy, rachunku sumienia, czytania duchownego, nabożeństw, Sakramentów św. (łaski wewnętrzne), oraz przez sploty wydarzeń i wypadków życia (łaski zewnętrzne).

Badania inteligencji uczniów (Bineta, Sterna, Jaroszyńskiego i in.) stwierdzają liczne odchylenia ilościowe wrodzonych uzdolnień. Nie mniejsze różnice zachodzą w kierunkach zdolności. Główne drogi, którymi posuwają się wrodzone zdolności, są (według badań Pechsteina, Birda, Kerschsteinera, Petzolda, Bobertaga, Bykowskiego, Męczkowskiej, Joteykówny i i.) następujące:

1. kierunek teoretyczny (spekulatywny, kontemplacyjny), pociągający do abstrakcyjnych zastanowień

i dociekań, naukowych rozważań i badań, do studiów kształcących formalnie i materialnie (matematyka, językoznawstwo, historia i t. d.),

2. kierunek praktyczny (empiryczny, aktywny), któremu najchętniej oddają się ręce obrotne i sprawne w kwestiach, mających zastosowanie w codziennym życiu (rolnictwo, kupiectwo, rzemiosło, zdobnictwo i t. d.).

Oba te kierunki nie znoszą z reguły korelacji, t. zn. głowa praktyczna niechętnie poświęca się abstrakcyjnej nauce, i przeciwnie, umysł teoretyczny (naukowiec) niechętnie zajmuje się sprawami praktycznymi.

Także w obrębie każdego kierunku wybijają się szczególne zamiłowania, nie dzielące chętnie zainteresowań, czasu i trudu z innymi przedmiotami. I tak matematyk nie będzie zwykle zagorzałym filologiem, ani historyk zapalonym przyrodnikiem.

Już wychowanie domowe winno uważną troską otaczać poszczególne zamiłowania młodzieży, a punktem honoru szkoły jest jak najpełniej je rozwinąć, by dać społeczeństwu nie tylko dzielnych zwykłych pracowników, ale także specjalistów w tej czy owej dziedzinie kultury, mężów wybitnych, przodujących w kraju. By cel ten osiągnąć, szkoła się specjalizuje, t. j. stwarza odmienne typy, dostosowane do poszczególnych uzdolnień i zamiłowań młodzieży. Istnieje cały szereg różnych systemów, odpowiadających temu zadaniu. Zagadnienia te należą do dydaktyki.

Im lepszy dobór pedagogiczny, im więcej jednolitą i zharmonizowaną klasę ma nauczyciel przed sobą, tym indywidualniej uczy. Ogólne odezwania się jego do klasy są wówczas zrozumiane i odczute jednakowo przez wszystkich. Szczególnie indywidualizujący moment okazuje się potrzebny dopiero wtenczas, gdy uczeń zwróci się do nauczyciela z osobnym pytaniem czy prośbą, lub gdy nauczyciel dostrzeże jaki niezwykły objaw u ucznia, czy to w dziedzinie nauki czy wychowania.

Pochwały godne są powstające w ostatnim czasie poradnie naukowe (zawodowe), badające i stwierdzające, jaki kierunek wykształcenia ma uczeń sobie obrać. Od trafnego wyboru zawodu zależy nie tylko osobiste szczęście,

ale także dobro ogółu. Na ważną tę sprawę winny czynniki wychowawcze baczną zwracać uwagę.

III. Różnice ustroju woli

Wola ludzka okazuje także w poszczególnych jednostkach (i społeczeństwach) przeróżne f a l o w a n i a pod względem pobudliwości, stopnia napięcia, kierunku i wytrwałości (siły). Źródło tych różnic tkwi we wrodzonych popędach i zamiłowaniach do tego lubowego przedmiotu. Pobudliwość i napinanie woli, a zwłaszcza zdolność wzbudzania zamiłowań i wstrętów, są znakomitym środkiem wychowawczym. Niejednokrotnie, rozbudzone przez wychowanie zamiłowanie, przytrzymuje tak silnie wychowanek przy danym przedmiocie, że praca jego wcale nie gorsze wykazuje wyniki od wychowanek zdolniejszego w tym kierunku, a mniej pracowitego. Pilność uzupełnia brak zdolności i zamiłowania. Z tego powodu pedagog Schiller zwie pilność talentem, dowodząc, że talent może się pilnością wyrobić. I rzeczywiście, nieraz wychowawca nie może się dopatrzeć szczególniejszych zdolności w uczniu, który później staje się w pewnej dziedzinie specjalistą. Wychowanek, nie znając i nie odczuwając początkowo zalet i ponęt przedmiotu, nie okazuje wobec niego zajęcia, pracuje może z musu. Zwolna jednak, wnikając w rzecz, nabywa dla niej coraz więcej zainteresowania. Zdobywanie każdego kęsu prawdy, dobra i piękna przepełnia go zadowoleniem i podnieca do usilniejszej pracy (prawem efektu).

Podstawowym zadaniem wychowania jest więc wzbudzać i rozpalać szlachetne zainteresowania, krzesać porywające idee, stawiać wzniosłe ideały przed oczy, a z drugiej strony zakorzeniać i wzmacniać wstręty do złego.

IV. Różnice w dziedzinie uczucia

Uczucie nie stanowi wprawdzie samodzielnej potencji (władzy) natury ludzkiej, ma ono raczej, jak zaznaczyliśmy wyżej, charakter dodatkowy, zabarwiający akty ludzkie pociągająco lub odpychająco. Akty sprzyjające życiu zmys-

łowemu i duchowemu człowieka wywołują uczucia w mniejszej lub większej sile przyjemne, dodatnie; akty zaś nie sprzyjające jakimkolwiek dążnościom wytwarzają uczucia mniej lub więcej przykre, ujemne, zależnie od stopnia zaburzenia, jakie nieudalony akt wywołuje w psychicznym lub fizycznym ustroju organizmu. Co do treści uczuć rozróżniamy więc uczucia miłe i przykre, radosne i smutne, wzniosłe i przygnębiające. Domieszka uczucia posiada, mimo charakter dodatkowy uczuć, tak olbrzymią wagę dla rozwoju życia ludzkiego, że sferze uczucia należy się honorowe stanowisko tuż obok rozumu i woli człowieka, a najwyższa uwaga ze strony wychowania. Pamięć bowiem o doznanej radości i rozkoszy podnieca człowieka do szukania i powtarzania aktów, powodujących miłe uczucia, a przeciwnie, wspomnienie o doznanej przykrości powstrzymuje go od czynów, wywołujących uczucia ujemne. Tak stają się uczucia, względnie ich żywe spotęgowania, afekty, oraz ich dłuższe czy stałe (habitualne) stany, usposobienia i nastroje, wpływające pobudliwie na wolę, ważnymi motorami działań ludzkich, nadającymi zwykle człowiekowi decydujący kierunek życia.

I tak, rozkoszowanie się uczuciami estetycznymi łącznie z odpowiednimi zdolnościami, porywa umysł nieprzepartą siłą w dziedzinę artystyczną: rodzą się szczególne, wybitne i genialne zamiłowania do malarstwa, rzeźbiarstwa, muzyki, architektury. Powstające przy lekturze wzruszenia pobudzają do rozczytywania się w arcydziełach literatury, co sposobi całe szeregi pisarzy, lingwistów, poetów. Uczucia intelektualne wyrabiają zamiłowania do nauk, stając się ożywym źródłem pracy naukowców wszelkiego rodzaju. Rozwijające się uczucia społeczne, etyczne i religijne są płodnym podglebiem, z którego wyrastają społecznicy, charaktery prawe, przywódcy narodu, święci. Przyjemności zmysłowe (wegetatywno-sensytywne) nęcą człowieka do aktów sprzyjających zdrowiu, podtrzymaniu i rozwojowi życia, tak osobistego (jedzenie, picie, ruch, sen...), jak i rodowego z pomocą siły rozrodczej.

Wymienione typy uczuć są więc człowiekowi potrzebne, jako że działają pobudliwie w kierunku aktów dodatnich, a odstręczająco wobec aktów ujemnych. Na oba te momenty musi wychowanie baczną zwracać uwagę, podsycając uczucia, ro-

dzące akty przydatne i pożyteczne, i dopomagając wychowankowi do wyrobienia sobie stałych szlachetnych nastawień uczuciowych („serce” skromne, mężne, współczujące, ofiarne...), z drugiej strony zaś zwalczając uczucia, prowadzące do aktów i nawyków gorszących. Uczucia bowiem, jak instynkty, działają zrazu na ślepo („miłość zaślepia”), a występując pod wrażeniem bodźców żywiołowo, samorzutnie, mogą się stać ogniem namiętym, wyrządzającym straszne spustoszenia. Niepohamowane uczucia erotyczne narażają na udrękę wewnętrzną, utratę świeżości i zdrowia. Wybuchy gniewu i zazdrości powodują waśnie, walki i zbrodnie. Co więcej, wychowanek może nawet uczuć szlachetniejszych nadużywać, wykonując pod ich wpływem czyny w danej chwili niepożądane i szkodliwe. Rozentuzjasmowany np. wbiegającymi uczuciami estetycznymi, może przeholować i oddawać się tak niepodzielnie muzyce, że zaniedba inne przedmioty nauki, a nawet zdrowie. Z tego wynika, że nie tylko uczucia ujemne, ale także dodatnie muszą stać pod kierowniczym nadzorem rozumu, inaczej wyrządzić mogą krzywdę człowiekowi i sprawie. A zatem rozum rozstrzyga, czy dany akt, do którego nęci uczucie, jest wskazany, i rozum dyktuje, jak należy czyn spełnić, by wypadł na dobro sprawy. Najsilniej występują za młodu uczucia wegetatywno-sensytywne, a zatem pragnienia uciech stołu, ruchu (zabawy), przeżyć erotycznych, coraz bardziej świadomych, im bliższy okres pokwitania. Budzącym się uczuciom erotycznym wychowanie kłaść musi bezwzględnie tamę, bo nie ujarzmione, mogą one, jak wezbrana rzeka, wyrządzić wychowankowi niepowetowane szkody, jak to jeszcze niżej stwierdzimy. Ale także uciech dozwolonych musi wychowanek uczyć się używać rozsądnie, zwłaszcza niższego rzędu, aby nie popaść w nieumiarkowanie i rozpasanie woli. Wszelkie rozrywki i użycia mieć winny w programie dnia wyznaczony czas i kres — nie wolno grzeszyć nadmiarem, wybrednością i wymyślnością, bo to psuje i manieruje wychowanaka. Im więcej mu się dogadza, tym bardziej rosną jego wymagania. Raczej można wymagać od niego niekiedy większego umiaru i zrzeczenia się z przyjemności, aby wyrabiać w nim ducha ofiary i panowania nad sobą.

Także wobec uczuć wyższego rzędu winna być praca wychowawcza odpowiednio ustosunkowana. Wychowanie nie

może pozwalać na to, aby np. kosztem uczuć etycznych i religijnych bujniej rozrastały się uczucia intelektualne lub inne. Bo cóż znaczy w życiu człowiek wykształcony, a marny, podły charakter?! Brak harmonijnego uwzględnienia poszczególnych celów wychowawczych, względnie prowadzących do nich odpowiednich uczuć, naraża wychowanka w życiu na niejedne niedociągnięcia i braki.

Uczucie, jako bodziec do aktu, działa albo uprzedzająco (antecedenter), albo towarzysząco (concomitanter), albo następczo (subsequenter). Dodatkowo uczucia uprzedzające odgrywają rolę przygotowawczą do aktu. Wychowanie musi je budzić i krzesać, aby wyrwały wychowanka z obojętności, wzniecały zainteresowanie dla sprawy i wpływały na decyzję woli. Uczucia towarzyszące aktom wypadają nieustannie podtrzymywać i wzmacniać, by nie ostygły, a tym samym nie zniechęcały słabych i łatwo zmiennych chęci wychowanka. Uczucia następcze, wzbudzające zadowolenie i radość po czynach udatnych, a przykrość i żal po nieudanych i złych, mają charakter nagrody i kary, i w tym sensie należy też z nich korzystać, uświadamiając wychowanka, jak błogim spokojem i pogodą duszy darzy człowieka każdy szlachetny czyn, a jaką rozterkę wewnętrzną wznieca, powodując nieraz oplakane skutki, akt niezgodny z głosem sumienia.

Walka z powstającymi u wychowanka uczuciami ujemnymi, stępienie ich i unicestwienie, a budzenie i kształtowanie uczuć dodatnich, wymagają dużo wnikliwości i zrozumienia duszy młodej ze strony wychowawcy. Im wychowanek starszy, tym trudniej odgadnąć, jakie uczucie w nim nurtuje, gdyż umie już silniej nad sobą panować. Wychowankowie młodszy, dusze otwarte i naturalne, łatwiej zdradzają wewnętrzne przeżycia. Ujawniają się one w oczach, mimice twarzy, słowach, gestykulacji, w zainteresowaniach, chęciach i całym zachowaniu (objawy wtórne).

Są natury, które nie łatwo co wzruszy i pobudzi — mówimy o sercach twardych, usposobieniach gruboskórnych — inni łatwo się rumieniają, mieszają, łzy leją i cieszą — mówimy o sercach wrażliwych, delikatnych, czułych. Cechy przytoczone dotyczą pobudliwości uczucia, która może być większa lub mniejsza. Co więcej, pobudzone jakim bodźcem uczucie nie reaguje w równy sposób u poszczególnych osób.

Odchylenia reakcji zaznaczają się:

- 1) co do stopnia i napięcia (intensywności) odczucia danego bodźca; mówimy o uczuciu silnym, głębokim, bezbrzeżnym, lub słabym, powierzchownym, płytkim;
- 2) co do zakresu uczucia — mówimy o sercu szerokim, rozlewnym, lub ciasnym, zamkniętym.
- 3) co do czasu trwania uczucia — mówimy o uczuciu trwałym, stałym, wiernym, lub o przelotnym, chwilowym, przemijającym.

Powody tych różnic są różnorodne. Psychicznie niejedną zdolność człowiek dziedziczy, inną raczej własnym wysiłkiem nabywa; fizjologicznie powodują różnice nerwy i ich ustosunkowanie się do centr mózgu. Silne i częste napężanie nerwów może je rozstroić, doprowadzając do przykrych zachorzeń.

Indywidualność uczuciowa jest więc częściowo wrodzona, a częściowo nabyta za pomocą wychowania. Wychowanie przeciwstawiać się winno dwóm krańcowościom: z jednej strony nie należy pielęgnować wierzb płaczących i przeczulonych smętkarzy, z drugiej zaś trzeba kruszyć nieczułość i obojętność serca. Zbyt wrażliwe usposobienie zniechęca się łatwo do pracy przy małej nieraz napotykaniej trudności, na drugich zaś oddziałuje zrażająco i przeszkadzająco. Natuury takie czują się niedoceniane, prześladowane i nieszczęśliwe, co ujemnie wpływa na samopoczucie, osłabiając siłę woli i radość życia. Wewnętrzne zadowolenie i pogoda serca wpływają pobudzająco do czynu, bo to słońce, rozbudzające życie i ruch, smutek zaś i udręka wewnętrzna, to mgły i opary, mrozące dodatnie objawy życia.

Wychowanie winno zatem hartować serce wychowan-ka już w młodym wieku, ucząc go spokoju, równowagi i cierpliwości w codziennych drobnych przeciwnościach, podnosząc go na duchu w kłopotach i bólach, zachęcając by im się nie poddawał, kładąc mu w głowę, że nie przykrość nad człowiekiem, ale człowiek nad przykrością panować winien. Szczęście i zasługi człowieka nie polegają na pełnym używaniu różnych dóbr świata i miłych rozkoszy, lecz raczej na zdobywaniu wartości i na produktywnej pracy, na łamaniu przeszkód i dążeniu do coraz to wyższych celów.

Z drugiej strony ideałem wychowania nie może być stę-

pienie i ubez władnienie uczucia (ataraxia — stoicyzm). Twarde bowiem i suche serce zasklepia się w egoizmie, nie umie wczuwać się w dolę i niedolę innych, co stanowi wałną przeszkodę w urzeczywistnieniu głównego postulat u wychowania: samopoświęcenia.

Wychowanek-egoista jest jednostronny i prawidłowo rozwiniąć się nie może dla dobra społeczeństwa i swego własnego.

Omówione różnice struktury rozumu, woli i uczucia wpływają na ukształtowanie się pewnego stałego usposobienia człowieka, które zwiemy t e m p e r a m e n t e m.

V. Różnice temperamentu

Zagadnieniu temperamentów poświęcił uwagę w V wieku przed Chr. mędrzec grecki Hippokrates. Rozróżniał on w człowieku cztery wielkie składniki, czyli, jak je zwał, soki¹⁾, nadające życiu charakterystyczny rozpęd. Są to: krew, która czyni człowieka „krewkim” t.j. żywym, wesołym, żółta żółć, robiąca go gniewliwym, czarna żółć — smutnym, oraz flegma — obojętnym, spokojnym. Objawy życia, słabsze czy silniejsze, zależą od ustosunkowania się czyli domieszki (temperare = mieszać) tych czterech składników. Zależnie od tego, co w danej osobie przeważa, odróżnia Hippokrates cztery główne usposobienia czyli temperamenty.

W dalszym rozwoju tego problemu rzymski lekarz Galenus (130—200 po Chr.) ustalił, według „soków” Hippokratesa, cztery typy temperamentu: sangwinistyczny, choleryczny, melancholiczny i flegmatyczny. W ciągu wieków usiłowano nieraz zmodyfikować ten podział, jednakże nikt nie wynalazł lepszego²⁾. Nasuwa się pytanie, czy na wytworzenie wyżej

¹⁾ Mikołaj Rej z Nagłowic mówi o „lipkościach” rozlanych w ciele ludzkim (Żywot człowieka peczliwego, I, 8, 13, 14).

²⁾ W XVIII wieku wybitni lekarze niemieccy Stahl i Haller, oraz psychologowie Benecke i Lotze zajmowali się kwestią podziału temperamentów. Kant rozróżniał temperamenty uczucia i czynności; Schleiermacher uważa jako główne źródło temperamentów receptywność i spontaniczność ducha; Herbart ustanowił cztery grupy charakterystycznych. A może ich jest jeszcze więcej, jako że różnic indywidualnych jest tak wielka liczba.

wspomnianych temperamentów rzeczywiście wpływają: krew, żółć i flegma? Z pewnością biorą one udział w funkcjonowaniu i objawach naszego życia, ale jaki jest ten udział, tutaj zastanawiać się nie będziemy. Przejmujemy tylko nazwy od starożytnych, ale podstawę podziału (*fundamentum divisionis*) ustanowimy inną.

Gdy mówimy o temperamencie jakiej osoby, mamy na myśli przede wszystkim jej żywotę i wrażliwość na podnieci i bodźce psychofizyczne. Temperament określa więc dynamiczne właściwości natury ludzkiej (*Fouillée*), reakcję myśli, woli, uczucia. Rozstrzygającym zatem probierzem, do jakiego typu kogoś zaliczyć wypada, będzie:

- 1) pobudliwość (łatwość, względnie trudność reakcji),
- 2) napięcie (intensywność — głębokość reakcji),
- 3) rozpiętość (szerokość — zakres reakcji),
- 4) czas reakcji (długość odczuwania danego bodźca).

Pod tym kątem popatrzymy na poszczególne typy. Ponieważ w naturze nie zachodzi nic w czystej postaci, każdy typ temperamentu posiada cechy dodatnie i ujemne. Szkicować będziemy je liniami ostrymi, aby dobitniej je uwydatnić. Charakterystyczne właściwości typu nie koniecznie posiadać musi poszczególna jednostka, np. wadę kłamiwości czy lenistwa ducha. Może ona posiadać tendencje do kłamiwości lub lenistwa siłą temperamentu, ale siłą wychowania może nad tą tendencją znakomicie panować, co dla danej osoby staje się zasługą i chwałą. Tym sposobem każdy temperament wytwarza indywidualny typ ludzi dzielnych lub też mniej wartościowych, zależnie od tego, czy przeważają dodatnie czy też ujemne cechy danego typu, oraz o ile ktoś nauczył się zwalczać niepożądane skłonności, wpływające z temperamentu.

1. Temperament sangwiniczny.

Sangwinik ma zwykle żywe, jasne oczy, jest rzutki, uprzejmy, wesoły, dowcipny. 1. Pobudliwość jego jest największą ze wszystkich temperamentów. Umysł ma bystry, wyobraźnię zapalną, myśl lotną, szybko rzecz pojmuje, łatwo się orientuje i uczy. Wola jego jest skora, porywcza do działań, rączę do górnych wzlotów. ale i do wykroczeń, figli, psot, swawoli, awantur, przestępstw. W dziedzinie emocjonalnej jest wybitnie wrażliwy, łatwo się śmieje i raduje, łyzy leje i ubolewa nad sobą i innymi, gdy ich widzi strapiionych. To łatwe wczu-

wanie się w położenie drugich i okazywanie im serca,¹ czyni sangwinika nader sympatycznym, miłym i towarzysko pożądanym.

Lecz natura, wysiliwszy się u sangwinika w kierunku pobudliwości, okazuje się² mniej szczodłą w innych darach. Tak więc: 2. napięcie (intensywność) reakcji³ nie jest głębokie ani też 3. rozpiętość (zakres) jej wybitnie szeroka, ani wreszcie 4. czas jej trwania długi.

Ruchliwy umysł sangwinika łatwo rzecz chwyta, ale nie zatrzymując się długo przy niej, nie zgłębia jej należycie, ani też nie rozszerza chętnie nabytych wiadomości. Uwaga jego łatwo da się nastawić, ale też łatwo odwieść, jest zmienną, niestałą: stąd człowiek taki skłonny jest do powierzchowności i nieobowiązkowości. Pamięć posiada łatwą, lecz nie bardzo wierną; szybko zapomina, czego się nauczył. Wola ma dobre chęci, lecz skutek wybitnej pobudliwości często zawodzi, stąd brak wychowankowi wytrwania i cierpliwości. Uczucie sangwinika łatwo pobudliwe, ale też szybko przemija i gaśnie; łyzy jego, współczucie nie trwają długo, gniew jego jest krótki, łatwo drugiemu przebacza, chociaż jest obraźliwy i drażliwy. Delikatnie odczuwa zadrażnienie miłości własnej, a czuły jest na uznania, pochwały, oklaski; chętnie się wysuwa, przechwala, peroruje, przewodzi, skłonny do przesady, zmyśla i blagi.

Jednym słowem możnaby scharakteryzować sangwinika: łatwo — łatwo. Łatwo się w nim wszystko odbija, łatwo w nim wszystko przemija: jak nacisk na piłkę gumową.

Klasycznymi sangwinikami byli: św. Piotr, Cyron, Liszt, Sobieski, Pasek; ze znanych typów literackich: Zagłoba, Wołodyjowski, Kmicic.

Wychowanie wykorzysta przede wszystkim wrażliwość i giętkość umysłu sangwinika, wpajając weń dużo szlachetnego materiału, zasad i wskazań wychowawczych. Z drugiej strony, ponieważ wrażenia jego szybko się ulatniają, pamięć jego należy utrwalać częstszym powtarzaniem, wolę wzmacniać częstszymi pozytywnymi aktami, uczucia dobre częściej budzić i pogłębiać. Wytrwale musi wychowanie walczyć z jego porywcznością, powierzchownością, niestałością i niesumiennością, przeciwstawiać się jego miłości własnej, aby nie ugrzązł w zarozumiałości i próżności, a napotykanymi trudnościami i przykrościami się nie zrażał i nie zniechęcał.

2. Temperament choleryczny.

Choleryka łatwo poznać. Już na zewnątrz odznacza się z reguły wyrazistymi, ostrymi rysami, oczy ma głębiej osadzone, jest w zachowaniu swoim nagłym, wybuchowym.

Pobudliwość jego jest nieco mniejsza niż u sangwinika, za to głębsza, trwalsza, ognistsza. Umysł nie tak zmienny jak u sangwinika, ale stałszy; nie poprzestaje on na szybkim i powierzchownym chwytniu, lecz analizuje rzecz głębiej, gruntowniej, dąży do wiedzy dokładniejszej, wyczerpującej. Inteligencja, pamięć, wyobraźnia nie są tak łatwo zapalne, ale za to ściślejsze i wierniejsze, również wola mniej ruchliwa, lecz gdy się porwie, może stać się niepohamowaną, żelazną, płomienną. Choleryk nie tylko umie chcieć, ale też potrafi dążenia swe stanowczo i konsekwentnie przeprowadzać. Czuje się on urodzonym panem i władcą.

Trudnościami się nie zraża. Żywiołem jego jest działać, tworzyć, organizować, spiskować, walczyć. W dziedzinie uczuciowości nie poddaje się tak łatwo jak sangwinik, ale gdy mu coś przemówi do przekonania i serca, gorąco się zapala i długo płonie.

Uspособienie takie — to najpodatniejszy materiał do zdziałania wielkich rzeczy. Choleryka scharakteryzować można krótko: dość łatwo — trudniej. Przejawy życia zaznaczają się w duszy choleryka jak odciski w wosku: dość łatwo w nim coś odcisnąć, trudniej wygładzić.

Klasycznymi cholerykami byli: św. Paweł, św. Ignacy Loyola, Orygenes, Cezar, Napoleon, Stefan Batory, Stefan Czarniecki; z typów literackich: Skrzetuski, Boryna, Dołęga.

Wychowawca wobec uczniów — choleryków musi posiadać wybitną powagę i rękę energiczną. Wychowanek taki długo przeżywa gniew i urazę, jest zawzięty i mściwy, skłonny do nienawiści. Należy mu więc poddawać więcej niż innym pobudek altruistycznych. Odczuwając własną tężyznę ducha, choleryk okazuje skłonność do krytycyzmu, jest wysoce ambitnym, narzuca swe zdanie drugim, mówi tonem rozkazującym, lubi drwić z drugich, słabszych tyranizować. Wychowawca musi więc silnie się przeciwstawiać jego niestosownym zachciankom i wybrykom, nie szczędzić mu przykrych zawo-

dów, by, parząc sobie ręce, był ostrożniejszym w swoich poczynaniach, a indywidualności dodatnie w dobrym kierunku rozwijał.

3. Temperament melancholiczny.

Charakterystyczną cechą tego temperamentu: marzące oczy, zadumanie, skupienie, cichość, stronienie od gwaru i hałasu.

Dziecko takie chętniej bawi się samo, niż z innymi. Pobudliwość melancholików jest silna, czuła, jak u sanguiników, lecz reakcja głębsza i trwalsza. Umysł nie jest sposobny do spraw rozumowych, abstrakcyjnych, spekulatywnych, suchych. Żaden melancholik nie będzie studiował z zamiłowaniem prawa lub matematyki, bo tu nie może marzyć i fantazjować, ale za to całą duszą odda się literaturze i sztuce, bo znajduje tam ogromne pole przeróżnych możliwości, które może urabiać podług swojej woli i chęci. Wyobraźnia jego jest żywa i bujna, szeroka i płodna. Wola nie skora do silniejszych wysiłków i nie zdecydowana, gdy chodzi o pozytywne, produktywne czyny dla praktycznego życia.

Melancholik jest chwiejny w przeciwnościach, łatwo traci ducha, skrzydła mu opadają, gorzknieje, ręce łamie, narzekając na zawistny los. Największym jego skarbem, to głęboka i siła uczucia. Jest subtelnie wrażliwy na to, co dobre i piękne, co uchodzi, a co nie uchodzi, co wypada, a co nie wypada, zważa pilnie na takt i *savoir-vivre*. Jeśli gorące i szerokie serce melancholika natrafi na pomyślne warunki życia, może rozwinąć błogą, wybitną działalność. Z usposobienia takiego rodzą się przede wszystkim dusze apostołskie, oddane miłości bliźniego, pracy charytatywnej i społecznej, poeci, artyści, literaci, humoryści. Cecha charakterystyczna melancholików: łatwo i trudno.

Przejawy życia zaznaczają się w nich jak odcisk rozpalonym stemplem w ołowiu: łatwo pozostawia swe ślady, lecz trudno je usunąć.

Wielkimi melancholikami byli: św. Jan Ewangelista, św. Augustyn, św. Tomasz z Akwinu, Arystoteles, Kant, Słowacki, Chopin, Księżę Adam Czartoryski; z typów literackich: Hamlet, Płoszowski, Antek Boryna.

Wychowankowie — melancholicy potrzebują

dużo ciepła i delikatności ze strony wychowania. Ponieważ się zrażają nieraz drobiazgami, wychowanie musi ich podnosić, pocieszać, zachęcać, uczyć brać rzeczy rozumowo, a panować nad wrażliwym sercem i grą wyobraźni. By uczucie i wyobraźnia zbytnio nie wybujały, należy zwracać ich uwagę na prozę i bezwzględność życia, zagradzać drogę samotności, nie pozwalać rozczytywać się w sensacyjnych (kryminalnych) opowieściach, sentymentalnych romansach, uczęszczać na podobne przedstawienia, przysłuchiwać się rozmazującej muzyce. Subtelna dusza melancholika dostrzega łatwo przywary i śmieszności ludzkie, chętnie się nimi bawi, lubi żartować i dowcipkować. Ponieważ jednak melancholik nie jest z natury zgryźliwy, złośliwy i mściwy, dlatego wychowawca nie potrzebuje żartów i figli jego brać tragicznie, nie tłumaczyć mu pogody i swobody ducha, nie oblewać go zimną wodą i wywoływać niewczesne burze. Najpomyślniejszą atmosferą dla melancholika jest miłe, wesole otoczenie, rozsądna książka, dzień planem ściśle uporządkowany.

4. Temperament flegmatyczny.

Cechą jego charakterystyczną jest — spokój niewzruszalny (*quies regalis*). Trudno poznać, co flegmatyk myśli i czuje. Jest to kamień ciężki, którego nie łatwo ruszyć. Gdy jednak się poruszy, wolno, ale stale się toczy. Z natury nie lubi flegmatyk wysiłków i trudów, rozczułań i marzeń, przepada za „dolce far niente”, a ulubionym jego zwrotem: „Dajcie mi święty spokój!” Pobudliwość flegmatyka jest w stosunku do wymienionych innych typów najmniejsza. Podobnie ma się rzecz z intensywnością, zakresem i czasem reakcji. Zdolny nieraz u myśł, ponieważ myśli i działa powoli, a skłonny jest do wygod i lenistwa, uchodzi niekiedy niesłusznie za tępą głowę. Wyrobiwszy sobie raz zdanie swoje, flegmatyk jest stałym, uporczywym. Wyobraźnia jego trzeźwa, nie umie bujać i marzyć. Wola nie łatwo do czegoś się porwie, celów na dalszą metę nie zakłada, poprzestaje na małym, nie ma wielkich ambicji. Uczucie na zewnątrz mało reaguje, łatwo zaszywa się w obojętności, bierności, apatii.

Przejawy życia nie dochodzą łatwo u flegmatyka do głębszej świadomości i nie wywołują w jego duszy silniejszych

przeżyć, perypetyj i kataklizmów. Scharakteryzować je można słowem: trudno — łatwo. Odciskują się trudno, zacierają dość łatwo, podobnie jak pieczęć wyciskana w korku.

Wielkimi flegmatykami byli: św. Tomasz Ap., św. Franciszek Salezy, Jagiellonowie; z typów literackich: Pan Jowialski (Fredry).

Wychowanie walczyć musi z nieruchliwością wychowanka-flegmatyka, wzbudzając w sercu jego zamiłowanie ideałów i pracy. Stanowczą ręką i pilnym nadzorem należy przytrzymywać go przy obowiązkach, od których chętnie się zwalnia. Z prawdomównością flegmatyk nie liczy się bardzo, kłamię i zmyśla z wygody i lenistwa, aby się wywinąć z opresji, uchylić od niewygodnych działań. Mniej ambitny i mniej wrażliwy, znieśie większy stopień zasłużonej kary.

Gdy wychowaniu się uda rozpaść w sercu flegmatyka zamiłowanie obowiązkowości i pracy, można liczyć na jego pilność i stałość. Będzie on wtedy mało mówił i mało się chwalił, a dużo pracował, będzie stronił od zabaw i roztargnień chwili, a zatapiał się w ulubionym przedmiocie. Z wychowanków takich wyrastają dzielni pracownicy, „woły robocze”, ciągnące wolno, ale uparcie i niezmordowanie rydwan kultury.

Flegmatycy są ludźmi spokojnymi i dobrodusznymi, nie lubią walk i niezgody, jak siebie tak i nikogo skrzywdzić by nie chcieli. Nie wyrastają na warcholów, demagogów i rewolucjonistów. Wrodzona „gruboskórność” pozwala im dość łatwo w ciężkich chwilach zachować równowagę i przejść bez większych wstrząsów wewnętrznych do porządku dziennego. Stąd częściej niż inni okazują się oni wielcy w cierpliwości, ofierze, cierpieniu.

* * *

Stwierdziliśmy, że każdy temperament ma swoje zalety i swoje wady. U człowieka, który dobrze umie panować nad sobą, nie łatwo poznać, jakiego jest temperamentu, tym bardziej, że scharakteryzowane cztery typy nie zachodzą prawie nigdy w czystej swej postaci. Rej słusznie zauważa, że po pijanemu najczęściej objawia człowiek prawdziwy swój temperament, bo wtenczas zmniejszony wpływ rozumu pozwala mu być w większym stopniu naturalnym. W tym stanie zatem najszczerzej powiada, co myśli i czuje, tak że dużo prawdy jest w łacińskiej sentencji „in vino veritas”.

Różnice temperamentu najczęściej uwydatniają się w młodości, gdy człowiek jest bezpośrednim, otwartym i nie potrafi maskować się i udawać. W starszym wieku właściwości charakterystyczne coraz bardziej się zacierają. Niejeden z gorącego sangwinika staje się zwolna spokojnym flegmatykiem. Przyczyniają się do tego doświadczenia życiowe: niepohamowane zapędy sangwinika i choleryka zostają uciśnione i stłumione wskutek napotkanych przeciwności; nieruchliwego melancholika zaś lub flegmatyka ciężka konieczność życiowa (*ανάγκη* - ananke) popycha do żywszych, intensywniejszych działań. Tak niweluje życie różnice usposobień ludzkich, każąc brać wzgląd jednemu na drugiego. Za młodu różnic i możliwości jest wiele, ścieśniają się one jednak z biegiem lat i maleją, a przy śmierci dochodzą do zera.

W uczniach narodowości polskiej przeważa w dzieciństwie i okresie chłopięcym (wzgl. dziewczęcym) temperament sangwiniczny, w dobie młodzieńczej występują cechy temperamentu melancholicznego, u niektórych cholerycznego. Są oni na ogół zdolni, pojętni, niespokojni, chętni, uczuciowi.

Nie trudno więc ich uczyć, nie trudno wywierać w ich sercach wrażenie, ale trudno ich prowadzić, bo są na ogół nieobowiazkowi, opieszali, powierzchowni, niewytrwali. Wychowanie powinno zatem nieustanny, silny nacisk kłaść na trening woli naszej młodzieży, by chciała i umiała pokonywać nastroczające się w życiu trudności. Oczy wychowawców niech będą łagodne i serca gorące, ale usta być muszą wymagające, a ręce przetrzymujące ściśle i konsekwentnie przy obowiązku. Aby zadaniu temu sprostać, wychowawca znać musi nie tylko temperament wychowanków, ale także swój własny. Młodszy zwłaszcza wychowawcy zwracać winni baczną uwagę na ujemne cechy swego temperamentu, by się nie stały powodem błędów i niedociągnięć wychowawczych. Dla natury dziecięcej najstosowniejszym jest wychowawca-sangwinik. Wychowawcy spokojni i flegmatyczni w przedszkolu i szkołach powszechnych silić się muszą koniecznie, by nadać swym lekcjom życia i werwy, w przeciwnym razie działać będą na uczniów usypiająco. Dla dorastającej młodzieży najlepszym wychowawcą jest typ melancholiczny i choleryczny. Główny rys temperamentu jest wprawdzie człowiekowi wrodzony. Wychowawca jednakże czuwający i pracujący nad sobą

kochający swych wychowanków i wczuwający się w psychę młodzieży, może wysiłkiem dobrej woli nabyć potrzebnych cech i właściwości, których mu natura nieco poskąpiła.

VI. Różnice płci.

Każda płeć wykazuje pewne odrębne cechy rodzajowe, wymagające odmiennych dróg wychowawczych. Odrębność płciowa zaznacza się:

1. W ustroju i rozwoju fizycznym.

Szkielet męczyzny jest z reguły większy i cięższy, ma grubsze i silniejsze kości. Organizm męski posiada tęższe mięśnie i nerwy. Z tego już możemy wnioskować, że męczyznę przeznacza natura do cięższych zadań życia aniżeli kobietę. Organizm kobiecy jest delikatniejszy w budowie, mięśnie są bardziej miękkie, nerwy cieńsze. Stąd też kobieta łatwiej reaguje na wszelkie podniety, szybciej coś dostrzega, szybciej się orientuje, jest zwinniejszą, łatwiej potrafi się dostosować do zmiennych warunków życia. Z tego też powodu dziewczęta daleko szybciej się rozwijają aniżeli chłopcy. Mózg dziewczęcy prędzej dochodzi do pełnej pojemności i wagi aniżeli chłopięcy. Dwunastoletnia dziewczynka mierzyć się może w rozwoju z czternastoletnim chłopcem, a osiemnastoletnie dziewczę może uchodzić za dorosłą panienkę, gdy chłopcu w tym wieku daleko do dojrzałości. Z rychlejszym dojrzewaniem kobiet związane jest pędsze okwitanie i wcześniejszy zanik świeżości. Podczas gdy męczyzna około 40 roku jest w całej pełni swych sił, kobieta w tych latach odczuwa już oznaki zbliżającej się jesieni życia. Z rychlejszego dojrzewania i okwitania kobiety wynika, że natura nie przeznacza jej do tak daleko sięgających celów, jak męczyznę, że załatwia się ona prędzej z zadaniami życia (zwłaszcza z głównym zadaniem: macierzyństwem).

Chłopiec dłuższy czas zostaje dziecinny, w poczuciu wolno tężejących sił, rwie się do zabaw, sportów, figli i psót. Żywiołem jego to czyn i ruch. Wychowanie nie powinno go w tym krępować. Wyjawszy prawdziwie niebezpieczne przedsięwzięcia i karkołomne próby, niech wychowawcy nie zabraniają chłopcom biegać do syta, wdrapywać się na drzewa i dachy, prowadzić między sobą bitwy i wojny i wyhasać się do

woli. Chłopiec, który nigdy nie wszedł na drzewo i na dach, nie będzie nigdy architektem, a który za młodu nie „prowadził wojny” i nie oberwał szturchańców, nie będzie dzielny żołnierzem. Niechże więc chłopiec próbuje swych mięśni i nerwów w każdym kierunku, kto wie, do czego go natura sposobi, i jakie przez to przygotowuje siły i upodobania do przyszłego zawodu.

Stosownie do delikatnych nerwów, dziewczęta oddają się spokojniejszym i mniej podniecającym zajęciom i zabawom. Na ogół nie zapalają się one do hartowania i ćwiczeń ciała, stąd fizycznie nie okazują tyle siły i sprawności co chłopcy. Ponieważ jednak zdrowie i hart nieocenionym są skarbem dla przyszłych żon, gospodyń i matek, dlatego też i dziewczętom przynależy się rozumna gimnastyka, potrzebne im gry na świeżym powietrzu, zabawy, wycieczki, sporty.

Dzisiejsza szkoła poświęca dużo uwagi wychowaniu fizycznemu, chcąc nadrobić to, co dawniejsze systemy zaniedbały. W chwalebnym tym dążeniu unikać jednak trzeba przesady, pamiętając o tym, że nie wychowujemy młodzieży na atletów i akrobatów, ale że ciało ma być tylko sprawnym narzędziem ducha. Rozumny umiar potrzebny jest zwłaszcza w gimnastyce dziewcząt, aby zbyt nie „zmęźniały” i nie zatraciły powabu niewieściego (amerykańskie atletki).

Dobrym treningiem fizycznym dla dziewcząt są zajęcia domowe. Niech córka dopomaga matce w domowym gospodarstwie, a suma codziennych zajęć stanowić będzie wcale nie gorsze ćwiczenie mięśni i nerwów.

Streszczając rzecz, stwierdzamy, że chłopcy przewyższają dziewczęta siłą i odpornością fizyczną, dziewczęta zaś, przeganiając rychlejszym rozwojem chłopców, są delikatniejsze, zwinniejsze i gładsze w obejściu. Do tej odrębnej linii rozwojowej winno się dostosowywać wychowanie. Szkoła wychowująca chłopców i dziewczynki tego samego wieku w tej samej klasie, ma trudne stanowisko, by działać pedagogicznie. Najlepiej przystosowują się do odrębności rodzajowych osobne szkoły dla chłopców i osobne dla dziewcząt, tym bardziej, że, jak zaraz zobaczymy, także pod względem umysłowym, woluntarystycznym i uczuciowym inną strukturę okazuje psyche męska, a inną żeńska.

2. W dziedzinie umysłowej.

Poprzez długie wieki panowało przekonanie, że kobieta stoi niżej pod względem umysłowym od mężczyzny. Skutkiem tego zajmowano się wykształceniem chłopców, ale nie zwracano dostatecznie uwagi na wykształcenie dziewcząt).¹ Stąd znów niezbitý fakt, że produktywność w stwarzaniu wartości kulturalnych daleko większą była, i po dziś dzień jeszcze jest, po stronie mężczyzny.

Tłumaczą się kobiety, że nie dawano im odpowiednich warunków rozwoju umysłowego, zaniedbywano je naukowo, tyranizowano, zamykano w kuchni i gospodarstwie domowym. Na to odpowiadają przeciwnicy, że nawet tam, gdzie pomyślnie istniały dla nich warunki rozwoju, nie mogą rywalizować z mężczyzną, np. w nauce o dziecku, którym więcej się zajmują z natury rzeczy, aniżeli mężczyźni,²) w muzyce, w malarstwie; nawet w sztuce kucharskiej zdolniejszymi okazują się kucharze, aniżeli kucharki. Chociaż, dzisiaj kobieta daleko więcej garnie się do nauki, mimo to, jak twierdzą jej krytycy, ani ilościowo, ani jakościowo nie może się mierzyć z mężczyzną. Wyjątki potwierdzają regułę. Kobieta często uchodzi za więcej inteligentną, aniżeli nią jest istotnie. Pomyłka ta zachodzi dlatego, że, jak mówią, zwykle więcej jest czytana, sprytna, obytą w życiu, posiada łatwość spostrzegania i orientowania się oraz żywszy dar języka, dzięki różniejszemu dopływowi krwi do małego mózgu.

Jakże więc przedstawia się rzecz w rzeczywistości? Nie

¹) Jeszcze tak wielki umysł jak Montaigne, który w swych „Essais” mądre wypowiada myśli pedagogiczne, nie okazuje dla wychowania dziewcząt dostatecznego zrozumienia i powtarza za pewnym hrabią bretońskim zdanie, że starczy, gdy kobieta potrafi rozróżnić kłosa od kłosu męża. Biskup Fénelon jest pierwszym epokowym pionierem sprawy kobiecej, dowodząc, że zaniedbanie wykształcenia dziewcząt mści się na młodych pokoleniach, gdyż później, jako żony i matki, nie umieją wywierać odpowiedniego wpływu w rodzinie. Jeszcze w naszych czasach psycholog i fizjolog Moebius w dziele „O psychofizycznym upośledzeniu niewiasty” wywodzi, że kobieta nie tylko fizycznie, ale i umysłowo nie dorównuje mężczyźnie. Także Weininger („Płeć i charakter”, Fischer, Warszawa — Łódź 1921) nie uznaje równorzędności i równowartości kobiety z mężczyzną.

²) Darwin pierwszy spisał naukowo swe spostrzeżenia pedagogiczne o dziecku.

ulega wątpliwości, że kobieta posiada nasamprzód szczególny zmysł dla spraw praktycznego życia, czym przewyższa mężczyznę: może więc być dzielną w domowym gospodarstwie, ogrodnictwie, ręcznych robotach, ma większe niż mężczyzna poczucie ładu, porządku, harmonii, formy, grzeczności i taktu; umie trafniej podchwycić i odczuć szczegóły, aż do najmniejszych drobiazgów. Wchodząc na salę, w lot zlustrowe wszystko i wszystkich, dostrzeże i opowie dokładnie, jak kto był ubrany, co i ile jadł i pił, jak się zachowywał; będzie umiała pisywać długie listy, wypracowania, wyczerpujące sprawozdania.

Słowem, umysł kobiety zwraca się łatwiej i chętniej ku rzeczom praktycznym, szczegółowym i konkretnym, w drobnych i subtelnych sprawach potrafi być wielką. Jakże często, gdy chodzi o zgrabne i sprytne ujęcie rzeczy, ona właśnie poddaje myśli i plany mężczyźnie, jakże często ona intryguje i konspirowe w małych i wielkich rzeczach. Żadne przewroty społeczne i rewolucje nie dokonują się bez wybitnego udziału kobiety.

Z tego to ustroju kobiety wynika, że z natury przeznaczona jest do zajęć praktycznych, charytatywnych, społecznych, na polu nauki zaś skłaniać się będzie do literatury, języków, historii, do sztuk pięknych i nauk przyrodniczych. Rzadziej okaże zamiłowanie do dociekań matematycznych, filozoficznych, prawnych. To już pole uprawiane specjalnie przez mężczyznę. Podczas gdy umysł kobiety nastawiony jest na rzeczy praktyczne, szczegółowe, konkretne, mężczyzna woli rzecz ujmować szerzej, ogólniej, dociekać zasad, prawideł, praw, na których buduje. Z tego powodu inne oblicze będzie okazywała np. rozmowa w gronie pań, a inne w towarzystwie panów.

Scharakteryzowane różnice zaznaczają się już za młodu. W szkole powszechnej koedukacyjnej dwunastoletnie dziewczynki będą lekcję szybciej rozumiały i pamiętały, częściej z odpowiedziami się zgłaszały i lepiej się przedstawiały, aniżeli dwunastoletni chłopcy, nie tylko dlatego, że w tym wieku dziewczęta przewyższają chłopców w rozwoju, ale że z natury są uważniejsze, dokładniejsze, pilniejsze i wymowniejsze. Dziewczę będzie staranniej dbało o zewnętrzny swój wygląd, będzie wiedziało, ile ma guzi-

ków i haftek u sukni, będzie z drobiazgową pieczołowitością ubierało i rozbierało siebie i swą lalkę, polewało i pielęgnowało każdy kwiatek z osobna w ogródku.

Chłopiec będzie powierzchowniejszy w szczegółach. Długie zapinania i sznurowania trzewików niecierpliwia go, w ogrodzie wyleje konewkę od razu na cały zagon, nie zważając na poszczególne kwiatki. Mniej będzie dbał o formy, stroje, książki, zeszyty, trudniej będzie mu wypowiadać co myśli i czuje. Dziewczę chętnie wyuczy się lekcji na pamięć i płynnie powtórzy zadany wiersz czy rozdział z podręcznika, doznane wrażenia opisywać będzie barwnie we wszystkich szczegółach. Wypracowanie na temat „Moja podróż do stolicy” daje podlotkom miłą sposobność wypowiedzenia się, podczas gdy chłopiec, usłyszawszy ten sam temat, będzie zrazu zakłopotany i pomyśli sobie: „Co tam pisać? byłem, widziałem i wróciłem!”

Dziewczęta są sprytniejsze i dowcipniejsze niż chłopcy, przy tym bardziej rozmowne, zwinne i zgrabne. Chłopiec posiada mniejszy dar wymowy, należy go więc zachęcać do wypowiadania myśli, a w opowiadaniu dyskretnie mu pomagać; za to bystrzej podchwyci on myśl przewodnią całości, treść i znaczenie przedmiotu; jest on też więcej nieśmiały, stąd nieraz zakłopotany, niezręczny. Jeżeli więcej psuje zabawek i innych przedmiotów od dziewczynki, ma to swe źródło nie tylko w większej jego nieuwadze, powierzchowności i niezręczności, ale także w ciekawości i żądzy zdobycia wiedzy, co go popycha do stwierdzenia, na czym polega mechanizm, „jak rzecz wygląda w środku”. Z tego też powodu chłopiec więcej konstruuje i buduje i wymyśla i sporządza. Sam sobie robi pałasze, łódki, wózki i t. p.

Umysłowość męska jest z natury swej badawcza i samodzielno-twórcza, umysłowość żeńska jest z reguły odtwórcza,¹⁾ pęd naśladowczy działa tu silniej, np. w modzie.

Dziewczę, dojrzewając rychlej, umysłowością swoją prześciga męskich swych rówieśników. Stan taki trwa mniej więcej

¹⁾ Weininger twierdzi, że z tego powodu kobieta genialną być nie może, bo genialność jest superlatywem twórczości, odmianą spotęgowaną męskości. Kobieta zaś według niego może posiadać dużo intuicji i bystrości, ale nie osiąga superlatywu siły męskiej (genialności). (Płeć i charakter 128-140).

do dojrzałości płciowej chłopców (około 16 r.). Odtąd chłopcy w szybkim tempie zaczynają dziewczęta doganiać i wnet pokonują je bystrością sądów, logiką myśli, szerokością i głębokością poglądów.

Podkreślone różnice modyfikować muszą w odpowiedni sposób działalność wychowawczą. Od dziewcząt może wychowawca wymagać większej dokładności, ścisłości, grzeczności, i więcej brać będzie za złe, gdy dziewczę w cnotach tych się opuszcza. Dziewczęta powinny oddawać bogatsze w treść i gładsze co do stylu wypracowania, także forma zewnętrzna winna być u dziewcząt piękniejsza: pismo staranniejsze, zeszyt czysty, sukienka zawsze w poprawnym stanie. Można od nich wymagać szczegółowego przedstawienia rzeczy, płynniejszych opisów i opowiadań. Wybitniejsze zainteresowanie się sprawami konkretnymi i szczegółami naraża dziewczęta na niebezpieczeństwo zatracenia zmysłu dla spraw abstrakcyjnych, ogólnych, szerszego znaczenia; dlatego na sprawy te należy wobec dziewcząt kłaść szczególny nacisk.

Z zamięłowania pięknej formy wypływa u dziewcząt wybujała chęć strojenia się i kokietowania, z czego rodzą się próżność i zarozumiałość, zazdrostki i dąsy, w końcu chęć do zabaw, tańcy, lenistwo i pochodne skłonności. Dziewczęta z reguły wysoko sobie cenią stanowisko i stopień społeczny, o wyróżnieniach i orderach znających lepiej są poinformowane niż chłopcy, są dumniejsze i ambitniejsze. Wychowanie winno więc wskazywać wciąż na to, że piękna szata i zewnętrzna ozdoba — to tylko próżna łupina, gdy w niej nie ma dobrego jądra.

Już młodszym dziewczętom należy wpajać, że skromność wewnętrzna i zewnętrzna stanowią najpiękniejszą ich ozdobę, przestrzegając przed przesadą w strojach, niewolniczym naśladowaniem ekscentrycznych mód, nie potrzebnym używaniem szminki i pudru. Piękno naturalne najwięcej się podoba. Szczególna wrażliwość na formy utrudnia dziewczętom poznanie rzeczywistej prawdy i istoty rzeczy. Patrząc więcej przez serce i bujną wyobraźnię niż przez rozum suchy konstruując sobie one nieraz świat, niezgodny z rzeczywistością, co nie rzadko wyzyskuje przebiegły mężczyzna. Niejednego eleganta uważają za „bardzo miłego, wykształconego i szlachetnego młodzieńca”, a to blagier skończony, wymuskany, wyperfumo-

wany modniś bez poważnej wartości. Skłonne do marzeń i utopii (z czego niekiedy wywodzi się histeria) dziewczę przeżywa w sobie więcej niż chłopiec, ma „swe tajemnice”, które powierza swej przyjaciółce, ta znów także swej zaufanej towarzyszce i t. d., z czego powstają plotki, obmowy, matactwa, kręactwa i przykrości różnego rodzaju. Trzeba przestrzegać dziewczęta, by nie były łatwo wierne i ostrożne w wypowiedzaniu sądów o drugich.

Dziewczę jest pilniejsze od chłopca, ale pobudki pilności i dobrego zachowania często nie są szlachetne: jest cnotliwe z ambicji, z sympatii dla nauczyciela, z lęku lub przywiązania do rodziców. Rzecz, sprawa, ideał winny zatem grać, jak w wychowaniu w ogólności, tak szczególnie w wychowaniu dziewcząt, naczelną, częściej podkreślaną rolę.

Ponieważ umysłowość chłopców jest raczej nastawiona na sprawy ogólne, można się od nich prędejsz spodziewać odpowiedzi na pytanie: „Co z tego wynika? jaką możemy stąd wysnuć zasadę, regułę, prawdę, prawo i t. d.” Zaostreć i pilować trzeba ten tak ważny dla życia ustrój inteligencji męskiej już za młodu, by jak najpełniej się rozwinął; z drugiej strony wytykać trzeba chłopcu wciąż i wciąż błędy powierzchowności w obserwacji i przyzwyczajając go do ściślejszego skupienia uwagi na szczegółach.

Główną więc wytyczną, której tu wychowanie trzymać się winno, jest: mężczyzna przewyższa kobietę, mając umysł więcej nastawiony w głąb i w szerz rzeczy, na sprawy istotnej i ogólniejszej wagi, kobieta zaś przewyższa mężczyznę zmysłem dla szczegółów i formy rzeczy. Indywidualne te cechy umysłowości męskiej i żeńskiej winno wychowanie szczególnie rozwijać (nie niwelować!). a nie zaniedbywać przytem pielęgnowania cnót przeciwnych.

3. Różnice w dziedzinie woli.

Głównym kierunkiem woli mężczyzny jest dążność do zaznaczania swej osobowości i siły, do osiągnięcia stanowiska, wpływów, władzy. Mężczyzna chce być dzielny i samodzielnym, chce się zaznaczyć i odznaczyć. Przeznaczeniem jego jest według woli Bożej, praca i walka nad ujarzmieniem ziemi, by stać się jej panem. Kobieta jest z woli Boże

nie rywalką, ale towarzyszką mężczyzny. Jej naturalnym pragnieniem jest stać przy boku męża, być mu pomocą i osłoda, mieć spokojny kącik rodzinny, gdzieby mogła kochać i być kochaną, rodzić i wychowywać dzieci, dbać o ład i piękno domu, czuwać nad dobrymi obyczajami swego otoczenia. Oto jej królestwo, którego się zaprzeć i wyrzec nie może. Skoro się go jednak wyrzeczce, musi znaleźć odpowiedni równoważnik, któryby jej dał treść życia, by była szczęśliwą (klasztor — z miłości Boga — nauka, sztuka, stanowisko społeczne).

Kobieta, będąc z natury słabszą, nie jest bynajmniej upośledzoną, jak twierdzi Moebius. Pierwiastek męski i pierwiastek żeński znakomicie się uzupełniają w życiu, dają społeczeństwu ludzkiemu naogół potrzebną harmonię i równowagę, jak to było z początku i jest w zamiarze Stwórcy. Grzech pierwotny nie popsuł w zupełności tych dwóch głównych, odrębnych w istocie swej, dążności woli męskiej i żeńskiej, i w tym towarzyszeniu mężczyźnie tkwi właśnie najpotężniejsza siła, a zarazem pociągający urok kobiety. Mężczyzna zwycięża męstwem, odwagą, siłą, bohaterstwem, kobieta: delikatnością, wdziękiem i łzami.

Twardsza i oporniejsza z natury wola mężczyzny jest jakoby z kamienia wykuta. Jakim się stał z wychowania, takim też z reguły zostaje. Trudną, często niemożliwą rzeczą go zmienić. Kobieta, jak śpiewa Verdi, „zmienna jest”, łatwiej ulega wpływom, jest elastyczniejszą — umie się łatwiej dostosowywać do warunków i wymagań życia (np. u nowobogackich). Stąd także łatwiej znosi przykrości i bóle, różne ciosy i zawody serca czy fortuny, podczas gdy mężczyzna częściej wychodzi z równowagi, załamuje się i nieraz kończy tragicznie.

Kobieta umie nie tylko dostosować się do danych okoliczności, ale także łacniej przejąć się i żyć nastrojem chwili. Goręcej będzie się modlić, zapamiętałej powstawać na sąsiadkę swoją. Pobożność, tak jak inne cnoty, oparta jest u kobiety więcej na uczuciu, u mężczyzny na rozumowym przekonaniu. Stąd też — mimo łatwych łez — poczucie winy jest u niej mniejsze, niełatwo się do niej przyznać i skwapliwie szuka niewinniającej przyczyny. Kobietę — zbrodniarkę najtrudniej zdemaskować i doprowadzić do szczerego wyznania. Kobiety — rewolucjonistki daleko więcej okazują

rozwydrzenia i mściwej chytrności aniżeli mężczyźni. W Bol-szewii podczas przewrotu, w Meksyku i Hiszpanii, najokrutniejszymi katami i najprzebiegłymi szpiegami były kobiety.

Kobieta wykazuje w delikatnej budowie ciała, gładkim i miękkim wyrazie twarzy, jak i w giętkim ustroju woli i uczuciowości pewien rys dziecięcy. Ustrój taki dała jej natura w tym celu, by jako matka umiała się zniżyć do dziecka, odczuć je i rozumieć. Pielęgnując przede wszystkim t. zw. cnoty żeńskie, jak: skromność, cierpliwość, dobroć serca, ofiarność i poświęcenie, kobieta osiąga wszelkie dane, by być „dzieckiem” dobrym, kochanym przez Boga i ludzi, a opiekuńczym aniołem dla swego męża i domu. Jeśli jednak owych rysów niewieścich wychowanie nie wyrzeźbi wyraźnie w duszy dziewczęcej, instynkty niższe wytworzą w kobiecie wybujałości żeńskie, jak: próżność, pyszałkowatość, kokieterię, usposobienie kapryśne i inne niecnoty, którymi utrudnia życie sobie i drugim.

W mężczyźnie ujawniają się już w silniejszej budowie ciała i ostrych rysach twarzy energia, stałość woli i wpływające stąd t. zw. cnoty męskie, jak: odwaga, przedsiębiorczość ducha, wytrwałość, konsekwencja, nieugiętość. I to znakomite usposobienie może zostać spaczone przez fałszywe wychowanie, że wyrodi się w swawolę, niesforność ciała i ducha i w inne pokrewne wady.

Odmienne te usposobienia woli występują już w rychłej młodości u chłopców i dziewcząt. Chłopcy bawią się chętnie w żołnierzy, walczą i zdobywają, lubią zabawy, w których mogą okazać siłę i sprawność, rozwagę i męstwo. Chłopiec chętnie rozczytuje się w opisach krajów i ludów, w opowieściach o zbójcach i bohaterach, o wojnach i wyprawach, rychło wytwarza sobie ideał dzielności i rycerskości. Największą jego chlubą — gdy może drugim przewodzić.

Inne upodobania okazuje dziewczę. Utkana z delikatniejszej materii, nie wrywa się na podbój świata. Szczęśliwą jest, gdy w swym pokoiku i ogródku może razem z rówieśniczkami spędzać chwile przy spokojniejszych zabawach, a najmilsze są te, które wskazują na przyszłe jej główne powołanie. Bawi się więc w matkę, nauczycielkę, gospodynię, swą lalką i wózkiem, kuchenką i mebelkami.

Łatwiejszą jest praca nad cichym i uległym temperamen-tem dziewczęcym, aniżeli nad rwącą naprzód burzliwą naturą

chłopca. Ponieważ chłopiec, w dążności swej do dzielności i samodzielności, nie łatwo się podporządkowuje, trzeba go prowadzić ręką pewną i konsekwentną. Chłopiec nie ceni sobie wychowawców delikatnych i ustępliwych, dobroć i łagodność często uważa za słabość i tym więcej pozwala sobie na różne wybryki, poważa natomiast i czci wychowawców stanowczych i wymagających, bo imponuje mu zdecydowanie i siła. Chłopiec wymaga zatem więcej nadzoru. Nie należy jednak w różnych swawolach chłopięcych upatrywać zawsze złej woli i nakładać hamulców tam, gdzie one są zbyteczne. Chłopiec musi się wyhasać, inaczej tłumiony pęd wybuchnie przy nadarzającej się sposobności z tym większą gwałtownością i przekroczy dozwolone granice. Wiecznie fukany i krępowany chłopiec, nie mogąc być nigdy sobą, będzie chwiejnym, nie zdecydowanym, mało samodzielnym.

Należy zatem nie przeciwstawiać się zdrowym popędom czynności, nadzór wychowawczy winien być dyskretny, ograniczający się możliwie tylko do zapobiegania zdrożnościom. Niekiedy nawet pedagogicznie postąpi wychowawca, gdy pozwoli wychowanekowi doświadczyć na własnej osobie jakiej przykrości — na przyszłość będzie on ostrożniejszy. W tym zrozumieniu i błędy mają swą pedagogiczną wartość. Im wychowanek starszy, tym więcej należy mu się swobody i wolności — tym mniej wymaga kontroli — z czasem musi ona zupełnie ustać. Grzechem jest przeciwko młodej naturze prowadzić ją wiecznie na pasku. Z niejednego urwisa wyrasta przykładny i dzielny człowiek, a niejednen uczeń wzorowy zawodzi w późniejszym życiu. Nie wszystko zależy od nadzoru i prowadzenia, ale decydują, jak wiemy, jeszcze inne czynniki wychowawcze.

Dziewczę, wrażliwsze i potulniejsze, nie wymaga z reguły tak silnej i ostrej ręki jak chłopiec. Ton wychowania może być tu cieplejszy, stosowanie metod i kar łagodniejsze. Surowość i lodowatość wobec dziewcząt, pominąwszy wyjątkowe wypadki, działa ujemnie. Kobietę najlepiej odczuje kobieta. Dlatego najnaturalniejszym wychowawcą dziewczęcia jest matka, a później nauczycielka. Oczywiście, że także dziewczę potrzebuje cnót męskich, które musi widzieć uosobione w swych wychowawcach. Pożądaną więc jest rzeczą,

gdy w szkołach żeńskich uczą obok nauczycielek także siły męskie.

4. W dziedzinie uczucia.

Na ogół panuje przekonanie, że świat kobiecy jest więcej uczuciowy, aniżeli męski: gdy jednak bliżej przyjrzymy się sprawie, będziemy musieli nieco zmienić nasze zdanie. Prawdą jest, że uczucie kobiet jest pobudliwsze, jako że ich system nerwowy jest cieńszy i delikatniejszy, oraz że uczucia niewieście łatwiej uwydatniają się na zewnątrz, wywołując odpowiednie reakcje (objawy wtórne). Dziewczęta prędzej niż chłopcy ambarasują się, rumienia, bledną, płaczą, śmieją się, wydają okrzyki strachu i radości, poddając się wrażeniom i nastrojom chwili. Przejście od płaczu do śmiechu, od zachmurzenia do pogody nie przedstawia dla kobiety takich trudności, jak u mężczyzny.¹⁾ W tym względzie kobieta dużo zmienniejszą jest w usposobieniach swoich. A nieraz trudno doszukać się powodu zmiany humoru — drobnostka może zaważyć. Skłonna do uzewnętrznienia swych uczuć, kobieta łatwiej i chętniej dzieli się nimi, zwierając się zaufanym osobom z przeżyć i tajemnic serca. Pobudliwość i gra uczucia nie rzadko utrudniają kobiecie wydanie bezstronnego, rzeczowego sądu, gdyż krępują one myśl logiczną i stałość postępowania (kaprysy kobiece).²⁾ Ponieważ kobieta jest tak wrażliwą na wpływy zewnętrzne i tak łatwo działa pod wrażeniem chwili, dlatego tam chętnie się przechyla, gdzie jej coś schlebia. Tej bezpośredniości i łatwowierności, a niekiedy nawet naiwności niewieściej, nadużywają nieraz mężczyźni.

Mężczyzna bierze rzecz więcej na rozum, nie ujawnia swych uczuć tak łatwo na zewnątrz, trudniej się do nich przyznaje i z nich się zwierza, uważając je za sprawę osobistą, dlatego zdaje się być zimniejszym, nieraz pozbawionym serca.

¹⁾ Trafnie to podchwycił i świetnie przedstawił Sienkiewicz w noweli swej „Janiol”, gdzie właścicielka po śmierci męża łyże leje, i zaraz potem wesóło sobie pośpiewuje.

²⁾ Sienkiewicz, charakteryzując tę skłonność mówi, że u kobiety dwa razy dwa może być lampa, miłość, nienawiść, kot, wróbel, zależnie od usposobienia i potrzeby chwili (Bez dogmatu, tom I, str. 43. wyd. siódme).

Rodzajowe te tendencje ujawniają się już bardzo rychło u wychowanków, a wychowanie musi wobec nich zająć odpowiednie stanowisko. Chłopiec poczytuje sobie za cechę męskości nie roztkliwiać się, nie pieścić, panować nad sobą. Okazywanie bojaźni, strachu i cikliwości uważa za słabość i zniewieściałość. Najsromotniejszą dlań zniewagą jest nazwać go tchórzem, pieśczochem, bo chce być silnym i dzielnym. Wychowanie spartańskie, mając na oku dostarczanie państwu zdolnych do ofiar i bólu rycerzy, wykorzystywało to usposobienie chłopców, wyrabiając w nich niezwykłą tężyznę i hart ducha. W Sparcie, w uroczystość bogini Artemis, publicznie chłostano obnażonych chłopców przy palu. Niejeden omdlewał z bólu, ale zaciął zęby i nie jęknął. I dziś się zdarza, że chłopiec, otrzymując karę, zaciśnie pięści, nie drgnie i łzy nie uroni. Chłopcy tacy ze stalową wolą, to znakomity materiał dla życia, tylko nie trzeba ich siły woli tłamać, ale kierować ją na właściwe tory, by w dobrym stężała. Czuwać jednak trzeba nad tym, aby skłonność do przeciwstawiania się uczuciom nie ponosiły chłopca zbyt daleko i nie kazały mu tłumić uczucie, gdzie ono uwydatniać się powinno. Przyczyniałoby się to bowiem do rozrostu egoizmu i bezwzględności. Dlatego też będzie wychowawca podkreślał wobec chłopców ważność i wartość szlachetnych uczuć, zwłaszcza altruistycznych, społecznych, jak dobroci serca wobec drugich, cierpliwości, poświęcenia, do których to cnót, jako żeńskich, młodzież męska mało okazuje skłonności. Chłopca trudniej rozczulić i zapalić; gdy go się jednak zapali, ogień entuzjazmu może go ogarnąć całego i porywać do dzielnych zamierzeń i czynów.

Wychowanie dziewcząt, mimo większej delikatności i serdeczności, musi jednak cechować ton jędrny i poważny. Częściej wypada odwoływać się do rozumu i rozsądku, przyzwyczajając je trzeba do opanowywania i hamowania niewczesnych rozczulań, pieśczołliwości i tkliwości, by uczucie nie przeobraziło się w sentymentalizm i czułośćkowość, które są rodzicami niejednych przykrych zawodów i przejść życiowych.

Żywsza pobudliwość uczucia jest tak związana z naturą niewieścią, że nie tylko sanitariuszka i pielęgniarka, ale i lekarka i adwokatka zajmą się inaczej człowiekiem, pieczoło-

wiciej i czulej, aniżeli uczyniłby to mężczyzna. Potrzeby niewieściego serca są tak wielkie, instynkt macierzyński i tendencja towarzyszenia mężczyźnie działają tak silnie, że niejedna białogłowa rzeka się stanowiska i zawodu swego, który jej zabezpieczał spokojne utrzymanie, a wychodzi za mąż — nieraz na los niepewny.

Różnice, które uwydatniliśmy w dziedzinie życia uczuciowego wychowanków, odnoszą się oczywiście do chłopców i dziewcząt w ogólności. Może jednak się zdarzyć, że niejeden chłopiec lub młodzieniec będzie okazywał jaką cechę kobiecą np.: próżność, gadatliwość, chęć strojenia się, perfumowania i t. d., a przeciwnie, w niejednej istocie żeńskiej mogą ujawniać się więcej cechy nawskroś męskie (*hic mulier*). W danym wypadku wychowanie musi oczywiście wybitnie się wysilać, by wybudzić i tępić, wskazując na piękne wzory i wpajając cnoty, wadom tym przeciwnie.

Jeśli chodzi o stosunek uczuciowy między wychowawcą a wychowankiem, polegać on winien oczywiście na wzajemnej miłości i zaufaniu. Baczyć jednak trzeba na to, aby w przywiązaniu do wychowanka i przeciwnie dominowały pierwiastki duchowe, idealne, a nie zmysłowe, do czego skłonna jest natura ludzka. Wyróżniać więc należy nie ładne oczy, ale ładne dusze wychowanków, a wobec dziewcząt potrzebna pewna rezerwa i ostrożność, ponieważ łatwo ujawniają one swe sentymenta, a głaskane i pieszczone, popadają w przeczulone afekty, urojenia i poufałości. Dlatego, okazując dziewczętom serce, zachować trzeba wobec nich ojcowską powagę, trzymając je w odpowiedniej oddali, w szacunku i czci dla wychowawcy.

VII. Źródło różnic indywidualnych

Cechy, dotąd omówione, tak różne u płci obojga i w poszczególnych jednostkach, jak różni się jeden liść na drzewie od drugiego, stanowią indywidualność wychowanka. Gdzie szukać indywidualnych tych właściwości początku i źródła? Ponieważ dziecko jest krwią z krwi i kością z kości rodziców, naturalna nasuwa się myśl, że wpływ na ukształtowanie się indywidualności wychowanka wywiera dziedziczność. Istnieją rasy i gatunki zwierząt, są też rasowi i stylowi ludzie.

„Nieraz myślisz, że myśli wydobyleś z siebie,
A je wysłałeś w macierzystym chlebie.”

Człowiek dziedziczy po rodzicach i prarodzikach pewną kulturę ciała i ducha. Co do ciała, przejmuje po przodkach na ogół podobieństwo, siłę, odporność, wzrost, długowieczność, ale także różne słabości, zwłaszcza wynikające z chorób wenerycznych, jako że one dotyczą źródła życia. Zachodzi pytanie, czy i o ile człowiek dziedziczy zalety i upośledzenia ducha? Niektóre talenty i zamiłowania przechodzą z rodziny na rodzinę. Znaną są np. całe pokolenia muzyków: Mozartów, Bachów, Beethovenów, Straussów. Z drugiej strony można stwierdzić tysiące wyjątków, urągających zasadzie dziedziczności. Często syn wybitnego matematyka nie wykazuje najniezbędniejszych zdolności matematycznych, a dzieci najprostszych głów przychodzą na świat, obdarzone wybitnymi zdolnościami. Także pod względem moralnym daje się zauważyć tendencja dziedziczenia zalet charakteru, ale też skłonności złych (do gniewu, lenistwa, pijaństwa, rozpusty, zbrodniczości i zbroczeń różnego rodzaju). Lecz i tu nie można wysuwać ogólnych, niewzruszonych zasad, gdyż nieraz w najzacieńszej rodzinie znajdzie się wyrodek, i na odwrót, dziecko ostatniego kryminalisty wyrasta niekiedy na szlachetnego człowieka. Obok indywidualności wrodzonej istnieje bowiem jeszcze indywidualność nabyta, która zależy od otoczenia, wyznania, szkoły, miejsca pobytu, wychowania, czasu i okresu, w którym żyje, oraz od jego własnych starań.

Badania, dotyczące dziedziczności, przeprowadzane przez Herbarta, Galtona, Weismanna, Mendela, Pérarda, Ribota i in., wykazują następujące wyniki. Ponieważ główną centralą pracy umysłowej jest mózg, dlatego sądzono zrazu, że potencje i zdolności zależne są od pojemności mózgu. Im większy mózg, mniemano, tym większe zdolności. Lecz wykazało się, że niektórzy wielcy ludzie posiadali małe mózgi, jak np. Dante, Gambetta, Virchow, Liebig, a niektóre wielkie mózgi należą do ludzi ograniczonych. Zarzucono więc tę hipotezę i starano się udowodnić, że zdolności zależą od stosunku rdzenia pacierzowego do mózgu. Ale i ta teza nie da się utrzymać.

Według teorii stopni kulturalnych (Kulturstufentheorie) poziom kultury zależy:

- 1) od wychowania samego: od specjalnych osobistych danych, które każdy przynosi ze sobą (skąd one się biorą, sprawa nie zbadana),

2) od pokolenia, z którego pochodzi, a które przekazuje mu charakterystyczne rodowe właściwości.

Jakie więc właściwości dziedziczy człowiek? Zdaje się, że narodzenie przekazuje człowiekowi tylko pęd podtrzymania pierwotnego typu, tendencję zachowania danej rasy w ogólności. Dzieci geniuszów i wybitnych osobistości nie koniecznie dziedziczą geniusz czy wybitność umysłową, lecz raczej pewien brak równowagi psychicznej w pewnym kierunku, t. zn. pewne osłabienie zdolności na jednym polu na korzyść spotęgowania jakiejś zdolności w innej dziedzinie (Lombroso). Spotęgowanie potencyj umysłu nie koniecznie występuje w dziedzinie, w której zaznaczył się geniusz ojca, może się ono zaznaczyć na innym polu.¹⁾

Ribot w swym dziele „Hérédité” zastanawia się nad wpływem wychowania na poszczególne uzdolnienia w następujący sposób: Stopnie uzdolnienia tworzą linię, rozpoczynającą się od idiotów, a kończącą się u geniuszy. Na idiotów wychowanie nie jest zdolne wywrzeć odpowiedniego wpływu, lecz idąc w górę, wpływ wychowawczy się zwiększa, aż najskuteczniej oddziałuje na wychowanków normalnie uzdolnionych. Im więcej od środka posuwamy się w górę, tym bardziej znów wpływ wychowania maleje, a wobec geniuszy spada do minimum. Guyau²⁾ kwestionuje powyższą tezę Ribota, twierdząc, że także na wybitnych i genialnych uczniów działa wpływ wychowawczy. Sądzymy, że z tym zastrzeżeniem możemy się zgodzić na wywody Ribota. Ponieważ najwięcej spotyka się u młodzieży inteligencji średnich, dlatego wpływ wychowania jest znaczny i szeroki.

Tak więc możemy powiedzieć, że indywidualność człowieka jest po części wrodzona, a po części nabyta własną pracą i zabiegiwością wychowawczą.

¹⁾ Pérard, „L'évolution des espèces”, w „Morale et sciences”, 1923.

²⁾ Wychowanie a dziedziczność.

Część czwarta
Okresy rozwojowe

Okresy rozwojowe

W rozwoju człowieka rozróżnić można trzy główne okresy. Okres przedwstępny: od poczęcia do narodzenia człowieka (wychowanie prenatalne); okres młodości, trwający od narodzenia do chwili opuszczenia szkół, względnie do końca oddziaływania świadomych, systematycznych wpływów wychowawczych — jest to okres wychowawczy w ścisłym słowa znaczeniu; wreszcie okres samodzielnego samowychowania pod wpływem warunków i okoliczności życia.

Okres przedwstępny (prenatalny)

Psychofizyczny rozwój człowieka rozpoczyna się z chwilą poczęcia. Ojciec jako ziarno i pierwiastek czynny (*principium activum*), nadaje dziecku cechę rodową. Matka, jako ziemia i pierwiastek bierny (*principium passivum*), urabia i rozwija rzucone ziarno, nadając mu szczegółowe, indywidualne cechy. By potomstwo było zdrowe, oba pierwiastki muszą mieć siłę żywotną: ziarno musi być jędrne, ziemia świeża i czysta. Zawierający związek małżeński winni być młodzi i czerstwi na duszy i na ciele, posiadać chęć i radość życia (świadectwo zdrowia pożądané).

Dusza łączy się z ciałem w chwili samego poczęcia człowieka. Z tego wynika, że wszelkie umyślne hamowanie i niszczenie życia w łonie matki jest występkiem i zbrodnią. Przeciwnie, tak matka, jak i otoczenie, powinny dodatnio wpływać na rozwój tworzącego się człowieka.

Dziecko z chwilą poczęcia tworzy z matką nierozdzielną całość, jest naroślą, latoroślą matki. Życie matki jest życiem dziecka. Stąd też wszelkie przeżycia matki, wszelkie wrażenia, usposobienia i nastroje, odbijają się na duszy i ciele dziecka, jak światłocienie, wpadające przez soczewkę, na płyce aparatu fotograficznego. Rodzi się ono nieraz z charaktery-

stycznym fizycznym znamieniem lub ze szczególnymi matczynnymi skłonnościami i zamiłowaniem, czy niechęciami i wstrętami, zdrowe i silne, lub chorowite i wątłe.

Dlatego też matka, oczekująca potomstwa, starać się winna o dobre odżywianie i higienę ciała i ducha, zwłaszcza unikać musi podniecających pokarmów i napojów, stronić od alkoholu, nikotyny, mocnej kawy i herbaty. Także poważniejsze duchowe zaburzenia i nałogi oddziałują niekorzystnie na potomstwo. Matka wystrzegać się więc winna silniejszych wzruszeń i przeciągłych smutków oraz uczuć nieszlachealnych, zwłaszcza wybuchów gniewu, nienawiści i zazdrości, a dbać o pogodę umysłu i miłe, estetyczne otoczenie.

Wiek wychowawczy

Z narodzeniem dziecka rozpoczyna się właściwy okres wychowawczy (*terminus a quo*), w którym działają świadome, systematyczne wpływy wychowawcze. Trwanie tego okresu (*terminus ad quem*) trudno określić. Najśluszniej będzie uważać jako jego koniec czas, w którym kości tężej i wychowanek zyskuje wygląd dorosłego człowieka. U chłopców przyjąć można jako kres mniej więcej rok 21 życia, u dziewcząt rok 18-ty. Jest to jednak granica ruchoma, gdyż niejednen wychowanek nie osiągnie jeszcze w tym czasie zupełnego rozwoju, lub nie ukończy swego wykształcenia. Nie jest to żadną ujmą dla wychowanka, lecz owszem korzyścią. Im dłużej bowiem trwa okres rozwoju, utrzymując młody umysł w wrażliwości wychowawczej, tym pełniej się wychowanek rozwinie.

W rozwoju wychowanka odróżnić można kilka wyraźniej zaznaczających się okresów. Charakteryzują je szczególne przejawy życia fizycznego i psychicznego. Są to okresy: I. niemowlęstwa (mniej więcej do 1-go roku życia), II. pierwszego (wczesnego) dzieciństwa (do 4-go (3) roku życia), III. pytań i badań (do 7-go (6) roku życia), IV. chłopięcy wzgl. dziewczęcy (do 11-go (10) roku życia), V. przedpokwitania (do 14-go (12) roku życia), VI. młodzieńczy (do 17-go (15) roku życia), VII. końcowy (do 21-go (18) roku życia).¹⁾

¹⁾ Liczby w klamrach odnoszą się do dziewcząt, które szybciej się rozwijają.

Schematu powyższego nie można oczywiście brać ściśle dosłownie, gdyż przejście z jednego okresu do drugiego nie dokonuje się nagle przez jedną noc, ale zwolna i nieznacznie, w sposób bardzo indywidualny. Wysoki wzrost dwunastoletniego chłopca nie świadczy jeszcze o tym, że wstąpił już w okres młodzieńczy, tak samo jak pierwszy siwy włos nie jest koniecznie dowodem rozpoczynającej się starości. „Natura non facit saltus” — natura nie czyni skoków. Poza tym, dziewczęta, jak wiemy, krótsze przeżywają dzieciństwo aniżeli chłopcy. Podział powyższy daje więc tylko ogólne wytyczne, jakich objawów wychowawca w poszczególnych okresach spodziewać się może. Większa ilość charakterystycznych cech ukaże się w danym okresie z całą pewnością, niejedne zająć mogą prędzej, inne później, zależnie od indywidualności wychowanka, warunków i okoliczności życia. Występujące odrębne objawy w poszczególnych fazach rozwoju wychowanka, są ostrzegawczymi sygnałami, że należy się imać odrębnych sposobów wychowawczych.

I. Okres niemowlęstwa

Narodzenie człowieka stanowi pierwszą jego emancypację, wyzwolenie z łona matki. Przecina się węzeł, wiążący tak ściśle, jak żaden inny, człowieka z człowiekiem. Odtąd dziecko już samo oddycha, porusza się i cieszy z uzyskanego życia uśmiechem, bełkotem radosnym, trzepotem rąk i nóg; rzuca się zaś gniewliwie, zżyma i płacze, skoro jakie nieміłe wrażenie je podrażni. Pierwsze te przejawy samoistnego życia są nader niedołężne i nie zasługują jeszcze na miano „ludzkie”, bo dokonują się bez wpływu rozumu i woli — działają zrazu wrodzone instynkty i popędy, dziecko żyje życiem roślinno-zmysłowym (wegetatywno-sensytywnym). Fizycznie jest ono całkowicie zależne od opieki matki. Pierwsze niskie posługi około dziecka zasługują raczej na miano hodowania aniżeli wychowania.

Pokarmu powinna dostarczać dziecku matka własną piersią. Pokarm matki jest bowiem w składnikach swych najlepiej dostosowany do organizmu dziecka. Mniej stosowną, nieraz wątpliwą jest wartość pokarmu mamki, jak wątpliwą jest nieraz także jej opieka. Matka, oddająca swe dzie-

cię bez zastrzeżeń, bez ścisłej kontroli obcej karmicielcie, zrzeka się ważnych praw, jakie jej wobec dziecka przysługują. Czy mamka zachowuje punktualnie regulamin karmienia, co tak ważną jest rzeczą, czy dziecko dostatecznie nakarmi, czy je na czas przewinie, wykąpie, ułoży do snu i t. d., wszystko to pokryje tajemnica. Liczny odsetek mamczynych dzieci jest słabowity, choruje i umiera. Jeśli matka sama karmić dziecka nie może, niech je karmi butelką, czystym zdrowym mlekiem. Rzecz jasna, że dziecku nie wolno dawać żadnych narkotyków i środków uspokajających czy pobudzających bez porady lekarskiej. Hartowania ciała nie należy rozpoczynać przed 4 rokiem życia.

Obok pokarmu ważną rolę w życiu niemowlęcia odgrywa sen. Nie może go być nigdy za wiele dla dziecięcego organizmu. Nie wolno budzić dziecka, kiedykolwiek usnie. „Qui dort-dîne” — kto śpi, karmi się. — Noszenie dziecka na rękę nie jest polecenia godne, ponieważ przy tym kręgosłup się krzywi, dziecko wdycha w siebie pot niańki, co tamuje rozwój płuc, poza tym upaść może na ziemię.

Ponieważ niemowlę często się brudzi, należy je kąpać, myć, przewijać, przebierać. Gdzie małe dziecko w domu, tam czystość panować winna pedantyczna; dziecko bowiem palce kładzie do ust, mogłoby więc, przy braku czystości tyśiące mikrobów wchłonąć w siebie.

Najodpowiedniejszym środkiem komunikacyjnym niemowlęcia jest wygodny wózek, w którym nie należy dziecka zbyt krępować powijkami i kołderkami, aby mogło swobodnie się poruszać. Matki nasze kołysały nas do snu w kolebce, nucąc monotonne usypiające kołysanki. Dziś rozlega się hasło: „Precz z kolebką, bo przyczynia się do stępienia władz umysłowych i naraża dziecko na uczucia, podobne do morskiej choroby”. Nikt tego nie dowiódł. Rzecz jasna, że nie należy zbyt często i gwałtownie kołysać, by dziecka nie oszołomić. Lecz nikt też nie kwestionuje wygodnego łóżeczka dla dzieci. Powijaki winny być lekko, a nie ciasno założone, ubranko winno być luźne, nieuciskające, szyja wolna, nakrycie głowy jak najlżejsze; poleca się biegać latem boso. Także kąpiele i ruchu winno dziecko używać na świeżym powietrzu, wszystko to bowiem pobudza krążenie krwi i sprawia, że skóra transpiruje, mięśnie tężeją, nerwy się wzmacniają. W wy-

chowaniu fizycznym nie wolno nigdy zapominać o tym, że młody rosnący organizm domaga się dużo świeżego powietrza, słońca i wody. Aby dziecko mogło rozwijać swe narządy zmysłowe, trzeba mu pozwolić bawić się dowolnie gruchawką, piłką, świstawką, czołgać się na dywanie, wchodzić na krzesła i kanapy. Przy czym nie radzi się udzielać wielu przestróg, bo nadmiar ich odbiera dziecku śmiałość i pewność siebie. Przeciwnie, przy większych wysiłkach dodawać należy dziecku odwagi, by niepowodzeniem się nie zrażało, nie litować się przesadnie nad nim, i nie okazywać zaniepokojenia w razie jakiego wypadku, bo wtenczas także dziecko się niepokoi, i wzrasta jego wrażliwość na niebezpieczeństwo i ból. Z płotu czy z drzewa spadają zwykle ci, którym starsi napędzają strachu.

W pokoju dziecka nie powinno być łatwo tłukących i psujących się przedmiotów, lub zawadzających mebli, jak lustier, wazonów, długich storów, firanek, portier, serwet na stole, bo wszystko to krępuje swobodę ruchów.

II. Okres pierwszego (wczesnego) dzieciństwa.

Okolo pierwszego roku życia otrzymuje dziecko pierwsze zęby (mleczne). Gdy już umie samo gryźć i żuć, następuje drugie wyzwolenie fizyczne (emancypacja) dziecka: od piersi matki. Dziecko poczyną w tym okresie zwolna czołgać się po podłodze, stawiać na nogach, chodzić, biegać. W umyśle jego rozbłyska coraz jaśniej światło świadomości, a z wzrostem tych przebłysków poczynają działać obok instynktów także coraz świadomiej popęd czynności i popęd naśladowczy. Wrażenia otaczającego świata tworzą w umyśle dziecka początkowo mglisty chaos, w którym trudno się orientuje. Wrażenia przyjmuje ono tak, jak się przypadkowo nasuwają, bez wyraźnej intencji, bez porządku i ładu. Uwaga jego jest niesłychanie odwiedliwa i niestała, umysł niezmiernie giętki i elastyczny, łatwo wszystko chwyta i chłonie. Mały człowiek umie żywiołowo wyrwać się do każdego przedmiotu, rzucać się i protestować, gdy mu się coś niepodoba, lecz w tej samej minucie będzie śmiać się i cieszyć, gdy uwagę jego zajmie inny przedmiot ciekawy, chociażby nim była prosta gruchawka. Słowem, dziecko żyje chwilą

w pełnym tego słowa znaczeniu, działa pod wpływem przelotnych impulsów, nie zastanawiając się nad tym, co było i co będzie. Praca poznawania świata posuwa się w tym okresie w szerz, t. zn. dziecko pragnie poznać wprawdzie powierzchnie, ale jak najwięcej przedmiotów. W tym szukaniu wrażeń jest dziecko niestrudzone, stale w ruchu, przez cały dzień pracowicie zajęte. Nikt nie widział jeszcze dziecka „bezrobotnego”, chyba że jest chore, zmęczone lub senne. Lecz praca ta nie przedstawia dla dziecka żadnego trudu i mokołu, bo dokonuje się ona drogą milej zabawy, nie ujętej w żaden prawidłowy system, a cały świat jest dla niego pojętny i cudny (Gliczner, ~~Θαυμα~~ - thauma-Arystoteles), ponieważ odkrywa w nim coraz to piękniejsze i pociągające skarby. Czynności swe wykonuje dziecko głównie dla czynności samych, aby się cieszyć ruchem i sprawnością, korzystając z wszystkiego, co wpadnie pod rękę, i nie zakładając sobie naprzód określonych celów. Co z trudem zbudowało, to bez żalu burzy, aby znowu to samo konstruować i burzyć. Setki razy będzie rzucać i posuwać jakiś przedmiot, powtarzać te same zgłoski i słówka w kółko itd. Znamionną cechą tego okresu jest nieustanne ćwiczenie bystrości spostrzegawczej mięśni i zmysłów na podstawie nastroczającego się z zewnątrz materiału.

Wyobrażenia dziecka, buchająca świeżym, bujnym życiem, nie znosi spokoju i ciszy, ożywia nawet martwe przedmioty: kijek jest żwawym konikiem, lalka widzi, słyszy, mówi i chodzi, krzeselko czy ławeczka służą jako wózek, samochód, wagon kolejowy, zależnie od potrzeby w zabawie. Ze światem rzeczywistym łączy i miesza dziecko świat swój własny wyobrażeniowy, fantastyczny, chętnie słucha bajek, legend, opowieści choćby najdziwniejszych, nie lubiąc się zastanawiać nad tym, czy to prawda, czy urojenie, najważniejsza, by rzecz sama w sobie była ciekawa i piękna, stanowiąc nową, pożądaną treść do różnych kombinacji. Czarowny ten raj, łączący niebo z ziemią, jest dziecku potrzebny, aby nabrało chęci i rozpędu do życia. Młody człowiek jeszcze świata nie zna, a już wytwarza sobie jego obraz idealny w pięknych marzeniach swoich. Oto pierwsza faza idealizmu którą przeżywa wychowanek.

Okres ten cechują bezpośredniość, szczerłość,

pogoda i radość życia. Dziecko nie umie się maskować i udawać. Co w sercu, to ma i na języku (*enfant terrible*). Wychowawcom wierzy na słowo, uznaje ich powagę, bo mu są pomocni i potrzebni. Otacza ich szacunkiem i miłością, lecz że życie emocjonalne jest jeszcze tak samo zmienne i nietrwale jak jego wola, dziecko łatwo się przywiązuje do każdego, który mu okazuje życzliwość i zainteresowanie, łatwo się też „odkocha”, gdy dłuższy czas nie widzi przy sobie uśmiewanej osoby, lub gdy dana osoba przestanie się nim zajmować. Główną osią bowiem zainteresowań dziecka jest ono samo (stanowisko egocentryczne). W tej ruchliwości dziecka i łatwości przystosowania się do świata, chwytania i zapominania wrażeń ujawniają się wyraźnie cechy temperamentu sangwinicznego. Dziecko jest w tym czasie wybujałym sangwinikiem.

W okresie tym wychowanie zwracać musi uwagę przede wszystkim na dwa momenty:

Egocentryzm dziecka, potrzebny i konieczny, jako że przytrzymuje myśli i zabiegi około własnego dobra, puszczony samopas, może zrodzić zdżożne wybujałości, więc przede wszystkim samolubstwo i żądę wprzągania wszystkich i wszystkiego w niewolniczą służbę dla własnego „ja”. Dziecko takie, nie wyrobiwszy sobie jeszcze wewnętrznych hamulców wobec ślepej woli, żąda posłuchu i spełniania swych życzeń, choćby najdziwniejszych i najprzewrotniejszych, wybuchając gniewem i złością w razie sprzeciwu. Niewczesnym zachciankom, kaprysom i uporom dziecka trzeba się przeciwstawiać, aby zrozumiało, że należy uznawać rozumne motywy, prawa drugich i siłę wyższą, inaczej stanie się ono nieznośnym tyranem dla otoczenia. Nieogłędne grożenie, burzliwe łajanie i lżenie, straszenie kominiarzem, ciotami, dziadami – to podejścia nie pedagogiczne, mogące nieraz wywołać skutki szkodliwe, jak lękliwość i nerwowość dziecka, podcięcie zaufania i miłości do wychowawców.

Dziecko winno wzrastać w atmosferze cichej, pogodnej, nie narażone na gwałtowne wstrząsy i wzruszenia. Wszelkie drażliwe bodźce należy usuwać, w zabawie dziecka nie przeszkadzać, nie wiele od niego wymagać, niejedno naprzód przewidzieć, działając zapobiegawczo. Wobec niepożądanymy żądań i wybryków dziecka wypada za-

chować spokój i wyższość duchową. Już niemowlę umie krzyczeć gniewliwie i nakazująco. Czułe ucho matki wysłyszy ten ton, tak bardzo różniący się od żalosego kwilenia z powodu jakiej dolegliwości. Niemądrze czyni matka, gdy na każde nieumotywowane zawołanie dziecka spieszy natychmiast posłuszenie z posługą. Tym samym urabia ona w dziecku odczucie, że niecierpliwy krzyk i oburzenie jest dlań wyborym i niezawodnym środkiem do przeprowadzenia swej woli i panowania nad otoczeniem. Próżne jest tłumaczenie: „Dziecko jeszcze nie wie, co robi, i co chce!” I owszem, rozumowo nie uświadamia ono sobie jeszcze motywów dążeń swoich, instynktowo jednak odczuwa ono doskonale celowość swych aktów, a udatę próby żłobią w umyśle jego drogi i tory, ułatwiające podobne dalsze usiłowania, i przygotowujące tym samym stałe usposobienia i nawyki.

Chociaż więc dziecko nie zdaje sobie jeszcze sprawy z tego, co czyni, należy się przeciwstawiać niewczesnym jego zachciankom, aby go nie przyzwyczajając do złego.

Złymi humorami i wybuchami gniewu dziecka nie trzeba się wzruszać ani im ulegać, ale, nie tracąc cierpliwości i łagodności, dążyć nieugięcie i konsekwentnie do przeprowadzenia swej własnej rozumnej woli. O uporze i kaprysach wychowanka rozwodzić się będziemy jeszcze poniżej.

Sangwinizm wychowanka, tak bujnie uwydatniający się w wieku pierwszego dzieciństwa, powinno wychowanie skrzętnie wyzyskać w dodatnim kierunku. Ponieważ umysł dziecka łatwo rzeczy chwyta i łatwo zapamiętuje, należy mu podsuwać stosowny materiał ćwiczeń, podpowiadać nazwy przedmiotów, zwracać uwagę na właściwości wrażeń, tłumaczyć wyrażenia i słowa, których nie rozumie, urabiać poprawne wyobrażenia, nie zrażając się ani naiwnością i niezadradnością dziecka, ani uprzykrzonym powtarzaniem tych samych aktów i prób. Dziecko w tym okresie nabywa materialnie więcej wiedzy aniżeli student w tym samym przeciągu czasu na uniwersytecie. Z tym wszystkim, ponieważ zainteresowania dziecka posuwają się z żywiołowym pędem w szersz, co powoduje powierzchowność, niedokładność i płytkość myśli, nie poleca się dostarczać dzieciom zbyt wielu nowych wrażeń, nie należy obsypywać ich najróżnorodniejszymi zabawkami, bo to wszystko rozprasza uwagę, utrudnia prze-

trawienie obficie wchłoniętego materiału. Stąd też i ulica ze swym rozgwarem, ruchem, oknami wystawnymi (pomijając gorszące przykłady) nie działa korzystnie wychowawczo. Pedagogicznie postępuje wychowawca, gdy już w tym okresie zacznie przyzwyczajać dziecko do uważnego używania myśłów, poprawiając fałszywe i niedokładne spostrzeżenia i ucząc ostrożności w wypowiedaniu zdań.

Szczera otwartość i bezgraniczna wiara dziecka wymagają również skwapliwego uwzględnienia ze strony wychowania. Pamiętać o tym należy szczególnie w nauce religii, nie systematycznej wprowadzić jeszcze, ale odbywającej się już na łonie i przy boku matki w sposobnej chwili, a doprowadzającej do umysłu dziecka prawdy i tajemnice wiary, wobec których okazuje młoda, niewinna dusza od pierwszych lat życia czułą wrażliwość i żywą gotowość przyjęcia. Choć dziecko niejednych prawd religijnych nie rozumie, chwytając je jednak sercem i wyobraźnią, mówić tylko należy ciepło i obrazowo, jasnymi, krótkimi zdaniami, a korzystając z gotowości ducha dziecka, przyzwyczajać je jak najrychlej do odmawiania pacierza, odwiedzania kościoła, spełniania uczynków dobrych dla Boga. Słuszne wypowiedział zdanie de Maistre, że człowiek pozostaje całe życie takim, jakim był na kolanach matki przed siódmym rokiem życia.

Wychowawca pilnie powinien zważać na to, aby łatwo-wierności dziecka starsi nie nadużywali. Niejedni bowiem, korzystając z prostolinijności dziecka, dają mu fałszywe informacje, a gdy dziecko, wierząc na słowo, doznaje zawodu, cieszą i śmieją się z jego naiwności, co dziecko zraża i boli. Wychowawcy nie powinni w żadnym razie brać udziału w podobnych lekkomyślnych zabawach, gdyż mogą ich one drogo kosztować. Dziecko bowiem, spostrzegłszy, że wychowawca je zwodzi i oszukuje, traci zaufanie do jego wiarogodności, i nieraz odnosi się podejrzliwie i z powątpiewaniem także do zapewnień i wywodów, zgadzających się z prawdą.

III. Okres pytań i badań.

Gdy tylko dziecko poduczy się mówić w całych zdaniach, rozpoczyna pytać się i indagować starszych o najrozmaitsze przedmioty i sprawy, dotyczące świata i życia. Najsilniejsza

fała tych pytań i badań, którymi dziecko nieraz zamęcza swych wychowawców, zjawia się około 4-go roku życia.

Pierwsze pytanie, które dziecko stawia, brzmi: „Co to jest?” W różnorodności przedmiotów pragnie ono wpierv się zorientować. Dorośli podawają dziecku nazwy osób, zwierząt, rzeczy. Wrażliwy i świeży umysł dziecka zapamiętuje sobie w lot zasłyszane nazwy, słowa i zwroty. Najłatwiej rozpoczyna dziecko naukę języków w tym właśnie okresie.

Drugie ważniejsze pytanie dziecka brzmi: „Jakie to jest?” Dziecko stara się poznać nie tylko sam przedmiot, lecz również jego właściwości zewnętrzne (formę, wygląd) i wewnętrzne (jego treść, siłę, układ, budowę). Wreszcie wyłaniają się także pytania: „Dlaczego? czemu? na co?” z pomocą których dziecko zdobywa wiadomości, dotyczące stosunku danego przedmiotu do innych przedmiotów, poznaje celowość, ważność i użyteczność danego przedmiotu w życiu.

W ten sposób powstają w dziecku z powtarzanych wrażeń coraz to jaśniejsze wyobrażenia, które uporządkowane w odpowiednie kategorie, dają z wolna podstawę do tworzenia pojęć.

Pojęcia, które dziecko tworzy, są początkowo tylko pojęciami psychologicznymi, t. zn. że dziecko odróżnia przedmioty (stół od krzesła), lecz czyni to intuicyjnie za pomocą nabytych wrażeń i wyobrażeń, nie zdając sobie jasno sprawy z tego, co należy do istoty, a co do przypadłości danego przedmiotu. Stąd też łączy dziecko często pojęcia, stykające się tylko ze sobą, ale nie mające istotnej treści wspólnej. Wynikiem tego są uwagi zadziwiające oryginalnością i dowcipem: widząc rosę na kwiatku, podobną do łzy, stwierdza, że „kwiatek płacze”, gwiazdy na niebie porównuje do lampek, które Bóg pozapalał i t. d. Z powodu tych niezwykłych i zabawnych wypowiedzi starsi tak chętnie zachwycają i bawią się „cudownym” dzieckiem. „Cudowność” ta rychło się kończy, gdy dziecko rozpocznie naukę szkolną, zaczynając tworzyć i łączyć z sobą pojęcia logiczne, oraz gdy ma w życiu się zdobyć na wybitniejszy czyn. W trzyletnim okresie pytań i badań nie zyskuje dziecko materialnie tyle wiadomości, ile ich nabrało w równotwałym okresie pierwszego dzieciństwa. Zupełnie sobie nowych

i nieznanym przedmiotów poznaje w tym czasie nie wiele — lwią część już przedtem poznało. Nic zatem dziwnego, że dziecko w okresie pytań staje się nieco marudne i nudne, gdy dotąd było tak rozkoszne i zadowolone w poszukiwaniu rajszych zdobyczy w otaczającym je świecie. W porównaniu do poprzedniego okresu przechodzi wychowanek około 6 roku życia latą pewnego zastoju. Mają one jednak dla niego to ważne znaczenie, że gdy dawniej zapoznawał się ze światem materialnym szybko i powierzchownie, głównie dla ćwiczenia spostrzegawczości i sprawności zmysłów, obecnie gdy zmysły nabrały już pewnej wprawy, zatrzymuje swą myśl na danym przedmiocie, badając cechy i właściwości istotne i przypadkowe, urabiając sobie przez to coraz jaśniejsze pojęcia. W wieku tym natura pcha wychowanaka przede wszystkim w kierunku wykształcenia formalnego, wprowadzając go w progi refleksji, zastanowień, kombinacji, myślenia. Atoli myśl jego jest jeszcze słaba i chwiejna, nie zdolna do abstrakcyjnych wywodów, krążąca wciąż jeszcze około rzeczy materialnych, konkretnych, praktycznych.

Na pytanie: „dlaczego?” nie żąda jeszcze wychowanek wyczerpującej odpowiedzi, zadowala się na ogół pierwszym lepszym argumentem, pozwalającym mu dostrzec powód czy przyczynę. Jak w poprzednim okresie starał się nabyć jak najwięcej wiedzy materialnej, szerokiej, kosztem gruntowności i dokładności, tak samo kształcenie formalne zapoczątkowuje się w tym okresie sięganiem myśli wszcz: wychowanek usiłuje poznać prawa i siły, rządzące w przyrodzie i w życiu ludzkim, wpierw pobieżnie i w ogólności; myśl jego nie zabawia się długo przy danym przedmiocie czy zagadnieniu, jedno pytanie goni drugie, nieraz chłopiec, nie czekając za odpowiedzią, już rzuca drugie pytanie i trzecie, ku rozpaczcy interpelowanego wychowawcy.

I w tym okresie żegluguje wychowanek pod banderą cech sangwinistycznego temperamentu: myśl jego, żywa i lotna, chciałaby wiele; lecz potrafi mało, łatwo się porywa, lecz prędko opada, napotykać na trudności, woli nie sięgać w głąb, by nie tracić czasu i podążyć dalej, bo duch niespokojny rwie ku nowym zadaniom i nowym problemom. — Nie mniej faluje życie emocjonalne wychowanaka: raz

przywiązuje się duszą całą do towarzysza zabawy czy innej osoby, rzuca im się na szyję, oświadczając miłość swoją, to znowu — z błażej przyczyny — uprzykrzy ich sobie, zwróciwszy się w inną stronę. Wszystko zależy od nastroju danej chwili i wypływających subiektywnych zainteresowań.

Pomoc wychowawcza posuwa się w tym okresie przede wszystkim w dwóch kierunkach.

Pytania i badania wychowanka, przelotne i nieścisłe, wymagają kierowniczej ręki, uzupełnień, korekty, czego mu wychowawca nie powinien skąpić. Zwracając uwagę wychowanka na popełniane omyłki i niedociągnięcia, wychowawca starać się będzie nie rozpraszać myśli dziecka różnorodnymi zagadnieniami, ale raczej skupiać je i przytrzymywać na jednym przedmiocie, ucząc gruntowności badań i wytrwałości wysiłków. Pytaniami swymi, spadającymi jak grad, najdziwniejszymi nieraz i natarczywymi, naraża dziecko cierpliwość wychowawcy nie rzadko na ciężką próbę. Rodzice muszą się jednak oswoić z tą myślą, że dom rodzicielski jest szkołą dla dziecka. Wyjawszy ważne zajęcia, w których dziecko nie śmie przeszkadzać, powinni ojciec i matka znaleźć czasu dosyć na to, aby mu dopomóc w nauce domowej. Od obowiązku tego nie wolno się uchylać, gdyż cierpi zwykle na tym rozwój duchowy dziecka i serdeczny wzajemny stosunek. Nieroztropnie postępują ojcowie, którzy na pytanie dziecka dają opryskliwą odpowiedź: „Daj mi święty spokój! cicho bądź! nie pytaj tak niemądrze!” Niejedno pytanie, po wnikięciu w tok myśli dziecięcej, nie przedstawia się wcale tak nierozumnie, jak zrazu się wydawało.

Nie mniej ważne zadanie spoczywa na wychowawcy wobec zmienności i niestałości usposobień i uczuć wychowanka. Łagodnie, lecz stanowczo trzeba wymagać od niego przytrzymywania woli na dłuższy czas przy jednej rzeczy, aby się uczył silniej i wytrwalej chcieć i pracować. Błyskawiczne zmienianie zdań i upodobań za młodu stanowi poważną przeszkodę w kształceniu silnego charakteru. Należy więc już od dziecka wymagać stosownego ćwiczenia woli. „Chciałeś bawić się tą zabawką, więc innej tymczasem nie ma! Życzyłeś sobie z nami pójść na przechadzkę, z wizytą, do kościoła, więc musisz dojść do celu!” Oto jedyne pedagogiczne słowa wobec kapryszącego dziecka.

IV. Okres chłopięcy wzgl. dziewczęcy

rozpoczyna się u nas z ukończonym 7 (6) rokiem życia. Około tego czasu, po wypadnięciu zębów mlecznych, wyrastają dziecku zęby większe i silniejsze. Mózg przybiera na wadze, budzi się stateczniejsza myśl i rozumniejsza wola. Wychowanka zajmują obecnie już nie dziecinne zabawki, ale zabawy i gry towarzyskie, związane z jakąś zasadą i regułą obowiązującą.

Jest to okres wyzwalania się wychowanka od próżnych i chwilowych dotąd ćwiczeń, a zwrócenie się do wysiłków i planów celowych, twórczych, zakrojonych na dłuższą metę. Chłopiec tworzy, t. zn. buduje, zlepia, rysuje, wymyśla rzeczy już nie tylko dla samego ćwiczenia i wprawy, aby je konstruować i po chwili bez żalu burzyć, ale aby dzieło trwało, a on, aby nim się mógł poszczycić i posługiwać. Wystrugawszy sobie drewnianą szabelkę, jest dumny z niej, przywiązuje się do niej i wybucha łzami żalu i rozpacz, gdy mu ją kto połamie. Małemu dziecku chodzi o zajęcie, zabawę, chłopcu o wyniki wysiłków, o dzieło. Okres chłopięcy zapoczątkowuje wyzwalanie się (emancypację) od próżnych dotąd ćwiczeń, pustych zabawek i prób, a zwrócenie się do celowych zatrudnień i pracy. Wychowanek wyzbywa się swego egocentryzmu i subiektywizmu, a wkracza w sferę obiektywnej rzeczywistości.

Fantastyczne bajki, czarowne rojenia i sny, którymi się dotąd umysł dziecięcy tak chętnie karmił i zachwycał, zatracają swolna swój wszechwładny urok. Chłopiec zdejmując różowe okulary, błędną jaskrawą kolorów naiwnego fantazjowania i poetyzowania, na widnokręgi życia wysuwa się rozum, stawając się ich panem przez to, że bierze rzeczy nie tak, jak je gra bujnej wyobraźni mieć pragnie, ale jakimi są w rzeczywistości, dostosowując do nich poczynania i plany swoje. Rozum chłopca jest wprawdzie jeszcze nieudolny, narażony na liczne i częste błędy, rozważa jego niepewna, potrzebująca baczного nadzoru. Z tym wszystkim, gdy wychowanek działał dotąd głównie mechanicznie pod wpływem bodźców zewnętrznych czy wewnętrznych, obecnie przystępuje do aktu z większym zastanowieniem, stając się tym samym bardziej samodzielny. Idealizm dziecięcy

zamienia się w tej drugiej fazie w więcej realne obrazy i tęsknoty. Gdy dziecko przedtem przyjmowało informacje od starszych „na słowo”, gdy bajek słuchało bezkrytycznie, teraz bierze rzecz więcej „na rozum”, poczyną szukać i cenić obiektywną prawdę: podpatruje wizyty Św. Mikołaja, urządzenie gwiazdki, demaskuje mit o bocianach i inne bajeczki, którymi go bawiono i których chętnie słuchał. Ważne dla całego życia pytanie: „dlaczego?” przybiera teraz poważniejszy charakter. Chłopiec nie stawia pytań już tak bezmyślnie, nie zadowala się pierwszą lepszą odpowiedzią, lecz domaga się ściślejszej, przekonywującej, na której by mógł budować. Miejsce zarzuconych bajek zajmują barwne opisy i opowiadania, za pomocą których chłopiec rozszerza i pogłębia wyobrażenia swe i pojęcia. W owym sięganiu w głąb, ściślejszym chwytaniu i dłuższym przytrzymywaniu rzeczy ujawniają się cechy temperamentu cholerycznego.

W okresie tym poczyną wychowanek ostrzyć swą myśl, utrwalać pamięć i rozwijać inteligencję, rozbudzając w sobie zamiłowanie do nauki. Lecz zainteresowania ucznia wciąż jeszcze krążą około rzeczy materialnych, konkretnych, praktycznych. Do czysto abstrakcyjnych wysiłków uczeń w tym okresie jeszcze nie jest zdolny. Nie umie on też jeszcze należycie oceniać przedmiotów i objawów życia. Kieszeń chłopaka — to istny magazyn guzików, piórek, ołówków, znaczków pocztowych i innych przeróżnych skarbów. Wszystko dlań jest ważne, bo może być w danym razie potrzebne. Nauka czy rozrywka, praca czy zabawa, nabożeństwo czy wycieczka — wszystko to są dla niego równoważne zajęcia, a nieraz zabawa wydaje mu się ważniejszą rzeczą aniżeli spełnienie obowiązku.

Wychowanek w tym czasie chętnie garnie się do starszych, szukając u nich informacji, porady, wskazówek i poleceń, z wdzięcznością przyjmuje pouczenia, przestrogi i wszelkie starania wychowawcze. W badaniach i pytaniach swoich młody umysł musi znaleźć u wychowawców zadowalającą odpowiedź, przede wszystkim gdy chodzi o kwestie moralne, inaczej chwieje się i bałamuci, pozostawiając w swej duszy ziarna sceptycyzmu i liberalizmu, które mogą skiełkować i wydać plon niepożądany. W kierunku etycznym bowiem poczyną się coraz silniej usilać sumienie wycho-

wanka, gruntują się idee i zasady moralne. W ścisłe karby bierze wychowanek regulamin szkolny, który potęguje poczucie obowiązku i odpowiedzialności, odczucie dobra i zła. Nauka przygotowawcza do Sakramentów św., przypadająca właśnie na ten okres, umacnia i udelikatnia wstręt do grzechu i wzmacnia umiłowanie cnoty. Wielką wagę kłaść musi wychowanie na to, by w tym okresie silnie umacniać fundament właściwego wartościowania świata zewnętrznego jak i wewnętrznych przeżyć, decyzji oraz czynów wychowanek. Uchybień niesumienności nie wolno lekceważyć i puszczać płazem, gdyż powodują one wyrwy w fundamencie, i mogą go tak osłabić, że wychowanie nie zbuduje na nim silnego przybytku Prawdy, Dobra i Piękna.

V. Okres przedpokwitania

Powodują go głównie dwa czynniki.

Fizjologicznie przechodzi wychowanek w tej dobie doniosłe zmiany rozwoju. Najważniejsze z nich dokonują się w gruczołach dokrewnych, których wydzieliny, t. zw. hormony, przechodząc do krwi, wywołują żywszą jej pobudliwość. Stąd też chłopiec, dotąd spokojny, łatwiej się rozdrażnia i burzy. Dojrzewające gruczoły płciowe powodują w nim pewne parcie i niepokoje we śnie, a nieraz na jawie. Tym gorzej, gdy wychowanek dowiaduje się podniecających wiadomości z życia erotycznego, roznamiętnia i kała swą wyobraźnię (pornologią i pornografią). W poczuciu swej odrębności płciowej i wstydlivosti, świadomej głównego swego źródła, chłopiec poczyną stronić od dziewcząt, ukradkiem jednak i w tajemnicy nie przestaje się nimi zajmować, tylko że inaczej już o nich myśli i na nie patrzy, a gdy poczucie wstydu i nieśmiałości zawiedzie, zająć mogą już w tym okresie zdrożne poufałości i wykroczenia płciowe.

Rzecz zrozumiała, że wychowanek w niebezpiecznych tych latach staje się drażliwym i przeczulonym, że drobne nawet zdarzenia wytrącają go z równowagi. Doznawszy już w ubiegłych okresach niejednych zawodów i zmartwień, obecnie, borykając się ze sobą, coraz bardziej się przekonuje, że życie bynajmniej nie jest rajem, dla którego się czuł zrodzonym, tym mniej, że rodzice, rodzeństwo, towarzysze, szkoła coraz więcej od niego żądają i oczekują. Czuje

więc czasem pewienzał do wszystkiego i do wszystkich. Nawet wobec najlepszych wychowawców nie umie nieraz ukryć niepokojów swoich. Zdaje mu się, że jest niezrozumianym, niedocenionym, zapoznanym. W usposobieniu takim wybuchu nieraz z błahego lub żadnego powodu niecierpliwością, gniewem, czyni „na złość”, odpowiada opryskliwie, zuchwale. Jest to okres przekory i opozycji, w którym najtrudniej wychowanka prowadzić.

Psychicznie przyczyniają się także pewne momenty do zmiany oblicza wychowanka. Umysł jego nabrał już głównych wiadomości o świecie zewnętrznym, o jego prawach i siłach, wykrzesał też w sobie najważniejsze potencje formalne, zaspokoił zatem pierwszą żywiołową ciekawość poznania tajemnic świata i życia. Gdy mu szkoła i dom nie podsuwają wciąż nowych, zajmujących zadań i zagadnień, wychowanek staje się mniej chciwym i żądnym wiedzy, pilność i rzutkość jego w tym czasie zwykle słabną, postępy w nauce się pogarszają. Jednostajny, zwykły, codzienny czyn go nuży, pragnienia jego i chęci wyrwywają się do nadzwyczajnych, osobliwych działań. Ulubioną jego lekturę stanowią robinsonady, opisy zdumiewających walk i intryg, sensacyjnych wydarzeń, opowiadania kryminalistyczne, indyjsko-arabskie, bo to wszystko sprzyja jego nastawieniu i podsyca dążności do działania „wielkich rzeczy”.

W okresie tym kształtują się rodzajowe właściwości wychowanka, więc u chłopca cechy męskie, u dziewczęcia żeńskie. Chłopiec wdycha do tego, by był jaknajrychlej dorosłym mężczyzną, aby mógł w całej pełni okazać dzielność swoją. Tymczasem „prowadzi wojny” nie na żarty, mociuje się z drugimi, wysila się na brawurowe kroki, wszczyna awantury, by okazać swą odwagę i siłę. Jakże często chłopcy w tym wieku wdzierają się na wysokie dachy i kominy, wałęsają się po moczarach i lasach, uciekają z domu, by szukać niebawiałych przygód i karkołomnych przedsięwzięć. Bo chłopak chce być przede wszystkim zuchem i junakiem. Rozsadza go wprost poczucie wzbierających sił i utrzymuje w nieustannym ruchu. Zamysły jego nie obejmują już, jak w dziecięctwie, tylko dorywczych przeżyć chwili, ale sięgają dalej ku przyszłości. Zwolna snuje on już sobie plany i programy, jeszcze mgliste i chwiejne, lecz szerokie i górne, o wielkich, heroicznych czy-

nach, do których sam się pali i przygotowuje, znosząc tymczasem mężnie ból i przykrości, sińce, guzy i rany, oberwane w zapasach i walkach z towarzyszami. Nikt z pobitych się nie skarży — łzy i lamente uważanoby za zniewieściałość. Nigdy kult bohaterstwa nie jest tak silny, jak w owych latach.

Dziewczę przechodzi ten okres na ogół spokojniej (*principium passivum*), jako że mniej podlega zmysłowości i nie wrywa się na podbój świata, raczej chce być zdobywaną i kochaną. Z ustroju tego wypływają ważne cnoty żeńskie (łagodność, delikatność, cierpliwość, ofiarność), nie mniej urodzajną glebę znajdują jednak w takim usposobieniu także chęć przypodobania się drugim, próżność, kokieteria, udawanie, plotkarstwo i t. p. wady z natury swej niewieście. W przeciwstawieniu do chłopców, dziewczęta w tym czasie ulegają różnym słabościom, tak fizycznie (bóle głowy, bicie serca, blednica, łatwe omdlenia), jak i duchowo: rzeźkość umysłowa obniża się, siła woli maleje, wrażliwość wzrasta.

Wobec wychowanków w okresie przedpokwitania musi wychowawca okazywać dużo wyrozumiałości i serca, licząc się z niezwykłą ich drażliwością. Przemawiać trzeba do nich spokojnie i ciepło przekonywującymi argumentami, okazując zrozumienie wobec ich przeżyć, i apelując do rozwagi i zdrowego rozsądku. Gdy myślącemu lub podnieconemu jaką ideą chłopcu każe wychowawca sucho i bezwzględnie milczeć i słuchać, nie wczuwając się w tok jego myśli, wychowanek się zraża i buntuje w poczuciu swej godności. Chłopiec czuje się bowiem starszym i mędrszym aniżeli nim jest w istocie, i nic go tak przykro nie dotyka, jak lekceważenie jego lat i „dojrzałości” i obchodzenie się z nim jak z bezmyślnym dzieckiem. Ten wychowawczy nie powinien więc być w tym okresie szorstki i narzucający, nie cierpiący dyskusji i sprzeciwu. W jasnych wypadkach wychowanek bez namysłu posłucha; gdy jednak w mniej jasnych się zastanawia i pyta, nie należy mu odmawiać uzasadnienia rozkazu czy życzenia, aby zrozumiałwszy powody, działał z przekonania. W miarę rozwoju trzeba mu też pozostawiać coraz więcej swobody działania, zwłaszcza w rzeczach mniej ważnych i drobnych, aby się wdrażał w samodzielne, szlachetne decyzje. Wybitną w tym względzie pomocą jest pragnienie dzielności ze strony wychowanka. Nie trudno w tym czasie rozwijać w nim

zdrowe ambicje, kładąc mu w głowę, by był dzielny tymczasem w rzeczach mniejszych, a będzie nim z pewnością także kiedyś w rzeczach większych.

Wzbierającej chęci do produktywnego czynu podsuwać należy oczywiście stosowny materiał działania, aby wychowanek ile możności dzień cały był zajęty i nie miał czasu na zdrotne myśli. Niechże więc oddaje się swym ulubionym zamiłowaniom (przedmiotom nauki, pracom fizycznym, sportom, zabawom), niech nie stroni od udziału w wysiłkach zbiorowych (od sodalicii, harcerstwa, towarzystw młodzieży). W tej porze życia ujawniają się już silniej popędy społeczne, tym bardziej, że solidarność krzepnie, poczucie odpowiedzialności wzrasta. Z dumą powtarza chłopiec w tym czasie: „Myśmy zwyciężyli, nasza partia górą, nasza klasa to uchwaliła”. Okres przedpokwitania kończy się z nastaniem dojrzałości płciowej, która następuje u chłopców około 14 roku (wzburzenia płciowe), u dziewcząt około 12 roku życia (pojawienie się menstruacji).

VI. Okres pokwitania (młodzieńczy).

Chłopiec i dziewczę, osięgając dojrzałość płciową, już na zewnątrz nabierają innego, poważniejszego wyglądu. Znika wyraz dziecięcy twarzy. U chłopców członki, rozrastające się się szybko, stają się nieproporcjonalne, oblicze nabiera rysów ostrzejszych, następuje zmiana głosu (mutacja), zwolna występuje zarost. Dziewczę przeciwnie, zaokrągla swe kształty, staje się zręczniejsze, piękniejsze, zaznaczają się piersi, rozszerzają biodra, głowa okrywa się bujnym włosiem. Młodzi czując, że przestali być dziećmi, wyzwalać się (czwarta emancypacja) obecnie z grona młodszych towarzyszy, mniej chętnie z nimi się łączą i bawią, chętniej natomiast podpatrują starszych, starając się naśladować ich zwyczaje (laska, papieros, kieliszek—strojenie się, pudrowanie, maniery na modłę dorosłych).

Dziecko rozwiera oczy szeroko z radosną ciekawością na dziwy świata, kierując je żywo z przedmiotu na przedmiot w szybkiej gonitwie (praca wszere); chłopiec i dziewczę zairzymują swój wzrok dłużej na pewnych, zwłaszcza ulubionych konkretnych przedmiotach (sięgają wgłąb); młodzieniec i rozkwitająca dziewczęca przymrużają powieki i skupiają się więcej w sobie, zatrzymując uwagę na własnych przeżyciach,

popadając w zadumanie i sentymentalizm. W okresie młodzieńczym wpływają na powierzchnię duszy głównie pierwiastki temperamentu melancholicznego. Dojrzewające zrozumienie piękna wzbogaca życie emocjonalne wychowanka. Na pierwszy plan wysuwa się teraz uczucie, którym zabarwia młodzież przeżycia swoje. Popęd płciowy, powodując w organizmie doniosłe zmiany, potęguje wrażliwość zmysłów i serca. Młodzi łatwo się wzruszają, marzą i gwarzą w oczekiwaniu niezwykłych wrażeń i tajemnic życia. Raz wniebowzięci promienieją radością, za chwilę już na śmierć stroskani toną we łzach i smutku. Lubią rzecz brnąć „na gorąco” i zapędzać się w krańcowości: albo coś jest „niesłychanie” zajmujące, albo „strasznie” nudne – albo jakaś osoba jest wprost „genialna i przemiła”, albo jest „ograniczona i wstrętna”. Ulegając falom poruszonego uczucia, młodzież zbyt porywcze i zbyt radykalne zwykle wypowiada zdania, popadając w swych sądach i poglądach w przesadę.

Stosunek obojga płci do siebie ulega w tym okresie także pewnej zmianie. Młodzieniec dostrzega w dziewczęciu tyle pociągających zalet i cnót, jakich sam w tym stopniu nie posiada, zauważa w nim tyle szczególnych wdzięków niewieścich, że poczyną inaczej na nie patrzeć niż dotąd, i nie tylko że nie stroni od towarzystwa dziewcząt, jak w wieku chłopięcym, ale poczyną go szukać i w nim sobie podobać. Nadchodzą lata pierwszych sympatii, przyjaźni i miłości, zwykle jeszcze cichych i skrytych, nie wypowiedzianych, bo uczucie wstydlivosti onieśmiela nadal i zamyka usta. Pobudliwie i ośmielająco działają filmy, teatr, lektura. Młodzież, romantyczna i sentymentalna, najchętniej wyciąga rękę po lirykę i po dzieła, przedstawiające wewnętrzne, zwłaszcza sercowe przeżycia.

W poczuciu wzbierających sił nabiera dojrzewający większego mniemania o swej wartości, zwykle przeceniając siebie, tym bardziej, że u dorosłych dostrzega niejedne braki. Powaga starszych maleje więc w jego oczach. Stąd też młody umysł nabiera większego krytycyzmu, i przystępuje także do wychowawcy z pewnym sceptycyzmem. Nawet do silnej dotąd wiary i przekonań religijnych, opierających się na powadze słowa wychowawcy, zaczynają się teraz wkradać niejedne zastrzeżenia i wątpliwości. Bystro śledzi

i wyławia młodzieniec w koło siebie usterki, uchybienia i niedoskonałości drugih, bądź to na uniewinnienie swoich własnych wad, bądź to na wysunięcie swych zalet. „A ja tak sądzę” — to jego charakterystyczne zdanie. W tej dobie życia rusza się żywo zmysł wartościowania zewnętrznego świata i wewnętrznych treści. Zabarwienie uczuciowe rzeczy i dumne poleganie na rozumie i doświadczeniu własnym utrudniają młodzieży wydawanie bezstronnych rzeczowych ocen i sądów.

Rozum wychowanka, nastawiony dotąd głównie na rzeczy konkretne i praktyczne, w nowej fazie rozwoju skupia się więcej w sobie, i poczyną sobie tworzyć z nagromadzonego materiału swój własny świat wewnętrzny, którym żyć pragnie: analizuje i syntetyzuje, rozszerza i pogłębia pojęcia swe i poglądy, które przestają już być pustymi dźwiękami, zwłaszcza tego rodzaju, jak prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość, wolność, ojczyzna, honor, godność człowieka. Dopiero w tym wieku staje się możliwą poważniejsza praca abstrakcyjna. Młodzieniec chętnie zastanawia się nad ważniejszymi zagadnieniami życia, lubi dyskutować i filozofować, ustalając sobie wzniosłe poglądy i ideały, którymi chce rządzić się w życiu.

Wola wychowanka, pragnąc się czymś oznaczyć, rwie się do większej swobody i samodzielności — i tu popada młodzieniec także w pokusę przesady: jak łatwo nadużywa złotej wolności, łąnie do liberalizmu i swawoli. Żądny nowych, silnych wrażeń (*iuventus cupida rerum novarum*), wzdychając do rzeczy niecodziennych i nieprzeciętnych, nie chce on być biernie reagującym czynnikiem w ręku wychowawców, niechętnie ulega kontroli, snadnie wyłamuje się spod regulaminu, przeskakuje bariery wychowawcze, aby tylko samodzielnie stanowić o sobie i cieszyć się własną inicjatywą, decyzją, ruchliwością, pracą.

Ponieważ jednak siły młodzieńcze nie są jeszcze dostatecznie wyrobione, a zamierzenia nieraz lekkomyślne i płache, chępi się on nie tylko z rzeczy dokonanych, ale i zmyślonych, przechwala się z czynów dobrych, ale i niewłaściwych, byle tylko wywierać wrażenie i sensację, zaimponować swym odważnym, niebywałym krokiem (błaga, bufonada). Słowem, okres młodości, to doba wielkich rozpędów, wahań

i zmagają, często przykrych błędzeń i upokarzających upadków. Słusznie zwiemy te lata „okresem burz i niepoko-
jów, górnym i chmurnym”. Z przełomowych tych lat rzadko
który młodzieniec wychodzi bez skazy. U dziewcząt prze-
bieg nie jest tak burzliwy i nie tak długotrwały, ponieważ
dziewczęta z natury są spokojniejsze i rozwijają się szybciej.
Nad każdą trumną jednak modli się Kościół: „Grzechów mło-
dości nie pamiętaj, o Panie!”

Lecz kipiący ten okres jest do ustalenia charakteru czło-
wieka tak potrzebny, jak fermentacja do wyrobienia mło-
dego wina. Młodzież, mocująca się z sobą, poznaje swe sła-
bości, a to ją pobudza do ostrożności, czujności, cierpliwości,
pokory. Cnoty te są wychowankowi nieodzownie potrzebne,
ażeby zharmonizował stosunek swój do własnej jaźni, która go
ponosi, oraz do otaczającej go rzeczywistości, która tak często
nie odpowiada jego zapatrywaniom i usiłowaniom. Z tym sta-
nem rzeczy musi wychowanek nauczyć się liczyć, inaczej po-
pełniałby przykre uchybienia i błędy w życiu, pozostałby nie-
praktycznym ideowcem, jałowym fantastą.

Wymienione właściwości młodzieńczego wieku nakładają
na wychowawcę ważne i nie łatwe obowiązki. Chcąc je na-
leżycie spełnić, wychowawca musi w danym wypadku dosz u-
k a ć się powodów niewłaściwego postępowania wycho-
wanka, by złemu zaradzić.

Jednym z głównych powodów są niepokoje, jakie wywo-
tuje w wychowanku popęd płciowy. (O wychowaniu sek-
sualnym rozwodzimy się w osobnym rozdziale).

Innym zdradliwym szkopułem, o który rozbijają się często
zabiegi wychowawcze, jest nadmierna wrażliwość i u-
czuciowość wychowanka, pod której wpływem zbyt po-
chopnie sądzi i działa. Wychowanie powinno podchwytować
nieścisłości i błędy wychowanka, poprawiać mylnie jego zasady
i poglądy, by zbytnio sobie nie ufał, ale by słuchał starszych
i doświadczeńszych, zabiegał o ich pouczenie, radę i pomoc.
Nie małą w tym przeszkodę stanowi sceptycyzm i libe-
ralizm młodych. „Cóż ojciec czy matka mogą o tym wie-
dzieć? czy zdolni mnie zrozumieć?” filozofuje sobie dumna
młoda głowa i zwykle się przefilozofuje. Fatalne „ja sam”
zadało niejednemu młodzieńcowi dotkliwie rany. Jedynym na
tę niebezpieczną rezerwę wychowanka środkiem zaradczym

jest posiadać w jego oczach powagę i cieszyć się jego zaufaniem. Kto młodzieży nie imponuje, temu ona nie pozwala się prowadzić, temu też nie otworzy swojego serca. Wychowawca musi posiadać dużo zrozumienia młodocianej duszy, rozsądku, delikatności i taktu. Ponieważ w tym okresie wzbiera w wychowanku poczucie własnej godności, wychowanek nie pozwala sobie narzucać woli wychowawcy, atuty karność zwykle zawodzą. Nie poleca się zatem zwracać do wychowanka z kategorycznymi rozkazami, z wyniosłymi napomnieniami, suchymi morałami, ale raczej z życzeniami, nawet prośbami, na co młodzież ma czułe ucho. Młodzieniec nie chce „na ślepo” się decydować, on chce znać powody, dla których się czegoś od niego domaga, bo chce działać rozumnie i z przekonania. Dlatego też wymagania i wezwania wychowawcze wypada motywować młodzieży, a nie zawadzi dołączyć jakie zachęcające słówko czy spojrzenie. Ton i forma odezwań wychowawcy odgrywa w tym czasie bardzo ważną rolę — wszelka szorstkość, bezwzględność, gwałtowność i opryskliwość zrażają i zniechęcają wrażliwą duszę wychowanka. Nauki moralne lepiej wywodzić nie aplikując ich wprost, lecz dostosowując do jakiego pouczającego przykładu, wykombinowanego czy rzeczywistego wypadku, rzucając jasny, przekonujący snop światła na daną etyczną prawdę, i pozwalając wychowankowi samemu przemyśleć ją i dostosować do siebie.

Rodzice nie powinni przeoczyć momentu, gdy młodzi przestają być dziećmi. Ojciec staje się wówczas starszym, doradczym przyjacielem, matka zaufaną przyjaciółką, nauczyciel życzliwym opiekunem. Najlepszym wychowawcą jest w tym okresie ten, który na oko jakoby nie wpływa na wychowanka, zostawiając mu pozornie swobodę i samodzielność, a który jednak, jak sprawny reżyser za kulisami, dyskretnie nim kieruje.

Nadmierna wrażliwość uczuciowa wychowanka naraża nieraz wychowawcę na niemiłe niespodzianki: ni stąd ni z owąd młodzieniec, przed chwilą pogodny i wesoły, staje się zasepionym, mrukliwym, opryskliwym — widocznie gdzieś, coś, nagle jak grom go zraniło — ale co to było, trudno zwykle dociec. Niekiedy najmilsze słowa ze strony wychowawcy nie zdołają wywołać wyznania i sprowa-

dzie ulgi, przeciwnie, nieraz, im wychowawca słodszy, tym więcej wychowanek gorzknieje, utwierdzając się w mniemaniu, że mu się krzywda stała. Dlatego czasem lepiej pomaga wręcz przeciwne postępowanie: odpłacać się pięknym za nadobne: ignorować himery wychowanka i okazywać mu także obojętność i chłód. Na dłuższy czas wychowanek tego nie zniesie.

Nadwrażliwość serca jest wybujałością uczucia, więc rodzajem wykolejenia potencji emocjonalnej. Wychowanek podrażniony, analizujący głęboko swą doznaną „krzywdę”, nie znajduje się w stanie normalnym. Dlatego podchodzenie do niego w tej fazie nie jest łatwe, wymaga dużo delikatności i taktu. Najlepiej zaapelować doń poważnym, ciepłym słowem dopiero wówczas, gdy już wszystko przetrawił, gdy się wydsał i zdążył się znowu wkoleić w swe naturalne usposobienie. Wtedy snadniej pojmie, że niepotrzebnie tak długo i tak dotkliwie męczył siebie i drugih, nieraz z błażej przyczyny. Trzeba w młodzieży wyrabiać to zrozumienie, że człowiek dobrze wychowany umie panować nad zmiennością nastrojów. Chociaż wewnątrz nieraz w nim serce kipi i wrę, na zewnątrz okazuje się spokojnym i zrównoważonym, bo on wie, że niewczesnymi wybuchami niezadowolenia i gniewu, dąsami i kaprysami, sytuacji nie zmieni, jeszcze ją pogorszyć może.

Skutecznym środkiem okazuje się nieraz zawstydzanie wychowanka. „Chcesz być silnym, można mu powiedzieć, a tak drobnej rzeczy nie umiesz opanować?! Cóż poczniesz, gdy z biegiem lat coraz cięższe uderzenia i ciosy na ciebie spadać będą?” — Pewna matka zawarła z przeczulonym swym synem następujący układ. Ze swej strony zapowiedziała, że wołać będzie: „burza nadchodzi!” ilekroć dostrzeże chmurę niepokoju na jego czole; syn zaś przyrzekł odpowiadać na ostrzegawcze wezwanie matki: „czuwam!” i dokładać starań, by się opanować. Wyniki tej umowy były nadspodziewane. Już po kilku miesiącach syn na przestrogi matki, wypowiedane zawsze z przyjaźnym uśmiechem, rozpogadzał od razu zasępiające się oblicze, aż wreszcie rzekł: „Wiesz, mamusiu, już nie potrzebujesz więcej mnie przestrzegać przed burzą, bo nigdy jej nie wywołam. Teraz widzę, jakie to drobne były sprawy, które mogły być zakłócić spokój

mnie i drugim". Syn ten wyrósł na bardzo opanowany i pogodny charakter.

Idealizm młodzieńczy — w trzeciej swej fazie rozwoju — to siła, nadająca wychowankowi zapału w działaniach i wytrwałości w przeciwnościach. Ponieważ w życiu płyniemy pod prąd, tylko ten osiąga cel bliższy, który do mety dalszej steruje. Z prądem na powierzchni wody płyną tylko martwe ryby. Wychowanie będzie więc pielęgnowało wzniosłe zapamiętanie i dążenia młodych. Jeżeli wspomnieliśmy o dostosowywaniu się młodzieży do twardej rzeczywistości, nie pojmujemy tego oczywiście w tym rozumieniu, żeby urabiać w wychowanka ducha elastycznego i zmiennego, jak chorągiewka na dachu, ale żeby w zamierzeniach i działaniach swoich brali oni w rachubę trudności warunków życia, niedoskonałość i przewrotność ludzką, aby, nie dufając lekkomyślnie w siły własne i cudze, nie narażali się przez to na niepotrzebne zawody i na stępienie zdrowego optymizmu. Zapalnej, entuzjastycznej głowie trzeba zwracać spokojnie uwagę na to, że urzeczywistnienie wypieszczonych planów napotka na niejedne przeszkody, że więc należy rozsądnie mierzyć siły na zamiary. Ulubionym owego okresu tematem marzeń młodzieńczych są sny o różowej, wielkiej przyszłości. Gdzie kolory tych snów zbyt jaskrawo się uwydatniają, wypadaloby je łagodzić, wysuwając ostrożne zastrzeżenia. Pedagogicznym grzechem byłoby jednak oblewać wychowanka zimną wodą miazdzącej krytyki, wyśmiewnym ironizowaniem, lekceważącym sarkazmem, deklamując upornie, że na tym świecie dobro nie zwycięża i nie popłaca, że ideały — to mrzonki. Pesymiści nie nadawają się na wychowawców. Wychowawca, mimo niejednych przykrych rozczarowań, zachować musi pogodę ducha i zdrowy optymizm, bo tylko taki ustrój harmonizuje z usposobieniem młodzieży i żyzny rokuje plon. Młodzież, zwracając się z wolna do realizacji swych ideałów, zaczyna bohatersko od siebie: nie ma wysiłku i ofiary, do których by nie była gotową. Od siebie przenosi swe myśli górne do społeczeństwa, zastanawiając się nad niedomaganiem społecznymi i środkami naprawy.

Poza tym baczyć musi wychowanie na to, by o porywach i dążeniach wychowanka nie roztrząsała egoistyczna chęć wzmocnienia własnego dobra i własnej chwały, ale by uczył się

zabiegać przede wszystkim o dobro sprawy (ad maiorem gloriam Dei et rei), uświadamiając sobie, że z pomyślnym wzrostem dobrej sprawy potęguje się także dobro własne, ze sprawą związane. Wychowanie musi więc, popierając zdrowe ambicje młodzieży, przeciwstawiać się stanowczo pobudkom samolubnym, chociażby one wiodły do bardzo wysokich celów. Nawet do tak świętych aktów, jak uczęszczanie do kościoła i częstsze przystępowanie do Stołu Pańskiego mogą się zakraść motywy przyziemne i niskie, np. chęć przypodobania się wychowawcy. Wszelkich wysuwać się naprzód z próżności i zarozumiałości, renoméowań rzeczywistymi czy zmyślonymi faktami, by drugim imponować, niezdrowego współzawodnictwa i t. p. aspiracji młodzieży nie wolno pomijać milczeniem, lecz trzeba je podchwytować i piętnować, jako że są parodią ideału, paczą charakter wychowanka i pozbawiają go wyższej, prawdziwej zasługi. Ponieważ nastawianie egoistyczne, jako wrodzone, jest związane z naturą ludzką, nieustannym żmudnym i trudnym zadaniem wychowania pozostanie: oczyszczać i uszlachetniać intencje wychowanka, by się uczył pracować i poświęcać dla sprawy.

VII. Okres końcowy

Okres ten ma charakter uzupełniający i utwierdzający wszystko to, co wychowanie w uprzednich okresach zdziało. R o z u m wychowanka, dotąd jeszcze nieudolny w samodzielnej pracy, chwiejny i niepewny, zwłaszcza w zakresie rozważań abstrakcyjnych, wydający sądy pospieszne i powierzchowne, ulegający łatwo wpływom zaciemniającym irracjonalnym (uczucia), nabiera obecnie więcej rozwagi i stateczności, ostrożności i dokładności, stając się tym samym dojrzałym do pracy porównywalnym z dorosłymi. Zwolna otwierają się przed dorastającym młodzieńcem bramy świątyni nauki i sztuki, gdzie poczyną się orientować, i gdzie może niezadługo sam głos zabierze w samodzielnej, twórczej pracy.

Wola wychowanka przestaje być zmienną i niestałą, wyzbywa się swej kapryśności, potrafi poważnie się napinać, silnie i wytrwale dążyć do wytkniętych celów, nie dając się odstraszyć napotykanymi trudnościami: m ł o d z i a n j u ż w i e , co chce i umie chcieć. Nastawienia sceptyczne zwolna się uspokajają i przemijają. Ustalają się stałe za-

patrywania i poglądy na świat. Pouczony niejednymi niepowodzeniami i przykrościami, dorastający młodzieniec liczy się coraz rozsądniej z twardą rzeczywistością, różowe marzenia i szczytne ideały poczyną przekuwać w wyraźne, konkretne formy życiowe. W okresie tym już jasne wyrabia sobie zdanie, do jakich obowiązków życiowych przeznaczają go wrodzone i nabyte zdolności i zamiłowania, decydując się na wybór pewnego stanu, do którego stara się sumiennie przysposobić.

Rozszerzający się z biegiem lat zasięg współżycia i porozumienia z ludźmi dorosłymi, literatura o zabarwieniu historycznym i społecznym, stowarzyszenia i organizacje, do których wychowanek już należy, wszystko to uświadamia mu coraz wyraźniej, że jest on tylko małym kółkiem w organizmie społecznym, które musi swe funkcje należycie spełniać. Osoba jego cofa się obecnie więcej w cień. Rozluźniają się więzy wrodzonego egoizmu, silniej niż dotąd występuje odczucie potrzeby cnót społecznych, a więc solidarności z towarzyszami szkoły i organizacji, przywiązania do stron rodzinnych, miłości Ojczyzny, Państwa, Kościoła. W tym wieku poczynają się krystalizować zainteresowania i poglądy o szerszym znaczeniu, jak zagadnienia gospodarstwa krajowego, wojskowości, stosunku do zagranicy, a nawet kwestie natury politycznej, tak nieraz trudne i zawile, wobec których młodzież zajmuje nieraz czynne stanowisko, zwykle ze szkodą dla własnej sprawy. Rozpolitykowanie się młodzieży zabiera jej drogi czas, utrudnia studia, wciąga w wir zwalczających się partij, rozognia umysły, porywa nieraz do nierozważnych manifestacji i pożałowania godnych wybryków, demoralizuje. Polityk posiadać musi wybitną inteligencję, zmysł wnikliwego odczuwania potrzeb i tendencji poszczególnych dziedzin życia zbiorowego wraz z darem ogarniania całości, mieć musi dużo życiowego doświadczenia i — nerwy ze stali. Dlatego na polityków nadają się tylko umysły w całej pełni dojrzałe, inaczej mogą wyrządzić dużo złego. Dla starszej młodzieży szkolnej nie można wprowadzić polityki stawić na indeks i zakazywać nią się zajmować. Czy z gazet, czy z rozmów i dyskusyj zaczerpnie młodzież materiału dosyć, by nabrać pewnej orientacji w sprawach politycznych. A więc owszem, niech sobie młodzi ustalają w tym względzie zdrowe

poglądy i twórcze, gdyż i to należy do przygotowania się do życia. Wychowanie atoli winno mieć czujne oko na to, by młodzież nie przyswajała sobie politycznych zapatrywań skrajnych i przewrotnych. Z tym wszystkim szkoła powinna z urzędu stronić od wprowadzania ruchu politycznego w jakiegokolwiek postaci w swe mury z wyżej podanych względów.

Ponieważ zainteresowania wychowanek w tym okresie zwracają się żywiej ku zagadnieniom szerszym, publicznym, osoba własna traci na znaczeniu: dorastający młodzieniec staje się uprzejmiejszym wobec drugich, skromniejszym i nie tak pewnym siebie, jak w okresie ubiegłym. Pierwiastek emocjonalny, którym wychowanek zabarwiał dotąd szczerze i zbyt szczerze poczynania swoje, wyzbywa się swej wybujałości i zatracą swą dominującą rolę. Gorące porywy i impulsywne wybuchy zostają obecnie oświecone chłodną rozważką. Na pierwszy plan wysuwa się refleksyjny rozum i rozsądek, które coraz snadniej potrafią rozstrzygać sprawy także wbrew pragnieniom serca. Słowem, okres ostatni, wykończający rozwój, syntetyzuje rozwinięte władze i siły, wprowadzając między nimi potrzebną harmonię. Tak powstaje swobodny *homo sapiens*, człowiek mądry, zrównoważony z sobą i z życiem, świadomy swej odpowiedzialności za swe pragnienia, zamysły i czyny.

W ostatnim okresie wychowawczym uwydatniają się dwa charakterystyczne momenty. Dążenie młodzieży do nabrania spokoju i równowagi ducha znamionują dodatnie cechy temperamentu flegmatycznego. Równolegle przebiega w dalszym rozwoju tendencja zaokrąglania i ukończenia ogólnego wykształcenia jak i zdobycia silnego, szlachetnego charakteru, aby przejść do ostatniego etapu rozwoju, do przygotowania zawodowego, i aby osiągnąć wymarzone stanowisko. Kończący swe studia młodzieniec nie może doczekać się chwili, gdy będzie mógł jako dojrzały już w całej pełni człowiek, i za takiego uznany przez wszystkich, wejść w życie praktyczne.

Okres samowychowania

Czas młodości się kończy, gdy charakter człowieka się ustala po różnych doświadczeniach i przygotowaniach do życia.

Następuje trzeci, najważniejszy okres, okres samodzielnego samowychowania po wyzwoleniu z ławy szkolnej, lub z systematycznej opieki wychowawczej. Wprawdzie musiał wychowanek przez cały czas młodości niejednokrotnie sam się decydować i sam działać, gdyż wychowanie nie dokonuje się, jak wiemy, bez woli wychowanka. Czuwała jednak dotąd nad nim troskliwa ręka wychowawcy. Odtąd zaś, stojąc na własnych nogach, przebijać się musi przez życie samodzielnie. Ale nawet wtenczas, gdy człowiek pracuje i działa samodzielnie, wpływają nań wychowawczo życie i ludzie, stosunki towarzyskie, organizacje społeczne, gmina, Państwo i Kościół. Jak pod względem fizycznym nabiera człowiek z biegiem lat coraz to innych cech zewnętrznych, tak też pod względem duchowym uzupełnia, poprawia, udoskonala cechy swego charakteru, pogłębia i rozszerza zasady swe i poglądy w polityce, w sztuce, w zagadnieniach gospodarczych, a zwłaszcza w dziedzinie swego zawodu. Tak dojrzałej duszy staje się starzejące się i dolegliwe ciało w końcu zbyteczne. Następuje ostateczne wyzwolenie człowieka (emancypacja) z ciężaru ciała przez przejście z niedoskonałego *fieri* (zmiennych kolejności życia) do stałego, chwalebego *esse* (bytu) w ścisłej łączności z Bogiem, urzeczywistniającym w najzupełniejszej mierze pragnienia i dążenia serca ludzkiego. Ukoronowaniem wreszcie istnienia naszego jest z martwych wstanie, emancypacja także ciała od śmierci i od upokarzających słabości natury ludzkiej, zaciągniętych przez grzech pierworodny i upadki osobiste. Tym samym osiąga człowiek, mimo ciężkich trudności, dzięki łasce, wysłużonej przez Zbawiciela, najwyższy cel swego życia: staje się przybranym synem Bożym, nieśmiertelnym dziedzicem królestwa niebieskiego.

Rozwodząc się o temperamentach, wskazaliśmy na to, że nie każdy, posiadający np. temperament sangwiniczny, wykazuje także wady tegoż temperamentu (wybuchowość, powierzchowność, gadatliwość...). Z temperamentem sangwinicznym związana jest z natury tendencja do tych wad, którą wychowanek może jednak opanować z pomocą wychowania, tak że nie będzie ulegał niepożądanym skłonnościom. To samo dotyczy okresów rozwoju. Nie każdy wychowanek będzie w okresie chłopięcym opryskliwym, przekornym, awanturniczym. Będzie on w tym wieku odczuwał chęci do podobnych niesforności,

gdy jednak wychowaniu się powiedzie wpłynąć na niego dodatnio, zwalczy pokusę do złego, i może w całym tym okresie pozostać chłopcem zrównoważonym, potulnym. Przeciwnie zaś, w ostatnim okresie, w którym wychowanek się uspokaja i stateczniej, mogą się zdarzyć jeszcze także różne wybryki i samowole. W wypadkach nawrotu do lat „cielących” musi wychowanie zbadać powody niekarnośći wychowanka i zastosować środki zaradcze. Wychowanek bowiem nie jest maszyną, która funkcjonuje z całą pewnością tak, a nie inaczej, zależnie od wielkości kół i ilości trybów, ale jest on swoistą indywidualnością, podlegającą wpływom całego szeregu bodźców i okoliczności. Wychowanek nie jest także, jak widzieliśmy, miniaturą człowieka dorosłego, lecz wykazuje, jak stwierdziliśmy, inne od niego oblicze. Innym nurtem płynie życie wychowanka w latach dziecięcych, innym w dobie chłopięcej, innym w okresie młodzieńczym, inaczej przedstawiają się fazy rozwoju chłopców, inaczej dziewcząt, szczególnie ostro występują różnice, jak widzieliśmy, w okresie pokwitania. Do faz tych wychowanie musi się dostosować, chcąc spełnić należycie swój obowiązek. Nie spełniłaby tego obowiązku koedukacja, chcącymi tymi samymi sposobami wychowywać chłopców i dziewczęta.

*

*

*

Zapoznaliśmy się z głównymi myślami propedeutyki pedagogicznej, oświeclającej podstawowe pojęcia (fundament) i podział nauki o wychowaniu (rusztowanie). Wywody te pozwalają nam na zestawienie określenia pedagogiki, które ujmujemy, jak następuje: Pedagogika, czyli nauka o wychowaniu, zastanawia się nad środkami, dopomagającymi rozwijającej się naturze niedorosłego człowieka (w szerszym znaczeniu także dorosłego), stale i systematycznie, aby osiągnął dojrzałość ciała i ducha, a przez to i cele, zakreślone człowiekowi ręką Bożą w życiu doczesnym i wiecznym.

Część piąta
Proces wychowawczy

Uwagi wstępne

I. Rola czynników wychowawczych

Stwierdziliśmy już w ogólności, że wychowanie polega na podnoszeniu natury ludzkiej z niedołęstwa do stanu doskonałości. Nie wiemy jednak jeszcze, w jaki sposób to podnoszenie się dokonuje, jaki udział biorą w nim czynniki wychowawcze i jakimi posługują się one środkami w poszczególnych momentach rozwoju wychowanka. Organizm psychofizyczny człowieka można porównać do motoru, który, puszczony w ruch, dyszy życiem, nabiera coraz silniejszego rozpędu, osiąga z czasem najwyższy punkt (kulminacyjny) działalności (między 40 a 50 rokiem życia mężczyzna jest *δελνοτατος εαυτου* — *deinotatos heautu* — w sile wieku), poczym siły funkcyjne stają się słabsze, rozpęd ustaje i zanika przy śmierci.

Celem tego życiowego pędu jest pomyślny rozwój sił wrodzonych ku szczęśliwej samorealizacji człowieka oraz ku dobru społeczeństwa czyli samopoświęceniu. Ale celu tego nie osiągnąłby człowiek, pozostawiony samemu sobie. Jak maszyna nie funkcjonowałaby prawidłowo i wydajnie sama ze siebie bez regulującej pomocy człowieka, tak też organizm ludzki nie działałby poprawnie i pożytecznie, gdyby go 1) nie utrzymywała łaska Boża, 2) nie wspierały usilnie czynniki wychowawcze oraz 3) nie kierowały nim rozum i szlachetna wola samego wychowanka.

1. Pan Bóg, jako *causa primaria creatrix*, pierwsza przyczyna twórcza, daje człowiekowi to, czego człowiek własnymi siłami osiągnąć nie jest zdolny: wyposaża go życiem i zdrowiem ciała i duszy, stwarza siły i możliwości istnienia i rozwoju doczesnego oraz zbawienia w wieczności. Głównym zakresem działalności Bożej w udoskonalaniu człowieka jest dział kultury etyczno-religijnej.

Ale także na polu nauki i sztuki umysł związany z Bogiem potrafi szlachetniej działać i więcej dokazać aniżeli

polegający tylko na własnej i cudzej głowie. „Mądrości tego świata” są bowiem tak często zawodne i omylne, patrzenie zaś na sprawę ze stanowiska wyższego, Bożego, chroni przed niejedną nieostrożnością, przed błędem i fałszem, daje więcej pewności, umożliwia wznioślejsze uchwycenie rzeczy, zwłaszcza w dziedzinie filozoficznej i wychowawczej. Ile to teorii, hipotez i systemów naukowych powstawało i upadało z biegiem wieków! Niejedne witano entuzjastycznie — żegnano zgryźliwą krytyką i potępieniem. Dlaczego? bo okazały w życiu zbyt wiele braków i nie spełniły pokładanych nadziei. Czysty rozum ludzki zawiódł. I zawodzi niejednokrotnie w życiu, gdyż krucha jest podstawą. Przeciwnie zaś: niejedne proste głowy, które nie zakosztowały wyższych nauk, ale serca mają zdrowe, kochające Boga i bliźniego, doskonale się orientują i dają sobie radę w życiu, trafne wydają sądy i zdania, zadziwiające nieraz i bijące „mądrych tego świata”. Niekiedy ubogaca Bóg umysły niewykształcone „nauką wlaną” (scientia infusa), uprawiającą w podziw świat cały. Wszelkie o trwałej naukowej wartości zdobycze, wszelkie ważne i pożyteczne dla ludzkości odkrycia i wynalazki, wszelkie o prawdziwej, klasycznej piękności arcydzieła sztuki zostały poczęte i dokonane nie bez walnego współudziału Boga: Bóg udzielił potrzebnych do tego sił fizycznych i duchowych, Bóg poddawał i krzesał myśli twórcze, wzniecał i podtrzymywał szlachetne zamiary, natchnienia, wysiłki. Słowem, wszystko, co prawdziwe, dobre i piękne, z Boga jest (a tym samym jest i katolickie). Nawet wtedy, gdy Go się człowiek odrzeka, lub gdy nadużywa sił i możliwości, przez Stwórcę danych, do celów przewrotnych i grzesznych — i wtenczas nawet Bóg w wielkoduszności Swojej, szanując wolną wolę człowieka, nie cofa tego, co dał, oczekuje wolnej decyzji. Inaczej nie byłby człowiek odpowiedzialny za swe czyny, nie byłoby zasługi ani winy, ni nagrody ni kary.

„Beze mnie nic nie możecie uczynić”, zaręcza Chrystus. Człowiek w większej jest zależności od Boga, niż niemowlę od matki. Zależność ta uwydatnia się przede wszystkim w latach rozwoju człowieka. Im więcej dusza młoda się zbliży do Boga i podda jego wpływom wychowawczym, tym piękniejszy odtworzy w sobie obraz na podobieństwo Boże. Bóg jest zatem najwyższym panem całej dziedziny wychowawczej, pierwszym wychowawcą w ścisłym słowa znaczeniu, podmiotem głównym wychowania.

Widomymi Jego zastępcami na ziemi są wychowawcy, w których ręku spoczywa kierownictwo procesu wychowawczego. Ponieważ wychowawcy wkraczają w dziedzinę Boga, działając z Jego ramienia, muszą się stosować do woli Bożej. Jeśli się stosują, Bóg wspiera ich Swą łaską, w wypadku przeciwnym zaś, psują zamiary i myśli Boże, narażając proces wychowawczy na niepowodzenie, a wychowanek na niebezpieczne skutki doczesne i wieczne.

2. Drugą ważną rolę w procesie wychowawczym (*causae secundariae*) odgrywają komórki wychowawcze (rodzina, Państwo i Kościół oraz ich zastępcze narzędzie wykonawcze: szkoła). Mają one za zadanie (*negative*) czuwać nad tym, by wychowanek jakiej krzywdy sobie nie wyrządził (*caveant, ne quid detrimenti discipulus capiat*). Wypada nam zatem mówić o dozorze wychowawczym oraz o usuwaniu przeszkód, hamujących prawidłowy rozwój wychowanek. Drugą, pozytywną stronę działań wychowawczych stanowią starania, by wychowanek jak najpomysłniej się rozwinął (*magistri curent, ut discipulus quam maxime evolvatur*). Ażeby wychowanek posuwał się naprzód na drodze nauki i cnoty, trzeba nań działać odpowiednimi bodźcami (siły pędne), któreby go pobudzały do pożądanych aktów. Pobudliwie działają przedmioty zewnętrznego świata, czyny i słowa nasze. Wychowawcy są zatem zobowiązani dostarczać wychownikowi materiału stosownego do badań i zajęć (rozdziały o zabawach i pracy), służyć wychownikom dobrym, porywającym przykładem (rozdział: o przykładzie i naśladowaniu), oraz udzielać im zachęcających pouczeń, aby wiedzieli, co czynić, a czego się wystrzegać (rozdział o nauczaniu wychowawczym). Jak w dozorze i w usuwaniu przeszkód wychowawczych ujawnia się głównie moment oślaniający i chroniący wychowanek, tak w staraniach pozytywnych uwydatnia się moment podsuwający i poddawający treści wychowawcze. Z materiału zewnętrznego świata, z żywych przykładów i nauk czerpie maszyna psychofizyczna wychowanek swą energią rozpędową.

3. Aby ta energia wydała spodziewany plon, musi wychowanek sam zdecydować się na przygotowany przez wychowawcę akt, i w ogóle zawsze wszelkie poczynania swe kierować skrzętnie według podsuwanego materiału wychowawczego i wpajanych wskazań (rozdział o pilności — leni-

stwie). Jeśli wychowanek sam nie przyswoi sobie treści wychowawczej, nie przejmie się nią i nie obierze jej sobie za normę i motyw postępowania, wszelkie, chociażby najświetniejsze wysiłki wychowawcze pozostają daremne, a nawet Bóg ze swą łaską staje wobec takiego serca bezsilny, o ile nie zechce chwycić się środków cudownych. Z tego wynika, że wychowanek jest w procesie wychowawczym czynnikiem rozstrzygającym (*causa decidiva*), a tym samym też odpowiedzialnym za poczynania swoje.

Wreszcie jeszcze jeden moment wywiera w procesie wychowawczym wpływ niepospolicie. Gdy kierownik samochodu nierozważnie i lekkomyślnie rozpędza motor, może zboczyć z dobrej drogi, lub zderzyć się z jaką przeszkodą, a przez to nadwyrężyć i zepsuć wóz, okaleczyć się, lub nawet przyprawić o śmierć. A przeciwnie, kierownik, prowadzący wóz po różnych nierównościach drogi ostrożnie i uważnie, wychodzi z niebezpieczeństwa cało, i zasługuje na zaufanie, uznanie, nagrodę.

Samochód, który się wykoleił lub wywrócił, musi zostać siłą postawiony na koła i wepchnięty na odpowiednie tory. Wychowanka, nie chcącego się trzymać utartych ścieżek porządku i dobrych obyczajów, trzeba także zmusić do zachowania norm obowiązujących. Wypada nam zatem zastanowić się także nad przymusem wychowawczym. Podobnie zaś jak na wóz nadwyrężony i zepsuty uderzają przy naprawie obuchy młota, świdrują świdry, piłują pilniki, śrubują śruby i prostują obcęgi, tak samo też spadają na niesforne i rozpasane wychowanka kary wychowawcze, aby go naprawić; wzorowemu wychowankowi zaś, pokonywującemu ostrożnie i uważnie napotymane trudności i niebezpieczeństwa, udziela się zasłużonej nagrody. Tak więc w ostatek rzucimy okiem na rolę, jaką odgrywają kary i nagrody w procesie wychowawczym.

Także w rozdzielaniu kar uwydatnia się moment negatywny (*caveant, ne... zapobiegają*, aby wychowanek nie błdził), w rozdzielaniu nagród zaś moment pozytywny (*curent, ut... pobudzają*, aby wychowanek był coraz lepszym). A zatem wszystkie czynności wychowawcze można sprowadzić do dwóch głównych zadań: wychowanie może tylko odsuwać i hamować wpływy ujemne (negatywnie) oraz podsuwać i wzmacniać środki dodatnie (pozytywnie); resztę musi w sobie przerobić sama natura wychowanka,

jak trafnie zauważa Bacon: „Homo nihil potest nisi ad movere et amovere corpora caetera natura intus pertransigit”.

Przedmiotem wychowania jest człowiek, z duszą i ciałem, jako jednostka i człowiek społeczeństwa, upadły, słaby, ale odkupiony i wzmocniony, zawdzięczający Zbawicielowi możliwość wzniesienia się na szczyty doskonałości. Wzorem i ideałem naszym najwyższym jest Chrystus, którego śladami prowadzić musimy wychowanka, aby osiągnął swój cel doczesny i wieczny.

II. Główne objawy procesu wychowawczego

Nie są one niczym innym, jak objawami rozwijającego się życia, ujętego celowo w karby wychowania.

Czem jest życie? Są treści psychiczne, których się tylko w świadomości doznaje (przeżywa i odczuwa), ale których nie można ująć w żadną suchą formułę. Do treści takich należy życie. Czym ono jest, tego nikt dokładnie określić nie zdoła. Bliskie prawdy jest określenie Arystotelesa: $\theta\acute{\iota}\sigma\acute{o}\varsigma\ \epsilon\nu\ \kappa\iota\nu\eta\sigma\epsilon\iota\ \epsilon\sigma\tau\iota\nu$ — *ho bios en kinesei estin* — życie polega na ruchu. By się przekonać, czy coś żyje, badamy, czy się porusza. Dziecko, wyjąwszy czas spoczynku, jest w wiecznym ruchu, rzuca się niespokojnie, wywija rączkami i nóżkami, rozgląda się na wszystkie strony, nastawia uszu na kołysanki, tony, odgłosy i szmery. Pierwszym objawem procesu życiowego jest zatem ruch, który zarazem też działa pobudliwie na rozwój psychofizyczny dziecka — czyli zapoczątkowuje proces wychowawczy. Wszystkie bowiem akty, wykonywane przez dziecko, są wybornymi ćwiczeniami mięśni i zmysłów, które rozwijają, tymczasem jeszcze bezwiednie, siły funkcyjne gardła, języka, płuc, rąk, nóg i t. d. Nie wolno zatem dziecka w ćwiczeniach tych hamować, ale przeciwnie, pozostawiać mu trzeba jak najwięcej czasu i swobody (zob. str. 121). Prawem bowiem natury, niecierpiącym wyjątku, jest, iż siły wrodzone nie mogą inaczej się rozwijać, jak za pomocą odpowiedniego ćwiczenia. Fizjologia stwierdza, że mięśnie i nerwy, gdy mają nabrać tężyzny i sprawności, muszą się napinać i prężyć. Nieużywanie mięśni i nerwów jakiegokolwiek zmysłu pozostawia go w niedorozwoju. Przepaska, noszona dłuższy czas na oku,

powoduje osłabienie wzroku, ręka, noszona na temblaku, tracą swą siłę, nogi Chinki, włożone w kleszcze, pozostają niedorozwinięte. Z drugiej strony zaś członki słabe, sparaliżowane, nabierają mocy i elastyczności za pomocą gimnastyki, masażu, elektryzowania, lub jakiegokolwiek pobudzania mięśni i nerwów.

Ćwiczenia wrodzonych sił rozpoczynają się z chwilą narodzenia. Początkowo odbywają się one odruchowo, bez celowego kierownictwa rozumnej świadomości. Pobudzająco działają instynkt i popęd czynności. Świeża energia życia, buchająca żywiołową pełnią, szuka ujścia, a każdy ruch i każda odpowiednia funkcja zmysłów wywołują prawem efektu miłe zadowolenie. Te same czynności zostają więc setki i tysiące razy powtórzone, co wyrabia pewną biegłość i sprawność w danym kierunku. To samo dotyczy zyskiwanych codziennie wrażeń. Tworzą one zrazu w umyśle dziecka oszołomiający chaos. Lecz z tego chaosu wypływa na powierzchnię świadomości raz po raz jedno i to samo wrażenie. Świadomość przychwytuje je, jak obserwator nad rzeką, śledzący jakiś przedmiot, wynurzający się z nurtów wody w pewnych odstępach czasu. Zrazu umysł dziecka zauważa ów przedmiot tylko mętnie (*in confuso*), bardzo niejasno, nie zdając sobie sprawy z tego, co by to za rzecz była. Ale codziennie powtarzające się te same wrażenia żłobią w dojrzewającym umyśle coraz wyraźniejsze ślady, tak że z wolna dziecko poczyną odróżniać i rozpoznawać osoby i rzeczy swego otoczenia. Dostrzega, że ta osoba, która codziennie tyle razy się schyla nad nim, jest mu potrzebna i miła, więc rączki do niej wyciąga i zwie ją najprostszym spłotem ust: ma — ma. Ćwicząc nieustannie swe zmysły, dziecko stwierdza niezliczoną ilość razy, że to, co było wczoraj twarde lub miękkie, ciężkie lub lekkie, takim jest i dzisiaj i zawsze — poznaje właściwości otaczającego je świata. Bawiąc się z rodzeństwem, pieskiem i kotkiem, zauważa reakcję czynną istot żyjących, wnika w zadania i cele ruchu i osobistego wysiłku, a tym samym wkracza w sferę najważniejszą i najistotniejszą w życiu ludzkim: w dziedzinę działań.

Działania, początkowo odruchowe, wykonuje dziecko „na ślepo” często w kierunku niszczyielskim, szkodliwym dla siebie i drugih (uderzy się, guza sobie nabije lub

drugim, tłucze, psuje przedmioty). Niefortunne próby i niezręczności nie zniechęcają jednak młodego człowieka, jak nie zniechęcają pracującego w laboratorium uczonego nieudane eksperymenty. Jednego i drugiego nęcą i wabią nowości odkryć i wynalazków — wyniki prac i badań. Z coraz jaśniejszym rozpalaniem się świadomości stają się akty dziecka coraz bardziej przemyślane, celowe. Instynkt i ślepy pęd czynności, będące dotąd głównymi motorami aktów wychowanka, ustępują miejsca rozumowi i dobrej wolnej woli. Ćwiczenia mięśni i zmysłów nie ustają, ale się potęgują, ogarniając coraz szerszy zakres i coraz trudniejsze zadania, przy czym niejedne czynności podstawowe, potrzebne codziennie, automatyzują się, jak chodzenie, bieganie, podnoszenie łyżki do ust, zapinanie guzików i t. p., tak że człowiek, wykonując te akty, nie potrzebuje na nie zwracać całej swojej uwagi, jak to czynić musi dziecko, stawiając np. pierwsze kroki przy pomocy matki. Dziecko, uczące się chodzić, podejmuje się tak trudnego zadania, że musi na nie wyłożyć całą uwagę i dokonać wysiłku nie lada. Drobna przeszkoda, jedno zawołanie odwracające uwagę, może dziecko, kroczące niepewno przez pokój, narazić na upadek. Skoro się zaś człowiek nauczył dobrze chodzić, może lwią część uwagi swojej poświęcić innym aktom: staje się zdolnym chodząc myśleć o czym innym, rozmowę i dyskusję prowadzić, czytać, wykonywać różne zatrudnienia. Zautomatyzowanie więc aktów fizycznych odgrywa w procesie wychowawczym ważną, ułatwiającą rolę.

Taki sam tok rozwoju zauważamy także w dziedzinie nauki. I tu dziecko eksperymentuje zrazu „na ślepo”, instynktowo przeczuwając prawdę. Często jednak się myli. Wiadomości nabyte musi więc uzupełniać, rozszerzać, pogłębiać, niewyraźne wyobrażenia rozjaśniać, niepewne pojęcia psychologiczne cementować w stałe logiczne (zob. str. 127).

Wszystko to dokonuje się znowu drogą najrozmaitszych ćwiczeń, w których coraz bardziej rozbudza się wyobraźnia, ostrzy myśl, ustala pamięć, wzrasta wiedza wychowanka, słowem, rozwija się jego wykształcenie. I tutaj, celem ułatwienia rzeczy, muszą ćwiczenia doprowadzić do zautomatyzowania niektórych podstawowych sprawności potencyj formalnych oraz niektórych pozytywnych prawd i wiadomości naukowych, jak tabliczki mnożenia, reguł, aksjomatów, tez matematycznych,

gramatycznych, faktów i dat historycznych, wierszy, pięknych sentencji, wyrażeń, zwrotów języka i t. d., co uwalnia ucznia od dłuższych namysłów i pozwala mu posuwać się żwawo naprzód w nauce. Zmechanizowanie pamięci i wiedzy dokonuje się najłatwiej za młodu, gdy umysł jest świeży, elastyczny, najwrażliwszy i podatny jak воск, do przyjęcia różnych odcisków, odbitek i form. Wychowanie musi więc z tej właściwości odpowiednio korzystać, ćwicząc sprawność władz umysłowych, utrwalając materiał naukowy, ucząc niejednych rzeczy na pamięć, mechanizując ważniejsze, kardynalne prawdy, najpotrzebniejsze wiadomości.

Nie inną drogą rozwija się także wyrobienie moralne wychowanka. Dziecko jest także w dziedzinie etycznej zrazu niezapisaną kartą: nie wie, co dobre, a co złe, co wypada, a co nie wypada. Instynktownie i intuicyjnie niejedno przeczuwa, lecz ulegając potężnym wpływom wrodzonej miłości własnej i zmysłowości, zapędza się nieraz za daleko, nadwyrażając i łamiąc tamy, chroniące przed dopływem zła. Zdarza się przecież wcale nie rzadko, że dziecko nawet na matkę w gniewie rękę podnosi, nie zdając sobie sprawy z tego, co czyni. Musi więc ono wyrabiać sobie potrzebne w życiu moralne zasady i poglądy, poddawać nieraz rewizji i korekcie stanowisko swe wobec drugich, uczyć się zwłaszcza sprawiedliwości, miłości i wypływających z nich cnót społecznych. Łatwiej nabywa człowiek cnót, przyczyniających się do jego samorealizacji, trudniej, gdy chodzi o samopoświęcenie. Nauka jest tu trudna i żmudna, bo egoizm, pycha, zmysłowość, żywy lub ciężki temperament burzą się nader dotkliwie, niekiedy nawet wobec małej tylko ofiary. Potrzeba więc i na tym odcinku długotrwałych, mozolnych ćwiczeń, kończących się nieraz — potknięciami i upadkami. By wzmocnić słabą wolę wychowanka, muszą i tutaj ćwiczenia doprowadzić do zautomatyzowania pewnych ważniejszych, częściej potrzebnych aktów. Systematycznie powtarzane te same akty wyrabiają wprawę nie tylko fizyczną i naukową, ale także na polu etycznym, bo pozostawiają w umyśle ślady, predyspozycje funkcyjne czyli łatwe i dobre chęci, usposabiające wychowanka do powtórzenia tego samego aktu w takich samych okolicznościach bez głębszego zastanowienia

i przewyciężenia się, czyli że częściej powtarzane akty wyrabiają pamięć woli.¹⁾

Pamięć woli będzie wychowankowi automatycznie przypominała, że za wyświadczoną przysługę należy podziękować, że w towarzystwie trzeba zachować pewne formy grzeczności, że nie wolno się spóźniać do szkoły, na nabożeństwo i t. d. Pamięć woli ułatwia postępowanie nie tylko wychowankowi, umożliwiając mu szybką orientację i decyzję, ale także wychowawcy, bo zwalnia go od obowiązku przypominania i napominania, od ściślejszego nadzoru, przykrych wywiadów i dochodzeń. Z tego wynika, jak ważnym jest obowiązkiem wychowawczym wdrażać i wzwyczajać wychowanka od najwcześniejszej młodości w to, co dobre, a tłumić najmniejsze porywy złe. Kto za młodu nie wyrobił w sobie szlachetnych usposobień, trzymających w ryzach niższe skłonności, by nie wybujały, ten z reguły nie ostoi się na drodze prawej, będzie się wykolejał, a może rozbije się niebacznie na nierównościach i wybojach krętych, zawrotnych dróg życia, bo nie wyrzeźbił sobie prostych, gładkich, stałych torów postępowania. Szczęśliwy wychowanek, który tak głęboko się przejął ideałami Prawdy, Dobra i Piękna, że uczynki jego dobre wypływają same przez się z potrzeby serca, zaś jakiś akt niedozwolony byłby wprost przeciwny jego naturze. W wypadku takim powiedzieć można, że proces wychowawczy się udał.

Ćwiczenia, powodujące rozwój wychowanka, dokonywują się zawsze na jakimś materiale, bądź to konkretnym (klocki, obrazki, różne narzędzia i rzeczy uchwytnie), bądź to abstrakcyjnym (wyobrażeniowym, pojęciowym, myślowym), który wychowanie podsuwa lub wychowanek sam sobie wybiera.

Materiał ten musi wychowanek należycie sobie przyswoić, aby mógł z niego korzystać. Jest to zadanie formalnych sił umysłu, polegające na dwóch głównych czynnościach: dzielącej (analiza) i wiążącej (synteza). Jak młocarnia, pracująca prawidłowo, oddziela czyste zboże od plew, pośladu i słomy, tak też umysł ludzki, przyjmując wrażenia, musi odróż-

¹⁾ Z tego stanowiska słusznie powiedzieć można, że wychowanie jest sztuką „faire passer le conscient dans l'inconscient” (Le Bon) — przenoszenie świadomości (skłków świadomych) do nieświadomości (by w niej silne i obić ślady, usposobienia, ułatwiające dane akty).

niać w nich właściwości istotne, integralne i przypadkowe, aby wyrobić sobie jasne i wyraźne wyobrażenia i pojęcia. Im dokładniej zbadany i rozłożony (zanalizowany) wchodzi przedmiot do umysłu, tym wyrazistsze tam znaczą ślady, tym bystrzej i pewniej może go umysł przychwycić i operować nim w pracy wiążącej czyli syntetycznej.

Wyobrażenia i pojęcia — to dopiero materiał, który trzeba zbierać, układać i łączyć w odpowiednie sądy, wnioski, rozprawy, chcąc stworzyć coś wartościowego. (W ścisłym słowa znaczeniu człowiek niczego nie tworzy, tylko znajduje ukryte w naturze siły i prawa oraz przetwarza istniejący już materiał). Praca ta jest o tyle trudniejszą od pierwszej, o ile praca rozdzielająca ziarno od plew, pośladu i słomy łatwiejszą jest od przerabiania tych plonów na inne wyższe wartości.

Dziecko, nie posiadając jeszcze jasnych wyobrażeń i pojęć, popełnia niezliczone błędy i nieścisłości, zestawia i kombinuje fałszywie: mylnie patrzy, słucha i czuje, tulipany uważa za róże, jaszczurki za węże, łoskot pociągu za grzmot, drętkie za kwaśne, źle liczy, waży i mierzy, błędnie dodaje i ujemuje, niewłaściwie sądzi, wnioskuje, ocenia, niepoprawnie ustosunkowuje się do świata żywego i martwego, a wszystkie te niedokładności, błędy i fałsze popełnia wychowanek z powodu uchybień i niedopatrzeń w analizie i syntezie (indukcji i dedukcji). Ponieważ zaś poprawność i pewność obydwóch zależy od jasnych i wyraźnych wyobrażeń i pojęć, które żywy umysł młody tworzy sobie pośpiesznie i nieuważnie, wychowawca musi się oswoić z nietłumym zadaniem, wymagającym dużo cierpliwości i wyrozumiałości, że będzie wciąż ostrzył rozum, zmysły i serce wychowanek, aby rzecz dobrze chwyciła i oceniała, będzie uczył ścisłości i ostrożności w badaniach, działaniach i sądach.

Okazuje się, że głównymi motorami procesu wychowawczego po stronie wychowanek są instynkty oraz popędy ruchu i czynności, mające swe korzenie w woli, którym odpowiadają próby, ćwiczenia, naśladowania i akty, początkowo spontaniczne, później wykonywane pod kierownictwem rozumu, aż do zautomatyzowania.

wania niektórych funkcji. Przy dalszych trudniejszych aktach rozum wpływa na proces wychowawczy za pomocą analizy i syntezy, dokonywanych na materiale konkretnym i abstrakcyjnym. Do wszystkich tych działań, narażonych na liczne trudności i błędy, dołącza wychowanie swą akcją pomocniczą, wzmacniającą rozum i wolę wychowanka, a tym samym wpływającą dodatnio na pomyślny rozwój procesu wychowawczego.

A. Środki wychowawcze negatywne

I. Dozór wychowawczy

Człowiek, z powodu słabości swoich i niebezpiecznych okoliczności życia, potrzebuje nieustannego dozoru i opieki od chwili poczęcia do ostatniego tchu. Za młodu dozorują go rodzice, dozoruje szkoła, później biorą go w opiekę stowarzyszenia i organizacje, Kościół i Państwo, różne urzędy i instytucje, a że najściślejszy dozór nie zdolny jest przewidzieć i ogarnąć wszelkich możliwości, dany jest człowiekowi nieodstępny towarzysz, Anioł Stróż, który współdziałając z głosem sumienia, ostrzega przed nierozważnym krokiem, a nieraz pozytywnie chroni i broni, zwłaszcza dzieci i dorosłych, u których używanie rozumu zawodzi.

Dozór wychowawczy, w ścisłym znaczeniu, jest to czuwanie nad wychowankiem, aby w rozwoju swym nie doznał zahamowań i szkody (*magistri caveant, ne quid detrimenti discipulus capiat* = wychowawcy niech czuwają, aby wychowanek nie wyrządził sobie nic złego). Masz syny, masz córki — strzeż je, upomina Ekklezjastyk (VII, 25 i 26). Job Sprawiedliwy rychłym rankiem składał Bogu ofiarę, modląc się, „byś śnać nie zgrzeszyli synowie jego” (Job I, 5).

Opieka zapobiegawcza musi obejmować tak fizyczne jak duchowe poczynania wychowanka. Ponieważ życie młode pulsuje początkowo przeważnie tętnem zmysłowym, stąd też i dozór wychowawczy dotyczy najpierw fizycznych potrzeb i aktów dziecka, aby otrzymało odpowiednie pożywienie, w czas ułożyło się do snu, było na świeżym powietrzu, nie skaleczyło się, nie poparzyło, nie spadło, nie stłukło, nie popsuło czego, słowem, nie wyrządziło jakiej szkody sobie lub drugim, ponieważ, jak wiemy, popęd czynności działa zrazu na ślepo, często nierozważnie, więc także w kierunku niszczycielskim.

Zwolna dołącza się troska także o poprawne etyczne zachowanie dziecka: by było grzeczne, nie łakome, nie zazdrosne, by nie kłamało, pacierz odmawiało, na lekcje sumiennie się przygotowywało, książki i zeszyty miało w porządku i t. d. Czujność wychowawcza zakłada pewien dar przewidywania tego, co mogłoby na wychowanika niekorzystnie wpłynąć. Wychowawcy muszą więc bacznie śledzić zamierzenia i czynności wychowanika, usuwać okazję i ponęty do złego. Dziecko nie może przejść obok jakiegoś smakołyku bez ciężkiej pokusy, aby go nie łapnąć. Cukierki, ciastka, leguminy itp. trzeba więc zamykać, pieniądze należą pod klucz, osoby wywierające wpływ niepożądany, trzeba usunąć lub trzymać dziecko od nich zdala, przedmioty i warunki, działające ujemnie, unieszkodliwić. Słowem wychowanek potrzebuje stałego nadzoru, aby się nie naraził na fizyczne lub duchowe kalectwo.

Trudne te obowiązki wymagają nieprzerwanej przezorności i bacznej zapobiegliwości. Ułatwiają jednak zadanie następujące okoliczności: Szczerłość i bezpośredniość dziecka, które nie umie jeszcze się maskować lub cośkolwiek ukrywać, lecz zwierza się z najskrytszych swoich zamiarów i czynów, daje wychowawcy poznać świat, w którym ono przestaje, a w nim i grożące niebezpieczeństwa. Nie trudno więc znaleźć na zło odpowiednie środki zaradcze.

Poza tym, obowiązek ciągłego dozoru nie należy tak pojmować, ażeby wiecznie za wychowankiem chodzić. Tam, gdzie wychowawca ustawicznie czepia się wychowanika ze swoimi przestrogi, groźbami, gderaniami, popychając go, czy chce, czy nie chce, to w tę, to w ową stronę, osiąga się wręcz przeciwne skutki: Wychowanek, wciąż krępowany, wzdychać będzie do swobody i wykorzysta każdą niedopilnowaną chwilę, aby wyłamać się spod przygniatającej ręki wychowawcy i zakosztować zakazanego owocu. Ciężka ręka wychowawcy uczy nieraz wychowanika obłudy i udawania. Uczeń taki, osiągnąwszy swobodę, nadużyje wolności. Jakże często narzekają rodzice: „Nie wiemy, co się z chłopcem naszym stało! W domu był tak potulnym i powolnym rozkazom naszym!” Był nim pod przymusem zewnętrznej kontroli, ale nie z wewnętrznej potrzeby i własnego przekonania. Co więcej, dozór zbyt drobiazgowy i ciasny przytłacza wychowanika,

ogranicza jego pomysłowość, stłumia i zdusza w nim samodzielność, a może nawet wywołać niechęć i odrazę do tego, co dobre i szlachetne. Dlatego nie wolno wychowanka prowadzić wciąż na pasku, ale należy mu pozostawiać tyle swobody działania, aby mógł rozwijać własne swe myśli i chęci. O ile więc zamiary i czyny wychowanka nie zawierają w sobie czegoś, co by się sprzeciwiało dobru fizycznemu, dobremu zachowaniu i porządkowi dnia, może mu wychowawca pozostawić wolną rękę: niech biega, bawi się, działa według własnego uznania, wszelkie wkraczanie hamujące byłoby pedagogicznie niewłaściwe; pożądane natomiast są nieraz doradcze słowo, ręka pomocna, dobrotliwa krytyka. Wychowanek powinien wiedzieć, że przed czujnym okiem wychowawcy nic się nie ukryje, ale nie powinien odczuwać niewolniczych więzów przesadnej kontroli, raczej odczuwać wrazenie, że on sam decyduje i działa.

Z tego jednakże nie wynika, że dozorem należy szafować rzadko i liberalnie. Niejedni rodzice nie doceniają wagi dozoru dla wychowania: nie interesują się tym, czym wychowanek się zajmuje, puszczają go samopas i pozwalają na wszystko. A przecież od baczenia na to, co się około wychowanka dzieje, zależy tak wiele, nieraz cały kierunek charakteru, jego szczęście lub tragizm życia: jedna chwila nieuwagi, jeden gorszytel zniszczy długo i troskliwie pielęgnowane kwiaty w sercu dziecka, wszczepiając w nie truciznę, działającą zgubnie przez życie całe. Brak dostatecznego dozoru i kierującej ręki wyrabia w wychowniku zbytnią pewność siebie, przemądrzałość, rozpasanie i swawolę wszelkiego typu. Wychowanek taki staje się z czasem podobny do rozhukanego rumaka, którego nikt okiełznać nie może. W stan ten popadają często jedynacy i jedynaczki, którym rodzice w przesadnej (małpiej) miłości nie śmią niczego odmówić i w niczym ich krępować. Jeśli takiej niekarnej istoty nie nauczą hartu woli dzielny nauczyciel, duszpasterz lub twarde doświadczenia życiowe, nie stanie się ona wartościowym nabytkiem dla społeczeństwa, lecz może być ciężarem.

Tak więc możemy powiedzieć, że „dziecko musi być dozorowane i niedozorowane, doglądane i niedoglądane, musi być pod kontrolą, a jednak mieć pewną samodzielność

w działaniu i inicjatywie",¹⁾ czyli że dozór wychowawczy winien być ani zbyt ścisły (rigorosus) ani zbyt luźny (relaxatus), norma pedagogiczna, jak zwykle, znajduje się w środku.

Na kim spoczywa obowiązek dozoru wychowawczego? W pierwszym rzędzie oczywiście na rodzicach i nauczycielach. Jedni i drudzy zlecają niekiedy zadanie swoje różnym zastępcom. Rodzice, zajęci lub nieobecni w domu, poruczają troskę o młodsze rodzeństwo starszemu bratu lub starszej siostrze. W szkole nauczyciele podczas swej nieobecności polecają dozór prymusowi lub lepszemu uczniowi, do którego mają zaufanie. W dawniejszych szkołach jezuickich zadanie to spełniali t. zw. dekurionowie, którzy nawet przepytывali współuczniów z zadanych lekcji. W niektórych szkołach żeńskich specjalnie wyznaczona osoba zajmowała się dawniej dozorowaniem uczennic i utrzymywaniem karności, także w czasie lekcji, podczas gdy nauczycielka jedynie uczyła. Tak samo bywało w szkołach niemieckiego pedagoga Ratkego w XVII wieku i innych.

Jest rzeczą zrozumiałą, że na dozorowanie niedorosłych przez niedorosłych można tylko w wyjątkowych wypadkach się zgodzić, gdyż często okazuje się ono niedostateczne i wywołuje burze. Starsi koledzy bowiem dokuczają nieraz młodszemu, niekiedy sam dozorujący bierze udział w niekarnościach kolegów. Nie można również tolerować dwóch osobistości zwierzchnich w klasie, jednej do nauki, drugiej do utrzymywania karności, gdyż obie te czynności są z natury swej przejawami jednej i tej samej powagi wychowawczej, której nie wolno bez uszczerbku rozrywać. Stąd też za całe postępowanie wychowanek są odpowiedzialni rodzice względnie nauczyciele w sumieniu, a nawet wobec prawa państwowego. Obowiązek ten ciąży na nich tak długo, dopóki wychowanek jest pod ich kierownictwem i nie dojdzie do dojrzałości.

Im młodszy wychowanek, tym ściślejszego wymaga dozoru i troskliwszej opieki, ponieważ podlega silniej instynktom i popędom niższemu, nad którymi musi się uczyć panować. Z wolna dozór staje się swobodniejszym, im rozsądniejszym staje się wychowanek i im lepiej umie

¹⁾ Danysz, O wychowaniu, str. 177.

sam się rządzić, wreszcie, w okresie dojrzewania, opada do minimum, a w każdym razie staje się dyskretnym i delikatnym, aż ustaje zupełnie, gdy młodzieniec osiągnie swą samodzielność. Wyjątkowo zdarzyć się może, że starszy i dorastający już wychowanek będzie musiał podlegać silniejszej kontroli w warunkach szczególnie niesprzyjających dobremu wychowaniu.

Dozór wychowawczy w szerszym słowa znaczeniu należy do czynników nadrzędnych, więc Kościoła i Państwa. Tak Kościół jak i Państwo mają obowiązek zabiegać przez swe organa wykonawcze o to, by nic nie narażało moralności publicznej na szwank, aby zwłaszcza młodzież chować się mogła w zdrowej, sprzyjającej rozwojowi duchowemu i fizycznemu atmosferze (zob. str. 45).

II. Trudności w osiągnięciu Prawdy.

1. Kłamstwo i wady pochodne.

Szlachetny i prawy to człowiek, który ust swoich nie skalał kłamstwem! Jeśli dorosłemu człowiekowi nie łatwo utrzymać język nieskazitelny, tym trudniej na to zdobywa się wiek dziecięcy. Natura dziecka jest na ogół bardzo skłonna do kłamstwa. Różne są tego przyczyny.

Dzieci mają żywą i bujną wyobraźnię, która przedziwnie ożywia im cały świat, pozwalając dostrzegać w przyrodzie różne tajemnice, cuda i czary — dziecko jest z urodzenia poetą, (np. piesek się śmieje, laska jest konikiem, lalka jest niegrzeczna i t. p.). Dzięki grze wyobraźni, dzieci potrafią widzieć ten świat nie tylko takim, jaki jest, ale jakim go sobie urabiają, jakim go widzieć pragną. Nieraz wyobraźnia tak ponosi dziecko, że przejmuje się ono zupełnie fantazyjną treścią, żyje nią i prawie w nią wierzy. Okazuje się to żywo przy opowiadaniu bajek, czytaniu fantastycznych opowieści, lub na przedstawieniach w teatrze. Rozbudzona wyobraźnia dziecka, poczynając pracować, ujawnia tendencję przerobienia treści na swój subiektywny sposób. Cóż dziwnego, że dziecko pod wpływem żywo narzucających się myśli i wyobrażeń odczuwa skłonność dodania czegoś indywidualnego z swej duszy,

zależnie od tego, na co w danej chwili nastawione są jego chęci. Stąd ten częsty u dzieci objaw, że zdania ich nie zgadzają się z obiektywną prawdą. Dziecko, zwłaszcza lubiące dużo mówić, upiększa swe wypowiedzenia, poetyzuje, fantazjuje, zmyśla i kłamie. Dlatego trzeba być powściągliwym wobec relacji „małego świata”, a świadectwa dzieci należy przyjmować z wielką ostrożnością. Często jedno dziecko jakoby hipnotyzuje drugie, a oboje sugerują sobie wzajemnie rzeczy, których nie było, albo które wyglądały inaczej. Podatnym materiałem do różnych zmyślań i kłamstw są zwłaszcza dzieci uczuciowe, egzaltowane, skłonne do hysterii.

Nieprawdomówność dzieci ma inne źródło w niedojrzałości rozumu. Brak należytej obserwacji, trafnej apercepcji, logicznego i krytycznego powiązania rzeczy, niekiedy i pamięć zawodzi — wszystko to naraża młodą głowę na różne błędy i nieścisłości. O ile wychowanek wypowiada swe zdanie w dobrej wierze, nie popełnia jeszcze kłamstwa. Jeśli jednak po zauważonej omyłce uparcie obstaje przy swoim — wtedy kłamie. Oczywiście, że nieraz także nieporadność w dokładnym wystąpieniu się utrudnia nie mało małemu człowiekowi wypowiedzenie prawdy.

Głównych korzeni kłamstwa trzeba szukać nie tak w intelektualnych niedociągnięciach, jak raczej w słabej i przewrotnej woli wychowanka. Dzieci podziwiane, pieszczone, dzieci „cudowne” są narażone na wielką pokusę kłamania. Chwały, nagrody i uwielbienia dziecka poruszają bowiem jego próżność i wywołują głód łechcących serce słówek. Dlatego dziecko próżne, widząc swe wady, będzie się starało pokryć je, a w braku szczególnych zalet i godnych uwagi pomysłów i czynów, będzie zmyślać „niezwykłe dzieła” i cnoty swe przejawiać, aby zyskać uznanie i pochwałę. W szkole dzieci takie udają przed współuczniwami „bohaterów”, opowiadają o niesamowitych przygodach, które rzekomo przeżyły, o awanturach z profesorami, których nie było i t. p., a wszystko to, aby wzbudzić sensację. Szkolni ci „rycerze” zmyślają nawet zdrożne rzeczy na swoją chwałę, a mogą przez to spowodować wiele zgorzeń.

Mniejsze jest niebezpieczeństwo, gdy wychowankowie mówią nieprawdę, upiększają lub przejawiają fakta, aby

drugich bawić lub rozweselić. Gorzej, gdy kłamią, aby sobie lub drugim pomóc, a więc z pobudek utylitarnych, rozwijając przy tym niekiedy prawdziwy artyzm kręactwa. Wobec takich uczniów wychowawca ma trudne zadanie, zwłaszcza gdy sprawa, której uczniowie bronią kłamstwem, nie jest sama w sobie zdożna, a nawet czasem dobra, np. jaki sport, lub uroczystość, lub lekcje pływania, w których uczeń nie miał brać udziału.

Wyjątkowo zachodzą wypadki, w których wychowanek kłamie na swoją własną niekorzyść. Czyni to np. wtedy, gdy przez to pragnie wybawić towarzysza swego z jakich przykrości, do którego jest głęboko przywiązany, biorąc winę na siebie. Kłamstwo takie zwiemy uczynnym, usługowym. Dopuszczają się go nieraz najszlachetniejsi wychowankowie, którym nie łatwo wytłumaczyć, że nawet w takich razach kłamać nie wolno. Częściej jednak wychowanek kłamie, aby obciążyć towarzysza lub mu zaszkodzić; a czyni to ze zemsty, niechęci, złości, zawiści lub innych tego rodzaju pobudek. Zachodzi wtedy najgorszy rodzaj kłamstwa: kłamstwo szkolne.

Żadna z wad nie jest tak rozpowszechniona między młodzieżą jak nieszczerłość, udawanie i kłamstwo. Jeden z profesorów krakowskich zaproponował uczniom swej klasy tydzień bez kłamstwa. Chłopcy solidarnie nie zgodzili się na propozycję, dowodząc, że stosunki w szkole są zbyt zakłamane, a otwartość i prawdomówność doprowadziłyby do ciężkich komplikacji i kompromitacji. Jak smutne to stwierdzenie!

W jaki sposób należy zapobiegać kłamliwości wychowanków? Przede wszystkim sam wychowawca winien być jak najwierniejszym przedstawicielem prawdy. Na nic wszelkie pouczania i kary, jeśli wychowawca nie liczy się skrupulatnie z prawdą. Niestety, dziecko uczy się często kłamać od starszych. Z natury bowiem dziecko jest szczere, otwarte, prawdomówne, rumieni się, niepokoi i w oczy nie śmie spojrzeć, gdy pierwszy raz skłamie. Dopiero ludzie dorośli, niewygodne i przykre okoliczności wnoszą i utwierdzają w młodej duszy możliwość istnienia rozdzwiewu między tym, co się myśli i odczuwa, a tym, co się ujawnia: uczą mówić i działać wbrew przekonaniu. Tak wychowawcy, jak i osoby postronne spełniają w tym względzie nieraz służbę destrukcyjną.

Korzystając z nieświadomości dziecka, okłamują je haniebnie. Dziecko np. pyta się matki, czy tęczę można pochwycić. Mamusia odpowiada: oczywiście, że można tam, gdzie dotyka ziemi! Biegnie więc chłopiec, goni barwny łuk, aż wreszcie zdyszany wraca rozżalony, że wywiedziono go w pole. A starsi? Starsi się z tego cieszą i śmieją. Bo przecież to rzeczy naiwne, zabawne! Tymczasem rzeczy małe są wielkimi w oczach małych. Dzięki podobnym doświadczeniom „łatwowierność i naiwność” u dziecka szybko zanika, a jej miejsce zajmuje nieufność i podejrzliwość w przyjmowaniu tego, co mówią starsi. Przykre świadectwo wystawiają swym wychowawcom dzieci, podając co chwilę ich zdania w wątpliwość pytaniem: „A czy to rzeczywiście jest prawda?” – Gorzej jeszcze, gdy starsi dzieciom wprost mówią nieprawdę, lub karzą kłamać. Przychodzi np. do ojca krawiec z rachunkiem, a ojciec posyła dziecko z oświadczeniem, że go nie ma w domu. Wtedy mała główka wysuwa całkiem logiczny wniosek, że wolno kłamać, aby się ratować z przykrej sytuacji. I nie omieszka też w kłopotliwym położeniu chwycić się tego środka.

Jasnym jest, że jeśli na wychowanka wpływają zli towarzysze, trzeba go wyrwać z ujemnie działającego środowiska, otoczyć ściślejszym nadzorem, dać mu do boku szlachetnego, miłującego prawdę, przyjaciela.

Sam przykład jednak nie wystarcza. Obok przykładu należy stosować odpowiednie pouczenia, zachęty i nauki o ważności i znacności mówienia prawdy, nawet wtedy, gdyby z tego miała powstać jaka przykreść. Bo wtenczas właśnie mówiący prawdę okazuje odwagę cywilną i prawdziwą rycerskość ducha. Kłamie tylko tchórz, który boi się kary, oraz oszust, krętacz i podlec, na których nie można polegać. W dążeniu do prawdy wychowanek osobiście może niejednokrotnie się potknąć, ulegnie pokusie zatajenia niejednej okoliczności. Musi wtedy spieszyć z pomocą wychowanie, stosując odpowiednie środki zaradcze. Starać się trzeba doprowadzić wychowanka do przeświadczenia, że na kłamliwości, mimo osiągniętej może chwilowo korzyści, człowiek zawsze traci. Prawdę tę trzeba umieć dowieść wychowankowi nie tylko odpowiednimi pouczeniami, ale namacalnie za pomocą doświadczenia. Odczucie na własnej skórze przykrych skutków kłamstwa doprowadza najlepiej do zastanowienia się i poprawy.

W jaki sposób praktycznie wywołać te pożądane skutki? Naturalnym skutkiem kłamliwości wychowanka jest utrata zaufania u drugich, przede wszystkim u wychowawcy. Dlatego wychowanek, mijający się z prawdą, musi odczuć, że nie wierzy mu się na słowo, ale dopiero po dokładnym sprawdzeniu sprawy. Gdy uczeń prawdomówny, opuściwszy dzień szkoły, przedkładając karteczkę uniewinniającą, tłumaczy się, nauczyciel rzuci tylko przelotnie okiem na kartkę, a tłumaczenia przerwie dobrotliwym słowem: „W porządku! Życzę ci zdrowia! Siadaj!” Wierzy mu na słowo. Skoro zaś uczeń, przychwycony na kłamstwie tłumaczy się, że opuścił lekcję z powodu choroby, nauczycielowi to nie starczy, ale każe sobie przedłożyć uniewinnienie ze strony ojca, które uważnie czyta, lub zwróci się może do jakiego kolegi chłopca lub klasy całej z zapytaniem, czy mogą potwierdzić fakt zachorzenia ucznia. Postępowanie takie, zwłaszcza wobec wrażliwszych usposobień, stosowane zaraz w początkach kłamliwości, przynosi zwykle zbawienne skutki. Gdy jednak wychowawca spostrzeże rzetelną poprawę wychowanka, zmieni oczywiście taktykę wobec niego i darzy go znowu pełnym zaufaniem.

Innym lekarstwem na kłamliwość jest użycie środków represyjnych, którymi wychowanek dotknięty, wchodzi w siebie i czyni dobre postanowienia. Do środków takich należy cały szereg kar, które stosuje się w wychowaniu. Stosowanie kar za kłamstwo, jak i za inne przewinienia, jest najłatwiejszym sposobem wyrównującym sprawiedliwość, jednakże nie zawsze pedagogicznym. Aby kara była pedagogiczną, nie starczy, że wyrządzi wychowankowi przykrość, ale trzeba, aby wstrząsnęła zbawiennie wnętrzem jego celem odwrócenia go od karygodnej wady. Jeśli wychowanek po dokonanych kłamstwie odmienił się w duszy na lepsze, w wielu wypadkach kara może stać się zbyt duża, a nawet wręcz szkodliwa. Gdy chłopiec nieostrożny stłukł szybę, biegnie do ojca i przeprosza ze łzami, przyrzekając na przyszłość być uważniejszym, a otrzymuje za to od ojca dotkliwą chłostę, na drugi raz, gdy coś zbroi, nie będzie pochoptny do przyznania się i rzecz zatai. Zbyt ostre lub nietaktowne postępowanie wychowawcy zraża wychowanka, przepełnia go obawą przed przyznaniem się do winy i przed karą. Stąd, aby uniknąć przykrości i wstydu, nie waha się kłamać, lub używać innych środków ochronnych. Ile-

kroć więc wychowanek sam przychodzi do przekonania, że źle sobie postąpił, ilekroć żałuje i przyrzeka poprawę, wychowawca nie może sobie inaczej postąpić jak ów ojciec ewangeliczny wobec powracającego syna marnotrawnego: karę trzeba darować lub wymiar jej złagodzić.

Ostrzejsza kara jedynie w dwu wypadkach byłaby na miejscu: 1) jeśli wychowawca słusznie przypuszcza, że zewnętrznie okazywanym oznakom żalu nie odpowiada usposobienie wewnętrzne: gdyż wychowanek, albo udaje skruczę, albo przesadza, albo też, mimo szczerego żalu, wola jego jest tak słaba, że do odpowiedniej reakcji potrzebuje silniejszego bodźca; 2) jeżeli kłamstwo spowodowało szkodę czy to na duszy (zgorszenie), czy to na ciele, majątku, lub sławie bliźniego. Kara ostrzejsza będzie wtedy zadośćuczynieniem, którego domaga się naruszony porządek rzeczy.

W każdym jednak razie kara winna być stosowną i sprawiedliwą. Należy więc zważać na ciężkość przewinienia, która zależy od różnych okoliczności, przedmiotu i stopnia świadomości wychowanka. Ważną jest rzeczą wiedzieć, czy wychowanek skłamał z zupełną rozważką, czy pod wpływem chwili, czy z niskich pobudek, czy też tylko z lekkomyślności, czy kłamstwo było gorszące, szkodliwe, czy tylko konwecjonalne, czy kłamca łatwo się przyznał do winy i żałował, czy też trwał w oporze i zacięciu.

Przed zastosowaniem środków represyjnych należy rzecz dobrze zbadać, by nie wyrządzić krzywdy wychowankowi! Nieraz wszelkie pozory przemawiają za tym, że wychowanek kłamie, a jednak nie ma w wypowiedzeniu jego kłamstwa, albo istnieją okoliczności łagodzące, które wychowawca powinien uwzględnić. Biorąc pod uwagę bujność wyobraźni, niejasność rozumowania i nieporadność języka wychowanka, nie wolno w pierwszym uniesieniu na niego powstawać osiromażony: „Kłamiesz! Łżesz bezczelnie!” Bo tym sposobem zraziwszy winowajcę, a jeszcze bardziej chłopca prawdziwego, utwierdza go się w uporze, że w końcu gotów nawet pomyłki swej i kłamstwa bronić do upadłego. W indagacjach należy zatem wprawdzie z całym spokojem działać refleksyjnie na obwinionego i stawiać mu pytania: „Zastanów się lepiej! czy tylko dobrze rzecz sobie przypominasz? czy czasem nieściśle się nie wyraziłeś? czy może jednak nie było

nieco inaczej? Metodą naprowadzającą można łatwo spowodować wychowanka, że się zacznie wikłać w zeznaniach, sprostuje swe zdanie, a w końcu uzna, że się pomylił, zaoszczędzając sobie i drugim niepotrzebnych przykrości. Nie należy wychowankowi utrudniać powiedzenie prawdy, ale trzeba mu ułatwić wyznanie. Spokrewnione z kłamstwem są wady, jak plotkarstwo, obmowa, oszczerstwo. Ponieważ pochodzą z tych samych źródeł, co kłamstwo, należy je leczyć w podobny, jak wyżej, sposób.

2. Z prawością słowa spowinowaconą jest prawość ręki. Łasowanie i łakomstwo — to pierwsze powody kradzieży dziecięcych. Rodzice nieraz sami narażają dziecko na ciężkie pokusy, pozostawiając drobne pieniądze na stole, słodczyce nie zamknięte, owoce na talerzu. Dziecko nie powinno niczego ruszać bez zezwolenia rodziców. Drobnych kradzieży nie wolno puszczać bezkarnie, bo z małych nieuczciwości powstają wielkie. Gdy dziecko ściągnęło rękę po cudzą własność, musi ją oddać lub wynagrodzić, by sprawiedliwości stało się zadość. Fundamentalne kamienie tamy, zagrządzającej rozszerzaniu się nieuczciwości ludzkiej, kłaść musi sumiennie i silnie przede wszystkim wychowanie domowe.

3. Pycha i wady pokrewne. Jak z prawdy wypływają powinowate jej cnoty: naturalność, szczerowość, otwartość, tak z kłamstwa, jako przeciwieństwa prawdy, wyrastają: nienaturalność, nieszczerowość, fałsz i obłuda — czyli udawanie jakiejś cnoty czy zalety charakteru, których się nie posiada wcale, lub nie w tym stopniu, jak się na zewnątrz okazuje. Dodawanie sobie zalet w celu imponowania drugim, nazywamy pychą. Pycha jest zatem rodzajem kłamstwa, bo u pysznego objawy zewnętrzne nie zgadzają się ze stanem wewnętrznym — brak tam naturalności. Zdrożność pychy polega na przecenianiu siebie, a niedocenianiu drugih. Ma ona swe korzenie w przesadnym sądzie rozumu o osobistej wartości, oraz w wybujałych porywach woli, sięgającej wyżej, aniżeli przystoi. Wybitne mogą mieć zdolności — nie sobie je zawdzięczać! Niezwykłe mogą mieć zasługi — Bóg w tym dopomógł, ludzie dobrzy, sprzyjające warunki życia! Poszczęściło mi się w jednej dziedzinie — lecz tylu innych zdziałało więcej na innym odcinku! Jakim prawem śmiem się wynosić nad brata mego? Osądzanie osobistych

wartości winno więc zawsze dochodzić do ostatecznego wniosku: „Nie nam, Panie, nie nam, lecz imieniu Twemu daj chwałę!”

Pycha ma swe źródło w wrodzonym człowiekowi egoizmie, który każe o sobie myśleć, cenić się i kochać nad miarę. Pycha wypływa także z pędu do ewolucji. Pęd ten, sam w sobie zdrowy i potrzebny, staje się zdrożnym, skoro człowiek, zapatrzony więcej w zdobycze swego rozwoju aniżeli w swe niedostatki, zbyt dufa w siebie, a bliżnim pomiata. Pycha jest również towarem importowanym przez starszych. Pychę i dumę widzi przecież wychowanek tak często w najbliższym swym otoczeniu. Pęd naśladowczy pobudza go do kopiowania, wpięrow bezmyślnego, zewnętrznych ruchów starszych osób, naśladowania głosu, gestów, mimiki, sposobu odnoszenia się do otoczenia i — ani się spostrzeże, jak poczynając także wewnątrz duszy nurtować nadętość, przemądrzałość, pyszałkowatość.

Starsi skrzętnie mu w tym pomagają, ciesząc się i obsypując pochwałami dziecko, które „pysnie” umie naśladować ruchy i ton nauczyciela, burmistrza, księdza. Dziecko, ośmielone zachwytem, dosiada wysokiego konika, deklamuje „jak aktor”, rysuje i maluje „jak artysta”, gra „jak młody Chopin”, nawet wiersze pisze „zdadne do druku”, sypie „złotymi myślami” w około jak z rogu obfitości, słowem „cudowne dziecko”, przyszły geniusz! Gdy dziecko niezliczone razy słyszy hymny pochwalne, poczyną wierzyć w swoją „genialność” i zwolna też coraz dobitniej ją zaznaczać wobec otoczenia. Wysuwa się na pierwszy plan, gdzie tylko może, podejmuje się trudniejszych, oryginalniejszych zadań, by błyszczeć, narzuca czelnie swe zdanie drugim, czuje się urażonym, zżyma się i grymasi, gdy mu się kto przeciwstawi, jest arogansem, samochwalcą, bezwzględnym samolubem. Niech tylko dziecko takie przy stole głośniejszą odezwie, urywają się najciekawsze rozmowy, wszyscy cichną i zwracają się usłużnie w stronę doboszującej „pociechy”.

Czy w domu własnym, czy w obcym, czy w pociągu, czy w tramwaju, wpięrow pyta się mamusia, gdzie pragnie usiąść, co zjeść, czym się zabawić „kochanie”, i jak mały książę-pan się zdecyduje, tak będzie; wola matki schodzi na drugi plan; dziecko odczuwa, że ono jest pierwszą i najważniejszą osobistością, gdziekolwiek się pokaże.

U dziewcząt do zatracenia miłej naturalności i skromności

przyczynia się podsycana ze strony starszych chęć strojenia się i błyszczenia przed drugimi. Jakże często słyszysz dziewczęta słowa zachwytu nad pięknością swoją! Nawet w czasie przygotowawczym do Sakramentów św. mówi się im więcej o strojach, aniżeli o ważności chwili dla duszy. Stąd nawet w świętym dniu pierwszej Komunii św. dziewczę jest więcej zajęte i przejęte myślą o białej sukience i welonie, aniżeli o Bogu utajonym. Cóż dziwnego, że pieszczone i podziwiane przez wszystkich, pocznie podziwiać także samo siebie, wbić się w próżność, zarozumiałość i pretensjonalność: będzie się wdzięczyć i zdobić, niczym księżniczka, wynosić i pozować, spoglądać zbyt często w lustro i w każdą szybę wystawną, wymagać uwielbień i zaszczytów dla swoich rzeczywistych, czy urojonych piękności, słowem, może się stać nadętą i niezdolną lalką. Brzydka dusza może oszpecić oblicze o najpiękniejszych rysach, a przeciwnie, dusza piękna nadaje pociągającego wdzięku mniej urodzivej postaci w skromnej sukience.

Dawna szkoła była dla wychowanków więcej wymagającą i doraźnie karcącą uroszczenia młodzieży. Dzisiaj, w wieku dziesięcia, stajemy się pod tym względem zbyt wyrozumiali. Młodzież dziś rozsiada się po kanapach, lekceważy sobie starszych, jest sztuczna i afektowana. Systemy t. zw. szkoły pracy, szkoły laboratoryjnej i aklasowej, nie ujęte wprawną ręką pedagogiczną, mogą rozbudzić w uczniach brak karności, niezdrowe ambicje, chęć imponowania. Niemniej i stanowisko, zamożność rodziców, rozkazywanie w domu służbie, powodzenie w szkole, w towarzystwie i t. p. mogą zawrócić wychowankowi w głowie.

Leczenie tej rażącej wady, jaką jest pycha, nie jest rzeczą łatwą, ponieważ wrodzone samolubstwo pcha człowieka do szukania tego, co schlebia i głaszcze. Człowiek z natury lubi pochwały i uznania, bo czuje się panem świata, zdetronizowanym królem, wypędzonym z raju, gdzie miał być „jako Bóg”. „Dii estis” — bogami jesteśmy — i owszem, o ile pokornie jesteśmy złączeni z Chrystusem (duchem i Chlebem Anielskim), przygotowując się karnie na uzyskanie Królestwa niebieskiego, przyrzeczonego tym, którzy się staną jako dzieci: skromni, niewinni, wierzący na słowo. Na drodze tej pycha rzuca człowiekowi ciężkie kamienie pod nogi. Jest ona jednym z głównych źródeł naszych upadków

osobistych i społecznych. Największe nieszczęścia rodzą się z pychy: żądza panowania, najazdy zbrojne, podbijania narodów, łupiestwo, niewolnictwo, handel żywym towarem, wyzysk wszelaki i zanik serca wobec bliźniego. Pierwszego źródła tych nieszczęść należy szukać w niedopatrzeniach wychowawczych.

Trudność wychowawcza w tej dziedzinie polega na dobrym rozwiązaniu zagadnienia: Jak uczyć wychowanka trafnego oceniania siebie i drugih? Prawdziwa pokora nie polega na ciągłym zwieszaniu głowy przed wszystkimi i powtarzaniu sobie po kilka razy na dzień, że się jest marnym i nędznym stworzeniem, boć przecież równym prawem mogę o sobie powiedzieć, że jestem najdoskonalszym stworzeniem Boga na ziemi. Przejęcie się tylko pierwszą zasadą prowadzi do niedoceniań swych sił i niedołęstwa ducha; przejęcie się tylko drugą zasadą do wygórowanego mniemania o sobie i zbytnej pewności siebie, — pychy. Prawda, jak zwykle, leży w środku: nie wolno w swe siły dufać, ale należy im ufać. Odczuwanie osobistej wartości nie jest zdrożnością, o ile ono pobudza do pracy nad sobą i ku dobru drugih. Stąd też św. Paweł, głęboko odczuwający swe ludzkie niedoskonałości, woła z tak wielkim optymizmem: „omnia possum” — wszystko mogę! Co za siła życiowa mieści się w tym okrzyku! ale nie pycha i zarozumiałość, bo pokornie dodaje św. Apostoł: „in Eo, qui me confortat, Christo” — wszystko mogę „w Tym, który mnie umacnia, w Chrystusie”. Sam ze siebie człowiek jest słabym i bardzo niedoskonałym. Oparty o Boga zaś, dokonać może wielkich rzeczy. Wszystko, co prawdziwie wielkie i wartościowe, wypływa z dusz skromnych, nie zapatrzonych w siebie, lecz w dobrą sprawę, usługnych, ofiarnych w pracy. Tak pokora staje się podwaliną innych cnót, ułatwiającą poznanie samego siebie i wyrobienie wewnętrzne. Zrozumiałą więc rzeczą, dlaczego Zbawiciel tę właśnie cnotę wysuwa na pierwszy plan, nawołując: „Uczcie się ode mnie, albowiem jestem cichy i pokornego serca!”

Prawdziwa cnota skromności i pokory leży w pośrodku między małodusznością a megalomanią — do tej złotej średnicy należy wychowanka kierować: nie wolno mu wątpić w swe siły ani ich bagatelizować, ale działać

mężnie, odważnie w poczuciu własnych wartości; z drugiej strony, zalety, zdobycze i owoce prac nie będą go przepęłniały pychą i zarozumiałością, gdy sobie uprzytomni, że je zawdzięcza nie samemu sobie, ale w pierwszym rzędzie współdziałaniu łaski Bożej. Pycha pozostanie więc zawsze strojeniem się w obce piórka.

Wychowanek, który tą prawdą się przejmuje, zyska skuteczny hamulec na chęć pysznego wynoszenia się przed drugimi. U powierzchowniejszych usposobień prawda ta nie staje się jednak dostatecznie żywym przekonaniem. Znając ją atoli, i nie chcąc zarozumiałstwem zrażać sobie rówieśników i wychowawców, uczniowie tacy, pozostając wewnątrz przejęci swą „wielkością”, na zewnątrz będą unikać rażących objawów pychy. Robią więc skromną minkę i udają powolność i uległość, aby ich chwalono i wysuwano. Stąd ten dziwny objaw, że chłopcy, którzy w szkole byli skromni i mili, nagle w życiu okazują się pełni wyniosłości i pychy. Przeciwnie zaś, niejednego brawurowego i głośnego chłopca możnaby uważać za chciwego poklasku i próżnej chwały, gdy tymczasem to tylko temperament go ponosi i porywa naprzód. Wychowawca musi więc być ostrożnym w wyrabianiu sobie zdania o wychowankach. Dłuższa dyskretna obserwacja wychowanka, informowanie się u rodziców i nauczycieli, a nawet nieznaczne zaciąganie języka u współuczniów może ułatwiać ocenę. Rozumie się, że inne środki będzie wychowawca stosował do ucznia, który otwarcie lubi się chwalić, a inne do takiego, który pod skromną minką baranka zręcznie kryje swe pyszne usposobienie.

Jeśli wychowanek przechwala się z tego lub owego „nadzwyczajnego” czynu, wychowawca przyjmuje to mniej lub więcej obojętnie do wiadomości; uzna wprawdzie co dobre, ale zarazem zwróci uwagę na słabsze momenty faktu, podkreśli, że został tylko spełniony obowiązek, że wdzięczny winien być Bogu za to i Jemu przypisać chwałę i t. p. Chętlivym uczniom należy się chłodniejsze słowo, do ich zamiarów i prac wypada stosować ostrzejszą miarę, krytyczniejsze oko, tendencję zniżkową w ocenie. Stojących się w cudze piórka należy podskubać, t. j. zawstydzic i upokorzyć, aby oprzytomnieli. Wobec udawających skromnisiów zaś wciąż trzeba zaznaczać, że Bóg

czyta w usposobieniu człowieka, a ludzkie sądy są omylne

Skutecznym środkiem są także praktyczne uwagi i nauki wypowiedane wobec rodzeństwa, całej klasy lub szkoły na temat pychy i skromności. Gdy ogólna zachęta nie skutkuje, trzeba w cztery oczy zaapelować do sumienia samochwalcy, zwrócić uwagę na niestosowność jego postępowania, oraz na przykre wynikające stąd następstwa, zwłaszcza na to, że zraża sobie tym Boga i ludzi. „Bóg pysznym się sprzeciwia”, a ludzie ich nie znoszą, bo pyszny jest uzurpatorem, sięga po laury, na które nie zasługuje. Dlatego najnaturalniejszą represją dla zarozumiałego zuchwalca jest nieprzyznanie i odjęcie mu tego, do czego wzdycha, do czego rości sobie niesłuszne prawo. Dziecko nie powinno odczuwać, że jest ośrodkiem, około którego wszystko się obraca, ale winno się podporządkowywać woli starszych.

Z drugiej strony zbytnią uniżoność i niegodne pospolitowanie się wychowanek należy również piętnować, bo wypływa także z fałszywych założeń, jako że nie jest szczerością i prawdą, ale ujmowaniem sobie godności, a dodawanie drugim honorów, jakich nie potrzebują. Wewnętrznych braków nie można łątać zewnętrznymi formami. Wychowanek, który za młodu nauczył się tej nieszczęsnej sztuki, nieraz przez całe życie odgrywa komedie, rzadko będąc sobą, co staje się przyczyną różnych przykrych krytyk poza jego plecami i osobistych zawodów. Ostatecznym plonem, który zbiera taki hipokryta, jest lekceważenie i wzgarda u ludzi. Trzeba więc zawczasu wpajać w młodą duszę zdrowe poszanowanie godności własnej. Ono ustrzeże wychowanek przed poniżającymi porywami, ono go będzie pobudzało do szlachetnych czynów i dążeń, do łączenia się w przyjaźni i pracy z ludźmi równowartościowymi.

Wobec nadskakujących uczniów wychowawca musi być zatem bardzo powściągliwym, obserwując bacznie co zamierzają przez to osiągnąć. Schlebające przymilania i słodkie słówka (lizusiostwo) trzeba przyjmować niechętnie, dając uczniowi poznać, że uznaje się tylko jego dobre zachowanie i pracę. Krytycznymi uwagami i przykładami winien wychowawca pouczać, jak niegodnie sobie postępuje pochlebca, jak to z niskiego schlebiana i udawania wypływają

wstrętne grzechy, jak fałsz i obłuda, faryzeizm i sykofantyzm, poniżające godność człowieka.

III. Trudności w osiągnięciu Dobra

Dobro moralne nie bierzemy tu w całym słowa znaczeniu, ale tylko w zakresie kardynalnych cnót wychowawczych. Rozum wychowanek, słaby i błędzący, korzy się przed powagą wychowawcy: budzi się poważanie i cześć w duchu wychowanek. Wola jego, niedołączna i chwiejna, szuka oparcia i pomocy, poddając się zarządzeniom wychowawcy: rodzi się uległość i posłuszeństwo. Serce wychowanek, doznając tyle dowodów życzliwości i przywiązania ze strony wychowawcy, rozpala się uczuciem wdzięczności i miłości. Oto trzy kardynalne cnoty wychowawcze. Zobaczmy, jakie przeszkody należy usuwać, by cnoty te należą się rozwijać.

1. Nieuszanowanie i wady pochodne.

Wychowawca, pragnąc osiągnąć szacunek wychowanek, musi sam mieć szacunek dla siebie. Szanować winien obraz Boży w swej duszy i niczym go nie zniekształcać, wysoko sobie cenić swój urząd wychowawczy i w niczym mu nie ułaczać, obowiązki swe sumiennie spełniać, z uszanowaniem odnosić się do przełożonych, do władzy świeckiej i duchownej, bo z nich czerpie jako ze źródła powagę swą urzędową.

Rodzice, którzy codziennie tak blisko stykają się z dziećmi, muszą ustawicznie zważać na to, że nie są sami. Pod tym względem są rodzice nieraz bardzo nieostrożni. Nie krępują się obecnością dziecka, są zbyt swobodni i bezpośredni, krytykują się wzajemnie, wytykają sobie wady i niedostatki, czynią sobie różne wymówki, zarzuty, są nieuprzejmi wobec siebie i wobec dzieci. W wypadkach takich dziecko jest nie tylko biernym świadkiem, ale i sędzią, i to niemiłosiernym. Wszelka żółć i złośliwość, okazywanie sobie niezadowolenia i lekceważenia nadgryza godność i powagę rodziców. Nie wolno w obecności dzieci odśłaniać błędów i słabości własnych i osób starszych, boć podsuwa się przez to złe przykłady przed oczy i poniża znaczenie danej osoby, działającej na młodszych świadomie czy nieświadomie wychowawczo. Niedoskonałości ludzkie należy przed młodymi oczami

zasłaniać i tłumaczyć, krytyczne słowo w cztery oczy sobie powiedzieć. Niemniej zdroźnie postępują sobie starsi, gdy w obecności młodych plotkują i obmawiają krewnych, znajomych, nauczycieli, duchownych, opowiadają niestosowne, dwuznaczne żarty, których młodzi — jak mniemają — wcale nie rozumieją. Tymczasem dziecko choć zrazu może rzeczy samej nie pojmie, jednak po odpowiednich namysłach i kombinacjach, po zasięgnięciu informacji, zwykle u najmniej kompetentnej osoby, dochodzi do jądra rzeczy ku wielkiemu swemu zgorszeniu. Nieraz lata całe leży ziarno kłkolu w umyśle młodym, aż wszędzie i zachwaci duszę. Niekiedy starsi, chcąc się pobawić i uśmieć swobodnie, wypraszają dziecko z pokoju. Dziecko wprawdzie słucha i wychodzi, ale domyśla się zwolna powodu, czasem gorszego niż jest w rzeczywistości. Jeżeli ucho dziecka nie ma pewnych słów słyszeć, niech starsi wyjdą z pokoju lub zaczekają, aż dzieci same go nie opuszczą; w każdym razie pozbycie się towarzystwa dzieci musi się tak zręcznie dokonać, aby nie zauważyły, że się je wyprasza za drzwi.

Samo się przez się rozumie, że wychowawcy unikać muszą nieodpowiedniego towarzystwa, podejrzanych, zepsutych osób, aby cień złego posądzania nie padł na nich i nie zaćmił ich dobrej sławy, jaką się cieszą u wychowanków.

Nie jeden czyn może sam w sobie uchodzić za obojętny, a nawet dobry, jeśli jednak uchodzi w oczach młodzieży za zdrożny, trzeba go zaniechać, aby nie wywoływać zgorszenia maluczkich (*scandalum pusillorum*). Niepohamowane czułości małżeńskie, głębokie dekolty, jaskrawe szminki i pudry nie przyczyniają się do wzrostu powagi rodziców. Ubieranie i rozbieranie się wspólne, wspólne kąpiele, niejedne tańce, wspólne obozy na wycieczkach, tak dzisiaj modne, wymagają czujnego oka, by nie nadwyrężały powagi wychowawców i nie działały destruktywnie na młodzież.

Także nietaktowne postępowanie wychowawcy przeszkadza rozwijaniu się szacunku u wychowanka. Brak wczucia się w subtelną duszę dziecka, niedocenianie interesów małego światka, częstsze ironizowanie i ośmieszanie wychowanka zniechęca go do wychowawcy, przepełniając rozgoryczeniem i oburzeniem; dusza delikatna

czuje się wówczas męczenniczką i krzyczy w swej niemocy o pomstę do nieba. Do tego samego stanu psychicznego doprowadzić może wychowanka stronnictwo rodziców lub nauczycieli. W sercu pokrzywdzonego dziecka rodzi się bunt, tłumiący cześć i szacunek wobec wychowawcy.

Innym powodem nieuszanowania wychowawców jest zbytnia poufałość, z jaką pozwalają przestawać ze sobą wychowankom. Wychowawca nie potrzebuje stroić się w majestatyczną niedostępność i chodzić na wysokich koturnach, ale nie wolno mu też zniżać się zbyt do poziomu dziecinności wychowanka. Dwaj chłopcy, którzy na dostojnej tysinie ojca — niedołęgi urządzali sobie polowanie na muchy, tłukąc je klapką niemiłosiernie, wyrosli na ostatnich birbantów i zniszczyli w młodym wieku swe życie. Rodzice nie mogą uniknąć w domu czepka i piżamy, ale zachować muszą zawsze między sobą a dziećmi pewien dystans, który im mówi: „Tak daleko wolno — a nie dalej!” Tak samo przesadna usłużność, skrzytne nadszkakiwanie synkom i córeczkom na każde zawołanie psuje ich, wytwarzając w nich wysokie mniemanie o sobie, a lekceważenie zaofiarowanych usług. Im więcej wychowawca jest usłużny, tym bardziej powszedniej jego usługi, tym mniej je sobie wychowanek ceni. Codzienne klękanie przed dorastającą dziewczynką, aby jej zapinać buciki, nie przysporzy szacunku matce. Dziecko winno w pierwszym rzędzie liczyć na siebie. Pomocna ręka wychowawcy musi pozostać w odwodzie jako ostatnia instancja w razie naglącej, niezbędnej potrzeby.

Nie zawadzi na tym miejscu przypomnieć, że u pra-ojców naszych poważanie rodziców było zawsze wielkie. Dorosły syn nie przemawiał do rodziców inaczej jak słowami: „Panie Ojczy, Pani Matko, Ojczy Dobrodzieju, Matko Dobrodziejo”. Stąd też u nas tytuł „Ksiądz Dobrodziej”. Dzieci zawsze całowały w rękę rodziców i inne poważne osoby. Obecnie daje się zauważyć pewne obniżenie zewnętrznych form i oznak uszanowania, a skutkiem tego także wewnętrznego uczucia czci. Proste „ty”, którym odzywają się gdzieindziej dzieci do rodziców, sztywne podawanie ręki poważnym osobom i niezgrabne zwykle dygi nie zrodziły się z ducha polskiego i mniej odpowiadają uczuciowo głębszej naszej naturze. Słowem: nieuszanowanie wobec wychowaw-

ców jest zawsze owocem złego wychowania. Często rodzice sami winę tego ponoszą. Zdarza się jednak, że powagę wychowawcy podkopuje zły duch wychowanek, zepsuty przyjaciel czy kolega, zła książka i przedwczesne lub gorszące uświadomienie płciowe.

Brak szacunku łatwo zauważyć, gdyż okazuje on się w słowach, oczach, na twarzy, w ruchach i w całym zachowaniu wychowanek. Punktem kulminacyjnym jest czelne przeciwstawienie się wychowawcy, obojętność wobec jego zarządzeń, w końcu zatrała wrażliwości na honor i wstyd własny.

Jak leczyć nieuszanowanie ?

Jeśli wina tkwi w wychowawcy, trzeba ją usunąć: unikać zgorszeń, poufałości, nietaktów! Gdzie powaga zewnętrzna (wiek, wzrost, urząd, siła fizyczna) nie starczy, należy wysuwać powagę wewnętrzną, więc doświadczenie, rozum, naukę, wyrobienie moralne. Niedoświadczony umysł wychowanek nie uświadamia sobie należycie walorów swych wychowawców, dlatego wypada mu niekiedy przypominać wyższość ducha i zasług rodziców, nauczycieli, kapłanów, pouczając go, co im zawdzięcza. Starsi niech nie skąpią sobie nawzajem w obecności młodzieży oznak czci i szacunku. Ojciec niech uwydatnia w stosownej chwili dobrodziejstwa matki, matka pracę ojca, rodzice oboje zasługi nauczyciela i duszpasterza, Kościół i Państwo uznawać i podkreślać winni powagę rodziców. Zadaniem praktycznym szkoły jest, kłaść wychowankom w głowę, że w tramwaju należy ustąpić miejsca starszej osobie, w wagonie dopomóc zdjąć czy ułożyć walizkę, odzywać się tonem uprzejmym, zwłaszcza, gdy się wypowiada inne od starszych zdanie.

Źródło czci, przynależnej wychowawcom, wypływa z powagi ich stanowiska jako zastępców samego Boga na ziemi. Im więcej odblasku powagi Bożej w osobie wychowawcy, tym silniejsza rękojmia poważania ze strony wychowanek. Pokolenie dzisiejsze tak mało okazuje szacunku starszym, bo mało widzi powagi w domu, w szkole i na ulicy.

2. Nieposłuszeństwo i wady pochodne.

Osiągnięcie dobra — to rzecz dla dziecka, pozostawionego samemu sobie, trudna lub wprost niemożliwa. Dziecko bowiem

samo ze siebie tego dobra albo wcale nie zna, albo tylko niejasno je odgaduje; nie wie, do czego dążyć, co zaniechać; nie orientuje się też w drogach i sposobach, wiodących do osiągnięcia celu. Wychowanie musi więc nauczyć wychowanka, co i jak chcieć, oraz co czynić, by działać poprawnie. W procesie tym potrzebna ze strony wychowawcy: kierownicza wola; ze strony wychowanka: uległość w prowadzeniu czyli posłuszeństwo.

U wychowawcy suponuje się nie tylko to, że jest sobie świadom celów wychowawczych, ale że i on sam potrafi dobrze chcieć i usilnie dążyć do dobra. Żywy, przykładowy czyn ze strony wychowawcy pozostanie zawsze owym ogniem, który zapala wychowanka. Z reguły — mocą popędu nśladowczego — wychowanek będzie chodził tymi samymi drogami, którymi kroczy wychowawca.

Obok przykładu działa na wychowanka także dobre słowo posiłkujące. Dziecko w swej nieudolności szuka rady, zachęty, podniety. Wychowanie korzysta z tego usposobienia, podsuwając wychowankowi zadania i cele, krytykując i ganiąc, pochwalając, zachęcając, przynaglać do pracy. Odezwania wychowawcy muszą oczywiście znaleźć oddźwięk w duszy wychowanka i zdobyć jego „placet”. Długie morały, nużące egzorty, suche, narzucane z góry żądania chybają zwykle celu, bo nie są wyśpiewane z duszy wychowanka. Nie mniej słowo pisane — lektura wszelkiego rodzaju — jak i zobrazowane — teatr, kinematograf, malarstwo, rzeźba — mogą być wybitnym środkiem potęgowania wobec wychowawców miłości, czci i posłuszeństwa, gdy ilustrują pociągająco potrzebę, korzyść i zasługę tych cnót.

Niekiedy pedagogicznie postąpi wychowawca, gdy zostawi wychowanka w nieposłuszeństwie, pozwalając mu postąpić według własnego zdania, przewidując naprzód, że skutki aktu (względnie jego zaniechania) będą dlań niepożądane i przykre (np. upiera się pójść na przechadzkę — zaziębi się; nie chce iść odwiedzić chorego dziadka, nie otrzymuje od niego podarku, gdy inni go otrzymują). Przykre doświadczenia osobiste są najlepszą lekcją wartości posłuszeństwa.

Zwykłym objawem woli ze strony wychowawcy jest rozkaz. Rozkaz może być pozytywny — zwiemy go nakazem, lub

negatywny — zakazem. Bardziej pedagogiczne są nakazy niż zakazy, o tyle, o ile sadzenie i pielęgnowanie roślin, ważniejsze jest od wyrywania chwastu, o ile praca twórcza większe ma znaczenie w życiu aniżeli powstrzymywanie się od czynu. Jedno i drugie potrzebnym jest w pracy wychowawczej. Nakaz zniewala do czynu, ćwiczy i wyrabia siły wrodzone. Zakaz tłumi niepożądane porywy, nie pozwala na to, co jest przeszkodą w rozwoju.

Zadaniem wychowania będzie kierować odpowiednimi nakazami i zakazami wolę wychowanka do dobrego. Im więcej skutkują nakazy, tym więcej zakazy stawają się zbyteczne. Matki popełniają często ten błąd, że zbyt nio szafują zakazami: „Tego nie czyń, tam nie chodź, nie biegaj, tu nie siadaj, nie śpiewaj, nie graj, nie jedz i nie pij!” Nie ma czynności, której by matka raz nie zakazała — a drugi raz pozwoliła. Wychowanek stara się początkowo dostosować do matczynych uwag, ponieważ jednak stają się zbyt liczne, a nieraz przeciwne sobie, przychodzi z czasem do przekonania, że zakazy matki nie są konsekwentne, że zadowolić jej nigdy nie zdoła. W końcu lekceważy sobie jej upomnienia i popada w sceptyczne uśtosunkowanie się nawet wobec dobrych i koniecznych rozkazów, uprawia opozycję dla opozycji i rządzi się własnym zdaniem. Ogłaszanie niepotrzebnych lub małostkowych zakazów może niekiedy wywołać chęć przeciwną: przeskoczenia bariery, tj. zwraca uwagę na możliwość wykroczenia, która by wychowankowi zresztą na myśl nie przyszła, gdyby zakaz nie został niepotrzebnie wydany. Nieodpowiedni zakaz niejednego wychowanka naprowadził na zdrotne myśli i wywołał skutek wcale niezamierzony. Bo „nitimur in velutum” — zakazany owoc najlepiej smakuje. Dzieci nieustannie trzymane na pasku i przygniatającym otoczone nadzorem czują się jak w więzieniu, cieszą się gdy mogą wyskoczyć z domu, nie słuchać rodziców, pozwolić sobie na wybryki i szaleństwa. Wolna wola, wyzbywszy się krępujących więzów, chce popróbować swych praw. Wszak i dorośli znają to samo uczucie: pragnienie wyzwolenia się spod ciężkiej ręki szefa, przełożonego, jakiegokolwiek uciążliwej władzy.

Z powyższych względów wynika, że ze stanowiska pedagogicznego lepiej stosować wskazania pozytywne, a więc nakaz, zachętę, pobudkę, życzenie, prośbę. Negatyw-

nych wskazań wypada używać oszczędnie, i to tylko wtedy, gdy wychowanek błędzi, lub gdy istnieje uzasadniona obawa, że może w danym wypadku źle sobie postąpić; wtedy odstraszająco i zapobiegawczo należy użyć przestrogi, zakazu, groźby.

Tak pozytywny jak negatywny rozkaz mogą być dane w rozmaitej formie. Znak ręką, głową, wyraz zadowolenia lub niezadowolenia na twarzy wychowawcy, a czasem samo zjawienie się wychowawcy przed uczniami, np. nauczyciela w klasie, może być dla uczniów nakazem lub zakazem. Często starczy jeden bezokolicznik (siadać!) lub odpowiednia interiekcja (stł eh! oho!), aby uczniowie wiedzieli, co czynić lub czego zaniechać. Im ściślej wychowawca i wychowanek żyli się z sobą, im lepiej się znają, innymi słowy: im lepiej uchwycone całe wychowanie, tym mniej potrzeba wyraźnych, słownych rozkazów (pedagogika milczenia św. Jana de la Salle).

Z reguły jednak ubiera się rozkaz w odpowiednie zdanie. Zdanie takie winno mieć formę krótką i jędrną i winno być z reguły raz wypowiedziane (*hapax legomenon*). Długie powtarzania tego samego rozkazu w różnych odcieniach nie potęguje go, ale osłabia, bo wyraża niejako nieufność i obawę, że wychowanek rozkazu nie spełni — wyjąwszy wypadek, że wychowanek rozkazu nie słyszał, lub gdy rozkaz jest trudny, dłuższy, a bardzo ważny. Niezręczny wychowawca niekiedy wprost uczy wychowanków nieposłuszeństwa. Powiedzenia takie jak: „Ty zawsze jesteś nieposłusznym, ty nigdy mej woli nie spełnisz, z góry wiedziałem, że mnie nie usłuchasz”, podsuwają wychowankowi natrętą myśl, że może być nieposłusznym, a wychowawcę to wcale nie zdziwi, ani zrazi, bo już to przeczuwa i suponuje. Trzeba więc raczej okazywać zaufanie do dobrej woli wychowanka, poddawać mu myśli pozytywne i wpajać w niego przekonanie, że jasną jest rzeczą, rozumiejącą się samo przez się, że tak, a nie inaczej, sobie postąpi. Dlatego też zamiast kategorycznie przynaglać: „musisz iść do kościoła, musisz zmówić modlitwę”, lepiej używać form: „wolno ci pójść na nabożeństwo, możesz się pomodlić, wypadłoby to czy owo uczynić” i t. p. Jeżeli dzieci z reguły więcej ojca słuchają niż matki, ma to swój powód nie tylko w jego męskiej powadze, ale także w tej okoliczności, że ojciec mniej się odzywa z rozkazami, jest konsekwentniejszy i mówi zwięźle, krótko.

Ton głosu, jakim wydaje się rozkazy, winien być poważny i stanowczy, ponieważ ma poruszyć uwagę i pobudzić do czynu. Powaga rozkazu wymaga, aby nie było w nim żadnej przymieszki szorstkości, sarkazmu, czy też zarozumiałej wyniosłości. Niestosowny (koszarowy) ton dyskredytuje wychowawcę, a wychowanek pobudza do przekory, bo dotyczy jego godności własnej. Wobec chłopaków gruboskórnych jednakże, knąbrnych i zuchwałych, wychowawca może się odezwać wyjątkowo tonem podniesionym, niekiedy nawet ostro, ze świętym gniewem, bo na gruby pień należy się ostrzejszy klin. Z tym wszystkim jednak, nie wolno nigdy zapominać o swej własnej godności i o godności wychowanek. Przy całej więc stanowczości i energii tonu, wychowanek w słowach wychowawcy winien zawsze wyczuć życzliwą, serdeczną nutę. Uświadamiając sobie, że zasady i motywy zarządzeń wychowawczych mają jedynie na oku jego własne dobro, wychowanek sam uzna z czasem zasady te za słuszne i za swoje własne, i wykonywać będzie swe obowiązki z własnej woli, bez specjalnych rozkazów, życzeń czy prośb. Wszelka „grubianitas et chłopitudo” mści się w wychowaniu, bo podrywa w delikatnej dużej wychowanek miłość i oddanie wobec wychowawcy.

Rzecz jasna, że treść rozkazu winna być szlachetna, dla wychowanek pożyteczna, więc pedagogiczna. Mimo najlepszych chęci zdarzyć się jednak może, że wychowawca wyda rozkaz dla wychowanek nieodpowiedni. Cóż wtedy począć? „Amicus Plato, maior autem amica veritas” — przyjacielem Platon, lecz większą przyjaciółką prawda. Ponieważ wychowawca jest zobowiązany dawać świadectwo prawdzie, musi pomyłkę naprawić, o ile możliwości w ten sposób, aby powaga jego na tym nie ucierpiała. Kto rzadko i wyjątkowo się myli, może śmiało nieestosowny rozkaz cofnąć. Wychowawca poważny, przyznający się otwarcie do pomyłki, nic na tym nie traci, a nawet zyskuje w oczach rozsądnej młodzieży, która wtedy odczuwa, że i nad wychowawcą jest wyższa siła (Prawda, Dobro, Piękno), której wszystko musi być podporządkowane. Oczywiście, że częstsze odwoływanie rozkazów podkopuje powagę wychowawcy. W pewnych warunkach można jeszcze w inny sposób sobie radzić. Zachodzi to np. wtedy, gdy rozkaz nie ma być zaraz wykonany, a wychowanek po upływie pewnego czasu o niepedagogicznym rozkazie zapomni. Najlep-

szym wówczas rozwiązaniem sprawy będzie nie przypominać mu niefortunnego rozkazu. Rzecz komplikuje się, gdy wychowanek nie wykonał rozkazu z lenistwa lub nieposłuszeństwa. Jeśli lenistwo czy nieposłuszeństwo będzie większym złem niż wykonanie nieodpowiedniego rozkazu, wybrać należy mniejsze zło. W takich wypadkach nie obejdzie się zwykle bez tłumaczenia motywów rozkazu.

Wobec tego nasuwa się dalsze pytanie: czy należy wychowankom motywować rozkazy, czy też nie? Głównym i najważniejszym czynnikiem wychowawczym jest, jak wiemy, wychowanek sam. On działa rozstrzygająco w procesie swego rozwoju. Ponieważ wychowanek rozwija się od wewnątrz za pomocą własnych samodzielnych aktów, a wychowanie podsuwa mu tylko z zewnątrz odpowiednie podniety i bodźce, dlatego też, aby akt był własnym przeżyciem wychowanka, musi osiąść przyzwolenie jego rozumu i woli, czyli że wychowanek musi znajdować sam w sobie inicjatywę działania. Z tego by wynikało, że powinniśmy tłumaczyć wychowankowi motywy nakazów. Zasadnicza ta reguła ma jednak wyjątki. Nie można bowiem tłumaczyć przyczyn zarządzeń wychowawczych niemowlętom, któreby nic z tego nie rozumiały, ani dzieciom małym, któreby nie wiele rozumiały, lub nie chciałyby zrozumieć ani spełnić nakazanych czynności, któreby im były niemiłe i niewygodne (np. mycie, kąpanie, zażywanie lekarstw w chorobie i t. d.). Czekać, aż dziecko dojdzie do zrozumienia potrzeby danego aktu, nie można, gdy ów akt jest *hic et nunc*, natychmiast potrzebny. Ponieważ wiele czynności musi być spełnionych przed dojściem wychowanka do odpowiedniej dojrzałości, dlatego w braku zrozumienia i dobrej woli z jego strony substytuuje się rozum i wolę wychowawcy. Dziecko czuje zresztą swe niedołęstwo, wie, że zdane jest na łaskę wychowawcy i wierzy mu na słowo, otrzymując rozkaz, spełnia go z reguły na ślepo, nie pytając o racje i powody. Stąd mniejszym wychowankom nie potrzeba zazwyczaj motywować rozkazów.

Rozkazy niemotywowane zwiemy rozkazami karności. Są one bardzo wygodne, tak dla wychowawcy jak dla wychowanka, stąd w prostych wychowawczych formach stosuje się je zbyt obficie, zwłaszcza w rodzinach mniej kulturalnych, w wychowaniu gromadnym, w internatach i t. p. warunkach.

Niebezpieczeństwo, wynikające z takich rozkazów, tkwi w tym, że wychowankowie poddający się im przez długie lata bez zastanowienia, stają się łatwowiernymi i mało samodzielnymi, a w życiu okazują brak inicjatywy, przedsiębiorczości i ruchliwości ducha. Dlatego im więcej wychowanek dorasta, tym więcej powinien sam się rządzić, sam myśleć, sam sobie radzić. Popycha go do tego tężęjąca wola, dążąca do samodzielności, oraz dojrzewający rozum, biorący rzecz mniej na słowo, a doszukujący się powodu, przyczyny, związku myślowego w wypadkach i zagadnieniach życia. O ile więc powód rozkazu nie jest przejrzysty, trzeba go wychowankowi starszemu wyjaśnić, aby zrozumiał rację, działał z przekonania i z przyzwoleniem własnej swej woli, a nie na ślepo, jak bywało w dzieciństwie. Rozkaz umotywowany, trafiający do przekonania wychowanka, nazywamy rozkazem przekonującym.

W systemie rozkazów dostrzec zatem można następujące trzy główne stopnie ewolucji. Początkowo dziecko jest biernym narzędziem w ręku matki, poddaje się zewnętrznemu przymusowi. Zwolna jednak poczyną rozumieć celowość nakazanych aktów i spełnia je nie tylko ze ślepego posłuszeństwa, ale także z domieszką własnej decyzji. Tak przechodzi z zewnętrznego posłuszeństwa do wewnętrznej wolności, poznając prawa etyczne, a na podstawie własnych ćwiczeń uczy się słuchać już nie tylko rozkazów i wskazówek wychowawcy, ale głosu własnego sumienia tak, że rozkazy stają się z czasem zbędne. W ich miejsce wchodzi życzenia, oczekiwania, rady, prośby wychowawcy, który tym samym wyzbywa się obowiązków kierownika, a staje się zaufanym doradcą i przyjacielem wychowanka. Wtedy to powiedzieć można, że wychowanek osiągnął swą moralną dojrzałość.

Ażeby rozkazy nie bałamuciły wychowanka, jest rzeczą konieczną, by były konsekwentne, tj. wydawane podług jednej i tej samej zasady. Nie powinien więc wpływać na rozkaz dobry lub zły humor wychowawcy, nie wolno dzisiaj czegoś zakazywać, a jutro na to pozwalać, nie może ojciec czegoś żądać, a matka tego odmawiać, jeden nauczyciel twierdzić tak, a drugi inaczej. Gdy ojciec dziecko skarci, matka, pieszcząc i żałując „pociechę”, przyznawałaby tym samym

słuszność dziecku, a podkopywałyby powagę ojca. Dlatego, gdzie jest więcej wychowawców, tam musi istnieć między nimi porozumienie, aby w szczególnych zarządzeniach panowała zgoda i jednolitość kierunku. Prawa nie tylko moralne ale i zwyczajowe i domowe muszą być stałe i niezienne. Młodej roślinie już mała zmiana temperatury może zaszkodzić. Każdy wyjątek przeszkadza ustaleniu prostoliniowego charakteru w wychowanku. Uczeń zastosuje się chociażby do najbardziej wymagających zarządzeń, o ile je się stosuje stale i w równej mierze dla wszystkich.

Rozkazy winny być wydawane oszczędnie, t. zn. nie zbyt często. Wieczne narzucanie z góry przeróżnych żądań i obowiązków tępi i zabija własne porywy i wzloty wychowanka. Im więcej rozkazów, tym więcej możliwości nieposłuszeństwa. W rzeczach obojętnych i mniej ważnych trzeba wychowankowi pozostawić wolną rękę. Pod tym względem grzeszą często matki, zapominając o tym, że każde dziecko ma swą odrębną indywidualność. A zatem: rozkazywać rzadko, ale gdy się rozkaz wydało, domagać się trzeba bezwzględnego posłuchu.

Rozkaz musi być zrozumiały. Wystrzegać więc trzeba się dwuznaczności, niejasności, niewyraźnych lub nieznanych wychowankom wyrażań. Zadania szkolne niech nauczyciel każe młodszym uczniom powtórzyć, by wszyscy je zrozumieli. Aby rozkaz był wyraźny i jasny, nie powinien być zbyt ogólny, ale konkretny, szczegółowy i ścisły. Słowa: „Bądź uczciwym, pobożnym, miłosiernym” nic uczniowi nie mówią. Za to wiele więcej: „Nie wezmę matce cukierków, pójde odwiedzić chorego kolegę, dam swoje 5 groszy ubogiemu” i t. p. — Rozkaz musi być pobudliwy, tj. winien wywoływać chęć odpowiedniego czynu. Trzeba więc wszędzie tam, gdzie chodzi o wywołanie reakcji czynnej wychowanka, mówić nie tylko pouczająco, ale także zachęcająco i gorąco, aby powziął odpowiednią decyzję, a w danym razie wykonał oczekiwany akt (zob. rozdział o nauce wychowawczej). Wreszcie rozkaz winien być wykonalny. Wykonawcy i pod tym względem popełniając niejedne błędy. A zatem zadania szkolne muszą być dostosowane także do słabszych uczniów, inaczej zrażają się oni lub wyręczają innymi. Zdolniejszym głowom można dyktować zadania trudniejsze. Nie wolno płaczącemu dziecku

dawać rozkazu: „Przestań natychmiast płakać!” Nie można od dziecka żądać, by całą godzinę klęczało na cichej modlitwie, by dłuższy czas siedziało spokojnie w ławie, nie biegło, wołało, śpiewało na przechadzce, wycieczce i t. p. razach. — W końcu wychowawca winien czuwać nad odpowiednim wykonaniem rozkazu. Niewykonane rozkazy lub wykonane niedbale, osłabiają powagę wychowawcy i demoralizują wychowanka. By wychowanek o wykonaniu rozkazu nie zapomniał lub go nie zbagatelizował, musi być obliczony na krótką metę. Najlepsze rozkazy są te, które mogą być zaraz lub za chwilę wykonane, jak: „Siedź prosto, podaj tę książkę, wstąp po drodze do kościoła”.

Z powyższych wywodów wynika, że wina nieposłuszeństwa leżeć może:

I. w wychowawcy samym, gdy wydał rozkaz

- 1) co do treści: nieodpowiedni, fałszywy, niesłuszny, lub:
- 2) co do formy: niezrozumiały, niejasny, zbyt ogólny, obrażający, niewykonalny.

Przeważnie jednak wina nieposłuszeństwa tkwi

II. w wychowanku, i to:

- 1) w jego ustroju psychofizycznym: dziecko z natury ruchliwe i rzutkie, otrzymujące rozkaz, nakazujący spokój, będzie odczuwało silną pokusę do nieposłuszeństwa, którą trudno zwyciężyć;
2. w jego rozumie: wychowanek nie uważa, mylnie rozumie, lub zapomina o rozkazie;
3. w jego woli: wrodzony egoizm dziecka wzdryga się przed ofiarą, której wymaga rozkaz; często stoją na przeszkodzie lenistwo ducha, inne zainteresowania, inne zajęcia, wreszcie nieuszanowanie wobec wychowawcy, ujawniające się w lekceważeniu jego woli, osięgającym szczyt groźny w czelnych niesfornościach wychowanka.

Krnąbrność wyrasta z częstszych aktów zuchwałego nieposłuszeństwa wychowanka, nieposkramianych przez wychowawcę „dla miłego spokoju”. Synalek krnąbrny wyradza się z ręki słabej i zbyt pobłażliwej. Nad niedołęzną wolą wychowawcy bierze wtedy górę silniejsza wola wychowanka. Wychowanek taki nie tylko że nie słucha, ale pozytywnie prze-

ciwstawia się wychowawcy, działa mu na przekorę i „na złość”, narzuca i stara się przeprowadzić swoje niewczesne zamiary i chęci. Rodzice ulegli wobec mniejszych wybryków samowoli ubóstwianego synka, mogą się z czasem doczekać buntu rewolucji w domu. Synek taki urządzi awanturę przy stole, gdy mu się co uwidzi i nie spodoba, rzuci rodzicom książki pod nogi i oświadczy, że mu się uczyć nie śni, gotów na najżyyczliwsze przedstawienia odpowiedzieć obraźliwym grubiaństwem bez zachłyśnięcia. Decydującym dla niego jest to, co w danej chwili jest jemu miłe i potrzebne, czego drudzy chcą i pragną, pozostaje mu obojętne, czy z tego powodu cierpią, to go nie wzrusza, bo w nich się nie wczuwa, czy sprawa na tym traci, nic go nie obchodzi – rozstrzygają pragnienia i życzenia własnego egoistycznego „ja”.

Ponieważ źródło krnąbrności tkwi w samolubnej woli, wyrrywającej się ślepo, wbrew argumentacji rozumu, do pedagogicznie zgubnej samorealizacji, należy u krnąbrnego leczyć przede wszystkim chorobę, przewrotną wolę, wyrabiając zmysł samopoświęcenia. W spokojnych chwilach trzeba więc wychowankowi dużo mówić o przeżyciach i potrzebach otoczenia bliższego i dalszego, uczyć go wmyślać się i wczuwać w nastroje, dążenia i stanowisko innych osób i w dobro sprawy. Niech wychowanek ćwiczy się w spełnianiu rozkazów, od najłatwiejszych i miłych poczynsz, niech drugim radzi i pomaga, a odwraca uwagę od własnych niepożądanych wybuchów, wzniciających przykre sceny, nieład i zamęt.

Od krnąbrności odróżniać należy upór. Może on być wrodzony, albo też nabyty fałszywym prowadzeniem dziecka. Dziecko, któremu niejedno przedsięwzięcie się udało, poczyną dufać w swe siły, a lekceważyć wskazania wychowawcy, Uporne trwanie przy swym zdaniu i zamiarze – to pierwsze próby usamodzielniania się dziecka, których nie rzadkie objawy przypadają już w okresie pierwszego dzieciństwa, zwłaszcza między trzecim a czwartym rokiem życia (usamodzielnienie fizyczne), oraz w okresie pokwitania (usamodzielnienie duchowe). Uporność wychowanka powodują rodzice, gdy mu okazują zbyt wiele uwagi i względów wobec jego zachceń i pragnień. Dziecko chce się bawić nożykiem, zapalnikami, igłami, matka nie pozwala. Lecz gdy dziecko pocznie krzyczeć i tupać nogami, matka dla „miłej zgody” ustępuje.

Dziecko zwyciężyło. I w przyszłości będzie pragnęło zwyciężać. Z powodu ustepliwości matki wyrabia ono bowiem sobie to przekonanie, że jego zamiary i chęci są ważniejsze, że trzeba tylko energicznie domagać się swego, a osiągnie się cel swój. Dziecko uporne nastawia się na hasło bojowe: „Nie ulegać! a przynajmniej nie tak łatwo się poddawać nakazom wychowawców — zawsze się przy tym coś zyska”.

U upornego błąd, który leczyć trzeba, tkwi nie w woli, bo ona jest żywa i silna, ale w rozumie i rozsądku wychowanka, którym się wydaje, że sądzą i odczuwają daną sprawę lepiej niż wychowawcy. Niepedagogicznie i fałszywie byłoby łamać brutalnie energię upornego, nie wysłuchawszy jego zdania i nie przedłożywszy mu jasnych, decydujących argumentów. Nie łamać, ale przekonywać! Pouczać trzeba wychowanka, że upieranie się przy swoim jest rzeczą fałszywą, niesłuszną, szkodliwą. Niekiedy nie zawadzi pozostawić wychowanka w nierozsądnym uporze, aby sobie poparzył palce. Przykre własne doświadczenia przemawiają najskuteczniej do rozsądku. Unikać też trzeba okoliczności, które by sprzeciw wychowanka wywołać mogły, odwracać uwagę od przedmiotu, powodującego upór, ignorować rzeczy obojętne lub mniejszej wagi, byle wychowanek był obowiązkowym i szlachetnym w rzeczach ważniejszych.

Przeciwstawieniem uporu jest kaprys. Gdy upór świadczy o silnej woli wychowanka, kaprysy wypływają z niestałości i chwiejności usposobienia (*velleitas*). Dziecko kapryśne ciągle się waha, nie wie czego chce, to zwraca się w tę, to w ową stronę, zależnie od przedmiotu, wchodzącego w zakres zainteresowania. Zachciankowatość i przelotność pragnień dziecka (przysłowiowy kafelek z pieca i szybka z okna) dowodzą słabej woli i braku wytrwałości. Winę tego ponosi zwykle wychowanie, gdy, spełniając zbyt pośpiesznie życzenia dziecka, nie nauczyło go na dłuższą metę pożądać i chceć. Dlatego pragnienia rozsądne takich usposobień nie należy spełniać zbyt pośpiesznie, a niewczesnym zachciankom należy przeciwstawić zdecydowane stanowisko negatywne, wprost upór w przeciwnym kierunku. „Nie chcesz jeść tej potrawy, mówi matka rozumna, zgoda, lecz nie ma innej i nie dostaniesz innej. Nie chcesz się bawić z drugimi, dobrze, pozostaniesz sam w pokoju!” Im kapryśniejsze dziecko, tym mniej powinno

mieć własnej woli. Zastąpić ją winna rozsądniejsza wola wychowawcy. W przeciwnym bowiem razie wychowanek stanie się nie obliczalnym w pragnieniach i dążeniach swoich, bezwzględny dla drugih, niewolnikiem swych pożądań i pragnień.

Posłusznym i uległym być winien wychowanek nie tylko wobec wychowawców bezpośrednich, ale także wobec czynników społecznych, urzędowych, więc przede wszystkim wobec Kościoła i Państwa. Podwalać posłuchu wobec władz jest posłuszeństwo wobec rodziców. Kto nie nauczył się słuchać rodziców, nie będzie powolnym wobec przełożonych, nie będzie, jak należy, spełniał obowiązków obywatelskich i religijnych. Kult autorytetu rozwija się bowiem u wychowanka stopniowo: w pierw uczy on się poważać ojca i matkę, po czym nauczycieli, dalej przełożonych wreszcie władze duchowne i świeckie. Im większą czcią otacza wychowanek rodziców, z tym większym oddaniem zwracać się będzie także do przedstawicieli nadrzędnych komórek wychowawczych. W interesie jest zatem Kościoła i Państwa potęgować wpływy wychowania rodzinnego. Kościół z urzędu stara się wpajać w młodzież obowiązek czci i miłości dla rodziców za pomocą kazań, nauk przygotowawczych, rekolekcji, różnych stowarzyszeń. Państwo winno otaczać opieką życie rodzinne, nie wkraczać niepotrzebnie w kompetencje rodziców, unikać zdrażeń i sporów. Niejedni przegorliwi nauczyciele zatrudniają dzieci nie tylko w porze porannej, ale i popołudniowej i wieczornej różnymi zajęciami poza lekcyjnymi. Dążenia takie nie są zgodne z prawami naturalnymi i Bożymi, bo ograniczają zbytnio bezpośrednią działalność wychowawczą rodziców, osłabiając ich wpływ i powagę. Na tym nie zyskuje, ale traci Państwo. Bo im luźniejszy stosunek dzieci do rodziców, tym słabsza też później, gdy dorosną, ich łączność obywatelska z Państwem.

3. Egoizm i wady pochodne.

W makrokosmie — wszechświecie — działają trzy siły sprawcze: ziemia obraca się dookoła swej osi, przyciągając wszystko do siebie za pomocą siły dośrodkowej. Ziemia jednak nie jest sama w przestworzu, ale musi obok siebie uznawać inne światy, zwłaszcza słońce, od którego jest zależna, i około którego krąży mocą siły odśrodkowej. Cały zaś wszechświat i harmonia w nim (muzyka sferyczna)

dostosowuje się do woli najwyższej, która go stworzyła i przedziwnymi potęgami udarowała. Najwyższą siłą sprawczą jest Bóg.

Także w mikrokosmie — w człowieku — głównymi sprężynami są trzy analogiczne siły. Człowiek obraca się w życiu około własnego „ja” (siła dośrodkowa), którą to siłę poruszającą zwiemy miłością własną, a jej wybujałą formę egoizmem. Ale człowiek nie istnieje sam na świecie, lecz jest skazany na współżycie z innymi. Energia, która to współżycie reguluje, zwie się miłością bliźniego czyli miłością społeczną, lub altruizmem (siła odśrodkowa), a wybujałością tego uczucia jest miłość ślepa (małpia). By zaś w poszczególnych sercach, jak i w poszczególnych państwach i w stosunkach międzynarodowych panowała harmonia i zgoda, muszą wszyscy żyć według woli Stwórcy, inaczej zakłóca się porządek. Do życia zbożnego pobudza siła religijna. Jej wybujałością jest fanatyzm wyznaniowy. Tak więc ostatecznym i najwyższym motorem wszystkich poczynąń ludzkich jest miłość Stwórcy, od którego wszystko zależy. Rzeczą wychowania jest tak rozwinąć owe trzy wrodzone dążności woli (miłości), aby działały harmonijnie, tj., aby nie było na żadnym polu ani niedociągnięć ani wybujałości.

Pierwszą miłością człowieka jest własne „ja” — (omnis amor ab ego — każda miłość od własnego „ja”). Wypływa ona z natury człowieka. Pęd samozachowawczy pcha go do szukania tego, co tej naturze sprzyja i ją rozwija. Z funkcjami sprzyjającymi naturze związana jest pewna przyjemność i rozkosz, czy to zmysłowa czy duchowa. Naturalną więc jest rzeczą, że człowiek chętnie się zwraca do tego, co łechce jego zmysły, co zadowala pragnienia ducha. W szukaniu i zdobywaniu miłych wrażeń wydaje się dziecku, że narodziło się do raju, że wszystko i wszyscy są dla niego, dla jego przyjemności, rozkoszy. Zdziwienie je ogarnia, gdy otoczenie daje mu poznać, że nie wszystko jest na jego usługi; zżyma się wtedy i niecierpliwi na zabawkę, pieska, nawet na mamę, gdy nie uwzględniają jego pragnień. Kocha wprawdzie matkę i inne osoby, ale raczej dla siebie, bo mu są potrzebne, miłe. Jest to najniższy stopień miłości, wspólny ze zwierzętami. Wychowanie musi wychowanka wyprowadzić na stopień wyższy: miłości ludzkiej.

W najrychlejszym dzieciństwie wychowanek styka się namacalnie z tą prawdą, że oprócz niego mają także inni podobne, a nawet wyższe prawa. Uznanie istnienia drugich i najelementarniejszych ich praw — to pierwszy krok wyzwolenia z wrodzonego egoizmu. Zaczyna się to wtedy, kiedy własnemu „ja” wychowanek przeciwstawia coraz wyraźniej odrębne „ty”, i wszystko inne, co istnieje obok niego. Zwolna poczyną dziecko rozumieć, że niektóre osoby mają pewne zasługi wobec jego „ja”, bo wyświadczają mu liczne dobrodziejstwa, zwłaszcza ojciec, matka, rodzeństwo, najbliższe otoczenie. Porównując dostrzega, że nie wszyscy są dlań uczynni i oddani. Olbrzymia większość „innych” nie troszczy się o nie wcale — jest im ono obojętne. Stąd z czasem dochodzi do przekonania, że dowody życzliwości i przychylności należy przyjmować z uznaniem i wdzięcznością. Uczucia te usiłują też starsi w sercu wychowanka wzbudzać i rozwijać, zwracając uwagę na to, jaki ten ojciec dobry, a matka serdeczna, pełna poświęcenia, że trzeba więc za otrzymane dobrodziejstwa dziękować, o upragnione prosić. Dziecko początkowo „prosi” i „dziękuje” więcej bezmyślnie, z czasem jednak tyle razy wymawiane słowa i pouczenia wychowawców wywołują w sercu odpowiedni oddźwięk. Uczucie wdzięczności to drugi ważny krok poza egoistyczną sferę własnego „ja”.

Żeby w wychowanku pielęgnować prawdziwe altruistyczne uczucia, trzeba mu je okazywać ile możliwości i uzmysławiać, jak każdą inną prawdę w nauce. Muszą więc one błyszczeć w oczach, drżeć w głosie, odzwierciedlać się w mimice i gestykulacji, ujawniać w szlachetnym, ofiarnym czynie. Stąd na wychowawców nadają się pod tym względem najlepiej usposobienia gorące, czułe. Tylko gorący zapala i porywa, i tylko takiego się kocha i naśladuje. Dziecko musi widzieć i odczuwać, co się w duszy wychowawcy dzieje, musi odgadywać i dostrzegać jego uczucia, inaczej uczuć tych nie posiędzie. Zwierzę nie potrafi swych uczuć tak żywo okazywać jak człowiek, dlatego też dziecko tak często bezlitośnie je dręczy. „Okrutność” ta polega nie na braku serca, ale na braku zrozumienia uczuć dręczonych zwierzątek. Dziecko przecież na ogół jest daleko wrażliwsze aniżeli dorosły, widząc np. radość na twarzy innych, samo poczyną się cieszyć,

widząc łzy u matki, poczyną płakać, choć może nie wie dla czego. Wychowawca musi także w uczuciach być pogładowym, t. zn. jak najwyraźniej je uzewnętrzniać, aby dziecko je odczuło i zrozumiało. Kto sieje miłość, sprząta miłość!

Pierwszym uczuciem, jakiego dziecko doznaje w rodzinie, jest miłość bezinteresowna, objawiająca się w pieszczotach i opiekuńczych zabiegach matki i ojca rodzeństwa. Skoro dziecko to uczucie odpatrzy, odtwarza je w sobie, upodabiając się do wzoru dzięki popędowi naśladowczemu. W ten sposób zaczyna ono kochać osobę dla osoby, obiektywnie. Tak zwolna wznosi się uczucie miłości na wyższy stopień: staje się uczuciem altruistycznym.

Ale i to uczucie musi być dobrze regulowane. Wychowanek może bowiem przywiązać się do jakiejś osoby i kochać ją bez pamięci, zamykając oczy na jej wady, naśladowując je nawet, a nie zważając na dobro i na prawa innych osób i wyższych sił do jego serca. W ten sposób powstaje miłość ślepa u wychowanka kopia miłości „małpiej” (u wychowawców), dualistyczna, a w szerszym zakresie: zasklepiona miłość rodzinna (z niej wypływa nepotyzm), rodowa, klasowa, narodowa (hypernacjonalizm). Uczucia te, aby nie ponosiły na manowce, musi porządkować siła wyższa, którą jest Bóg. Wychowanek musi więc nie tylko znać Boga, ale kochać Go nade wszystko, według woli Jego uczuciami swymi kierować. Sprawa ta o tyle jest trudna, że Boga nie widzimy. Na szczęście dziecku przychodzą z pomocą jego żywa wyobraźnia, figury, obrazy, nabożeństwa, pogładowe opowiadania o Bogu, a przede wszystkim uosobienie Boga w ludzkiej postaci Jezusa Chrystusa. Pielęgnowując uczucie miłości Boga, wychowanie musi często wychowankom kłaść w głowę, że ostatecznie uczucie samo nie jest rozstrzygające o naszym stosunku do Boga, ale pełnienie Jego woli. „Kto czyni wolę Ojca mego, który jest w niebiesiech, ten jest, który mnie miłuje”. Głównym więc zadaniem prowadzenia wychowanka ku miłości Bożej będzie uczyć go pełnić dobre uczynki w dobrej intencji, aby nabrały wyższej, nadprzyrodzonej wartości.

Dziecko dowiedzieć się więc musi z czasem, że kochać pewną osobę trzeba nie tylko dla niej samej, ale także dla Boga, i tak jak Bóg chce, bo każdy człowiek jest obrazem

Jego. Dlatego Chrystus Pan tak wysoko podnosi i ceni osobę ludzką, chociaż ona jest słabą, nędzną, ubogą, nieraz wzgardzoną przez społeczeństwo; bo każdy człowiek — to obraz Boży i brat nasz, któremu należy się nasze serce i nasza pomoc w granicach możliwości. Zachowując porządek miłości bliższej i dalszej, należy każdemu oddawać, co mu się należy, a nieraz nawet ponadto, podporządkowując uczucia miłości własnej uczuciom wyższym. Wychowanek musi zatem także z wolna rozumieć, że gdy zajdzie konflikt między uczuciem przywiązania do jakiej osoby lub rodziny, a miłością Ojczyzny, Kościoła, Boga, zwyciężyć winno uczucie wyższe, a więc miłość Ojczyzny, Kościoła, Boga.

Piękne opowiadania, wzruszające opowieści o bohater-skich, ofiarnych czynach wielkich mężów narodu i ludzkości, przykłady Zbawiciela, Matki Najświętszej i Świętych Pańskich, ilustrujące młodzieży potrzebę i szlachetność pracy i poświęcenia dla celów wyższych i ideałów, muszą dobitnie i stale, przez cały czas wychowawczy krzesać i podnosić ducha, bo najtrudniej jest człowiekowi przepychać się poprzez zasieki egoizmu, gdzie tak często się haczy i upada.

Potępiamy w wychowanku egoizm, lecz czyż wychowanek nie dostrzega na swym wzorze pod tym względem niejednych plam i skaz? Pomijamy szersze życie codzienne, odsłaniające tyle zawstydzającego samolubstwa, ale popatrzmy na ten najbliższy, bezpośredni stosunek między wychowawcą a wychowankiem. Pragniemy, aby wychowanek nie kochał się w sobie, a czyż wychowawca tak często nie kocha siebie samego w wychowanku, nie szuka w nim przyjemności własnej, nie uważa dziecka za miłą dla siebie zabawkę? Dziecko nie wrywa się do uścisków i pocałunków. Chłopiec całowany nieraz uciera sobie ukradkiem usta. Z czasem jednak, rozbudzony przez starszych, może się sam stać pieśzczośliwym, przeczulonym, zmysłowym. Dlatego trzeba pieśzczołami szafować ostrożnie i oszczędnie, nie mieszając do nich wybuchów zmysłowości, które działają zaraźliwie.

Wychowawca nie powinien być oczywiście zimnym i niedostępnym, nie wypada mu jednak popolić z uczniami. Dziecko, stojąc pod urokiem zalet umysłu i serca wychowawcy, będzie się samo starało o jego względy i przystępowało doń z czcią i miłością. Podobny stosunek miłości łączy nas

z Bogiem: z jednej strony dziecięce, serdeczne oddanie, ujawniające się w okrzyku „Pater noster”, ale z drugiej strony ono korne onieśmienie: „Domine, non sum dignus” (Panie, nie jestem godzien). Gdzie te dwa uczucia w sercu wychowanka harmonijnie się kojarzą, tam dawają rękojmię, że wychowawca spełnia swą misję pedagogicznie. Jak mądrze czyni Bóg, że dziecku daje od samego początku życia dwoje wychowawców, z których matka z reguły jest uosobieniem czułości, a ojciec przedstawicielem powagi. Oba te czynniki harmonijnie się uzupełniają w akcji wychowawczej. Wychowawca nie potrzebuje obawiać się, że nie roztkliwiając się i nie rozczulając co chwilę, nie zyska serca wychowanka, bo wychowankowie przywiązują się raczej do wychowawcy poważnego i wymagającego, ale pedagogicznego, aniżeli do zbyt łagodnego, folgującego sobie i drugim. Młodzież bowiem chce się opierać na sile, a wiecznie słodka wyrozumiałość znamionuje brak siły, nie może więc imponować i pociągać.

Pieszczoty, jak słodocze, winny być dla dziecka wyjątkową nagrodą i zachętą. W ich rozdzielaniu musi wychowawca kierować się sprawiedliwością. Zależnie od fałowania zachowania się wychowanka, będą także fałowały objawy sympatii i miłości ze strony wychowawcy. Chociaż miłość wychowawcy wobec największego urwisza nie wygasa, jednak, gdy wychowanek taki źle sobie postępuje, wychowawca musi mu okazywać niezadowolenie, staje się chłodniejszym i mniej wylanym tak długo, dopóki wychowanek nie zastanowi się nad sobą i nie poprawi. Z drugiej strony, wobec wychowanków z reguły miłych i obowiązkowych, będzie wychowawca miał oko otwarte na ich dobre wysiłki, pochwalając, nagradzając, dodając bodźca i otuchy, wskazując na coraz to wyższe zadania i cele. Rozsądne uznanie zalet, serdeczne, pomocne wnikanie w zajęcia i troski małego światka, to słońce, w którego jasnych promieniach rosną i dojrzewają młode dusze do niepoślednich zadań życiowych. Narzekamy nieraz, że dzieci nas nie kochają. Bośmy ich nie nauczyli kochać. Nie wczuwamy się w ich świat, bagatelizujemy go, odsuwamy od siebie jako błahy, naiwny — tym samym odsuwamy serce dziecka od siebie. Nie mniej błahym i naiwnym jest „wielki” świat dorosłych w oczach Bożych, a Bóg liczy się z nim. Tak i my liczyć się musimy ze światem wycho-

wanków. Co dla nas drobne i małoznaczne, to dla nich uwagi godne i ważne. Zbliży się do nas chłopczyk z zabawką popsutą, aby mu pomóc w zmartwieniu, przybiegnie dziewczynka ze łzami i uzaleniem, że jej się stała krzywda, nie wolno ich odsuwać lekceważąco słowami: „Daj mi święty spokój, mam ważniejsze sprawy na głowie!” Gdy dziecko nie znajduje zrozumienia u wychowawcy, zraża się do niego i dochodzi do przekonania, że nie ma on dla niego czucia i serca — jakże go kochać może?

Gdzie liczniejsze wychowuje się grono, tam wychowawca czuć musi nad tym, aby darząc poszczególnych wychowanków w różnym stopniu miłością i względami, nie popadł w stronniczość. Ojcowska bowiem sprawiedliwość wymaga, aby wychowawca kochał wychowanków swych równomiernie, ale niekoniecznie równe każdemu okazywał względy. Istotną miarą łaskawości wychowawcy, winna być wartość wewnętrzna i indywidualna potrzeba wychowanka. Tymczasem niejednokrotnie walory zewnętrzne rozstrzygają: ładna twarzyczka, zgrabność, usługowość, z góry usposabiają niejednego wychowawcę przychylnie, pobudzając go do obfitszego szafowania względami. Typ zaś powolny, mało mówny, mniej czuły, zamknięty, mniej jest lubiany, chociaż przedstawia on często dla późniejszego życia daleko większe wartości. Wobec mniej sympatycznego wychowanka jesteśmy niedostępni, wobec nadskakującego dziwnie słabi i wyrozumiali. Ojciec zwykle więcej kocha córkę, matka syna, nauczyciele wyrozumialszy są wobec dziewcząt, nauczycielki wobec chłopców. A jakże biedne jest takie dziecko, które w jakiś nieprzychylny sposób naznaczyła natura! Im więcej ze wzrostem lat odczuwa swe upośledzenie, tym więcej ze strony wychowawców powinno doznawać zrozumienia i serca, aby nie zgorzkniało i nie zniechęciło się do życia. Prawda, że wobec mniej miłej formy zewnętrznej nieraz trudniej się przezwyciężyć, lecz ściślejszy kontakt z dzieckiem takim pozwala zwykle odszukać w nim niemało prawdziwych pereł, którym wychowawcze oszlifowanie nadać może cudnego dla życia blasku. Głównym źródłem pedagogicznych pomyłek jest nierzeczowe stanowisko wobec wychowanka. Nie brak przecież „pedagogów” takich, którzy według bogactwa i stanowiska rodziców, według kra-
watów i kokard uczniów normują stopnie swej łaski.

Im częściej i dłużej wychowawca z wychowankiem prze-
staje, tym łatwiej i pewniej przejmuje wychowanek usposobie-
nie woli i serca wychowawcy, tym dokładniej upodabnia się
do swego wzoru. Stąd wskazówka, aby nauczyciele nie
tylko urzędowo, w klasie, stykali się ze swymi uczniami,
ale żeby szukali ich towarzystwa ile możliwości także poza lekcjami.
Aby chwycić wychowanków za serce, tak niewiele przecież potrze-
ba, gdy się rzetelnie dla nich pracuje: ciepłe słówko, przyjazne spoj-
rzenie, miły uśmiech, drobna uwaga, maleńki upominek —
wszystko to wywołuje w tkliwym młodym sercu wdzięczność
i zachwyt. Szybszy i wyraźniejszy odruch uczucia zauważymy
u dziewcząt, bo są pobudliwsze. Nie zawadzi jednak wobec
objawów ich serdeczności i przymilań być nieco ostrożniejszym,
niż wobec chłopców i nie przyjmować ich z góry za dobrą
monetę. Niejedne dziewczęta są bowiem urodzonymi aktor-
kami: nieraz udawają wdzięczność i serdeczność, aby coś
zyskać.

W oddziaływaniu uczuciowym na wychowanków poma-
gają wychowawcy wydatnie rodzeństwo, najbliższe
otoczenie, szkoła, Kościół, ulica, otoczenie dalsze. Trud-
niej wychowywać dziecko, które nie ma rodzeństwa, łatwiej,
gdy w domu jest chociażby jeden starszy brat, lub jedna star-
sza siostra. Przebywanie w wyrobionym, szlachetnym towa-
rzystwie wpływa uszlachetniająco na ukształtowanie się życia
emocjonalnego wychowanka. Strzec go trzeba przed towarzy-
szami, manifestującymi niskie uczucia w prostackiej formie.

Silną pomocą wychowawczą w urabianiu szlachetnych
uczuć jest także literatura, historia, sztuka i wzór
też ostatniej, żywa i martwa przyroda. Wychowanek ucząc
się historii i rozczytując w arcydziełach literatury, widzi boha-
terów myślących, czujących i działających niejako przed swymi
oczyma, co wywołuje u niego odpowiednią reakcję. Jeszcze
silniej działają w tym względzie teatr, kinematograf, koncerty
— wszystko obliczone szczególnie na pobudzanie uczuć
i sensację.

Warto tu stwierdzić także ten fakt, że łatwiej jest wzbu-
dzać w sercu współczucie wobec cierpiących, aniżeli uczucie
współradości wobec szczęśliwych. Szczęśliwy bowiem
los bliźniego narzuca mimowoli myśl mniej szczęśliwemu:
„Czemu to szczęście mnie nie spotkało?!” Gdy człowiek na

pytanie to nie zrodzi zadowolającej odpowiedzi, może się w nim zrodzić uczucie zazdrości z wszystkimi swymi opłakany mi następstwami. Młodzież, biorąca przejawy życia chętniej przez pryzmat uczucia, aniżeli rozumu, skłonna jest do zazdrostek, antypatyj, mściwości i pokrewnych wad, mających swe źródło w egoizmie. Od zarania życia musi więc wychowanie czuwać nad tym, by niskie te porywy tłumić i zduszać w zarodku. Wychowanek musi nauczyć się patrzeć na brata jako na siebie samego i rozwijać w swym sercu nie tylko cnotę współczucia, ale co więcej, także uczucie współradości. Prawda, że to nieraz trudno. Współczucie wzbudzić — to rzecz ludzka, współradość — anielska. Nie omieszkajmy i tych anielskich szlaków wychowankom naszym wskazywać i na nie ich prowadzić. Bo wychowanie winno być nastrojone, jak wiemy, na wysoki ton. W rozgwarze życia niejeden wyższy ton przycicha.

W procesie wychowawczym, wyrabiającym potencje uczuciowe młodzieży, zauważyć możemy dwa główne momenty: pasywny i aktywny. Moment pasywny — owo powolne poddawanie się działaniu bodźców, powodujących uczucie, jest momentem decydującym wyrobienia wrażliwości uczuciowej i jej kierunków. Im niepodzielniej i chętniej wychowanek poddaje się emocjonującym wrażeniom, tym trwalej i silniej odbijają się na płycie jego umysłu. Z tego wynika, że jeśli pragniemy odpowiednie wywierać wrażenia na wychownika, trzeba usuwać wszystko, co by mogło uwagę i powolność jego umniejszyć i zepsuć. Chcąc więc działać pobudliwie na uczucie, musi wychowawca wywołać odpowiednie skupienie i nastrój, lub korzystać w danej chwili z już wytworzonych nastawień. Dlatego to słowom wychowawcy powinna towarzyszyć bezwzględna cisza; nieraz bowiem drobny wypadek (np. wróbel na oknie, wejście kogoś do klasy) może zepsuć korzystne usposobienie ducha z niepowetowaną stratą dla sprawy. Także niezwykła chwila, miejsce (kościół, cmentarz), czy otoczenie ułatwiają wywołanie nastroju. Wiele też zależy od osoby wpływającej, od jej stanowiska i stosunku do wychownika, od charakteru, w jakim występuje. Ta sama rzecz inaczej działa, gdy ją przeprowadza matka, a inaczej gdy ją uchwyci ojciec, nauczyciel, ksiądz, dyrektor szkoły. Niektóre okoliczności (jak śmierć, ślub, uroczysty, ciepły, entuzjastyczny ton mowy) dopomagają niemało do wywołania nastroju. Do-

prowadzone z zewnątrz bodźce wywierają odpowiednie wrażenia, poruszając serce wychowanka, i zaraz też z momentem pasywnym poczyną się łączyć i działać moment aktywny.

Człowiek wzruszony odczuwa bowiem tendencję ujawnienia uczuć na zewnątrz: rodzą się objawy wtórne, jak rumieńce, okrzyki, oklaski, śmiech, łzy, lamenty, załamywanie rąk. Umysł trzeźwy i silny może je do pewnego stopnia opanować. Poza tym, człowiek posiada możliwość dowolnego odtwarzania uczuć, kiedy tylko zechce, nawet wtedy, gdy bodźce zewnętrzne już nań nie działają. Możliwe jest to dlatego, że doznane kiedyś wyobrażenia i przeżycia wyczarowują człowiekowi obrazy i sceny na ekranie świadomości wraz z ich specyficznym zabarwieniem uczuciowym. W ten sposób człowiek, bez niczyjej z zewnątrz pomocy, może uczucia raz doznane reprodukować, a nawet je wzmacniać i potęgować, co wytwarza pewne dyspozycje uczuciowe, pewne stałe usposobienie emocjonalne (habitus emocjonalny). Starczy więc przypomnieć wychowankowi odczułe kiedyś wrażenie, aby wzbudzić w nim także odpowiednie uczucia. Im wychowanek więcej wewnętrznie przeżywa, tym bogatsze staje się jego życie uczuciowe. Tępość i obojętność serca ma swą przyczynę nie tak bardzo w przyrodzonej niewrażliwości, jak raczej w zaniedbaniu ze strony wychowania. Wychowanie powinno szczerze korzystać z podatności miękkich serc młodych, podsuwając odpowiednie wrażenia i wyobrażenia, aby budzić i rozwijać w wychowanku uczucia piękne, intelektualne, etyczne, społeczne i religijne, oraz by ustalać w nim szlachetne emocjonalne usposobienia.

Lecz wychowawca nie może poprzestać jedynie na wywoływaniu, odtwarzaniu i uzewnętrznianiu uczuć, ale ma obowiązek doprowadzić wychowanka do ostatecznego celu wychowania emocjonalnego: do szlachetnego czynu. Ponieważ dzieci, im mniejsze, tym więcej żyją chwilą, dlatego nie jest pedagogicznie wskazane odkładać czyn, wpływający z poruszonego uczucia, na dłuższy czas, ale trzeba się starać zrealizować go lub przynajmniej zapoczątkować jak najrychlej, poddając go wychowankowi w konkretnej, wyraźnie określonej formie. W wychowaniu rodzinnym nietrudno to osiągnąć. Niech dziecko, wzruszone chorobą kogoś z bliskich, poda mu lekarstwo, niech zmówi za niego paciorek, strapionego niech

miłym słówkiem pocieszy i t. p. W nauce szkolnej potrzebie tej stara się zaradzić t. zw. zastosowanie (aplikacja) objaśnionej w lekcji prawdy. Zastosowanie to jednak nieraz trudno przeprowadzić, ponieważ nie wszystkie akty nadają się do spełnienia w obrębie szkoły. Zrealizowanie niektórych uczuć czynem musi szkoła pozostawić praktycznemu życiu. Może ona jednak spełnić dwa ważne w tym kierunku zadania: jedno — to wzbudzanie silnej chęci i woli okazania swych uczuć czynem, drugie — to możność czuwania nad tym, czy uczeń czyn zamierzony spełnił, czyli taktowne dozorowanie działalności altruistycznej i religijnej ucznia.

IV. Przeszkody wychowawcze w osiągnięciu Piękną.

Byli i są filozofowie, którzy upatrują w wychowaniu estetycznym najwyższy motyw działań, obejmujący w sobie także pobudki etyczne. Zdanie to jest przesadą, bo może ktoś być estetą w każdym calu (np. w muzyce), a przy tym moralnie zaniedbanym. Zmysł estetyczny, jak w ogóle każde uczucie, jest, jak wiemy, tylko środkiem, oddziałującym pobudliwie na rozum i wolę człowieka. Lecz środek ten nie powoduje koniecznie woli do działań etycznie szlachetnych. Motywy etyczne stanowią samoistny, niezależny rodzaj bodźców, oddziałujących na decyzję człowieka. Dopiero gdy z motywami estetycznymi złączą się motywy etyczne i intelektualne, z przyrodzonymi — nadprzyrodzone, wychowanie w całości udać się może. Poczucie piękna odgrywa jednak w wychowaniu tak ważną rolę, że zaniedbanie w tym względzie narażałoby wychowanka na niepowetowane straty. Trzecim głównym zadaniem wychowania jest zatem rozwinięcie w wychowanku wrażliwości na piękno i dobrego smaku estetycznego, aby pragnienia jego i dążności cechowała zawsze pewna linia piękna. Ponieważ piękno polega na porządku i harmonii, główną przeszkodą w zrealizowaniu go jest brak poczucia porządku i harmonii.

Wychowanie swe estetyczne rozpoczynać więc musi wychowanek od uczenia się porządku i schludności na sobie i wokoło siebie. Dziecko na ogół chętnie się stroi — zwłaszcza dziewczynka — aby podobać się drugim. Rodzice,

pielęgnując poczucie to w zdrowym kierunku, baczyć muszą na to, aby nie wyrodziło się ono w manię strojenia, kokieteryę i próżność.

W domu, gdzie więcej jest starszych dziewcząt, dobrze czyni matka, gdy każdemu z nich przydziela jakiś stały obowiązek, np. uprzątnięcie pokoju, utrzymywanie go w porządku, przystrajanie ołtarzyka, obrazu, stołu kwiatami. Jest to znakomite przygotowanie na przyszłe stanowisko gospodyni i pani domu, wyrabiające nie tylko zmysł porządku i piękna, ale równocześnie także poczucie odpowiedzialności. Pierwszą akademią sztuk pięknych jest dom rodzicielski w całej swej strukturze. Odznaczać się więc winien estetycznym wyglądem ścian, mebli, obrazów i innych ozdób, aby wychowanek czuł się w nim jak najlepiej i z przyjemnością wracał do domu. Gdy dom jest ubogi w estetyczne wartości, przyroda cała ze swym pięknem naturalnym działa pobudliwie na zmysły wychowanek i jego wyobraźnię. W wieku młodym każdy jest malarzem, rzeźbiarzem, architektem, muzykiem, poetą. Dyspozycję tych nie wolno tłumić, ale trzeba je pochwalać i rozwijać. Niejeden wielki talent rozpoczął swą karierę bardzo nieudolnymi próbami.

Ważnym wychowawczym momentem jest zwracanie uwagi dzieci na naturalną prostotę, grzeczność i układność w zachowaniu się wobec drugich, zwłaszcza wobec starszych. Zrozumienie tych rzeczy rośnie powoli; przeszkadzają tu żywioł i egoizm wrodzony. Nie wolno puszczać płazem żadnych nietaktów i niesforności. Od niegrzecznego i nieuważnego dziecka trzeba pedantycznie domagać się stosownego zadosyćuczynienia. Surowe, bezwzględne charaktery, jakie spotykamy w życiu, mają swe źródło w nienaprawianych szorstkościach i nieuprzejmościach za młodu. Pod tym względem szkoła uczy wychowanek więcej, biorąc go w ostrzejsze karby, aniżeli dom, gdzie panuje większa swoboda. Regulamin szkolny, zakrojony na dobro ogólne, jest trwadszy i niechętnie znosi wyjątki. Uczeń musi doń skrupulatnie się stosować. Musi więc na czas stawiać się na lekcję, załatwić zadania, książki i zeszyty mieć w porządku, a wszystko to uczy go sumienności, dokładności i punktualności oraz systematycznej i regularnej, porządkowej i wzorowej pracy — tych cnót podstawowych w dziedzinie wychowania estetycznego. Szkoła powszechna

nie potrzebuje urządzać osobnych wykładów o sztuce. Z tego jednak nie wynika, aby zwolnioną była z obowiązku kształcenia smaku estetycznego swych wychowanków. I owszem, powinna ona udostępnić uczniowi najogólniejsze pojęcia piękna, wpoić weń najprostsze zasady estetyczne, aby potrafił w życiu zająć skromne, ale poprawne stanowisko wobec nasuwających mu się piękności przyrody i dzieł sztuki.

Dlatego już sam budynek szkolny powinien być miły, gustowny. Niech nie brakuje w nim ozdób, kwiatów, a także ładnego ogródka i dziedzińca. T. zw. środki pogładowe, więc obrazy, ilustracje, fotografie, figury, modele i t. d., winny posiadać pewną estetyczną wartość. Bohomazy wstyd przynoszą szkole — należy je wyrzucić, spalić!

W nauce rysunków często rysują uczniowie różne esy — floresy. Dla ćwiczenia — zgoda. Ale każde ćwiczenie kończyć się musi jakąś żywą aplikacją (praktycznym zastosowaniem). Trzeba więc uczniom kazać w końcu rysować n. p. jaki łuk okrągły i objaśnić, że jest to znamię stylu romańskiego, lub ostrołuk — znamię stylu gotyckiego i t. d. Wszystko to, wykonane własną ręką ucznia, utkwi mu głęboko w pamięci.

Ilustrując naukę obrazami lub rzeźbami, trzeba je objaśniać, zwracając uwagę także na artystyczne ujęcie rzeczy, na linie, kolory, proporcje, perspektywy i t. p. szczegóły, aby budzić w wychowankach zrozumienie estetyczne. Także wybieczki w piękne zakątki kraju przyczyniają się do wyrobienia odczucia dla prawdziwego piękna.

W nauce śpiewu czyż nie można zapoznawać uczniów z najprostszymi zasadami teorii muzyki? Nie będzie to kosztowało ani zbyt wiele czasu, ani zbyt wiele trudu. Pod tym względem dzieciom, zwłaszcza muzykalnym, dzieje się krzywda, że nie mogą rozwinąć lepiej wrodzonych zdolności. Żywa ręka nauczyciela (fortepian, skrzypce), dobrane płyty gramofonowe, radio oraz inne produkcje niech uzmysławiają uczniom doborową muzykę kościelną i świecką. Szkoła w średnich wiekach i w okresie humanizmu więcej w tym względzie dawała.

I tak każdy przedmiot nauki posiada swą stronę estetyczną, którą należy w nauce uwzględnić, ucząc nie tylko rozumowo, ale także pięknie, w pociągającej formie i z odpowiednią ekspresyjną siłą, aby pobudzić wrażliwość estetyczną

ucznia. Im piękniej nauczyciel uczy, czy słowem czy pokazem, tym więcej wzbudza zajęcia do danego przedmiotu — bo pulchra placent, piękno się podoba — tym lepiej więc uczy.

Rzeczą wychowania estetycznego zatem będzie doprowadzać do umysłu wychowanek jak najwięcej „cudnych” wyobrażeń (Gliczner), by budzić nimi podziw i zmysł piękna. Dzieci z natury lubią się dziwić i zachwycać, bo posiadają bujną, żądną pięknych wrażeń wyobraźnię, która im wyczarowuje powabne światy (bajki) i podnosi serca ponad szarą rzeczywistość. Niestety, dzieci oduczają się z wolna dziwić za przykładem starszych, którzy oceniają wszystko szkiełkiem, wagą i groszem.

Zasada „nil mirari” — nie dziwić się niczemu — pochodząca z ust nie młodych, ale z suchych głów starych, może zgorzkniałych, okazuje się przydatną dla życia praktycznego w sensie, jak upomina Horacy: „Aequam mentem rebus in arduis servare mentem, non secus in bonis” (Równowagę pamiętaj zachować w złej i dobrej doli). Jeśli zaś chodzi o kształcenie intelektualne, moralne i estetyczne, wpajanie zasady „nil mirari” byłoby rzeczą na wskroś niepedagogiczną. Tu właśnie przeciwnie: im więcej się wychowanek zastanawia i podziwia, tym pewniejszym i intensywniejszym bywa skutek wychowawczy, zwłaszcza w dziedzinie wychowania estetycznego. Tu panować winna zasada „multum mirari” (Dużo podziwiać). Uczyć tak trzeba wychowanek, aby go rzeczą jak najżywiej zająć i zadziwić, gdyż zastanawianie się i podziw są najlepszą rękojmą, że dany przedmiot wywiera wrażenie, budzi myśl i wyobraźnię, przepełniając umysł pożądaną treścią. Należy więc skwapliwie uwzględniać i popierać to wszystko, co wprowadza wychowanek w krainę dziwów i pozostawiać go jak najdłużej w świecie dziecięcych bajek i marzeń. Tylko suche mózgi (dorosłych) będą nieociesnioną ręką rozbijać piękne królestwo poezji i uniesień ducha. Rozumny wychowawca nie będzie go burzył, lecz będzie budował na tej właśnie podstawie przedziwnej wrażliwości młodej wyobraźni, prowadząc wychowanek od świata fantastycznego do rzeczywistego, wzbudzając i podsycając grę wyobraźni, podziw i zapał dla sprawy.

Ileż to sposobności daje w tym względzie każdy przedmiot nauki, więc przyroda, literatura, historia, a przede wszyst-

kim religia. Ona to stanowi przedmiot na wskroś estetyczny, bo przedstawia nie tylko piękno zewnętrzne, ale sięga do wnętrza człowieka, urabiając piękne dusze. Gdy mówimy o wspaniałości Boga i nieba, o szlachetnych, wielkich, bohater-skich czynach ludzkich, ile to wszędzie wpleść można uwag i refleksyj podniosłych! Opowieści, porównania, parable biblijne, głębokie sentencje Pisma św., pieśni kościelne, symboliczna liturgia, sam Chrystus i Matka Boża — od Betleemu do Kalwarii — to niewyczerpane źródło najwyższych ideałów piękna. Tutaj to najszlachetniejsi i najwięksi mistrzowie pędzla, dłuta, kielni i tonów znajdowali najszczytniejsze estetyczne podniety i natchnienia.

Pamiętać jednak trzeba o tym, aby wychowanek z receptywności potrafił się wznieść także do aktywności, t. zn., aby pod działaniem bodźców estetycznych dochodziły do skutku piękne myśli, postanowienia i czyny. Inaczej, najpiękniejsze wzloty estetyczne pozostaną tylko bezpłodną grą uczucia. Postępowalibyśmy wówczas podobnie, jak zawiadowca fabryki, puszczający w ruch maszyny, ale nie poddający im do przerobienia żadnego materiału. W ten sposób uruchomione uczucie byłoby narzędziem funkcjonującym napróżno, nie osią-gającym ostatecznego celu. Prawdę tę muszą szczególnie mieć na oku wychowawcy wobec uczniów polskich, ponieważ rozlewna natura polska rozpala i roztkliwia się łatwo, daleko trudniej jednak wykorzystuje uczucia jako impulsy do twórczych czynów. Uczucie jest nieodzownym, wspaniałym środkiem wychowawczym, o ile człowieka podnosi i uszlachetnia oraz pobudza do pięknych, wartościowych aktów, inaczej, puste i niepłodne, może doprowadzić wychowanka do nadwrażliwości, próżnego marzycielstwa i niechęci do pracy.

Postulat wychowania estetycznego rozszerza się i pogłębia w szkole średniej, dlatego, że niejeden uczeń przechodzi stąd do akademii sztuk pięknych, lub do uniwersytetu na studium sztuki. Stąd szkoła średnia wysubtelniać winna stopniowo zmysł piękna we wszystkich przedmiotach i we wszystkich klasach, pozwalając wybitnie uzdolnionym uczniom na szczególne studia w ulubionym przedmiocie. Umieszczenie w planie godziny tygodniowo systematycznych wykładów o sztuce byłoby pożądanym zakończeniem i zaokrągleniem nauki w najwyższych klasach. Maturzysta i w tym względzie winien być

dojrzałym, powinien się orientować na polu poszczególnych rodzajów szkół i stylów sztuki i posiadać zdrowy smak estetyczny.

Idealem jest, by szkoła i życie rozbudzały odpowiednie poczucie piękna we wszystkich warstwach narodu. W dziele estetycznego wykształcenia szkoła ostatniej doby (przedwojennej) zaniedbała w szczególnej mierze: wychowanie fizyczne i sztukę krasomówstwa.

Wychowanie fizyczne (w tym także higiena) nie doznawało odpowiedniego uwzględnienia w szkole (ale było go dosyć poza nią) z powodu przeładowania planu nauką książkową i braku głębszego zrozumienia dla wartości wychowawczej gimnastyki i sportów. Dziś staramy się powetować dawne zaniedbanie. I słusznie, nie tylko z tego powodu, że zdrowie i siła są podstawą zdrowego ducha i radosnej pracy („W zdrowym ciele zdrowy duch”, Juwenal, satyry X, 356), ale i dlatego, że przysparzają one ciału zręczności i wdzięku, więc także ze względów estetycznych. Wychowanie fizyczne powinno propagować zdrową kulturę ciała, zaszczepiając uczniom to przekonanie, że człowiek, jako najpiękniejsze stworzenie Boże, ma obowiązek podtrzymywać i rozwijać zdrowie, sprężystość i piękno ciała i duszy, a nie marnować i niszczyć ich lekko-myślnie. Z tym wszystkim wychowanie fizyczne musi być ujęte rozsądnie, nie tylko w poszczególnych formach swoich, ale także w stosunku do innych przedmiotów nauki. Szczególnie baczyć musimy na to, aby odżywający zapal wobec zajęć ręcznych, ćwiczeń fizycznych i sportów nie ponosił nas zbyt daleko. Istnieją objawy, które zdają się wskazywać na to. Z góry: minister oświaty wydaje okólnik, w którym stwierdza i poucza, że dobra cenzura w gimnastyce może zrównoważyć (kompensować) złą cenzurę w innych przedmiotach, nawet w języku ojczystym i religii. Z dołu: młodzi i starzy palą się do igrzysk i zawodów nieraz tak niesamowicie, że obok zdobywania chleba uważają je bodaj za najważniejszą treść życia. Dzienniki przynoszą łamy całe sprawozdań sportowych, wychodzą osobne, tej dziedzinie poświęcone gazety, urządzi się wspaniałe uroczystości, „święta”, olimpiady, dla których coraz częściej lekceważy się i zaniedbuje obowiązki święte: nie smakuje książka, lektura, modlitwa, zatracą się wyższe aspiracje, bo to wszystko nie daje oklasków, mistrzostwa, namacalnych laurów. Za to, gdy jaki zawodnik kopnie piłkę nożną kilka metrów dalej od

przeciwnika lub dobiegnie minutę prędzej do meły, bije się frenetyczne brawa, nuci hymn narodowy, najwyżsi władcy i królowie udzielają przyjęcia i gratulują zwycięzcy. Młodzież dzisiejsza lepiej zna nazwiska rekordzistów, aniżeli koryfeuszy kultury ducha.

Jakieś przeczulone podniecenie, patologia sportowa ogarnia coraz to szersze rzesze, co przypomina podobne nastroje w okresie upadku imperium rzymskiego, gdy to lud nie miał innych aspiracji jak „panem et circenses” (chleba i igrzysk). Wszystko to ma już dziś dość wyraźną wymowę, której ton jest ten: Jeżeli będziemy dalej podsycać w coraz szybszym tempie entuzjazm do ćwiczeń i zawodów sportowych, świat tak się zesportuje, że zejdziemy, jak poganie, do przesadnego kultu ciała, do ubóstwiania siły i sprawności mięśni. A przecież nieraz w słabym ciele mieszka silny duch, stwarzający dzieła wybitne i wielkie.

Aby nie przeholować, musi wychowanie twardo się trzymać niewzruszalnych zasad: pierwsze miejsce należy się służbie Bożej i kulturze ducha, a drugie kulturze ciała. Dobra cenzura w gimnastyce nie może więc kompensować złej cenzury religii, bo ciało jest tylko narzędziem ducha, i jak niebo wysoko sklepięne nad ziemią, tak duch ludzki wyżej stoi od materii. Tendencje wychowania fizycznego muszą zachować pewien umiar, by nie popaść w wybujałość i nie nadwyręzać praw innych przedmiotów nauki. Gimnastyka jest dla młodzieży potrzebna, sporty i zawody są pochwały godne, ale — ne quid nimis! Królestwem człowieka nie jest siła i sprawność ciała, gdzie bezkonkurencyjnie góruje wysoko nad nim świat zwierzęcy, ale dziedzina ducha, szlachetny charakter, gdzie zwierzę mu dorównać nie może. Cóż znaczy, że jakiś atleta-murzyn zdobędzie wszystkie rekordy świata, gdy dusza jego pozostanie czarna? Kultura chrześcijańska musi się trzymać wyższego porządku i stawiać rzecz jasno: nam chodzi przede wszystkim o rekordy ducha, a wszystko inne, chociaż miłe i pożyteczne, posiada znaczenie mniej ważne. Sport wychowawczy, wyrabiający mięśnie i nerwy, szybkość reakcji, zręczność, odwagę i karność w tym celu, by ciało było sprawnym narzędziem ducha, zasługuje na pełne poparcie i opiekę szkoły; sport rekordowy zaś, dla sukcesów i

poklasków tłumu, powodujący żądę uznania, próżność i materializm, musi pozostać poza obrębem szkoły.

Innym zaniedbaniem pedagogiki przedostatniego okresu jest niedocenywanie sztuki krasomówstwa. Sztuka retoryczna nie jest dziś w poszanowaniu, najprostsze zasady oratorskie idą często w poniewierkę. Zaniedbanie języka nie tylko razi, ale odbija się nieraz niekorzystnie na sprawie. Dlatego już szkoła średnia, a później uniwersytet, powinny więcej troski poświęcać sztuce krasomówczej. Nie potrzeba zawracać do przesadnego rozgworu okresu humanizmu, gdzie „diva eloquentia”, boskie krasomówstwo, było szczytem wykształcenia, ale nie wolno też kłaść zbytniego nacisku na kształcenie materialne kosztem poprawnej formy literackiej języka.

Od najniższych klas począwszy, trzeba więc zważać na odpowiednią równowagę między materią a formą nauki. Wypracowania uczniowskie winny się odznaczać nie tylko doborową treścią, ale zmierzać od poprawności ortograficznej i gramatycznej do coraz to większej gładkości układu i stylu. W wyższych klasach niezbędne się stają praktyczne pouczenia stylistyczne, prozodyjne, czytanie i przerabianie wzorowych opracowań, traktatów, klasycznych dzieł poezji i prozy. Przy czym należy zważać nie tylko na biegłość języka, ale i na beznaganność i piękność wystąpienia się. Wypadałoby zapoznawać uczniów z głównymi zasadami fonetyki: niech czytają głośno, deklamują, wypowiadają wykłady przed całą klasą.

Mieliśmy w Polsce w czasie rozkwitu humanizmu liczny poczet znakomitych mówców, którzy wstawili imię Polski w świecie całym. Dziś mamy dużo krzykaczy wiecowych i domorosłych oratorów, krasomówców zaś coraz mniej w młodszym pokoleniu, a Demostenesów i Ciceronów trzeba szukać z latarnią. A przecież potrzeba ich w kościele, w senacie, w sejmie, w sądzie, w szkolnictwie i na innych ważnych urządach w kraju i poza nim. Chlubą nowopowstałej szkoły polskiej byłoby, gdyby zechciała niedociągnięcia dawnego systemu naprawić, dając swym uczniom możliwość głębszego wykształcenia w retoryce. Obowiązek ten jest wdzięczny, bo Polacy z natury są uposażeni zdolnościami wymowy, połączonymi z wybitnym nieraz poczuciem piękna formy.

Z tego też powodu należałoby na uniwersytetach stworzyć osobną katedrę wymowy, a w seminariach duchownych katedrę eloquentiae sacrae.

Dochodzimy do wniosku, że dopiero odpowiednia równowaga między treścią a formą daje pełnię wychowania estetycznego. Braki po tej lub owej stronie ujemnie zaznaczają się w życiu. Stąd też człowiek ma prawo do odpowiedniego uwzględnienia w wychowaniu jednej i drugiej strony, tym bardziej, że jako najdoskonalsze stworzenie Boże, był i pozostanie zawsze najidealniejszym przedmiotem sztuki. Dlatego też ze wszystkich sztuk najwznioślejszą jest sztuka wychowawcza, urabiająca zewnętrzną i wewnętrzną piękność człowieka. Kto dobrze wychował człowieka, stworzył wielkie dzieło, jest wielkim artystą. Św. Jan Złotousty wypowiada to piękne zdanie: „Ponad malarza, rzeźbiarza i wszystkich artystów stawiam człowieka, który umie kształtować duszę młodzieży”.

V. Trudności wychowania seksualnego.

1. Urok czystości.

Piękność człowieka jest zewnętrzna (dorodność ciała) i wewnętrzna (szlachetność duszy). W żadnej istocie ludzkiej nie odzwierciadlają się one dwa rysy piękna w harmonijnej doskonałości. Bo grzech pierworodny nadwyrężył harmonijną jedność piękna duszy i ciała. Nikt nie jest bez skazy z powodu różnych niedociągnięć siły twórczej rodzącej (*defectus vis formativae*) oraz słabości osobistych. Istnieje jednak cnota, która przyczynia się w szczególnej mierze do wytworzenia i podtrzymania harmonii między duszą a ciałem, potęgując piękno człowieka, tak wewnętrzne jak i zewnętrzne. Cnotą tą jest niewinność, względnie czystość serca. Wywiera ona urok wielki na serca ludzkie, a nawet sam Bóg nią się zachwyca. (Księga Mądrości IV, 1).

Skąd ten urok czystości? Ponieważ dusza czysta — to owoc świeży, nienadpsuty, nie dotknięty żadną zmazaną ręką.

Świeżość ta oddziałuje na ciało dodatnio, darząc je odpornością i miłym wyglądem, uszlachetniając rysy twarzy nieraz nadziemską, anielską pięknnością. Także zdolnościom umysłowym czystość wychodzi na dobro, wzmagając ich

tężyznę i ruchliwość. Wola człowieka znajduje w czystości ożywcze źródło energii życiowej, hartu i wytrwałości w trudach oraz prawdziwej radości życia. Serca czyste lepiej odczuwają sprawy wyższe, idealne, Boże. Chrystus, podkreślając ten moment, zwie takie serca błogostawione, bo Boga oglądają (= odczuwają w sobie już tu na ziemi). Słowem, gdy człowiek jest obrazem Bożym, obraz ten najartystyczniej jest wykończony w duszy niewinnej, czystej. Gdzie cnoty tej braknie, tam obraz staje się niewyraźnym, do wzoru swego niepodobnym (bohomazem).

Z tego wynika, że najświętszą troską wychowania, officium nobile – jest utrzymać i utwierdzać wrodzoną niewinność i zmysł czystości wychowanka. Zadanie szczególnego rodzaju, szczególnych wymaga środków wychowawczych.

2. Źródło zagadnienia.

Problem seksualny powstaje stąd, że popęd płciowy budzi się z reguły już w młodych latach, a nie może osiągnąć zadowolenia w moralnie dozwolony sposób. Wychowanie nie może zezwalać na to, aby wychowanek w jakikolwiek sposób drażnił i zaspokajał popęd płciowy. Zezwolenie to jest niedopuszczalne:

1. Ze względu na dobro indywidualne wychowanka. Biologia i fizjologia (medycyna) stwierdzają jednogłośnie, że akty płciowe, dokonywane w okresie rozwoju, powodują w niedojrzałym organizmie przykre zaburzenia i tragiczne nieraz następstwa. Liczne badania psychiatrów wykazują, że najczęstszą przyczyną niedorozwoju psychofizycznego całego legionu nieszczęśliwych istot są przedwczesne użycia i nadużycia płciowe. Zwykle uczeń taki niezdolnym się staje do dłuższych skupień ducha, zanika jego bystrość, pilność, religijność.

2. Także dobro społeczne wymaga wychowania młodzieży w czystości obyczajów. Osłabione wykroczeniami płciowymi organizmy młode stają się nieśmiałe, lękliwe, niepewne, nieprzystępne i udręczone, tworzą materiał pośledni, często później do małżeństwa mało lub zupełnie niezdający (impotentia). Nieczyste nałogi wpływają przede wszystkim bardzo ujemnie na życie wewnętrzne człowieka: zanika wtenczas ochota do modlitwy, cnoty, nabożeństw, Sakramentów św.,

serce skalane odnosi się ozięble do Boga, bo Go straciło, nie odczuwa Go, nie widzi. Tylko czyste serca Boga oglądają. Sfera seksualności to szczególny rezerwat Boga, bo dotyczy ona źródła życia ludzkiego. Dlatego też nie wolno nią szafować inaczej, jak zgodnie z wolą Bożą. Stąd też etyka i religia uzależniają od poprawnego stosunku do kwestii seksualnej szczęście człowieka doczesne i wieczne. W dalszej konsekwencji zależy od dobrych obyczajów tężyzna i pomyślność narodów.

3. Przeszkody wychowawcze.

a) Ze strony środowiska wychowawczego.

Rozpasany indywidualizm proklamuje dziś głośno „wolną miłość”, „wyżycie się” człowieka, poleca i idealizuje zmysłowe ponęty w literaturze i sztuce, w teatrze i kinematografach, w domu i na ulicy. Duch ludzki podleje, opada poziom myśli etycznej, człowiek traci rozum, uwikłany w niskich popędach. Na każdym prawie kroku spotyka dziś młodzież bodźce, działające pobudliwie na zmysły. W atmosferze takiej jakże ma się ona uchować bez skazy? A jednak mimo wszystko, nie wolno rąk opuszczać – ratować musimy młode pokolenie przed zgorzeniem, krzesząc nieustannie królewskość ducha.

b) Trudności ze strony wychowawcy.

Chcąc należycie spełnić zadania wychowania seksualnego, wychowawca winien być wnikliwym psychologiem, aby podpatrzeć i odczuć, co się w duszy wychowanka wstydliwie kryje; musi on być i potrochu lekarzem i znać różne fizjologiczne przyczyny i okoliczności, wpływające na rozwój płciowy, tudzież nadużycia, upośledzenia i zboczenia popędu; przede wszystkim zaś musi on być bardzo taktownym pedagogiem aby obrać odpowiednie metody postępowania.

c) Trudności ze strony wychowanka.

Wyływają one stąd, że człowiek właśnie w młodości najbardziej jest wrażliwy na podniety erotyczne. Wabią go foremne kształty ciała i ducha, rozogniają żywą wyobraźnię, podniecają zmysły. Kędy droga wśród ponęt ułud świata?

W popędzie płciowym odróżniać można dwa pierwiastki: duchowy, objawiający się w nieprzepartej tęsknocie za pięknem i jego czarem (uczucia estetyczne), oraz

zmysłowy, dążący do zadowolenia rządzących niższych. Upodobanie czysto duchowe zalet wewnętrznych, a nawet zewnętrznych, jakiej osoby nie ma w sobie nic zdrożnego, przeciwnie, może być cechą dodatnią, jako dążenie do odbłasku piękna Stworzyciela w stworzeniach. Rozkosze zmysłowe mają ze stanowiska etycznego tylko charakter drugorzędny, dodatkowy, jako że wypływają z natury niższej. Płciowość stworzył Bóg, tak samo jak inne popędy, razem z naturą ludzką, a że wszystko, co Bóg stworzył, jest dobre, zatem także dążenia zmysłowe popędu płciowego są dobre, o ile pobudzają człowieka do zgodnych z naturą i przewidzianych wolą Bożą poczynąń. Jest tak w prawowitym małżeństwie, jest tak i poza nim w wypadkach, gdy natura, niepodrażniona winą człowieka, domaga się swych praw, np. we śnie. Poza tym wszelkie umyślne podrażnienia erotyczne zmysłowe, psują porządek myśli Bożej, obarczają człowieka przewiną i odpowiedzialnością za nieszczęsne skutki.

4. Środki wychowania seksualnego w ogólności.

Wychowanie rozporządza dwoma walnymi środkami, którymi może oddziaływać dodatnio: jeden negatywny, czyli zapobiegawczy (profilaktyczny), chroniący wychowanka przed wszystkim, co by go zgorszyć i na jego rozwój płciowy niekorzystnie oddziaływać mogło, a drugi pozytywny, uodparniający jego siły psychofizyczne wobec natarczywości podnieć erotycznych.

a) Środki ochronne.

Nie polegają one na tym, żeby odciąć wychowanka od świata zewnętrznego chińskim murem, ani też na tym, aby uwolnić go od nagabywań płciowych. Jest to ani rzeczą możliwą ani pożądaną. Zadaniem akcji ochronnej jest strzec wychowanka przed gromadzeniem niebezpiecznego paliwa zmysłowego, ażeby ono nie wybuchło niewczesnie, zdrożnie i rujnująco. Profilaktyce chodzi w pierwszym rzędzie o to, aby wychowanek nie dowiadywał się zbyt rychło i niepotrzebnie wiadomości z dziedziny płciowej, których organizm jego jeszcze bezkarnie znieść nie może. Bronić trzeba wychowanka przed podniecającymi wpływami z zewnątrz, aby nie mąciły spokoju jego duszy, tak potrzebnego do normalnego rozwoju. Mąci ten spokój koedukacja, zwłaszcza od okresu pokwitania,

mnożąc pokusy i sposobności wykroczeń, utrudniając zachowanie czystości i niewinności. Mąci ten spokój każdy gorszy-ciel, pełniąc służbę szatańską, mącąc beletrystyka (pornografia), przedstawienia teatralne i filmy, obrazy, rzeźby, tańce, stroje, obrażające obyczajność. Otoczyć więc trzeba wychowanka zdrową, czystą atmosferą wychowawczą, a wyrzucać poza jej nawias bez miłosierdzia wszystko to, co by tę atmosferę skałać mogło. Żywot sielski – anielski w domu rodzinnym pod czujnym okiem kochających rodziców jest najlepszą rękojmią, że wychowanek ugruntuje swą cnotę, przezwycięży trudności i nie zejdzie na bezdroża. Dzień cały winien być wychowanek pilnie zajęty przy pracy lub zabawie. Szczególnie troskliwego, dyskretnego nadzoru wymaga młodzież podczas wakacji: próżniaczy wywczas jest z reguły złym doradcą.

b) Środki uodparniające.

Pośrednie.

W pozytywnej akcji wychowania seksualnego pomagają jako środki pośrednie: wychowanie fizyczne i wychowanie moralno-religijne.

Wychowanie fizyczne.

Nie oddziałuje ono wprawdzie wprost mitygująco na popęd płciowy, ale pielęgnując siłę, sprawność i karność ciała, przyczynia się do prawidłowego rozwoju potencji płciowych, a pośrednio do łatwiejszego ich regulowania i opanowywania. Słabe ciało bowiem, niedorozwinięte lub wyczerpane nerwowo, łatwiej ulega podrażnieniom płciowym. Wychowanie fizyczne, sprawując dzielność ciała, potęguje pośrednio także dzielność ducha: odwraca ono uwagę i energię wychowanka od spraw płciowych, a przenosi ją na sprawy dozwolone, szlachetne. Z tym wszystkim zdanie Juwenala „mens sana in corpore sano” (w zdrowym ciele zdrowy duch) nie jest niewzruszonym aksjomatem. Nieraz w ciele atletycznym, tkwi niezdrowy, przewrotny duch, a przeciwnie, chociaż ciało nieraz wątłe, gdy silny w nim duch, człowiek wielkich dokonać może rzeczy. Poza tym przeforsowanie ciała nadwyręża nerwy, powodując ich nadwrażliwość także w ośrodkach płciowych. Dlatego w zabiegach wychowawczych prymat należy się duchowi, jemu należy poświęcać daleko więcej uwagi i troski, gdyż on ma panować nad ciałem.

Wychowanie moralno-religijne.

Gdy mówimy o wychowaniu moralnym, mamy tu na myśli nie tylko t. zw. moralność naturalną, poprzestającą na motywach naturalnych, ale sięgamy wyżej, do podniet i bodźców nadprzyrodzonych, czyli wkraczamy w dziedzinę religii.

Nie zastąpi religii moralność filozoficzna, pozytywna czy racjonalistyczna. Najgłębsze i najpiękniejsze jej wywody nie wystarczają, aby ująć i porwać całego człowieka. Pouczają one rozum, lecz nie pobudzą dostatecznie serca i woli. Nie podniosą człowieka z upadku, nie podtrzymają i nie wyrobią go w cnocie.

Jesteśmy świadkami owoców szkoły bezwyznaniowej w Bol-szewii i innych krajach. Same moralne niepowodzenia!

Okrutne poniżenie i bankructwo moralne człowieka ma swoje źródło nie tylko w braku Boga w szkole, ale także w fałszywej onej zasadzie, wysuniętej w pedagogice tak silnie i ponętnie przez Jana, Jakuba Rousseau, że człowiek z natury jest dobry, że więc wychowanie nie ma innego zadania do spełnienia, jak pozwalać wychowankowi wrodzone siły i zalety dowolnie rozwijać.

I owszem, człowiek jest dobrym i może się stać nawet świętym, gdy duch rządzi ciałem, jako swym narzędziem, według idei wyższych. Byłoby tak zawsze, i nigdy człowiek nie popadłby w rozdzwiek ze sobą, z bliźnim i Bogiem swoim, gdyby nie grzech pierworodny, który wolę ludzką pod względem moralnym nadpsuł i osłabił, namiętności niskie rozpętał. Opanowanie namiętności jest zwycięstwem nad naturą, nie starczą tu więc z reguły środki naturalne, ale potrzebne są także nadnaturalne motywy, które nam daje religia. Naturalne motywy są słabsze, i zwykle zawodzą. Cóż znaczą najpiękniejsze zapewnienia, że przezwyciężenie siebie jest potrzebne ze względu na moralne wyrobienie własne i dobro społeczne, kiedy udręczone serce nie odczuwa w danej chwili ani dobra wyższego swego ani społecznego? Jakaż siła zdolna wówczas powściągnąć potęgę natury, wołające, krzyczące, żebrzące gwałtownie nasycenia?

W moralności tkwi coś znacznie więcej, aniżeli refleks rozkazujący motywów naturalnych, dobra indywidualnego i społecznego. Tkwi w niej przede wszystkim motyw Boży. I dopiero ten motyw nadaje moralności najwyższą siłę i najwyższą

szlachetność. O całe niebo wyższe i silniejsze jest wobec ponęt świata i wewnętrznych walk stanowisko człowieka wierzącego, który chce pozostać nieskalanym ze względu na Boga, by sobie wysłużyć niebo, a uniknąć piekła. Tam, gdzie już nikt i nic nie może poruszyć odpornej bryły woli, tam jeszcze ważne słowo ma do powiedzenia Chrystus, a słowo to jest rozstrzygające, jest słowem ostatecznej, najpotężniejszej instancji. Dlatego też hasłem w wychowaniu seksualnym być winno: więcej uświęcenia, a mniej psychologii, więcej uświadczenia w świecie ducha, a mniej w obrębie zmysłów! Gdy wychowanie religijne nie zbudowało silnych hamulcy i tam, popęd płciowy, jak rozhukany potok górski rozrywa najszlachetniejsze podstawy i odczucia moralne. Wiedzą o tym rozumniejsi bezbożnicy, i każą dlatego wychowywać swe dzieci w szkołach wyznaniowych, nawet klasztornych.

Środki pozytywne bezpośrednie.

Pielęgnowanie uczucia wstydlivosti.

Uczucie wstydlivosti wypływa z głębin zdrowego instynktu samozachowawczego, broniącego źródła i podstaw moralnego życia. Jest ono jakoby aniołem stróżem czystości, który troskliwie czuwa nad nieskazitelną cnotą i daje sygnał ostrzegający, skoro jej grozi jakie niebezpieczeństwo.

Wstydlivosc wychowanka jest wrodzoną, ale staje się także nabytą. Zakrywanie spraw seksualnych wyrabia w wychowanku od najrychlejszych lat to przekonanie, że narządy płciowe i ich funkcje są niskie i brzydkie. Z terminami „brzydkie” i „piękne” łączy wychowanek długi czas nie tylko pojęcia estetyczne, ale także pojęcia moralne, tak że co brzydkie, jest dlań i niemoralne, a co moralne, to i piękne. Naga figura jest dlań brzydka, chociażby była artystycznie piękna.

Czy nie należy wyprowadzać dziecka z tego złudzenia? Jeśli chodzi o kwestie seksualne, sądzimy, że nie zawadzi, gdy pozwoli się małemu dziecku jakiś czas na używanie pojęć moralnych i estetycznych sumptim: niech to, co niemoralne, pozostanie dlań zarazem i brzydkim. Uprawnienie do tej taktyki daje wprawdzie praktyczny wzgląd na dobro wychowawcze, bo co jest niemoralne o r a z brzydkie, to więcej odstrasza; poza tym

pojęcia te faktycznie nieraz tak bardzo blisko się stykają, że trudno je dziecku rozróżnić.

Ze spokojnym sumieniem może więc wychowawca w danej chwili okazywać także obrzydzenie i wstręt wobec wszystkiego, co nadwyręża poczucie wstydlivosti. Dziewczęta noszą zwykle krótkie sukienki. Ale mania obcinania sukien u góry i u dołu wzrosła dziś do takich rozmiarów, że biedne dziewczęta, skoro się nachylą albo usiądą, nie mają czym zakryć bielizny na najwstydlivszych częściach ciała. Czyż matki tego nie widzą? Dodajmy tu, że i materiały przezroczyste nie są dostatecznym okryciem nagości.

Zdarzają się coraz częściej wypadki, że chłopcy kąpią się razem z dziewczętami w stroju, w jakim ich Pan Bóg stworzył. Rzecz jasna, że wstydlivność doznaje wtenczas śmiertelnej obrazy, której nie zrównoważą najświętsze przestrogi i napomnienia. Gdy rodzice doczekają się z takich dzieci wstydu i hańby, niech nikogo nie winią, prócz siebie samych. Nadzór starszej osoby przy kąpieli nieletnich jest zawsze potrzebny i pożądany. Te same środki ostrożności stosować należy przy gimnastyce, sportach, badaniach lekarskich, na wycieczkach wspólnych, balach, zabawach i tańcach. Jedna nierozważna chwila starczy nieraz, by doprowadzić jedną lub obie strony do ciężkiego upadku. Tak zwane szkoły rytmiczne, powstające w większych miastach, w przesadnym uwielbieniu zewnętrznego piękna, uprawiają kult nagiego ciała z niepowetowanym uszczerbkiem dla uczuć wstydlivosti.

Słowem, wszędzie gdzie młodzież, zwłaszcza obu płci, razem o siebie się ociera, jak najtroskliwszy nadzór staje się nieodzownym, bo w chwilach tych eros lub seksus lub obydwaj razem, świadomie czy podświadomie, rozwijają gorącą akcję, aby dojść do głosu. Zwolna musi wychowanek sam uczyć się zajmować poprawne stanowisko wobec kwestyj seksualnych i sam opanowywać swe życie płciowe, uświadamiając sobie, kiedy postępuje grzesznie i brzydko, a kiedy poprawnie i pięknie. Dlatego też lepiej, że wobec wychowanków starszych nie będziemy nazywali narządów płciowych i złączonych z nimi aktów brzydkimi i nieczystymi, ale raczej nieskromnymi i niewstydlivymi, jako że ich odkrywanie i używanie wobec osób niepowołanych obraża uczucia skromności i wstydlivosti.

wości. Opanowanie siebie dokonuje się za pomocą dwóch głównych sposobów: drogą substytucji i drogą sublimacji.

Substytucja polega na wypieraniu nieodpowiednich treści psychicznych, działających ujemnie, a na zastępowaniu ich innymi, szlachetnymi. W pokusach contra sextum modlitwa dlatego staje się skuteczną, bo odwraca uwagę na inny przedmiot, a więc na Boga, Matkę Boską, Anioła Stróża i t. d. Mechaniczne i bezmyślne wołanie nic nie pomoże, gdy świadomość pozostaje nadal zaprzątnięta grzesznym przedmiotem. — Starszym chłopcom poddawać trzeba interesujące problemy do rozwiązania, niech oddają się swym indywidualnym zamiłowaniom i ulubionym zajęciom duszą całą, aż do zapomnienia o sobie, aby im sprawy seksualne nie przychodziły na myśl; niech rysują, malują, muzykują, zbierają rośliny, motyle, chrząszcze. W okresie chłopięcym wyrabiają się już, znowu na szczęście nasze, specyficzne zamiłowania i skłonności wychowanka. Wiemy, jak bardzo młodzież jest „cupida rerum novarum” — żądna nowości. W tej gonitwie za coraz to nowymi wrażeniami, a zapominaniu o tym, co było, w tej łatwości odsuwania i zagrzebywania jednych przeżyć na korzyść drugih, znajduje wychowawca wielką pomoc w zabiegach około wychowania seksualnego młodzieży. Korzystajmy tylko szczerze z tego usposobienia wychowanków naszych! W miejsce zepsutego towarzysza dajmy wychowankowi dwóch, trzech chłopców dobrych; w miejsce gorszących wiadomości, które czyta w gazecie, lub jakiej książce, podsuwajmy mu dobrą literaturę piękną, za jedno słowo szpetne, które doleci do uszu jego, powiedzmy mu sto słów kochanych, wzniosłych, świętych! Istota i wartość substytucyjnych zabiegów wychowawczych polega właśnie na ciągłym usuwaniu treści niestosownych, na oczyszczaniu i porządkowaniu myśli, wyobraźni, oczu, uszu, serca i woli wychowanka, a poddawaniu mu treści dobrych i pięknych.

Sublimacja popędu płciowego czyli uwznioślanie naturalnych potencyj nie pozwala dojść do głosu dominującego pierwiastkowi naturalnemu w nizinach zmysłowego użycia, ale kieruje go ku celom wyższym, idealnym. Jak w substytucji działamy usuwająco i oczyszczająco, tak w sublimacji podnosząco i idealizująco. Przychodzi nam tu znowu z pomocą sama natura wychowanka.

Żaden wiek życia nie jest bowiem tak sposobny do uwzniośleń, do tworzenia sobie ponętnych światów idei i ideałów, jak wiek młody. W dzieciństwie żyje mały człowiek z rozkoszą w fantastycznym świecie cudownych bajek, którymi się zachwyca; chłopiec marzy i gwarzy z lubością o ciekawych, niezwykłych, wielkich mężach i dziełach, pragnąc sam w życiu nadzwyczajnych rzeczy dokonać; w wieku młodzieńczym kryształizują się coraz wyraźniej chwilowe, epizodyczne dotąd jeszcze pragnienia: młodzieniec tworzy już sobie konkretne i realne plany i programy na przyszłość, goni za wielkimi myślami i ideami, żyć nie może bez wyższych wzlotów i gwiazd przewodnich, za którymi zakreśla życia swego tory.

I znowu nie potrzebuje wychowanie nic innego czynić, jak tylko popierać serdecznie te ideowe wzloty młodzieży, „niech nad martwym wzłata światem w rajska krainę ułudy, kędy zapął tworzy cudy”.

Najwyższym szczytem wszechdążeń człowieka jest Bóg. Dlatego nic w świecie nie działa tak uszlachetniająco i podnosząco, jak zetknięcie się człowieka z Bogiem. Stykamy się z Nim w sakramentach św., w sakramentaliach, w modlitwie, w kontemplacji, w każdym, choćby krótkim, uświadomieniu sobie obecności Boga. Jak poruszone fale Bethesdy oczyszczały i leczyły zstępujących w nie nieszczęśliwców, tak też każdy, który się zbliży do „Krynicy dobra wszelakiego”, nie odchodzi z niczym, lecz wraca oczyszczony, wzmocniony i podniesiony na duchu.

5. Fazy rozwoju płciowego.

Dojrzewanie popędu płciowego związane jest organicznie z rozwojem psychofizycznym wychowanka, którego poszczególne okresy omówiliśmy ogólnie już wyżej. Tutaj uwypuklając charakterystyczne cechy rozwoju płciowego, dodamy ważniejsze wskazanie wychowawcze.

a) Okres utajonej płciowości (w niemowlęctwie i w pierwszym dziecięctwie).

Płciowość, którą dziecko przynosi z sobą na świat, nie ujawnia początkowo żadnych odrębnych funkcji. Jest ona zrazu pustą determinacją: dziecko pozostaje w pierwszych latach pod względem płciowym tabula rasa, w zupełnej nieświadomości i niefunkcjonalności życia płciowego.

Sexus, t. j. pierwiastek zmysłowy, pogrążany jest w głębokim śnie. Z pierwszymi przebłyskami świadomości najpierw budzi się miłość do żywego piękna. Motorem pożądań i pragnień dziecka jest stanowisko eudemonistyczne, t. j. patrzenie na wszystko z pod kąta własnej przyjemności. Głównym przedmiotem miłości dziecka jest ono samo, a wszystko inne jest dlań dobre i pożądane, o ile dogadza jego miłości własnej. Nawet matkę kocha dla siebie, jest ona „jego” matką. — Dziecko szuka miłych wrażeń wokoło siebie i na sobie, a znaleźć je może nieraz bardzo rychło w ośrodku płciowym. — W licznych wypadkach stwierdzono, że nadwrażliwość popędu płciowego ma swoje źródło w podrażnieniach płciowych, dokonywanych w dzieciństwie przez niesumienne i zepsute sługi. Niektóre niańki wynagradzają sobie w ten niegodziwy sposób nudne godziny piastowania dziecka. — Dziecko jest wprawdzie a-erotyczne, ale tylko o tyle, że nie funkcjonuje jeszcze u niego organ płciowy. Tymczasem istnieje w nim już pewna gotowość płciowa, t. j. zdolność odczuwania miłych, zmysłowych wrażeń, rozgałęziona w ciele całym, która pobudzana częściej zewnętrznymi bodźcami, może łatwo prawem dyfuzji wrażeń podzielać także na narządy płciowe.

b) Okres badań i doświadczeń.

Od mniej więcej czwartego roku życia sytuacja staje się więcej niebezpieczną. W tym czasie bowiem rozkwita w całej pełni pęd badawczy dziecka; dziecko przeżywa ważny okres pytań i odkryć, łączy się do starszych z zaufaniem i sercem całym, staje się zajmującym, miłym, kochanym. Lata te, to okres najżywszego ciepła rodzinnego. Przedmiotem miłości dziecka stają się z natury rzeczy wprawdzie sami rodzice, równocześnie rodzeństwo, krewni, towarzysze zabaw. W pierwszych tych miłościach ujawnia się z reguły pierwiastek duchowy (eros). Pierwiastek zmysłowy jeszcze śpi wprawdzie, ale już nie tak twardo jak kamień, drzemie raczej dość czujnie, i niewiele czasem potrzeba, by go zbudzić i przywołać do świadomości.

c) Okres twórczej latencji popędu płciowego (chłopięcy wzgl. dziewczęcy).

Okolo siódmego roku życia następuje nowa era rozwoju,

która trwa aż do czasu pokwitowania. W początkach tego okresu *sexus* z reguły jeszcze drzemie, ale już czujniej, a *eros* uwija się, aby go obudzić.

Wychowanek w tym czasie pragnie jak najrychlej być dorosłym, życie w nim kipi i wre, chciałby siły swe jak najpomyślniej zaznaczyć. W gonitwie tej szuka chłopiec pokrewnych dusz i odpowiednich przyjaźni — tym razem już głównie między sobie równymi.

Dotąd, bez względu na różnicę płci, i do chłopców i do dziewcząt odnosił się on z równą swobodą i z równym usposobieniem. Obecnie spostrzega, że chłopiec mu jest bliższym, nie tylko co do ubrania, ale i co do stroju psychofizycznego. Stąd w okresie tym następuje pewne oddalenie chłopców od dziewcząt, odczucie odrębności rodzajowych, nieśmiałość i wstydliwość, które w tych latach bardziej się rozwijają. Jest to t. zw. wielka twórcza era latencji t. j. utajenia popędu płciowego, który w tym czasie nabiera typowych swych cech rodzajowych i zwolna dojrzewa. Chłopcy zawierają w tym okresie przyjaźnie między sobą na śmierć i życie, tak samo dziewczęta, ucząc się przy tym respektować indywidualne usposobienia przyjaciół i liczyć się z nimi. Samotne „ja” zostaje uzupełnione miłym, ukochanym „ty”.

W miłościach tych chłopców do chłopców i dziewcząt do dziewcząt głównym motorem jest zwykle jeszcze pierwszestek duchowy. W wybitnie zmysłowych naturach jednakże, podniecanych erotyczną lekturą, a może i drastycznymi widowiskami lub innymi zmysłowymi bodźcami, może się popęd płciowy przedwcześnie obudzić i narazić nieszczęsnego wychowanka na smutne następstwa.

d) Okres świadomości płciowej (pokwitania i młodzieńczy).

Wobec otwierającego się erotycznego świata, wychowanek zając może trojakie stanowisko:

albo przyjmie rzecz do wiadomości i pozostanie nadal jakim dotąd był, niewinnym i czystym, nie sięgając po owoc zakazany;

albo nie oprze się ponętom zmysłowym i ulegać im będzie niekiedy w myślach, spojrzeniach, słowach, czynkach, ale przecież za każdym razem powstanie znowu,

odczuwając szpetność upadku i hartując swą wolę do walki z pokusami;

albo podniecony i oszołomiony namiętnością, odda się bezwolnie użyciom płciowym, popadając w seksualne nałogi.

Pierwszego rodzaju wybrańców szereg nie jest liczny. Należą do nich dusze najszlachetniejsze, wychowane w bojaźni Bożej i prawdziwej pobożności.

Najliczniejszy odsetek młodzieży należy do drugiej grupy. Młodość ich jest nierówną walką z niepokojącymi pragnieniami popędu płciowego. W walce tej każdy z nich mniej lub więcej, częściej lub rzadziej, upada i powstaje.

Grupa nałogowców jest, co do ilości, najbardziej elastyczną, t. zn. zależną od płci, wieku, narodowości, wyznania, nawet pory roku. Dziewczęta na ogół są mniej narażone na nagabywania zmysłowe, aniżeli chłopcy; mieszkańcy ciepłych krajów, o burzliwszych temperamentach, podlegają więcej namiętnościom, wykroczenia mnożą się z nastaniem wiosny i podczas lata, gdy krew goręcej pulsuje. Na okres ten przypada najtrudniejsza i najważniejsza praca wychowawcza.

6. Środki wychowania seksualnego w szczególności.

a) Okres niemowlęctwa i pierwszego dzieciństwa.

Pierwsza doba rozwoju płciowego (do czwartego roku życia) wychowanek nie nastęrcza na ogół większych trudności. Popęd płciowy śpi, wychowanek jest uległym, wierzy wychowawcy na słowo. Ponieważ uwaga jego jest łatwo odwieidlwa, dlatego na ogół nietrudno mu zapomnieć o niewłaściwych i niebezpiecznych próbach, które niekiedy podejmuje na sobie, lub innych, w dziedzinie zmysłowej.

Odkrywając ciało swoje lub innych, czyni to w pierwszym rzędzie nie na to, aby się delektować widokiem — zmysł seksualny jeszcze na to nie starczył — ale aby poznać ciało i jego funkcje. Przy obserwacjach i eksperymentach, wkraczających w sferę płciową, powoduje się chęcią poznania i doznania czegoś, czego jeszcze nie zna lub zna niedokładnie.

Prób tych i niegrzeczności płciowych nie potrzeba więc

brać tragicznie, i nie prawić dzieciom długich kazań, bo można nieraz przez to więcej zaszkodzić niż pomóc. Ciężka moralizatorska burza jaśniej by tylko zwróciła uwagę wychowanka na specjalną odrębność danego aktu, utrwaliłaby go więcej w pamięci, i tak łatwiej powracałby doń myślą lub czynem. Wystarczy powiedzieć wychowankowi jedno silniejsze słowo, uderzyć w ton niezadowolenia i oburzenia, aby odstraszyć go od niewłaściwego czynu. Od najrychlejszych lat należy w dziecku głęboko wpajać tę zasadę, że ręce które sięgają po pokarm, dotykają ust, składają się w pacierzu, wyciągają do Boga o łaski, winny być czyste i nieskalane żadnym umyślnym, niepotrzebnym, niewstydliwym dotknięciem.

b) Okres badań i doświadczeń

wymaga szczególnej czujności ze strony wychowawców. Dziecko w tym czasie, zapędzając się z radością w otaczający je świat, staje się niezwykle rozkosznym i ponętym. Starsi chętnie się z nim bawią. Żywym płomieniem ogarnia je t. zw. ciepło rodzinne. Ciepło to jest dwojakie: duchowe i zmysłowe. Wychowanie nic na tym nie traci, ale owszem zyska, gdy temperaturę ciepła zmysłowego wobec dziecka utrzymywać będzie raczej niską niż wysoką. Zdrowe niewinne dziecko bowiem z natury nie jest pochopne do pieśczot zmysłowych. Zwolna rozbudzają dorośli w dziecku zmysł dla pocałunków, uściśnień i dotykań: rodzą się pierwsze miłości dziecięce, których podświadomym jeszcze, ale już działającym motorem, jest obok erosu także budząca się do życia zmysłowość. Dziecko potrzebuje uznania i miłości, jak kwiaty potrzebują rosy i słońca. Jednakże zbyt wiele rosy i zbyt wiele słońca szkodzi kwiatom. Zbytnia czułość ze strony rodziców i wszelkie objawy zmysłowego erotyzmu działają szkodliwie. Zmysłowość rozpala zmysłowość. Dziecko musiałoby być z kamienia, gdyby wciąż pobudzane podnieceniami zmysłowymi, nie miało reagować zmysłowo.

W pieśzczotach zatem powinni wychowawcy zachowywać pewien umiar; lepiej niech ich będzie mniej niż za wiele. Oko rodziców uważać musi także troskliwie na to, aby otoczenie nie budziło zmysłowego podniecenia w wychowanku. Namiętne piastunki i sługi trzeba oddalić, przeczulonych gagatków lepiej w dom nie wpuszczać, natarczywych krewnych i znajomych trzymać w pewnej od dziecka oddali,

a dziecko, gdy było samo w ich towarzystwie, pytać się o czym rozmawiali jak się razem bawili. W Ameryce i w Anglii w ogrodach miejskich, spotykać można dzieci z tabliczkami na pierśsiach: „Please, don't kis me!” Proszę, nie całuj mnie!

Za to w całej pełni wolno, tak rodzicom jak i innym, okazywać młodzieży we wszelkich formach przywiązanie, wpływające z pierwiastków duchowych. Spojrzenie, pełne miłości, ciepłe słowo uznania, zachęty, pochwały, a przede wszystkim czyn zabiegliwy i ofiarny dla dobra wychowanek i wszelkie dowody troskliwości pedagogicznej, potrafi wychowanek w lot odczuć i uznać i odpłaca się za nie wdzięcznością i prawdziwym serdecznym uczuciem. Jakże często spotkać się można z tym zadziwiającym dla niepedagoga objawem, że dziecko głębsze odczuwa przywiązanie do poważnego, ojca, nauczyciela, księdza, którzy nie wdawają się z wychowankiem w miękkie czułości, ale owszem, stawiają wobec niego nie małe wymagania, aniżeli wobec obcałowującej codziennie i żebzącej miłości pieszczocha zaślepionej cioci lub mamy. Bo młoda czysta dusza instynktownie odczuwa, gdzie większych, idealniejszych wartości dla siebie spodziewać się może, a gdzie działa samolubna zmysłowość.

Pęd b a d a w c z y pobudza dzieci do zapoznania się także z ciałem i jego funkcjami. Odkrywają więc siebie i drugich, dotykają się i eksperymentują. Chęć oglądania i pokazywania (voyeurs) popycha je do różnych niewstydliwych aktów: bawią się chętnie w „ojca i matkę”, w „doktora”, „akuszerkę”, przy czym nie obywa się bez nieprzyzwoitości, rysują później i piszą po murach, parkanach, przełęczach mostów nieskromne figury i wyrazy. Lubo w nieobyczajnościach tych tkwi mniej rozbudzonej zmysłowości, a więcej wrodzonej ciekawości, trzeba im zapobiegać i je udaremniać, przedstawiając ciało ludzkie jako wspaniałe dzieło Stwórcy, mieszkanie duszy nieśmiertelnej i Ducha Św., które należy mieć w poszanowaniu.

Dobrze, gdy w sypialni mała nocna lampka płonie, i gdy z dziećmi śpi jaka rozsądna dorosła osoba. Wszelkie intymne niskie posługi, świadczone dziecku ze strony matki, niańki, czy piastunki, np. przy kąpeli, zmywaniu, w razie jakiego zachorzenia, trzeba wykonywać bardzo ostrożnie; bielizna i ubranie wychowanek winny być dostatecznie obszerne i wygodne, aby nic nie uciskało i nie zawadzało. Oczywiście,

że alkohol, nikotyna, mocna kawa, herbata i inne podniecające środki działają pobudliwie także na nerwy płciowe, są więc dla młodego organizmu bardzo niebezpieczne.

c) okres chłopięcy (wzgl. dziewczęcy).

W trzecim okresie rozwoju płciowego wychowanek, trudniejszym od poprzedniego, przychodzi wychowaniu z pomocą ów dystans, zaznaczający się między chłopcami a dziewczętami, pozwalając jednej i drugiej stronie rozwijać w spokoju właściwości płciowe i specjalny zakres zainteresowań, a równocześnie wysubtelniać i wydelikować wrodzoną wstydlivość. Chłopiec uważa dziewczę w tym okresie za istotę słabszą i „upośledzoną”; dziewczę patrzy na buhającego siłą i bezwzględnością chłopca jako na dzikiego tyrana. Nieporozumieniom tym trzeba zapobiegać. Przyuczać należy już chłopca do grzeczności i rycerskości wobec dziewczęcia, do obowiązku nie tylko nieczynienia jej krzywdy, ale zaopiekowania się nią w potrzebie. Dziewczę zaś chronić trzeba przed nadwrażliwością uczuć i pruderią, aby lada drobnostka jej nie rozdrażniała, nie roztkliwiała i nie trwożyła. — Oddalenie natury chłopca od natury dziewczęcej nie zabezpiecza go od różnych pokus i zdrożności nienaturalnych, gdy popęd płciowy czymkolwiek bądź się podrażni. Dlatego wychowanie winno w tym okresie czuwać jak nigdy, by do tego nie dopuścić. Należy potęgować u wychowanek wstydlivość, trzeba substytuować i sublimować, baczyć, by cały dzień był zajęty nauką, pracą, zabawą, trzeba go prowadzić częściej do Sakramentów św. i modlić się za niego. Przedwczesne rozbudzenie popędu płciowego może biednego chłopca narazić na wielkie niepokoje i nieprawości, o czym rozwodzimy się poniżej.

d) Okres świadomości płciowej (pokwitania i młodzieńczy).

Najtrudniej wpływać wychowawczo, w okresie młodzieńczym. Wpływ wychowawcy spada tu z reguły do minimum. Eros i sexus bowiem, zbudziwszy się do świadomości, poczynają wychowanek silnie niepokoić, wabią i ciągną go ku drugiej płci. W dobrej atmosferze wzrastający wychowanek łatwo będzie się odwracał od surowej, brzydko rzucającej się w oczy pokusy; lecz cóż, gdy pokusa nęcić go będzie w pięknej, rozkosznej postaci? W okresie tym uświadamiać należy

wychowanka, że niekiedy dwie dusze piękne i szlachetne mogą się stać dla siebie powodem ciężkich upadków. Wychowawca, uniewinniający brak nadzoru słowami: „Chłopiec jest wzorowy i dziewczę niewinne, nic im nie zagraża”, jest pedagogicznie ślepy. Niejednych zdrożności początek wcale nie jest zdrożny, chwast wyrasta nieraz z ziemi bardzo dobrej, rzecz grzeszna rozpoczyna się niekiedy bardzo niewinnie, od wspólnych nabożeństw w kościele, prac, zebrań, wycieczek naukowych, a kończy się sromotnie.

Trzeba więc zwolna i odpowiednio do rozwoju, otwierać wychowankowi oczy na to, co się w nim i około niego dzieje, aby potrafił poprawnie zająć stanowisko wobec następujących się coraz bardziej różnych kwestyj seksualnego życia. Naiwność, bezgraniczną i bezdenną nieraz, dziewcząt tak często wyzyskują mężczyźni. Tu dochodzimy do nader ważnego zagadnienia, do uświadomienia płciowego.

7. Uświadomienie płciowe.

Zasadniczo i teoretycznie rzecz wzięwszy, wychowanek ma prawo do uświadamiających pouczeń, a to z tego powodu, że sprawy seksualne dotyczą pierwszorzędných celów życiowych. O prawdziwości i ważności tych celów, o przedziwnej tajemnicy życia ludzkiego i o wynikających stąd obowiązkach moralnych winno się w danej chwili w całej powadze powiadomić wychowanka, aby nie igrał przedwcześnie i lekko-myślnie nie szafował potencjami, zarezerwowanymi prawowitemu małżeństwu. Dzieci, zwolna wczas nie uświadamiane, muszą w porze pokwitania daleko cięższą i niebezpieczniejszą walkę staczać ze sobą, aniżeli ci, którzy już część tej walki szczęśliwie przebyli.

Także względy religijne przemawiają za tym, aby nie odmawiać wychowankowi odpowiedniego uświadomienia. Niewinność dziecka nieuświadomionego jest wprawdzie ryser anielskim, przedziwnie miłym, ale jest to tylko cnota naturalna, więc mniej wartościowa, boć nie trudno pozostać dziecku niewinnym, gdy grzech jest mu nieznanym, gdy nic do niego nie nęci. Ale pozostać prawym i czystym wtedy, gdy się jest uświadomionym, wtedy to dopiero cnota urasta i rozwija się w prawdziwą zasługę. Gdy wychowanek wówczas do innych pobudek doda jeszcze pobudkę nadprzyrodzoną i zechce być

czystym także ze względu na Boga, na jego wyraźny rozkaz, natenczas cnota nabywa nadprzyrodzonej wartości, staje się opus supernaturale (aktem nadprzyrodzonym), podnosi zasługę na żywot wieczny. Kościół św. o sprawach tych mówi prosto i otwarcie w Piśmie św., w modlitwach, w naukach. Bóg bynajmniej nie stawia wyżej ludzi płciowo nieuświadomionych, ale chce mieć ludzi świadomych zadań i niebezpieczeństw życiowych, a gotowych do pracy i walk.

Zresztą, jeżeli wychowanek nie otrzyma odpowiednich pouczeń ze strony wychowawców, uświadomią go, prędzej czy później, zepsuci towarzysze, obrazki, książki, filmy, zwierzęta, ulica, a uświadomią go z reguły w najwstrętniejszy, ordynarny sposób.

Zasadniczo i teoretycznie, ma więc wychowanek prawo do objaśniających wskazówek, ma *i us ad rem*. Inna kwestia, czy praktycznie w tym lub w owym wypadku jest rzeczka pedagogicznie wskazaną z tego prawa korzystać czyli dać wychowankowi *i us in re*. Uświadomienie płciowe nie jest bowiem jedynym środkiem zbawczym w wychowaniu seksualnym młodzieży, ale ma ono tylko wartość względną, tj. w łączności z innymi środkami wychowawczymi. Nie zda się ono na nic, a może nawet zaszkodzić, gdy inne czynniki wychowawcze zawodzą, gdy więc nie ma dobrego przykładu, dozoru, życia religijnego i t. d. A przeciwnie, wychowanie może się udać znakomicie bez nauk uświadamiających, lub z pomocą pouczeń tylko częściowych, ogólnych. Nie należy uświadamiać bez naglącej potrzeby. Pouczenia rozumu odgrywają tu rolę pomocniczą. Nie wiedza zbawi tu wychowanka, ale odpowiednie nastawienie całej jego duszy wobec spraw seksualnych, powodujące, że człowiek o nich szlachetnie myśli, nie plami sobie wyobraźni, umacnia odporność woli. Istotny powód zepsucia nie tkwi w rozumie, ale w słabości woli wobec zmysłów. Uświadomienie nie jest więc tylko problemem naukowym. Nie jest ono też problemem medycznym, anatomicznym, fizjologicznym, t. zn. nie rozstrzygają tu wiadomości o organach płciowych, ich funkcjach, zadaniach, objawach, zachorzeniach; przeciwnie, o sprawach tych jak najmniej lub wcale nie należy mówić.

Wreszcie z gruntu fałszywe jest zdanie, że wychowanka należy uświadomić w tym a tym roku życia, w tej

a tej klasie, tak a tak. Płciowość i ciekawość seksualna nie występują bowiem ani od razu, ani punktualnie w pewnym wieku, ani w równej formie u wszystkich wychowanków, ale bardzo indywidualnie u każdej płci. Wiadomości uświadamiających należy więc udzielać z wolna, stopniowo, odpowiednio do rozwoju i usposobienia wychowanka, oględnie, raczej mniej powiedzieć, aniżeli za wiele. Uświadczenie jest przede wszystkim kwestią moralną. Katecheza o szóstym przykazaniu inaczej będzie wyglądała na niższym stopniu, inaczej na średnim, a jeszcze inaczej w wyższych klasach. Nigdy zaś nie wolno przeprowadzać uświadczenia gromadnie, klas całych, bo rewelacje, załatwiane niespodziewanie, w jednej godzinie, wywołują konsternację i psują, miasto budować.

Na kim spoczywa obowiązek uświadczenia wychowanka? W pierwszym rzędzie na rodzicach, jako że są to sprawy, dotyczące najskrytszych i najbardziej osobistych przeżyć wewnętrznych, których człowiek nie ujawnia nikomu, albo tylko najzaufańszej osobie, a tą z natury rzeczy jest droga matka, lub dobry ojciec. Nauczyciel i ksiądz, mający charakter więcej urzędowy, dopomagają domowi pracę wychowawczą, więc: wychowaniem fizycznym i moralnym, pielęgnowaniem wstydu, substytucją i sublimacją popędów. Tu i owdzie występują niektórzy z radą, aby szkoła udzielała osobnych lekcji uświadciających.

Nie potrzebujemy udowadniać, jak niezmiernie niepedagogicznie byłoby wprowadzać do programu szkolnego lekcje uświadciania płciowego. Już sama nazwa tych pouczeń, umieszczona w planie, oraz systematyczne nastawianie uwagi na sprawy seksualne powodowałoby podniecenie wyobraźni młodzieży. Szkoła, nauczając gromadnie, może o sprawach tych mówić tylko okazjnie, dorywczo, więcej ogólnie i bardzo oględnie, aby nie zaniepokoić lub nie zgorszyć niewinnych serc. Nie należy nigdy zapominać tym, że popęd płciowy jest „ulicznikiem”, jak mówi Foester (Etyka seksualna i pedagogika seksualna, str. 188), nie trzeba więc zanadto do niego się zbliżać i jego towarzystwa szukać.

Nauczycielki i nauczyciele, młodzie szczególnie, winni być ostrożni, kwestyj drażliwych niech lepiej nie tykają, a pytającemu o nie dziecku niech powiedzą, aby się zwróciło do matki o pouczenie, gdyż ona sprawy te najlepiej rozumie.

Pouczenia seksualne zataczać winny, z reguły koła koncentryczne. W pierwszym okresie rozwoju wychowanka będzie to kółeczko małe, w drugim większe, a w trzecim największe. Naturalnym biegiem rzeczy popęd płciowy, jak wiemy, nie odzywa się świadomie przed czwartym rokiem życia. Około czwartego roku życia pierwszą ważniejszą myślą z dziedziny płciowej, który poczyną młody umysł niepokoić, jest pytanie: „Skąd biorą się dzieci?” Tradycyjne opowieści o bocianach nie zaspakajają już myślącego chłopca. Nie wynika wszakże z tego, abyśmy lekliwie mieli unikać bajek o bocianach, dziecko przecież lubi słuchać bajek, jednakże trzeba mu ostatecznie powiedzieć, że to jest miła bajeczka, jak każda inna, którą dzieci lubią się bawić, tłumaczącą prosto, obrazowo wielką tajemnicę powstania życia człowieka, której dziecko niezdolne jeszcze rozumieć, bo nawet dorośli jej nie pojmują. Piękny biały ptak, zlatujący majestatycznie z nieba, jest symbolem czystej duszy ludzkiej, pochodzącej od Boga.

Pierwsze koło koncentryczne naszych pouczeń seksualnych będzie niewielkie, tj. nie potrzebuje zawierać wiele konkretnej treści. Nie wolno rozwałkować sprawy szeroko, bo problem seksualny nie interesuje jeszcze głębiej dziecka, pragnie ono tylko krótkich, zwięzłych, ogólnych raczej odpowiedzi, w szczególności nie wchodzi. Dziecko w tym okresie życia będzie zadowolone, gdy mu się powie: „Pan Bóg daje dzieci matce, która je wychowuje”, a w ciągu dalszym najlepiej mówić o trudach wychowania. Dziecko na początek zadowoli się ogólną tą informacją, płynącą z kochanych ust ojca lub matki, którym wierzy na słowo; zresztą, tyle innych spraw ważniejszych i miłszych ma w tym okresie do załatwienia: musi badać i odkrywać konkretny, piękny świat cały!

Zadania wychowawcze stawają się trudniejsze w drugim okresie życia wychowanka, gdy popęd płciowy już nie śpi twardo, ale lekko tylko drzemie. W tym okresie należy wychowankowi częściej i goręcej mówić o piękności i wspaniałości anielskiej cnoty, wskazywać na wielkie, święte przykłady, zwłaszcza na Patronów czystości, wzniecać ambicję, udzielać przestróg i upomnień, że Bóg wszystko widzi, Anioł Stróż stoi przy boku i t. d. Gdy wychowanka wysyła się w świat do szkół, korespondencja z nim winna dotyczyć nie tylko bielizny, ubrań, strojów i zabaw. Łatwiej

nieraz niejedną piękną myśl wypisać, niż zręcznie ją wypowiedzieć. Pedagogiczna wartość listów wychowawczych jest w obecnej dobie bardzo niedoceniana. Dawniej wychowawcy więcej używali pióra i książki, zwłaszcza w XVI i XVII w.

Nie wolno wychowanka, pytającego się o sprawy życia seksualnego, ofuknąć, wyśmiać, wyszydzić, oburzyć się nań, jak to niestety często czynią nierozsądni wychowawcy. Pytanie wychowanka trzeba podchwycić z całą gotowością, i ze spokojem powiedzieć mu: „Jak dobrze, że mnie o to pytasz, już sam zamierzałem o sprawach tych z tobą pomówić. Z kolegami twymi o kwestii tej lepiej nie rozmawiaj, bo nie dojrzałeś, a może nawet zepsuci, mogliby cię bałamutnie i fałszywie informować”. Jeśli chodzi o kwantum wiadomości, będzie ono oczywiście zależało od pytania i od poziomu wychowanka. Niejedno ciche skromne dziewczę w 14 r. życia zadowoli się jeszcze odpowiedzią dość ogólnikową, jaką np. podaliśmy wyżej, a niejeden chłopiec w tym samym wieku zarzuci wprost wychowawcę pytaniami. Powiedzieć należy wychowankowi tylko tyle, ile wymaga konieczność chwili, raczej mniej, niż za wiele. Zręcznie postąpi wychowawca, gdy na pytanie chłopca zaskoczy go również pytaniem (taktyka żydowska): „A co już sam wiesz o tej kwestii? chyba już nieco o niej słyszałeś?” Chłopiec pochwali się swymi wiadomościami, ojciec je skoryguje lub uzupełni, doda ciepłe słowo przestrogi i rzecz skończona.

Pouczenia nasze będą dotyczyły głównie początków życia ludzkiego, odnosiły się przede wszystkim do roli matki i podkreślały poważne i bolesne przejścia przy rodzeniu dziecka oraz zabiegi o dobro dzieci, aby pobudzić wychowanków do czci i wdzięczności wobec rodziców, a nie dopuścić do zamęcenia serca wyobrażeniami zmysłowymi. Uczmy wychowanków spokoju i równowagi, patrzenia z góry na wszelkie niepokoje zmysłowe: nie straszmy ich bezlitośnie, ale podnośmy! Dusza nastrojona opornie i silnie na ton „nie dam się”, wychodzi z najcięższych walk zwycięsko. Odporność i święta obojętność wobec spraw seksualnych, oraz pogoda umysłu mimo różnych pokus, oto nastawienie, które musimy wyrabiać w młodzieży z pomocą uświadamienia płciowego.

Gdy zainteresowany przez chłopca ojciec nie czuje się na siłach do misji uświadamiającej, może mu powiedzieć: „Zbyt ważna to sprawa, aby ją na krótkim toporzystu załatwić; poczekaj nieco, dziś wieczorem lub jutro, w wolnej godzinie, o tym pomówimy”. Tymczasem ojciec przygotowuje sobie przykłady i przemyśli lekcję. W miejsce osobistych pouczeń, polecenia godną rzeczą jest dać wychowankowi jaką dobrą, uświadamiającą książkę do ręki). Zastępcą rodziców w tych sprawach mógłby być człowiek szlachetny, moralnie wyrobiony, np. ksiądz, ale nie obcy wychowankowi sercem. On to uświadomi wychowanka najlepiej może w konfesjonale. Powaga kapłańska, świętość miejsca i chwili, bezwzględna szczerłość penitenta oraz współpraca łaski sakramentalnej, wzbudzają odpowiednie usposobienie.

Chwile uświadomienia płciowego są niesłyszanej wagi dla całego życia wychowanka. Świadomi tej doniosłości rodzice, nie zabierają się do tego aktu bez szczególnej pomocy Bożej. Niektórzy wychowawcy przystępują uprzednio wspólnie z dzieckiem do spowiedzi i Komunii św. w tej intencji, by im Bóg poddał święte myśli, a słabe słowa podparł Swą łaską.

Chwili rozmowy matki z dzieckiem nie powinny mieć żadne zewnętrzne przeszkody, ani wewnętrzne rozartagnienia. Należy więc sobie naprzód upatrzeć godzinkę wolną, swobodną, na nieskrępowane sam-na-sam, w jakim cichym, miłym zakątku, gdzie by wychowawca i wychowanek mogli być sobą. Niech matka wtedy przytuli dziecko do serca, wywoła odpowiedni nastrój i mówi poważnie, gorąco, niech pozwoli dziecku się pytać, zwierzać, serce swoje otwierać.

Rozprawę taką wypadłoby urządzić około 12 roku życia, ale czasem i rychlej, o ile wychowanek sam przystąpi z interpelacją. Niektóre dzieci samorzutnie nie rozpoczynają mówić o sprawach płciowych. Żyją spokojnie i cichutko, jako by zagadnienia te wcale ich nie obchodziły. Jeżeli dusza wychowanka jest naprawdę niewinna, i żadne niebezpieczeństwo jej cnocie nie zagraża, wychowawca nie będzie przemocą się

¹⁾ Stosowną literaturę podaje ks. dr Mazurkiewicz — *Kwestia seksualna w wychowaniu*, str. 156.

wdzierał do sekretne go ogródka, niepokoił i męczył wychowanka niepożrebnie poważnymi wywodami i rozprawami. Lecz zwykle trzeba kilka krótkich, treściwych uwag udzielić w tym czasie: chłopcu, ze względu na zachodzące już w tym okresie sny lubieżne, wzruszenia i poruszenia zmysłowe, dziewczęciu zaś ze względu na pojawiającą się w tym czasie menstruację, którą zaskoczone, popada w przerażenie i twogę. Poza tym matki powinny w tym okresie omawiać dyskretnie z córkami istotę i cele małżeństwa, wpajać skromność i ostrożność zachowania w stosunkach z mężczyznami, którzy nieraz swym sprytem, podstępem, a nawet czasem sugestią potrafią uwieść najrozumniejszą dziewczynę. Ojcowie mają obowiązek szczerzej rozmowy z dorastającymi synami, zwłaszcza gdy ci opuszczają dom rodzinny, udając się do szkół, lub do jakiej po za domowej pracy. Przestrzec ich trzeba przed lekkomyślnymi dziewczętami i prostytutkami, które łowią nie doświadczonych młodzieńców, wyjaśnić niebezpieczeństwo chorób płciowych z tragicznymi ich następstwami oraz skutki używania alkoholu, podniecającego pobudliwość płciową.

Szczególnych pouczeń potrzebuje młodzież dorastająca także ze względu na zachodzące niebezpieczeństwo popelniania grzechów tajemnych, które nie dojrzałemu jeszcze organizmowi mogą wyrządzić nieobliczalne szkody. Wychowanek powinien wiedzieć, na co się naraża. Zdarza się bowiem, że niejeden chłopiec, niejedna dziewczynka, nie zdają sobie sprawy z tego, co czynią, a później wybuchają z ciężkim wyrzutem wobec wychowawców: „Czemuście mi tego nie powiedzieli!” Trzeba więc w stosownej chwili zwrócić uwagę wychowanka na niebezpieczeństwa krytycznej doby.

Podnosiły się głosy, aby nauczyciel specjalny lub gospodarz klasy wpływał odstrasząco na wychowanków. Co sądzić o takich masowych uświadczeniach, wiemy o tym dobrze. Więcej one rujnują aniżeli budują. Rozumie się, że przy nadarzającej się sposobności, nauczyciel nie omieszka udzielić swych przestrog i uwag, muszą one jednak być bardzo delikatne, bardzo ostrożne i raczej ogólne.

Zwolennicy poradni wychowawczych proponują, aby w poradniach urzędował osobny psycholog-pedagog, do którego młodzież mogłaby się zwracać o radę i pomoc. W Niemczech doświadczony rzeczoznawca seksualnych bolą-

czek młodzieży objeżdżał z ramienia Białego Krzyża miasta i miasteczka niemieckie, gromadził młodzież, odbywał z nią konferencję, radził, nawoływał, przemawiał ogniście i — znikał. Podobno próby te miały wynik dodatni, bo wobec nieznanego lekarza — pedagoga rozwiązywały się usta młodzieży, jak na spowiedzi.

Próbowano także hipnotyzm wprządz w usługi leczenia wychowanka. Inni psychologowie i psychiatrzy usiłują dźwigać wychowanka za pomocą sugerowania mu szlachetnych, czystych myśli we śnie naturalnym. W ostatnim czasie medycyna próbuje wynaleźć uśmierzające zastrzyki. Niektórzy twierdzą, że rodzaj pożywienia wywiera w wielkiej mierze wpływ na pobudliwość płciową (zwłaszcza objadanie się mięsem), leczć więc wypada szczególnego rodzaju dietę. Z tym wszystkim wychowanie seksualne nie obędzie się nigdy bez tych sposobów i środków, na które wskazaliśmy wyżej, ponieważ wynikają one z natury rzeczy: nie możemy się obejść bez nadzoru zapobiegawczego, bez substytucji i sublimacji, bez budzenia i pielęgnowania wstydlivosti i religijności, bez bardzo indywidualnej ingerencji wychowawcy.

Silną, decydującą pomocą nadprzyrodzoną w walkach z namiętnościami jest i będzie zawsze konfesjonał i Tabernakulum. Przed spowiednikiem i Najśw. Sakramentem otwiera wychowanek najskrytsze tajniki swego serca, szczerzej i szerzej, aniżeli przed ojcem i matką rodzoną; tam zasięga rad i wskazówek, tam waruje się w cnocie. Moralny wpływ konfesjonału i Eucharystii jest nieoceniony i — niestety — niedoceniony. Zazdroszczą nam tego środka innowiercy, a my sami często nie uświadamiamy sobie, co posiadamy.

W pouczeniach i przestroгах, udzielanych wychowankowi, chronić się trzeba przesady, która więcej szkodzi sprawie aniżeli pomaga. Muszą one być poważne, ale nie przesadne, nie ściągające nań wszelkich plag nieba i ziemi, klątw Bożych i kar piekielnych. Ton taki doprowadzić może wrażliwszego wychowanka do nerwowego rozstroju i rozpacz. Surowy rygorizm, terror wychowawczy, to zawsze pedagogiczny błąd. A drugim, w który wychowawcy popadają, jest brak cierpliwości i zniechęcenie, jakie okazują wychowankowi. Ujarczmięcia rozbudzonej namiętności nie można zwykle w krótkim czasie dokonać, kurację trzeba rozłożyć

na dłuższy czas, i działać i czekać i nie zniechęcać ani siebie ani wychowanka, chociaż by sprawa bardzo nie-pocieszająco się przedstawiała. Dopóki człowiek żyje, może się poprawić. Czy słowa więc, czy książki, czy listy nasze nie powinny działać przygnębiająco, lecz podnosząco, a wszelkie wywody kończyć się winny zawsze wynurzeniem współczucia, dodaniem nadziei i odwagi i owym caeterum censeo: „Możesz się poprawić, tylko chciej!”

Pewną pociechę w żmudnym leczeniu wychowanka jest ta okoliczność, że liczyć można z reguły na dobrą jego wolę. Wolno ufać jego dobrym chęciom i wolno zawsze pomocy Bożej się spodziewać. Przyuczać trzeba młodzieńca, że jedynym poprawnym stosunkiem wobec kobiet jest ten: patrzeć na młodszą panienkę jak na swoją siostrę, na starszą damę jak na matkę swoją. Cześć dla macierzyństwa, rycerskie uszanowanie dla dziewczicy — to główne cnoty, które wychowanie budzić i pielęgnować winno w sercu młodzieńca. Napoleon, uczęszczając do szkoły, pełnił szlachetnie służbę rycerską wobec obcej sobie dziewczynki, napastowanej przez swawolnych chłopców.

Z drugiej strony dziewczęciu musi wychowanie płciowe wpajać w serce te wszystkie cnoty, które wypływają z przyszłego zadania jej jako kapłanki i anioła stróża dobrych obyczajów w rodzinie. Dwie odrębne tendencje usposobienia męskiego i żeńskiego, nierówna linia rozwoju co do czasu i co do kierunku zdolności i zamiłowań, których ostatecznym źródłem jest popęd płciowy, zaznaczają się już, jak na to wskazywaliśmy częściej, za młodu, a wychowaniu przypada w udziale zadanie odpowiedniego uwzględnienia i rozwijania tych indywidualnych tendencji, a nie ujednolicania odrębności wrodzonych. Rodzaj żeński ma być z natury i woli Bożej „czymś innym” od rodzaju męskiego. Zadanie to, rzecz jasna, daleko lepiej i pewniej spełniają osobne szkoły dla dziewcząt i osobne dla chłopców. Koedukacja daleko większe ma do przezwyciężenia trudności indywidualizacji uczniów (zob. różnice płci w dziedzinie fizycznej, umysłu, woli i uczucia, str. 82–94), narażając ich równocześnie na niejedne niebezpieczeństwa w wychowaniu seksualnym¹⁾.

¹⁾ Zob. X. Dr Mazurkiewicz, Koedukacja czy separacja wychowawcza — Warszawa, 1935.

Wreszcie, uświadamiać trzeba nie tylko młodzież, ale także rodziców o ważnych ich obowiązkach przez odpowiednią literaturę za pomocą cyklów i kólek wychowawczych. Bractwa i stowarzyszenia ojców i matek, kolumny tychże, istniejące w łonie Akcji Katolickiej, winny oświecać rodziców o ich zadaniach więcej niż to dotąd bywało, bo większe dziś grożą młodzieży niebezpieczeństwa. We Francji założono osobną „szkołę dla rodziców” (pani Vérine), która działa w Paryżu i na prowincji z bardzo dodatnim wynikiem. Podobne szkoły istnieją także w Belgii, w Austrii, w Rumunii, we Włoszech. W Polsce Zjednoczenie nauczycieli urzędowało odczyty z dziedziny wychowawczej i wydawało czasopismo: „Głos rodziców”, który po krótkim bytowaniu przestał wychodzić.

VI. Trudności wychowania religijnego.

1. Trudności ze strony nauki (filozofii).

Stwierdziliśmy, rozwodząc się o celach wychowawczych, że najwyższym i ostatecznym celem człowieka jest Bóg, z którego wyszliśmy i do którego przez całe życie niespokojnie dążymy, jako do jedynego najpełniejszego szczęścia. Niebotycznym przeznaczeniem swoim człowiek przewyższa wszystkie stworzenia ziemi, ale potrzebuje do jego osiągnięcia osobnej pomocy Bożej, bo siły przyrodzone ludzkie są za słabe wobec zadań nadprzyrodzonych. Pan Bóg w nieprzebranej miłości ku stworzeniom swoim nie skąpi nam tej pomocy, udzielając nam swej łaski, podnoszącej nas ze słabości i grzechu, oraz uświęcającej dusze nasze, dzięki której każdy człowiek zbawić się może, byle tylko zechciał z łaską współpracować. Wyrabianie wewnętrzne, czyli wychowanie religijne, jest potrzebne nie tylko osobom duchownym, ale każdemu człowiekowi, bo każdy człowiek składa się z ciała i duszy, i każdy jest powołany do celu ostatecznego.

Dzisiejsza pedagogika wysila się w sposobach badania i poznawania natury wychowanka, aby wynaleźć odpowiednie metody podchodzenia wychowawczego. Wyniki tych badań nie będą jednak w zupełności zgadzały się z rzeczywistością w dziedzinie wychowawczej, jeżeli pedagogika w założeniach swoich nie uwzględni faktycznego stanu natury ludzkiej, nad-

wyróżonej skutkami grzechu pierworodnego, i wypływającej stąd konieczności czynnika nadprzyrodzonego. Niestety, w pedagogice doby dzisiejszej wieje wiatr laicyzmu, kierunku, pragnącego załatwiać rachunki wychowawcze bez Boga (zob. str. 3: O co chodzi?), opierającego się tylko na czysto rozumowych spekulacjach (materializmu, pozytywizmu, naturalizmu) i na doświadczeniach czysto naturalnych (pedagogika doświadczalna). Na drodze tej krystalizują się dzisiaj w praktyce wychowawczej dwa główne kierunki: indywidualistyczny i socjologiczny.

I. Skrajny kierunek indywidualistyczny przyjmuje jako cel wychowawczy dobro przyrodzone jednostki (samorealizację doczesną), uważając naturę człowieka w istocie swej za dobrą i nieskażoną. Konsekwentnie łaska Boża staje się niepotrzebną, gdyż człowiek cele doczesne osiągnąć może własnymi siłami. Zapatrywaniom tym przysparza dużo zwolenników:

1) psychoanaliza Freuda, zmierzająca do zupełnego usunięcia wychowania religijnego, a zredukowania życia psychicznego głównie do objawów seksualnych. Od ssania niemowlęcia począwszy, do heroicznych cnót najszczytniejszej ofiary — wszędzie dopatrują się Freudyści podkładu erotycznych pierwiastków. Niesłychanie jednostronna i gorsząca w założeniu swym teoria ta znajduje dlatego tylu zwolenników, że jest w niej ziarno prawdy. Prawdą jest, że popęd płciowy odgrywa w życiu człowieka ważną rolę, że niejedne neurozy i zaburzenia psychiczne mają swe źródło w przeżyciach seksualnych, zwłaszcza takich, które gwałtownie naruszyły równowagę ducha, a nie zostały „wyżyte”, t. j. uśmierzone w ten sposób, aby znów pokój zapanował w duszy, ale „uwięzione” w wzburzonej świadomości, wzniecając chorobliwe zamęty. Aby te niebezpieczne stany usunąć, stosuje Freud swą psychoanalizę (badanie duszy), polegającą na tym, że za pośrednictwem wywodzących pytań i własnych wyznań pacjenta, stwierdza lekarz powód chorobowych zaburzeń i stawia odpowiednią diagnozę. Pacjent, odśtoniwszy dręczące go tajemnice, zyskuje ulgę, która może doprowadzić go do zupełnego uspokojenia, gdy lekarzowi się uda zastosować odpowiednie środki zaradcze.

Psychoanaliza Freuda nie jest żadnym rewelacyjnym odkryciem, bo tę samą metodę stosuje Kościół katolicki od wieków wobec dusz przynębionych ciężarem grzechu i burzliwych przeżyć wewnętrznych. Tą psychoanalizą Kościoła jest szczegółowy wgląd w zakamarki duszy niespokojnej za pomocą rachunku sumienia i szczere wypowiedzenie się przed spowiednikiem w konfesjonale, a uspokajającym lekarstwem: rozgrzeszenie, po którym „pacjent” z ulgą oddycha, prostując drogi krzywe i usuwając niebezpieczne przeszkody z pomocą łaski Bożej, wzmacniającej niedołęzne siły ludzkie, zwłaszcza w łączności z Eucharystią św. Gdy tylko człowiek odda się szczerze i bez zastrzeżeń kierownictwu Boga i Jego zastępcy, kapłana, zyskać może pokój duszy, „jakiego świat dać nie może”.

Freud, będąc wyznania mojżeszowego, świetnie podpatrzył i zrozumiał znaczenie dla duszy ludzkiej Sakramentu Pokuty i Ołtarza w Kościele katolickim, i dwa te czynniki łaski przełożył na język naukowy. Wyjawszy to „odkryte” ziarno prawdy, teoria Freuda nie wnosi do praktyki życia żadnych nowych twórczych pierwiastków, jest w wyolbrzymieniu wpływu popędu płciowego w działaniach ludzkich ordynarnie przesadną, bo serce ludzkie zna obok motywów seksualnych inne jeszcze, wyższe pobudki działań, a najpotężniejsze są właśnie te, które freudyzm chce usunąć z wychowania: pobudki religijne.

2) W kierunku indywidualistycznym idą także nowoczesne przesadne hasła Szkoły twórczej czyli Szkoły pracy (Arbeitsschule, l'école active) przeróżnych odcieni, propagujące samodzielność wychowanka w zręcznościach tak fizycznych jak i umysłowych, a zwalczające przymus wychowawczy i stosowanie kar, by wychowanek mógł się swobodnie „wyżyć”. Wiemy dobrze, że wydobyć z wychowanka jak najwięcej inicjatywy własnej i samodzielnego czynu jest jednym z dwóch głównych celów wychowawczych, celem samorealizacji. Bez osobistego wysiłku wychowanek nie rozwinie swych sił należycie. Jednakże proklamowanie jako najważniejszego celu tylko samodzielności wychowanka jest jednostronne, bo wychowanek musi urzeczywistniać w życiu także cele samopoświęcenia, musi być nie tylko czynnym, ale i odbiorczym: musi nastawiać uszu na to, co mu mówią, tłumaczyć i nakazują wychowawcy, musi nieraz zdanie swoje podporządkowywać kontroli i korekcie starszych, musi słabą i przewrotną wolę

własną dostosowywać do nakazów wyższych, musi mniej wrażliwe wobec niejednych przeżyć serce poddawać działaniu pobudzających szlachetnych bodźców, słowem, wychowanek ćwiczyć się musi nie tylko w wydobywaniu energii z siebie, ale także w przyjmowaniu wartości z ognisk kultury cudzej, musi pozwalać, by wpływały nań myśli i zapatrywania, dążności i ideały, płynące doń z zewnątrz, i musi składać z indywidualnych poruszeń swoich niejedną ofiarę. Wysuwanie pielęgnowania samodzielności wychowanka jako naczelnej zasady wychowawczej jest szczególnie niebezpieczne w nauce religii. Tutaj bowiem, chcąc się wydoskonalić i uświęcić, jest wychowanek zupełnie zależny od wpływu łaski Bożej. W dziedzinie nadprzyrodzonej niezdolny jest człowiek osiągnąć cośkolwiek własnymi przyrodzonymi siłami: „beze mnie nic uczynić nie możecie” (Jan XV, 5). Najaktywniejsza samodzielność i najwybitniejsza indywidualność ludzka musi dać się prowadzić przez Boga. Wychowanek musi tu pobożnie swą duszę otworzyć na wołanie i działanie łaski, w jej inicjatywy, porywy i natchnienia się wsłuchiwać i z całą gotowością z nią współdziałać, inaczej nie wzniesie się na wyżyny uświęcenia. Decydującym jest tu owo nastawienie Samuelowe: „Mów, Panie, a słucha sługa twój”, i owo jeszcze wyższe w razie kolizji natury niższej z naturą wyższą: „Nie moja wola, ale Twoja niechaj się stanie”. W wychowaniu i samowychowaniu religijnym winna więc aktywizacja (pobudzanie do czynu) sił własnych iść ręką w rękę z oddaniem się bez zastrzeżeń prowadzeniu przez rękę Bożą. Na drodze tej ważną pomocniczą rolę spełniają pobudzające przykłady, gorące słowa, rady i napomnienia wychowawcy. Niejednych prawd wiary i zasad postępowania nie może wychowanek własnym samodzielnym wysiłkiem zdobyć, ale trzeba mu je pozytywnie powiedzieć, przedstawić, objaśnić. Samodzielne rozczytywanie się w Piśmie św. i tłumaczenie go sobie według własnego widzimisię zrodziło i zradza tysiące błędnych zapatrywań i roje sekciarzy. Człowiek jest wolny i samodzielny, ale tylko na szlakach, rozświetlonych słońcem nauki Boga i urzyźnionych ciepłem Jego łaski. Skoro z tych szlaków zboczy, błądzi i ginie w ciemności błędu i grzechu.

Wyrabianie samodzielności nie może więc być najwyższym hasłem wychowawczym w ogólności, a w szczególności nie może go jako takiego uznać wychowanie religijne.

II. Kierunek socjologiczny, o ile występuje w formie umiarkowanej, jest, jak wiemy, w wychowaniu potrzebny i konieczny, ponieważ wyrabia w wychowanku zmysł samopoświęcenia. Lecz i tutaj nie wolno popadać w przesadę, do jakiej są pochopne dzisiejsze polityczne i społeczne prądy. Zasada rzymska: „*Salus reipublicae summa lex esto*” (dobro rzeczypospolitej być winno najwyższym prawem—i owszem, w porządku przyrodzonym w świetle nadprzyrodzonej Prawdy), idee totalności, a nawet absolutu Państwa, nurtujące dziś w niejednych społeczeństwach, wywierają także niekorzystny wpływ na kierunek wychowania. Krańcowi zwolennicy wychowania społecznego uznają rację bytu jednostki tylko ze względu na społeczeństwo, dla którego dobra ma ona swe siły poświęcać, chociażby z zatraceniem własnej wolnej woli, własnych przekonań, osobistego szczęścia. Wobec interesów ogółu, inne cele topnieją i giną, nawet cele nadprzyrodzone, Boże. Ponieważ Kościół, wierny swej misji nadprzyrodzonej, na takie ujęcie rzeczy godzić się nie może, stąd niechęć „władców świata” do religii, spychanie jej na szary koniec w planach nauki, usuwanie jej ze szkół, a nawet zakaz prywatnego wychowania religijnego, jak np. w Rosji Sowieckiej.

Skutki wychowania bezbożnego są opłakane. Gdzie braknie najsilniejszego hamulca, jakim jest bojaźń Boża, tam człowiek — jak samochód staczający się z góry i rozbijający się o skały, gdy mu hamulec pęknie — nie osiągnie swego ostatecznego celu, a nawet w zyskiwaniu celów doczesnych napotyka na większe trudności, zwłaszcza natury moralnej. Życie staje się wówczas okrutnym ciężarem, pełnym wewnętrznej rozterki, którą człowiek napróżno usiłuje tłumić zatapianiem się w interesy tego świata i zmysłowe użycie. „*Non est pax peccatoribus*”, nie ma pokoju dla grzeszników.

Cóż dziwnego, że w Sowietach i krajach pokrewnych rozpętują się najniższe namiętności, że miliony dzieci są seksualnie zdegenerowane, że organizują się niebezpieczne hordy młodocianych rabusiów i zbrodniarzy, z którymi ludność wiejska nie może sobie dać rady, tak że trzeba ściągać do pomocy całe pułki policji i wojska, które karabinami maszynowymi urządzają krwawe rzezie, lub też, otaczając łańcuchem nieszczęsną szarańczę, niszczą ją niemiłosiernie śmiercią głodową. Kto winien

tych zbrodni Herodowych? Nie dzieci, lecz ci, którzy usuwają naukę religii z wychowania.

Tak więc skrajny kierunek indywidualistyczny jak i socjologiczny narażają wychowanie na straszne następstwa. Jeden i drugi system, radykalnie pojęty, kończy w ostatniej konsekwencji odarciem człowieka z szaty synostwa Bożego, walką z religią i Bogiem.

Zbawcza prawda pedagogiczna tkwi, jak zwykle, w środku: wolno i trzeba indywidualne zdolności i zamiłowania wychowanka rozwijać, ale tak, by przy tym nie stawiał ponad wszystko swojego własnego „ja”, nie uznawając wyższych praw nad sobą, a zwłaszcza nie zapominając, co winien Bogu i społeczeństwu; z drugiej strony wolno i trzeba kształcić w wychowanku także zmysł pracy i ofiary dla dobra ogółu, ale tak, aby nie wpatrywał się bałwochwalczo w rządy i urzędy, boć one mogą czasem przejść w nieudolne, a nawet niegodne ręce (Sowiety), a wtedy Boga trzeba więcej słuchać aniżeli ludzi. Przy najwybitniejszym wyrobieniu społecznym musi człowiek zachować poczucie wolnej woli i osobistych szlachetnych przekonań, aby nie był biernym pionkiem w zmiennych warunkach życia, co uwłaczałoby godności człowieka, lecz obywatelem wolnym, świadomym swych zadań i obowiązków, spełniającym je nie pod grozą niewolniczego przymusu i rewolweru, ale ze zrozumieniem rzeczy i z potrzeby serca dla dobra sprawy, z którą związana jest pomyślność rodziny, gromady, kraju i jego własna.

Nieodzownym warunkiem szczęśliwego wychowania jest więc harmonijna równowaga czynników samorealizacji i samopoświęcenia. Najskuteczniejszym zaś probierzem, czy oba te czynniki się równoważą, nie popadając ani w przeceńnianie ani w niedoceniań swych zadań, jest poczucie religijne człowieka. Żadna filozofia, żadna socjologia ani inna nauka, nie stawia tak wysoko indywidualności ludzkiej jak religia chrześcijańska. Uczy ona bowiem, że człowiek jest przybrany dzieckiem Bożym, dziedzicem królestwa niebieskiego. Któżaś to godność jest zdolna podnieść wyżej i silniej wzmocnić samopoczucie człowieka, rozpałić go płomiennie do twórczych, wielkich czynów, by sobie podbił świat i niebo całe? Ażeby człowiek mógł wielkie swe cele osiągnąć, wskazuje religia na Zbawiciela, Świętych Pańskich i na najwyższe

wzory i ideały ludzkości, oczekując od wychowanka, by stosownie do indywidualnych zdolności i zamiłowań starał się osiągnąć maksimum osobistego rozwoju, a przez to urzeczywistnić jak najpełniej wezwanie Chrystusa: „Bądźcie doskonali, jako Ojciec wasz niebieski doskonałym jest”. Z drugiej strony religia pobudza wychowanka, nie tylko do pracy z wrodzonymi talentami dla własnego dobra, ale także do dzielenia się nimi z współbraćmi, do ofiary i zaparcia się siebie, wskazując i pielęgnując wysokie cnoty społeczne, a tym samym stwarzając konieczną równowagę wobec mogącego wziąć górę kierunku indywidualizacji. Równocześnie jednak religia kładzie także najpotężniejszą tamę wybujałym kierunkom socjologicznym, wykazując, że żaden ogół, żaden naród, żadne państwo nie stanowią najwyższego celu same w sobie, ale że ponad nimi istnieje prawo wyższe, do którego władcy i rządcy świata winni się stosować, chcąc rządzić sprawiedliwie i pomyślnie, a jest nim: prawo Boże. Najwyższą normą postępowania nie może być prawo, ustanawiane i zmieniane dowolnie czy to przez władczą jednostkę czy przez społeczeństwo, ale musi nim być podstawa bezwzględna i stała, obowiązująca wszystkich, zawsze, równo swą siłą ponad wszelkie indywidualne tłumaczenia. Prawo takie wytyczać może tylko z najwyższego źródła transcendentalnego (nadprzyrodzonego), absolutnego, którym jest Bóg. Tak więc religia odgrywa rolę owego języczka przy wadze w odmierzaniu wartości i znaczenia czynników wychowawczych. Gdy języczek tej wagi nie wskazuje na niebo, lecz chyli się na jedną czy drugą stronę ku ziemi, to znak, że równowaga w poczynaniach ludzkich zachwiana. Człowiek jest, czy chce czy nie chce, tak silnie zależny od Boga i Jego prawa, że ilekroć się od niego odchyli, sprowadza niepokój i zamęt w sobie i wokół siebie. Już więc ze względów doczesnych jest nieodzowną koniecznością uznanie Boga i odpowiedzialności przed Jego prawem.

2. Trudności ze strony natury ludzkiej i środki zaradcze.

Konieczność uznania Boga staje się absolutną, gdy chodzi o cel nadprzyrodzony. Najwspanialsze bowiem wysiłki i dzieła ludzkie posiadają tylko wartość doczesną, względną, nie mogą nam zatem wyjednywać nagrody wiecznej, absolutnej. Aby

to się stało, muszą siły naturalne zostać wzmocnione i uszlachetnione pierwiastkiem nadprzyrodzonym. Pierwiastkiem tym jest łaska Boża. Ma ona wobec uczynków naszych podobne znaczenie jak szczerp szlachetny wobec drzewka dzikiego. Dzikie drzewo dopiero wtenczas poczyną wydawać szlachetne owoce, gdy zostanie uszlachetnione latoroślą dobrą, wyborową. Podobnie i łaska Boża uszlachetnia i podnosi akty ludzkie do nadprzyrodzonej wartości, tak że mogą nam one wysłużyć chwałę wiekuiłą. Drzewko uszlachetnione pobiera dalej soki ze ziemi, a współpracuje z sokami uszlachetniającymi. Tak i człowiek zależnym jest od świata materialnego, duchem swym jednak sięga w niebo, współdziałając z uszlachetniającą łaską Bożą.

Łaski swej nie odmawia Bóg żadnemu człowiekowi, bo wszyscy są dziećmi Boga Ojca, braćmi Syna Bożego, rycerzami Ducha św., prowadzącymi bój o Królestwo Boże w Kościele wojującym na ziemi. Warunkiem jedynym udzielenia łaski jest dobry stosunek z Bogiem. Dopóki dziecko spełnia wolę ojca, nie chce go umyślnie ciężko urazić i mieszka pod wspólnym dachem w zgodzie i miłości, może być pewne serca i łaski ojca. Gdy dziecko przez niedopatrzanie lub ze słabości pobłądzi (*peccata infirmitatis*), ojciec łatwiej przebaczy, gdy żałuje i postanawia na przyszłość poprawę. Jeżeli jednak syn krnąbrnie przeciwstawia się woli ojca (*pycha sekciarska*), złośliwie szkodzi jego sprawie (*zatwardziali nałogowcy i gorszyciele*), gdy występuje przeciwko wpływom i działalności ojca (*pozytywizm, laicyzm*), ucieka z jego domu, łączy się z jego wrogami i podnosi rękę przeciwko niemu, aby go utracić i zgnieść (*bezbożnicy, peccata malitiae*), nie może być oczywiście mowy o łasce w oczach ojca, bo syn ją odtrąca (istnieje stan odwrócenia od Boga – *aversio*). Stan łaski może zostać przywrócony w wypadkach takich dopiero wówczas, gdy nastąpi zwrot pokutny syna do ojca (*nawrócenie – conversio*).

Każdy człowiek rodzi się w stanie niełaski jako potomek rodu obarczonego zmasą grzechu pierworodnego. Ale już na progu życia oczekują człowieka pomocne ręce Boże. Dobry Bóg nie odmawia nikomu łaski uczynkowej, pomagającej pełnić dobre uczynki dla nieba. Łaskę uświęcającą zaś, która gładzi grzechy, uświęca duszę i daje prawo do nieba, otrzy-

mujemy poraz pierwszy przez Chrzest św. Siłę do walki na boje i znoje życia daje młodemu chrześcijaninowi uzupełnienie Chrztu, Sakrament Bierzmowania, pasując go na rycerza Chrystusowego.

Lecz popędy natury niższej są niekiedy tak gwałtowne, ponęty tego świata tak silne, że człowiek im ulega, wbrew nakazom moralnym. Z ciężkich upadków, które pociągają za sobą utratę łaski, niezdolen jest grzesznik sam ani się podźwignąć, ani nieskończonemu Majestatowi Bożemu zadość uczynić skończonymi siłami ludzkimi, ani kary wiecznej pokutą doczesną wyrównać. I tu miłosierdzie Boże przychodzi człowiekowi z pomocą, płacąc za niego długi nieskończone z nieprzebranego skarbu zasług Zbawiciela. Spłata ta odbywa się w trybunale Sakramentu Pokuty, którego uzupełnieniem jest w ostatnich chwilach życia człowieka Sakrament Namaszczenia. Mniejsze skazy i niedoskonałości gładzi Komunia św., w której sam Zbawiciel łączy się z duszą ludzką, aby ją umacniać w dobrym, udoskonalać i uświęcać.

Podczas gdy wymienione pięć Sakramentów pomagają człowiekowi każdemu indywidualnie w samorealizacji: ostatnie dwa Sakramenta udzielają łaski stanu do odpowiedniego pełnienia obowiązków szczególnych, związanych ze stanem kapłańskim i stanem małżeńskim. Tym sposobem wkracza Bóg z pomocą Swoją także w dziedzinę społeczną, wspierając i tu słabe siły dzieci, tak że mogą osiągnąć najwyższe szczyty zaparcia się siebie i samopoświęcenia.

Oto pierwsze i najważniejsze źródła łaski na drodze życia ludzkiego: Sakramenta św. Punktem ośrodkowym wychowania religijnego jest Eucharystia. Najmilsze i najtrwalsze przyjaźnie zawiązują się za młodu. Stąd też trzeba dzieci od najrychlejszych lat prowadzić do Jezusa, aby się z nim zaprzyjaźniły na śmierć i życie. Mówmy dzieciom często zwłaszcza przed pierwszą Komunią św., (niestety, jak rzadko i nieśmiało to czynimy), jak dobrym i pociągającym, serdecznym i czułym jest Jezus przyjacielem dzieci i młodzieży, jak nieskończenie kochania godnym! Wstępujemy z dziećmi do kościoła, by odwiedzić Jezusa i miłe Mu powiedzieć słowo. Tęsknocie Serca Jezusowego musi odpowiadać miłość w sercu wychowanka. Nie spełniliśmy naszego obowiązku wychowawczego, jeżeli nie nauczyliśmy młodzieży kochać Jezusa. Jak kwiat do słońca,

z którego czerpie swą piękność i moc, niech zwraca się młoda dusza do Przyjaciela Boskiego, niech Go szuka i pragnie w pacierzu, w nabożeństwach, w potrzebującym bracie, w każdej okoliczności życia, a przede wszystkim w rychłej i częstej Komunii św. Dusza złączona z Bogiem jest silna i zginąć nie może.

Drugim ważnym źródłem łaski jest dar modlitwy. Na ogół zbyt ciasno pojmujemy modlitwę. Modlić się, znaczy skupiać się około Boga swego, przestawać z Nim, aby Go wielbić, prosić, przepraszać, dziękować Mu, uznawać swą nicłość, a wyższą Jego moc (modlitwa aktualna — w ścisłym słowa znaczeniu). Jest to droga bezpośredniej komunikacji z Bogiem. Człowiek staje się tu jakoby stacją nadawczą, a zarazem odbiorczą wobec Boga.

Ale w dalszym znaczeniu modlitwą jest także pośrednia łączność z Bogiem: kierowanie swych myśli i wysiłków do Prawdy, Dobra i Piękna, które z Boga pochodzą, uwaga, aby Go nie obrazić, dążenie, by Mu się przypodobać, stawając się lepszym, doskonalszym, pożyteczniejszym dla dobrej sprawy. Każdy szlachetny poryw naszej duszy, wszystkie nasze zamysły dobre i czyny codzienne, nawet tak zwykłe jak jedzenie i picie, gdy tylko nie przekraczają zakreślonych przez Boga torów i są zharmonizowane z Jego planami twórczymi, głoszą Jego prawo i chwałę, są więc pośrednio, w szerszym słowa znaczeniu także modlitwą (modlitwa habitualna). W tym rozumieniu nucić możemy: „Tobie ziemia, Tobie morze, Tobie śpiewa żywioł wszelki: bądź pochwalon Boże wielki”, oraz „niech Cię nawet sen nasz chwali”. U człowieka uduchowionego nawet sny zgodne są z wolą Bożą, a grzeszne marzenia i widziadła senne, wypływające z natury niższej, wywołują uczucie oporu. W ten sposób urzeczywistniać możemy wezwanie Apostoła: „Módlcie się bez przestanku” (Łuk. XVIII, 1).

Wychowanie wyrabiać więc musi w wychowanku to zrozumienie, że modlitwa nie jest tylko zdawkową formą grzeczności wobec Boga, którą się mechanicznie zbywa rano i wieczorem, ale że duch modlitwy przenikać winien mniej lub więcej, aktualnie czy habitualnie, całe życie nasze. Modlić się trzeba myślą i słowem, uczuciem i czynem, całym sobą. Na nic wszelkie klęknięcia, składania rąk, na nic nawet udział w nabożeństwie, gdy nie ma w tym iskry pobożności, szlachetnej intencji przejęcia się ideą wyższą. Najniebezpieczniejszymi

wrogami ducha modlitwy są: bezmyślny automatyzm i kwie-
tyzm oraz mechaniczne trzepanie formulek modlitewnych.

Modlitwa uszlachetnia i podnosi człowieka. Bo rozmodlony duch obcuje z Bogiem, Świętymi Pańskimi – a z kim poprzestaje, takim się staje. Człowiek modlący się często: „Daj, Boże, abym był czystszy, pokorniejszy, więcej opano-
wanym”, gdy tylko wierzy w to, że rzeczywiście stać się może
takim z łaską Bożą, stwarza sobie możliwości zyskania upra-
gnionych cnót. To, w co się silnie wierzy, o czym się wciąż
myśli i do czego się stale dąży, przybiera już drogę auto-
sugestii kształty możliwości, które stają się rzeczywistością,
gdy Bóg powie Swe „fiat” – niechaj się stanie!

Stąd też obietnice Jezusa: „Proście, a otrzymacie”,
„o cokolwiek prosić będziecie Ojca mego w imię moje, da wam”,
i inne podobne zapewnienia brać należy dosłownie. Żad-
nej uczciwej prośby nie wypowiadamy na darmo i bezskutecznie.
Znajduje ona z całą pewnością odpowiedni oddźwięk w czułym
Sercu Bożym i odpowiednie odbicie w duszy modlącego się,
przysparzając łaski jemu samemu, czy też innemu sercu, czy
też jakiej sprawy gdziekolwiek bądź w Kościele Bożym; prośba
nasza może się ziścić zaraz, czy za lat kilka, czy sto, czy
w zamierzonym przez nas kierunku, czy innym – w żadnym
razie jednak nie idzie ona na marne. Bo jak w świecie
materii, tak i w świecie ducha żaden atom jakiegokolwiek
wartości i wysiłku nie ginie. Nie wolno nam zatem nigdy
zniechęcać się, chociażby rzecz bardzo niepokieszająco
się przedstawiała; modlić się trzeba nawet wbrew wszel-
kiej nadziei, jak tego nas uczy Chrystus w Ogrójcu, wy-
trwale i natarczywie, jak Chananejka, byle tylko nie chcieć
przez to krzyżować wyższej, mądrzej i lepszej woli Bożej, lecz
zawsze z nią się zgodzić.

Oczywiście, że należy zwracać uwagę wychowanków na
to, aby nie ulegali wrodzonemu egoizmowi i nie wysuwał
w swych prośbach ponad wszystko własnych małostko-
wych potrzeb doczesnych, materialnych. Wielu prag-
nie, aby Bóg im służył, a nie oni Bogu; używają więc modlitwy
zwykle w tym celu, aby powiadamiać Boga o życzeniach swo-
ich i załatwiać u Niego swe osobiste sprawunki. W wy-
padkach takich utrudniamy często Bogu, jak nierozsądne dzieci
ojcu, urzeczywistnienie zamierzeń szerszych, pozbawiając się

wielu łask, i powstrzymując tym samym rozwój nasz duchowny Bóg ogarnia dalsze widnokregi, patrząc na całość królestwa Swego, i jak naczelny wódz, żąda nieraz od nas wykonania lub zaniechania czegoś, co związane jest z pewną osobistą ofiarą. Cóż znaczą wszystkie dobra materialne tego świata w porównaniu do jednego małego promyka myśli ludzkiej, sięgającej w zaświaty! Zmienny świat doczesny odgrywa tylko rolę pomocniczą w osiągnięciu skarbów nadprzyrodzonych, stałych, wiecznych, „których żaden mól nie zniszczy, ani żaden złodziej nie ukradnie”. Uczmy zatem młodzież modlić się nade wszystko o wielkie rzeczy, nadprzyrodzone; dary doczesne zostaną przydane, bo Ojciec niebieski wie lepiej, czego nam potrzeba.

Wychowanek uczy się pobożnego nastawienia duszy w modlitwie z początku na kolanach matki i przy boku ojca. Rozmodlone oczy matki, skupione, poważne oblicze ojca mówią dziecku, co się dzieje w duszy modlących; pęd naśladowczy poczyną działać w tej chwili: budzi się w dziecku pragnienie i ambicja dorównania dorosłym i — dziecko próbuje także chwalić Boga niedołączną i niezrozumiałą zrazu modlitwą. Umysł dziecka, nastawiony na rzeczy konkretne, odpatruje u innych normy postępowania. Nie starczy więc mówić dziecku: „Idź, pomódl się”, ale trzeba mu mówić: „Pójdźmy, pomódlmy się!” Ojciec, wymykający się z domu, gdy rodzina klęka do pacierza, rzeka się wpływu swego moralno-religijnego na dzieci. Coraz mniej dziś rodzin chrześcijańskich, które do wspólnej klękają modlitwy w domu i pobożne pieśni śpiewają. Przypominajmy starszym ten miły, zbawienny zwyczaj! „Gdzie dwóch albo trzech zgromadzonych w imię moje, tam ja jestem w pośrodku nich”. Wspólne praktyki religijne domowe wywierają niezatarte wrażenie na życie całe. W niejednych zacnych domach dorastający już syn lub dojrzała panna, udając się na spoczynek, lub w ważniejszych okolicznościach życia, schylają się do rąk matki, aby im nakreśliła krzyż na czole, jak to czyniła, gdy byli dziećmi.

Ponad modlitwą prywatną stoi wspólna modlitwa urzędowa, czyli liturgiczna, Kościoła. Tu już na całym kręgu ziemi, razem z milionami wiernych, klęczą u stóp Majestatu Bożego kapłani, biskupi, papież, niebo i czyściec cały, wznosząc ręce w modlitwie do Pana. Rozumie się, że dziecko należy jak naj-

rychlej do kościoła prowadzić. Chociaż nie pojmuje ono jeszcze ani Mszy św., ani innych nabożeństw i ceremonii, ale widzi księdza w jakimś innym, złocistym stroju przed ołtarzem, błyszczą kielichy, monstrancje, grzmią organy i śpiew, żarzy się świece, wzbijają w niebo wonne dymy kadzidła, wszystko to w majestatycznej świątyni, czyż nie zdaje się rajem dla wrażliwego dziecięcego serca? Prawie każdy chłopiec jest rajem tym tak oczarowany, że powtarza w domu śpiewy i modlitwy, zasłyszane w kościele, naśladuje księdza przystrajając się w zaimprowizowane szaty kościelne, odprawiając „mszę, nieszpory, procesje” i t. d.

O jakżeż dbać winniśmy o to, aby tego raju dziecięcego nie psuć, ale urok jego, ile możliwości, podnosić i potęgować, poddając czczym formom idee święte. Jak budująco działa całą osobą swoją kapłan skupiony, zahipnotyzowany niejako obecnością Jezusa w kościele, a jak utrudnia Bogu pracę w duszach ludzkich niewłaściwy przykład! Świątynie nasze, przepelnione ludem pobożnym, działają swą psychą tłumu dodatnio na młode dusze. Pochwały godne są nasze wspólne Msze św. dla dzieci. Ponieważ jednak dzieci odpatrywać muszą normy postępowania od drugich, zwłaszcza starszych, dlatego nie możemy stawiać jako ideału zupełnego oddzielania dzieci od dorosłych w kościele. Lecz co począć z dziećmi, nie umiejacymi jeszcze czytać, a przychodzącymi do kościoła na Mszę św. i na inne nabożeństwa? Dzieci te nudzą się w kościele, oglądają się, ziewają lub platają sobie wzajemne psoty. Trzeba je więc odpowiednio zatrudnić, poddawać przedmiot, pobudzający do modlitewnego nastroju. Czym zabawić dziecko w kościele? Istnieją książeczki z obrazkami piesków i kotków, królów i kopciuszków, którym dziecko z zajęciem się przygląda, czemuż by nie miały istnieć książeczki z obrazkami pobożnymi, przedstawiającymi ważne chwile Mszy św., Trójcę św., Chrystusa Pana w różnych momentach życia, Matkę Najświętszą, lub niebo, czyściec, piekło? Wiemy, jak żywa i ruchliwa ma dziecko wyobraźnię — pozwala mu ona sto razy oglądać ten sam obrazek z zajęciem i zachwytem, bo za każdym razem odnajduje w nim inne pociągające szczegóły. Książeczki takie, uzmysławiające prawdy wiary św., przemawiające tak prosto i bezpośrednio do duszy dziecięcej, która zrazu więcej się modli oczyma i uczuciem bez słów aniżeli myślą,

dawałyby dziecku najlepsze lekcje poglądowe modlitwy, bo dziecko, wczuwając się w swój obrazek, wytwarza w sobie odpowiedni nastrój pobożny. Ileż to razy dzieci, którym matki lub kapłani dają „święty obrazek” do ręki, ze czcią go całują w przystępie pobożnego uczucia! Czyż to nie przeżywanie Boga wewnętrzne i prawdziwa modlitwa? Z jaką dumą kroczyłyby dzieci te do kościoła, niosąc swe „książeczki do nabożeństwa” w ręce, i z jakim przejęciem modliłyby się w kościele i „czytałyby” poważnie na obrazkach, naśladowując starszych. Czyż to czytanie, t. j. wczuwanie się w obrazki i wywoływanie w sobie pobożnego nastroju, nie byłoby najmiłą Bogu modlitwą? Jak takie książeczki winny być urządzone, nad tym już dokładniej trzeba by się zastanowić.

Istnieje także dużo modlitw, przystępnych dla dzieci, nawet dla najmniejszych, np. modlitwy do Anioła Stróża, św. Józefa, różne akty strzeliste, przeważnie rymowane. Modlitewki te musimy jak najgorliwiej uwzględniać, jak najwięcej ich uczyć, bo przydadzą się one, czy w kościele, czy w domu, czy na lekcji w szkole. A dzieci chętnie uczą się w rymach, bo poetycka forma łatwiejsza do spamiętania i łatwiej umysł w górę podnosi. Niejeden poważny uczony powtarza u schyłku życia w prostocie serca wierszyki w pacierzu, których jako dziecko był się nauczył od matki.

Gdy już dziecko poczyną sylabizować i czytać, nie zadowala się pobożnymi obrazkami, — trzeba mu dać inną odpowiednią książeczkę do ręki. Uważamy, że książeczki dla dzieci, które są u nas w użyciu, są dla 7-mio, 8-mio i 9-cioletnich malców zbyt trudne. Tekst jest zbyt często niezrozumiały dla dziecka, forma górnolotna, druk bardzo mały i zbyt ścieśniony, obrazków skąpo, w niejednych książeczkach wcale ich nie ma. Między książką z obrazkami a książką do nabożeństwa w ścisłym słowa znaczeniu jest za wielki skok; należałoby stworzyć coś pośredniego. Jakby taka książeczka wyglądać miała, otóż zadanie dalsze dla teologów-pedagogów. Chłopcom 10—14-letnim należy dać stosowną książeczkę dla młodzieży do ręki.

Dla młodzieży gimnazjalnej, rozumiejącej już jako tako łacinę, najstosowniejszą książką do nabożeństwa jest *mszał i łaciński*, który należy, oczywiście, młodzieży tłumaczyć i w jego używanie ją wdrażać. Z reguły za wiele wiadomości suponujemy u naszej młodzieży szkół średnich. Najlepiej może,

w każdą sobotę na lekcji, kazać uczniom poszukać i przejść, krótko objaśniając, trudniejsze zwroty i formularze Mszy św. następnej niedzieli. — Alumi seminariów nauczycielskich (pedagogów) powinni mieć mszaliki polskie w rękę albo łacińsko-polskie. Ideałem być winno doprowadzić młodzież do łączenia się duchem w odpowiedniej modlitwie z kapłanem, sprawującym Najśw. Ofiarę. Dlatego wszystkie księżeczki, od pierwszej poczynsz, powinny ku celowi temu zmierzać i modlitwy na mszale rzymskim wzorować.

Najnowszy kierunek katechetyczny poleca modlitwy własnego układu (Freies Gebet), t.j. modlitwy, samodzielnie wyśpiewane Bogu z własnej duszy. Nie ulega wątpliwości, że modlitwa, gdy jest owocem osobistego przeżycia, większą posiada wartość aniżeli inna, czytana z księżeczki do nabożeństwa. Bo tamta jest oryginałem, a ta tu tylko kopią. Największą trudnością, że dziecko nie umie własnym językiem z Bogiem rozmawiać, jest ubóstwo myśli i niedość w wystąpieniu się. Odstrasza to niejedną młodą duszę od nawiązania rozmowy z Bogiem.. „Co ja Mu mam powiedzieć?” — biedzi się tyle małych głów i grzęźnie w apatii.

Uświadamiać więc trzeba młodzież, że Bóg nie patrzy na piękną formę, ani na obfitość treści, ale waży miłość, powodującą modlitwę. Maria Magdalena nie zdołała wyjąkać u stóp Jezusowych ani jednego słówka, a wzruszenie jej i łzy najlepszą były modlitwą pokutną. Zdumiewającego swą pobożnością wieśniaka Chaffangeon, który całymi godzinami klęczał przed Najśw. Sakramentem, zatopiony w rozmowie z Bogiem, spytał raz św. Jan Vianney: „I cóż ty mówisz Panu Jezusowi?” — „O, nie wiele, odpowiada wieśniak. On patrzy na mnie, a ja na Niego — oto cała nasza rozmowa”. — Św. Teresa od Dz. J. nie lubiła formułek modlitewnych, wołała wprost z serca do Jezusa przemawiać, a ze zdziwieniem słuchamy jej prostych wynurzeń i poufałych, zdawałoby się, aż zbyt swobodnych tytułów, jakimi obdarza Oblubieńca swego. Przyswyczać powinniśmy młodzież, aby przynajmniej w ważniejszych chwilach starała się własnymi słowy przemówić do Jezusa, aby się nie stała niewolnikiem księżki do nabożeństwa. W żadnym razie np. nie powinniśmy pozwalać na to, aby bezpośrednio po spowiedzi i Komunii św. otwierano księżeczki do modlitwy. Niech dusza sama próbuje wpierv P. Jezusowi po-

wiedzieć, co czuje, niech prosi: „Panie, naucz nas się modlić”, niech powtarza wciąż choćby jeden i ten sam akt, np. „Pan mój i Bóg mój”. Pan Jezus w Ogrójcu jedną i tę samą modlitwę kilka razy powtarzał, a św. Jan, ewangelista, w starości swej jeden tylko znał w przemowach swych temat: „Synaczkowie, miłujcie się wzajemnie!” Akty strzeliste, (wzetchnienia krótkie, samodzielne lub wyjęte z Pisma św. i dzieł pisarzy ascetycznych), stosować można każdego czasu, w każdym miejscu, w każdej okoliczności życia, łącząc ducha swego z Bogiem. Zachęcajmy więc młodzież do wypowiedzeń i wynurzeń własnych myśli i uczuć. Próbujmy! Niech układają, spisują modlitwy! Chociaż myśli i słowa własne są nieraz bardzo nieudolne, ostatecznie w ich miejsce P. Bóg policzy czas, który Mu poświęcamy, na dobro nasze.

Streszczając się, powiemy: Aby tchnąć w wychowanków naszych ducha modlitwy, nie wystarczy ich tylko oświecać i tłumaczyć im, co jest modlitwa i jakie powinna posiadać przymioty, ale trzeba im pokazać osobistym przykładem, jak należy się modlić, i ćwiczyć się w modlitwie. Zależnie od okoliczności, niech wychowanek się modli bez słów, w cichym skupieniu, niech modli się i śpiewa głośno, niech układa i spisuje modlitwy, niech oddaje się pobocznemu czytaniu i rozmyślaniu, niech bierze udział w rekolekcjach, niech modli się czynem, buduje ołtarzyki, stroi krzyż i obrazy kwiatami, niech pamięta o lampce przed obrazem Bogarodzicy, niech służy do Mszy św., odwiedzi chorego towarzysza, dopomoże potrzebującemu, niech należy do Stow. Dzieciństwa Jezus, Krucjaty Euch., Bractwa Żywego Różańca lub Sodalicji. Varietas delectat! Przeróżne formy modlitwy i wrodzone specyficzne zamięlowania pociągają jednego więcej w tym, drugiego w innym kierunku. Cała sztuka: wyrobić w wychowanku poczucie niemocy własnej, a mocy Bożej nad sobą, którą uznawać i o którą zabiegać trzeba w modlitwie.

3. Duch ofiary i poświęcenia.

Chwasty same rosną. Dobre ziarno zaś trzeba siać i pielęgnować, by szlachetny owoc wydało. Wymaga to dużo trudu i poświęcenia. Aby umieć w życiu zdobywać się na większe wysiłki i ofiary, musi człowiek za młodu rozpocząć od mniejszych i postępować według podstawowej pedagogicznej zasady: „od łatwego do trudnego”.

Pierwsze ofiary dziecka są drobne i mniej samodzielne. Na życzenie lub rozkaz oca czy matki przestaje ono słukać i hałasować, rezygnuje z zabawy, spełni jaką postługę, zapanuje nad swą ciekawością, łakomstwem, gniewem i t. p. Zwolna zdobywać się musi na dobrowolne, większe przewycięzania siebie. By to się stać mogło, nie wolno wychowankowi narzucać kategorycznych rozkazów, ale pozostawiać mu trzeba możliwość wolnej decyzji. „Możesz zjeść jeszcze jedno ciastko”, mówi matka, ale jak pięknie by było, gdybyś go się zrzekł i zaniósł je biednemu Piotrusiowi!” lub: „Otrzymałeś od stryja kilka złotych, możesz rozporządzać nimi według własnej woli. Lecz pomyśl, jak wielką radość sprawiłbyś sąsiadującej z nami biednej rodzinie, gdybyś z nią zechciał podzielić się swym skarbem!” lub: „Pozwalam ci pójść bawić się do ogródka, lecz czy nie szlachetniej postąpiłbyś, gdybyś został przy osamotnionej chorej siostrzyczce?”

Gdy tylko wychowanek w tych i podobnych wypadkach raz i drugi przewycięży się z własnej woli, odczuje rychło błogość ofiarnego uczynku: radość, jaką sprawia bliżniemu, dla którego się poświęca, oraz płynące stąd uczucie zadowolenia, wzmożonej wartości wewnętrznej i zasługi, stanowią dla młodej, wrażliwej duszy tak silne bodźce, że uzdatniają ją do coraz to większych szlachetnych wysiłków. Im więcej zaś wychowanek nauczy się wczuwać w niedostatki i biedy bliźniego, tym bardziej maleją w oczach jego biedy własne, tym łatwiej je opanowuje.

Jedną z chorób dziecięcych jest kłótnia. Ma ona swe źródło we wrodzonej żywości, w samolubstwie i niezdrowej ambicji. Przyczyny zwykle są błahe: lalka, piłka, konik, pajac... Starsze dzieci trzeba pouczać, że jako mądrze nie powinny młodszych drażnić, ale im ustąpić; młodszym dzieciom trzeba kłaść na serce obowiązek grzeczności wobec starszych. Gdy pewnego chłopca, który pozostał cichy i spokojny wobec najgorszych wyzwisk rozwydrzonych kolegów, nauczyciel pochwalił, że szlachetnie sobie postąpił, tenże odpowiedział: „Mamusia moja także nie odezwała się słowem, gdy ją sąsiadka strasznie zwymyślała”. Więc i tu więcej działają nie słowa, ale siła przykładu. Nic wznioślejszego, jak owe przewycięzania codzienne i pokonywania żywiołowych impulsów i namiętności — u niejednego wyrasta stąd ciche bohaterstwo ducha.

Dzieci lubią biegać do matki z różnymi żalami. Wolno je pogłaskać, pocieszyć, poratować. Ale jak nierozsądnie postępuje matka, gdy z oburzeniem powstaje na przedmiot czy osobę, które prawdziwą czy rzekomą wyrządziły krzywdę dziecku, i gdy każe dziecku rękę na nie podnieść i je za karę uderzyć. W ten sposób dziecko przyzwyczajają się szukać powodu swej przykrości nie w sobie, w swej nieuwadze, niezręczności czy niegrzeczności, ale na zewnątrz, zwłaszcza w mniej miłych sobie osobach. A wówczas budzi się w sercu urażonym nie tylko rozgoryczenie i żal, lecz także gniew, mściwość, zawziętość i pokrewne uczucia, przeciwne miłości bliźniego.

Metoda chrześcijańska jest inna. Każe ona szukać winy w pierw w sobie samym. Pierwszym odezwaniem matki do płaczącego dziecka powinny więc być słowa: „Dziecina była pewnie znowu nieuważna, porywcza, nietaktowna, że tak się stało?” Gdy dziecko się wypowiada, matka doszukiwać się będzie niedociągnięć w jego zachowaniu, a okoliczności łagodzących w winie drugich osób. Odpręża się przez to nadwyrężony przykrym wypadkiem stosunek między skrzywdzonym a krzywdzącym. Jest to rzeczą bardzo pożądaną, bo w impulsywnym świecie dziecięcym zwykle obie strony są współwinne.

W tym celu też należy ból dziecka bagatelizować i stępiać. Zwykle dziecko uczy się przerażenia i krzyków bóleści od rodziców, którzy zaskoczeni jakim sińcem, czy guzem, jaką ranką, czy krzywdą ulubieńca, załamują ręce i wołają w rozpacz: „Jezus, Maria! — okropność!” Chłopak z natury bynajmniej nie odczuwa żadnej strasznej katastrofy w niemiłych swoich przygodach. Rzecz jest dlań mniej lub więcej przykra, lecz nigdy tragiczna i rozpaczliwa. Skoro mu jednak rodzice oświadczają, że to, co go spotkało, jest „okropne”, dlaczegoż nie ma w to wierzyć? I żeby tę wiarę zadokumentować, poczuwa się do obowiązku uderzenia w płacz i lament. Tak wytwarzają wychowawcy nadwrażliwość uczucia w wychowankach, oddając im przez to niedźwiedzią przysługę, bo niepomaganie w cierpieniach, wybuchające z nadwrażliwości, nie koją, ale rozjątrzają ranę, co nie tylko dla cierpiącego, ale i dla otoczenia staje się rzeczą przykrą i nieznośną. Najdokuczliwsze są dzieci wiecznie niezadowolone, płaczliwe, skarżące się na wszystko i na wszystkich. Wyrastają z nich

hipochondrycy i malkontenci, którzy swą kwaśną miną, zręcząc stale, narzekając i krytykując, są prawdziwą plagą społeczeństwa.

Rodzice mogą, gdy zechcą, wychować społeczeństwu ludzi pogodnych, słonecznych, których wszyscy cenią i pragną. Nieodzownym ku temu środkiem jest umiejętność panowania nad sobą. Sztuki tej musi dziecko rozpocząć się uczyć przy boku matki. Gdy się skaleczy, poparzy, poślucze i płaczem wybuchnie żalonym, matka roztropna nie załamie rąk z krzykiem rozpacz, chociażby się jej serce krajało w ciężkich wypadkach, ale czule opatrzy chłopca i w męski uderzy ton: „Bądź rycerzem! Nie roztkliwiaj się! Zęby zatnij! tylko dzisiaj, tylko tę godzinkę! a wszystko przejdzie!” Podobne odezwania ojca czy matki działają refleksyjnie i uśmierzająco na rozplakane serca. Podobnie należy rozchmurzać kłopoty i zmartwienia starszej młodzieży, apelując do poczucia rycerskości i zdrowej ambicji, które każą nie ulegać trudom i bólowi, ale je pokonywać. Jedną rzecz tylko jest dla człowieka tragiczna: zerwanie dobrego stosunku z Bogiem. Inne sprawy i wypadki mogą być mniej lub więcej przykre, w żadnym razie jednak niezdolne są wytrącić wierzącej duszy z równowagi i rzucić ją w przygnębienie, gdy tylko człowiek silnie trzyma się Boga. Kto odczuwa swą siłę i wartość w Bogu, dla tego przypadłości doczesne maleją i błędą, nie odgrywają ostatecznej rozstrzygającej roli. Dobrze jest patrzeć na świat jak na wielką scenę, na której każdy odgrywa swą rolę. Odegranie jakiegoś aktu dzisiaj może być trudne, ale kto wie, czy akt następny już jutro nie będzie łatwy i miły. A nie to jest rozstrzygające o wartości i zasłudze człowieka, czy odgrywa rolę króla lub sługi, ale to, jak swą rolę odgrywa. Niejen odegra rolę sługi lepiej niż drugi rolę pana.

Niech uczą się młodzi nie wypadać z roli, ale godnie ją odegrać! Niech nie utyskują na rodzeństwo, kolegów i złych ludzi, na naukę i pracę, trudy i dolegliwości, bo wszystko to — to współpartnerzy i okoliczności przewidziane na scenie życia. Gdy tylko wychowaniu uda się zręcznie podejść do wychowania, znajdzie w nim dużo zrozumienia dla potrzeby zaparcia się siebie. Niejedni młodzi dochodzą do heroicznych wprost aktów. Zaimponował nam chłopiec, który z wysokiego drzewa spadłszy na ziemię, dotkliwie się potłukł, ale nie jęknął, lecz

zaciął zęby i bawił się dalej. Podziwiałem dziewczynkę, która konając w okrutnym bólu, uśmiechała się do matki przez łzy, pocieszając ją czule.

Że w czasach obecnych tak mało uczuć czystej radości ze życia, a tak bezwstydnie się sroży pęd najniższego, zmysłowego użycia, winę tego ponosi w dużej części wychowanie, które dziś nie docenia dostatecznie jednego ważnego działu kultury człowieka: poczucia ofiary i poświęcenia. Szkoła dzisiejsza nie bardzo chce słyszeć o potrzebie ascezy, zaparcia się siebie, znoszenia krzyżyków i uraz. A przecież bez tej umiejętności człowiek w życiu się nie ostoi, a więzadła społeczeństw rozluźnić się muszą i rozpaść. Specjalnością ducha chrześcijańskiego była zawsze i jest szczególna moc w tej właśnie dziedzinie (męczennicy i ofiarni samarytanie w Bolszewii, Meksyku i Hiszpanii). Łatwo wprowadzić powiedzieć w życiu: „Śmiałym, publicznym czynem wyznaj swą wiarę, broń swych przekonań, nie wykorzystuj łatwej sposobności, by nieuczciwie się zzbogacić, opuść to miłe towarzystwo w czas, bo służba woła, zrzeknij się z obcowania z tą rozkoszną osobą, bo zasargasz swą duszę!” Na to wszystko zdobędzie się tylko ten, który „ze słabością łamać uczył się za młodu”, i który nie w ziemskich wartościach zasadza najwyższe swe cele, ale „cuius cor fixum in coelis est” — którego serce tkwi w niebie (św. Augustyn), t. zn., który lęka się Boga obrazić (timor), bo Go kocha, jak najlepszego Ojca (amor). Przeświadczenie, że żyjemy pod ojcowskim okiem Boga (Opatrzność), przepelnia człowieka pokojem i równowagą w przeciwnościach, pogodą i radością życia (*hilaritas christiana*), z którą dziecko przychodzi na świat, a którą wychowanie podtrzymywać i utwierdzać winno.

B. Środki wychowawcze pozytywne

I. Zabawy i zabawki

Dziecko przychodzi na świat jako do raju — takie jest przeznaczenie człowieka — szuka więc i pragnie na ziemi rajskich rozkoszy. Zmysły jego nastawione na to, co piękne i miłe, w zatrudnieniach swoich dąży do osiągnięcia uszczęśliwiających wrażeń. Naturze dziecka nie odpowiada zajęcie, które nie jest zarazem przyjemną zabawą. Zajęcie i zabawa — to w sferze dziecięcej identyczne pojęcia. Zresztą, zabawą zwano dawniej także pracę poważną, a wyrażenia „zabawiać się czymś” używano i używa się niejednokrotnie dziś jeszcze, w znaczeniu: zajmować się, oddawać się, np. nauce, sztuce, gospodarstwu, lotnictwu. Praca jest dla ideowca zajęciem miłym, pożądanym, bo wkłada on w nią duszę całą, i taką też miała być każda praca dla wszystkich ludzi podług pierwotnych zamiarów Bożych. Tak ją również pojmuje dziecko pierwotnym wrodzonym instynktem: z chęcią zwraca się do zajęć, które mu sprawiają przyjemność, okazuje nudę i niezadowolenie przy zatrudnieniach, które go nie zabawiają.

Zabawy dziecięce rozwijają się od najprostszych do trudniejszych. Dla niemowlęcia już poruszanie rączką lub nóżką stanowi rozkoszną zabawę. A jakąż to radość, gdy potrafi zagruchać gruchawką, uderzyć piąstką w fortepian, dobrać „zastraszającego” głosu wobec otoczenia, które udaje, że się boi. Gdy dziecko zaczyna szczebiotać, źródłem nieprzebranych radości staje się dlań wymawianie różnych zgłoszek i słów, które sto razy powtarza ku wielkiej swej ucieście, a nieraz ku utrapieniu starszych.

Rozszerza się zakres zabaw, zmieniają ich rodzaje, gdy dziecko rozpocznie chodzić. Jest to dla niego tak ważnym wydarzeniem i posunięciem się naprzód w kulturze, że wyko-

rzystuje skrętnie nowe, wzbierające zdolności, ciesząc się każdym udatym krokiem, każdą szczęśliwą podróżą po pokoju. Wczołganie się na kanapę, otwarcie drzwi, zapalenie lampy elektrycznej, pochwycenie piłki, pieska, kotka uciekającego, siostrzyczki, braciszka, matki, wszystko to — to sukcesy nie lada, przepełniające małe serduszko radosną dumą i triumfem.

W zabawach swoich dziecko z natury nie jest wybredne: zadowoli się świstkiem papieru, pudełkiem, kijkiem, szmatką, byle tylko z tego wszystkiego można coś zrobić. Dopomaga mu w tym bujna wyobraźnia, która w przeróżnych kombinacjach jest niezrównana. Nieprzeparty urok posiada dla każdego dziecka zaspia piasku, z którego ręką i łopatką „cuda” można tworzyć. Któż nie podziwia, z jakim przejęciem oddają się dzieci różnym zajęciom na wybrzeżu morskim, dającym szerokie pole dla najosobliwszych inwencji i kombinacji. W pokoju dziecięcym wyborny materiał do zabaw stanowią klocki, o których już Platon wspomina, figurki cynkowe żołnierzy, dla starszych chłopców wycinanki, karty rysunkowe, farbki i pendzle. Dziewcząt ulubioną zabawą była zawsze i pozostanie lalka. Najwięcej pożądaną jest taka, którą można przebierać, czesać, myć, kąpać. Niepedagogiczne są zabawki, które raczej są do oglądania, a nie do bawienia, bo w rękach dziecka szybko się psują, tłuką, plamią. W wypadkach takich woli chłopiec zdobyć sobie jaką deskę lub gałąź, wystrugać z niej dzidę, zbudować okręt, latawiec, samochód... A dziewczę weźmie patyczek, obwiąże go łątką i lalka gotowa, wprawdzie nie taka misterna, jak kupiona, ale wyborniejsza do zabawy, bo może z nią robić co zechce. Wyobraźnia wszystko ożywia. Dziecko, żyjące chętnie w świecie bajek, pragnie nie twardej rzeczywistości, ale dowolnych, giętkich możliwości. Najmilsze są dzieciom te zabawki, które same sobie tworzą, bo o to właśnie chodzi przy zabawie, aby wyrabiała zręczność, pobudzała uwagę, myśl, wyobraźnię, ostrzyła dar spostrzegawczy i pomysłowość, rozwijała zmysł porządku i dar gospodarczy, poczynsz od małej miotłki aż do zbudowania lalkowego domu, fortecy, kościoła. Słowem, zabawki stanowią nie tylko naturalne ujęcie dla popędu czynności, ale także materiał pracy dziecka i znakomite ćwiczenia przygotowawcze do poważniejszych zadań życia. Dziecko, które umie dobrze się

bawić, daje rękojmię, że będzie umiało w życiu dzielnie pracować. Jeżeli zaś przy zabawach się nudzi i marudzi, jest albo niezdrowe, albo rozpieszczone, albo ma słaby rytm psychiczny.

Zabawy ćwiczą nie tylko siły fizyczne i umysłowe, ale wpływają w dużej mierze także na wyrobienie moralne. Przy zabawach najlepiej poznać można cnoty i wady wychowanka, bo jest on wtedy najbardziej swobodnym i naturalnym. Łatwo się okazuje, czy jest cierpliwym czy zapalczywym (gdy np. rzuci ze złością zabawkę w kąt), czy pracowitym i wytrwałym (gdy mu się nie uprzykszy naprawiać i ulepszać zabawki), czy niedbałym i gnuśnym (gdy się zniechęca przy pierwszych niepowodzeniach), czy religijnym i pobożnym (gdy dziewczę uczy lalkę pacierza, prawd wiary, pieśni kość., chłopiec zaś urządza nabożeństwo, bawi się w księdza), lub czy religijnie płytkim, obojętnym (gdy o Bogu nic nie mówi, lub wyjątkowo wspomina). Rzecz jasną, że wychowanie musi leczyć najmniej: niedomagania wychowanka, aby nie rozwinęły się w śmiertelne choroby.

Z charakteru ćwiczeń przygotowawczych, jakimi są zabawy, wyłania się zasadnicza różnica między nimi a pracą dorosłego człowieka. Dla dorosłego jest praca środkiem do osiągnięcia pożytecznego czy przyjemnego celu. Osiągnąwszy cel, człowiek jest zadowolony, uradowany. Dla dziecka zaś jest zabawa celem sama w sobie; już w samej funkcji znajduje zadowolenie popęd ruchliwości, a przeżywana radość funkcyjna porywa dziecko do powtarzania miłych aktów. Dlatego też osiągnąwszy dodatni wynik swych usiłowań, bez żalu go dziecko unicestwia: burzy piękną fortecę z piasku, pałac z klocków czy z kart, bałwana ze śniegu, i rozpoczyna pracę na nowo. O czyn mu głównie chodzi, o miłe zajęcie, ćwiczenie.

Z powyższego wynika, że niepedagogicznie jest sprawiać dzieciom zabawek dużo, bo rozprasza ją i osłabiają one uwagę i zainteresowanie, nie przytrzymując woli na dłuższy czas przy jednym przedmiocie, i czyniąc wychowanka niestałym, kapryśnym, powierzchownym. Chłopcu dajmy zabawkę taką, o którą koniecznie, gorąco prosi. A nie spełniamy natychmiast jego życzenia, ale każmy mu dłużej pożądać upragnionego konika, dajmy mu marzyć i gwarzyć o nim, bo w ten sposób napinamy i wzmacniamy w wychowanku siłę woli i rozbudza-

my w nim głębsze zainteresowania. Dziewczęciu jedna piękna lalka powinna stać się ukochanym dzieckiem i zaufaną przyjaciółką przez cały wiek dziecięcy, być przedmiotem radości i troskliwej opieki. Najlepszym to świadectwem dla wychowania rodzinnego, gdy matka przekazuje swej córce w darze lalkę, przy której sama się wychowała. Im zdolniejszy wychowanek i im lepsze wychowanie, tym większa konkurencja dla sklepów z zabawkami.

Wyjawszy lalkę, która od najwcześniejszego dzieciństwa aż do lat dziewczęcych nie zatracą swego uroku, inne zabawki zmieniają się, stosownie do upodobań wieku wychowanka. Gdy dziecko podrasta, gruchawki, bębenki, świstawki, trąbki i dziecinne igraszki ustępują miejsca zabawom poważniejszym. Wychowanek pragnie poznać świat, i ten, który go otacza, i dalszy, jeszcze ciekawszy, o którym słyszy, że istnieje, ale którego nie zna: w Ameryce, Afryce, Ziemi św., a nawet świat duchowy w niebie. Najprościej i najmilej zaradzają pragnieniu temu książki z obrazkami. Są one dla dzieci tak pojętne, że wolą z reguły rzecz oglądać raczej na obrazku aniżeli w naturze. Dziwny ten objaw ma swoje źródło w tej okoliczności, że w książeczce na obrazku może dziecko badać i podziwiać rzeczy dowoli, kiedy tylko zechce i jak długo zechce, w ogólności i w najdrobniejszych szczegółach, może bez zastrzeżeń wczuwać się w swój przedmiot, zastanawiać się, namyślać, kombinować, utrwałać rzecz w pamięci; poznanie przedmiotu może tu nastąpić łatwo, swobodnie i każdego czasu, gdy tylko dziecko zechce, na czym mu właśnie zależy. Lew zaś czy wielbłąd w klatce, ptak egzotyczny na drzewie, ryba we wodzie, wywierają wprawdzie żywsze wrażenie, ale nie pozostawiają tyle czasu i dowolności do bezpośredniego kontaktu — utrudniają badania: dziecko nie może ich się dotknąć, a właśnie w chwili, gdy będzie chciało zajrzeć lwu w oczy i dobrze sobie obejrzeć jego głowę, lew się odwróci lub odejdzie. — Szczęśliwe upodobanie dzieci do obrazków, którymi z radością bawić się mogą nieraz godzinami całymi, wyzyskuje wychowanie. Dom rodzinny nie może nigdy za wiele dawać dzieciom obrazków po ręki. Szkoła tym lepiej uczy, im więcej ilustruje elementarzami z obrazkami, takimiż podręcznikami i książkami do czytania, mapami, okazami i pokazami, czyli gdy uczy poglądowo. To samo zadanie speł-

nią muzea, wystawy, teatry, kinematografy, cyrki. Wszystko to może oddać wychowaniu nieocenione usługi pod warunkiem, że materiał poglądowy będzie nie tylko miły, ale i pouczający i budujący, nawet w treści zabawowej, ponieważ wychowanie zawsze mieć musi na oku wszczepianie Prawdy, Dobra i Piękną.

Im bardziej w dziecku rozwija się z biegiem lat zmysł społeczny, tym więcej dąży ono do tego, aby nie bawić się samotnie, ale w gronie miłych towarzyszy, gdzie jeden pobudza drugiego do tryskających radością żartów, rozrywek i gier. Odwiecznie znane i ulubione przez młodzież są liczne zabawy w gonitwy, piłkę (palantą), żołnierzy, szkołę, kuchnię, ojca i mamę. Gry towarzyskie przyczyniają się w wysokiej mierze do wyrobienia w wychowanku zalet społecznych, są więc znakomitym przygotowaniem do arcytrudnej sztuki obcowania z ludźmi. Biorący udział w grze musi się poddawać obowiązującemu regulaminowi, nie wolno mu się wyłamywać bezkarnie z pod prawideł gry, każde odchylenie od przepisów mści się na nim natychmiast, narażając na protesty i oburzenie drugich, na punkty karne, wydalenie z koła, utratę sympatii towarzyszy zabaw. Tym sposobem uczy się wychowanek poszanowania stałych zasad i praw oraz cnoty samopoświęcenia.

Zabawy towarzyskie odstawiają wyraźnie skłonności społeczne wychowanka. Niejedne dzieci, zwłaszcza jedynacy i jedynaczki, okazują dużo oporności w zyskiwaniu zalet towarzyskich: łatwo się obrażają, dąsają, skarżą na drugich, psują swą niekarnością nastrój i porządek. Usposobienia te należy mieć szczególnie na uwadze, bo z dzieci takich wyrastają mściwocy i podżegacze, burzyciele pokoju i rewolucjonści. Trzeba na miejscu zwalczać wybuchy nietowarzystwa, skłonności, zbytnej wrażliwości i tliwości, oraz przyzwyczajając dziecko do ochoczej współzabawy i współpracy.

W przeciwieństwie do niesocjalnych jednostek, napotykamy w świecie maluczkich serduszków o wybitnych, nawet wybijających cechach społecznych. Niejedni chłopcy i niejedne dziewczynki rej wodzą w towarzystwie rówieśników, nadając ton nie tylko zabawom, grom, sportom, ale całej klasie, narzucając jej swą wolę i swe kierownictwo. Przywódców tych, urabiających ducha zbiorowego, winien nauczyciel dobrze znać i mieć ich bacznie na oku. Mogą oni bowiem

gdy są szlachetni i dzielni, znakomicie wpływać na swych towarzyszy, gdy są przewrotni i zepsuci, dużo wyrządzić złego.

Natura nie lubi skoków. Jeden stopień rozwoju jest przygotowawczym dla drugiego. Dlatego przejście ze swobodnych zabaw do poważnej regularnej nauki i pracy, z domu do szkoły, nie powinno się dokonywać nagle i niespodziewanie, ale zwolna i nieznacznie. Przejście to ułatwiają t. zw. przedszkola: ochronki, ogródki freblowskie, warsztaty dziecięce, szkółki słojdowe i t. p., gdzie nauka i praca odbywa się jeszcze w sposób zabawowy.

Ponieważ natura ludzka pozostaje w istocie swej niezmienna, człowiek zatrzymuje ducha, pochopnego do zabaw, przez życie całe. W dojrzałym wieku nie zajmują go już oczywiście rozrywki dziecinne, chociaż, rozbawiony, nieraz i do nich wraca. Charakter zabaw pozostaje jednak zawsze ten sam, tak u dzieci, tak u dorosłych: indywidualny albo społeczny (upodobania artystyczne, ogrodnicze, skłonności do polowania, wizyt, wycieczek, zamiłowania do gier, sportów, zawodów). Zmienia się tylko cel zabaw. U dzieci są one celem najbardziej upragnionym życia; u starszych stają się zasłużonym pokrzepieniem po trudach pracy. Dlatego winny być nie tylko dostosowane do wieku wychowanka, ale także dobrze zasłużone i rzadkie. Kto z własnej winy nie pracuje, ten nie ma prawa do wytchnienia i zabawy.

Rodzice i wychowawcy mają obowiązek nie tylko poddawania dzieciom odpowiedniego materiału zabawowego, aby były stale zajęte i nie nudziły siebie i innych, ale mają także obowiązek brania udziału w zabawach przy wolnym czasie. Matka na to czas znaleźć musi. Ojciec wprawdzie, wróciwszy po pracy zmęczony do domu, pragnie spokoju i ciszy — a jednak, przynajmniej od czasu do czasu, przynajmniej w niedzielę, przynajmniej na chwilę, zniżać się winien do dzieci, do ich pieszczotliwego, dziecięcego tonu i umysłu, winien pogonić się z nimi, pożartować, pomajstrować, pokazać, jak się robi wycinanki, wyplatanki, nalepianki, jak się rysuje, maluje, ugniata „arcydzieła” z plasteliny i t. d. Nic tak nie przywiązuje dzieci do rodziców, jak wspólne zabawy, bo wtedy świat starszych staje się w całej pełni światem dzieci, dusze się spotykają na wspólnym terenie i w wspólnym działaniu. Godziny

i wieczory takie wytwarzają najmiłsze ciepło rodzinne, łącząc nierozdzielalnym węzłem serca rodziców i dzieci.

II. Praca a wychowanek

Praca ludzka jest trojakiego rodzaju: albo fizyczna (uprawa ogrodu), albo umysłowa (filozofia), albo mieszana (naprawa zegara). Prace te miały stanowić, według postanowienia Bożego, treść życia człowieka na ziemi, dając go zadowoleniem i radością. Grzech pierworodny przysporzył pracy ciężaru i osłabił jej skutki. Prądy socjalistyczne i komunistyczne podkreślają mozoł i uciemiężenie pracy, szerząc niezadowolenie z niej i z zarobków. Wskutek tego narzekają ci, którzy pracują, i narzekają także ci, którzy pracy nie mają. Świat uważając pracę iako zło z konieczności, zatracą ochotę do pracy, pracuje z musu, dla grosza i zaspokojenia niższych pragnień, wyzbywając się przez to tyłu szlachetnych wartości, jakie daje spełniony po myśli Bożej obowiązek. Kto wie, czy szerzący się brak pracy nie jest karą Bożą za to, że człowiek tak nisko pojmuje ideę pracy.

„In principio non erat sic” — na początku nie było tak, i nie jest tak w zamiarach Bożych. Praca jest najprzedeńszym przeznaczeniem naszym na ziemi i walnym środkiem wychowawczym. „Kto nie pracuje, niech nie je”, woła św. Paweł. Pasożyty i trutnie, leniwczy i darmożady, nie chcący pracować, nie mają właściwie prawa istnienia, bo przeszkadzają drugim, bo jedzą z cudzej ręki i nie przyczyniają się do wytwarzania kulturalnych wartości. Praca potrzebna jest nie tylko dla zyskiwania chleba powszedniego, podtrzymywania i podnoszenia kultury, ale oddziałuje ona także dodatnio na organizm człowieka. Ruch i zajęcia fizyczne utrzymują siłę i sprawność mięśni i nerwów, wysiłki ducha potęgują i ostrzegają uwagę, myśl, wyobraźnię i pamięć, dają wiedzę i doświadczenie. A przede wszystkim, każda praca napina wolę, przez co wzmacnia ją i uodparnia w przezwyciężaniu trudności. Im dłużej i silniej napina człowiek ciężką wolę, tym sprężystym i wytrzymalszym staje się łuk jego energii i czynu. Przytrzymywanie ducha przy pracy i pokonywanie nastrojących się przeciwności odgrywa wobec woli tę samą rolę ćwiczenia, co gimnastyka w stosunku do mięśni i nerwów.

Jak mięśnie i nerwy pozostają słabe i wątłe, gdy ich się nie ćwiczy, tak też i wola człowieka zostaje słaba i bezwładna, nie zdolna do większych wysiłków, gdy jej się nie napina przy różnych działaniach. Materiałem ćwiczeń woli jest praca.

Z tego wynika, jak ważnym zadaniem wychowawczym jest przyzwyczajając dzieci do pracy i uczyć kochać pracę.

Sprawa na ogół nie jest tak trudna, jak się na pierwszy rzut oka wydaje. Tylko dwie rzeczy należy załatwić uczciwie: nie odstraszać wychowanka od pracy (negatywnie), ale go do niej zachęcać i zapalać (pozytywnie).

Człowiek, jak wiemy, nie przychodzi na świat uprzedzony ujemnie do pracy. Przeciwnie, wrodzony popęd czynności pcha go do szukania wrażeń i zajęć. Dziecko życie swoje pojmuje jako zadanie, pełne miłych zatrudnień. To jedynie godne natury ludzkiej nastawienie wobec pracy, konieczne i pożądane dla wychowania, paczą i psują w dziecku zgryźliwe i nieopatrzone dusze z otoczenia, a niestety, często także sami wychowawcy. I zbyt rychło. Bo psucie to i przeszkadzanie rozpoczyna się już z chwilą, gdy dziecko stawia pierwsze kroki w życiu. Krokami tymi są zabawy, którym z przejęciem i radością się dziecko oddaje. Dziecko się bawi, to znaczy: objawia chęć do pracy i cieszy się pracą. Rozbawiony chłopczyk nad morzem zbudował sobie wspaniały pałac z piasku i potężne tunele. Z dumą pokazuje swą pracę rodzicom i starszemu bratu. Ale zatopiony w czytaniu ojciec nie raczy oderwać oczu od gazety, matka — strojnisia — w tej właśnie chwili zajęta się „ważną kwestią” swego kostiumu, a przemądrzały braciszek zbliża się do piaskowych cudów, krzywi się wyniośle i woła: „Fil takie głupstwa niezdarnie! pałac krzywy, tunele za ciasne! Ja lepsze zbuduję!” I wzgardliwym kopnięciem nogi niszczy wszystko i z ziemią zrównuje. Jeżeli mały budowniczy nie wybuchnie głośnym płaczem, to znak, że już nauczył się silnie nad sobą panować. Bo serce jego zalewa rozgoryczenie i żal: oto praca, w którą włożył całą duszę, która kosztowała tyle czasu, kombinacji i trudu, którą uważał za „arcydzieło” zręczności i sztuki, nie znalazła uznania ze strony czynników, stanowiących dla niego najbliższą, rozstrzygającą powagę, została wymiana i w niwecz obrócona.

Czy postępowanie takie będzie dla chłopca zachętą do dalszych podobnych budowli i prac? Dla dorosłych jest budo-

wanie i burzenie domów z piasku rzeczą dziecinną i błahą. Dla subtelnej i wrażliwej duszy młodej jednakże są rzeczy małe wielkimi. Doznany na brzegu morskim zawód jest dla małego chłopca tak wstrząsającym przeżyciem, że nieraz we śnie niepokoją go walące się w gruzy pałace i tunele, a pamięć o przecierpianej krzywdzie zostaje niekiedy niezatartym śladem przez całe życie. Brutalne wtargnięcie w zabawy i zajęcia dziecięce rąk starszych, nie rozumiejących serc młodocianych, bezwzględna, ostra krytyka, wyśmiewanie się i drwinki z nieudolności wychowanka, wszystko to oblewa go zimną wodą, zraża go nie tylko do ludzi, nieumiejących się wczuwać w niego, ale, co gorsza, mrozi i gasi zapal do pracy. Mróz ten wieje na wychowanka także wtenczas, gdy mu zakazujemy się bawić, gdy mu przerywamy gwałtownie zabawę lub narzucamy wbrew jego woli inną, do której nie czuje ochoty. Wypadki takie mają swe uzasadnienie tylko w ważnych okolicznościach: gdy dana zabawa jest dla dziecka niestosowną, niebezpieczną, zbyt kosztowną i t. p. Ustroić dziecko w piękne, białe ubranko i nie pozwolić mu niczego się tknąć, aby się nie zbrukało, kazać mu godzinę i dłużej przesiadywać cichutko przy stole w towarzystwie dorosłych, zabraniać na przechadzce, po lasach i łąkach, głośniejszych wybuchów radości, psot, śmiechów i harcy dowolnych, znaczy to tyle, co pełnić przykrą rolę policjanta, dozoruującego przestępcę, aby się nie ruszył i nie umknął. Biedne takie dziecko to skazaniec, któremu się wiąże ręce i nogi. Wychowanek musi znaleźć ujście dla wrodzonego pędu do ruchu i pracy. Wszelkie nierozsądne tamowanie jego czynności, udaremnianie zabaw, usuwanie zabawek — to rozbijanie warsztatu pracy dziecka.

Innym ważnym w tym względzie momentem, często niedocenianym przez wychowawców, jest ten, że chłopcu, czy dziewczynce, należy pozostawić swobodę w wyborze zajęć. Stanowiska takiego domaga się postulat indywidualizacji wychowanka. Jeden znajduje upodobanie w tym, drugi w innym przedmiocie. Najbardziej wychowawczo działającym zatrudnieniem jest to, któremu wychowanek oddaje się z takim zapalem, że zapomina o świecie całym. Zapal ten daje rękomię, że chłopiec, dorósłszy, będzie potrafił w obranym zawodzie z zamiłowaniem pracować. Wrywanie dziecka z umiowanego zakresu działań i narzucanie mu innych zajęć

równałoby się wyrzuceniu krawca z obrębu prac zawodowych i wepchnięciu go do warsztatu szewskiego z rozkazem: „Byłeś dzielnym krawcem, lecz obecnie przedzierżniesz się w dobrego szewca!” U dorosłych przeistoczenie takie nie może się dokonać bez poważnych trudności. U dzieci, które tymczasem się tylko bawią w krawca i szewca, „zmiana zawodu” dokonuje się łatwiej, jednakże nie powinna ona być wymuszoną obcesowo i gwałtem, aby dziecko „pracowało” z własnej milej chęci i znajdowało w zajęciu swym zadowolenie i radość. W ten sposób najpełniej nachyla się ono do przedmiotu i ćwiczy umysł i wolę swoją. Dlatego też jak przy wyborze zawodu, tak i przy wyborze zabaw przysługuje prawo decyzji młodzieży. Wychowawca ma tylko głos doradczy (zachęcający względnie odstręczający) i pomocniczy. Rozstrzygającym pytaniem jest: „Czy masz na to ochotę? Czy masz do tego powołanie? Czy będziesz w tym zawodzie zadowolonym, szczęśliwym?”

Gdy zczasem zapal do dzieciennych zabaw zmienia się w skłonność do poważniejszych zajęć, jakże często zniechęcają wychowanka znowu ci, którzy powinni mu być wzorem i zachętą! W domu rodzicielskim wcale nie rzadko obijają się o uszy dziecka gorzkie skargi i narzekania na móżoł pracy, nieraz złorzeczenia i klątwy. Im dalej w życie, tym częściej młodzież zauważa, z jak lekkim sumieniem uchylają się starsi od spełnienia najświętszych obowiązków, jak lekceważą sobie ważne zadania i cele życia, zawód, urzędu. Wszystko to zaraza młodych. Wychowawcy wygodni i gnuśni, niedbali i powierzchowni, takich samych mają wychowanków. Bo nie może mistrz uczniowi dać tego, czego sam nie posiada. Niedaleko pada jabłko od jabłoni. Że już kilkoletnie dzieci doskonale umieją podpatrywać i odczuć usposobienia starszych wobec pracy, zdradzają naocznie zabawy „w ojca i matkę”, „w szkołę” i t. p., w których dzieci znakomicie naśladują zasłyszane utyskiwania i wymyślania na trudy i kłopoty, szkalowania i lżenia, wypowiedane niekiedy z większą zaciętością i złością, aniżeli przez dorosłych w rzeczywistości.

Krótkowzroczni rodzice nieraz straszą dzieci nauką i pracą. „Gdy będziesz starszym, wołają, będziesz musiał od dnia do nocy w pocie czoła pracować!” No i gdyby tak był! Jeśli człowiek pracuje z zamiłowaniem, to i poł go

nie odstrasza. Nierozsądne i wysoce niepedagogiczne są także groźby: „Poczekaj, w szkole nauczyciel co dzień różgą okładać cię będzie, a ksiądz cię zmiażdży za niecnoty twoje!” Tymczasem ani nauczyciel nie stosuje groźnych razów, ani ksiądz nie miażdży, i owszem, podnosi. Prawda, że wychowanek podobnych gróźb nie bierze poważnie, mimo to odnoszą one zawsze ten skutek, że nie zagrzewają go do nauki i pracy, lecz ostudzają jego szlachetne porywy i dobre chęci. Jeżeli dzieci stronią i uciekają od nauczyciela i księdza, ma to swą przyczynę nie rzadko właśnie w tym, że rodzice przedstawiają ich jako nieubłaganych, surowych wykonawców sprawiedliwości.

O całe niebo wyższe jest chrześcijańskie pojęcie pracy i stanowisko wobec niej pedagogiczne. Według myśli Bożej i zdrowego naturalnego odczucia praca jest żywiołem naszym, jak woda dla ryb potrzebna, a zarazem potężnym środkiem wychowawczym. Dziecko z natury odczuwa wewnętrzny pęd do pracy, znajdując w niej zadowolenie i radość. Tego zmontowanego z duszą motoru nie wolno bezkarnie psuć, lecz czuwać należy troskliwie, by prawidłowo działał i żywo się rozpędzał. W tym celu trzeba mu 1) dostarczyć odpowiedniego materiału pędnego, 2) oczyszczać koła i śruby, gdy w drodze się okurzą, 3) naprawiać, gdy się co zepsuje i dolewać czystej oliwy, aby łagodzić tarcia i ułatwiać gładkie obroty.

1. Materiałem pędnym dla wychowanka są nasze pobudzające słowa i przykłady. Już bawiącemu się dziecku należy okazywać współzajęcie i współradość, tym bardziej, gdy wykonuje jakie prawdziwe prace. Im więcej bowiem zrozumienia, zainteresowania i pomocy znajduje dziecko ze strony starszych w swoich zajęciach, w tym ochętniejszym wysiłku pręży swe siły, tym większe zakłada sobie cele. Obojętne, twarde, suche, wyrachowane serca nie są odpowiednim towarzystwem dla młodych! „Srogi pan” z pomrocznym czołem, zgorzkniały pesymista, jest trucizną dla słonecznej duszy dziecięcej, niech się nie pokazuje w gronie rozbawionej czy pracującej młodzieży! Z młodymi trzeba być młodym, z wesołymi wesołym. Dlatego młode małżeństwa, pełne optymistycznego nastroju i radości życia, oraz młodzi, pogodni nauczyciele nadawają się najlepiej na wychowawców. Tacy najłatwiej potrafią wnikać w dusze młode, bo sami niedawno

wyrośli z dziecięcych i młodzieńczych lat, potrafią odczuć ciepłej ponęty i wartość zabawy i pracy, i poddawać zapalne podniety. Musimy więc mówić wychowankom o znaczeniu, pięknie i błogosławieństwie pracy, więc nie tylko, że „bez pracy, nie ma kołaczy”, ale że bez niej nie ma w ogóle żadnej kultury, ani radości na ziemi i w niebie. Od niej zależy rozwój ludzkości i pomyślność poszczególnego człowieka. Jest ona najwyższym obowiązkiem naszym. Jest ona także najwyższym szczęściem naszym, które płynie nie ze spełnionych marzeń, ale ze spełnionych obowiązków i zasług naszych. Według tego sądzi i wynagradza nas Bóg, społeczeństwo ocenia naszą wartość, sumienie darzy zadowoleniem, pochwałą.

Ochoczość i radość, jaką odczuwają dzieci przy zabawach, musi wychowanie przenosić w dalsze lata dziecka, łącząc je z wolną z poważniejszymi zajęciami, aby wychowanek je także polubił i pokochał.

Znakomicie rozwiązuje to zagadnienie „Muzeum Wiedzy” w Kensingtonie (w Anglii). Najśmielsze marzenia i pragnienia chłopców zostają tu urzeczywistnione. Czegoż tam nie ma! Znajdzie tam chłopiec przesliczne modele różnych środków lokomocji: i rowery i lokomotywy i samochody i samoloty i balony i okręty, a co najważniejsze, że wszystkiego może się dotknąć i wszystko według upodobania puścić w ruch. Znajdzie tam maszyny i maszynerie, które za naciśnięciem guzika poczynają pracować, że w całej sali dudni, jak w prawdziwej fabryce. Znajdzie tam najrozmaitsze przyrządy i narzędzia z dziedziny astronomii, fizyki, chemii, którymi może do woli eksperymentować. Stwierdzić może naocznie, jak powstaje tęcza, jaki jest lot ptaka i samolotu, na czym polega telegrafia, radio, telewizja, jak sobie tłumaczyć przedziwne tajemnice przyrody i wielkich wynalazków. Nie potrzeba zapewniać, że Muzeum to jest stale obleżone. Mrok już zapada, dzwonek wzywa do wyjścia, ale nie łatwo oderwać barwną armię kurtek gimnazjalnych od czarujących zajęć, stanowiących równocześnie zabawę i pracę. Kensingtonski raj bawiąc, niespostrzeżenie uczy i zapładnia młode serca chęcią wiedzy i czynu.

Nie każde miasto może się zdobyć na urządzenie sobie kensingtonskiego muzeum, ale każda rodzina i każda szkoła powinna pielęgnować zainteresowania i zapal wychowanków przy pracy. W usiłowaniach swoich okaże wychowanek tu i tam

niejedne niedociągnięcia, które go nieraz zrażają i zniechęcają. Można i trzeba je naświetlać życzliwą krytyką i uzupełniać cierpliwą korektą, ażeby znikły i nie pokazywały się w przyszłości, uznawać jednak należy najmniejszy trud wychowanka, każdy, chociażby drobny wynik jego pracy, ponieważ u z n a n i e p o t ę g u j e zaufanie do sił własnych, wznieca radosne poczucie przydatności i dodaje bodźca do dalszych, doskonalszych aktów. Pochwały i zachęty są często niedocenianym środkiem wychowawczym przy pracy, a zbyt częste i ostre przygany odstręcają od osoby karcącej i rzeczy. Jak w przyrodzie burze i nawałnice tylko wyjątkowo dodatnie przynoszą dla ziemi skutki, tak też i serce młodzieży rzadko powinny zaciemniać mgły zrządzeń i wymyślań wychowawców, a jeszcze rzadziej trwożyć gromy gniewu i kar, winna je natomiast rozjaśniać pogoda i słońce najczulszej życzliwości i troskliwej współdziałalności.

Silne oparcie i pobudliwą wytyczną w działaniach swoich winien wychowanek znajdować zawsze u wychowawcy. Podawać mu więc trzeba odpowiedni do zainteresowań i wieku materiał pracy, nie szczędząc pouczających uwag, wskazówek i rad, aby ulegając popędowi czynności, nie psuł i nie niszczył, ale konstruował i tworzył. Chłopców można dawać do ręki ołówki, kredki i farbki — niech rysują, malują, — lub deseczki, nożyki, piłeczki — niech wycinają, zbijają, kleją, dziewczynki niech próbują szyć suknie i ozdoby dla lalki, przyrządzać i gotować różne specjały na swoich kuchenkach. Zwolna można dopuścić pomoc dziecka także w niejednych lżejszych zajęciach domowych. Gdy dzieci widzą, że ojciec i matka mają pracy pełne ręce, dumne są, jeśli ci im pozwolą w czymkolwiek się wyręczyć. Oczywiście, że i tu trzeba być w pogotowiu z pomocą. Nie starczy powiedzieć chłopcu: „Spróbuj skopać ten zagonek w ogrodzie”, ale trzeba mu pokazać, jak trzymać łopatę, jak głęboko kopać, jak ziemię wywracać. Jakie szczęście dla chłopca, gdy mu się uda robota, gdy ojciec zadowolony pochwali! Jakże się będzie wyrwał do coraz trudniejszych prac! Z tej chęci i ambicji młodych należy mądrze korzystać, wprowadzając ich w atmosferę pracy. Mamy różne kłopoty i troski. Dzielimy się nimi z dziećmi. Będą się czuły zaszczycone zaufaniem, jakim je obdarzamy. i okażą nam zrozumienie i chęć niesienia pomocy. Gdy w niczym pomóc nie mogą, niech modlą się o łaskę u Boga.

Dalszym, poważniejszym już ujęciem pracy jest nałożenie wychowankowi pewnych systematycznych obowiązków. Chłopcu można zlecić stałe funkcje, dotyczące regulaminu domowego, jak przewodnictwo w pacierzu rano, przy stole i wieczorem, przynoszenie gazety z miasta, nakręcanie i regulowanie zegara ściennego, pomaganie młodszemu bratu w lekcjach; dziewczęciu zaś powierzyć można nakrywanie stołu, podlewanie kwiatów, załatwianie drobnych sprawunków domowych, opiekę nad młodszą siostrzyczką i t. p. zajęcia. Regularne spełnianie tych prac, wyrabia zmysł obowiązkowości u wychowanka, podnosi samopoczucie i uszczęśliwia. O, jak cieszy się chłopiec, gdy w nieobecności ojca załatwi jakąś nadetatową pracę, jak naprawę radia, dzwonka, elektrycznego światła, uporządkowanie biblioteki, sprawiając tym niespodziankę; jak rozradowaną jest córka, gdy pokój uprzątnie wzorowo, ubierze i ustroi młodszego rodzeństwo, dopomoże w kuchni, zyskując pochwałę i uznanie matki!

Wreszcie, najskuteczniej działającym paliwem dla woli wychowanka są pobudzające do pracy przykłady. Pobudliwie działają wzory pracowitości, niezłomności i wytrwałości w trudach i znojach osobistości znanych w dziejach ludzkości, czy w życiu potocznym, a przede wszystkim wzory, które wychowanek bezpośrednio kopiuje, t. j. otoczenia i osób najbliższych ojca i matki. Ale o wpływie przykładu mówić będziemy w następnym rozdziale.

2. Prace, które wychowanek wykonuje, wypływają z wrodzonego popędu czynności, który z wolna nabiera kierunku celowego. W przeróżnych zajęciach wychowanka będą się ujawniały motywy przyjemności własnej (zabawy), potrzeba ruchu, ciekawości, pragnienie zaspokojenia zmysłów, chęć przypodobania się wychowawcom i innym, żądza pochwały, korzyści, oraz szlachetniejsze pobudki: skłonność okazania wdzięczności i przywiązania, pomocy w potrzebie, poświęcenia, ofiary dla dobrej sprawy, wreszcie intencje najwyższe, wypływające z miłości do Boga i Świętych Pańskich, by sprawić im radość i zasługiwać sobie na ich łaskę i opiekę. Wychowanie nie może ignorować motywów niższych, przyjemnościowych i banauzyjnych, jako że pobudzają, i one wprawiają wychowanka do czynu. Ponieważ jednak już serce dziecka czule jest także na motywy wyższej natury, należy skwapliwie

korzystać z tego usposobienia i uczyć dziecko działać także ze szlachetniejszych pobudek. Tłumaczyć trzeba dziecku, że koń i wół, a także maszyny fabryczne, pracują silniej i produktywniej od człowieka, a jednak praca ludzka posiada większe znaczenie, bo nie jest mechaniczną i ślepą, ale tkwi w niej świadomy swych celów duch, który nią rozumowo kieruje, sercem uszlachetnia, intencją dobrą podnosi. Słowem, materializacji i mechanizacji pracy należy przeciwstawiać jej idealizację.

Postulat ten nabiera w dzisiejszej dobie szczególnej wagi. Więcej bowiem niż kiedykolwiek uganiania się dziś świat za groszem, stanowiskiem, wpływami, zaszczytami, użyciem zmysłowym, zagrzebując się w prochu ziemi. Człowiek pracuje „jak koń” i staje się „maszyną”, bo tonąc po uszy w interesach czysto doczesnych, zatracając z oczu wartości wyższe i ideały. Niejednego wysiłki na polu kultury materialnej, naukowej, estetycznej zasługują na zupełne uznanie; cóż, kiedy zasługi swe opłaca pożałowania godną nierównowagą w dziedzinie kultury etycznej, religijnej, społecznej! Oddany niepodzielnie swej pracy, zapomina o obowiązkach wobec Boga, społeczeństwa, nieraz nawet wobec żony i dzieci. Aby zapobiec podobnym zaniedbaniom, utrudniającym i uniemożliwiającym osiągnięcie pełni człowieczeństwa, musi wychowanie uczyć wyższego nastawienia wobec pracy, oczyszczać motywy wychowanka już od najwcześniejszych lat, poddawać i wskazywać mu szlachetne cele, by umiał się zdobyć na dobry czyn także bez zyskania własnej korzyści, przyjemności i chwały, więc nawet wtenczas, gdy go nikt nie widzi, nie pochwali, nie wynagrodzi. Najwyższą, najczystsza i rozstrzygającą nagrodę daje głos sumienia, stwierdzający, że spełniło się obowiązki dla dobrej sprawy, dla Boga. Słowem, musimy przyzwyczajać wychowanka, by w swe wysiłki i trudy kładł uszlachetniającą ideę, ażeby ich zbytnio nie zapylały naleciałości ziemi i nie hamowały silniejszego rozpędu i wyższych lotów.

3. Lecz na motor działa hamująco nie tylko kurz w drodze, nieraz nadwyrężając się jego sprężyny, ścierając kółka, wyłamując zęby, wskutek czego działa nieprawidłowo, ciężko lub w końcu zupełnie ustaje. Trzeba go więc naprawiać i naoliwiać. Wychowanie — to ciągle poprawianie, uzupełnianie i podsycanie pracy wychowanka. Łatwiejsze jest zadanie, gdy

chodzi o pracę fizyczną i umysłową. Wystarczy tu rzecz pokazać, objaśnić, wćwiczyć. Trudniej, gdy wchodzi w grę decyzja i chęć woli wychowanka przy pracy. Nie starczy tu samo pokazanie, pouczenie i wytłumaczenie rzeczy, ale trzeba nadto wolę poruszyć, by zechciała działać, by nie stała i nie ustawała w pracy.

Niekiedy paliwo w motorze zastyga, maszyna ruszyć nie chce. Niejeden wychowanek okazuje oziębłość i niechęć wobec tej czy owej pracy. Gdy dana praca jednakże jest potrzebna i nieunikniona, trzeba go do niej rozgrzać i rozpalić, aby motor woli ruszył. Wychowanek musi zwolna zrozumieć, że nie tylko pracę miłą trzeba wykonywać, ale także mniej miłą i przykrą, gdy ważniejsze powody tego wymagają. Rolnik w pocie czoła, w największym upale i w najsroźszej słońcu spełnić musi swój obowiązek, inaczej przybrałoby chleba powszedniego; kowal, brunatny od ognia, górnik, czarny od węgla, urzędnik, blady od nawału umysłowego wysiłku i braku słońca — wszyscy oni odczuwają ciężar pracy, a jednak spełniać ją muszą uczciwie, aby nie narażać siebie i społeczeństwa na poważne niedomagania i wstrząsy. Łacińskie słowo „labor” oznacza nie tylko pracę, ale i udrękę. Domieszka udręki jest słusznie i mądrze przez Boga nałożonym nam zadośćuczynieniem za zaciągnięte u Niego długi, którymi są grzech pierworodny i uchybienia osobiste. Trudy i przykrości łagodzą jednak i znieczula świadomość, że praca rozwija siły twórcze, podtrzymuje i pomnaża wartości kulturalne, daje tyle korzyści, zadowolenia i radości, że staje się, spełniana w imię idei wyższej, „j a r z m e m s ł o d k i m i b r z e m i e n i e m l e k k i m ”.

Brak chęci do tego czy owego rodzaju pracy nie zawsze jest wrodzony, nieraz wychowanek sobie coś uwidzi do jakiegoś zajęcia (np. dziewczę nie chce iść z torebką na targ), niekiedy nie śmiałość wstrzymuje od aktu (np. od odwiedzenia chorego), czasem nieznajomość rzeczy działa hamująco (np. chłopiec, który nigdy jeszcze nie miał hebla ni dłuta w ręku, niechętnie idzie do warsztatu, bo „ignoti nulla cupido”. — czego nie znam, tego nie pożądam). Trzeba w wypadkach takich zbadać przyczynę niechęci i właściwym wytłumaczeniem, rozumną podniecią, pociągającym przykładem ją usunąć. Gdzie dobra wola, tam zwykle długo nie potrzeba się trudzić, by wy-

chowanek przekonać. Nierzadko wychowankowie, zrazu niechętni do pewnego rodzaju pracy, zapoznawszy się z nią, okazują dużo gorliwości.

Zdarza się także, że wychowanek, zrazu chętny do pracy, zraża się do niej z powodu napotykaných przeszkód i uciążliwości, lub nużącej, mechanicznej jednostajności, hamujących inicjatywę i myśl własną. Brak zadowolenia przy pracy i powstające stąd zgrzyty i tarcia wewnętrzne, powodujące nieraz niebezpieczne przygnębienie ducha, trzeba corychlej tłumić i zażegnawać, by nie ubezwładniały tężyzny i prężności woli wychowanek. Jak do trących i zacinających się kół dolewać trzeba oliwy, by obracały się lekko i gładko, tak też wychowankowi należy dodawać odwagi i bodźca do pracy dobrotliwym uznaniem jego wysiłków i starań, odpowiednią nagrodą, wskazaniem pięknych nadziei i zasług, których wartość rośnie, im większe się przezwycięża trudności. Słowem, wychowanie musi stygnącą nieraz wolę wychowanek nieustannie wzmacniać zasilającymi „zastrzykami”, którymi są gorące słowa otuchy i zachęty, a przede wszystkim dobre, porywające przykłady.

III. Przykład

Wychowanie nie może ograniczać swej pracy jedynie do ochronienia wychowanek przed złymi wpływami, lecz musi także pozytywnie oddziaływać na ukształtowanie jego charakteru (*magistri current, ut discipulus quam maxime evolvatur* — wychowawcy niech się starają, aby wychowanek się jak najlepiej rozwinął). Wpływ ten dokonuje się przez dawanie wychowankowi rad i wskazówek, (słowem), a przede wszystkim przez pokazywanie i wzór, jak ma postępować (przykładem). Z pomocą przychodzi w zadaniu tym wychowawcy wrodzony człowiekowi pęd naśladowczy. Psychofizyczne siły dziecka z natury rwą się do czynu, pragną się zaznaczyć, działać, tworzyć. Materiału, na którym wychowanek może siły swe próbować, dostarcza świat zewnętrzny. Ale dziecko nie zna początkowo właściwości i przeznaczenia świata materialnego. Rzuca się więc nań na ślepo, bez namysłu i planu; stąd często samo ponosi szkodę (upada, parzy się, kaleczy), ale wyrządza szkodę także drugim, gdy burzy i niszczy niejedne przedmioty. Ratuja sprawę starsi, pouczając dziecko naocześnie

przez swój przykład, jak ma się do danego przedmiotu rozsądnie odnosić. Wszelkie wrażenia zewnętrzne przechodzą przez soczewki zmysłów na żywą taśmę filmową umysłu dziecka, dokonując tu błyskawiczne zdjęcia, i wywołując gotowość odtworzenia ich na zewnątrz, czyli chęć naśladowania. Uczniowie Platona chodzili przygarbieni, bo mistrz się pochylał, wychowankowie Arystotelesa uważali, że należy do dobrego tonu nieraz się zająknąć, bo wielki filozof się jękał. Słowa, czyny i całe zachowanie starszych działają na młodego człowieka pobudzająco, „zaraźliwie”, w dobrym i złym kierunku, tak że łatwo ulega on, świadomie czy też nieświadomie, ich wpływom. Działa tu ta sama siła, co przy sugestii. Stąd, im większa powaga wychowawcy, a słabsza indywidualność wychowanek, tym łatwiej wychowanek podlega przykładowi i upodabnia się do swego wzoru (jest dobrym „medium”). Dlatego dziecko nie tylko z twarzy podobne jest do ojca lub matki, lecz zwykle także z ruchów, upodobań i usposobienia.

Dziecko, chcąc czynów, podziwia „wielkie” dzieła i „cuda”, dokonywane przez starszych i stara się je naśladować, zrazu w mniejszym, dzieciennym zakresie. Udałe próby wywołują prawem efektu radość i zadowolenie, tym bardziej, że otoczenie, a zwłaszcza uradowani rodzice, nie szczędzą mu pochwał i zachęcają do dalszych coraz większych wysiłków, dając pobudzające przykłady. Jak artysta lub rzemieślnik pokazuje uczniowi naocznie, w jaki sposób daną rzecz wykonać, tak też wychowawca ilustruje słowo czynem, który wychowanek podpatruje i odtwarza, zyskując przez to wiedzę i umiejętność.

Nie trudno przychodzi wychowankowi naśladowanie czynności czysto zewnętrznych, gdyż wtedy cała rzecz drogą zmysłowych spostrzeżeń dostaje się do umysłu dziecka.

Przy pomocy konkretnych przykładów, wzorów, pokazów, modeli i eksperymentów, wychowanek nabywa odpowiednich wrażeń i wyobrażeń, ćwiczy się w pierw technicznie: buduje, lepi (zaspą piasku), wycina, rysuje, konstruuje i psuje, a wszystko to dlatego, by z zewnętrznych doświadczeń wydobyć stałe prawa, pojęcia, reguły i zasady. Tym sposobem dziecko uczy się kombinować i myśleć, przyswaja sobie świat abstrakcyjny, a w wyniku tego

zaznajamia się także z celowością i planowością w swych poczynaniach. W pracy tej wychowanek narażony jest na tysiączne błędy i niedokładności. Często musi swe zdanie poprawiać, pojęcia prostować i uzupełniać. Lecz w wysiłkach swoich nie zraża się ani nie zniechęca: bo nęci go nowość i urok poznawanego świata, a pcha do dalszych działań i „odkryć” bodziec czynności i pęd naśladowczy. Nie mniej słabą od rozumu jest wola ludzka, podatniejsza do złego, jako że ono dogadza żądzom niższej natury, a mniej skłonna do dobrego, jako że ono wymaga większego przezwyciężenia i trudu. I w tej dziedzinie wychowawca musi być wzorem dla wychowanka. Lecz jakże pokazać wychowankowi cnotę, kiedy jej bezpośrednio zmysłami swymi dostrzec nie może w duszy wychowawcy? I tu znowu przychodzi natura z pomocą wychowaniu.

Dzięki temu, że dusza i ciało stanowią ścisłą, zależną od siebie jedność, mocą psychofizycznego paralelizmu, przeżycia psychiczne ujawniają się także na zewnątrz we wzroku, wyrazie twarzy, mimice, gestykulacji i całym zachowaniu człowieka. Wewnętrzne usposobienie, uzewnętrznione w właściwy sposób, wywołuje podobne psychiczne stany w tym, na którego oddziałuje. Już małe dziecko jest zdolne dostrajać się do afektów dorosłych: skoro kto surowo, z gniewem, groźbą na nie popatrzy, niepokoi się, lęka i wybucha płaczem, a do pieszczotliwie przemawiającego z uśmiechem wyciąga rączki. Przy pomocy aktów zewnętrznych, odzwierciedlających stan duszy, (jak pokorne klęknięcie, rozmodlone oblicze, łzy współczucia, radość z dobrego czynu), wychowanek zyskuje wgląd w to, co się dzieje w sercu wychowawcy, i może odtwarzać swój wzór także od wewnątrz.

Przykład, by mógł wychowawczo oddziaływać na wychowanka, musi spełniać dwa warunki: musi być dobry i stały. Jeśli dziecko częściej napotyka na złe przykłady, wtedy mimo piękne rady, napomnienia i nakazy, wychowanek będzie ulegał nie słowom, ale raczej przykładom, jako że działają silniej. „Verba volant exempla trahunt” — słowa przemijają, przykłady porywają. Wychowanek musi więc nie tylko słyszeć zachęcające słowo, ale przede wszystkim widzieć wokół siebie porywające wzory, które mu uzmysławiają cnotę i wskazują naocznie drogę postępowania.

Nie starczy mówić dziecku: „czyń to,” ale trzeba samemu do modlitwy klękać, gniewem nie wybuchać, drugim dopomagać, jeśli dziecko ma być pobożne, cierpliwe, uczynne.

Poza tym wychowanie świecić musi przykładem nie tylko dorywczo, sporadycznie, raz po raz, ale stale, wytrwale i konsekwentnie. Jeden lub drugi akt (np. rzadkie uczęszczanie do kościoła) nie jest zdolny pobudzić dostatecznie siły funkcyjnej wychowanka i wyrobić w nim odpowiedniej chęci naśladowczej. Jedno i drugie naśladowanie wzoru nie wytworzy w nim dostatecznej siły i chęci sprawczej w danym kierunku. Do uzyskania sprawności działania potrzeba częstszych ćwiczeń, częstszego powtarzania tych samych aktów i posuwania się do coraz trudniejszych zadań. Powtarzane wysiłki żłobią w umyśle pewne ślady, jakoby tory na nieutartych szlakach, urabiają stale psychiczne dyspozycje do chętniejszego i łatwiejszego wykonywania danych czynności (pamięć woli). Początkowo ćwiczenia te dokonują się wolno i opornie, z czasem postępują łatwiej, aż wreszcie wchodzą w zwyczaj (*habitus*) i nie sprawiają trudności. Zasada ta stosuje się tak do zewnętrznych sprawności (chodzenia, pisania, grania na jakimś instrumencie), jak do aktów psychicznych (myślenia, gry wyobraźni, wzbudzania uczuć, nastrojów, postępowania w cnotach). Kto w danym wypadku nauczy się tak, a nie inaczej postępować, czy to pod względem fizycznym, czy intelektualnym lub etycznym, ten w podobnych okolicznościach w taki sam sposób sobie postąpi, a w każdym razie będzie odczuwał tendencję do postąpienia podobnie. Z biegiem lat nabyta skłonność utrwałać się będzie coraz silniej w umyśle, tak że stanie się drugą naturą, którą już trudno lub niemożliwie przeistoczyć i zmienić. „*Consuetudo est altera natura*” — „przyzwyczajenie staje się drugą naturą”.

Ponieważ przykład (dobry i zły) tak ważną i rozstrzygającą rolę odgrywa w wychowaniu, wszyscy w ogólności, a wychowawcy w szczególności zobowiązani są służyć młodemu pokoleniu dobrym przykładem. „Niechaj światłość wasza świeci przed ludźmi!” nawołuje Chrystus Pan. Z drugiej strony szanować należy oczy i uszy młodych (*maxima debetur puero reverentia* — najwyższy szacunek należy się wychowankowi, Kwintyliany), nie dawać im złych wzorów i zgorzeń. „Biada światu dla zgorszenia”, grozi Zbawiciel. Kardynalnym zadaniem wychowania jest więc wyrabiać dobrym,

stałym przykładem szlachetne przyzwyczajenia i nawyki w wychowaniu w każdym kierunku kultury, a przede wszystkim w dziedzinie religijno-etycznej. Wychowanek kopiuje swego wychowawcę. A że zwykle kopia jest słabszą od oryginału, wychowawca sam winien być takim wzorem, aby wychowanek nań w górę spoglądał. Obok wzorów żyjących, wychowanie sięgać musi do wybitnych przykładów i ideałów przeszłości, aby nimi karmić, ożywiać i porwać umysł i serce wychownika.

Stąd też cała treść nauki (zwłaszcza religii i humaniorów o zacięciu etycznym) winna krążyć około wielkich i zasłużonych osobistości.

IV. Nauczanie

Nauczanie jest przedstawieniem w słowach tego, czego naocznie pokazać nie można, jest zobrazowaniem słownym prawdy, którą uczeń ma sobie zasymilować w umyśle i w życiu. Stąd też nauka sama w sobie nie stanowi najwyższego celu, lecz główne jej znaczenie polega na tym, że mieści w sobie wartości kształtujące i wychowawcze, ważne dla życia człowieka. Z tych to powodów wychowanie winno wzbudzać w uczniu uznanie i cześć dla nauki, pokazując potęgę, jaka się w niej mieści oraz odstraszające skutki, jakie pociągą za sobą jej zaniedbanie i brak, ciemnota umysłu.

Mówiąc o nauczaniu, nie będziemy rozwodzić się o tym, jakich używać środków aby się dobić do mózgów wychowanków i zaopatrzyć je w potrzebny zapas wiedzy. O tym wszystkim mówi dydaktyka. My uwypuklamy tu wychowawczą cechę nauki. Nauka w domu rodzinnym, w przedszkolu, w szkole powszechnej i średniej ma charakter wychowawczy. Tu nie chodzi tylko o nabywanie wiedzy i wykształcenia. Nie starczy, gdy wychowanek umie wyrecytować bez zachłyśnięcia cały katechizm, definicje, daty i fakty z historii, lub całe ustępy z dzieł literackich. Jest to niższy, częściowy cel nauki, łatwiejszy do osiągnięcia, bo tu chodzi tylko o wchłonięcie wiedzy; obok niego i ponad nim istnieje wyższe, trudniejsze zadanie: wyrabianie myśli sprężystej, zasad i poglądów kulturalnych, szlachetnego usposobienia, dzielnego charakteru, czyli zadanie wychowawcze. Nie wszystkie przedmioty nauki działają w równej mierze wychowawczo.

Niektóre przedmioty zmierzają bezpośrednio do wychowawczego celu, w pierwszym rzędzie nauka religii, a za nią humaniora: nauka języków i literatury, także historii z geografią; nauki przyrodnicze uczą poznawać Boga, wskazując na celowość, porządek i piękno przyrody. Mniej wychowawczych pierwiastków posiadają nauki matematyki, geometrii, rysunków, kaligrafii, gimnastyki. Przedmioty te i inne mogą jednak pośrednio wywierać wpływ na urabianie wewnętrzne człowieka, ćwicząc bystrość i logikę sądu, wyrabiając dokładność i ścisłość badań, zręczność muskułów i nerwów ucząc pokonywać najrozmaitsze trudności w życiu, a tym samym, kładąc fundament cnót cierpliwości, wytrwałości, stałości, obowiązkowości.

Nauka religii wyjątkowe zajmuje stanowisko wśród innych przedmiotów, ponieważ zawiera pierwiastki, działające bezpośrednio uszlachetniająco, więc wychowawczo, a daje odpowiedź na zagadnienia w najwyższym stopniu zajmujące umysł ludzki, bo dotyczące pochodzenia i celu ostatecznego człowieka i świata. Uprzedzenie i brak zainteresowania wobec nauki religii byłyby zatem dowodem nienormalnego stanu duszy wychowanka. Dziecko z natury wyrywa się do Boga, z własnego popędu wyciąga rączki do krzyża i obrazów świętych, klęka, żegna się, chętnie chodzi do kościoła, byle tylko wychowawcy budzili iskrę drzemiacą i nie zasypywali jej popiołem. Dlatego nauczyciel, uczący wyłącznie rozumowo i sucho, nie spełnia należycie swego zadania. Przez pouczanie rozumu należy oddziaływać także na wolę, by do dobrego dążyła. Ważną pomocą w tym względzie jest korzystanie z dziedziny emocjonalnej ucznia, ponieważ poruszone uczucie działa pobudliwie na wolę. Nauczyciel religii powinien posiadać dar ciepłego opowiadania i czułe, głęboko wierzące serce. Dusza dziecięca chwytą w lot nastrój wychowawcy, wczuwa się w dany ton, w dany obraz, i reprodukuje go w sobie. Chroniąc się oczywiście przesady, by nie doprowadzić do przeczulenia i nadwrażliwości wychowanka, co go czyni mało odpornym na przeciwności i powoduje nieraz smutne załamania w życiu, wychowanie poddawać będzie uczucia pod kierownictwo rozumu, kładąc często w głowę wychowankom, że najrozumniejsze stworzenie Boże na ziemi (*homo sapiens*), zawsze i wszędzie rozumnym odczuciem rzqdzić się winno.

Wreszcie, ponieważ wychowanie przygotowuje do życia, powinno nauczanie wychowawcze być nastrojone na praktyczny ton, tj. wychodzić z życia i prowadzić do życia, dając normy i wskazówki stające się impulsami postępowania. Wychowanek musi, stosownie do tego, co słyszał na nauce, przybrać postawę czynną. Dlatego wychowawcą, pouczywszy rozum i pobudziwszy wolę wychowanka, korzystając z wywołanego nastroju, kuć musi żelazo, póki gorące, i poddawać wychowankowi postanowienia, zastosowania i zadania praktyczne, wynikające z wyjaśnionej prawdy (szkoła pracy). (Szczegółowe zasady zob. rozdziały o zahamowaniach w dziedzinie Prawdy, Dobra i Piękna oraz o wychowaniu seksualnym).

VI. Pilność – lenistwo

Za pomocą odpowiednio nastawionej uwagi (o uwadze rozwodzi się dydaktyka) nabywa wychowanek potrzebnych apercepcji, czyli że dochodzi do zrozumienia tej lub owej prawdy. Lecz samo pojmowanie danej rzeczy to dopiero krok w procesie wychowawczym, to dopiero rzucenie obrazka na płytę umysłu. Wychowanek musi sobie ów obrazek w umyśle wywołać, utrwalić i operować nim, czyli stać on się musi wewnętrzną jego własnością, gotową, by ją na zawołanie mógł, gdy potrzeba, stosować w życiu.

Uczeń więc, przychwyciwszy uwagę treść nauki w lekcji, musi treść tę w domu sobie uprzytomnić, powtarzać i wbijać w pamięć, aż ją sam bez niczyjej pomocy będzie zdolny przedstawić (reprodukować). Nie mniej i materiał wychowawczo-etyczny musi zostać tak dobrze wpojony w pamięć, rozum i wolę wychowanka, żeby się stał trwałą jego zdobyczą, t. j. tak silnym jego przekonaniem, żeby mógł i chciał postępować według tego, co usłyszał i zdobył.

Do trwałego przyswojenia sobie nowej treści potrzeba częściej powtarzających się aktów czyli ćwiczeń, wymagających cierpliwości i wytrwałości. Ową skrzętną ruchliwość, pobudzającą i zagrzewającą do zużywania zdolności i czasu przy pracy, zwiemy pilnością, brak zaś jej lenistwem i gnuśnościami. Pilność, jak każda inna cnota, może być wrodzona i nabyta. Uspokojenie pilne wrodzone jest głównie zależne od rytmu psychicznego. Temperamenty sangwiniczne i chole-

ryczne są z natury sposobniejsze do pilności aniżeli melancho-
liczne i flegmatyczne, które lubią zamykać się w sobie.

W daleko większym atoli stopniu jest pilność cnotą nabytą. Wychowanie może ją w naturach wygodnych i opornych mniej lub więcej rozbudzić i rozwinąć. W tym celu posługuje się ono różnymi sposobami:

Wiele znaczy dobry przykład wychowawcy i otoczenia, gdyż wzbudza on popęd naśladowczy. Rodzice i nauczyciele leniwi, narzekający na pracę, trudy i zmęczenie, nie zaszczipią zamiłowania pracy w wychowanku. Obowiązkowi i pilni wychowawcy łatwiej zapalają w wychowankach żądze posiadania cnót, których są wzorem i przykładem.

Silną podniechęć do pilnego spełniania obowiązków może być przywiązanie i miłość do wychowawców. Wychowanek będzie pilny, aby sprawić przełożonym radość i zadowolenie (z motywów banaudyjnych). Nie mała rolę odgrywają tu także zachęta, życzenie, dobre słowo. Unikać jednak trzeba tak gderania, jak i tonu ostrego, koszarowego, ponieważ mogą wrażliwszego ucznia zrazić i wywołać przekorę. Należy raczej rzeczowo i spokojnie, wskazując na dobre przykłady, wpajać w młode głowy zrozumienie wartości pracy dla ich własnego i społecznego dobra.

W razie ociągania się wychowanek, dużo może zdziałać w odpowiedniej chwili wydany nakaz pracy. Jakim ów nakaz być winien, by był skuteczny, mówiliśmy powyżej. Najprostszym, lecz zarazem pedagogicznie najostatniejszym środkiem pobudzania do pilności jest groźba, wywołanie strachu i stosowanie kary. W dawnej szkole różga miała rozległe prawa. W szkołach dzisiejszych zwolna zostaje wyparta, a zastąpiona ostatecznie stosowaniem cenzur i klasyfikacji. Wszystko to — to jednak tylko bodźce zewnętrzne, gdy tymczasem nieporównanie lepszym motorem pilności jest wewnętrzne przekonanie i chęć do pracy. Te dyspozycje należy więc w uczniach przede wszystkim rozbudzać.

Podwaliną tych cnót jest zainteresowanie się ucznia sprawą. Rozbudzając ciekawość i pobudzając uwagę, przygotowujemy tym samym korzystną dla pilności glebę. Wyrość na niej muszą akty i ćwiczenia, wiodące do danego celu. Akty te winien wychowanek wykonywać samodzielnie,

pokonując trudności, nastroczając się w pracy. Prawda, daleko łatwiej i prędzej zostaje sprawa załatwiona, gdy wychowawca mu w tym pomaga. Jednakże osiągnięcie celu za pomocą sił obcych przedstawia pedagogicznie mniejszą wartość dla wychowanka, ponieważ praca nie naprężyła wówczas jego sił własnych należycie i nie wywołała tego zadowolenia, które daje zdobywanie celu własnymi siłami. Tylko ta pomoc jest pedagogiczna, która jest konieczna. I tak myje się małe dzieci, bo same myć by się nie potrafiły. Lecz skoro podrosną, muszą same to czynić. Gdy się dzieciom ogranicza samodzielność, inicjatywę i swobodę działania, hamuje się pęd ruchliwości, a popiera bierność, opieszałość i oglądanie się na usługi drugih. Matka, wrywająca pracę z ręki dziecka bez ważnej przyczyny, nie postępuje pedagogicznie. Ojciec unoszący się strasznym gniewem na chłopca, że niedołącznie załatwił zadanie, gasi radość i ochotę do pracy. Rzeczowe słowo krytyki, a nawet nagany, będzie na miejscu, zwłaszcza gdy wychowanek z własnej winy pokpił sprawę; w odezwaniach naszych nigdy jednak nie powinno braknąć tonu zaufania do sił i dobrej woli wychowanka oraz zachęty do skuteczniejszych wysiłków. Nie zapominajmy o tym, że i my, starsi, nie wszystko załatwiamy beznagannie i sumiennie. Oczywiście, że zadanie winno być unormowane do sił ucznia. W razie nadmiernego mokołu wychowanka przy pracy, można doradzić, nieco dopomóc, ale nigdy nie wykonywać całej roboty za ucznia. Ułatwiać wolno wychowankom tylko te czynności, które wymagają niezwykłego trudu lub nakładu czasu, lub które mogłyby nadwyrężyć wątłe i niewprawne siły młode. Żądać jednak musimy od wychowanków tego, czego Pan Bóg żąda i oczekuje od nas: abyśmy czynili to, co czynić jesteśmy zdolni.

Z reguły niech się wychowanek sam trudzi i mokozi, niech się natęży, próbuje, gimnastykuje swój umysł, jak swoje ciało. „Młodość lubi się wspinać” (Herbart). W ten sposób ćwiczą i wyrabiają się siły i — co zatem idzie — pobudza i wyrabia się pilność. Jakże często ujemnie działają w tym względzie na uczniów siły pomocnicze, np. korepetytorzy, którzy nieświadomieni pedagogicznie, uważają za swój obowiązek jak najwięcej pomagać wychowankowi, zabijając w nim inicjatywę, samodzielność i pilność. Tak samo rodzice grzeszą często przeczuloną obawą, aby jakimś wysiłkiem dziecko zanadto się

nie trudziło. Nie należy zbyt lękać się zmęczenia wychowanka, bo na ogół młodzież nie pracuje ponad siły, a zresztą nawet zmęczenie ma swą pedagogiczną wartość. Jest ono w rozsądnych granicach u młodzieży następstwem pożądanym: raz dlatego, że młodzież, spełniwszy swój obowiązek, tym milej odczuwa chwile swobodnego odpoczynku, jako dobrze zasłużone; poza tym, młodzież zajęta poważniejszą pracą, nie ma czasu się nudzić, nie wpada na złe myśli, a napracowawszy i wyhasawszy się do syta, wieczorem, zaledwie się dotknie poduszki, smacznie zasypia. „Kto się pracą męczy, tego diabeł nie dręczy”. Młodzież winna być cały dzień w zajęciu i ruchu, czy to przy pracy, czy też przy zabawie. Trudności zadań szkolnych należy dostosować do przeciętnych zdolności uczniów.

Ponieważ młody umysł z powodu swej żywości i ruchliwości lubi zmiany i chce widzieć wyniki swej pracy, dlatego cele działalności młodzieży nie powinny być zakreślone na daleką metę. Nie mówimy tu o celach ostatecznych wychowania, które mogą i muszą być dalsze, ażeby z wychowanka stworzyć charakter, ale chodzi tu o cele pośrednie, bliższe, tak dydaktyczne, jak i hodegetyczne. Nie można więc np. zadawać dziecku do wyuczenia się na pamięć w krótkim czasie bardzo długiego wiersza, lub wyliczenia kilku bardzo długich zadań matematycznych; nie można kazać mu się modlić przez całą godzinę: bo nieosiągnięcie celu, lub osiągnięcie tylko częściowego wyniku zraża i zniechęca, podkopuje energię woli i zaufanie we własne siły. Wyjątkowe są to usposobienia, które niepowodzenie zagrzewa do coraz większej pilności.

Oczywiście, że nie mało na pilność działa indywidualne zamiłowanie do poszczególnego przedmiotu. W wymaganiach pilności musi więc wychowanie indywidualizować, nie może równej pilności wymagać od wszystkich, lecz musi brać wzgląd na uzdolnienia i upodobania młodzieży.

Niekiedy przyczyny lenistwa tkwią w fizycznym organizmie wychowanka. Dzieci źle odżywiane, niedorozwinięte, chore, dręczone jakimkolwiek niedomaganiem fizycznym, nie są z reguły zdolne do normalnej pilności. W wypadkach takich chwycić się trzeba raczej środków medycznych niż pedagogicznych.

Lenistwo może mieć także swe powody w psychicznym ustroju wychowanka, a mianowicie:

1. quoad intellectum (co do rozumu), może ono wynikać z braku odpowiednich zdolności, z powolności orientowania się, ze słabości rytmu psychicznego. W takim wypadku uczeń nie może w lekcjach podążać rażno naprzód i wywiera wrażenie leniwca. Nauczyciel winien być wobec niego względnym i cierpliwym, gdyż niejedne zdolności u niektórych uczniów wolniej się rozwijają:
2. quoad voluntatem (co do woli), może wpływać z braku zainteresowania się przedmiotem, z trzpiotowości i lekkomyślności, z jakiego nadużycia moralnego, jak picia alkoholu, palenia tytoniu, ze zbytniego oddawania się sportom, onanii i innych wykroczeń. Trzeba i na to zważać, czy lenistwo jest tylko chwilowe, czy też stałe.

Wychowanka leniwego trzeba ściślejszemu dozorować, przynaglać do pracy, zapobiegać złym wpływom. Nie można pozwalać na to, by ulegał kaprysom chwili i przypadkowym nastrojom, ale otoczyć go trzeba żelaznym porządkiem dnia, aby wiedział o każdej porze dnia, co mu czynić wypada. Bezplanowość dnia, odkładanie rzeczy z godziny na godzinę, z dnia na dzień, przerywanie rozpoczętej pracy — wszystko to nie sprzyja wyrobieniu cnoty pilności. „Wygodniś” i „dojutrek” narażają się na to, że nie dobiją na czas do celu. Skłonnych do lenistwa należy zatem pedantycznie przytrzymywać przy punktualności, dokładności, sumienności, tym bardziej, że są to u nas wady narodowe, z którymi musimy walczyć „urzędowo”. Skutecznym środkiem przeciwko lenistwu okazuje się nieraz pozorne nieinteresowanie się uczniem ze strony nauczyciela. Nauczyciel widząc, że jego zachody około nakłaniania ucznia do pilności są daremne, okazuje na zewnątrz, że uczeń go nic nie obchodzi, jest wobec niego „zapięty” i niedostępny. Uczeń zaskoczony i zaniepokojony tą nagłą zmianą taktyki nauczyciela, odczuwa ją przykro i boleśnie, czuje się osamotniony, dotknięty w ambicji, zaczyna wchodzić w siebie, bierze się do pracy, zgłasza się z odpowiedziami, rzuca się w oczy nauczycielowi. Z wolna poczyną nauczyciel zwracać uwagę na niego, i jako finał tej cichej walki następuje zgoda. Odetchnie uczeń, że znalazł znowu łaskę w oczach nauczyciela,

ale odetchnie też nauczyciel, że uczeń wyzbył się swej bierności. Podobnie postępować mogą także rodzice wobec zaniedbującego się syna. Gdy będą wobec niego powściągliwsi, chłodniejsi, małomówni, syn dłuższy czas nie zniesie tego „ignorowania”, będzie się gryzł i martwił, aż znajdzie się znowu w objęciach ojca i matki.

Mimo wszelkich zabiegów, lenistwo nie zawsze da się zupełnie wyleczyć. Uspokojenie niejednego ucznia fałduje: na początku roku szkolnego, panuje zwykle tendencja zniżkowa, pod koniec, gdy zbliżają się promocje i świadectwa, kurs pilności się wzmacnia. Ostatecznie i to jest dobre, że mniej pilni uczniowie wyniosą ze szkoły zrozumienie, czym jest pilność i co nią zdziałać można. Każda dzielność i wszelkie wartości kulturalne są owocem wrodzonych zdolności i pilności. Ziemia, około której się człowiek nie trudzi, nie tylko że nie wyda żadnego plonu, ale porośnie chwastem.

Na ogół można powiedzieć, że nauczyciele pilni mają pilnych uczniów, a nauczyciele leniwi leniwych. Zapał i praca nauczyciela udzielają się uczniom. Dlatego też wychowawca pilny może mieć wyższe wymagania, a uczniowie nie będą ich uważali za wygórowane, bo nauczyciel taki intensywniej z nimi współpracuje. A przeciwnie, lekceważenie lekcji ze strony nauczyciela, nudny, ciężki wykład, przerywany nieraz ziewaniem, jakże ma porwać uczniów? Tłumaczy się czasem niejeden nauczyciel, że jedna i ta sama treść, niezliczenie razy uczniom powtarzana, naraża na znudzenie. Ale w wypadkach takich będzie wzbudzała zainteresowania nauczyciela nie tak bardzo znana treść nauki, ale przedstawienie tej treści w odpowiedniej, coraz to lepszej formie, oraz śledzenie wrażenia, jakie na uczniach wywiera, ciekawość, jak uczniowie daną treść przyjmują i nią się przejmują. Dla ucznia każda lekcja jest etapem w jego rozwoju, dlatego i dla nauczyciela każda lekcja, chociażby sto razy powtarzana, może wywołać odpowiednie zainteresowanie i przejęcie, bo ją na nowo w swych uczniach przeżywa.

Uczeń leniwy nie tylko sam nie korzysta z nauki, ale może popsuć swych towarzyszy. Dla nauczyciela, czy dyrektora szkoły, powstaje wtedy niemała pokusa pozbycia się takiego pasorzyta. Tymczasem nie tylko nauczyciel szkoły

powszechnej, ale i szkoły średniej, skoro tylko przyjął ucznia do swej klasy, tym samym przejął na siebie obowiązek czynić wszystko, co możliwe, aby ów uczeń mógł podążyć z klasą, zachowywał się, jak przystoi, i otrzymał promocję.

Pilność ma pierwszorzędne znaczenie nie tylko dla ukształtowania się całego życia pojedynczego człowieka, ale i dla całych społeczeństw jako takich. Narody pilne wybijają się, gnuśność i, co za tym idzie, rozwiozłość są przyczyną upadku. Dlatego każdy nauczyciel powinien mieć tę szlachetną ambicję, aby nauczyć swych wychowanków pilnej i sumiennej pracy. Zdolność ta, zwłaszcza dla naszego narodu, jest rozstrzygającą potrzebą.

VII. Kary

Przymus wychowawczy.

W wychowaniu potrzebny jest, jak zaznaczyliśmy, pewien przymus — *vis et metus* („*vis*” = siła — ze strony wychowawcy, „*metus*” = obawa ze strony wychowanka, aby nie narazić się na niezadowolenie wychowawcy; stąd jako wynik tej obawy: spełnienie lub zaniechanie jakiegoś aktu).

Przymus w wychowaniu działać może: fizycznie lub moralnie tak silnie, że wychowanek biernie, bezwolnie mu się poddaje. Wychowawca ma prawo i obowiązek używania przymusu. Skąd to prawo? Skąd obowiązek?

Celem wychowania jest prowadzić wychowanka ku Prawdzie, Dobru i Pięknu. Dopóki wychowanek nie okazuje w kierunku tym rozumnej woli, musi mu ją zastąpić rozumna wola wychowawcy. Wypadki takie zachodzą z reguły w najwcześniejszej młodości wychowanka. Wychowanek nie jest sobie jeszcze wówczas świadom doniosłości celów wychowawczych, nie wie, co dobre, słuszne, pożyteczne, stosowne, a idąc instynktownie za popędem niższej, zmysłowej natury, wyrwa się do tego co jej dogadza i schlebia, co jednak nie zawsze odpowiada szlachetnym zadaniom wychowawczym. Dlatego to musi wychowawca przynaglać wychowanka, nieraz wbrew jego woli, do spełnienia potrzebnego aktu wychowawczego, którego by wychowanek dobrowolnie nie spełnił, lub też do poniesienia niestosownego czynu, który go nęci.

1. Przymus fizyczny.

Przymus fizyczny wobec wychowanka objawia się w pierwszych latach jego życia w tym, że np. matka, mimo krzyku i wrywania się dziecka, zmusza je do kąpieli, do regularnego mycia, do udawania się na spoczynek, zażywania gorzkiego lekarstwa w chorobie, pójścia na czas do szkoły i do innych podobnych czynności. Nie można czekać, aż dziecko ich potrzebę zrozumie i samo ze siebie je zechce wykonywać, bo są one zaraz potrzebne i nieodzowne. W razie nieuległości wychowanka staje się więc koniecznym użycie przymusu. Krok ten usprawiedliwia względ na obiektywne dobro wychowanka, choć subiektywnie może mu dany przymus być niemiłym i przykrym. Częściej powtarzające się zmuszania wychowanka do jednej i tej samej czynności, popierane zachętą i przekonywaniem, wywołują w nim z wolna coraz to większą świadomość, że pewne akty chociaż przykre, należy wykonywać, innych, chociaż miłe, unikać dla dobra własnego i dla dobra sprawy. Tak dziecko coraz łatwiej i chętniej poddaje się zabiegom wychowawczym, nieraz już z ócz i twarzy wychowawcy wyczytuje, jak należy postąpić, wreszcie samo, dobrowolnie spełnia to, co potrzeba.

2. Przymus moralny.

Im więcej dziecko dojrzewa, tym częściej i skuteczniej wkracza, w miejsce przymusu fizycznego, przymus moralny, dzięki dobremu przykładowi i przekonywującemu słowu wychowawcy. Matka klęka przed obrazem do pacierza, każe dziecku klęknąć obok siebie i mówi: „Teraz zmówimy razem paciorek”; albo bierze dziecko ze sobą i zachęca: „Pójdziemy do kościółka”. Przykład zachęcający matki porywa dziecko, silniejsza jej wola i przekonywujące słowo zmuszają, już nie fizycznie, ale moralnie. Bo z wolna można już apelować do rozumu i serca wychowanka. Opuszczającego się w nauce, pobożności, grzeczności i innych cnotach może wychowawca nakłonić do poprawy groźbą swej niełaski, pozbawieniem zabawy, napomnieniem i t. p. Gdy wychowanek jest niesumienny, wychowawca stanowi jego sumienie, jest jego aniołem stróżem, który czuwa i prowadzi go pewną, nieraz może ostrą ręką na drogę cnoty. Wychowanka, dającego posłuch zarządzeniom wychowawcy, nazywamy karnym, uległym i po-

ślusznym. Zmuszająca stanowczość ze strony wychowawcy i karność ze strony wychowanka — to podstawowe filary, bez których nie można budować i rzeźbić charakteru młodzieży.

Wychowanie, które za mało używa przymusu, które dla miłego spokoju folguje zachciankom niższej natury wychowanka i nie umie nimi należycie ować, które stara się dostarczyć młodzieży jak najwięcej przyjemności i rozrywek, rozpieszcza i psuje, jest słabe, a stać się może z czasem wobec wychowanka dojrzewającego bezsilne i zakończyć się katastrofalnie. Życie nie jest zabawą, lecz pracą i walką, ostać się w nim mogą tylko ci, którzy umieją pracować i walczyć. Kto nie nauczył się walczyć z niższymi popędami i panować nad sobą, ten nie będzie umiał opanować trudności i w życiu się załamać. Z tych zaś, którzy za młodu przechodzili twardą szkołę, wyrastają zwykle żelazne charaktery, wysoce wartościowi ludzie. Dlatego wychowanie musi być nastrojone na poważny i silny, bezkompromisowy ton, musi wymagać karności.

Utrafić w odpowiedni ton karności nie jest rzeczą łatwą. Jak zbyt nie dogadzanie wychowankowi grozi spaceniem jego charakteru, tak zbyt ostra, surowa ręka wychowawcy, uprawiająca despotyzm, dozór policyjny, trzymający wychowanka w ciągłych ciasnych kleszczach, słowem, terror wychowawczy, wyrabia u wychowanka serwilizm, utrzymując go w ciągłym lęku, nie budzi upodobania do dobrego, poniża piękność cnoty i wolną wolę ludzką, powoduje hipokryzję: wychowanek z obawy udaje dobrego i posłusznego, lecz nie staje się nim z przekonania.

Obok poważnego tonu karności, drgać więc muszą w wychowaniu miłe tony uboczne: dobroci, cierpliwości i rozumnej wyrozumiałości wobec słabości i wad młodego wieku. W obojętnych mniejszych sprawach można wychowankowi zostawić swobodę: niech sobie wybiera zabawy według swego gustu, niech biega dowolnie, skacze po dwa stopnie na schodach, dysponuje swym wolnym czasem, zaoszczędzonym groszem według upodobania i t. p. Nie wkraczać z przymusem, gdzie go nie potrzeba! Lepiej radzić niż rozkazywać!

Mimo silnej, kierowniczej woli wychowawcy, uczeń winien odczuwać, że stanowcze wystąpienie wychowawcy wypływa z serdecznej dlań życzliwości i troski o jego dobro, że gdy

usta energicznie rozkazują i ręka twardo nagina, oczy z miłością pociągają i głaszczą, serce ciepło dłoń bije, uznaje i ceni najmniejsze jego przezwyciężenie, każdy drobny wysiłek. Słowem, wychowanka należy prowadzić według pięknego powiedzenia Montaigne'a: „avec sèvere douceur” — surową łagodnością (łagodnie, a stanowczo).

3. Poddawanie przekonywujących pobudek.

Im głębiej wychowawca dociera do duszy wychowanka, tym skuteczniej na nią wpływa, tym snadniej ustępuje przymus zewnętrzny, a wychowanek sam, z własnej woli rozstrzyga o swoim postępowaniu, nabierając dobrych przyzwyczajeń drogą poczynionych doświadczeń oraz wpojonych zasad. Subtelniejsze natury dochodzą do tej wprawy pod wpływem łaski Bożej nieraz już w bardzo rychłym wieku. Św. Teresa od Dzieciątka Jezus np., mając 2 i 3 lata życia, obywatła się już bez przymusu wychowawczego i sama starała się zawsze zachowywać poprawnie, wypytując wieczorem rodziców, czy była przez dzień grzeczna i sprawiła radość Jezusowi. Lecz dzieci takie — to szczególnie wybrańcy Boga. Z reguły wychowanie musi co chwilę prostować i umacniać chwiejące się wciąż młode drzewko — wychowanka — przymusem, jeśli nie fizycznym, gdy już nie potrzebny, to moralnym, a gdy i ten z latami staje zbyt czynnym, wtedy jeszcze pozostaje obowiązek poddawania wychowankowi racji i pobudek, któreby do dobrych czynów porywały, a od niewłaściwych i złych odwodziły. Przekonawszy rozum i pobudziwszy wolę wychowanka w danym kierunku, będzie można z reguły liczyć na oczekiwaną decyzję i na czyn szlachetny. W wypadkach takich wychowanek wprowadzie inicjatywnie zostaje popchnięty przez wychowawcę, faktycznie jednak i taktycznie działa on już z własnego przekonania i z własnej woli. Wychowawca inspiruje, urabia wewnętrznie, nastawia psychę wychowanka na odpowiednie tory, ale wychowanek sam się decyduje i rozwija skrzydła do lotu, a nieraz szybuje wyżej i dalej, aniżeli przypuszczał wychowawca. Wszystko zależy od sił wrodzonych, od zapалу jednej i drugiej strony i od łaski Bożej. Tak staje się rzecz możliwą, że uczeń nieraz przewyższy mistrza.

Gdy prowadzenie wychowanka z pomocą przymusu zwieemy karnością, a wychowanka, poddającego się tym środkom

karnym, ów drugi sposób kierowania wychowankiem nazywamy prowadzeniem przekonywującym, a wychowanka, działającego łatwo po myśli swych przekonań, uświadomionym, samodzielnym. Różnica między przymusem a przekonywaniem polega na tym, że:

1) Przymus działa więcej zewnątrz, narzucająco, nie lubi argumentacji; wychowanek poddaje się, aby uniknąć przykrych następstw w razie oporu. Przekonywanie zaś działa wewnątrz, posługuje się argumentami, oczekuje wolnej decyzji własnej od wychowanka.

2) Zniwolony przymusem wychowanek zewnątrznie wprawdzie spełnia wolę wychowawcy, jednakże wewnątrznie może nieraz pozostać obojętnym, biernym, może się nawet aktywnie przeciw wychowawcy buntować. W drugim wypadku zaś działa wychowanek dopiero wtenczas, gdy zasymilował sobie wywody wychowawcy, i wolę swoją zsolidaryzował z jego wolą; działa on więc z przekonania, z wewnętrznej potrzeby, dobrowolnie. Stąd też

3) Wartość takiego czynu jest daleko większa, aniżeli czynu spełnionego pod przymusem, bo jest to już pełny czyn własny. Wychowawca podsuwa tu tylko wychowankowi potrzebne myśli i bodźce, urabia wolę, sieje dobre ziarno i oczekuje, jako naturalnego wyniku samodzielnego czynu wychowanka. Gdy w karności wysuwa się na pierwszy plan rozkazująca powaga wychowawcy, w działaniu przekonywującym zniża się wychowawca do wychowanka więcej po przyjacielsku, tłumacząc mu konieczność spełnienia swej woli. Postępowanie takie jest nieraz ryzykowne, gdyż pozostawia wychowankowi swobodę działania. Niekiedy sposób ten zawodzi. Ale jeśli się pragnie w wychowanku wyrobić charakter samodzielnego, trzeba niejedno rzucić na kartę szczęścia. Lepiej nawet czasem gdy wychowanek, idąc za odrębnym przekonaniem swoim, nie odpowie oczekiwaniom wychowawcy, aniżeli gdyby miał udawać, być na pozór powolnym jego wskazówkom, a myśleć inaczej.

Przeciwstawieniem ucznia powolnego jest uczeń swawolny, który swą niedojrzałą, przewrotną wolę stawia ponad wolę wychowawcy.

Do wyrodzenia się swawoli przyczyniają się często sami wychowawcy, którzy zbyt rychło, zbyt często i długo wyłusz-

czają i tłumaczą wychowankowi powody swych zarządzeń. („Qui s'excuse s'accuse" — kto się uniewinnia, ten się oskarża). „Nie wychodź, przestrzegają, bo się przeziębisz", „nie chwytaj noża, bo się zranisz", „nie zbliżaj się, bo się poplamisz". Jeśli wychowanek, postępując wbrew zakazom, nie przeziębi się, nie zrani, nie poplam, budzi się w nim niedowierzanie wobec wartości przestróg i rozkazów wychowawcy. Tym gorzej, gdy wychowawcy dopuszczają go do częstrzych dysput i targów na tle danego nakazu lub zakazu; one „pacta conventa" kończą się zwykle ustępstwami ze strony wychowawcy „dla miłego spokoju". Skutki takich ustępstw są zwykle oplakane.

Swawolni wychowankowie bowiem chętnie głośno rezonują i krytykują, spoufalają się z wychowawcami, rozzuchwaleni tracą dla nich należne uszanowanie i posłuszeństwo, lekceważą sobie ich zarządzenia, narzucają swą wolę. Końcowym etapem tych aktów i kontraktów jest zupełne rozprężenie wychowanka. Nie pomagają wtedy ani prośby ani groźby, bo wychowanek podobnym się staje do rozhukanego rumaka, którego, gdy za młodu nie zdążono okiełznać, nie możliwą jest rzeczą ująć później w karby i posłuszeństwa.

Jak surowy przymus wyradza się w terror i naraża na szwank wychowanie, tak z drugiej strony wybujały liberalizm wychowawczy jest dowodem słabości wychowawcy i prowadzi do zgubnych wyników. Zatem, w środku tkwi zbawcza prawda: prowadzić należy młodzież „avec severe douceur".

Chronologicznie przymus jest pierwszym czynnikiem, działającym w wychowaniu. Jest on najprostrzym sposobem wpływania na wychowanaka, by był posłusznym. Także historycznie, w rozwoju dziejów ludzkości, przymus i surowa karność odgrywają na progu kultury każdego narodu decydującą rolę: władcy i ich wykonawcy narzucają swą wolę despotycznie poddanym ludom. Zwolna, gdy ludy kulturalne dojrzewają, biorą coraz wyższy udział w stanowieniu same o sobie. Najlepszym probierzem, czy naród jest dojrzałym, jest ten, gdy potrafi przez swoich przedstawicieli (izby ustawodawcze) w harmonijnej współpracy z rządem mądrze i szlachetnie o pomyślnym rozwoju swoim stanowić.

4. Stosowanie kar wychowawczych w ciągu dziejów.

W starożytności karność była niezwykle ostra. U greków rządzono się gnomą Menandza: *Ο μη δαρείς ανθρωπος ου παιδευεται* — ho me dareis anthropos ou paideuetai — komu wychowanie skóry nie kaleczy, ten nie wyjdzie na człowieka. W Sparcie państwo wychowywało młodzież w środowiskach wspólnych (koszarach), zdala od domu rodzinnego, w wojskowej bezwzględnej surowości. Chłopców za najłżejsze przewinienie chłostano nieraz do krwi. Także w starożytnym Rzymie holdowano ostrej dyscyplinie. Horacy narzeka na surowe plagi swego nauczyciela Orbiliusa, a Tacyt wspomina, że u praocjów obowiązywał twardy rygor, „cui nos pares non sumus” (którego niezdolni jesteśmy zdzierżyć). Pismo św. Starego Zakonu zaleca użycie różgi wobec niekarnych synów (Przysł. 29, 15; 23, 13; 13, 34). Chłosta była wówczas widocznie potrzebna wobec opornych karków i twardych serc żydowskich, na które jawnie i często żali się Zbawiciel.

Chrześcijaństwo przyniosło światu ideały miłości bliźniego i złagodziło ton karności. Mimo to szkoła, z natury konserwatywna, przez długie jeszcze wieki średnie stosowała ostre środki wychowawcze, nie znając jeszcze tylu innych sposobów podejścia do wychowanka, którymir ozporządza dzisiejsza pedagogia.

Humanizm, podkreślając prawa indywidualne wychowanka, wprowadza więcej słońca do szkoły, nie usuwa jednak ostrzejszych form przymusu i kar cielesnych.

W Polsce cały system kar stosowano obficie. Rodzice bili nieraz dorosłych już isynów, jak o tym świadczy Pasek w swych Pamiętnikach. „Młodych, pisze, bili różgą, starszych płazem szabli; bili nauczyciele świeccy i duchowni”. Słynęło kiedyś miasteczko Boćki, w województwie podlaskim, z wyrobów doskonałych dyscyplin, batogów, kańczuków, harapów. Jednej rzeczy unikano tylko w Polsce: nie uderzano wychowanka w twarz, uważając wymierzenie policzka za rzecz hańbiącą człowieka, gdy tymczasem w Niemczech policzek był rzeczą zwykłą w szkole.

Dzisiaj ze zgrozą myśli niejeden o surowości ubiegłych wieków. Pamiętać jednak należy o tym, że duch czasu był wówczas inny, nerwy ówczesnych ludzi były silniejsze, da-

leko więc łatwiej przetrzymywały ostrzejsze formy. Że w rzeczywistości tak było, dowodzi ówczesna młodzież szkolna, pełna wesołości i dobrego humoru, sposobna do wesołych figli i psot, do zabaw i wycieczek, jak o tym świadczą np. sławne „ostrzęsiny” (przyjmowanie nowego żaka do grona studentów) lub „virgatum ire” (wyprawy po różgi dla nauczycieli), przepojone tryskającą wesołością i śmiechem. Ówczesny system wychowawczy musiał wychowywać twarde charaktery na twarde życie, a wykształcił tysiące niezmordowanych pionierów kultury i dzielnych pracowników, którzy z wdzięcznością i rozrzewaniem wspominają swych nauczycieli i lata szkolne.

Z biegiem wieków łagodnieją zwyczaje i obyczaje ludzkie, a więc także środki karności. Dzisiaj, w wieku dziecka, wypływają tendencje pozostawienia wychowankowi jak największej swobody i usunięcia wszelkiego przymusu z wychowania, aby wychowanek mógł od wewnątrz sam się jak najlepiej rozwinąć (autonomia wychowawcza, w przeciwstawieniu do dawnej heteronomii). Tendencje te prowadzą do drugiej ostateczności: do usunięcia ducha karności ze szkoły i do liberalizmu wychowawczego. Co o tej ostateczności sądzić, stwierdziliśmy powyżej.

5. Cechy kar.

Ponieważ kara jest środkiem wychowawczym, winna być przede wszystkim:

1. pedagogiczna,

to jest powinna być ekspiacją (zadosyćuczynieniem) winy i mieć dobro (poprawę) wychowanka na oku. W tym celu musi ona wstrząsnąć umysłem wychowanka, aby go doprowadzić do opamiętania. Działa ona skutecznie także na tych, którzy nie dopuścili się żadnego przestępstwa, a na obcym przykładzie widzą odstrasające następstwa przewiny. „Nemo prudens punit, quia peccatum est, sed ne peccetur” — żaden rozsądny (wychowawca) nie karze dlatego, że popełniono przewinienie, ale na to, aby go nadal nie popełniano (Seneka, O gniewie 1, 10). Nieraz wychowawca karząc, ma swoje dobro własne na względzie, swoją wygodę, swój spokój. Nieraz niestety dziecko otrzymuje karę bez żadnego przewinienia: bo głośno się bawi, śmieje się, puka, gwizdże, śpiewa sto razy to samo, co denerwuje wychowawcę. Niech wtedy lepiej wy-

chowawca sam wyjdzie z pokoju, lub dzieci wyśle, lecz ust niech im nie sznuruje, ręk i nóg nie wiąże, bo taka już jest natura młodzieży, że chce i powinna wyhasać się dowoli. Nie wolno upatrywać karygodnej winy w czynach, które są jedynie wybuchem tryskającego młodego życia, wrodzonej żywości, radości i rozbawienia dziecka. Jak skrępowane i nie-szczęśliwe czuje się dziecko w niedzielę, gdy matka je pięknie ubierze i swobodnie ruszać się nie pozwoli! Zakazy sypią się wtenczas jak z rogu obfitości: „Tak nie siadaj, bo sukienkę pognieciesz, nie biegaj, bo buciki powykrzywiasz, pończoszki opadną, haftki popękają!” Słowem, wszędzie katastrofa! Biedne dziecko, gdzie się ruszy, popełnia pełno „zbrodni!” Karę za nie powinna ponosić nie rwące się do ruchu dziecko, ale matka. W piękne, zwłaszcza białe, ubranko można dziecko ustroić na pójście do kościoła lub z jaką wizytą, ale do zabawy i pracy musi dziecko otrzymać inne, w którymby mogło swobodnie puścić wodze wrodzonej żywości.

Dużo wykroczeń młodzieży trzeba położyć na karb jej ruchliwości, gorącej krwi i bujnej wyobraźni, pchających ją żywiołowo do czynów. Każdy chłopiec przechodzi okres, w którym nastrojony jest specjalnie na łobuzerski ton, każda dziewczynka odczuwa w pewnej dobie skłonność do ekscentryczności. Mały świeatek sadzi się nieraz na to, aby zrobić coś rażącego, zwracającego niezwykłością swą uwagę, by urość w oczach drugich na bohatera. Podobnych wybryków nie trzeba brać tragicznie, bo często sam winowajca nie zdaje sobie sprawy z naganności swego czynu. Wystarczy w niejednych wypadkach usunąć przyczynę zła i doprowadzić chłopca do refleksji. Przed Bogiem nie ponosi człowiek winy, gdy popełnia zdrotny czyn z nieświadomości, a ciężkość winy maleje, gdy działa pod wrażeniem pierwszego, nierozważnego impulsu. Nie inaczej musimy oceniać przewinienia wychowanków naszych. Nie wolno chłopca besztać i chłostać okrutnie, gdy stłukł wazon niechcąc. Nietajone zmartwienie rodziców będzie dlań najodpowiedniejszą karą. Kara działa dopiero wtenczas pedagogicznie, gdy dziecko posiada zrozumienie winy, objawia nieco żalu i okazuje chęć zadośćuczynienia i poprawy.

Niejednokrotnie wychowawca karze nie dlatego, aby poprawić chłopca, ale dla własnej satysfakcji, aby na nim wy-

wrząc swój gniew, swoją zemstę. Chłopiec, bawiąc się rzucając kamieniem, wybił nieumyślnie szybę w oknie, więc ojciec wybija kijem na nim złość swoją, bo będzie miał niepotrzebny wydatek. Córeczka wygadała w naiwności swej ciotce, jak krytycznie o niej wyraziła się mamusia, więc wzburzona do żywego matka znęca się nad dziewczęciem, bo będzie stąd miała nieprzyjemności. W ten sposób psa się tresuje dla własnej posługi. W karze pedagogicznej nasze własne „ja” powinno odgrywać jak najmniejszą rolę. Pierwiastki osobistej zemsty i zapalczywości nie powinny wchodzić w grę. Przeciwnie, niech dziecko odczuwa, że wymierzanie kary sprawia wychowawcy przykrość i boleść, i że chwyta się on tego ostatecznego środka dla dobra wychowanka, aby spowodować jego poprawę. Nieomyślnym znakiem, ujawniającym potrzebę kary, jest domaganie się jej ze strony samego wychowanka jako pokutę i zadośćuczynienie za winy swoje.

Poza tym pewien wpływ na postępowanie jednostki wywiera, jak wiemy, duch zbiorowy, „psyché t l u m u”. Chłopak spokojny i grzeczny w domu, w szkole staje się nieraz urwisem. Większa tu karność, to też więcej pokus, by się z pod niej wyłamać. Każdy większy zespół ma swoje odrębne rozumowania, swoją specjalną logikę i wolę, nieraz inną od woli jednostek, którym ją narzuca. Takiego ducha zbiorowego posiada także klasa. Ducha jej urabiają przywódcy, na których wychowawca musi dawać baczne oko. Konflikty, zachodzące raz po raz w klasie, nauczyciel musi hamować i zażegnawać taktowną, energiczną ręką, nie upatrując wszędzie zuchwałej winy i bezwzględnej karygodności. Dopiero tam, gdzie okazuje się zła i przewrotna wola, gdy wychowanek jest mimo upomnienia rozpasany, nieposłuszny, krnąbrny, złośliwy, rozpoczyna przymus karny swoje działanie. Kara jest lekarstwem, a zdrowemu dziecku lekarstwa niepotrzeba.

Jeśli dziecko niewłaściwie sobie postąpiło, powinien także wychowawca zastanowić się nad tym, czy nie zachodzi w tym wypadku i jego współwina. Może nie dość jasno wychowankowi rzecz przedstawił i wytłumaczył, może nie udzielił dostatecznych wskazówek, upomnień, rozkazów. Wychowawca musi dobrze się wczuć w psychę wychowanka, zanim karę wymierzy, czyli że kara winna być:

2) *indywidualna*, tj. dostosowana do psychofizycznego ustroju wychowanka. Za jeden i ten sam czyn kara może być różna u różnych wychowanków; Zasadą jest: „*Si duo faciunt idem, non est idem*”. (Gdy dwie osoby czynią to samo, nie czynią tak samo). Przewinienie samo w sobie nie jest rzeczą rozstrzygającą, ale pobudki czynu, stopień dojrzałości rozumu i woli, wpływy osób postronnych i różnych okoliczności. Niejedna kara, np. cielesna, na gruboskórnym uczniu nie wywrze wielkiego wrażenia, dla innego, subtelniejszego i wrażliwszego, będzie druzgocącą. Niejedno przewinienie może niekiedy ująć bezkarnie, gdy powstało z etycznie obojętnych lub nawet szlachetnych pobudek. Nauczyciel może np. czasem oko przy-mrużyć lub lekko tylko pogrozić, gdy słyszy, że uczeń podpowiada, gdy to się dzieje wyjątkowo, sporadycznie, odbuchowo; niekiedy zaś będzie się musiał chwycić bardziej dojmujących zabiegów, gdy spostrzeże, że uczeń stale podpowiada i odczytuje. Wychowanie nie może ustanowić z góry kodeksu kar i stosować z przepaską na oczach poszczególne paragrafy za poszczególne przewinienia. Kara musi być dostosowana do usposobienia wychowanka, ani zbyt ciężka, by go nie przygnębiała, ani zbyt lekka, by jej sobie nie lekceważył. Na ogół powiedzieć można, że im wrażliwszy, subtelniejszy jest wychowanek, i im większą powagą cieszy się wychowawca, tym skuteczniejsze jest działanie kary. Indywidualność kary wymaga więc uwzględnienia 1) pobudek czynu, 2) okoliczności łagodzących lub obciążających, 3) wrażliwości winowajcy, 4) świadomości przewinienia samego, 5) materii kary, aby była:

3) *stosowna*. Niepedagogicznie postępuje wychowawca, gdy zadaje za dokuczliwość drugim jako karę wyuczenie się jakiego wiersza na pamięć, bo wyuczenie się wiersza nie tępi dokuczliwości, a może obrzydzić wychowankowi naukę (wiersze), podobnie, gdy mu się każe za karę klęczeć, modlić się, odwiedzić kościół, bo przez to wychowanek może sobie uprzykrzyć pacierz, nabożeństwo i dobre uczynki.

Najodpowiedniejsze są kary *naturalne*. Ręce, które wyciągają się do zakazanego owocu, najlepiej obić na gorącym uczynku. Dziecko, które nie chce się myć lub kąpać, najwłaściwiej przytrzymać dłużej w wodzie. Kto skłamał, temu drugi raz nie wierzy się na słowo; zarozumiałcom nie skąpi się krytyki i upokorzenia; łakomemu odmawia się łakoci; za-

czepnemu i kłótliwemu nie pozwala się na zabawę z drugimi; chłopca, który mimo upomnienia wybiegł na mróz bez czapki i płaszcza, przez co się przeziębził, nie żałuje się czule, niech cierpi!

Poza tym kara winna być

4) **sprawiedliwa**. Wolno jej zatem używać tylko za rzeczywiste przewinienia. Wrodzona nieudolność, dziecięca naiwność, nieświadomość winy, nie zasługują na karę. W wypadkach zaś rzeczywistych przewinień należy [za większe zdrożności, wymierzać cięższą karę, za mniejsze lżejszą — to reguła. Zbyt ciężka kara bowiem za drobne przewinienia wywołuje opór, bunt i rozgoryczenie, chybia więc celu. Zbyt małą karę zaś za ciężką winę lekceważy sobie wychowanek, nie wstrząsnie ona nim dostatecznie i nie poprawi go. Ale reguła ta dopuszcza także dużo wyjątków, właśnie z racji indywidualizowania osoby wychowanka. Jeżeli np. wychowanek, popełniwszy jakąś lekkomyślność, opłakuje gorzkimi łzami swe przewinienie i przeprasza, wychowawca nie postąpiłby sprawiedliwie i pedagogicznie, gdyby mimo to jeszcze surową karę wychowankowi wymierzył. Smutek i łzy wychowanka są bowiem najlepszym dowodem, że wola jego, spaczona podczas przewinienia, już sama się z wewnątrz prostuje; nie potrzeba jej więc gwałtownie z zewnątrz naginać, aby jej nie nadwyrężyć lub złamać. Przeciwnie, zbyt straconego wychowanka wypada nawet dźwignąć na duchu i pocieszyć, że przykre doświadczenie będzie dla niego zbawienną nauką na przyszłość. Ostatnim słowem w wychowaniu winna być zawsze dobroć i przebaczenie, jak w pedagogice Bożej jest nim *misericordia* — miłosierdzie.

Lecz może też zająć wypadek, że za przewinienie małe otrzymuje wychowanek karę większą. Sprzeciwianie się drugim np. nie jest z reguły ciężkim przewinieniem między młodzieżą, bo jest objawem żywego temperamentu. Wystarczy zwykle przywołać wychowanka do porządku. Gdy jednak łagodniejsze środki nie pomagają, i wychowanek dłuższy czas jest niepoprawny, można go dotkliwiej przetrzepać po palcach, które niesfornie dckuczają drugim. Kara silniejsza jest tu pedagogiczna, ponieważ drzewko, wyłamujące się wcięż z lżejszych więzów, silniej należy wiązać.

Sprawiedliwy wymiar kary zostaje zwykle nadwyrężony, gdy wychowawca karze w pierwszym uniesieniu. Jak

łatwo tu przeholować! Dlatego roztropnie postąpi wychowawca, gdy w takim usposobieniu nie będzie się kwapił z wymierzeniem kary, ale ją odłoży, aż sam ochłonie. Wychowanek tymczasem wnijdzie w siebie. Skrucha wychowanka nieraz jest tak wielka, że kara może zostać umniejszona, zawieszona lub całkiem darowana, co ogromnie ułatwia pracę wychowawczą.

By kara była odpowiednia, musi być:

5. stopniowana.

Z reguły należy stosować większe lub mniejsze nasilenie w taktyce wymierzania kar. Ponieważ kara jest lekarstwem, wybór jej i stosowanie zależy od choroby wychowanka. Im cięższą jest choroba, tj. przewinienie, tym silniejszym musi być lekarstwo, a z chwilą gdy choroba słabnie, dawki stawają się łagodniejsze. Dłuższa jednostajna procedura leczenia tymi samymi środkami, czyni wychowanka zwołna niewrażliwym, bo do nich się przyzwyczajają, nie wstrząsają już one dostatecznie jego umysłem. Dlatego, jak lekarz tak i wychowawca, musi w razie przewinienia wychowanka postawić trafną diagnozę, tj. stwierdzić przyczyny i okoliczności przewinienia, i zastosować odpowiednie lekarstwo. Podpatrzyć trzeba zwłaszcza czułą stronę, achillesową piętę ucznia, i w nią odpowiednio uderzyć: można apelować do jego ambicji, o ile jest czułym na jakimś punkcie; gdy jest kochającym synem, możnaby rodziców powiadomić o jego przewinieniu, gdy jest towarzyskim, wstrzymać go od zabawy, wycieczki i tym podobnej przyjemności. Zaczynać trzeba zawsze od środków łżejszych, np. od karcących spojrzeń i słów, zachmurzenia oblicza, objawów zmartwienia i niezadowolenia, a w razie braku poprawy zmieniać środki karne, stosując ostrzejsze. Ostateczny środek kary: chłosta lub wydalenie ze szkoły, powinien pozostawać w odwodzie, wisieć nad wychowankiem jako najstraszniejsza ostateczna możliwość.

Wymierzenie kary pedagogicznej, indywidualnej, sprawiedliwej i stosownej nie jest rzeczą łatwą. Zdarzyć się może, że mimo najlepszych chęci ze strony wychowawcy spotka wychowanka kara niesprawidłowa i niestosowna. Cóż wtedy czynić, gdy wychowanek karą taką czuje się boleśnie dotknięty i rozżalony? Naprężony przez to stosunek między

wychowawcą a wychowankiem nie jest wdzięcznym podkładem wychowawczym. Dlatego, o ile wychowawca czuje, że nie jest bez winy, będzie się starał rzecz naprawić. Z reguły starczy odezwać się cieplejszym słowem do wychowanka, pogłaskać go, lub spojrzeć nań przyjaźniej. Wychowawca nie ma obowiązku wyraźnie przeproszać wychowanka, bo jest jakoby uosobieniem jego własnego rozumu i sumienia. W wyjątkowych tylko wypadkach, gdy wychowawca naraził wychowanka na wielki krzywdzący ból, wypadłoby rzecz załagodzić sposobem taktownym, jowialnym, nie uwłaczającym powadze i godności wychowawczej, najlepiej w cztery oczy, a nie wobec całego grona uczniów. Uczeń w wypadku takim niechaj odczuje, że wychowawca zniża się do niego dla sprawy jako takiej, że istnieje ponad wszystkimi siła wyższa: miłość i sprawiedliwość.

Wreszcie kara powinna być:

6. oszczędna.

Nie należy jej stosować zbyt często, ale tylko wtedy gdy zachodzi rzeczywista potrzeba. Ustawiczne karcenie i ciągłe upominania ze strony wychowawcy powszedniej, nie wywierają odpowiedniego wrażenia, stają się z czasem bezowocne. Przesadne groźby wychowanek ignoruje, tracąc przez to szacunek dla wychowawcy. Najlepszym dowodem, że ktoś jest dobrym pedagogiem, jest, gdy potrafi jak najbardziej obywać się bez karania wychowanków. Bo kara jest złem koniecznym, nie wolno jej przeceniać i apoteozować! Ciężkie kary odgrywają tę samą rolę w wychowaniu, co burze w przyrodzie, co lekarstwa w chorobie. Wychowanie winno zatem używać w pierwszym rzędzie środków zachęcających i pociągających do dobrego, a więc środków pozytywnych, a dopiero gdy one nie wystarczają, wypada chwycić się negatywnych, jakimi są kary. Wychowawca, który by tylko w kary wierzył jako w najbardziej skuteczne środki, podobny byłby do ogrodnika, który by chciał tylko ciąć i wiązać drzewka, a nie uprawiałyby ziemi, nie polewał, nie doglądał, nie chronił młodych latorośli.

6. Rodzaje kar wychowawczych.

Kary dzieli się zwykle na: fizyczne, jak jest np. chłosta cielesna, duchowe, jak różnego rodzaju nagany, i mieszane,

np. wystawianie w kącie. Lecz ściśle rzecz wzięwszy, żadna kara nie jest wyłącznie fizyczną lub wyłącznie duchową, gdyż cierpienie ciała odbija się na duszy, działa zawstydzająco, dręcząco, i odwrotnie, zmartwienia wewnętrzne objawiają się równocześnie na zewnątrz, w całym wyglądzie człowieka (bezsensowność, bladeść, nieruchliwość). Zresztą każda kara fizyczna powinna działać na ducha, aby go naprawić. Dlatego inni dzielą kary według środowiska wychowawczego na: domowe i szkolne. Ale i ten podział jest bardzo płynny, bo na ogół oba rodzaje kar można stosować tak w wychowaniu domowym jak i szkolnym.

Stąd stosowniejszy jest podział według materii (treści) na: kary słowne, pisemne, pieniężne, wolnościowe i t. p. Podziału tego trzymać się będziemy, uwzględniając ponadto jeszcze intensywność (formę), z jaką działają kary na wychowanka. Nie wolno używać kary silniejszej, gdy zamierzony skutek osiągnąć można karą słabszą. Zasadę tę, wypływającą z postulatu stopniowania kar, wychowanie zbyt często niedocenia i ignoruje.

Na delikatną, wrażliwą młodą duszę działa reflektująco już wymowny wzrok wychowawcy, pełen zdziwienia, niezadowolenia, wyrzutu, smutku, bóleści. Czego Piotr św. nie wyczytał po upadku swoim we wzroku Zbawiciela! Tak i wychowawca musi się uczyć przemawiać do wychowanka nie tylko słowem, ale i wzrokiem. Zmarszczenie brwi, zachmurzenie twarzy, znaczący ruch głową, ręką, stuknięcie w katedrę czy w ławkę, nieme wyrażenia woli wychowawcy mimiką czy gestem, wywołują właściwy oddźwięk w subtelniejszej naturze ucznia: są przestrogą i karą. Nieme napomnienia są w nauce szkolnej bardzo stosowne, bo nie przerywają toku nauki. Lecz nieraz potrzeba silniejszych bodźców karności. Do takich należą:

proste słowo

a więc jedno strofujące odezwanie się wychowawcy, wywołanie imienia winowajcy, krótko rzucony okrzyk podniesionym głosem. Wszystko to zawiera w sobie ukryte upomnienie karne, które wychowanek doskonale zrozumieć i do niego dostosować się może. Niekiedy trzeba wydać wyraźny

nakaz lub zakaz karcący.

Musi on posiadać cechy pedagogiczne, wyżej omówione, a po-

nadto roztropnie uczyni wychowawca, gdy w ważniejszych sprawach zastanowi się nad tym, co wypada czynić w razie nieposłuszeństwa wychowanka. Jeśli by wychowanek rozkazu wykonać nie chciał, można dołączyć do niego osobną

przestroagę i groźbę.

Winna ona być z reguły krótką, dobitną. Gróźb należy używać rzadko, ale gdy się grozi, trzeba w danym razie groźbę wykonać, aby nie pozostała pociskiem ślepym, podkopującym powagę wychowawcy. Cóż pomyśli sobie chłopiec o groźbie: „Jeśli zaraz nie będziesz cicho, wrzucę cię do studni!” Albo weźmie te słowa poważnie, i wtedy myśleć będzie o ojcu jako o potworze okrutnym, który za drobnostkę gotów własne dziecko utopić; albo uważać będzie słowa ojca jako próżne gadanie, z którym nie potrzeba się liczyć. W obu wypadkach cierpi powaga ojcowska. Zważać więc trzeba na to, aby grożąc, nie przekraczać swych kompetencji i możliwości. Zastawianie się inną powagą, straszenie doniesieniem sprawy dyrektorowi, konferencji, wyjąwszy wyjątkowo cięższe wypadki, obniża powagę nauczyciela i dyskredytuje go w oczach uczniów, bo świadczy o jego osobistej słabości. Co do zewnętrznej strony groźby, można wypowiedzieć ją podniesionym głosem, ze szlachetnym oburzeniem, gniewem, co potęguje wrażenie, wzrusza wychowanka, pobudza do żalu i posłuszeństwa. Dlatego wypada niekiedy wychowawcy symulować gniew i oburzenie, aby osiągnąć zamierzony skutek. Oczywiście, że wychowawca unikać będzie wyzwisk i wyrażań zbyt cierpkich i hańbiących, aby nie wywołać w wychowanku poczucia krzywdy i buntu.

Środki przymusowe, dotąd omówione, są z reguły karami karnościami (poenales) — można by je też nazwać karami porządkowymi, bo głównie mają za cel zmuszenie wychowanka do zachowania zewnętrznego porządku. Wychowawca nie motywuje tu z reguły rozkazu, nie argumentuje długo, ale ogłasza krótko swą wolę i wyrok karny (do tej rubryki należą także jeszcze kary pieniężne, cielesne, pozbawienie wolności i relegacje, o czym niżej). Zarządzenia takie stosuje wychowanie zwykle wobec wychowanków młodszych, dla których starczy za wszelki argument powaga wychowawcy. Im wychowanek starszy i krytyczniejszy, tym mniej

nań oddziałuje powaga zewnętrzna, a od wewnętrznej oczekuje przekonywujących argumentów. Dlatego wychowankom starszym należy udzielać właściwych

etycznych pouczeń karcących.

Mają one uświadomić błędzemu wychowankowi ciężkość i karygodność winy popełnionej. Wychowankowi, który kłamie, nie starczy sucho powiedzieć: „Nie kłam!” ale trzeba mu pogłębować i konkretnie unaocznąć szpetność kłamstwa i przykre jego następstwa, ilustrując je jakim trafnym przykładem, i nie żałując kłamcy krytyki i przygany, aby w nim wzmocnić cnotę prawdomówności. Wypowiadane z góry gołosłowne ogólniki: „tego nie wolno, a to ohyda, a owo wstrętne”, pozostaną z reguły pustymi słowami. Do pouczeń etycznych dołączyć nieraz wypada szczegółowe

upomnienia naganne.

Nagany udzielić można albo w cztery oczy, albo mniej lub więcej publicznie, tj. w obecności świadka lub więcej świadków, przed forum całej klasy lub szkoły. Przy udzielaniu nagan obowiązuje wychowawcę obowiązek uszanowania godności ludzkiej winowajcy. Dlatego nagany trzeba udzielić tylko w cztery oczy temu, którego przewinienie nie jest znane drugim, przed innymi zaś, gdy ci wiedzą o przewinieniu (wchodzą tu w rachubę zwłaszcza współwinowajcy), wreszcie, przed całą klasą lub szkołą dopiero wtedy, gdy przewinienie stało się ogólnie jawnym.

Szkoła rozporządza jeszcze t. zw. nagana piśmienną: nazwisko ucznia wraz z przewinieniem notuje nauczyciel w dzienniku szkolnym. Jest to już surowszy rodzaj nagany, bo dowiadują się wtedy o niej nauczyciele, dyrektor i klasa cała. W cięższych wypadkach donosi się o wykroczeniu rodzicom lub umieszcza odpowiednią notatkę także w świadectwie szkolnym.

Z zasady stopniowanie kary wynika, że nagana ustna winna wyprzedzać piśmienną. Ustne upomnienie wypowiadać należy to n e m p o w a ż n y m, s i l n y m, a l e o j c o w s k i m, p e ł n y m życzliwości i troski o dobro wychowanka. Użycie ostrzejszych, dosadnich wyrażen wywiera zwykle na winowajcy wstrząsające wrażenie, zwłaszcza, jeśli je słyszy z ust wychowawcy zrównoważonego i taktownego. Unikać wszakże trzeba wyrazów try-

wialnych i uwłaczających czci wychowanka. Absolutnie niedopuszczalny jest ton ironiczny i szyderczy, bo nic tak nie oddala serca wychowanka od wychowawcy jak kwaśne oblicze i oblewanie go zimną wodą. Niejeden wychowanek dobrej woli, lecz wiecznie wyszydzany i prześmiewany, zatracą ufność w swe siły i zostaje nieśmiałym i niezaradnym niekiedy przez życie całe. Wyjątek w tym względzie stanowić mogą wychowankowie zarozumiali: zgrabne, dowcipne ośmieszenie ich może nieraz być świetnym poskramiającym cięciem na ich buńczuczne zapędy.

Głównym celem każdego upomnienia i każdej nagany jest wzbudzenie w wychowanku zastanowienia i wyrzutów sumienia z powodu popełnionej winy, aby go doprowadzić do poprawy. Dlatego w najostrejszych naganach i napomnieniach ostatnim akordem nie powinien być wyrok potępienia, działający przygnębiająco, lecz wyrażenie ufności i nadziei w dobre siły wychowanka. Te dobre siły trzeba wciąż budzić i podsycać, w każdej lekcji, w każdym zetknięciu się z wychowankiem:

przez zachętę moralną (egzortę). Zachęty do dobrego potrzebuje każdy, także człowiek dorosły, a coś dopiero młodzież, która ze swą niewyrobioną jeszcze wolą narażona jest na tyle trudności i pokus! Gorące, serdeczne słowo, piękny przykład dla zachęty, cudów mogą nieraz dokonać. To też w całym procesie wychowawczym powinno przeważać używanie zachęty jako środka pozytywanego nad stosowaniem nagany, która jest tylko środkiem negatywnym.

Innym środkiem karnym jest:

Odmówienie wychowankowi oznak sympatii i serdeczności. Wychowawca ma prawo i obowiązek okazywania błędzącemu wychowankowi uczuć niezadowolenia, gniewu, oburzenia, odmawiania mu zwykłych dowodów przychylności, dobroci i miłości; wolno go nawet aktywnie „prześladować”, jak mówią uczniowie, aby go doprowadzić do poprawy. Jeżeli więc uczeń jest leniwym, nauczyciel zapowie mu, że będzie go częściej egzaminował, prace jego dokładniej badał, nie dawał mu spokoju, dopóki nie spostrzeże, że staje się pilniejszym i obowiązkowym. Nie mniej skuteczną okazuje się nieraz wręcz przeciwne postępowanie. Ucznia, który zawiódł z własnej winy pokładane w nim zaufanie, wychowawca pozostawi przez

pewien czas jakoby poza nawiasem swojej uwagi, będzie go „prześladował” pasywnie, tj. będzie się doń odnosił z rezerwą, nie będzie go nawet pytał lub bardzo wyjątkowo, nie spojrzy nań, nie uśmiechnie się do niego, będzie wobec niego na zewnątrz chłodnym i obojętnym. Naprężonego takiego stosunku żaden uczeń jako — tako sumienny przez dłuższy czas nie znieśie: wejdzie on w siebie i postara się przypodobać wychowawcy, zgłaszać się będzie z odpowiedziami i zachowywać poprawnie, by zyskać znów utracone łaski. W metodzie tej należy jednak być nieco ostrożnym, by czasem nie przeholować; wrażliwsi bowiem uczniowie tak się nieraz „obojętnościami” wychowawcy trapią i martwią, że często nie śpią spokojnie i popadają w przygnębienie ducha, co utrudnia pracę wychowawczą. Strzec się też musi wychowawca, by nie wzbudzić w oczach uczniów podejrzania zawziętości i nienawiści wobec winowajcy, który zawsze ma prawo do jego serca i do ręki pomocnej.

Tu zachodzi pytanie, czy uczeń, widząc rozgniewanego na siebie wychowawcę, ma go przeprosić?

1) Jeśli wychowawcą jest ojciec, matka, opiekun, a więc w stosunkach rodzinnych, przeproszenie może być pożądane, aby odprężyć jak najszybciej ciężką atmosferę, która w domu, gdzie wychowawca z wychowankiem stykają się na każdym kroku, staje się na dłuższą metę dla obu stron nieznośną i dla wychowania wielce szkodliwą.

2) Nieco inaczej rzecz przedstawia się w szkole, gdzie wychowawca nie potrzebuje koniecznie być w każdej godzinie w bezpośrednim kontakcie z uczniem. Poza tym, osoba nauczyciela nosi charakter urzędowy, a więc nie tak łatwo dostępny jak osoba ojca i matki. W tych warunkach nauczyciel nie potrzebuje się domagać osobnego przeproszenia. Jeżeli jednak przeproszenie ucznia wypływa z jego własnego popędu, jeśli jest odruchowym aktem żalu i chęci poprawy, wychowawca może ten akt przyjąć z dobrocią, ale zarazem zaznaczyć, że osobiście nie czuje się obrażonym, że chodzi mu tylko o dobro ucznia. Inna rzecz, gdy wychowanek osobiście obraził nauczyciela. Natenczas zaciąga on na siebie obowiązek zadosyćuczynienia, którego wychowawca ma prawo oczekiwać, a w razie ociągania się ucznia, sposób jej sam podyktować.

Kary pisemne i pamięciowe.

Kar pisemnych używała dawniejsza szkoła chętnie i szczerze, bo operowanie nimi jest dla nauczyciela bardzo wygodne. Nieraz dwadzieścia razy i więcej uczeń przepisywał jaką sentencję lub definicję, której nie umiał podczas lekcji, a nawet całe rozdziały z historii powszechnej. Niekiedy kazano uczniowi pisać za karę to samo przez tydzień cały. Gdy miał dzień feralny, otrzymywał cały szereg kar pisemnych od różnych nauczycieli. Co sądzić o takich sposobach wychowawczych?

1) Rzecz jasna, że zupełnie pedagogicznie postąpi nauczyciel, gdy każe uczniowi przepisać wzorowo zadanie, które zostało nieodrobione lub wykonane powierzchownie, niedbale.

2) Także ze względów dydaktycznych można użyć przepisywania jako środka kształcenia pamięci. Jeżeli uczeń błędnie używa jakiej reguły, zasady, definicji, można polecić mu przepisać ją kilkakrotnie, ażeby przez to wbił ją sobie w pamięć. W żadnym razie jednak nie powinno przepisywanie obejmować całych długich rozdziałów i osiągać zbyt wysokiej liczby powtórzeń. Mogłoby to wyrobić horror calami — wstręt do pióra. Poza tym, psychologia doświadczalna stwierdza, że tylko kilkakrotna liczba powtórzeń ułatwia zapamiętanie rzeczy, a reszta stanowi pracę zbyteczną.

3) Ze stanowiska hodegetycznego zadawanie kar pisemnych nie wyda z reguły dodatnich wyników. Samo pisanie sentencji o przewinieniu lub cnocie — męczące samo w sobie i mechaniczne — nie przyczyni się do tego, aby uczeń przestał kłamać, zaniedbywać się w nauce, lub z innych wad się poprawił.

Co powiedzieliśmy o karch pisemnych. stosuje się także do kar uczenia się na pamięć. Zadawanie wyuczenia się np. sto wierszy Homera nie wzbudzi w uczniu większego zapалу do greckiego poety, a może go nawet do klasycznego języka greckiego zniechęcić,

Cenzury — klasyfikacje uczniów, zob. str. 70–75.

Kary pozbawienia wolności.

Kary tej używano dawniej także obficie. Niesfornych żaków wtrącano do karceru. Uczniowie zwą karę tę aresztem

lub „kozą”. Słowo „koza” pochodzi, albo od łacińskiego clausa (niemieckie Klaus, od claudere = zamknąć), albo może od causa, co odpowiada pojęciu: mieć sprawę (niemiłą). Pozbawienie wolności jest karą dotkliwą, dlatego karze się nią tylko przewinienia cięższe, więc grubą swawolę i wyuzdanie, w pierwszym rzędzie nadużycia wolnej woli.

1) Kara ta osiąga swój cel wychowawczy oczywiście dopiero wtenczas, gdy wychowanek przykro odczuje swoje odosobnienie. Jeżeli go się zamknie w wygodnym pokoju, gdzie kilku winowajców razem wesoło spędzają czas, areszt traci charakter kary i chybia celu. Utrata wolności winna więc wyrządzić wychowankowi przykrość prawdziwą, pozbawiając go jakiej przyjemności np. przechadzki, zabawy, wycieczki. Nie należy jednak zamykać dzieci w ubikacjach ciemnych i groźnych, w komorze i piwnicy, bo żywa wyobraźnia dziecięcia przepętnia ciemność okropnościami, ujemnie co może się odbić na nerwach i zdrowiu dziecka.

2) Jeżeli uczeń odsiadywa areszt w szkole, nie wolno go pozostawiać bez nadzoru, aby nie wyrządził jakiej szkody sobie samemu, innym osobom lub rzeczom, za co nauczyciel ponosiłby odpowiedzialność.

3) W areszcie winien być wychowanek stosownie zatrudnionym, beczynność bowiem będzie odczuwał jako odpoczynek, sposobny moment do spania, lub jako nudę, podsuwającą mu zdrożne myśli. Trzeba więc aresztantom wyznaczyć jakąś pracę i to taką, która stanowi zadanie nadobowiazkowe, nie objęte obowiązkiem szkolnym lub domowym.

Kary pieniężne.

Istniały one w szkołach jeszcze w XVII. wieku. Stosowali je często skąpo podówczas uposażeni magistrowie. Uczniowie majątniejsi wykupywali przewinienia swoje grzywną, ubożsi zaś, nie mogąc się wykupić, otrzymywali baty. Zasadą było: „Qui non habet in aere, luat in corpore” — kto się nie wykupi groszem, niech cierpi na własnej skórze. Zasada ta nie wychodziła na złe studentom niezamożnym, bo zważali pilniej na swe zachowanie, chcąc oszczędzić skóry i grosza. Rzecz jasna, że kara pieniężna jest niepedagogiczna, bo nie dosięga wychowanka, lecz rodziców, a rozzuchwala uczniów, gdy za pieniądze mogą sobie pozwalać na różne wybryki. Stłusznie więc znikł

ten sposób karania ze szkoły. W gimnazjach i seminarjach nauczycielskich, gdzie udzielają stypendiów lub zwolnień z chesnego, nieprzyznanie ich za złe postępy lub niewłaściwe zachowanie stanowi dziś jeszcze rodzaj kary pieniężnej. W niektórych stowarzyszeniach, kołach naukowych i towarzyskich istnieje zwyczaj, że członkowie płacą karę porządkową za nieobecność na zebraniu, niepunktualność, jakie zaniedbanie i za t. p. wykroczenia.

Kary cielesne.

Propagując prawa dziecka, oraz łagodny i wyrozumiały ton w wychowaniu, nowocześni pedagogowie prawie jednogłośnie oświadczają się przeciwko stosowaniu kary cielesnej. Gdyby ktoś zgromił bezczelnego chłopaka i poczęstował go dobrze zasłużonym kułakiem, który działa na miejscu bezwzględnie, zapaleni zeloci „radosnej szkoły” stanęliby po stronie „sponiewieranego” winowajcy i uderzyliby na alarm, że wychowawca go nie rozumie, nie umie się wczuć w niego indywidualnie, a Ellen Key gotowa by z rozpaczny ręce załamywać, że w tym wieku kultury wierzy się jeszcze w skuteczność batów i przymus barbarzyński. Czy słuszne zapastrywanie takie? Tak i nie.

Pedagogia dawnych wieków była ostrzejsza, bo obyczaje były surowsze, metody nauczania i wychowania były prostsze. Dlatego też daleko kategoryczniej podkreślano dawniej mus i obowiązek młodzieży, dlatego też obfitsze było zapotrzebowanie różgi w szkole. Dzisiejsze czasy, podkreślające swobodę i autonomię wychowanka, pragną karę cielesną zupełnie z wychowania usunąć. Jedno i drugie — to dwie ostateczności. Jest rzeczą jasną, że najostateczniejszą pedagogią jest pedagogia kija, a najlepszym wychowawcą jest ten, który się bez niego obywa. Boć ostatecznym celem przymusu i kar jest, aby zwolna się stały zbyteczne. Lecz bądźmy szczerzy: stosunek bezróżgowy wychowawcy do wychowanka jest ideałem. Szkoła, nie używająca przymusu i kar, to największy triumf dydaktyki. W warunkach kulturalnych i sprzyjających dobremu wychowaniu, wobec wychowanków wrażliwszych i delikatniejszych, używanie środków ostrzejszych byłoby pedagogicznym grzechem, mogącym wywołać ujemne skutki. Jednakże wobec usposobień twardych i opornych mu-

simy stosować silniejsze sposoby — z rozwydrzonymi łobuzami delikatna ręka nie da sobie z reguły rady. Im grubszy pień, tym ostrzejszy klin!

Najwięksi pedagogowie, od Platona i Arystotelesa poczynsz, nie rezygnują z przymusu i kar fizycznych w wychowaniu. A i dzisiejszych pedagogów, małych i wielkich, gdyby poprosić, aby z ręką na sercu oświadczyli, czy rzeczywiście wierzą w to, żeby ojciec, matka, nauczyciel mogli się obyć w wychowaniu zupełnie bez przymuszającej i karzącej siły fizycznej, cóż by odpowiedzieli? Kto zna życie i jest szczerym, ten wie i przyzna, że wyjątkowe to tylko wypadki, w których wychowanie obywa się zupełnie bez silniejszego przymusu, bez uderzenia, szturchańca, pociągnięcia za uszy i bez cięższych jeszcze kar cielesnych. Pięknie brzmią słowa o godności ludzkiej, honorze i ambicji dziecka, lecz cóż, gdy niesforne chłopak nie postępuje sobie tak, jak jego godność ludzka, honor i ambicja wymaga? Cóż, gdy wszelkie inne, lżejsze środki zawodzą i jeszcze więcej go rozzuchwalają? Niejeden dzikus nie uznaje innych argumentów, jak siłę fizyczną i pastwi się wprost nad delikatną swą nauczycielką, jest dla niej grozą i ciężkim krzyżem. Znamy wypadek, że nieposłuszny chłopak gryzł i kopał nauczycielkę. I nauczycielka nie miałaby mieć prawa poskromić zuchwalca siłą? Czy jej godność mniej znaczy, niż godność ucznia? Gdy złote i najcierpliwsze przekonywujące słowa nie skutkują, siła zniewalająca i pręt, odpowiednio zastosowany, podniesie na miejscu autorytet biednej nauczycielki. Użycie siły i kary cielesnej staje się w niejednych wypadkach ciężką koniecznością i środkiem ostatecznym, gdy inne nie skutkują, a wychowanek hic et nunc czyn jakiś wykonać lub go poniechać musi.

Wytrącanie różgi z rąk wychowawcy nie może być zatem regułą, niecierpiącą wyjątku. „Przyjaciele ludzkości”, pledujący zawzięcie za radykalnym usunięciem kary cielesnej z obrębu środków wychowawczych, pozostają świadomie czy podświadomie pod urokiem skrajnie zrozumianego liberalizmu pedagogicznego i należą przeważnie do pedagogów-teoretyków (Pädagogiker), którzy, albo tylko bardzo krótki czas albo nigdy nie stali przed frontem ław szkolnych, albo też uczyli w dobrze prowadzonej szkole, uczniów dobrze wycho-

wanych, starszych, wobec których kara cielesna jest oczywiście niedopuszczalną. O zagadnieniu tym najkompetentniejsze zdanie mogliby wypowiedzieć rodzice i nauczyciele szkół powszechnych, bo oni to właśnie otrzymują materiał nie segregowany i nie doborowy, jak szkoła średnia, ale taki, jak go natura produkuje: dobry, średni, pośledni i zły. Ponadto, brak tu w szkole powszechnej niektórych środków karności ważnych, jakimi rozporządza skutecznie szkoła średnia: nie ma tu obawy wychowanka (przynajmniej nie w tej mierze) przed złą cenzurą, niedobrym świadectwem, naganą, nieotrzymaniem promocji, consilium abeundi, wydaleniem ze szkoły. Nie potrzeba długich ankiet, wystarczy wsłuchać się w swobodne rozmowy rodziców i nauczycieli i podpatrzyć ich praktyki wychowawcze, aby się dowiedzieć, co sądzą o przymusie wychowawczym i karze cielesnej, mimo pięknych teorii i urzędowych zakazów.

Przymus obyczajowy, zwyczajowy, konwencjonalny, nawet fizyczny (więzienie, roboty przymusowe, obóz koncentracyjny, kara śmierci) potrzebny jest dorosłym, a wobec dziecka nie miałby posiadać wychowawca prawa przymusu i kary cielesnej? Pismo św. radzi użyć różgi wobec opornego chłopaka. Chrystus Pan na kupczących w świątyni podniósł rękę i siłą wypędził ich z przedśionka. Widocznie delikatniejszy psychologiczny środek nie byłby starczył na twarde karki żydowskich handlarzy. Niejeden już w późniejszym wieku dziękował ojcu lub matce za wymierzoną w młodości karę, która go doprowadziła do opamiętania i poprawy. „Lepsza karność kija, woła F. W. Foerster, niż żadna”, zwłaszcza wobec dzieci w wieku przedszkolnym i moralnie zaniedbanych. R. Lehmann uważa, że kary cielesne są przede wszystkim w tym wieku niezbędne, w którym przykład dojrzałych jeszcze nie działa, a rozumne uzasadnienie nakazów jest niemożliwe, a więc w pierwszych latach życia. Jan Frei („O duszę dziecka”, 44–45) zwie herezją pedagogiczną mniemanie, że kara cielesna jest brutalnym wkroczeniem w życie dziecka. Przeciwnie, jest ona środkiem pokutnym i poprawczym zupełnie naturalnym. Bo dusza i ciało stanowią ścisłą jedność. Dlatego słuszną jest rzeczą, by za przewinienia cierpiała nie tylko dusza, ale i ciało, jak cierpieć będą po zmartwychwstaniu potępieni. W wieku do 8 lat, kiedy

dzieci są często bezmyślnie uparte, przymus i kara cielesna wywierają szczególnie dobre skutki wychowawcze.

Rozumiemy doskonale, że dziecko ma inną strukturę psychofizyczną, i że niejednych wybryków nie można w ten sam sposób potępiać jak u dorosłych; niemniej podkreślamy, że ma ono też ważne obowiązki, które musi spełniać; uznajemy zdrowe ziarna pedagogiki indywidualnej Adlera, polecającej leczyć wychowanka ze złych skłonności za pomocą jak najsubtelniejszego wczuwania w jego duszę, środkami łagodnymi; z pewnością, że nie należy budzić obawy przed nauczycielem, ale należy ją wszczepiać przed występkami i przed karą za nie; z wychowankiem trzeba się obchodzić jak z człowiekiem, oczywiście, ale nie jest on jeszcze dorosłym człowiekiem — słabość rozumu i woli musi mu zastąpić wychowawca; wiemy, że dużo łagodnych dróg prowadzi do duszy wychowanka, mogących korzystnie nań wpływać, ale niemniej wiemy, że jedną z dróg wiodących do celu, zwłaszcza wobec wyzywającego „stawiania się” wychowanka, jest również zręczny chwyt za kołnierz, zagrożona lub wykonana kara cielesna; uświadamiamy sobie nawet różne niewłaściwości, jakie zajść mogą w używaniu tego środka; ale zajść one mogą chyba tylko bardzo wyjątkowo, zresztą, czy w stosowaniu innych kar, np. wyłajania, groźby lub karceru, nauczyciel nie może także okazać się niezręcznym i nietaktownym?

Nowsze ministerialne reskrypty pozbawiają wychowawcę prawa używania chłosty; z natury rzeczy jednakże przysługuje ustawodawstwu szkolnemu raczej prawo jej normowania aniżeli kategorycznego jej zakazywania. Niebezpiecznie jednym cięciem tak skomplikowaną i nie łatwą sprawę rozstrzygać. Z tym wszystkim, jeżeli rodzice zakazą guwernerowi lub władza nauczycielom używania kary cielesnej, dziecko nie powinno wiedzieć, że wychowawcy nie wolno go tknąć, bo na dziecko działa, jak wiemy, nie tylko powaga intelektualna, moralna i urzędowa, ale także fizyczna wychowawcy, którą gdy się nauczycielowi odbiera, dyskredytuje go się wobec ucznia, wystawiając mu świadectwo, że niezdolnym byłby w danym razie z prawa fizycznego przymusu stosownie korzystać. Możliwość użycia kary cielesnej, tj. wyrządzenia wychowankowi przykrości fizycznej, należy tak samo do kardynalnych praw

wychowawcy, jak prawo wyrządzania mu za karę przykrości psychicznej. Kara cielesna powinna, jako ostateczny środek wychowawczy, pozostawać w odwodzie, jako możliwość grożąca, jak nad nami wszystkimi wisi np. możliwość kary więziennej, która przecież żadnego uczciwego człowieka nie osiągnie, lub przynajmniej osiągnąć nie powinna. Już sama możliwość narażenia się na karę cielesną działa na wychowan-ka powstrzymująco i hamująco w niewczesnych zapędach.

Naturalne odczucie potrzeby przymusu i kary w wychowaniu jest odczuciem zdrowym; rzeczą pedagogiki pozostać wysnuwać z tej zasady odpowiednie normy postępowania, tj. stanowić, kiedy i jak używać ostrzejszych form, aby nie przesadzać i nie zmuszać wychowan-ka tylko zewnątrz, ale równocześnie urabiać go także wewnątrz. Sama młodzież zresztą pragnie silnej ręki, bo odczuwa ona dobrze swe słabości i niedostatki. Chłopcy nie zachwycają się słodkim, wiecznie uśmiechniętym wychowawcą, ale szcycą się, gdy mają nauczyciela, który „wszystko widzi i słyszy”, a energicznie i ściśle się domaga, czego trzeba, potrafiąc w danym razie winowającą siłą zmusić do porządku. Korząc się przed powagą takiego wychowawcy, wychowankowie przyjmują zasłużone kary z ręki jego bez szemrania, nie biorąc ich tak tragicznie, jak przedstawiają przeciwnicy przymusu, bo każdy duchowo zdrowy uczeń uważa karę jako słuszną zadośćuczynienie za popełnioną winę, które go usprawiedliwia i przynosi pożądany spokój sumienia. Bóg także karze grzeszników, a pokuta jest naprawą nadwyreżonego stosunku wobec prawa moralnego, jest oczyszczającym lekarstwem duszy. Zachowując normy sprawiedliwości i taktu, nie bądźmy więc zbyt lękliwi w stosowaniu w razie potrzeby nawet ostrzejszych środków wobec wychowan-ka, nie obawiajmy się go zasmucić i upokorzyć, gdy sobie na to zasłuży. Niech się wstydzi i martwi i łzy leje; boleść duszy — ekspiacja winy — oczyści go, uszlachetni i zahartuje duszę jego na cięższe przykrości życia, tak często nie zasłużone. Chłopiec, wychowany w duchu zdrowej karności, poważnie, po męsku, daje rękojmię, że będzie umiał w walce życia być męznym i zachować swą godność; będzie on w danym razie zdolen zaprzeczyć się samego siebie i zdobyć się na większą serdeczną ofiarę.

Rozluźnienie karności jest zawsze oznaką słabości moralnej, powodującej różne upadki i ruinę, tak jednostki jak i społeczeństwa. Liberum veto, niesforność, warcholstwo i upadek obyczajów zgubiły nas kiedyś; i dziś jeszcze te same wady narodowe są przyczyną niejednego zła w naszej ojczyźnie. Świat dzisiejszy nie jest wiekiem mężów silnych, rycerskich, ale wiekiem dziecka. Podnieść i wzmocnić nas mogą karność ducha, wychowanie męskie, tak dorastającego jak i dorosłego już pokolenia.

Wydalenie ucznia ze szkoły (średniej i zawodowej). Karę tę, jako ostateczną ze środków dyscypliny szkolnej, nakłada dyrektor w porozumieniu z gronem nauczycielskim nieraz nawet z kuratorem lub ministrem, aby uniknąć ewentualnych pomyłek. W relegacji rozróżniamy pewne stopniowanie:

Można ucznia wydrzeć albo z jednego zakładu, nie zamykając mu przejścia do innego, albo wydalać go, zabraniając mu się wstępu do jakiegokolwiek szkoły w danej miejscowości, np. w całym Poznaniu, albo też zakaz ten dotyczyć może wszystkich szkół województwa, czy całego kraju.

Relegacja jest karą, której szkoła chwytą się w ostateczności, boć wtedy zrywa się zupełnie łączność szkoły z wychowankiem. Kiedy należy ją stosować?

1. Gdy już wszystkie sposoby wychowawcze zostały wyczerpane, a uczeń wciąż jest niepoprawny, czy to w nauce czy w gorszącym zachowaniu i nie uprawnia do żadnych nadziei, natenczas wprawdzie zagrożenie go relegacją, dając mu t. zw. „*consilium abeundi*” — radę (dobrowolnego) odejścia, a jeśli tej rady nie posłucha i nie poprawia się, obwieszcza mu się, że musi szkołę opuścić.

2. Lecz nie tylko niepoprawnych uczniów się releguje. Nieraz już jeden czyn może stać się dostatecznym powodem do wydalenia ucznia ze szkoły, a to wtedy, gdy czyn ten nabiera charakteru niebywałego, ciężkiego występku. Ciężka kradzież (bywały nawet i rabunki, popełniane przez bandy uczniowskie), wielkie zgorszenie, wywołane pijaństwem lub rozpustą, bezczelny opór wobec słusznych zarządzeń wychowawcy i inne podobne przewinienia, psujące w niepowetowany sposób porządek i paraliżujące wysiłki wychowawcze, a dyskredytujące dobre imię szkoły, domagają się usunięcia winowajcy ze szkoły. Zgnite i obumierające członki organizmu trzeba odciąć i od-

rzucić. Amputację taką należy także stosować wobec służby szkolnej i nauczycieli, jeżeli dają zgorszenie. Relegacja wywiera dodatnie wrażenie: nauczyciele odetchną z ulgą, że pozbyli się kuli u nogi, dla uczniów jest ona przestrzegającym memento, dla wydalonego zaś wstrząsającym przeżyciem, z którego zrodzić się może zbawienne opamiętanie.

Opór ze strony wychowanka.

Jak wychowawca ma prawo i obowiązek stosowania kary, tak na wychowanku ciąży obowiązek poddania się karzącej ręce wychowawcy. Cóż czynić, gdy wychowanek nie chce się poddać nałożonej na siebie karze?

W niektórych wypadkach potrzeba dużo intuicji, taktu i doświadczenia pedagogicznego, aby wybrać środek, jaki w danej chwili jest najodpowiedniejszy.

1. Co czynić np. gdy uczeń mimo wezwania nauczyciela nie wyjdzie z ławy? U młodego ucznia skutkuje na miejscu energiczny chwyt za kołnierz – ale co zrobić ze starszym? Czy zabrać się czynnie do niego i szamotać się z nim przed całą klasą? Choćby nauczyciel wygrał taką batalię, zwycięstwo okupi pewną utratą powagi wobec uczniów.

2. Gorsza sprawa, gdy nauczyciel nakaze niesfornemu uczniowi opuścić klasę. Jest to jeden z najdrażliwszych rozkazów, który podnieconemu niekarnością ucznia nauczycielowi może się wyrwać z ust w słusznym uniesieniu. Jeśli nauczyciel cieszy się wybitną powagą, rozkaz zostanie spełniony. Lecz cóż, gdy uczeń ani myśli spełnić rozkazu? Słabszego fizycznie może uda się z honorem wypchnąć za drzwi, lecz chłopak, czując się na siłach, będzie się borykał z nauczycielem, może ku głośnej ucieście kolegów, których sympatia staje zwykle po stronie „cierpiącego” współtowarzysza. Nie bardzo honorowo byłoby użyć w takim wypadku pomocy sługi szkolnego (pedla). Apelować do pomocy dyrektora podkopuje także autorytet nauczyciela. Szczęśliwym rozwiązaniem sprawy byłoby, gdyby uczniowie sami, oburzeni zachowaniem kolegi, stanęli po stronie nauczyciela i domagali się spełnienia rozkazu. Niejeden nauczyciel w wypadkach takich woli sam opuścić klasę i nie wracać do niej prędzej, aż uczeń oporny nie wyjdzie, względnie nie zostanie usunięty. Drażliwych tych eksperymentów lepiej nie urządzać. Sąd w pewnym takim wypadku niepo-

myślny wydał wyrok na nauczyciela dowodząc, że uczeń, płacąc chesne, ma prawo do miejsca w klasie i nie może z niej być siłą usunięty. Młodzi nauczyciele często popełniają ten błąd, że łatwo się unoszą i w podenerwowaniu dyktują niepedagogiczne rozkazy. Jeśli sprawa nie nagli, dobrze będzie ją odłożyć, tym czasem zaś obmyśleć metody działania, aby nie żałować po niewczasie niefortunnych pociągnięć, a działać zawsze z równowagą, „sine ira et studio”.

3) Do bardzo przykrych wydarzeń w szkole należy wymierzanie chłosty. Niejeden wychowanek, pod wpływem strachu, broni się rozpaczliwie, gotów drapać, kopać i walczyć do upadłego. Wychowawca może się wtedy znaleźć w bardzo kłopotliwym położeniu.

Dlatego Jezuici w swych szkołach poruczali wymierzanie chłosty specjalnemu „korektorowi”, nauczyciel zaś trzymał się z daleka, by z prętem w ręku nie ubliżyć godności swojej. Gdy wychowawca sam sięga do kary chłosty, najstosowniej wymierzy ją w cztery oczy. Procedurę tą otacza wtedy pewna groźna tajemniczość, działająca odstraszaingly na drugich.

Żadne przewinienie nie powinno ujść bezkarnie. Cóż jednak czynić w wypadku, gdy winowajca, znajduje się w jakimś szerszym gronie, np. klasie, a nazwisko jego jest wychowawcy nieznane? Zignorować, zwłaszcza cięższego przewinienia, nie wolno, aby nie okazać się słabym, a nie rozzuchwalać winowajcy i klasy. Ukarać całą klasę? Równa kara, wymierzona całemu zespołowi wychowanków, nie działa z reguły pedagogicznie. Kara bowiem, nałożona na niewinnych i mniej winnych, wywołuje poczucie krzywdy, zraża do wychowawcy, a budząc ducha przekory, nadaje cech wspólnego bohaterstwa cierpiącym; winowajca zaś, dotknięty tą samą karą co drudzy, pociesza się, że nie on sam cierpi, (*sola men miseris socios habuisse malorum* — pociechą jest mieć towarzyszy w niedoli); do obawy przed nauczycielem dołącza się poza tym obawa przed współuczniami, aby przed nimi się nie skompromitować, będąc winnym ich cierpienia, co tym bardziej zamyka usta winowajcy.

Stosowana dawniej w takich wypadkach metoda „dziesiątkowania” lub „piątkowania” klasy, to znaczy karania co 10-tego, względnie co 5-tego ucznia bez względu na to, czy winny, czy nie, jest z powodu swej mechaniczności i przypadko-

wości niepedagogiczna i niegodna rozumnego wychowawcy. Jakże więc wynaleźć winowajcę, którego się za rękę nie przychwyciło, który sam się nie zgłasza, a klasa, chociaż go może zna, milczy? Trzeba wpięrcw zażądać, aby sam się zgłosił, wyznaczyć termin, np. dobę, o jeśli się wczas nie zgłosi, zapelować do całej klasy o pomoc. Jeśli chodzi o mniej ważną sprawę, lepiej oczywiście nie urządzać wielkiego śledztwa i nie brać do pomocy całej klasy. Kolegę bowiem, który wydał nazwisko winowajcy, współuczniowie uważają z reguły za zdrajcę i denuncjanta, łamiącego ducha koleżeństwa i solidarności. Z tym „braterstwem broni”, musi nauczyciel do pewnego stopnia się liczyć. Jeszcze gorzej, gdyby wychowawca kazał uczniom przeprowadzać śledztwo i donosić sobie o spóstrzeżeniach. Mogłoby to rozpętać ducha podejrziowości, szpiegostwa i donosicielstwa. Inna rzecz, gdy cała klasa lub grono lepszych uczniów oburzy się samorzutnie na zachowanie winowajcy, i gdy go sami nakłonią, aby się przyznał, lub z własnego popędu doniosą o tym, co zaszło, nauczycielowi.

Jeżeli zaś uczeń sam się nie zgłasza, ani klasa do przyznania się do winy nakłonić go nie może, nie pozostaje nic innego, jak żeby nauczyciel sam wykrył winowajcę. Na ogół nie tak bardzo trudna to sprawa, jak się na oko wydaje. Winowajcy zwykle szukać trzeba między głośniejszymi uczniami, wysuwającymi się na czoło klasy. Moralnymi i faktycznymi sprawcami jakiegoś przestępstwa są zwykle przywódcy, którzy urabiają psychę klasy, lub urwisze, którzy w niej rej wodzą. Na nich więc wpięrcw skieruje nauczyciel swoją uwagę. Nieraz łatwo winowajcę odgadnąć, gdyż zdradza się niepokojem i całym zachowaniem ostrożnym i niepewnym. Bystra obserwacja i intuicja doprowadzają zwykle do pożądanego wyniku. Oczywiście chronić się trzeba wypowiedania przedwcześnie bezpodstawnych posądzeń, aby nie zrazić czasem jakiego niewinnego serca.

Trudniej wyłowić przestępcę, gdy należy do t. zw. „cichych wód”. Nauczyciel uważa niejednego ucznia za spokojnego, wzorowego chłopca, a on tymczasem ma już niejedne sprawki na sumieniu. W wypadku takim, gdy on i klasa milczy, należy odezwać się wpięrcw do sumienia winowajcy. Trzeba z naciskiem zaznaczyć, że gdy zawinił, winien też za to ponieść konsekwencje, by sprawę załatwić i sumienie uspo-

koić, że gdy się nie zgłosi, jest tchórzem i naraża całą klasę na przykre przesłuchy, badania, posądzania niewinnych, może nawet i kary, czym jeszcze bardziej siebie obciąży. Klasie zaś całej należy wytłumaczyć, że ponieważ zaszło zgorzelenie, opinia jej cierpi na tym, każdy więc jest zobowiązany do ratowania jej dobrego imienia. Kto nazwisko winowajcy zna i wyjawia je, nie jest bynajmniej denuncjantem, ale obrońcą czci i honoru klasy, współpracownikiem nauczyciela, bo zagradza drogę złemu, a popiera, co dobre. Ten odezwania nauczyciela winien być ciepły, ojcowski, nie przygnębiający. Nie wolno zatem naprzód straszyć winowajcy piekłem i piorunami, nie oburzać się i unosić, że wstydem i hańbą okrył siebie i szkołę, że nie godnym jest, by go święta ziemia nosiła i t. d. Po takiej burzy bowiem, winowajca nie będzie miał oczywiście odwagi wystąpić, lecz chwyci się jedynej samoobrony: zamknie się w sobie i popadnie w zaciętość, nie zgłosi się i nie wyzna winy, mimo nawoływań wychowawcy, a może i kolegów.

W drażliwych tych i zawikłanych sytuacjach wychowawca musi postępować bardzo roztropnie i bardzo ostrożnie. Raczej ubolewać nad tym, co się stało, aniżeli huczeć i grozić jak Jowisz grzmący, obiecać, że jeśli winowajca się zgłosi, będzie ojcowskim sercem z całą dobrocią przyjęty; już to, że zdobędzie się na śmiałość dobrowolnego wyznania winy, wysoko mu się policzy. Sprawa wprawdzie wygląda niepokojąco, ale, można zaznaczyć, nie chcemy naprzód sądzić i potępiać, nie znając jeszcze powodujących fakt pobudek i okoliczności. Nie ma winy, której by nie można naprawić. O tę naprawę właśnie chodzi i o spokój sumienia winowajcy. Jeżeli wychowawca posiada serca wychowanków, może liczyć na to, że po jego gorącym i taktownym odezwaniu poruszy się młodzież, winowajca nie zniesie zmartwienia umiłowanego nauczyciela i pokrzywdzenia klasy, i dobrowolnie się zgłosi. Ma on wtedy jeszcze prawo do korzystania z okoliczności łagodzących, bo zdobywa się na odwagę, upokarza się, daje posłuch słowom wychowawcy i objawia chęć naprawy złego, okazuje więc dobrą wolę, co wszystko trzeba należycie ocenić i uwzględnić.

Jeżeli wychowanek dobrowolnie się nie zgłosi, lecz wyłowili go uczniowie lub indagacja nauczyciela, należy się z nim obejść według ścisłych wymagań sprawiedliwości,

uwzględniwszy oczywiście indywidualne czynniki, jak brak zastanowienia się, wrodzoną żywość, namowy ze strony innych i t. p. pobudki. Rozumie się, że przed wymiarem kary wychowawca powinien doprowadzić wychowanka do jak najjaśniejszego uświadomienia przewrotności i złości postępku, do uznania popełnionej winy, do skruchy i gotowości dania należytego zadośćuczynienia.

Niekiedy się zdarza, że duch całej klasy jest dziwnie niekarny. Na klasę taką narzekają zwykle wszyscy nauczyciele, trudno ją utrzymać w korbach, odnosi się wrażenie, jakoby najgorsi nicponie z całej okolicy zeszli się razem, aby utrudniać nauczycielom pracę wychowawczą. Kary zbiorowe, dawniej dość często stosowane, nie wywierają głębszego wrażenia, uczniowie przyjmują je obojętnie, nieraz nawet z pewnym humorem, co przyczynia się tylko do spotęgowania ich niekarności. Cóż począć?

a) Pierwszym ważnym środkiem jest przewidująca zapobiegawczość wychowawcza, usuwanie przyczyn, pobudzających do swawoli i wybryków. W pewnym gimnazjum popsuł się duch w jednej klasie: uczniowie urządzali bójki i napady, wyprawy do ogrodów i sadów spokojnych obywateli, poczęły napływać coraz częstsze skargi i zażalenia do dyrekcji. Po długich usiłowaniach zdołano stwierdzić przyczynę tego objawu: klasa rozczytywała się chciwie w awanturniczych i sensacyjnych opowieściach. Wychwymano książki, uczniów otoczono ścisłym nadzorem, dano im inną, szlachetniejszą literaturę do ręki — i awantury ustały.

Inna klasa szkoły średniej, do której uczęszczał syn właściciela kinematografu, zasmakowała w odwiedzaniu widowisk, uczęszczając tylnym wejściem do osobnej skrytej loży. Przedstawienia tak rozogniły wyobraźnię uczniów, że cała klasa w krótkim czasie opuściła się niesłuchanie w naukach. Po zbadaeniu sprawy, syn właściciela kinematografu musiał opuścić szkołę, kilku współwinowajców otrzymało consilium abeundi, reszta ostrzejsze kary, i zwolna uczniowie wrócili do równowagi. *Cessante causa cessat effectus* — po usunięciu gorszej przyczyny ustaje zgubny skutek.

b) Obok profilaktyki skutecznym środkiem wobec rozigranej klasy okazuje się stosowanie większych wymagań w pracy, aby odwrócić uwagę uczniów od płochej swawoli.

Gorszych, lekkomyślnych uczniów trzeba baczniej pilnować, nie okazywać im względów, napędzać do intensywniejszej nauki, karać w razie uchybień dotkliwiej. W uczniach lepszych zaś nie omieszkaj nauczyciel uznawać chociażby mniejszych zalet i postępów, podsycać godziwą ambicję, pochwalać, gdy się sposobność nadarzy, pobudzać i zachęcać do wytrwania w dobru. Ta nierówna miara w ocenianiu uczniów, wyróżnianie dobrych i pilnych, a popędzanie zaniedbujących się, doprowadza z wolna część gorszą do zastanowienia; nie zniosą oni dłuższego nacisku ze strony nauczyciela, lecz poczną zawracać na dobre tory. Z tym też momentem ustaje ich nękanie. Oczywiście, że proces ten poprawczy wymaga dłuższego czasu i dużo cierpliwości. Słaby i niecierpliwy nauczyciel nie doprowadzi rozpasanej klasy do należytego rygoru i będzie narażony na niejedne utrapienia i przykrości.

Ostateczny cel kar w wychowaniu jest ten, aby się stały zbyteczne. Pouczony przykrościami, i zmartwieniami wychowanek wyrabia w sobie to przekonanie, że winien pełnić to, co dobre, a unikać złego, nie tylko z obawy przed karą, ale dla dobra własnego i społeczeństwa oraz ze względu na Boga. Gdy wychowanie doprowadziło wychowanków do takiego usposobienia, może się cieszyć, że spełniło zadanie, gdyż mówiąc językiem teologa: ukształtowało człowieka na obraz i podobieństwo Boże, a mówiąc językiem pedagoga: wykuło szlachetny charakter.

VIII. Nagrody

1. Motywy działania wychowanka.

Młody człowiek spełnia wolę wychowawcy, jak wyżej zauważyliśmy, albo pod wpływem przymusu zewnętrznego lub wewnętrznego, albo też z własnego popędu. Niejednym aktem, zwłaszcza wymagającym dłuższego czasu, może się zapoczątkować pod przymusem, a skończyć dobrowolnie. Początkowo przeważa w dziecku życie czysto zmysłowe (animalne), dziecko zatem jest skłonne ulegać zmysłom, popędom i zachciankom. Jeśli się przewycięża do dobrego, czyni to zrazu mniej lub więcej pod przymusem, ze względu na wychowawcę, by zyskać jego uznanie i nagrodę. Jest to motyw naj-

niższy, bo samolubny. Lecz wychowanie musi się z nim liczyć, by osiąść serce dziecka, które, nie odczuwając jeszcze wyższych wzlotów ducha, wyrwa się tymczasem do przyjemności zmysłowych. Cukierki, smaczne kąski, miłe zabawki stanowią pierwsze pożądania i motywy działalności dziecka.

W dalszym ciągu rozwoju dziecko będzie się starało zachowywać poprawnie dla satysfakcji niższych pożądań d u c h a: pragnie uchodzić za obowiązkowe, mądre, miłe, aby je chwalono, podziwiano, stawiano za wzór.

I to są jeszcze pobudki nieszlachetne, z których jednak wychowanie musi także korzystać, dopóki w wychowanku nie wyrobi wrażliwości na szlachetniejsze motywy. Mniej szlachetnym motywem jest także t. zw. motyw banauzyjny (βαναυσος, banausos — rzemiosło, przynoszące korzyść materialną). Wychowanek uczy się pilnie, zachowuje nienagannie, lecz nie z zamiłowania do nauki i cnoty, ale dla spodziewanej osobistej korzyści: więc, aby zyskiwać dobre cenzury, promocje, premie, korzystne wyróżnienie.

I tych motywów nie można bezwzględnie odrzucać, ale, licząc się ze słabościami młodej natury, w pewnej mierze uznawać. Małemu wychowankowi nie łatwo pojąć, że uczyć się trzeba dla nauki samej, być dobrym dla cnoty jako takiej. Sfera jego myśli i dążeń nie sięga zrazu tak wysoko, lecz ogranicza się on do najbliższych, konkretniejszych celów, zrozumialszych, więc więcej pociągających, którymi są właśnie motywy banauzyjne. Rozumny wychowawca dopuści je do głosu i do pewnego wpływu, ale tylko jako przejściowe, słabsze sprężyny, które z czasem trzeba będzie zastąpić innymi, silniejszymi, doskonalszymi. Minusy moralne motywów banauzyjnych będzie się starał wychowawca ile możliwości uzupełniać i podciągać ku górze, wskazując wychowankowi coraz to szlachetniejsze pobudki i coraz wyższe cele, uzasadniając motywy pracy względem na rzecz samą, na sprawę jako taką. Ale nie jeden idealny motyw działania, chociażby szlachetny, może być dla całości niewystarczający; niejednokrotnie np. spotkać można w życiu ludzi wykształconych i uczonych, którzy rozkochani w swych książkach i w swej nauce, poza tym świata nie widzą. Żyją tylko w kole swej specjalności, nie mają czasu nawet dla żony i dzieci, społeczeństwo ze swymi zagadnieniami nic ich nie obchodzi; niejedni nie pamiętają nawet o Bogu,

i nie spełniają obowiązków swych religijnych, nie dla tego, żeby byli ateuszami, ale że, zatopieni w ulubionym przedmiocie, tracą zmysł dla innych, nie mniej ważnych, a nawet ważniejszych spraw. Cóż pomoże uczonemu, chociażby całą wiedzę posiadał, olbrzymie sobie nagromadził biblioteki, jeśli przytem zapomniiał być człowiekiem, którego zadaniem jest żyć i pracować dla Boga i społeczeństwa. Dlatego wychowakom należy z największym przypominać naciskiem, że człowiek nie dla siebie wyłącznie istnieje, ale ma też obowiązki względem rodziny, przyjaciół, ogółu; że im więcej dla drugich pracuje, tym pożyteczniejsze jest jego życie. Szczęścia bowiem nie znajdziemy w egoistycznych celach, ale w oddaniu się pracy dla dobra innych ludzi. Tego, co człowiek zdobył, nie ma zazdrośnie chować dla siebie, ale winien je stawiać na usługi drugich, aby życie jego było owocne i prawdziwie pożyteczne.

Słowem, od najrychlejszej młodości uprzystępniać trzeba dziecku motywów altruistycznych, aby się stało usługune, uczynne, ofiarne, współczujące — uspołecznione. Najwyższym zaś motywem działania i najlepszą intencją jest wzgląd na Boga, pragnienie, by pracą i ofiarą utwierdzać i rozszerzać Królestwo Boże na ziemi. Żaden inny motyw nie jest zdolny człowieka tak wewnętrznie uwznioślić i uświęcić, bo żaden inny nie potrafi tak wysoko go podnieść ponad ludzką naturę, by siebie stawiał na drugim planie, a nawet o sobie zapominał, zapatrzony w wielkie sprawy Boże. Obok innych motywów i ponad nimi musi wychowanie rozżarzać w sercu wychowanika iskry zrozumienia i odczucia tych najwyższych intencji, żeby się uczył myśleć, chcieć i pracować nie tylko dla siebie, dla bliźniego i społeczeństwa, ale także dla tego, że Bóg tak chce, by przez to i Jego wola święta się stała. Wtedy dopiero akt ludzki nabiera także nadprzyrodzonej wartości, wysługując nam niebo, staje się aktem ludzkim pełnowartościowym. Niechże więc wychowanek nie tylko się modli od zarania życia „bądź wola Twoja”, ale niech też wszystkie swe akty wewnętrzne i zewnętrzne uszlachetnia i podnosi rzucając okiem na Boga, nastawieniem na rzeczy wyższe w dobrej i złej doli. Wzbudzanie dobrej intencji rano („Wszystko na chwałę Bożą!”) wystarcza wprawdzie, aby wszystkim poczynaniom dnia nadać ową orientację i sankcję wyższą, lecz czyż i podczas dnia, w każdej godzinie — nie raz, ale częściej —

w każdej okoliczności życia, nie możemy myśli naszych i uczuć krótko, strzeliście kierować do Boga, wielbiąc Go, prosząc, przeprasząc za nieudolność naszą, dziękując Mu za otrzymane łaski? Tym sposobem wszystkie nasze sprawy, nawet tak powszednie jak jedzenie i picie, co więcej, nawet sen nasz z Bogiem rozpoczęły, całe nasze życie świadome, podświadome i nieświadome staje się modlitwą — jednym wielkim akordem pochwalnym Boga.

2. Wartość wychowawcza nagrody.

Kara stanowi dla wychowanka przykrość, naginającą niesforną wolę ku drodze prawej; nagroda jest przyjemnością, podnoszącą na duchu. O ile podnoszenie ku górze jest czymś szlachetniejszym niż naginanie i prostowanie, o tyle nagroda jest środkiem idealniejszym od kary. Dlatego też kara znajduje więcej zastosowania wobec natur grubszych i oporniejszych, nagroda zaś wobec delikatniejszych i subtelniejszych. Są dzieci, które kary wyprowadzają z równowagi, nagrody zaś rozwijają im skrzydła do lotu.

Stosunek kar do przewinień jest unormowany: za poszczególne przestępstwa są przewidziane właściwe kary. Natomiast stosunek nagrody do zasługi jest luźny, nie objęty ścisłym obowiązkiem. Dlaczego? Ponieważ:

1. każdy człowiek, jak wiemy, jest zobowiązany według wrodzonych swoich zdolności pracować dla dobra własnego, społecznego i ku chwale Bożej, i to bez względu na to, czy otrzyma za to nagrodę lub nie, bo takie jest przeznaczenie, taki główny cel życia ludzkiego. Nieotrzymanie uznania i nagrody nie zwalnia nas w sumieniu od obowiązku uczciwości i pracy. „Nie nam, Panie, nie nam, ale imieniu Twemu daj chwałę!” Bóg ukochał nas bezinteresownie, i my Go kochać powinniśmy — to ideał dusz świętych, więc także ideał wychowawczy. O faryzeuszach, którzy obnosili swe cnoty po ulicach, aby ich ludzie podziwiali i chwalili, powiada Zbawiciel, że otrzymali już zapłatę swoją; otrzymali ją na ziemi — nie mają prawa spodziewać się jej w wieczności.

2. Najlepszą nagrodą są wartości, które człowiek sam sobie swą pracą zdobywa: zadowolenie, wyrobienie ducha, stanowisko społeczne, poważanie u innych, a przede wszystkim zasługi, z których płynie słodka nadzieja otrzymania nagrody niebieskiej. Prawdziwą bowiem i najpełniejszą nagrodą czło-

wieka za jego dobre czyny — jest tylko Bóg sam, szczęście z Nim i w Nim. Bóg daje nam to szczęście, lecz niczym nie zmuszony, z łaski, z miłości. Tak też wychowawcę nikt i nic zmusić nie może, by w szczególny sposób nagradzał wychowanka. Kary zasłużonej może się wychowanie domagać *ex iustitia* (ze sprawiedliwości), lecz nagrody może się tylko spodziewać *ex caritate* (z miłości).

3. Zresztą żadna potęga świata nie potrafiłaby należycie (*ad aequatę*) wynagrodzić prawdziwie dobrego czynu ludzkiego. Żadne odznaczenia, tytuły, godności, zaszczyty, żadne dobra materialne nie są zdolne dorównać szlachetności wewnętrznej człowieka, jego napięciu psychicznemu, wysiłkom rozumu i woli, jakie włożył w swe dzieło. Między wartościami psychicznymi a materialnymi istnieje przepaść nieprzebyta. Jedno drgnienie współczucia i jeden brylant są *incompatibilia* — nie można ich ze sobą równoważnie zestawić. Jak nieodpowiednio więc i błaho wynagradza świat zwykle wybrańców swoich! Jakże często według własnego „widzi — mi się”, według egoistycznej protekcji, nepotyzmu! Jakże nieraz mylnie i niesprawiedliwie! Jeżeli Państwo jak i Kościół mimo to rozdzielają różne nagrody, czynią to dlatego, iż jest rzeczą 1. stosowną (*aequum*), 2. godną i przydatną (*dignum*) dla natury ludzkiej i praktycznego życia wyróżniać tych, którzy się dzielniejszym jakim czynem odznaczyli.

1. Nagroda jest rzeczą stosowną, odpowiednią naturze ludzkiej.

Człowiek bowiem z natury dąży do szczęścia, zadowolenia, wewnętrznego pokoju. Tymczasem życie jest pełne trudów, z którymi człowiek musi walczyć. Szczęśliwym jest, gdy mu się uda upragniony cel osiągnąć, zamierzonego dzieła dokonać. Wprowadzie już sama świadomość, że dokonało się rzeczy dobrej, przepełnia człowieka uczuciem zadowolenia i szczęścia, jednakże uczucie to potęguje się, gdy człowiek zyskuje uznanie u drugich, zwłaszcza osób starszych, poważnych, przełożonych, przedstawicieli władzy.

2. Nagroda jest rzeczą godną i przydatną:

- a) dla samego nagrodzonego, bo działając dodatnio na jego samopoczucie, wzmacnia tym samym dobrą wolę i chęć do dobrego — jest więc pożądanym bodźcem do

- dalszych wysiłków; dziecko wobec pochwały i zachęty zapomina o trudach i zmęczeniu, ucząc się radości w pracy;
- b) dla innych nagrodzony czyn, wysunięty jako wzór, działa pobudzająco i zachęcająco do gorliwszych dążeń i działań, na czym zyskuje dobro ogółu i kultura społeczna.

Chociaż z powyższych powodów nagroda jest rzeczą słuszną i przydatną dla natury ludzkiej i życia społecznego, jednak rozdzielanie jej naraża nierzadko na niebezpieczeństwa, z których główne dwa są następujące:

1. Nagroda może człowiekowi nie zrównoważonemu duchowo, skłonnemu do samolubstwa, zawrócić głowę. Zamiast dla sprawy, „ad maiorem gloriam Dei et rei” będzie on działał „ad maiorem gloriam suam” — na większą chwałę swoją, popadając w niezdrową ambicję i próżność, odnosząc się do współzawodników z osobistą, nierzeczową krytyką, zazdrością, gniewem, złością, co wszystko paczy charakter i prowadzi do ciężkich nieraz zgrzytów i burz w życiu.

2. Wychowawcy, rozdzielając nagrody, normują je według zewnętrznych oznak czynu dokonanego, łatwo więc mogą go niedocenić lub przecenić, zatem pomylić się na osobniku, którego wyróżniają, tak, że nie każdy wieniec chwały spocznie na godnej, zasłużonej głowie.

Z powyższych względów rozdawanie nagród wymaga dużo ostrożności i roztropności ze strony wychowawcy.

Wobec zagadnienia tego nie trudno nam jednak będzie zająć odpowiednie stanowisko, gdy uprzytomnimy sobie, co powiedzieliśmy w uwagach wstępnych: mianowicie, że uczyć się trzeba pracować i być dobrym bez względu na nagrodę, do której nie mamy ścisłego prawa. Ideałem wychowawczym być zatem winno: umieć prowadzić wychowanka ku cnocie tak, aby obywatel się bez poklasku i lauru. Nie sądzimy, że wyżyny te są niedostępne dla niedojrzałej natury wychowanka. Jakże często właśnie czyste, niezspsute jeszcze serce młode, gdy się je tylko odpowiednio nastroi, zwraca się całym pędem żywiołowo do tego, co szlachetne, wzniosłe i piękne, nie oglądając się na żadne uznanie. Małe dziecko nieraz odsuwa z rozrzewniającą przykrością cukierek za przysługę, którą oddało, by wychowawca nie sądził, że tylko dla cukierka się trudiło. Św. Teresa od Dzieciątka Jezus z niechęcią odmawiała słowa

psalmu 118,7: „Skloniłem serce moje, abym czynił sprawiedliwości twoje dla opłaty.” Święci Pańscy mieli prawdziwy horror retributionis, uciekali przed odznaczeniami, kryli się z cnotami.

Słabsze serca jednakże, ciche, nieśmiałe, lękliwe, pragną naocznie widzieć, czy podjęte wysiłki nie poszły na marne, czy były przydatne, wartościowe i owocne. Uznanie ze strony wychowawcy, wyrażone w jakiegokolwiek formie, może dla takich serc być bardzo pożądanym stwierdzeniem, że znajdują się na dobrej drodze, stać się dla nich spotęgowaniem energii ducha i bodźcem do dalszych chwalebnych usiłowań. Gdzie wychowawca widzi dobrą wolę i szlachetne wysiłki, wykonywane z trudem, niech zachęci wychowanka i nagrodzi pochwałą chociażby drobne i niedołężne wyniki, co mu dodaje ducha i budzi zaufanie do sił własnych. Dla niedojrzałej woli wychowanka nagroda może być rosą orzeźwiającą i słońcem promiennym, roztopiającym główki kwiatów do coraz to pełniejszego, radośniejszego życia. Nagrody, potęgujące siły i zadowolenie przy pracy, mają więc swoje uzasadnienie psychologiczne i pedagogiczne. Nie dobrze przysłużyliby się zatem wychowaniu ci, którzy chcą skreślić nagrody z zakresu środków wychowawczych, a operować raczej karami, które, ich zdaniem, mniej demoralizują aniżeli nagrody. Zapatrywanie to jest zbyt bojaźliwe i grzeszy *per defectum*. Z tym wszystkim pamiętać należy oczywiście o tym, że nagrody same w sobie nie są celem, lecz tylko środkiem pomocniczym, że stanowią pojętą i zachętą do dobrego, które to dopiero jest celem samym w sobie. Mogą więc one także wpływać na decyzję i działania wychowanka, ale tylko jako cele uboczne, pośrednie. Mają one zatem charakter tylko dodatkowy i przejściowy aż do czasu, gdy wychowanek zacznie chodzić o własnych siłach bez względu na nęcące pieszczoty i cukierki matki, tj. gdy zacznie pracować i postępować dobrze dla dobrej sprawy, bez względu na nagrodę.

Jeszcze więcej mylą się ci, którzy *per excessum* chcieliby usunąć kary, jako niegodne człowieka, a stosować w wychowaniu tylko nagrody, bo już sam brak ich, twierdzą, jest karą dla subtelnej duszy wychowanka. Przeciwnemu zdaniu można przytoczyć dwa główne argumenty:

1. Wobec niezliczonego szeregu aktów ludzkich musiałby istnieć niezmiernie obfity *kodeks nagród*, aby nagroda była

sprawiedliwą. Tymczasem nie rozporządzamy ani w przybliżeniu tak wielką ilością środków, aby móc odpowiednio nagradzać różnorodne czyny ludzkie. Nie możemy więc wynagradzać wszystkich dobrych czynów, lecz tylko wybitniejsze.

2. Prawda, że każdy zasługuje na odpowiednią karę, ale nie każdy czyn dobry zasługuje na nagrodę, bo każdy człowiek jest w sumieniu zobowiązany być dobrym i czynić dobrze. Dlatego to nagrody, rozsiewane zbyt szczerze, lub nagrody przesadne, nie osiągają celu, tj. nie podnoszą ducha, ale powszednieją oraz manierują i psują wychowania. Częste chwalenie dziecka jest bardzo niebezpieczne. Gotowe ono uwierzyć w niezwykle swoje zalety, w „cudowność”, którą mu rodzice wmawiają; a wbijałoby je to w zarozumiałość, próżność i pychę, wzniecając w nim niezdrowe pragnienia pochwał i nagród.

Stanowisko nasze wobec nagród będzie pośrednie: *non per defectum*: nie potrzeba ich znosić i usuwać, ale i *non per excessum*: nie udzielać ich zbyt często i obficie, lecz raczej wyjątkowo, za czyn dobrze zasłużony.

3. Rozdzielanie nagród wychowawczych.

Nie ma prawa nagrody:

1. Cnota z nakazu, pod przymusem spełniona, gdy wychowanek działa pod ślepym posłuszeństwem, na słowo wychowawcy, bo wtedy w czynie jego więcej jest inicjatywy, myśli i woli wychowawcy niż własnej, czyn spełniony nie jest wówczas, ściśle rzecz biorąc, pełnym, dobrowolnym aktem wychowania.

2. Cnota z potrzeby, gdy wychowanek czyni dobrze dla własnej korzyści lub dla uniknięcia przykrych konsekwencji, gdyby postępował inaczej.

3. Cnota na pokaz, gdy wychowanek pragnie, aby go za dany czyn wyróżniano. Czyny z potrzeby i na pokaz nie mają etycznie czystej intencji, bo tkwią w nich momenty banauzyjne lub egoistyczne. Dlatego trzeba wciąż wychowanekowi tłumaczyć, aby nie przywiązywał wiele wagi do uznania ludzkiego, ale pracował bez rozgłosu dla dobra sprawy.

4. Cnota przeciętna, zwykła — również nie daje tytułu do nagrody, ponieważ wychowanek, nie wybijający się ponad zwykły poziom, nie zasługuje na szczególną uwagę.

Błędem wychowawczym jest, jeżeli np. nauczyciel po każdej otrzymanej od ucznia trafnej odpowiedzi wdzięcznie się uśmiecha i głośno wyraża swój zachwyt słowami: „Dziękuję! ślicznie! bardzo dobrze! doskonale!” Uczeń jest przecież zobowiązany do uwagi i do dawania dobrych odpowiedzi. Gdy tego nie czyni, zasługuje na karę. Uczeń dobry czuje bez pochwał, że nauczyciel odpowiedzi jego i pracę uznaje, że go ceni i kocha. Dziecko musi się nauczyć być dobrym, pilnym — darmo, bez specjalnych oznak uznania, bez nadziei nagrody,

5. Wrodzone zdolności i zręczności, wdzięk i powab zewnętrzny nie zasługują same w sobie na szczególne względy, ponieważ nie stanowią osobistej zasługi. Wobec tego rodzaju wychowanków być raczej więcej wymagającym, a powściągliwym w głośnianiu i chwaleniu.

Do nagrody ma prawo:

1. ten, który się zdobywa na czyn szczególny, wybijający się ponad zwykłą miarę rówieśników (opus supererogatorium). Uczeń, wypowiadający „jednym tchem” pięknie wyuczoną lekcję, oddający pilnie przemyślane i ładnie napisane wypracowanie, pomagający ofiarnie w czymkolwiek współuczniom czy starszym — oto kandydaci do nagród. „Kandydaci” — z tego jeszcze nie wynika, że każdy podobny kandydat musi otrzymać nagrodę. Bo chociaż „de iure” czyn zasługuje na nagrodę, to jednak „de facto” niekiedy będzie właściwiej i stosowniej nie przydzielać jej wychowankowi. Pedagog bowiem musi patrzeć nie tylko na sam czyn zewnętrzny, ale sięgać głębiej i badać także powody i intencje, które go wywołały. Jeżeli by były mniej czyste lub nieszlachetne, należałoby nagrodę albo umniejszyć albo jej odmówić, aby nie utwierdzać wychowanka w niepożądanych usposobieniach.

Z drugiej strony zasługuje na nagrodę ten, kto:

2) spełnia obiektywnie wprawdzie tylko zwykły, a może nieudany czyn, ale subiektywnie daje dużo i wkłada w niego niezwykle szlachetną intencję. Wdowa ewangeliczna wrzuciła tylko grosz do skarbonki, a Chrystus ją pochwalił, bo uboga, według stanu swego, dała względnie dużo, a uczyniła to w cichości, na pomnożenie chwały Bożej. Niejeden wkłada w swój czyn niezwykle wysiłek, dokonuje go w trudnych warunkach, niesprzyjających okolicznościach, np. jest chory, a pra-

cuje z wytężeniem, lub ratuje tonącego, a rzecz się nie udaje, i ratujący o mało sam przy tym nie ginie. Mimo to, właśnie owo plus niezwykłego wysiłku i plus dobrej intencji, chociaż nie uwieńczone szczególnym skutkiem, zasługują w wypadkach takich na uznanie i stosowną nagrodę.

Najostrożniejszym być trzeba w rozdzielaniu nagród za postępy w cnocie, np. za powiedzenie prawdy, okazane dobre serce, za objawy skromności, pobożności, za przystąpienie do spowiedzi, Komunii św. i t. d. Niebezpieczeństwo udzielania nagrody za podobne akty leży w tym, że gotowa ona cień rzucić na wzniosłość intencji danego aktu, wprowadzając do duszy wychowanka pragnienie uznania doczesnego. Co innego oczywiście mają na oku drobne pamiątki ważnych religijnych chwil w życiu, np. dnia pierwszej Komunii św.

Z podstawowych tych zasad wysnuć możemy przymioty, jakimi odznaczać się winna nagroda wychowawcza.

4. Cechy nagród.

Nagroda musi być (jak kara) przede wszystkim

1. pedagogiczną,
tj. niepsującą ucznia, ale pobudzającą do nauki i cnoty;
2. indywidualną (stosowną),
a więc dostosowaną do natury aktu samego oraz do natury wychowanka; uczniowi prawdomównemu wierzy się na słowo, pilnego się „niby” nie kontroluje, pobożnego nie pyta, czy był w kościele; dobra dziewczynka otrzyma lalkę lub kuchenkę, chłopczyk latawca lub szabelkę. Także wrażliwość wychowanka odgrywa wielką rolę. Niejeden wychowanek jest już w niebowzięty, gdy nauczyciel nań mile spojrzy, inny tego wcale nie zauważy;
3. sprawiedliwą,
uwzględnić więc należy: a) intencję, b) wysiłek, czyn wychowanka oraz c) stosunek danego aktu do czynów rówieśników;
4. stopniowaną,
za mniejsze zasługi rozdziela się z reguły mniejsze nagrody, za większe zasługi większe (zob. rzecz o karach str. 292);
5. oszczędną,
nie należy nagród stosować zbyt często, aby nie spowszedniały;

6. etyczną.

Zdawać by się mogło, że rozumie się to samo przez się, a jednak zakradają się nieraz w wychowaniu nagrody, demoralizujące młode pokolenie. Gdy np. chłopak w nagrodę otrzymuje kielich dobrego wina, gdy ojciec pozwala mu wypalić papierosa, iść na śliską sztuczkę teatralną, wziąć udział w swawolnej pohulance, podejrzanej zabawie, i t. d, wszystko to są nagrody nieetyczne, które psują wychowanka, a ściągają na wychowawcę ciężką odpowiedzialność.

Wartość nagrody zależy także od osobistości, która jej udzieliła. Gdy wychowawca cieszy się czcią i miłością ucznia, drobna nagroda staje się wielką. Wówczas jedno przytaknięcie głową, miłe słówko, zachęcające spojrzenie, mały obrazeczek, otrzymany z rąk umiłowanego wychowawcy, więcej znaczą, niż drogocenna premia z rąk mniej sympatycznego nauczyciela. Na ogół powiedzieć można, że im wrażliwszy i subtelniejszy wychowanek, i im większą powagą i miłością cieszy się wychowawca, tym skuteczniejsze jest działanie nagrody (podobnie jak i kary).

5. Rodzaje nagród.

I. Ze względu na wychowanka nagrody są:

1. przyjemnościowe, jak cukierki, zabawki, wycieczki;
2. pożyteczne, jak ubrania, książki, zeszyty.

Nagroda może mieć charakter mieszany: przyjemnościowo — pożyteczny, np. rower, narty, aparat fotograficzny. Nagrody przyjemnościowe kryją w sobie niebezpieczeństwo wzbudzania hedonizmu, pożyteczne zaś egoizmu i materializmu.

II. Ze względu na przedmiot nagrody są:

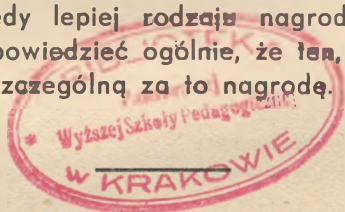
1. materialne, np. pieniądze, zegarki, łańcuszki, ołówki, pióra;
2. duchowe: pochwały (wzrokiem, słowem, pismem), objawy szczególnej sympatii i miłości, cenzury, tytuły (prymusa, dziesiętnika, harcmistrza).

I tu zachodzą także nagrody mieszane: materialno — duchowe, jak np. srebrny medalik, krzyżyk, drogocenny obrazek, jakiegokolwiek premie (ozdobne wstęgi, odznaki, order,

mundurki). Aczkolwiek nie należy gardzić nagrodami materialnymi (ni ciastkiem ni cukierkiem — czym obficie szafowali filantropiniści), winno się jednak zaznaczać, że są one tylko zewnętrzną oznaką zadowolenia wychowawcy, a w pierwszym rzędzie Boga, z dobrego zachowania się wychowanka. Oczywiście, że wyższą wychowawczą wartość posiadają nagrody duchowej, idealnej natury. Im wychowanek starszy, tym idealniejsze powinny stawać się nagrody, aż wreszcie ustać zupełnie.

6. Chronologiczność nagród.

Nie obojętnym jest w rozdzielaniu nagród ich chronologiczny stosunek wobec danego aktu. Nagrody po dokonanym dobrym czynie z reguły są pedagogiczniejsze, aniżeli nagrody przyznane lub nawet udzielane już przed spełnionym czynem. Nagroda bowiem, wyznaczona naprzód, staje się zwykle już celem lub współcelem czynności, a czyn sam pozostaje środkiem, aby nagrodę osiągnąć, przez co obniża się szlachetność intencji i czynu wychowanka. Obietnice, dawane dzieciom przed spełnieniem czynu, nieraz tak je rozzuchwalają, że targują się one żywo z matką o wysokość nagrody. Bez większego ryzyka wychowawczego możnaby przyobiecować naprzód nagrodę chyba tylko w tym wypadku, gdy od wychowanka oczekuje się bardzo ważnego kroku i wyjątkowego wysiłku. Lecz i wtedy lepiej ~~rodzaju~~ nagrody konkretnie nie wymieniać, ale zapowiedzieć ogólnie, że ten, który daną rzecz wykona, otrzyma szczególną za to nagrodę.



Omyłki drukarskie

				Jest	Powinno być
Str.	3,	rzędek	6		
-	-	-	12	heteronomiczne	heteronomiczne
-	-	-	17	zrozumieć	rozumieć
-	11	-	29	zdrzonych zapędach	zdrożnych zapędach
-	22	-	23	wykuje się	wykluje się
-	55	-	17	uczynić	czyni
-	68	-	21	wykształcenie	wykształcenia
-	71	-	37	Kameński	Komeński
-	72	-	27	porównanie	porównanie
-	91	-	14	krytyka	bezwzględna krytyka
-	94	-	14	wbiłarzącymi	wzbiłarzącymi
-	94	-	31	wielkie składniki	składniki
-	101	-	27	wytlłwi	wyblłni
-	106	-	29	przetrzymujące	przylrzymujące
-	112	-	18	konstruuje	konstruuje
-	121	-	35	uzewnętrznienia	uzewnętrzniania
-	125	-	36	złożone	nałożone
-	137	-	23	z żywiołowym pędem	żywiołowym pędem
-	139	-	18	oznaczyć	cdznaczyć
-	149	-	8	odgrywa	odgrywają
-	171	-	36	entuzjastycznie	entuzjastycznie
-	185	-	36	karnie	kornie
-	188	-	10	Wykonawcy	Wychowawcy
-	193	-	5	wychowankę	wychowanków
-	199	-	3	możliwości	możliści
-	210	-	15	Zastosowanie to	Niejedno zastosowanie
-	242	-	20	umyślna podrażnienia	umyślne, a niekonieczne podrażnienia
-	261	-	25	sprawy	sprawie
-	264	-	39	spełnienia	spełniania
-	275	-	16	niesienie	nlesienia
-	287	-	5	w parantezie ma być:	lub też z motywów b.
-	289	-	15	ostrzęsiny	otrzęsiny
-	320	-	13	jako pokutę	jako pokutę
-		-		być	trzeba być



S P I S T R E Ś C I

	str.
O co chodzi?	3
Wstęp	
I. Pedagogika jako nauka i umiejętność	6
II. Podział pedagogiki	8

Część pierwsza

Wychowanie i jego cele

A. Wychowanie w ogólności

I. Istota wychowania	10
II. Możliwość wychowania	14
III. Prowo do wychowania	16
IV. Obowiązki wychowania	17
V. Trudności wychowawcze	19
VI. Radości wychowawcze	22

B. Cele wychowawcze

I. Cel w ogólności	27
Ewolucja samorządna, ewolucja świadoma	
II. Cele wychowawcze w szczególności	28
Kultura fizyczna - Kultura estetyczna - Kultura naukowa	
Kultura etyczna - Kultura społeczna - Kultura religijna.	

Część druga

Podmiot wychowania

A. Komórki wychowawcze

I. Rodzina	42
II. Naród — Państwo	44
III. Kościół katolicki	49
IV. Szkoła jako narzędzie wychowawcze	55
Prądy ustrojowe. Nauczanie jednostkowe i zbiorowe. Rodzaje szkół	

B. Osobistość wychowawcy

I Jego przymioty w ogólności	65
II Kwalifikacje wychowawcy w szczególności	69
III. Powaga wychowawcy	78

Część trzecia

Przedmiot wychowania

Wychowanek jako indywidualność

I Różnice fizyczne	82
II. Różnice w dziedzinnie umysłu	82
III. Różnice w ustroju woli	89
IV. Różnice w dziedzinnie uczucia	89
V. Różnice temperamentu	94
VI. Różnice płci	102
W ustroju i rozwoju fizycznym. W dziedzinnie umysłowej. Różnice w dziedzinnie woli. W dziedzinnie uczucia.	
VII. Źródło różnic indywidualnych	114

Część czwarta

Okresy rozwojowe

Okres przedwstępny	118
Wiek wychowawczy	119
I Okres niemowlęctwa	120
II. Okres pierwszego dziecięctwa	122
III Okres pytań i badań	126
IV Okres chłopięcy wzgl. dziewczęcy	130
V. Okres przedpokwitania	132

VI. Okres pokwitania (młodzieńczy)	135
VII. Okres końcowy	142
VIII. Okres samowychowania	144

Część piąta

Proces wychowawczy

Uwagi wstępne

I. Rola czynników wychowawczych	148
II. Główne objawy procesu wychowawczego	152

A. Środki wychowawcze negatywne

I. Działanie wychowawcze	159
II. Trudności w osiągnięciu Prawdy	163
Kłamstwo i wady pochodne. Pycha i wady pokrewne	
III. Trudności w osiągnięciu Dobra	175
Nieuszanowanie i wady pochodne. Nieposłuszeństwo i wady pochodne. Egoizm i wady pochodne	
IV. Trudności w osiągnięciu Piękna	199
V. Trudności wychowania seksualnego	207
Urok czystości. Źródło zagniewania. Przeszkody wychowawcze. Środki wychowania seksualnego w ogólności. Fazy rozwoju płciowego. Środki wychowania seksualnego w szczególności. Uświadomienie płciowe.	
VI. Trudności wychowania religijnego	232

B. Środki wychowawcze pozytywne

I. Zabawy i zabawki	252
II. Praca a wychowanie	258
III. Przykład	268
IV. Nauczanie	272
V./VI. Pilność — lenistwo	274
VII. Kary	280
VIII. Nagrody	312

Motywy działania wychowawcy. Wartość wychowawcza nagrody. Rozdzielanie nagród wychowawczych. Rodzaje nagród. Chronologiczność nagród.

102

~~L. 5883~~
II



UP - Kraków BG



1050135125