

R G B WH GR BL

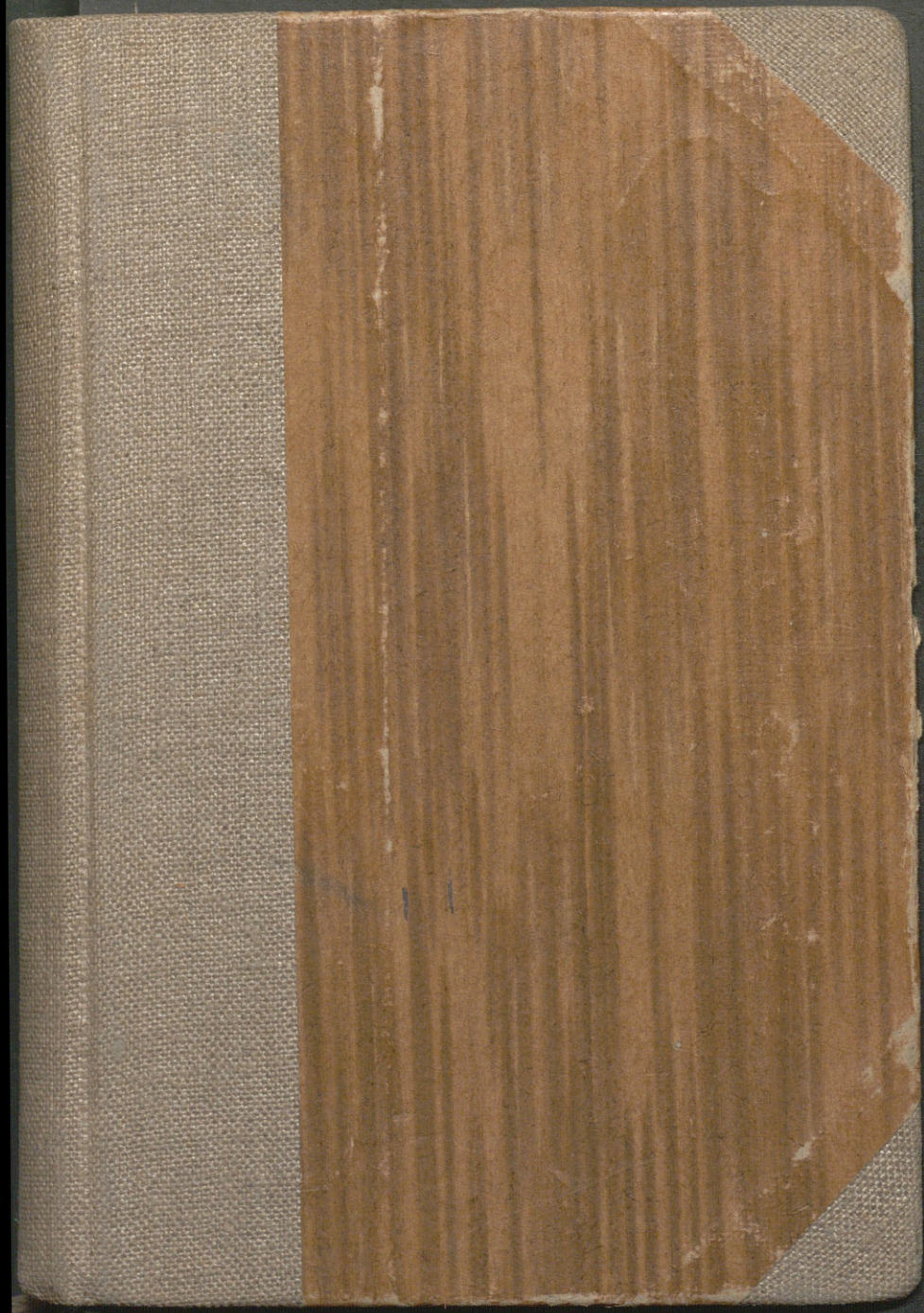
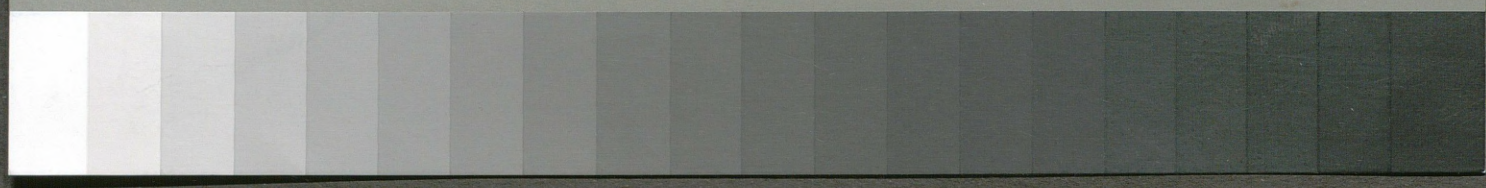


Grey Scale #13

C M Y K



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



Colour Chart #13





51411
HERBERT SPENCER.

dep/1
O WYCHOWANIU
UMYSŁOWÉM, MORALNÉM
I FIZYCZNÉM.

PRZEŁOŻYŁ

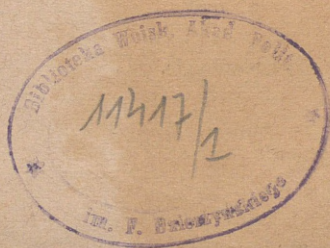
Michał Siemiradzki.

Wydanie drugie.

WARSZAWA.
Nakład Gebethnera i Wolffa.
Kraków. G. Gebethner i Spółka.

1880.

Дозволено Цензурою.
Баршава 29 Декабря 1879 г.



Kraków. Druk Wł. L. Anczyca i Spółki. 1880.

Bibl. Jag.
1958 D 1268

ROZDZIAŁ I.

Jaka wiedza jest najbardziej pożyteczną?

Słuszną jest bardzo uwaga, że w ludzkości, poczynając od czasów najbardziej odległych, skłonność do strojenia się i do wszelkiego rodzaju ozdób i błyskotek zawsze poprzedzała rzeczywistą potrzebę ubierania się. Ludy, które poddają się największym mękom jedynie w celu ozdobienia swego ciała wspaniałém tatuowaniem, znoszą rozmaite odmiany klimatu, nie troszcząc się wiele o nie i nie starając się od nich zabezpieczyć. Humboldt powiada, że Indyanin z Orinoco, niedbający wcale o dobrobyt materialny, w ciągu dni piętnastu oddaje się jednak pracy, a to w tym celu, aby za zapracowane pieniądze kupić farby; bo jest przekonany, że wymalowany, wzbudzi powszechny zachwyt. Kobieta, która bez najmniejszego wahania opuszcza swój szałas, nie mając na sobie nawet cienia jakiegokolwiek bądź ubrania, ukazanie się jednak bez tatuo-

wania na ciele, uważa za najokropniejsze pogwałcenie zasad przyzwoitości. Podróżnicy jednomyślnie stwierdzają fakt, że drobne cacka i błyskotki u plemion dzikich, daleko większe mają powodzenie, niż wyroby z bawełny i całkowite ubrania. Rozmaite opowiadania o tém, w jak śmieszny sposób dżicy przystrajają się w ofiarowane im koszule i odzienia, świadczą, do jakiego stopnia zamiłowanie do strojenia się przewyższa potrzebę ubierania się. Inne przykłady bardziej jeszcze nas o tém przekonywają. Kapitan Speke np. opowiada, że gdy czas był piękny, Murzyni jego orszaku dumnie przywdziali płaszcze z kozłej skóry; przy najmniejszej jednak wilgoci w powietrzu, pośpiesznie je zdejmowali i składali, ziębnąc na deszczu zupełnie nago. Te wszystkie więc szczegóły, z pierwotnego życia czerpane, dowodzą wyraźnie, iż zwyczaj ubierania się powstał ze zwyczaju przywdziewania ozdób. Tém słuszniej możemy przy tém zdaniu obstawać, że nawet pomiędzy nami zdarzają się często osoby więcej o zbytek i wytworność, niż o wygodę dbające, osoby, dla których krój i elegancya ich sukien znaczą więcej, aniżeli ich użyteczność.

Musimy dalej zaznaczyć, że stosunek ten istnieje i w dziedzinie umysłowej. I tutaj także zamiłowanie do wszystkiego, co świetne i błyszczące, poprzedzało zamiłowanie do rzeczy użytecznych. Obecnie, jak i dawniej, nauka zastosowana do dobrobytu, stoi na drugim planie, pierwsze zaś miejsce zajmują sztuki piękne. W szkołach greckich wy-

kładano przeważnie muzykę, poezją, retorykę i filozofią, a ta ostatnia aż do czasów pojawienia się Sokratesa, mało wpływu na czyny ludzkie wywierała; nauka, zastosowana do przemysłu, zajmowała bardzo podrzędne stanowisko. Toż samo spostrzegamy obecnie w naszych uniwersytetach i szkołach. Mogą nas posądzić o powtarzanie rzeczy zbyt dobrze już znanéj, stanowczo jednak twierdzimy, że łacina i greczyzna prawie zawsze na nic się młodemu człowiekowi w obranym przez niego zawodzie nie zdadzą. Nie potrzebujemy tu powtarzać, iż nauka tych języków, której się tyle lat poświęca, pozostanie bez użytku dla handlarza, urzędnika, obywatela zajętego zarządem majątku, lub ojca rodziny; że również jest ona niepotrzebną dla dyrektora banku lub kolei żelaznej. We wszystkich tych zawodach tak małe ma ona zastosowanie, że zupełnie się prawie ulatnia z pamięci. Jeżeli zaś ludzie nieraz przytaczają jaką cytate łacińską lub myt grecki, to robią to nie dlatego, aby przedmiot ten wyświetlić, lecz raczej dla wykazania swéj biegłości. Jeżeli się zechcemy zastanowić nad pytaniem, w jakim rzeczywiście celu dają młodzieży wychowanie klasyczne, przyjdziemy do wniosku, iż robi się to jedynie dla dogodzenia opinii publicznej. Ludzie kształcą umysł swych dzieci, tak samo jak ciało ich ubierają, t. j. podług wymagań panującej mody. Jak Indyanin z Orinoco nie odważy się opuścić swego mieszkania nie będąc umalowanym, a to nie ze względu na użyteczność, lecz dlatego, że

wstydziliby się bez tatuowania pokazać komu, tak samo wymagają od młodzieży obszernych studyów nad greczyzną i łaciną, nie ze względu na ich wartość wewnętrzną, lecz dlatego tylko, że młodzieniec nieposiadający tych języków, doznałby w świecie wielkiego upokorzenia. Pragną, aby otrzymał „wychowanie człowieka światowego“; bo wychowanie takie jest oznaką nakazującego uszanowanie, stanowiska społecznego.

Stosunek ten staje się jeszcze bardziej widocznym odnośnie do drugiej płci.

Upodobanie do strojenia się, błyszczenia, jak względem ciała tak i względem umysłu, zawsze było bardziej panującym pomiędzy kobietami, aniżeli pomiędzy mężczyznami. Zapewne, z początku upodobanie to w równym stopniu obie płcie posiadały; lecz w czasach najnowszych, w kwestyi ubrania zamiłowanie do wygody odniosło u mężczyzn przewagę. Toż samo da się o wychowaniu mężczyzn powiedzieć, bo w wychowaniu tém obecnie zwracają uwagę bardziej na pożyteczną, niż na przyjemną jego stronę. Lecz pomiędzy kobietami zarówno w jedném, jak w drugim nie dostrzegamy prawie téj zmiany. Pragnienie wzbudzania zachwyty i podziwu góruje u kobiet nad chęcią posiadania ciepłego i dogodnego stroju; kolczyki, pierścienie, bransolety, — skomplikowane uczesanie włosów, — róż i bielidło, któremi się kobiety posługują; — niezmiernie cierpienia, jakie znoszą, przywdziewając suknie modne; wszelkie niewygody, którym się z własnej

woli poddają, aby się tylko do mody stosować: oto dowody na poparcie naszego twierdzenia.

W wychowaniu kobiet przewaga tak zwanych „talentów“ również dowodzi, do jakiego stopnia wszystko, co użyteczne, musi ustąpić w obec potrzeby błyszczenia. Jak okazałe miejsce w wychowaniu tém zajmuje taniec, nauka znalezienia się w świecie, muzyka, śpiew, rysunek! Poco uczą je włoskiego i niemieckiego? Bez względu na rozmaite pozory, jakimi mogą się starać usprawiedliwić naukę tych dwóch języków dla kobiet, rzeczywiście jednak wykładają się one nie w celu zapoznania z literaturą włoską i niemiecką, lecz jedynie dlatego, aby kobiety mogły śpiewać po włosku lub niemiecku i wzbudzać zachwyt powszechny, bo od tego zawisło powodzenie na świecie. Obciążają pamięć swą datami i opowiadaniem o urodzeniach, małżeństwach i śmierciach królów, nie ze względu na użyteczność tych wiadomości, lecz dlatego jedynie, że w świecie uważają je za stanowiące część niezbędną dobrego wychowania; nie umieć tych rzeczy — znaczyłoby narazić się na pośmiewisko ogółu. Czytanie, pisanie, gramatyka, arytmetyka, szycie: oto prawie wszystko, czego się uczą młode panny ze względów praktycznych, a z tych przedmiotów niektóre jeszcze bywają im wykładane bardziej przez wzgląd na opinią powszechną, niż na prawdziwą tych przedmiotów użyteczność.

Ażeby należycie i wyczerpująco udowodnić, że zarówno w sferze umysłowej, jak i materialnej, za-

miłowanie do rzeczy przyjemnych poprzedzało zamiłowanie do rzeczy użytecznych, należy się nad przyczyną tego zjawiska zastanowić. Przyczyną tą jest okoliczność, że od czasów najdawniejszych aż do chwili obecnej, potrzeby społeczne miały pierwszeństwo nad potrzebami jednostek, i że największą potrzebą społeczną było panowanie społeczeństwa nad osobnikiem. Mylném jest powszechne mniemanie, jakoby nie istniało innych władz, nad władze i rządy królów, parlamentów i powag ustanowionych. Te rządy jawne uzupełniają się innymi, które nazwy nie mają, a które jednak są widoczne we wszystkich najmniejszych nawet dziedzinach działalności ludzkiej, polegają zaś one na tém, że każdy mężczyzna i każda kobieta usiłują jakąkolwiek bądź przewagę nad innymi osobami okazać. Panować, odbierać hołdy, zjednywać sobie możniejszych i wyższych: oto jest powszechna walka, w której się tracą główne siły żywotne. Każdy stara się pokonać innych, a to albo bogactwem, sposobem życia, przepychem stroju, albo też potęgą swęj wiedzy lub umysłu; w tento sposób tworzą się tysiące stopniowań i hierarchij społecznych, jakby oczka sieci ze sobą w jedną całość powiązane.

Nietylko wódz plemienia dzikiego stara się wzbudzić w swych poddanych uczucie trwogi, zapomocą tatuowania i skalpów, zawieszonych u pasa. Nietylko piękna światowa kobieta marzy o zwycięztwach zapomocą wdzięcznego i umiejętnego ubioru, wykwintnego układu i niezliczonych talentów.

Uczony, historyk, filozof, w tym samym celu posługują się nabytą przez nich wiedzą. Żaden z nas nie chciałby na tém poprzestać, aby jego zdolności osobiste, chociaż z największą swobodą, rozwijały się tylko dla niego jednego. W naturze ludzkiej istnieje nieustanna potrzeba narzucania innym własnej indywidualności i chęć, aby inne osoby jój ulegały. Okoliczność ta tłumaczy właśnie szczególnie charakter naszego wychowania. Nie troszczymy się o wartość wewnętrzną wiedzy, lecz pragniemy tylko, aby wiedza ta dała nam jak najlepsze wyniki praktyczne, abyśmy przy jój pomocy dojść mogli do powodzenia, zaszczytów, szacunku, do tego, co robi człowieka wpływowym, co mu daje stanowisko w świecie: do tego jedném słowem, co stawia nas wyżej od bliźnich naszych i nakazuje względem nas szacunek. Tak więc w ciągu całego życia, najważniejszym dla nas warunkiem jest nie *być*, lecz *wydawać się*.

W kwestyi wychowania, mniej daleko ludzie troszczą się o wartość rzeczywistą nauki, niż o skutek, jaki ona na innych wyrzuci zdoła. Jeżeli zaś takie zapatrywanie na naukę jest powszechném, w takim razie rzeczywistą jój wartość nie lepiej ocenić zdołamy, od dzikiego, który sobie zęby piłuje lub maluje paznogie. Jeżeliby kto lepiej się jeszcze chciał przekonać o tém, jak powierzchowném i nieodpowiadającym potrzebie jest nasze wychowanie, możemy zwrócić jego uwagę na fakt, że dotąd tak mało zastanawiano się nad war-

tością porównawczą rozmaitych nauk i że ta wartość porównawcza nie była prawie nigdy przedmiotem roztrząsań naukowych, prowadzonych metodycznie i w celu osiągnięcia pewnych określonych wyników. Nietylko, że nie odszukano dotąd kryterium dla tego rodzaju ocen, lecz co więcej, nie starano się nawet sprawdzić, czy kryterium takie istnieje; a nawet wątpliwą jest rzeczą, czy potrzeba jego wynalezienia została dokładnie zrozumiana. Ludzie czytają ogromną ilość książek, słuchają wielu bardzo rozpraw o wychowaniu, wreszcie postanawiają dać dzieciom takie lub inne wychowanie. W wyborze tym rodzice kierują się przyzwyczajeniem, szczególném zamiłowaniem do pewnego przedmiotu, przesadami; lecz nie zdają sobie wcale sprawy z tego, jak koniecznym jest zawczasu, przed rozpoczęciem jeszcze nauczania, rozważyć i określić znaczenie rozmaitych nauk dla wychowania.

Wprawdzie, niekiedy słyszymy uwagi o znaczeniu tego lub innego kierunku w wychowaniu. Zapytują, na przykład, czy warto tyle czasu nauce danego przedmiotu poświęcać, czy niema innych, bardziej pożytecznych przedmiotów, albo wreszcie, jakie będą owoce wychowania. Ci jednak, co pytania takie postawili, nie chcą się dobrze nad nimi zastanawiać, lecz rozstrzygają je pośpiesznie, kierując się w tym względzie tylko osobistém swém przekonaniem. Wprawdzie, od czasu do czasu wszczyna się na nowo odwieczny spór o wartość porównawczą dwóch kierunków wychowania: klasycznego

i realnego; lecz spór ten, prowadzony zwykle empirycznie, nie oparty na żadnym stałym kryterium, sam przez się małą ma wartość w obec kwestyi ogólnej, której część tylko stanowi. Wyobrażają sobie powszechnie, że dość jest rozstrzygnąć pytanie, jaki rodzaj wychowania — klasyczny czy też realny — jest lepszym, ażeby jednocześnie wyznaleźć i określić ideał wychowania umysłowego. Postępować w ten sposób, jest to naśladować tych, którzy sądzą, że cała znajomość higieny polega na zbadaniu własności pożywnych chleba i kartofli i określeniu, który z tych pokarmów jest lepszym.

Podług naszego zdania, kwestya polega na zbadaniu, jaka jest użyteczność *względna* pewnej nauki, nie zaś czy sama nauka przez się jest użyteczną lub nie. Ludzie, którzy sądzą, że w zupełności potrafią udowodnić i usprawiedliwić swój sposób zapatrywania się, przytaczając pewną liczbę korzyści, jakie dany rodzaj wychowania zapewnia, zapominają o tém, że spór cały zasada się na rozstrzygnięciu pytania, czy korzyści pewnego rodzaju wychowania odpowiadają wysiłkom i pracy, jakie nabycie jego kosztowało. Niewątpliwie wszelki przedmiot, wszelka nauka, musi pewien stopień użyteczności posiadać. Rok, poświęcony nauce heraldyki, niezaprzeczenie zaznajomiłby nas doskonale z obyczajami wieków ubiegłych. Osoba, któraby znała odległość istniejącą między wszystkimi miastami Anglii, zapewne z czasem, mogłaby z tego odnieść korzyść, np. układając plan podróży. Jeżeliby się

ktoś chciał zająć zebraniem wszystkich plotek danej okolicy, m głoby mu to się przydać do studyów nad sposobem tworzenia się i przekształcania podań. A jednak każdy uzna za niedorzeczne, zmuszanie młodego człowieka do oddawania się pracy tego rodzaju w ciągu lat kilku życia, zamiast uczenia się rzeczy bardziej pożytecznych. Jeżeli więc w tych pojedynczych wypadkach, któreśmy tu jako przykłady podali, należy wnioskować o użyteczności przedmiotu podług wyników, czyż nie należy w ten sam sposób postępować odnośnie do całkowitego wychowania? Gdyby życia ludzkiego starczyło na zdobycie wszystkich nauk, wówczas mielibyśmy prawo nie robić wyboru. Czyż nie powiada stara piosnka, że:

„Could a m n be secure
That his days would endure
As of old, for a thousand long years,
What things might he know!
What deeds might he do!
And all without hurry or care“¹⁾.

Lecz my, których życie jest tak krótkiem, nie powinniśmy zapominać, jak mało mamy czasu na naukę. A i ten czas skracają jeszcze tysiączne za-

¹⁾ Gdyby człowiek był przekonany, że życie jego, jak niegdyś, trwać będzie tysiące lat długich, ileżby to wiadomości nabył, ileżby czynów pop łął; a to wszystko zwolna i bez pośpiechu!

trudnienia i zajęcia życia codziennego. Dlatego to trzeba się starać go użyć w sposób najbardziej pożyteczny. Zamiast poświęcać tyle lat nauce tego, co czyni zadość wymaganiom mody lub kaprysu, czyż nie rozsądniej byłoby porównać wyniki takiego wychowania z wynikami, jakieby można otrzymać, czas ten w inny sposób użytkując?

Ta kwestya właśnie, w sprawie wychowania, jest kwestyą największej wagi i czas już wielki metodycznie i rozważnie się nad nią zastanowić. Zagadnienie najbardziej ważne, którym się jednak najmniej ludzie zajmują, polega na wyborze pomiędzy rozmaitemi naukami, zwracającemi naszą uwagę. Ażeby znaleźć kierunek racjonalny, przedewszystki-
kiem wypada rozważyć, jaka wiedza jest dla nas najbardziej potrzebną, czyli, wyrażając się słowami Bacon'a, należy zbadać, jaka *jest wartość względna każdej nauki*. Przedewszystki-
kiem więc, trzeba określić modłę, podług której można wartość przedmiotów oceniać. Na szczęście, wszyscy się co do określenia takiej modły zgadzają. Rozważając użyteczność praktyczną danéj nauki, oceniamy jéj wartość przez wykazanie wpływu, jaki nauka ta na życie wyrzeć może. Na pospolite pytanie: „do czego się to przyda?” — matematyk, filolog, chemik, filozof odpowiadają, że nauka przez nich wykładana, takie, lub inne może mieć w życiu zastosowanie; że np. potrafi zmniejszyć cierpienia, powiększyć dobrobyt, doprowadzić do szczęścia. Nauczyciel pisania stara się dowieść, że nauka jego jest nie-

zbędną w życiu, że bez niej nie można zadość uczynić tysiącnym wymaganiom społecznym: jedném słowem, stara się wszelkimi sposobami jej użyteczność udowodnić. Skoro zaś taki uczony, jak numizmatyk naprzykład, nie może bezpośrednio użyteczności, uprawianej przezeń nauki wykazać, musi przeto przyznać, że nauka ta dla ludzkości względnie nie wiele ma wartości.

W taki więc sposób pośrednio lub bezpośrednio ludzie starają się użyteczność każdej nauki udowodnić. „Jak żyć?“ jest dla nas zasadniczym pytaniem. Pytania tego nie należy pojmować li tylko materyalnie, lecz owszem, nadawać mu najbardziej obszerne znaczenie. Zadaniem ogólném, mieszczącym w sobie wszystkie inne, szczegółowe zadania, jest sposób życia właściwy pod każdym względem i wśród wszelkich okoliczności. Jak należy pielęgnować ciało, kształcić umysł, sprawować interesa? W jaki sposób wychowywać rodzinę? Jak wypełniać obowiązki względem kraju? W jaki wreszcie sposób wyzyskać wszystkie źródła szczęśliwości, jakie przyroda dała człowiekowi? Jak spożytkować wrodzone nasze zdolności, aby dla siebie i bliźnich, możliwe osiągnąć szczęście? — w jaki sposób żyć tak, aby mózdz ze wszystkich dobrodziejstw życia korzystać?

To są rzeczy, które przedewszystkiém i koniecznie poznać musimy, i tego nas właśnie wychowanie nauczyć powinno. Celem wychowania być musi: uzdolnienie do życia o ile możności doskonałego.

Poznać więc najlepszy system wychowania możemy jedynie przez rozważanie, o ile zbliża on nas do zamierzonego celu. A jednak sposób ten, ułatwiając ocenę przedmiotów wychowania, tylko częściowo bywa używany; posługują się nim pobieżnie bardzo, niedostatecznie się nad nim zastanawiając; gdy tymczasem, przeciwnie, należałoby go stosować umiejętnie, metodycznie, we wszystkich okolicznościach. Zawsze należy pamiętać, że uzdolnienie człowieka do życia doskonałego jest celem wychowania; a wychowując dzieci, w wyborze metody i przedmiotów wychowania, potrzeba zawsze cel ten mieć na względzie. Przedewszystkiém powinniśmy zupełnie się wyzwolić z pod jarzma metody panującej, bo metoda ta nie przedstawia większych od innych rękami. Trzeba się téż wznieść ponad poziom zwykłego, niedokładnego i empirycznego zapatrywania się na rzeczy, które znajdujemy nawet u ludzi rozsądnych, starających się wpływać na wykształcenie umysłowe swych dzieci. Nie wystarcza mniemanie, że pewna nauka przydać się może w przyszłości, i że nauka ta większą od innych nauk wartość praktyczną posiada; przedewszystkiém należy znaleźć sposób oceniania względnej wartości nauk, aby stanowczo wiedzieć, którym wypada oddać pierwszeństwo.

Bez wątpienia, zadanie to bardzo niełatwe; być nawet może, że nigdy nie będzie ono rozwiązane w sposób zupełnie zadawalniający; lecz trudności, jakie się tu nasuwają, nie powinny nas zrażać i nie

powinniśmy nigdy rozwiązania tego zadania zaniechać, tak bowiem wielkie ma ono dla nas znaczenie. Przeciwnie, należy wszelkich starań dołożyć, aby się stać panem tych trudności. Postępując systematycznie, wkrótce dojdziemy do wyników niezmiernie ważnych.

Przedewszystkiém więc wypada nam uporządkować podług ich znaczenia, główne czynności życia ludzkiego. Naturalny ich szereg tak się przedstawia:

- 1) Czynności bezpośrednio samozachowawcze;
- 2) czynności, które, czyniąc zadość potrzebom bytu, pośrednio przyczyniają się do zachowania osobnika;
- 3) czynności, mające na celu wychowanie i wykształcenie potomstwa;
- 4) czynności, zapewniające porządek społeczny i stosunki polityczne, czyli czynności życia towarzyskiego;
- 5) czynności różnorodne, służące do zapełnienia czasu wolnego, t. j. do zaspokojenia naszych upodobań i uczuć, czyli inaczej, czynności estetyczne.

Nie potrzeba dowodów na to, że takiem jest mniej więcej naturalne następstwo tych czynności. W rzeczy samój, pierwsze miejsce zajmują czynności i środki, mające na celu zabezpieczenie osobistości człowieka. Chciejmy np. wyobrazić sobie osobnika, nie więcej od niemowlęcia posiadającego pojęć i wiadomości o przedmiotach ze świata zewnętrznego i o ruchach otaczających go zwierząt, niewiedzącego, w jaki sposób w obec nich się zachować i ustrzedz się od niebezpieczeństwa; osobnik

ten, bezwątpienia, utraciłby życie przy pierwszym zaraz wyjściu bez opieki na ulicę, a wszelkie wiadomości, jakieby mógł w dziedzinie innych nauk posiadać, od tego uchroniłby go nie potrafiły. Każdy więc przyzna, że pierwsze i najbardziej potrzebne wiadomości są te, które dotyczą osobistego bezpieczeństwa, bo bez nich istnienie człowieka byłoby na ciągłe próby i wypadki narażone.

Nie można również zaprzeczyć, że drugie miejsce należy się czynnościom pośrednio zachowawczym, polegającym na dostarczeniu środków do życia. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że potrzeba wyszukiwania środków do życia dla siebie samego, poprzedzać musi obowiązki względem rodziny, ponieważ zazwyczaj wypełnienie tych ostatnich najzupełniej zawisło od dobrego obrotu interesów zawodu, jakiemu się jednostka poświęca.

Tak więc, troska o byt własny stanowi pierwszą potrzebę człowieka, potem dopiero następuje potrzeba zabezpieczenia bytu rodziny; a więc wiadomości, przyczyniające się do zabezpieczenia własnego istnienia, mają pierwszeństwo przed temi, za pomocą których jesteśmy w stanie byt rodziny zabezpieczyć.

Z tego, że w stopniowym rozwoju społeczeństwa rodzina poprzedziła państwo, że dzieci wychowywano jeszcze, zanim państwo istniało; i że również można je wychowywać po jego upadku; że z drugiej strony, przeciwnie, wychowanie młodego pokolenia jest głównym warunkiem istnienia dla pań-



stwa: z tego wszystkiego wynika, że obowiązki ojca rodziny mają pierwszeństwo przed obowiązkami obywatela kraju. Ponieważ zaś ostatecznie wartość i potęga społeczeństwa zależą zupełnie od charakteru obywateli, a najpewniejszym środkiem wykształcenia ich charakteru jest wychowanie, jasną jest przeto rzeczą, że pomyślność społeczeństwa zawisła od dobrego stanu rodziny. Nauka więc, która się tą ostatnią zajmuje, musi poprzedzać naukę, mającą na celu zabezpieczenie istnienia pierwszego. Liczne zatrudnienia przyjemne, wypełniające chwile wolne od pracy poważniejszej, jako to: poezya, muzyka, malarstwo, nie mogły istnieć, zanim się nie utworzył stan społeczny. Sztuki piękne mogą dojść do do konałości tylko w społeczeństwach, na wysokim szczeblu rozwoju stojących, bo treść swą czerpią z uczuć i popędów całego społeczeństwa. Nietylko, że społeczeństwo wykształcone przyczynia się do ich rozwoju, lecz dostarcza jeszcze nieustannie myśli i uczuć, jakie sztuki piękne wyrazić usiłują. Tak więc, wiadomości, mogące się przyczynić do wykształcenia dobrego obywatela kraju, większą wartość posiadają od wiadomości, kształcących smak estetyczny lub rozwijających talenty, i dlatego też w wychowaniu im należy oddawać pierwszeństwo.

Powtarzamy więc raz jeszcze, iż najbardziej naturalny porządek tego następstwa jest taki: wychowanie, rozwijające czynności bezpośrednio samozachowawcze; wychowanie, kształcące czynności pośrednio-zachowawcze; wychowanie przysposabia-

jące nas do obowiązków rodzicielskich ; wychowanie kształcające obywatela kraju ; wreszcie wychowanie mające za przedmiot sztuki piękne — estetyczną stronę życia. Nie przeczymy wcale, że rozmaite te gałęzie wychowania w bardzo ścisłym ze sobą związku zostają, i że znajomość jednej ułatwia zapoznanie się z innymi. Niewątpliwie, każdy z tych działów zawiera w sobie wiadomości bardziej ważne i istotne od tych, jakie się w działach poprzedzających znajdują. Tak n. p. człowiek biegły w interesach, lecz mało pod innymi względami wykształcony, zapewne będzie bardziej dalekim od ideału życia doskonałego, niż człowiek, który, lubo mniej zdolny do zdobywania pieniędzy, lepsze jednak o obowiązkach ojca pojęcie posiada i więcej ma zdrowego sądu o rzeczach. Nie chcemy przez to powiedzieć, aby naukę życia praktycznego należało rozwijać, wykluczając z wychowania znajomość sztuk pięknych i literatury ; przeciwnie, lepiej jest wszystkiego potrochę umieć. Bez względu jednak na te nie wielkie ograniczenia, działy przez nas wskazane, nie przestają istnieć i są bardzo wyraźne, porządek zaś, w jakim po sobie następują, odpowiada porządkowi, w jakim po sobie następują działy życia rzeczywistego.

Naturalnie, ideałem wychowania być musi uzdolnienie człowieka do życia doskonałego, wszechstronnego. Ponieważ jednak w obec teraźniejszego stanu cywilizacji nie możemy tego ideału osiągnąć, porzestać przeto musimy na zachowaniu właściwego

stosunku w uzdolnieniu do każdego z powyższych działów czynności. Nie dążmy do kształcenia umysłu w jednym tylko kierunku kosztem innych, nie mniej potrzebnych wiadomości; lecz owszem, zwracajmy uwagę na wszystkie i starajmy się usiłowania nasze do względnej ich wartości ustosunkować. W tym jedynie wypadku należy od prawidła tego odstąpić, kiedy szczególne zdolności wymagają słusznie, poświęcenia się jednej jakiej nauce, która w przyszłości ma się stać specjalnością i może los zabezpieczyć. W ogólności jednak, przedmiotem wychowania być musi zdobycie, w sposób możliwie zupełny i doskonały, wiadomości, przyczyniających się najlepiej do wszechstronnego rozwoju życia indywidualnego i społecznego, i pobieżne tylko zapoznanie się z takimi wiadomościami, które najmniej się do tego rozwoju przyczyniają.

Przy regulowaniu wychowania powinniśmy się kierować tą zasadą, że wartość każdego rodzaju wychowania, mającego na celu doprowadzenie człowieka do ideału życia doskonałego, może być względną lub bezwzględną. Niektóre wiadomości posiadają wartość rzeczywistą, wewnętrzną, inne znów za takie tylko są uważane, rzeczywistość zaś względną tylko wartość mają. Drętwienie i szum w uszach poprzedzają zwykle paraliż; ciało, rzucone z wysokości, pada na ziemię podług praw ruchu jednostajnie przyspieszonego; chlor jest środkiem odwianającym: oto są fakta, posiadające, jak wszystkie w ogólności prawdy naukowe, wartość rzeczywistą;

tysiące lat przejdą, a fakta te zawsze trwać będą i mieć wpływ na życie ludzkie. Gruntowna znajomość ojczystego języka, oparta na studiach nad greckim i łaciną, będzie miała dla nas, jak i dla innych, plemiennie nam pokrewnych narodów wartość rzeczywistą; lecz wartość ta trwa dopóty tylko, dopóki języki nasze trwać będą. Zbieranina imion, dat i nieznaczających wypadków, która w szkołach naszych przywłaszczyła sobie nazwę nauki historii, tylko względną wartość posiada. Nauka ta nie wywiera najmniejszego wpływu na nasze czynności; posługujemy się nią tylko jako puklerzem przeciwko niedorzecznym naganom, któremi opinia publiczna karci ludzi, wiadomości tych nie posiadających. Jak historia powszechna przedstawia większą wartość niż historia pojedynczej prowincyi lub jednego wieku; jak znów historia prowincyi lub jednego wieku na większą zasługuje uwagę, niż historia jednego miasta w ciągu krótkiego okresu panowania pewnej mody: tak samo nauka, wartość rzeczywistą posiadająca, z punktu widzenia racjonalnego, powinna mieć pierwszeństwo przed taką, której wartość rzeczywista jest warunkową, jak również przed taką, która względną tylko wartość posiada.

Do uwag tych przedwstępnych dodać jeszcze musimy co następuje:

Wszelkie nabywanie wiadomości ma podwójną wartość: najprzód jako *wiedza*, powtóre jako *ćwiczenie umysłu*. Ucząc się czegoś, przedewszystki

ćwiczymy nasze zdolności umysłowe (np. pamięć, wyobraźnię) a następnie już wzbogacamy umysł wiadomościami. Oceniając wiedzę, mającą człowieka do życia doskonałego przysposobić, należy dwa te punkty mieć na względzie.

Oto są wnioski ogólne, na które będziemy się powoływali przy poszukiwaniu *systemu wychowania racjonalnego*: Życie człowieka składa się z rozmaitego rodzaju czynności, których wartość stopniowo się zmniejsza; każdy szereg wiadomości posiada wartość rzeczywistą, jakby — rzeczywistą lub względną. Wreszcie uczenie się ma podwójne znaczenie; jako wzbogacenie umysłu wiadomościami i jako ćwiczenie.

Na szczęście pierwsza i najgłówniejsza część wychowania, której przedmiot stanowi troska o bezpośrednio zachowanie własnego naszego bytu, w znacznym stopniu jest już utrwaloną. Ponieważ jest ona zbyt ważną, aby mogła być pozostawioną naszej lekkomyślności, przyroda więc sama się nią zaopiekowała. Już u dziecka, które się do niańki tuli i płacze na widok osoby obcej, spostrzegamy objawy instynktu zachowawczego, pobudzającego je do unikania przedmiotów nieznanych i, być może, niebezpiecznych. Później, kiedy się dziecko już chodzić nauczyło, obawa, jakiejś doświadcza przy zbliżeniu się psa cudzego, przeraźliwy krzyk, z jakim ucieka do matki na widok czegoś niespodziewanego, — dowodzą istnienia tego samego instynktu, w wyższym już jednak stopniu. Oprócz tego, dzie-

cko co chwila wzbogaca swój umysł wiadomościami, potrzebnymi do bezpośredniego zachowania jego bytu. Uczy się, naprzykład, jak ma utrzymywać swe ciało w równowadze, kierować ruchami aby się ustrzedz od potrącenia o przedmioty otaczające; poznaje, które z pomiędzy tych przedmiotów są twarde i mogą mu ból sprawić, jeżeli o nie potrąci; które znów są ciężkie i mogą go skaleczyć przy upuszczeniu; które w stanie są utrzymać ciężar jego ciała, a które nie; poznaje, co to jest ból, spowodowany ogniem, uderzeniem, przedmiotami ostreimi; te i inne tego rodzaju wiadomości użyteczne, uczające go, jak ma wystrzegać się śmierci i wypadków, stanowią dla dziecka przedmiot ciągłej nauki. Wreszcie, kiedy w kilka lat potem, siły dziecka wydatkują się na bieganie, łażenie, skakanie, na rozmaite zabawy i ćwiczenia gimnastyczne, we wszystkich tych czynnościach, przyczyniających się do rozwoju mięśni, wykształcenia zmysłów i nadania bystrości postanowieniom dziecka, widzimy przysposobienie do umiejętności zachowania się wśród tysiąca otaczających przedmiotów i do unikania niebezpieczeństw, które się każdemu w życiu przytrafiają. Tak więc, ponieważ, jakeśnį już to powiedzieli, natura o nas tak się troszczy, nie potrzebujemy przeto wiele sami się tęp początkowóm wychowaniem zajmować. Potrzeba tu tylko, pozostawić dziecku zupełną swobodę nabywania tego doświadczenia i poddawania się tym ćwiczeniom, i w niczém natury nie krępować. Dlatego też nie-

brawo

dorzecznie postępują nauczycielki szkół, zabraniające powierzonym ich pieczy dziewczynkom, oddawać się swobodnie zabawom i ćwiczeniom, skutkiem czego nie umieją one dać sobie następnie w życiu rady i często stają się ofiarą rozmaitych nieszczęść.

To, cośmy dopióro co powiedzieli, nie obejmuje jednak całości wychowania, mającego na celu wykształcenie w człowieku zdolności samozachowawczych. Niedosć, że ciało należy zabezpieczyć od wszystkiego, co może je w sposób mechaniczny uszkodzić lub zniszczyć, trzeba jeszcze, o ile możliwości starać się uchronić je od następstw przekroczenia praw fizyologicznych, t. j. od chorób i śmierci. Dlatego, aby życie uczynić o ile możliwości doskonałym, niedosć jest zapobiegać nieprzewidzianym ciosom, grożącym życiu naszemu, lecz należy jeszcze unikać powolnego osłabienia i wyniszczenia ciała, jakie nieraz nasze złe nawyknięcia spowodowują. Ponieważ przy braku zdrowia i krewkości życiowej, czynności wszelkiego rodzaju, jako to: przemysłowe, rodzinne, towarzyskie, stają się mniej lub więcej niemożliwe, jawną więc jest rzeczą, że drugi ten rodzaj bezpośrednio samozachowawczych czynności nie mniejsze ma od pierwszego znaczenie, i że ich nauka powinna w wychowaniu zająć miejsce bardzo wydatne. Prawda, że i tu jeszcze do pewnego stopnia przyroda służy nam za przewodnika: za pośrednictwem naszych wrażeń fizycznych i zachceń, zapewnia ona względne posłuszeństwo głównym swym wymaganiom. Na szczęście, brak pożywienia,

wielkie gorąco, chłód nieznośny, wywołują stan, który jest zbyt jasną dla nas przestrogą, abyśmy nie mieli na niego zwracać uwagi, i gdyby ludzie zawsze słuchali tych i innych, lubo mniej wyraźnych ostrzeżeń przyrody, bezwątpienia na mniej daleko cierpień byłiby narażeni. Gdyby po znużeniu ciała lub umysłu koniecznie i zawsze następowało wytchnienie, gdyby zawsze przewietrzano pokoje i unikano zapartego powietrza; gdybyśmy jedli wtedy tylko, kiedy głodni jesteśmy, i pili, tylko będąc spragnieni, organizm nasz rzadko znajdowałby się w stanie nienaturalnym i zawsze prawie byłby zdolny do czynności życiowych. Lecz pod tym względem istnieje tak powszechna i głęboka niezajomość praw fizjologii, iż ludzie nie wiedzą nawet o tém, że ich czucia i wrażenia są to wskazówki najbardziej na zaufanie zasługujące, z wyjątkiem tych chyba wypadków, kiedy w skutek ciągłego przekraczania praw natury, wrażenia stały się chorobliwymi. Tak więc, chcąc się wyrazić ze ścisłością logiki, musimy powiedzieć, że przyroda dała nam urzędowych opiekunów naszego zdrowia, lecz że zupełna niewiedomość z naszej strony czyni ich usiłowania w znacznej części nieużytecznymi.

Ktoby wątpił o tém jak ważną jest dla nas rzeczą bliższe zapoznanie się z zasadami fizjologii, jako środkiem dojścia do życia doskonałego, niech się tylko rozejrzy dokoła i zechce zastanowić się nad tém, jak mało osób w wieku średnim lub podeszłym cieszy się zdrowiem. Wyjątki tylko stanowią

ludzie, którzy w starości zdołali zdrowie zachować; przeciwnie co chwila napotykamy choroby uparte, zadawnione, ogólne wycieńczenie i osłabienie, zgrzybiałość przedwczesną. Każdy z nas musi przyznać, że uniknąłby wielu chorób, na jakie w ciągu życia zapadał, gdyby lepiej znał i bardziej słuchał głównych chociażby zasad fizjologii. Tu widzimy cierpienia serca, będące skutkiem zapalenia goścowego, które znów wywołane zostało mieszkaniem w domu wilgotnym; tam znów zupełną ślepotę, spowodowaną zbyt usilną pracą literacką. Wczoraj mówiono o osobie, która na całe życie pozostała kulawą, z powodu, że z początku nie zwracała uwagi na lekkie stłuczenie kolana; dzisiaj znów mówią nam o innéj osobie, zmuszonéj lata całe w łóżku leżeć, a to z powodu, iż nie wiedziała, że bicie serca, jakiego doświadcza, było skutkiem zbyt wielkiej pracy umysłowej. Słyszymy, że człowiek, który się chciał siłą popisywać, na całe życie został skutkiem tego kaleką; to znów, że inny, raz na zawsze zdrowie utracił w skutek podjęcia się bez potrzeby zbyt uciążliwej pracy. Obok tego, dokoła widzimy ciągle niedomagania i zapadania na zdrowiu. Nie będziemy się zastanawiali nad rozmaitemi chorobami i będącą ich wynikiem stratą pieniędzy i czasu, zwracamy na to tylko uwagę, do jakiego stopnia brak zdrowia przeszkadza nam wypełniać obowiązki i sprawować interesa; jak psuje charakter, jak dla cierpiącego fizycznie, pełnienie obowiązków ohywateła staje się niemożebném; wreszcie, jak zły stan

zdrowia zatruwa wszelkie przyjemności. Czyż nie jest oczywistém, że grzechy przeciwko prawom fizycznym, (grzechy naszych przodków, jak również i nasze), bardziej od innych skracają i koszlawią życie i że życie staje się skutkiem tego szeregiem cierpień i ciężarem, zamiast być dobrodziejstwem i uciechą.

Nie na tém koniec. Niedosć, że skutkiem przekraczania praw fizjologicznych, sprowadzamy wiele chorób, lecz jeszcze skracamy znacznie nasze życie. Mylném jest mniemanie, że po wyzdrowieniu z jakiegokolwiek bądź choroby, wracamy do pierwotnego stanu zdrowia. Niéma chorób, któreby przechodziły bez śladu. Organizm, który cierpiał, raz na zawsze zostaje uszkodzonym; może się zdarzyć, iż uszkodzenie to nie odrazu da się dostrzedz, zawsze jednak ono istnieje, i w połączeniu z innymi tego rodzaju *item*, które natura nie zaniedbuje nigdy do ściśle przez nią prowadzonego rachunku wciągnąć, nie omieszka z czasem na ustrój oddziałać, przez to niezawodnie nasze życie skracając.

Właśnie skutkiem nagromadzenia tych drobnych, mało przez się znacznych uszkodzeń, następuje zwykle przedwczesne wyniszczenie organizmu. Jeżeli zechcemy przypomnieć różnicę, jaka zachodzi pomiędzy rzeczywistą długością życia ludzkiego a jego długością możebną, a mianowicie, o ile pierwsza jest krótszą od drugiej, zrozumiemy wówczas całą doniosłość straty. Jeżeli do strat tych, będących skutkiem chorób, dodamy stratę największą a mia-

nowicie śmierć przedwczesną wielu osób, przekonamy się, że zwykle ginie połowa życia. Tak więc, nauka, która, zapobiegając utracie zdrowia, ma na celu bezpośrednio zachowanie naszego bytu, niezmiernie ważną być musi. Nie twierdzimy, aby nauka ta mogła w zupełności i zawsze złe usunąć. Jasną jest rzeczą, że w obec teraźniejszego stanu cywilizacji, z potrzeby często musimy prawa natury przekraczać. Co więcej, wtedy nawet, kiedy konieczność ta nie istnieje, często skłonności człowieka pobudzają go do poświęcenia przyszłego dobra dla chwilowej rozkoszy, pomimo, że posiada świadomość czynu i zna smutne jego następstwa. Zawsze jednak jesteśmy przekonani, że rzeczywista nauka, odpowiednio wykładana, mogłaby wiele korzyści ludziom przynieść; a ponieważ zasady higieny należy wprzód dokładnie poznać, aby je następnie módz w życiu stosować, przeto potrzeba naukę tę dostatecznie rozpowszechnić, w takim bowiem razie zdoła ona w przyszłości, prędzej czy później, nakłonić ludzi do trybu życia, zgadzającego się bardziej z wymaganiami rozumu. Wniosek więc, jaki ztąd da się wyprowadzić, jest, że jeżeli mocne zdrowie i towarzyszący mu zwykle hart duszy stanowią dla człowieka główny warunek szczęścia; przeto nauka, mająca na celu zachowanie tego zdrowia, pierwsze pod względem znaczenia miejsce zajmować powinna. Jesteśmy tego zdania, że wykład Fizjologii, obejmujący główne przynajmniej zasady téj nauki i mogący nauczyć nas postępowania

w życiu zgodnie z temi zasadami, musi koniecznie stanowić część wychowania racjonalnego.

Dziwną jest rzeczą, że potrzebujemy o tém mówić, dziwniejszą jeszcze — że potrzebujemy założenia tego dowodzić i bronić. A jednak znajdują się osoby, które z szyderstwem niemal przyjmują wygłoszoną przez nas zasadę. Osoby te, które niezawodnie rumieniąby się ze wstydu, gdyby im się zdarzyło w Ifigenii, akcent zamiast na przedostatniej, na trzeciej od końca zgłosce położyć, albo które uważałyby za zniewagę przypuszczenie, że mogą o jakichś czynach bajecznych półbogów nie wiedzieć; bez najmniejszego zakłopotania przyznają się do niewiadomości, w jakim się miejscu trąbka Eustachiusza znajduje, jakie nerwy prowadzą do rdzenia kręgowego, jaka jest prawidłowa liczba uderzeń pulsu, albo w jaki sposób płuca wciągają otaczające powietrze. Trószcąc się o to, aby synowie ich biegli byli w znajomości bajek i przesądów, jakie się przed dwoma tysiącami lat dzieć miały, ludzie ci nie dbają wcale o nauczanie ich głównych chociażby wiadomości o budowie i czynnościach własnego ciała; wolą nawet, aby wcale wiadomości tych nie posiadali; do takiego stopnia jest wszechwładny wpływ rutyny, do takiego stopnia w wychowaniu naszym przyjemne nad pożytecznym przeważa.

Nie potrzebujemy dowodzić, jakie znaczenie posiada drugi z kolei rodzaj wiedzy, który, nauczając jednostki rozmaitych sposobów zarobkowania

na utrzymanie życia, prowadzi do czynności pośrednio samozachowawczych. Wszyscy się pod tym względem zgadzają, a zdaniem ogółu nawet, ten rodzaj wiedzy cel wychowania stanowi. Lecz podczas gdy prawie każdy gotów jest wygłaszać tę oderwaną zasadę, że wychowanie, uzdalniające młodzież do pracy, jest niezmiernie ważnym, a nawet bardziej od wszelkich innych rodzajów wychowania potrzebnym, mało się znajduje osób, któreby chciały wiedzieć, jaki rodzaj wychowania potrafi w nich te zdolności wykształcić.

Musimy przyznać, iż należycie oceniono znaczenie czytania, pisania i arytmetyki; lecz na tym koniec. Podczas, gdy większa część wykładanych przedmiotów nie ma najmniejszego związku z czynnościami przemysłowymi, z wychowania wyrzucają niezliczoną liczbę wiadomości, które w bezpośrednim związku z temi czynnościami zostają. W rzeczy samej, czém się trudnią ludzie, z wyjątkiem kilku nielicznych klas społeczeństwa? Otóż, zajmują się wytwarzaniem, przerabianiem i podziałem środków, do utrzymania życia służących. A od czego zawisło to powodzenie w wytwarzaniu, przygotowaniu i podziale tych środków? Zawisło ono od użycia metod, zastosowanych do natury każdego z tych środków; od ściślej znajomości ich własności fizycznych, chemicznych lub biologicznych, jednym słowem, zawisło od wiedzy.

Ta właśnie gałąź wiedzy, zupełnie prawie pomijana w naszych wykładach szkolnych, koniecznie jest potrzebną dla urzeczywistnienia postępu. Pomimo, że prawda ta nie ulega wątpliwości, zdaje się ona jednak być prawdą martwą, a to zapewne z tego powodu, że się nie przywykło o niej myśleć. Dla tego też będziemy się starali zwrócić na nią uwagę czytelnika, robiąc krótki przegląd faktów, a to w celu zupełnego usprawiedliwienia naszych twierdzeń.

Zostawmy w stronie najbardziej oderwaną naukę — logikę — tę konieczną jednak przewodniczkę zarówno dla każdego większego producenta, jak i dla kupca, a przejdźmy wprost do *matematyki*. Nauka ta, jako mająca do czynienia z liczbami, opanowuje wszystkie gałęzie przemysłu, a więc jednakowo bywa stosowaną przy uporządkowaniu procesu lub sporządzeniu oszacowań, jak i przy kupnie — sprzedaży płodów i prowadzeniu rachunków. Nie potrzebujemy więc rozwodzić się nad znaczeniem tej gałęzi nauk oderwanych.

W budownictwie również niezbędną jest znajomość specjalnej gałęzi matematyki. Cieśla wioskowy, sporządzający plan robót podług prawideł empirycznych, t. j. na mocy własnego doświadczenia, zarówno jak budowniczy takiego „*mostu brytańskiego*,” ciągle muszą stosować się do zasad *geometrii*. Inżynier, wymierzający grunta; budowniczy, sporządzający plan mającego się wznieść budynku; przedsiębiorca, zakładający fundamenta; murarz,

ociosujący kamienie; robotnicy, wznoszący pojedyncze części budynku: wszyscy się rządzą zasadami geometrii.

Przy budowie kolei żelaznych, od pierwszej do ostatniej chwili prowadzenia robót, geometrya ciągle znajduje zastosowanie: sporządzanie planów i roboty ziemne, wytknięcie linii, wymiar nasypów i pochyłości, plany i budowa mostów, wodociągów, dróg, tunelów i stacyj, nie mogą się bez niej obyć. Toż samo się dzieje przy budowie portów, doków, przy sypaniu gruzu na dno dla uregulowania nurtu, przy rozmaitych robotach uskutecznianych przez inżynierów i budowniczych ponad brzegiem morza lub wewnątrz kraju, a to nietylko na powierzchni, lecz także i w głębokościach ziemi. W naszych czasach, nawet gospodarz wiejski, aby porządnie drenaży założyć, musi uciec się do zasad geometrii.

Od nauk czysto abstrakcyjnych, jak matematyka, przejdźmy teraz do nauk abstrakcyjno-konkretnych. Rozwój rękodziół w czasach najnowszych zawdzięczać należy zastosowaniu najprostszej z pomiędzy tych nauk — *mechaniki*. Własności drąga, lub koła na wale działają w każdej maszynie, a nie posiadalibyśmy tylu i tak rozmaitych wyrobów przemysłu, gdyby nie zastosowanie maszyn. Spróbujmy nakreślić dzieje bochenka chleba. Ziemia, z której bochenek ten powstał, była drenowana za pomocą rur glinianych, a przy robieniu tych rur niezbędne musiano stosować zasady mechaniki; powierzchnia ziemi została zorana maszyną, zboże

zżęto, wymłócono i przesiano — a zawsze przy pomocy maszyn; taż maszyna następnie zboże to pytlowała i zmeła; gdyby wreszcie mąka została do Gosportu wysłaną, mogłaby być za pomocą maszyn przeistoczoną w suchary. Rozejrzmy się dokoła naszego pokoju. Jeżeli wybudowano go niedawno, w takim razie cegły, z jakich ściany stawiano, robione były za pomocą maszyny; również za pomocą maszyn piłowano i heblowano deski na posadzkę, szlifowano kamienie kominka, robiono i drukowano obicia papierowe. Wykładanie stołu, toczony nóżki krzesel, dywany, firanki: wszystko to jest wyrobem maszynowym. Nasze zgrabne ubranie, czyż nie jest w zupełności przez maszyny tkaném, a nawet być może uszytém? A książka, którą czytamy, czyż jęj arkuszków nie wyrabiała maszyna, i czy nie maszyna tęż zadrukowała ją wszystkimi temi wyrazami? Dodajmy do tego, że możność rozwżenia wszystkich płodów i bogactw po ziemi, również maszynom tylko zawdzięczamy. A po tęp wszystkim, zwróćmy uwagę na to, że powodzenie lub niepowodzenie przemysłu zawisło od dobrego lub złęgo zastosowania nauki mechaniki. Inżynier, popełniający błąd przy obrachowaniu wytrzymałości użytych do budowy materyałów, buduje most, który się niebawem załamie. Rękodzielnik, posługujący się złą maszyną, nie może współzawodniczyć z innym, któregó maszyna mniej traci siły przez tarcie i opór. Budujący okręta podług dawnęgo systemu musi ustąpić pierwszeństwa temu, kto statki swe

buduje zgodnie z uznaną w mechanice zasadą linii, dzielącej część zanurzoną od niezanurzonej. Dziś więc, kiedy naród o tyle z innymi współzawodniczyć jest w stanie, o ile składające go jednostki ruchliwości i uzdolnienia posiadają, możemy powiedzieć, że stopień znajomości mechaniki w narodzie wielki wpływ na jego losy wywierać musi.

Przejdźmy teraz do tych gałęzi wiedzy abstrakcyjno-konkretniej, które mają do czynienia z siłami molekularnymi, a znajdziemy tutaj znowu cały szereg zastosowań.

Fizyce właśnie w połączeniu z matematyką zawdzięczamy znajomość maszyny parowej, zastępującej w pracy rąk tysiące. Dział nauk fizycznych, traktujący o ciepłe, nauczył nas sposobu zaoszczędzenia paliwa w przemyśle. Wiemy, w jaki sposób zwiększać działanie wielkich pieców, zastępując powietrze zimne powietrzem ogrzanym; jak przewietrzać kopalnie; jak zapobiegać wybuchom przez użycie lampy bezpieczeństwa; jak wreszcie i kiedy posługiwać się termometrem. Drugi znów dział fizyki, badający własności światła, udziela mocy oczom starca i krótkowidza; ułatwia przy pomocy mikroskopu badanie chorób i rozpoznawanie lekarstw; a jednocześnie zapobiega rozbiciu się statków, wskazując drogę za pomocą udoskonalonych latarni morskich.

Poszukiwania nad elektrycznością i magnetyzmem wybawiły od śmierci i zagłady życie i mienie niezliczonej liczby osób, a to dzięki jedynie wyn-

lezeniu busoli; elektrotypia znakomicie przyczyniła się do rozwoju sztuki, telegraf wreszcie, pozwolił urządzać wygodnie nasze stosunki handlowe i polityczne. Nawet w życiu domowym, poczynawszy od wydoskonalonego pieca kuchennego, aż do stereoskopu, przeznaczonego do zabawy, postęp fizyki przyczynia się do zapewnienia nam dobrobytu i przyjemności.

Ważniejszym jeszcze jest wpływ *chemii* na te czynności ludzkie, które prowadzą do zapewnienia środków do życia. Piorący bieliznę, farbiarz, fabrykant płócienek kolorowych, stosują ciągle zasady chemii. Również przy topieniu mosiądzu, miedzi, cynku, ołowiu, srebra i żelaza, niezbędną jest znajomość chemii. Rafinacja cukru, wyrabianie gazu, mydła, prochu strzeleckiego, są po części przynajmniej procesami chemicznymi, zarówno jak wyrabianie szkła i porcelany. Odróżnić fermentacją wysokową od fermentacji octowej, jest to kwestya chemiczna, od której zawisło powodzenie, lub strata piwowara. Dla tego też piwowar, interes swój na wielką skalę prowadzący, zawsze przy zakładzie biegłego chemika utrzymuje. Jednym słowem, obecnie żaden przemysł bez chemii, w pewnym przynajmniej stopniu, obejść się nie potrafi, nie wyłączając ztąd nawet rolnictwa, którego postęp zupełnie od zastosowania tych zasad zależy. Rzeczywiście, rozbiór nawozów i gruntu, odkrycia dotyczące ich zastosowania, użycie gipsu i innych substancyj, dla utrzymania amoniaku w stanie

stałym, zużytkowanie koprolitów, wyrób nawozów sztucznych: są to dobrodziejstwa chemii, z którymi każdy rolnik powinien się zapoznać. Czy to mowa o zapalkach lub o dezynfekcyi rynsztoków ulicznych, czy téż o fotografii, o chlebie wypiekany bez drożdży lub o przyrządzaniu perfum: zawsze musimy pamiętać, jak wielką jest rola chemii w tych wszystkich wyrobach i czynnościach i jak z tego powodu, musi ona być znaną przez tych, którzy pośrednio lub téż bezpośrednio, biorą udział w przemyśle.

Astronomia W dziedzinie nauk konkretnych spotykamy przede wszystkim *astronomią*. Żeglugę morską, handel międzynarodowy, zatrudniający znaczną część ludności i dostarczający nam tylu przedmiotów pierwszej użyteczności i zbytku, zawdzięczamy znajomości téj sztuki.

Geologia *Geologia* jest także nauką, której znajomość przyczynia się znakomicie do postępu w przemyśle. Obecnie, kiedy kopalnie żelaza stanowią tak obfite źródło bogactw: kiedy kwestya, na jak długo wystarczyć mogą zawarte w ziemi naszej pokłady węgla kamiennego, stała się kwestyą wielkiej wagi; kiedy posiadamy szkołę górnictwa i rząd inspektorów-geologów: nie potrzebujemy, zdaje się dowodzić, że zbadanie skorupy ziemskiej wpłynąć może na nasz dobrobyt materialny.

Biologia Cóż mamy wreszcie powiedzieć o nauce życia, o *biologii*? Czyż ona także nie zajmuje się zbada-

niem czynności pośrednio samozachowawczych? Mało ma ona wprawdzie w związku z tém, co zwykle nazywamy „rękodzielnictwem,“ lecz za to ściśle jest złączona z najważniejszą gałęzią przemysłu, bo z przygotowaniem pożywienia. Ponieważ rolnictwo musi się stosować do zjawisk życia roślinnego i zwierzęcego, znajomość przeto tych zjawisk stanowi podstawę rozumnie prowadzonego rolnictwa. Wprawdzie, niektóre zasady biologiczne zostały empirycznie przez rolników poznane i zastosowane, zanim jeszcze nauka zdołała je wyświecić. Wiedzieli oni np. o tém, jakie rośliny jakich nawozów wymagają, jakie zboże grunt wycieńcza i w jakim porządku zboża po sobie siał trzeba. Wiedzieli oni na mocy doświadczenia, że źle karmione konie nie są w stanie należycie pracować; że pewne choroby bydła lub owiec powstają przy takich lub innych okolicznościach. Te i inne tego rodzaju wiadomości, które rolnik doświadczeniu codziennemu zawdzięcza i które dotyczą budowy roślin i zwierząt, stanowią całość znanych mu faktów biologicznych, od których znajomości głównie powodzenie w jego zawodzie zawisło. Otóż, jeżeli te fakty biologiczne, źle określone i niedokładne, tak są jednak dla rolnika przyteczne, oszczędzić przeto, o ile więcej oneby mu się przydały, gdyby je należycie zgłębiono i określono. Już teraz widzieć możemy dobrodziejstwa, jakie rolnictwu gruntowna znajomość zasad biologii wyświadcza.

Wiadomo naprzykład, że wytwarzaniu się ciepła zwierzęcego towarzyszy zawsze utrata materji i że skutkiem tego, zapobiegając utracie ciepła, nie potrzebujemy powiększać ilości pokarmu. Jakkolwiek wniosek powyższy jest dziełem czystej teoryi, jednak obecnie stosują go w hodowli bydła, i przekonano się, że utrzymując w oborach temperaturę dość wysoką, mniej daleko trzeba dawać pokarmu zwierzętom. To samo da się powiedzieć i względem rozmaitości pożywienia.

Doświadczenia fizyologów wykazały, że zmiana pokarmów nietylko jest pożyteczną, lecz że jeszcze trawienie staje się łatwiejszém przez pomieszanie w żołądku rozmaitego rodzaju pokarmów. Również biologii zawdzięczają rolnicy znajomość przyczyn kołowacizny (*vertigo*), choroby, które tak pomiędzy owcami grasuje. Rzeczywiście, przekonano się, że przyczyną téj choroby jest obecność w mózgu owcy glisty, która na mózg ciśnienie mechaniczne wywiera. W miejscu, w którym się glista znajduje, czaszka owcy staje się bardzo miękką, i dość jest glistę tę z wewnątrz przez tę rozmiękczoną część czaszki wydobyć; aby zwierzę zawsze prawie i zupełnie uleczyć.

Pozostaje nam jeszcze nauka, która wpływ bezpośredni na rozwój przemysłu wywiera, a mianowicie *socjologia*. Ludzie, którzy codziennie śledzą stan rynku pieniężnego, sprawdzają tabelki kursów, rozprawiają o przyszłym urodzaju, o cenach cukru, bawełny, wełny, jedwabiu, którzy starają się zgłę-

bić stan polityczny i na przewidywaniu wojny lub pokoju swe wyrachowania handlowe opierają: wszyscy ci ludzie studyują socyologią. Wprawdzie uczą się jój w sposób empiryczny, błędny; lecz zawsze się jój uczą, bo zyski ich i straty zawisły od trafności wniosków. Nietylko wielki kupiec i przemysłowiec muszą w czynnościach swych mieć na względzie zaofiarowanie i zapotrzebowanie, co znajomości wielu bardzo faktów wymaga, i przez to samo poznawać rozmaite zasady socyologii; każdy drobny handlarz również powinien o tych wszystkich okolicznościach pamiętać. Powodzenie jego handlu zależy szczególnie od trafności, z jaką zdoła przewidzieć zmiany przyszłych cen towarów. Jasną jest przeto rzeczą, iż ktokolwiek zechce się poświęcić handlowi, wprzód musi poznać prawa, jakim czynności handlowe ulegają. Tak więc, kto się tylko zajmuje wyrobem, zamianą lub sprzedażą towarów, powinien posiadać wiadomości z pewnej gałęzi nauk. Ludzie, bliską czy téż daleką styczność z naszym przemysłem mający (a nie wiem, czy się znajdują tacy, którzyby żadnej styczności nie mieli), potrzebują znać własności matematyczne, fizyczne i chemiczne przedmiotów, jak również niektóre przynajmniej zasady biologii i socyologii.

Zapewnienie sobie środków do życia, co nazwa-
liśmy czynnościami pośrednio samozachowawczemi,
zależy po największej części od znajomości zasad
jednej lub kilku z tych umiejętności, znajomości nie
zawsze naukowej i gruntownej, bo nabytej nieraz

jedynie przez doświadczenie, lecz zawsze prawdziwej. To, co się zowie nauką handlu, w rzeczywistości, bez względu na sposób, w jaki się chcemy wyrazić, oznacza naukę zasad odpowiedniej w tym razie umiejętności. Prace naukowe, teoretyczne, dla tego tak wielkie mają znaczenie, bo uzdolniają do życia handlowego i przemysłowego, bo wiedza, oparta na rozumowaniu i dowodzeniach, ma niezaprzeczoną wyższość nad wiedzą empiryczną, t. j. tylko drogą doświadczenia nabytą.

Nie dosyć jest znać fakty; kogo obchodzi wytwarzanie lub zamiana produktów, ten musi poznać związek wzajemny, musi zrozumieć „jak“ i „dla czego“ nie tylko w tych rzeczach, które go bezpośrednio obchodzą, lecz i w innych jeszcze bardziej odległych szeregach faktów. W naszym wieku, w którym duch stowarzyszeń tak w społeczeństwach panuje, wszyscy prawie, z małemi chyba wyjątkami, biorą udział w rozmaitych przedsiębiorstwach handlowych lub przemysłowych. Często zaś rozwój lub upadek przedsiębiorstwa zależy od umiejętnego prowadzenia, od znajomości nauk, które z niem związek mają. Oto na przykład, kopalnia węgla kamiennego, która akcyonaryuszów do bankructwa przywiodła; nie byłby spotkał ich los tak smutny, gdyby o tém wiedzieli, że pod pokładem znalezionego w kopalni granitu czerwonego, węgiel kamienny nigdy znajdować się nie może. Robiono wiele prób zbudowania maszyn elektromagnetycznych, któremi spodziewało się zastąpić maszyny parowe;

otóż, gdyby ci, co na to koszta łożyli, znali zasadnicze prawo wzajemnego stosunku i równoważnika sił, nie straciliby napróżno tyle pieniędzy. Codziennie widzimy ludzi, czyniących ogromne nakłady dla urzeczywistnienia swych projektów i wynalazków, które im pożytecznymi się wydają; a tymczasem człowiek, chociaż trochę z nauką obeznany, zdołałby natychmiast całą ich niepraktyczność ocenić.

Wszędzie, dokąd się tylko zwrócimy, spostrzegamy ludzi, którzy mienie swe stracili, usiłując urzeczywistnić jakieś niedorzeczne projekty!

Otóż, jeżeli w naszym wieku straty pieniężne, będąc skutkiem niewiadomości i nieuctwa, już tak są pospolite, o ileż pospolitszymi i większymi one będą w przyszłości, dla ludzi, którzy do nauki przykładają się nie zechcą! W miarę, jak czynności przemysłowe wymagać będą coraz to głębszych wiadomości naukowych - - co znów pod wpływem współzawodnictwa koniecznie nastąpić musi, — w miarę, jak stowarzyszenia staną się coraz bardziej powszechnymi, co téż niezawodnie nastąpić musi, wiedza tém bardziej stanie się potrzebną dla każdego kupca i przemysłowca. To, co najbardziej w szkołach naszych bywa zaniedbywaném, to właśnie najbardziej nam w życiu przydać się może. Przemysł nasz dawnoby już nie istniał, gdyby ludzie nie kształcili się sami, nabywając wiadomości praktyczne, a to już po ukończeniu wychowania szkolnego. Gdyby nie wiedza, nagromadzona w ciągu wieków całych, po za obrębem i niezależnie od

wykształcenia urzędowego, rozmaite gałęzie przemysłu naszego wcaleby istnieć nie mogły. Gdybyśmy nie posiadali innego wykształcenia nad to, jakie nam w szkołach publicznych dają, Anglia obecnie jeszcze byłaby tém, czém była za czasów feudalizmu. Nauka, zajmująca się zbadaniem praw rządzących zjawiskami, nauka, której obszar coraz się powiększa, która pozwala ujarzmić przyrodę i zastosować ją do naszych potrzeb, a rolnikowi daje możność tak wygodnego życia, o jakim dawniej królom się nawet nie śniło, nauka ta, powtarzamy, powstała i wykształciła się zupełnie prawie niezależnie od wychowania w szkołach i zakładach publicznych.

Znajomość życia, której zawdzięczamy to, że staliśmy się narodem potężnym, i która jest dla nas warunkiem bytu, rozwijała się w cieniu, w kryjówkach ustronnych, podczas gdy nasi patentowi profesorowie bawili się wyłącznie nauczaniem formułek bez treści.

Doszliśmy do trzeciego z kolei wielkiego działu czynności ludzkich, czynności, do których, zdaniem naszym, wcale nas za młodu nie przysposabiają. Gdyby dziwnym zbiegiem okoliczności, potomność nie odziedziczyła po nas żadnego innego śladu cywilizacji, oprócz stosu naszych książek klasycznych lub ćwiczeń szkolnych, wielkiem zaiste byłoby zdziwienie ówczesnego starożytnika, który, przeglądając te księgi i papiery, nie znalazłby w nich najmniejszej nawet wzmianki o tém, aby uczniowie, którzy

się temi książkami posługiwali, sposobili się z czasem na rodziców. „Rozumiem! pomyślałby ten antykwaryusz, był to zapewne kurs nauk dla bezżennych. Widzę, że w wychowaniu tém zwracano uwagę na wiele rzeczy, szczególnież zaś uwzględniano prace, pozostawione przez narody, już w owym czasie wymarłe, lub czerpano je od jakichś innych współczesnych narodów; (z czego można wnosić, że naród ten nie posiadał wcale własnych swych skarbów umysłowych); lecz nie znajduję tu żadnej wzmianki o sztuce wychowywania dzieci. A jednak, ludzie ci nie mogli być do tego stopnia pozbawieni rozsądku, aby wcale na przedmiot tak wielkiej wagi nie zwracać uwagi. A więc był to zapewne kurs nauk dla jednego z ich zakonów klasztornych.“

W rzeczy saméj, czyż nie jest zadziwiającém, że chociaż życie i śmierć dzieci naszych, wykształcenie ich zdolności moralnych i umysłowych zależą od sposobu ich wychowania, w szkołach naszych o wychowaniu tém nie wykładają wcale tym, którzy niebawem sami stać się mają rodzicami? Czy nie jest rzeczą okropną powierzenie losu młodego pokolenia wpływowi nierozsądnych nawyknień, kierownictwu i namowom nieuków, zachciankom rodziców, podszeptom mamek, radom przesądnych babek? Gdyby się kto zajął handlem, nie mając najmniejszego o arytmetyce i prowadzeniu ksiąg kupieckich pojęcia, śmialibyśmy się z jego głupoty i przepowiadalibyśmy mu koniec żałośny. Gdyby

się ktokółwiek odważył, nie nauczywszy się poprzednio anatomii, pochwycić za skalpel chirurga, dziwilibyśmy się jego zuchwałości i litowalibyśmy się nad powierzonymi jego opiece choremi. Gdy jednak rodzice przystępują do trudnego zadania wychowania dzieci, bez najmniejszego przygotowania, nie znając nawet zasad wychowania fizycznego, moralnego i umysłowego, mających być dla nich wskazówką, nikt się temu nie dziwi ani się lituje nad ofarami!

Tysiące istot ludzkich przedwcześnie zmarłych, setki tysięcy takich, które żyją po to tylko, aby wiecznie cierpieć, miliony wreszcie takich, które wzrastają niedość mocno i zdrowo, nasuwają nam myśl o krzywdzie, jaką im rodzice, nieświadomi praw biologicznych, wyrządzają. Chciejcie się tylko nad tém zastanowić, że prowadzenie dzieci wywierają wpływ dodatni lub ujemny na całą ich przyszłość, że przytém można się dwadzieścia razy omylić, zanim się raz postąpi właściwie, a zapewne zrozumiecie dobrze stan opłakany, będący wynikiem bezzasadnego, nieobmyślnego systemu naszego wychowania. Postanawiają np. chłopaka ubrać w krótką i lekką sukienką, i tak ubranemu, każą się bawić na powietrzu, ze skrzepłemi od chłodu członkami. Postanowienie to oddziałać musi na całe życie chłopaka, wywołując chorobę albo osłabiając ciało, albo co najmniej, robiąc go mniej silnym w wieku późniejszym, a to znów może stać na przeszkodzie jego powodzeniu i szczęściu

w życiu. Również jeżeli będziemy dzieciom dawali pokarm zbyt jednostajny lub mało pożywny, skutki tego na całe życie pozostaną, wstrzymując rozwój fizyczny i umysłowy mężczyzny i kobiety. Nie pozwalając dzieciom oddawać się grom hałaśliwym lub (z przyczyn zbyt lekkiego ubrania) wychodzić na chłód, zmniejszamy przez to skalę sił i zdrowia, jaką im uatura przeznaczyła.

Widząc jak synowie i córki chorują nieustannie, rodzice nazywają to nieszczęściem, próbą, jaką im Opatrzność zsyła. Panujący w ich głowach zamęt każe im przypuszczać, że nieszczęścia te powstają bez przyczyn, albo że są skutkiem przyczyn nadprzyrodzonych. Tymczasem, rzecz się ma zupełnie inaczej. Zapewne, w wielu razach, przyczyny te przychodzą drogą dziedziczności; najczęściej jednak źródła ich szukać należy w niewłaściwym pielęgnowaniu i prowadzeniu dzieci. Odpowiedzialność za tyle cierpień, chorób i osłabień najczęściej ciąży na rodzicach. Oni się podjęli obowiązku bezustannego i baczego śledzenia za wszystkim, co jakkolwiek wpływ na życie ich dzieci wywierać może, a jednak z powodu niedarowanej lekkomyślności, pogardzili znajomością praw rządzących rozwojem życia: broniąc dzieciom rzeczy użytecznych i zezwalając na szkodliwe, ciągle te prawa pogwałcają. Skutkiem zupełnej nieznajomości praw fizjologicznych, podkopują oni zwolna organizm dzieci, sprowadzają cierpienia i śmierć przedwczesną, a to nietylko na nie same, lecz i na ich potomstwo. Niemniej zgnębne

skutki nieświadomości spostrzegamy i w wychowaniu moralném.

Przyjrżmy się młodej matce i jój postępowaniu z dziećmi. Przed kilkoma zaledwie laty, młoda ta kobieta siedziała na ławie szkolnej, a nauczycielki starały się pamięć jój obarczyć słówkami, imionami i datami, nie rozwijając w niej władz myślenia i zastanawiania się. Nie dano jój tam najmniejszego pojęcia o tém, jak ma postępować z budzącym się umysłem dziecka, a otrzymane przez nią wychowanie i dyscyplina szkolna, nie mogły ją do samodzielnej na tém polu pracy uzdolnić. Następne lata poświęcono nauce muzyki, baftowaniu, czytaniu romansów i rozrywkom światowym. Nigdy nie starano się dać jój poznać, jak wielką jest odpowiedzialność przyszłych obowiązków matki, nie dano jój tego gruntownego wykształcenia umysłowego, któreby ją mogło do podjęcia się téj odpowiedzialności uzdolnić.

Spójrżmyż więc w jaki sposób kobieta taka postępuje, z charakterem, który się dopiero budzi i kształci, a którego kształcenie jój powierzonym zostało. Niéma ona namniejszego pojęcia o naturze zjawisk, z któremi ma do czynienia, i radzi sobie na oślep w tych wypadkach, w których zawahałby się człowiek, najwyższą nawet naukę posiadający! Nie zna wcale natury wrażeń, porządku ich przeobrażeń, ich czynności; nie wie, kiedy z pożytecznych stać się mogą szkodliwemi; wierzy, iż pewne uczucia, zawsze, bez względu na ich stopień, są dobre, a inne złe, chociażby rzeczywiście inaczej

zupełnie się działa! Nie znając organizmu dziecka, nie wie, jaki wpływ na ten organizm, takie lub inne postępowanie mieć może. Ztąd to pochodzą zgubne wyniki, których codziennie jesteśmy świadkami!

Ponieważ matka ta nie pojmuje zjawisk umysłowych, ich przyczyn i skutków, przeto wdanie się jój szkodliwszém jest od zupełnie biernego zachowania się. Bezustannie usiłuje ona ograniczyć prawidłowe i dobroczynne czynności dziecka, a przez to jego szczęściu przyszłemu szkodzi, psuje charakter zarówno swój jak i dziecka, a wreszcie traci jego przywiązanie. Pod wpływem obawy, chęci zysku lub dumy, nakłania je do postępów, które się jój pożytecznemi wydają, nie dbając o to, jaki wpływ na charakter mieć mogą i troszcząc się o to tylko, aby postępowanie dziecka zgadzało się z jój pojęciem o szczęściu; w tento sposób rozwija się w niem obłudę, tchórzostwo, egoizm, zamiast kształcić uczucia dobre i szlachetne. Zalecając szczerłość uczy je jednak ciągle kłamstwa, bo straszy je karami, a następnie kar tych nie wykonywa. Zalecając miękość i powściągliwość, sama często się unosi i wybucho w zelżywych wyrazach za przewinienia małej wagi. Matka taka nie rozumie wielkiej prawdy, że w pokoju dziecka zarówno jak i na świecie, jedynie prawdziwą i zbawienną karnością jest ta, która polega na dopuszczaniu złych lub dobrych, przyjemnych lub też niemiłych następstw naturalnych, będącój wynikiem naszych czynności. Pozbawiona wszelkiej wiedzy teoretycznej, niezdolna

śledzić za rozwojem dziecka, lekkomyślnie powoduje się ona uczuciem danej chwili. W wielu razach wpływ matki stałby się do najwyższego stopnia zgubnym, gdyby nie stawała mu na przeszkodzie zadziwiająca dążność młodego umysłu do osiągnięcia typu moralnego rassy, dążność, zwykle niezmiernie silna, bo zwyciężająca wszystkie wpływy podrzędne.

A wychowanie umysłowe dziecka, czyż nie odbywa się w ten sam sposób? Albowiem, jeżeli się zgodzimy, że rozwój umysłu następuje według pewnych praw, musimy przyznać, że bez znajomości tych praw nie można nadać wychowaniu należytego kierunku. Śmiesznością byłoby utrzymywać, że można kierować tworzeniem się i powstawaniem pojęć nie znając samego sposobu, w jaki pojęcia te w umyśle się tworzą. Jak dalece wychowanie to, jakie mamy, różni się od tego, jakim być powinno, wtedy tylko pojąć zdołamy, gdy sobie przypomnimy, że niema prawie rodziców i bardzo mało jest nauczycieli, którzyby najmniejsze chociażby o psychologii posiadali pojęcie. Z tego też właśnie powodu przyjęty system wychowania zupełnie jest wadliwym ze względu na treść i formę; nie wzmiankując nieraz o rzeczach niezmiernie ważnych, narzucamy umysłowi rzeczy szkodliwe, przyczem najbardziej szkodliwym jest sam sposób nauczania.

Pod wpływem niedorzecznego przekonania, że nauka książkowa stanowi całość wychowania, przedwcześnie dzieciom dają do rąk elementarze, każąc

im się z nich uczyć. Z przyczyny niepojmowania tak wielkiej prawdy, że użycie książek jest rzeczą dodatkową, że książki stanowią tylko pomocniczy, dopełniający środek nauczania, który wtedy tylko powinien być użyty, kiedy zabraknie środków bezpośrednich, (a to tak samo, jak, że wtedy tylko przestać na opowiadaniu innych musimy, kiedy sami własnymi oczami przedmiotu widzieć nie możemy); nauczyciele nasi chętnie zawsze udzielają wiadomości gotowych, już przez kogo innego nabytych, zamiast wiadomości bezpośrednio ze źródła czerpanych.

Nie rozumiejąc, jak ważnym jest samodzielne kształcenie się umysłu w pierwszych latach życia ludzkiego, nie pojmując, że zdolność spostrzegawcza w dziecięciu, nietylko że nie powinna być krępowaną, lecz owszem zasługuje na umiejętne poparcie i powinna być o ile możności rozwijaną, osoby, zajmujące się wychowaniem, uparcie każą dzieciom zajmować się rzeczami, które w tym okresie życia są niezrozumiałe i wstrętne. Ceniąc bardziej formę nauki, niż treść jej samą, nie pojmują one, że należy udawać się do książek dla poczerpnięcia z nich nowego źródła wiadomości, tylko po zupełnym już wyczerpaniu wszelkich wiadomości o przedmiotach, otaczających nas w pokoju, na ulicy, w ogrodzie, jak również o ich własnościach; a to nie z tego tylko powodu, że bezpośrednia znajomość rzeczy lepszą jest od znajomości pośredniej, lecz i dla tego jeszcze, że wyrazy, w książkach napotymane, mogą

wywołać pewne wyobrażenia i pojęcia nieinaczej, jak w stosunku do poprzednio już nabytego doświadczenia o rzeczach. Zwróćmy jeszcze i na tę okoliczność uwagę, że takie nauczanie formułek i wyrazów rozpoczyna się zbyt wcześnie i bez względu na prawa rozwoju naszego umysłu.

Rozwój umysłowy idzie od poznania rzeczy konkretnych do abstrakcyjnych; a tymczasem w wychowaniu, bez względu na tę okoliczność, nauka tak bardzo oderwana, jak gramatyka, zamiast stać w rzędzie nauk wykładanych przy końcu, zwykle wykłada się dzieciom bardzo jeszcze małym. Geografia polityczna — rzecz dla dzieci martwa i obojętna, — która właściwie powinna stanowić przyczynek do socjologii, wykłada się bardzo wcześnie; przeciwnie zaś geografia fizyczna, którą dziecko łatwo pojmuje i której stosunkowo z przyjemnością się uczy, bywa zupełnie prawie zaniedbaną. Wszystkie nauki prawie wykładane są w sposób niewłaściwy, a mianowicie wykład rozpoczyna się od określeń, reguł i zasad ogólnych, gdy przeciwnie, należałoby rozwijać je i objaśniać stopniowo, w tym samym porządku, w jakim w umyśle dziecka powstają, rozwijają się i grupują pojęcia o przedmiotach świata zewnętrznego.

Następnie, podstawę całego systemu stanowi przymuszanie dzieci do uczenia się na pamięć, podług rutyny, przez co myśl poświęca się literze. W końcu, władze umysłowe wcześnie tępieją skutkiem usiłowań w celu przełamania natury i zmu-

szenia ucznia do skupiania całej uwagi nad książkami. W głowie ucznia powstaje chaos ogólny, bo go uczą rzeczy, których jeszcze zrozumieć nie może, i karmią go ogólnikami, nie zapoznawszy poprzednio z pojedynczymi faktami. W ten sposób uczeń staje się biernym odbieraczem myśli cudzych i nie przywyka do samodzielnego poszukiwania faktów i pojęć; umysł jego do zbytku się przeciąża, giną nieraz znakomite zdolności, i nie wielka tylko liczba umysłów pomimo wadliwości systemu wychowania rozwinać się może. Po ukończeniu egzaminów, książki raz na zawsze w stronę rzucono; wiadomości nabyte, należyście nie uporządkowane, wkrótce się ulotniają, a to, co po nich zostaje, nie może nam się w czémkolwiek przydać, bo nas nie nauczono wiadomości tych w życiu stosować, i nie wyrobiliśmy w sobie zdolności dokładnego zastanawiania się i samodzielnego myślenia. Dodajmy do tego, że podczas, gdy większość przedmiotów wykładanych względnie bardzo małą ma wartość, wielka ilość wiadomości, rzeczywiście pożytecznych, zupełnie w wychowaniu bywa pomijaną. Na zasadzie więc tego, co się powiedziało, możemy postawić następujące wnioski: wychowanie fizyczne, moralne i umysłowe jest do najwyższego stopnia wadliwem, a to z tego głównie powodu, że rodzice wcale nie posiadają nauki, która jedna tylko mogłaby właściwą drogę postępowania wskazać. Czegóż możemy się spodziewać po tych, którzy przystępują do rozwiązywania najtrudniejszego ze wszystkich zadań,

*rodzice
nie
posiada
nauki*

nie poznawszy go nawet należycie? Długość potrzeba pracy, aby się nauczyć szyć trzewiki, dom budować, kierować statkiem lub lokomotywę prowadzić. Czyż więc rozwój cielesny i umysłowy człowieka jest rzeczą stosunkowo tak prostą, że pierwsza lepsza osoba żadnych wiadomości przygotowawczych nie mająca, zupełnie temu zadaniu podołać może? Jeżeli tak nie jest, jeżeli rzeczywiście proces takiego rozwoju, z jednym tylko wyjątkiem, jest najbardziej złożony ze wszystkich, jakie w przyrodzie istnieją, i jeżeli zadanie osoby, zajętej wychowaniem, jest w rzeczy samej tak niełatwem, czyż nie jest więc szaleństwem, przystępować do tego zadania bez odpowiedniego przygotowania. Lepiej poświęcić naukę talentów, niż pominąć to przygotowanie, tak niezbędne. Ojciec, który z własnej winy utracił miłość swych synów, surowością swą popchnął ich do nieuległości i upadku moralnego, a sam sobie nieszczęście zgotował, uzna zapewne, że nauka o charakterze więcejby mu się od znajomości Eschilosa przydała. Matka, która opłakuje zgon pierworodnego dziecka, zmarłego skutkiem gorączki szkarlatynowej, gdy jej doktor oświadczył szczerze, (czego sama zresztą już się prawie domyślała), że dziecko jej byłoby wyzdrowiało, gdyby organizm poprzednio już nie był podkopany zbyt wielką pracą umysłową; matka taka, powtarzamy, doświadczająca jednocześnie smutku i wyrzutów sumienia, nie wiele się pocieszy tём, że potrafi tekst oryginalny Danta czytać.

Widzimy więc, że dla uregulowania trzeciego działu czynności ludzkich, konieczną potrzebą jest pewna znajomość praw życia, niezbędnym jest obznajmienie się z najgłówniejszymi zasadami fizjologii i psychologii. Przewidujemy uśmiech, z jakim twierdzenie to przez wielu zostanie przyjętym. Żądanie, aby rodzice uczyli się rzeczy tak obcych i mało znanych, wyda się wielką niedorzecznością. W rzeczy samej niedorzecznością byłoby żądać znajomości tych przedmiotów od wszystkich, bez wyjątku, rodziców. Lecz nie taką jest właśnie myśl nasza. Dostatecznym będzie obznajomienie ucznia z ogólnymi zasadami, poparcie tych zasad kilkoma przykładami, a uczniowie niewątpliwie łatwiej je zrozumieć i spamiętać potrafią. Co zaś do sposobu wykładu, to można je będzie wykładać w sposób dogmatyczny, albo, co jeszcze lepiej, racjonalny. W każdym więc razie, następujące fakty nie ulegają wątpliwości: rozwój fizyczny i umysłowy dzieci ulega pewnym prawom; jeżeli rodzice zupełnie nie chcą być tym prawom posłuszni, śmierć koniecznie nastąpić musi; jeżeli w pewnym tylko stopniu do nich się stosują, koniecznym następstwem być muszą w dzieciach pewne wady cielesne i umysłowe; i w tym tylko wypadku, gdy rodzice we wszystkim zgodnie z prawami temi postępują, dzieci dochodzą do doskonałego rozwoju umysłu i ciała. Osądźcież więc teraz, czy ojcowie i matki nie powinni gorliwie starać się prawa te poznać?

Od obowiązków rodzicielskich przejdźmy do obowiązków obywatela kraju.

Zacznijmy od zapytania, jaka umiejętność jest człowiekowi potrzebną, aby mógł obowiązkom tym zadość uczynić?

Historia

Nie można powiedzieć, aby w wychowaniu wiadomości tego rodzaju zupełnie były pomijane, bo przecież w szkołach wykładają pewne nauki, z nazwy przynajmniej jakiś związek z obowiązkami względem społeczeństwa i kraju mające. Pomiedzy temi naukami miejsce wybitne zajmuje *historia*. Lecz, jakeśmy już nadmienili, wiadomości, udzielane dzieciom pod powyższą nazwą, dla życia żadnej wartości nie posiadają. Fakty, zawarte w szkolnych podręcznikach historii, zarówno jak i w dziełach, bardziej nawet poważnych, przeznaczonych dla dorastającej młodzieży, nie dają wcale właściwego pojęcia o dziejach ludzkości. Opisy życia królów, (bo tego wyłącznie prawie uczą dzieci) nie wiele mogą się przyczynić do wyświeetlenia nauki o społeczeństwie. Do wyświeetlenia przyczyn wzrostu lub upadku narodów, mało się przyda znajomość wszelkich intryg dworskich, spisków, najazdów i innych tego rodzaju wypadków, wraz z imionami wszystkich osób, jakikolwiek udział w tych wypadkach przyjmujących. Czytamy, że w pewnej epoce współubieganie się o koronę i berło było przyczyną wojny, że strony wojujące stoczyły bitwę; że uczestniczący w niej generałowie i dowódcy tak się lub inaczej nazywali, że każdy

z nich pod swém dowództwem tyle tysięcy piechoty, jazdy i tyle armat posiadał, że ustawili oni swe wojska w takim szyku bojowym; że wykonywali rozmaite ruchy, napadali, cofali się; że o takiej dnia godzinie zostali pobici lub odnieśli nad nieprzyjacielem zwycięstwo; że podczas jednego z tych ruchów zabito generała lub pewien pułk zdziesiątkowano; a opowiadanie bywa tak szczegółowém, iż się wspomina, ile w bitwie padło, a ilu wzięto do niewoli. Czyż pomiędzy tylu nagromadzonemi szczegółami tego opowiadania, jest choć jeden taki, który może się przydać do wypełnienia obowiązków obywatela.

Przypuścimy, że pilnie czytaliśmy nietylko opis „*Piętnastu bitew stanowczych, stoczonych na kuli ziemskiej*,” lecz nadto, opisy wszystkich innych bitew, jakie tylko historyi są znane; czyż przez to jednak sąd nasz w przyszłych wyborach stanie się bardziej trafnym? Lecz to są fakty, fakty niezmiernie ciekawe, odpowiecie mi na to. Zapewne, są to fakty (o ile nie są powymyślane) i fakty te, dla wielu, mogą być bardzo zajmującemi. Nie wynika ztąd jednak, aby znajomość ich rzeczywiście była pożyteczną. Sąd sztuczny lub chorobliwy może nadać wartość rzeczom, które prawie wcale jój nie posiadają. Zajadły amator tulipanów, za wagę złota nie odda jakiegóś szczególnój cebulki. Są ludzie, dla których skorupa naczynia ze starój porcelany stanowi pożądanę bogactwo; są znów tacy, którzyby wiele dali za posiadanie pamiątek po znakomitych

zbrodniarzach. Mamyż powiedzieć, że upodobania te stanowią miarę rzeczywistej wartości przedmiotów? Nie, zapewne; a więc i przyjemność pewnych opowiadań historycznych nie dowodzi wcale ich wartości; dla zdania zaś sprawy o wartości nabytych wiadomości, należy zapytać siebie, do czego wiadomości te przydać się mogą? Jeżeliby kto nam doniósł, że kotka sąsiada wczoraj się okociła, powiedzielibyśmy mu, że wiadomość ta wcale nas nie obchodzi. Chociaż jest to fakt, pojmujemy jednak; że żadnej użyteczności nie przedstawia, że w niczém na postępowanie nasze wpłynąć nie zdoła, ani pomoże nam do osiągnięcia życia doskonałego. Otóż, zastanówmy się w ten sposób nad wielką masą faktów, którym miano historycznych nadają, a dojdziemy do takiego samego wniosku. Są to fakty, z których stanowczo wniosków wyprowadzić nie można, fakty, które nie mogą wpłynąć na uregulowanie zasad naszego postępowania. Dobrze jest o tych faktach dowiedzieć się dla przyjemności, lecz nie należy się łądzić, jakoby stanowiły one źródło wykształcenia.

W książkach tak zwanych „historycznych“ nie znajdujemy prawie zupełnie tego, co rzeczywistą treść historii powinno stanowić. Od kilku dopiero lat historycy zaczęli, do pewnego stopnia przynajmniej, zwracać się do takiego rodzaju nauczania, który rzeczywiście może być pożytecznym. Jak w dawnych czasach królowie byli wszystkiém, a lud niczém; tak samo w dawnych pracach historycznych

czyny królów stanowiły główną treść opowiadania, życie zaś narodu tylko rzecz dodatkową, jakby tło do obrazu. Tylko w czasach najnowszych, kiedy panującą się stała idea: szczęście narodów, nie zaś królów, historycy zajęli się badaniem zjawisk postępu społecznego. Z pomiędzy nauk, traktujących o społeczeństwie, najbardziej poznać musimy jego *historję naturalną*. Potrzebujemy poznać fakty, dające możność zrozumienia wzrostu i organizowania się danego narodu. Do faktów więc tych zaliczmy przedewszystkiém historję rządów; ale historia ta winna obejmować jak najmniej plotek i bajeczek o osobach, w których ręku rządy się znajdowały, a natomiast jak największą liczbę szczegółów odnoszących się do jego rodzaju i składu, zasad, metod, stron ujemnych lub dodatnich. Historia taka winna się zajmować nietylko rodzajem i zmianami w rządzie głównym, lecz nadto zwracać uwagę i na najdrobniejsze jego rozgałęzienia i podziały. Obok tego należy również dokładnie poznać rządy kościoła, ich skład, postępowanie, stopień władzy, stosunek do państwa, wreszcie samą stronę obrządkową kościoła, jego Credo i zasady religijne; te ostatnie potrzeba poznać nietylko z ich strony zewnętrznej, lecz owszem starać się zbadać, jakie były w danjéj epoce wierzenia i idee religijne, i jaki wpływ one na postępowanie ludzi wywierały.

Równie wiedzieć należy, jaki wpływ jedne strony społeczne na inne w rozmaitych epokach wywierały, o czém świadczą towarzyskie formy

historja naturalna

rządy kościoła

obcowania, etykieta światowa, tytuły, powitania, wyrażenia w listach i mowie używane. Zbadajmy wreszcie obyczaje, malujące życie narodu wewnątrz i zewnątrz, a więc i te, które się przestrzegają w stosunku pomiędzy mężczyzną i kobietą i pomiędzy rodzicami i dziećmi. Rozmaite przesady, poczynając od podań najbardziej rozpowszechnionych i znanych, aż do zabobonów osób pojedynczych, zasługują również na uwagę. Następnie, należy poznać, w głównych zarysach przynajmniej, system przemysłowy narodu, przez co się dowiemy, w jakim stopniu rozpowszechnioną tu była zasada podziału pracy, a jaki był stosunek pomiędzy robotnikami a chlebodawcami; czy robotnicy tworzyli tu kasty, stowarzyszenia, czy też pozostawali odosobnieni; w jaki sposób wyroby i produkty zbywano; jakie istniały środki komunikacji i jaki był system pieniężny. Obok tego trzeba jeszcze zbadać stan ówczesnego przemysłu ze stanowiska technicznego, poznać, jakich sposobów używano przy wyrabianiu i jaka była wartość samych wyrobów. Następnie trzeba odmalować stan duchowego rozwoju narodu w rozmaitych epokach, a to nietylko ze względu na rodzaj i zakres wychowania, lecz także i ze względu na postępy, przez naród ten na polu umiejętności i ścisłego myślenia poczynione.

Nie może też być pominięciem wykształcenie estetyczne narodu, o ile się ono wyraziło w budownictwie, malarstwie, rzeźbie, muzyce, ubiorze, poezji i podaniach; ani też jego życie codzienne,

określające nam rodzaj zamieszkania, pożywienia i zabaw narodowych. Nareszcie, jakby dla połączenia wszystkich tych faktów w jedno, należy przedstawić rys moralności teoretycznej i praktycznej wszystkich stanów społecznych, o ile się ona odbija w prawodawstwie, zwyczajach, przysłowiach i postępowaniu narodu. Powyższe fakty potrzeba przedstawić w krótkości i o ile możności ściśle; nie tak jednak, aby krótkość ta przeszkadzała jasnemu i dokładnemu ich zrozumieniu; muszą one stanowić jedną całość, dającą się na części składowe podzielić, a to dla tego, aby uczeń mógł natychmiast harmonią, jaka między nimi istnieje, zrozumieć, aby się nauczył poznawać związek i współistnienie rozmaitych zjawisk. Obraz wieków, po sobie idących, musi być tak przedstawiony, aby widoczną była stopniowa zmiana wierzeń, urządzeń i obyczajów narodu, i ciągłe harmonijne przeobrażanie się budowy społecznej.

Oto są wiadomości dziejowe, które każdemu z nas jako obywatelowi przydać się mogą. Tak więc wartość praktyczną może mieć takie tylko opracowanie historii, które moglibyśmy nazwać „*Opisową nauką społeczeństwa*“ a największą zasługą historyka jest opowiedzenie życia narodów w ten sposób, iżby ono dostarczyło materiału do porównawczej nauki społeczeństw, i abyśmy następnie na podstawie tych materiałów, prawa zasadnicze, rządzące zjawiskami społecznymi, określić mogli.

A teraz przypuśćmy nawet, że posiadamy dostateczną ilość wiadomości historycznych, rzeczywistą wartość mających, zawsze jednak wiadomości te nie na wiele nam się przydadzą, jeżeli ich klucza mieć nie będziemy. Klucz ten może nam dać tylko nauka. Nie znając ogólnych zasad biologii i psychologii, niepodobna racjonalnie wytłumaczyć zjawisk społecznych; niepodobna zrozumieć najprostszych nawet faktów życia społecznego, jak np. stosunku między zapotrzebowaniem i zaofirowaniem, jeżeli się przedtém nie robiło prostych, chociażby empirycznych spostrzeżeń nad naturą człowieka. A jeżeli poznanie najbardziej elementarnych zasad socjologii jest niemożliwem bez znajomości praw myślenia człowieka, to tém bardziej jeszcze niemożliwem jest zrozumienie całej nauki o społeczeństwie dla tego, kto nie posiada doskonałej znajomości wszelkich fizycznych i duchowych własności człowieka. Z punktu widzenia abstrakcyjnego sam przez się staje się jasnym wniosek powyższy. Oto założenie: społeczeństwo składa się z jednostek; wszystko, co się dzieje w społeczeństwie, jest wynikiem połączonych czynności tych ostatnich; a więc tylko w czynnościach jednostki należy szukać objaśnienia zjawisk społecznych. Lecz czynności jednostek ulegają właściwym prawom, przeto chcąc pierwsze zbadać, należy koniecznie poznać ostatnie. Prawa zaś, jakim jednostki ulegają, są właściwie wynikiem praw ogólnych życia cielesnego i umysłowego. Dla tego też biologia i psychologia są

niezbędnie potrzebne do wytłumaczenia nauki o społeczeństwie. Aby wniosek ten jeszcze prostszym uczynić, powiedzmy: że wszystkie zjawiska społeczne są zjawiskami życiowymi; najbardziej złożone z pomiędzy tych zjawisk muszą ulegać prawom życia, i przez tych tylko mogą być zrozumiane, komu prawa te nie są obce. Tak więc, cały czwarty dział czynności ludzkich wesprzeć się musi na umiejętności.

Z pomiędzy nauk wykładanych nie wiele jest takich, które następnie przydałby się nam mogły do spełniania obowiązków obywatela. Historia, którą się dzieciom wyklada, zwykle w małej tylko części może być użyteczną; lecz skutkiem wadliwości wychowania, nie umiemy nawet téj niewielkiej jéj cząstki należycie zastosować. Nie posiadamy już nie tylko materiału, lecz nawet samego pojęcia o socjologii opisowej, tak samo, jak nie posiadamy zasad ogólnych nauk organicznych, bez których sama socjologia opisowa nie może przynieść pożytku.

Pozostaje nam rozebrać ostatni dział czynności ludzkich, obejmujący rozrywki i zabawy, przeznaczone do zapełnienia chwil, wolnych od pracy. Po zbadaniu, jakie wychowanie najlepiej rozwija w nas czynności samozachowawcze i uczy spełniać obowiązki rodzicielskie, społeczne i polityczne, zastanówmy się obecnie nad tém, jakie wychowanie najlepiej nas uzdolnić może do życia estetycznego, a mianowicie do odczuwania piękna w przyrodzie, dziełach sztuki i piśmiennictwie. Ponieważ piąty

ten dział pomieściliśmy w końcu, t. j. po przedmiotach, bardziej bezpośrednio postępu ludzkości dotyczących, i ponieważ staraliśmy się wynaleźć kryterium wartości praktycznej dla wszystkich tych przedmiotów; przeto mógłby kto zrobić nam zarzut, iż czynności te uważamy za mniej ważne, że je bardzo mało cenimy. Tak jednak nie jest. Niemniej od innych cenimy wykształcenie estetyczne oraz wpływające ztąd dla człowieka rozkosze. Bez malarstwa, rzeźby, muzyki, poezji i wzruszeń wywołanych pięknnością przyrody, życie połowęby swego uroku straciło. Nietylko dalecy jesteśmy od tego, aby odmawiać znaczenia estetycznym popędom człowieka, lecz owszem mamy przekonanie, że w przyszłości sztuki piękne daleko więcej, niż obecnie, miejsca w jego życiu zajmować będą. Gdy siły przyrody oddane zostaną zupełnie na usługi człowiekowi, gdy środki przerabiania płodów surowych zostaną udoskonalone, a praca będzie do minimum ograniczoną; gdy wychowanie stanie się tak doskonałym, iż potrafi człowieka do czynności najbardziej potrzebnych w krótkim stosukowo przeciągu czasu uzdolnić; gdy skutkiem tego wszystkiego człowiek będzie miał więcej wolnego czasu: wówczas słusznie bardzo piękno sztuki i przyrody obszerniej uprawianém będzie.

Ale co innego jest uważać wykształcenie estetyczne jako środek w wysokim stopniu sprzyjający uszczęśliwieniu człowieka, a co innego mieć je za główny i konieczny cel szczęścia ludzkiego. Jak-

*czyż nie
całkowicie
odroczyć*

kolwiek wielkiem może być jego znaczenie, zawsze jednak pierwszeństwo przyznać musimy takiemu wykształceniu, które się bezpośrednio do codziennych potrzeb i obowiązków życia naszego odnosi.

Jakeśmy już to powiedzieli, piśmiennictwo i sztuki piękne mogą powstać tylko wtedy, kiedy już istnieją takie rodzaje czynności ludzkich, które koniecznie dla życia społecznego są potrzebne; a wiadomo przecież, że rzecz która stała się możliwą, musi następować po téj, która ją możliwą uczyniła. Ogrodnik hoduje roślinę dla kwiatu, a jednak pielęgnuje liście i korzenie, bo bez nich sam kwiat wytworzyćby się nie mógł. Lubo chodzi mu głównie o kwiat, ogrodnik jednak wie dobrze, że liście i korzenie większą daleko wartość mają, bo od nich cały rozwój kwiatu zależy. Dokłada wszelkich starań, aby roślinę przy życiu i zdrowiu utrzymać, a to dla tego, że niepodobna bez należnego pielęgnowania rośliny, otrzymać kwiat pożądaný. Toż samo ma miejsce w wypadku, który nas obecnie zajmuje. Budownictwo, rzeźba, malarstwo, muzyka, poezya — zaprawdę są kwiatami życia cywilizowanego. Lecz przyznając sztukom pięknym tak wysokie stanowisko, przypuściwszy nawet, że życie cywilizowanego społeczeństwa, które te sztuki piękne wytwarza, im w zupełności ulegać powinno, (na co się naturalnie trudno zgodzić); zawsze jednak pierwszeństwo oddać musimy wychowaniu bardziej praktycznemu, wychowaniu, które nas lepiej do życia i znoszenia jego przeciwiństw uzdolnia.

Tutaj staje się widocznym błąd naszego systemu wychowania. Zaniedbujemy roślinę dla kwiatu, zapominamy o tém, co życie daje, i zajmujemy się tém tylko, co mu piękna i ozdoby udziela. Nie rozwijamy w dzieciach zdolności samozachowawczych, pobieżnie tylko obznajamiamy je ze środkami zapracowania na życie, (skutkiem czego muszą się ich uczyć już po skończeniu wychowania, czerpiąc je tu i owdzie); nie dajemy im najmniejszego pojęcia o obowiązkach rodzicielskich; dla uzdolnienia wreszcie do należytego spełniania obowiązków obywatela, obarczamy ich pamięć wiadomościami, prawie żadnej wartości nie mającemi lub takimi, do których klucza nie posiadamy; ale z drugiej strony dokładamy wszelkich starań, aby nauczyć je rzeczy, które życiu wytworności, poloru i blasku dodają.

Chociaż niezaprzeczenie znajomość języków nowożytnych bardzo jest potrzebną, bo ułatwia czytanie dzieł w oryginale i porozumienie się z cudzoziemcami, nie wynika ztąd jednak, aby należało jęj poświęcać wiadomości, bezpośrednią dla życia wartość mające. Przypuśćmy, że prawdą jest, jakoby wychowanie klasyczne wpływało na wyrobienie stylu wytwornego? nie idzie jednak zatém, abyśmy poprawność i wykwićtność stylu wyżej stawili niż znajomość zasad wychowania dzieci. Przypuśćmy, że czytanie poetów starożytnych, którzy używali języków, obecnie już martwych, posłużyć może do wykształcenia gustu; czy ztąd jednak wynika, aby

wydoskonalenie gustu równe miało znaczenie, jak znajomość zasad higieny. Talenty, sztuki piękne, piśmiennictwo nadobne, jedném słowem to wszystko, co stanowi, że tak powiemy, kwiat cywilizacji, bezwarunkowo musi ustąpić pierwszeństwa porządkowi, na którym się cywilizacja opiera. Ponieważ sztuki piękne wypełniają wolne chwile życia, należy im przeto poświęcać chwile, zbywające od pracy i prawdziwego wychowania.

Wykazaliśmy więc stanowisko i znaczenie estetyki, i powiedzieliśmy, że jeżeli ma ona od początku samego stanowić część wychowania, część zawsze tylko jako dodatkową uważać należy.

Spójrzmy teraz, jakie wiadomości najbardziej są dla wychowania estetycznego potrzebne i jakie w najściślejszym związku z tą dziedziną czynności ludzkich zostają.

Niezaprzeczoną jest prawdą, że sztuki piękne koniecznie na nauce opierać się muszą, że bez nauki ani arcydzieł, ani należytej tych arcydzieł oceny, być nie może. Być może, że niektórzy znakomici artyści nie posiadają nauki w tém znaczeniu, jakiej zwykliśmy nadawać; lecz za to mają w wysokim stopniu rozwiniętą zdolność spostrzegawczą, która im ułatwia nabycie zasad ogólnych, stanowiących podstawę wszelkiej umiejętności; jeżeli zaś artyści tacy nie dochodzą do doskonałości, to niezawodnie z tego powodu, że zbyt mały zasób tych zasad ogólnych posiadają, i że je niedość dobrze rozumieją. Chcąc się *a priori* przekonać, jak dalece

umiejętność jest dla sztuk pięknych potrzebna, dość jest przypomnieć, że dzieła sztuki w mniejszym lub większym stopniu, są wyobrażeniem zjawisk przedmiotowych i podmiotowych, że dla doskonałości swój koniecznie muszą się z prawami tych zjawisk zgadzać, co znów niemożliwem jest bez bliższej znajomości tych praw ze strony artysty. Wkrótce się przekonamy, że twierdzenie to *a priori* doświadczenie w zupełności stwierdza.

Młodzi ludzie poświęcający się rzeźbiarstwu, studują kości i mięśnie ciała ludzkiego, aby poznać ich położenie, ruchy i połączenia. Są to wiadomości czysto naukowe, a jednak uznano za właściwe, udzielać je rzeźbiarzom, aby ustrzedz ich od błędów, jakie popełniają ci z pomiędzy nich, którzy budowy ciała nie znają. Również konieczną jest dla nich znajomość zasad mechaniki; a ponieważ na ogół, rzeźbiarze wcale nauki tej nie posiadają, nie raz z tego powodu wielkie błędy popełniają. Weźmy przykład: dla tego aby posąg mógł się na nogach utrzymać, potrzeba linię pionową, przechodzącą przez środek ciężkości, tak przeprowadzić, aby padała ona na podstawę figury; dla tego też, jeżeli człowiek znajduje się w postawie zwykłej, spokojnej, kiedy jedna noga bywa wyprężoną, a druga zgiętą, linia powyższa musi przechodzić przez środek stopy nogi wyprężonej; rzeźbiarze jednak, nie obeznani z teorią równowagi, często postawę tę wyobrażają w ten sposób, że powyższa linia przypada w środku pomiędzy stopami. Do

tegoż rodzaju błędów prowadzi nieznamość praw chodzenia: słynny naprzykład i tak wychwalany Discobol tak jest postawiony, iż niezawodnie upaść musi w chwili wyrzucenia kółka.

W malarstwie, jaśniej jeszcze występuje potrzeba posiadania wiadomości naukowych. Malarstwo chińskie jest tak śmieszném, z tego powodu, że Chińczycy nie umieją natury naśladować, że ich perspektywa liniowa jest zupełnie błędną a perspektywa powietrzna żadną. Rysunek przez dziecko wykonany jest tak dziwnym i niepodobnym do prawdy z tego powodu, iż dziecko nie zna zasady, że sama postać przedmiotu zmienia się odpowiednio do warunków, w jakich się oczom naszym przedstawia. Spójrzmy tylko na książki, podług których wykłada się nauka malarstwa: przypomnijmy sobie krytykę Ruskin'a i dzieła Pré-Raphaelitów, a zobaczymy, że postęp w malarstwie zależy od coraz to większej znajomości zjawisk przyrody. Najpilniejsze nawet spostrzeżenia, nie poparte jednak przez naukę, nie zdołają malarza od błędów rysunkowych uchronić. Każdy malarz przyzna, że gdyby nie wiedział z góry, jakim zmianom przy danych warunkach postać przedmiotów ulega, częstoby wcale zmiany téj nie dostrzegł; wiedzieć zaś, przy jakich warunkach zmiany takie w postaci przedmiotów następują, znaczy tyle prawie, co naukę tych zmian posiadać.

Z przyczyny nie posiadania potrzebnych dla artysty wiadomości, M. J. Lewis, malarz zresztą bar-

dzo gorliwy, cień od okratowanego okna na przeciwniejszej ścianie maluje liniami zbyt wyraźnymi, czegooby zapewne nie zrobił, gdyby lepiej znał zasady zjawiska półcienia. Również z powodu braku odpowiedniego naukowego wykształcenia, Rosetti, który zauważył szczególną grę kolorów na powierzchniach kosmatych przy pewnego rodzaju oświetleniu (grę, będącą wynikiem łamania się promieni słonecznych przy przejściu przez pojedyncze włoski), popełnia błąd przedstawiając tę grę barw na takich powierzchniach i przy takim oświetleniu, gdzie ona w żaden sposób miejsca mieć nie może.

Większe jeszcze wywołały zdziwienie, twierdząc, że i muzyka potrzebuje pomocy ze strony nauki. A jednak, można dowieść, że muzyka jest tylko zidealizowanym wyrazem uczuć i wrażeń, i że zatem jest dobrą lub złą, stosownie do tego, czy odpowiada prawom naturalnego tych uczuć i wrażeń wyrazu. Rozmaite brzmienia głosu ludzkiego, wyrażające rozmaite uczucia i stopień ich siły, są jakby zarodkami, z których rozwinęła się muzyka. Można wykazać, że brzmienia te i przemiany głosu nie są przypadkowe i dowolne, lecz że stosują się one do praw ogólnych rządzących wszystkimi czynnościami życia ludzkiego, i że od tego właśnie ich wyrazistość zależy. Ztąd wynika, że motywa muzyczne i powstałe z nich melodye o tyle tylko mogą wywołać wrażenie, o ile tym ogólnym prawom odpowiadają. Trudno dawać tutaj przykłady na poparcie naszego twierdzenia, lecz być może

wystarczy wspomnieć o zalewającym salony potoku ballad bezbarwnych, jako o próbce utworów, które wymaganiom nauki nie odpowiadają. Utwory te nie odpowiadają jéj wymaganiom, ponieważ usiłują w formę muzyki przyoblec idee, nie zdolne dość silnych wzruszeń wywołać i ponieważ ich motywa nie mają naturalnego związku z uczuciami jakie wyrazić usiłują. Są złe dlatego, bo nie prawdziwe; to zaś, co nie jest prawdziwém, nie może być z nauką zgodném.

To samo da się i o poezji powiedzieć. I ona téż polega na naturalném wyrażeniu naszych głębszych uczuć. Jéj rytm, śmiałe i liczne przenośnie, hyperboliczne zwroty i przeciwstawienia stanowią tylko wzmocniony charakter zwykłych form mowy namiętnej. A więc, aby być dobrą, poezya powinna mieć wzgląd na prawa czynności nerwów, którym posłuszną jest ta mowa wzruszeń. Nadając mowie takiej więcej wyrazistości i mocy, poezya jednak musi zawsze być bardzo oględną. Nie powinna bez miary szafować środkami, jakimi rozrządza, lecz owszem, oględnie się niemi posługiwać w tych wypadkach, gdy myśl najmniej do uczucia przemawia; następnie, w miarę wzrastania uczuć, może z większą swobodą tych środków używać, wreszcie, rozwinąć je w zupełności, gdy uczucie występuje w całej potędze. Jeżeli poezya do praw tych stosować się nie chce, staje się nadętą i zmienia się w sztukę kleceni rymów. W poezji dydaktycznej lekceważenie praw tych łatwo się dostrzedz daje; wielką

zaś liczbę utworów nieudolnych zawdzięczać należy właśnie zupełnemu niestosowaniu się do powyższych wymagań.

Każdy artysta, aby prawdziwe arcydzieło stworzyć, powinien nie tylko znać prawa zjawisk, jakie oddać zamierza, lecz nadto pojmować, w jaki sposób praca jego na umysł widza lub słuchacza oddziała; a to stanowi kwestję ściśle psychologiczną. Wrażenie, wywołane dziełem sztuki, zależy oczywiście od własności umysłowych osoby, której dzieło to okazaniem zostało; ponieważ zaś wszystkie umysły pewne cechy wspólne posiadają, przeto muszą też istnieć odpowiednie im zasady ogólne, do których wszelkie dzieła sztuki powinny się stosować. Pytanie, czy jaki utwór jest dobrym, jest jednocześnie pytaniem, czy oddziała on na myśl i uczucia widzów. Wtedy dramat jest dobrze napisany, gdy zdoła przykuć uwagę słuchacza, nie szafując jednak zbyt mocno uczuciem. Niemniej przy układaniu głównych części poematu lub łączeniu wyrazów w jeden okres, potrzeba zawsze umiejętnie uwzględniać władze umysłowe i uczuciowość czytelnika. Artyści, kształcąc się w swym zawodzie, a następnie w ciągu życia całego, nabywają pewną ilość prawideł, koniecznie im do wykonywania arcydzieł potrzebnych. Otóż, źródłem tych prawideł jest zawsze psychologia. Tacy więc tylko artyści, którzy zasady psychologii znają i pojmują, mogą tworzyć arcydzieła, zupełnie z zasadami temi zgodne.

Nie chcemy przez to wcale utrzymywać, aby nauka mogła stworzyć mistrzów. Mówiąc, że artysta musi znać niezmiernie ważne prawa zjawisk podmiotowych i przedmiotowych, nie twierdzimy jednak, aby znajomość tych praw mogła zastąpić talent wrodzony. Trzeba się urodzić artystą lub poetą, a nie można się stać niemi za pomocą wychowania. Chcemy tylko dowieść, że talent wrodzony nie uwalnia artysty od potrzeby posiłkowania się nauką. Natchnienie wiele może, nie jest ono jednakże wszystkiem. Tylko talent w połączeniu z nauką, doprowadzić może do wyżyn doskonałości. Jakśmy już mówili, nauka potrzebną jest nietylko dla tworzenia arcydzieł, lecz zarówno dla ich oceny; nietylko dla artysty, lecz i dla znawcy. Dlaczego człowiek dorosły lepiej od dziecka potrafi piękno obrazu ocenić? Czyż nie dla tego, że lepiej zna przyrodę i rozumie, w jakim stopniu obraz ją naśladuje. Dla czego człowiek wykształcony większą od wieśniaka znajduje przyjemność w czytaniu pięknego poematu? Czyż nie dla tego, że obszerniejsza znajomość ludzi i rzeczy daje mu możliwość widzenia i pojmowania w poezji tego, czego wieśniak nie rozumie, a nawet nie dostrzega.

Tak więc, tylko znajomość przedstawionych przedmiotów może wywołać ich ocenę, a ta ocena wtedy tylko będzie dokładną, jeżeli przedmioty przedstawione były nam dostatecznie znane. Faktem jest, że wszelka prawda nowa, wyobrażona w dziele sztuki, sprawia nowy rodzaj zadowolenia w umy-

śle widza lub słuchacza; zadowolenia zaś tego nie mogą doznać ci, którzy téj prawd nie znają. Im więcej prawd artysta w dziele swém przedstawia, tém więcej zdolności pobudza, tém więcej wywołuje myśli i uczuć i tém większe sprawia zadowolenie. Lecz aby zadowolenia tego doświadczyć, widz, słuchacz, czytelnik, muszą znać prawdy, przez artystę przedstawione; czyli muszą posiadać wiedzę.

Następnie nie zapomnijmy jeszcze: o tym drugim wielkiego znaczenia fakcie, że nie tylko rzeźba, malarstwo, muzyka i poezja mają za podstawę wiedzę, lecz że wiedza sama jest poetyczną. Mylném jest zdanie, jakoby nauka i poezja były sobie wrogie. Zapewne, władze poznawania i uczucia, jako stany świadomości, wzajemnie się wykluczają: silnie pobudzona czynność władz myślenia usiłuje przytłumić uczucia, a z drugiej strony gwałtowne naprężenie uczuć dąży do przewagi nad władzami myślenia. Z tego punktu widzenia możnaby utrzymywać, że te dwa rodzaje czynności umysłowych w sprzeczności ze sobą zostają. Jednakże prawdą nie jest, ażeby iakta naukowe same przez się pozabawione były poezji i aby praca naukowa przytępiała wyobraźnię i robiła nas niezdolnemi do odczuwania piękna. Przeciwnie, nauka odkrywa uczonemu skarbiec poezji tam, gdzie nieuk jój dojrzyć nie zdoła. Ludzie, zajęci poszukiwaniami naukowemi, co chwila nas przekonywają, że lepiej jeszcze od innych umieją odczuć poetyczną stronę przedmiotu, któremu się poświęcają. Otwórzmy tylko

prace geologiczne Hugh'a, Miller'a, lub odczytajmy *Poszukiwania nad brzegiem morza* M. Lewes'a, a zobaczymy, że nauka nie tylko nie tłumi, lecz owszem podnieca uczucie poezyi. Ci, którym znane jest życie Goethe'go, wiedzą, że można być zarazem uczonym i genialnym poetą. Czyż nie jest niedorzecznością sądzić, że im mniej badamy i znamy przyrodę, tém więcej ją czcić potrafimy? Czyż może być, aby kropla wody, która dla zwykłego oka jest tylko kroplą wody i niczém więcej, traciła cośkolwiek w oczach fizyka, ponieważ znane mu są jój własności i ponieważ wie, że gdyby siła utrzymująca jej elementa w spójności, nagle wyzwoloną została, otrzymalibyśmy błyskawicę? Czyż sądzicie, że to, co dla niewtajemniczonego widza jest tylko płatkim śniegu, nie posiada więcej powabu i uroku dla tego, kto przez mikroskop przyjrzał się tak cudnym i tak rozmaitym kształtom kryształów śnieżnych? Czyż sądzicie, że skała przytarta u szczytu i porysowana równoległemi skazami, wywoła tyle poezyi w umyśle nieuka, jak w umyśle geologa, który wie, że przed milionem lat bryły lodu przesuwały się po jój powierzchni?

Niezaprzeczoną jest prawdą, że ci, co nie badali tajników nauki, nie mogą dojrzyć wielkiej otaczającej ich poezyi przyrody. Kto w latach młodocianych nie zbierał owadów lub roślin, nie wie, jak wielkie znaczenie dla zbieracza takiego, każdy żywopłot lub łąka posiadają. Kto nigdy nie poszukiwał wykopalisk, ten nie wie, jak poetyczne myśli

nasuwają miejsca, w których się ukryte skarby znajdują. Kto podczas wycieczek nadmorskich nie nosił ze sobą mikroskopu lub akwaryum, ten rozkoszy takich wycieczek nie pojmuje. Smutną jest naprawdę rzeczą, że ludzie tak wiele zajmują się rzeczami, żadnej wartości nie mającemi, a są zupełnie obojętni na widok najwspanialszych zjawisk w przyrodzie; że tak mało starają się poznać budowę wszechświata, a tak bardzo pracują nad wyświetleniem szczegółów intryg miłosnych królowej Maryi Szkocekiej! Poświęcając tyle czasu ocenie np. jakiejś ody greckiej, nie chcą poznać tego wielkiego poematu, który Bóg w przyrodzie nakreślił!

Tak więc, w ostatnim dziale czynności ludzkich, zarówno jak w innych, wykształcenie naukowe stanowi konieczne przygotowanie. Widzimy, że estetyka koniecznie posłuszną być musi prawom nauki, i że nie możemy bezwzględnego piękna ocenić, praw tych nie znając. Widzimy, że dla nienależytęj oceny dzieł sztuki potrzebną jest znajomość własności przedmiotów, jakie artysta przedstawić zamierzył; czyli inaczej, potrzebną jest pomoc nauki. Widzimy wreszcie, że nauka nie tylko jest podstawą sztuk pięknych i poezji, lecz że sama pierwiastek poetyczny posiada.

Celem naszego dotychczasowego badania było oznaczenie wartości téj lub owéj wiedzy ze względu na *kierunek* wychowawczy. Obecnie musimy oznaczyć wartość tych rozmaitych rodzajów wiedzy jako środków *ćwiczenia* władz umysłowych. Mało

stosunkowo mamy czasu do zastanowienia się nad tą częścią naszego przedmiotu, szczęściem jednak, nie wymaga ona zbyt długich objaśnień. Rzeczywiście to, co jest dobrém dla pierwszego celu (kierunku), tém samém już najlepiej przydać się może do osiągnięcia drugiego (ćwiczenia). Możemy być pewni, że nabywanie faktów, które najbardziej przy kierowaniu postępowaniem przydać się nam mogą, jest zarazem najodpowiedniejszém ćwiczeniem władz umysłu.

Sprzeciwiałoby się to istniejącej w przyrodzie harmonii, gdyby były dwa różne rodzaje nauczania: jeden przeznaczony do rzeczywistego kształcenia umysłu, drugi zaś mający na celu tylko jego ćwiczenie czyli gimnastykę. Widzimy, że w całym stworzeniu, zdolności rozwijają się przez samo wykonywanie czynności, do jakich zostały przeznaczone, nie zaś za pomocą ćwiczeń sztucznych, obmyślonych w celu przysposobienia ich do tych czynności. Szybkość biegu i zwinność które go czynią dobrym myśliwym, czerwonoskóry Indyanin nabywa przez ściganie zwierząt; oddawanie się zaś rozmaitego rodzaju czynnościom życia, nadaje mu lepszą równowagę sił cielesnych, niż jakby tego mogła dokazać gimnastyka sztuczna. Zręczność, z jaką potrafi zdobyć swoje lub wroga wytropić, dowodzi tak wysokiego wykształcenia zdolności spostrzegawczej, do jakiego nigdyby przez sztuczne wychowanie dojść nie mógł.

Toż samo ma miejsce i we wszystkich innych okolicznościach. Dziki mieszkaniec lasów, którego oko, nieledwie z dokładnością teleskopu, zdala rozpoznaje przedmioty, które ścigać lub od których uchodzić wypada; rachmistrz, który dzięki ciągłej wprawie potrafi naraz kilka wielkich szeregów liczb dodać: takie wykształcenie swych zdolności specjalnych zawdzięczają ciągłemu wykonywaniu odpowiednich zajęć i obowiązków. *A priori* możemy być pewni, że zasada ta bez wyjątku stosuje się do całego wychowania. Wychowanie, największą wartość ze względu na kierunek mające, największą też zarazem ma wartość jako ćwiczenie umysłu. Oto przykład:

Na usprawiedliwienie zalecanej powszechnie nauki języków twierdzą, że jest ona znakomitym środkiem wykształcenia pamięci. Sądzą, że przyczynia się do tego głównie uczenie się słówek. Tymczasem dowiedzioną jest rzeczą, że inne nauki daleko lepiej ćwiczą i zaprawiają pamięć. Nie łatwą np. jest rzeczą spamiętać wszystko, co się do naszego systemu słonecznego odnosi. Trudniej jeszcze utrzymać w pamięci to wszystko, co wiemy o drodze mlecznej. Liczba ciał złożonych, która dzięki odkryciom chemii codziennie się powiększa, tak jest wielką, że z wyjątkiem professorów, mało kto potrafi je wyliczyć; pamiętać zaś skład i powinowactwo chemiczne tych wszystkich ciał złożonych ten tylko może, kto się przez całe życie nauce chemii poświęca. Geolog lata całe może ćwiczyć swą

pamięć, badając niezliczone zjawiska skorupy ziemskiej. Każdy z głównych działów fizyki, nauka o dźwięku, ciepłe, światło, elektryczności — zawiera ilość faktów, zdolną odstraszyć tego, kto by je wszystkie chciał poznać. W naukach organicznych, pamięć nasza jeszcze więcej musi się wysilać.

Już sama anatomia ciała ludzkiego posiada tak wielką liczbę szczegółów, że uczeń musi pięć lub sześć razy ich się uczyć, chcąc je na czas dłuższy w pamięci zachować. Liczba gatunków roślin, jakie przyrodnicy odróżniają, wynosi blisko 320,000, państwo zwierzęce zaś liczy blisko dwa miliony gatunków istot żyjących. Uczni mają przed sobą tak wielkie nagromadzenie faktów, że nie mogą je poznać inaczej, jak dzieląc naukę na działy i poddziały, czyli inaczej, specjalizując wiedzę. Lecz nie wystarcza uczonemu znajomość faktów zawartych w dziale, któremu się specjalnie poświęca; musi znać jeszcze główne chociażby fakty z innych, pokrewnych działów, i posiadać elementarne przynajmniej wiadomości z ogółu wiedzy. Tak więc, wiedza powierzchownie nawet uprawiana, stanowi dostateczny materiał dla ćwiczeń pamięciowych, pod względem zaś wartości, ćwiczenia te nie ustępują nauce języków.

Zwróćmy teraz na to uwagę, że nauka nie tylko jest równie dobrym, a może lepszym nawet od języków, środkiem kształcenia pamięci, lecz nadto niezaprzeczoną posiada nad nimi wyższość, że względu na rodzaj pamięci, jaki rozwija i kształci.

W nauce języków szeregi pojęć, które staramy się spamiętać, odpowiadają faktom przeważnie przypadkowym; przeciwnie zaś, w każdej umiejętności (np. geologii, chemii, fizyce, astronomii) szeregi pojęć, jakie umysł stara się pochwycić, odpowiadają faktom koniecznym. Prawda, że stosunek wyrazów do ich znaczenia jest dość naturalny; że przy usilnych poszukiwaniach możemy po części zbadać genezę tego stosunku, chociaż nigdy prawie do samego jój źródła dojść nie zdołamy i że prawa tej genezy stanowią umiejętność, która się zowie filologią. Lecz ponieważ przy zwykłym wykładzie języków, ten stosunek pomiędzy wyrazami a ich znaczeniem bywa zupełnie pomijany, przyznać przeto musimy, że uważamy go za coś przypadkowego. Przeciwnie stosunki, na jakie zwracamy uwagę naszą, ucząc się jakiejś umiejętności, są stosunkami przyczynowości, i jeżeli wykład jest dobry, łatwo je jako takie zrozumiemy. Uczenie się języków obznajmia nasz umysł ze stosunkami, nie dającymi się w sposób racjonalny wytłumaczyć; gdy przeciwnie uczenie się jakiejś umiejętności obznajmia go ze stosunkami racjonalnymi, t. j. takimi, które należy ocenić i zrozumieć możemy. Pierwsze ćwiczy tylko pamięć, drugie jednocześnie pamięć i umysł doskonali.

Umiejętności, jako środek ćwiczenia władz umysłowych, tę jeszcze wyższość nad nauką języków posiadają, że wpływają na wykształcenie sądu o rzeczach. Jak słusznie powiedział professor Faraday

podczas mianej w instytucie królewskim konferencji o wychowaniu umysłowém, najbardziej powszechną wadą umysłu jest niedostateczny rozwój sądu o rzeczach. „Społeczeństwo nietylko jest nieświadome tego, co się tyczy wykształcenia sądu o rzeczach, lecz nie wie nawet o tém, że jest nieświadome“. Przyczyną zaś takiego stanu rzeczy jest, zdaniem jego, brak wykształcenia naukowego. Zdanie to musimy uznać za zupełnie słuszne. Ścisły, prawidłowy sąd o rzeczach i wypadkach nie jest możebny, jeżeli nie znamy stosunku wzajemnej zależności otaczających nas zjawisk. Najrozleglejsza znajomość znaczenia wyrazów, nie daje możliwości prawidłowego wnioskowania o przyczynach i skutkach. Tylko przywyknienie do wyprowadzania wniosków z pewnych danych i następnego sprawdzenia tychże wniosków za pomocą spostrzeżeń i doświadczeń, może nas do wydawania prawidłowego sądu o rzeczach uzdolnić. Niezmierna wyższość nauki na tém właśnie polega, że jój właśnie dziełem jest takie przywyknienie.

Wyższość taką umiejętności nietylko odnośnie do ćwiczeń umysłowych, lecz także i do ćwiczeń moralnych posiadają. Nauka języków, bardziej od wszelkich innych, prowadzi do wiary w powagi. Wyraz taki oznacza to a to, powiada nauczyciel lub słownik; dla takich a takich wypadków istnieją takie prawidła, mówi grammatyka; uczeń zaś przyjmuje te twierdzenia bez wszelkiego zastanowienia, tak, jak gdyby były one wyższe od wszelkiej kry-

tyki naukowej. Stanem normalnym umysłu, staje się dlań uległość nauczaniu dogmatycznemu; wynikiem zaś tego nawyknięcia, jest dążność do przyjmowania bez krytyki i oceny wszystkiego, co mu jako prawdy uznane podają. Inaczej zupełnie oddziałują na umysł umiejętności, one bowiem ciągle odwołują się do rozumu uczącego się, potrzebują sprawdzania. Każdy może robić nad nimi spostrzeżenia i doświadczenia, a w wielu razach nawet uczeń sam musi z nich wnioski wyprowadzać. Opierać się tutaj zawsze może na własnym swym sądzie i takie tylko prawdy przyjmować, które mu należycie przedstawiono i wytłumaczono. W ten sposób nabiera wiary we własne swe siły, a wiara ta powiększa się jeszcze, dzięki stałości, z jaką przyroda stwierdza wszelkie przez niego prawidłowo wprowadzone wnioski.

Ztądto wytwarza się owa niezależność umysłu, tak w charakterze ceniona. A nie jest to jedyna zaleta wychowania naukowego. Jeżeli, jak to zresztą zawsze być powinno, poszukiwania takie i badania są o ile możności samodzielne, wówczas rozwija się w człowieku wytrwałość i szczerłość. Professor Tyndall mówiąc o badaniach indukcyjnych, powiada: „Należy przy pomocy wytrwałej pracy, sumiennie i skromnie starać się poznać to wszystko, co przyroda przedstawia. Pierwszym warunkiem powodzenia jest niekłamana, szczerą chęć poznania prawdy i wyrzeczenia się tych z góry powziętych pojęć, które z prawdą tą zostają

w sprzeczności, a to w takim nawet wypadku kiedy pojęcia te niezmiernie są dla nas drogie. Wierzcie mi, że często bardzo szlachetne zaparcie się siebie samego, o którym świat nie wie, powstaje w sercu prawdziwego miłośnika nauki, oddającego się pracom naukowym w cichym zakątku swój pracowni“.

Wreszcie, musimy powiedzieć — co niezawodnie wielkie zdziwienie wywoła — że ćwiczenia naukowe lepiej od zwyczajnego wychowania wpływają na wykształcenie *religijne* człowieka. Naturalnie, wyrazów: naukowe i religijne nie używamy tu w tém ograniczonym znaczeniu, jakie im zwykle nadają, lecz przeciwnie, w ich znaczeniu najbardziej obszernym i podniosłym. Bez wątpienia nauka walczy z temi zabobonami, które ogół religią nazywa, lecz nie sprzeciwia się ona prawdziwej religii, której te wszystkie zabobony ubliżają. Prawdą jest także, iż pewna część współczesnej wiedzy nosi cechę ducha niewiary, lecz cechy tej nie znajdujemy w wiedzy prawdziwej, w wiedzy, która nie jest powierzchowną, lecz do głębi przedmiotu sięga. „Prawdziwa wiedza i prawdziwa religia, powiada professor Huxley, kończąc swe odczyty, — są to dwie siostry bliźnie, które niepodobna rozdzielić, nie przyprawiając o śmierć obu. Nauka staje się potężną, gdy się z religią zgadza; religia kwitnie wówczas, gdy się na głębokiej wiedzy opiera. Wielkie prace filozofów mniej ich wysokiemu umysłowi, niż podniosłemu religijnemu kierunkowi ich umysłu zawdzięczają

nie wypada pisać

należy. Prawda powierzyła się raczej ich cierpliwości, miłości, skromności i zaparciu się samych siebie, niż genialności ich umysłu“.

Nie wiedza jak się to wielu osobom wydaje, sprzeciwia się religii; lecz sprzeciwiają się jój właśnie ciemnota i brak prawdziwej wiedzy.

Weźmy zwykłe porównanie:

Wyobraźmy sobie autora, który codziennie liczne pochwały odbiera. Przypuśćmy, że mądrość, wielkość i piękno prac jego są przedmiotem tych ciągle oddawanych mu pochwał. Przypuśćmy, że ci, co prace jego chwala, znają je tylko z okładki, że nigdy ich nie czytali i nie starali się poznać i zrozumieć. Jakaż wartość mogą mieć dla autora takie pochwały? Co sobie myśli o ich szczerości? A jednak, jeżeli wolno małe rzeczy do wielkich porównywać, takim jest właśnie zachowanie się ludzkości względem wszechświata i jego przyczyny pierwotnej! Gorzej jeszcze! Nietylko, że ludzie nie chcą poznać rzeczy, które sami tak niezmiernie chwala, lecz nadto potępiają i gania tych, którzy się poświęcają zbadaniu przyrody, oskarżają ich o marnowanie czasu i pogardzają temi, którzy żywy udział w zgłębianiu cudów przyrody biorą. Powtarzamy więc raz jeszcze, że religii sprzeciwia się nie wiedza, lecz raczej nieuctwo. Poświęcenie się nauce jest rodzajem kultu religijnego; jest milczącym uznaniem wartości i znaczenia przyrody, a tém samym i jój przyczyny pierwotnej. Nie jest to hołd, ustami tylko wypowiedany, lecz przeciwnie hołd, czy-

nem poparty; nie jest to powierzchowne, lecz szczerre oddawanie czci przynależnej, bo stwierdzone poświęceniem naszego czasu, myśli i pracy.

Nie z tego jedynie powodu prawdziwą wiedzę nazwać możemy religijną. Jest ona religijną o ile obudza głęboką wiarę i szacunek względem prawidłowości, jaką we wszystkich otaczających nas zjawiskach spostrzegamy. Dzięki ciągłym doświadczeniom, uczony nabywa głębokiej wiary w niezmiennosć zjawisk przyrody, w konieczność związku przyczyny ze skutkiem, w konieczność dobrych i złych skutków. Zamiast wierzenia w nagrody i kary, o których mówią tradycyjne podania, i które pospółstwo otrzymać lub których uniknąć ma nadzieję pomimo swego nieposłuszeństwa, uczony dochodzi do przekonania, że istnieją nagrody i kary, będące wynikiem ustalonego porządku rzeczy i że nie można uniknąć złych skutków nieposłuszeństwa. Widzi on, że prawa, którym ulegać musi, są zarówno nieubłagane jak dobroczynne; widzi, że stosując się do nich, zmierzamy zawsze do większej doskonałości i szczęśliwości. Wówczas, coraz bardziej usiłuje prawa te zbadać, oburza się na tych, którzy je pogwałcają; a w ten sposób uznając uroczystą prawidłowość i potrzebę uległości, stwierdza swą wewnętrzną religijność.

Jest jeszcze jedna przyczyna, dla której prawdziwą wiedzę za religijną uważamy, a mianowicie: że ona tylko może dać nam właściwe pojęcie o tém czém jesteśmy i jaki jest nasz stosunek do tajemnic

bytu. Nauka wskazując nam, co może być poznaniem, jednocześnie zakreśla granice, po za które wiedza nigdy już sięgnąć nie może. Nie przy pomocy wywodów dogmatycznych tłumaczy nam ona niemożliwość poznania ostatecznej przyczyny wszech rzeczy, lecz usiłuje nas o tém przekonać, dając dotykalnie, we wszystkich kierunkach, poznać granice, których przekroczyć nie jesteśmy w stanie. Nauka najlepiej daje nam uczuć ograniczoność i słabość umysłu ludzkiego ~~w obec~~ tych rzeczy, które umysł ten przewyższają. Śmiała i dumna wobec przekonań i powag ludzkich, staje się pokorną w obec nieprzeniknionych zasłon, ukrywających przed nią prawdę bezwzględną. A jest to istotna duma i istotna pokora. Jedyńie tylko prawdziwy uczony (a nazywamy tak nie tego, kto zajmuje się wyliczaniem odległości, analizą ciał złożonych lub porządkowaniem gatunków, lecz tego, kto obok prawd niższego rzędu, szuka prawd wyższych, a być może i prawdy najwyższej), wie o tém, o ile siła wszechświata, której objawami są przyroda, życie i myśl, wyższą jest nietylko od wiedzy, ale i od pojęć ludzkich.

Zdaniem przeto naszym, dla kształcenia zdolności człowieka zarówno jak dla kierowania jego czynnościami, koniecznie jest potrzebną nauka. Bądź co bądź, lepiej jest pojmować rzeczy niż wyrazy. W wychowaniu umysłowém, moralném i religijném, badanie otaczających nas zjawisk więcéj cenić należy, niż naukę gramatyki i słówek.

Tak więc, na pytanie nasze, jaka wiedza największą wartość posiada, odpowiadamy, że taką najbardziej pożyteczną wiedzą jest umiejętność czyli nauka. Twierdzenie to jest bezwzględne. Wiadomości z zakresu czynności samozachowawczych, dotyczące podtrzymania życia i zdrowia, koniecznie muszą być wiadomościami naukowymi, tak samo, jak naukowymi muszą też być wiadomości dotyczące naszych czynności pośrednio samozachowawczych, nauczające nas zarobkowania na życie. Obowiązków rodzicielskich nie możemy też należycie bez odpowiedniego przygotowania naukowego wypełniać. Nauka jest kluczem, koniecznie potrzebnym do pojmowania przeszłego i teraźniejszego życia narodu, bez czego nie możemy należycie obowiązków obywatelskich wypełniać. Dla możliwości tworzenia dzieł sztuki i odczuwania ich piękna, koniecznie potrzebnym jest przygotowanie naukowe. Wreszcie nauka przedstawia najlepszy materiał dla ćwiczeń umysłowych, moralnych i religijnych.

Pytanie, które się z początku tak trudnym wydawało, obecnie stało się niezmiernie prostym. Nie potrzebujemy zastanawiać się nad wartością rozmaitych rodzajów czynności ludzkich, ponieważ widzimy, że nauka, w najobszerniejszym słowa znaczeniu, stanowi najlepsze przygotowanie do wszystkich tych rodzajów czynności. Mając przed sobą nauki, którym konwencyjonalnie wielką wartość przypisują, i takie, które lubo mniejszym cieszą się uznaniem, posiadają jednak wartość wewnętrzną,

nie powinniśmy ani chwili wahać się w wyborze, ponieważ wiemy, że nauki najbardziej pożyteczne, tém samém już największą wartość wewnętrzną posiadają. Wartość ta nie ulega wpływowi opinii, lecz jest tak stałą, jak stałym jest stosunek człowieka do świata otaczającego.

Konieczna i wieczna, jak prawdy, które wygłasza, nauka obejmuje ludzkość całą i po wszystkie czasy. W najbardziej odległej przyszłości, zarówno jak teraz, człowiek, dla tego, aby należycie czynności swe regulować, będzie musiał poznać zjawiska życia fizycznego, umysłowego i społecznego, oraz wszelkie inne nauki, stanowiące klucz do poznania życia. A jednak, w wieku obecnym, który rości prawo do nazwy wieku cywilizowanego, ludzie najmniej na tę tak potrzebną wiedzę uwagi zwracają. Chociaż rozwój umysłowy, czyli tak zwaną cywilizację ludzkości zawdzięczać należy nauce, jednak wiadomości prawdziwie naukowe w wychowaniu naszym zaledwo bywają uwzględniane. Chociaż nauce zawdzięczamy, że obecnie miliony ludzi są w stanie żyć na przestrzeni, która dawniej dla kilku tysięcy zaledwo żywności dostarczyć mogła, jednakże pomiędzy temi milionami mało się znajdzie ludzi umiających należycie zrozumieć i ocenić rzeczywistość przyczynę, która dała możność istnienia na ziemi. Coraz to większa znajomość własności i stosunków przedmiotów, nietylko wykształciła plemiona koczujące i uczyniła je potężnymi narodowościami, lecz nadto dała im możność

korzystania z takich uciech i wygod życia, o jakich ich nadzy i ustronnie żyjący przodkowie nie mieli pojęcia i nie uwierzyliby nawet, gdyby im o nich opowiadano. A jednak te tak pożyteczne nauki układają się w naszych wyższych zakładach naukowych niechętnie i jakby z łaski!

Wyzwolenie się nasze z pod wpływu najniedorzeczniejszych przesądów zawdzięczamy jedynie stopniowemu i powolnemu odkryciu współ-istnienia i stosunku wzajemnej zależności zjawisk przyrody; gdyby nie nauka, dotąd jeszcze czciłibyśmy fetyszów lub składali ofiary ze stu wołów dla zjednania łaski bóstw piekielnych; a jednak nauka, która zamiast poniżających i niedorzecznych pojęć maluje wspaniały obraz stworzenia, bywa potępiana w pracach naszych teologów, a nieraz nawet wyklinana z wysokości kazalnicy i katedr.

Parafrazując pewną bajkę wschodnią, powiedzmy, że w rodzinie przedmiotów, wchodzących w zakres naszego wychowania, prawdziwa nauka jest kopciuszkiem, ukrywającym w ciemności nieznanego świata doskonałości. Kopciuszkowi temu powierzono wszelką robotę w domu. Dzięki jego zręczności, rozumowi i poświęceniu otrzymano wielkie wygody i przyjemności życia; a podczas gdy kopciuszek bezustannie pracuje i służy innym, trzymają go na uboczu, aby dumne i zazdrośne jęj siostry mogły swe sztuczne wdzięki przed oczami świata roztańczyć. Porównanie to możnaby dalej jeszcze posunąć, ponieważ blizkiem jest rozwiązanie i sytuacje

*jeżeli ja
kopiuję
tego*

się zmieniają. Dumne siostry, jak na to zasłużyły, pójdą w zapomnienie, nauka zaś uznana za najlepszą i najpiękniejszą, nad wszystkimi królować będzie.

ROZDZIAŁ II.

O wychowaniu umysłowém.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że w każdej epoce system wychowania odpowiada stanowi, w jakim społeczeństwo się znajduje. Ponieważ wszelkie urządzenia danej epoki mają wspólne źródło w umyśle narodu, przeto wszystkie one, bez względu na przedmiot, muszą być do siebie podobne. W czasach, kiedy ludzie swe wierzenia wraz z ich wykładnią otrzymywali z ust powagi nieomylnéj, która nie raczyła im udzielać żadnych co do tych wierzeń objaśnień, wtedy naturalnie nauczanie dzieci musiało być zupełnie dogmatyczném. Kiedy zasadą Kościoła było: „wiercie i nie roztrząsajcie“, w szkołach też samą zasadę stosowano. Dzisiaj przeciwnie, gdy protestantyzm wywalczył dla ludzkości prawo wolnego zastanawiania się i roztrząsania, gdy na pierwszym planie postawił zasadę posłuszeństwa dla wymagań własnego rozumu, wychowanie dzieci powinno przyjąć formę wykładu, zastosowanego do młodocianego umysłu. Gdy pano-

wał despotyzm polityczny, surowy w swych rozporządzeniach, potężny i straszny, karzący śmiercią za najmniejsze przewinienia, nieubłagany i mściwy dla nieuległych, wykształciła się téż karność szkolna, równie jak on nieugięta, rozkazująca, wymierzająca kary cielesne za najmniejsze przekroczenie jój przepisów; karność samowładna, opierająca się na powadze różeg, kijów i kozy.

Wzrostowi wolności politycznej, złagodzeniu ustaw karnych, towarzyszył postęp i w systemach wychowawczych, bo systemy te stały się mniej przymusowemi. Uczeń mniej niż dawniej bywa krępowany wszelkiego rodzaju zakazami, a na postępowanie jego starają się wpływać nie karami, lecz innemi, bardziej szlachetnemi środkami. W czasach panowania ascetyzmu, gdy ludzie trzymali się zasady, iż należy kochać i miłować cierpienia, i sądzili, że wyrzekając się wszelkich przyjemności, zbliżają się do doskonałości, naturalnie bardzo za najlepsze uważano takie wychowanie, które pozbawiało dzieci wszelkich szczególnych zamiłowań i gustów; starano się wtedy przeszkodzić wszelkim samodzielnym z ich strony czynnościom, powtarzając im zawsze: „nie powinniście tego czynić“. Dziś przeciwnie, gdy szczęście powszechne uważane jest za cel uprawniony, gdy istnieje dążność do możliwego ograniczenia godzin pracy i dostarczenia ludowi przyjemnych rozrywek, rodzice i nauczyciele zaczynają pojmować, że większej części pragnień dziecinnych można bez trudności zadość uczynić, że

do zabaw należy dzieci zachęcać, że skłonności naturalne kształcącego się umysłu, nie są wcale tak szatańskie, jak to dawniej powszechnie mniemano.

W wieku, kiedy sądzono, że przemysł wszelkiego rodzaju powinien się rozwijać pod opieką systemu protekcyjnego, że trzeba poddać pewnym przepisom cenę materyałów surowych i wyrobów gotowych, że kurs pieniężny musi być przez prawo regulowany; w wieku takim istniało przekonanie, że umysł dziecka da się podług żadanego wzoru urobić, że nauczyciel może weń dowolnie zdolności przelewać, że wreszcie, jest on zbiornikiem, dokąd wszelkie wiadomości można składać. Obecnie, gdy zaczynamy rozumieć, że rzeczy, więcej niżby się to zdawać mogło, ulegają właściwemu im porządkowi i prawom; że praca, handel, rolnictwo, żegluga, dla swego rozwoju, nie potrzebują żadnych regulaminów urzędowych i kwitną wtedy właśnie, gdy żadnymi przepisami nie są krępowane; że rząd polityczny, aby być pożytecznym, musi się z samego społeczeństwa wyłonić, a nie być mu ze strony narzuconym; dochodzimy też do przekonania, że istnieje naturalny postęp rozwoju umysłowego, którego nie można bez wielkiej szkody tamować; że umysł nie da się do form sztucznych nagiąć, wreszcie, że psychologia w tej dziedzinie odkryła istnienie prawa odpowiedniości zaofiarowania do zapotrzebowania, prawa, do którego musimy się stosować, jeżeli złych skutków wywołać nie chcemy. Ze względu na swój bezwzględny dogmatyzm, nieubłaganą

karność, liczne zakazy, jawny ascetyzm; ze względu na swoją cześć dla powag ludzkich, dawny system wychowania był bratem rodzonym współczesnego mu układu społecznego; tak samo jak tegoczesne metody wychowania, inne zupełnie pod względem zasad, pokrewne są tegoczesnym, bardziej swobodnym urządzeniom społecznym.

Istnieje jednak inna jeszcze odpowiedniość, o której nie mówiliśmy dotąd, a mianowicie odpowiedniość pomiędzy sposobem, w jaki zmiany te zaszły, a wpływem ich na opinią powszechną. Przed kilku wiekami, w świecie istniała jednostajność pod względem wierzeń religijnych, przekonań politycznych i pedagogicznych. Wszyscy byli katolikami, monarchistami, w wychowaniu zaś trzymali się zasad Arystotelesa; nikomu przez myśl nie przeszło poddać krytyce rutynę szkolną, podług której się wychowywali. Z czasem jednak, w religii, polityce i wychowaniu upadła ta jednomyślność sądu, a natomiast powstała wielka różnorodność zdań i poglądów.

Zmianę tę należy zawdzięczać dążności do indywidualności, ona bowiem wywołała wielki ruch protestantyzmu a następnie tak wielką liczbę sekt religijnych; ona stworzyła tyle stronnictw politycznych i z łona dwóch obozów, na jakie się dawniej ludzkość dzieliła, coraz to nowe sekty polityczne tworzy; ona zmusiła Bakona do wystąpienia przeciwko szkole ówczesnej, i była punktem wyjścia dla wszystkich systemów filozoficznych, jakie od owego czasu w Anglii i innych krajach powstały; ona wreszcie,

w przedmiesie wychowania, taką różnorodność zdań wprowadziła i wpłynęła na powiększenie się liczby metod. Upadek powag: papieskiej, filozoficznej, królewskiej i pedagogicznej istotnie jedno i toż samo zjawisko stanowi. Dążność tę do wolności indywidualnej dostrzegamy zarówno w sposobie, w jaki się to wyzwolenie jednostek odbywało, jak nie mniej w rozmaitych powstałych pod wpływem tego wyzwolenia się nowych teoryach.

Chociaż wiele osób ubolewa nad tą mnogością systemów wychowawczych, człowiek jednak, zdolny sądem swym całość ogarnąć, w mnogości tej widzi środek dojścia z czasem do racjonalnego systemu wychowania. Bez względu na zdanie o sektach religijnych, pewnym jest, że sekty w sprawie wychowania, sposobem podziału pracy, ułatwiają ocenę i zbadanie przedmiotu. Gdybyśmy już rzeczywiście posiadali metodę właściwą, wtedy naturalnie, wszelka różność zdań i niezgodność szkodzićby mogły; lecz ponieważ ta prawdziwa, istotna metoda nie została jeszcze wynalezioną i czynią się dopiero w tym celu poszukiwania, usiłowania przeto licznych i samodzielnych poszukiwaczy, działających w rozmaitych kierunkach, mogą najlepiej do zamierzonego celu, t. j. do wynalezienia takiej metody doprowadzić. Ponieważ każdy z nich inne zasady, mniej lub więcej na faktach oparte posiada; ponieważ każdy gorliwie pracuje nad urzeczywistnieniem swego projektu, i robi liczne doświadczenia w celu jego sprawdzenia; ponieważ dokłada wszelkich sta-

rań, aby dać poznać światu wyniki swój pracy, a jednocześnie surowo krytykuje i potępia poglądy innych: nie ulega przeto wątpliwości, że wynikiem połączenia w pracy tylu sił różnorodnych, musi być postęp i zbliżenie się do metody prawdziwej.

Wszelka wykryta przez pracowników tych zasada, rzeczywiście na uznanie zasługująca, dzięki jawności i doświadczeniu, koniecznie musi być przez ogół poznana i przyjęta; wszelkie zaś błędy takich poszukiwań, z tego samego powodu, ogół poznać i odrzucić nie omieszka. Takie gromadzenie prawd i odrzucanie błędów, musi z czasem doprowadzić do połączenia w jedną całość wszystkich zasad prawdziwych i słusznych.

Wiadomo, że sąd ludzki kolejno trzy okresy przebywa, a mianowicie: jednomyślność sądu nieuków, różnaitość zdań badaczy i wreszcie jednomyślność sądu ludzi uczonych. Otóż, ten stan ostatni koniecznie się z drugiego wytwarza; następstwo takie istnieje nie tylko w czasie, lecz także i w przyczynowości. Jakkolwiek przeto z niecierpliwością patrzymy na tegoczesną walkę rozmaitych systemów wychowawczych; jakkolwiek możemy ubolewać nad jej ujemnymi stronami, zawsze jednak o tém pamiętać musimy, iż ona jest nieuniknionym stanem przejściowym, po którym stan upragniony nastąpi.

Nim on jednak nastąpi, możemy już korzystać z poczynionego na tém polu postępu. Czyż pięćdziesięcioletnie rozprawy i porównania doświadczeń

nad rozmaitemi wynikami nie posunęły nas o kilka przynajmniej kroków na drodze do celu? Niektóre dawne metody upadły, a natomiast powstały inne, nowsze; niektóre znów chyłą się do upadku lub przeciwnie, wkrótce niezawodnie powszechnie przyjęte będą. Zestawiając te rozmaite zmiany, niewątpliwie znajdziemy w nich podobieństwo cech i wspólność kierunku; a w ten sposób uda nam się może znaleźć nie przewodnią i przy jej pomocy dojść do nowych ulepszeń.

Przedewszystkiém więc i jakby we wstępie do dalszych badań, zwróćmy uwagę na główne różnice, zachodzące pomiędzy terażniejszym i dawnym wychowaniem.

Zdarza się zwykle, że po pozbyciu się jednego błędu, popadamy na czas jakiś w błąd wprost przeciwnéj natury. Po szeregu wieków, w których zwracano uwagę jedynie tylko na rozwój fizyczny człowieka, nastąpił inny szereg wieków, gdy wyłączenie kształcenie rozumu miano na względzie. Wtedy to dawano książki do rąk trzechletnim dzieciom i mniemano, że jedyną potrzebną na świecie rzeczą jest nauka. W końcu, jak to zwykle bywa, zrobiono krok nowy, w celu pojednania tych kierunków krańcowych, i wtedy to przekonano się, że stanowią one tylko dwie przeciwne strony jednéj prawdy.

W ten sposób doszli ludzie do przekonania, że zarówno dbać należy o ciało i umysł i że rozwój istoty ludzkiej powinien być wszechstronnym. Sy-

stem przedwczesnego, nienaturalnego wychowania, został przez wielu porzucony i obecnie nikt już nie usiłuje udowodnić potrzeby zbyt wczesnego rozwijania dzieci. Coraz bardziej powszechném staje się przekonanie, że dla życia człowieka najważniejszém jest to, aby jego strona zwierzęca była dostatecznie mocną i rozwiniętą. Najlepiej wykształcony mózg nie przyda się człowiekowi, który dostatecznej siły żywotnej, potrzebnej do zużytkowania tego daru, nie posiada. Rozwój mózgu kosztem sił żywotnych uważa się obecnie za szaleństwo; skutki zaś takiego szaleństwa codziennie spostrzegamy na tak zwanych dzieciach cudownych. Możemy teraz ocenić całą mądrość przysłowia, które powiada, że w wychowaniu „trzeba wiedzieć, jak czas tracić należy“.

Tak dawniej rozpowszechnione uczenie się na pamięć, traci kredyt z dniem każdym. Wszystkie współczesne powagi naukowe potępiają dawną metodę mechanicznego nauczania abecadła, i często téż tabliczki mnożenia teraz uczą za pomocą metody doświadczalnej. W nauce języków stara metoda szkolna ustępuje pierwszeństwa metodzie nowój, polegającej na uczeniu się języków w ten sam prawie sposób, w jaki dziecko pierwotnie przyswaja język ojczysty. Sprawozdanie o szkole normalnej Battersea i o stosowanych tam metodach powiada: „Wykład na kursie przygotowawczym jest przeważnie ustny, oparty na doświadczeniach i objaśnieniach z natury“. I tak jest wszędzie.

System pamięciowego uczenia, jak wszystkie zresztą systemy swojego czasu, więcej cenił formy i symbole, niż rzecz samą przez nie przedstawianą. Poprzestawano na prawidłowym powtarzaniu wyrazów, nie wymagano wcale ich zrozumienia — poświęcając w ten sposób treść formie. W końcu ludzie doszli do przekonania, że w tym wypadku, jako też we wszystkich innych, podobny wynik jest koniecznością, że im więcej uwagi zwracamy na symbol, tym mniej jej zwracamy na rzecz symboliczną; czyli, że jak to niegdyś jeszcze powiedział Montaigne: „*Sçavoir par coeur n'est pas sçavoir*“¹⁾).

Ścisłe z pamięciowym nauczaniem połączone nauczanie z reguł i zasad ogólnych chyli się również do upadku. Rozpoczynanie nauczania od wypadków pojedynczych, od szczegółów, i wykładanie zasad ogólnych tylko przy końcu, oto metoda najnowsza, która, jak o tym nadmieniam raport o szkołach Battersea, uznana została za dobrą i praktyczną, pomimo, iż się zupełnie sprzeciwia powszechnie przyjętej metodzie, polegającej na rozpoczynaniu wykładu od reguł.

Obecnie ostatecznie już potępiono nauczanie z reguł i zasad ogólnych, jako prowadzące do wiedzy empirycznej tylko i dające powierzchowne, nie zaś rzeczywiste pojęcie o przedmiocie. Dawać umysłowi gotowe już, ostateczne wyniki wiedzy, nie po-

¹⁾ Umieć na pamięć, nie znaczy umieć.

zwalając mu samodzielnie ich poszukiwać — znaczy używać metody, żadnej korzyści nie przedstawiającej, a nadto osłabiającej umysł. Ogólne prawdy, wtedy tylko będą prawdziwie użyteczne, jeśli umysł samodzielnie je zdobył. *Co łatwo przyszło, łatwiej się jeszcze rozeszło* — oto przysłowie, które do nauki zarówno jak do mienia zastosowaniem być może. Podczas gdy odosobnione, nie połączone z innymi w jedną całość prawidła, prędko się z pamięci ulotniają; przeciwnie zasady, które prawidła te wyrażają, raz przez umysł zrozumiane, stają się na zawsze jego własnością.

Podczas gdy młodzieniec, wychowany na regułach i prawidłach ogólnych, w niemałym znajduje się kłopotcie, skoro mu wypadnie w nowy sposób prawidła te stosować; przeciwnie ten, kto zna same zasady, z równą łatwością nowe jak i dawne fakty tłumaczy. Umysł, któremu tylko prawidła są znane, tyle się różni od umysłu posiadającego znajomość samych zasad, o ile się różni przypadkowe nagromadzenie materiału od pięknej, z tegoż materiału wystawionej budowy. Umysł zaś tę jeszcze wyższość nad taką budową posiada, iż nietylko wszystkie jego części są daleko ściślej ze sobą połączone, lecz nadto, że sam zdolny jest robić poszukiwania, spostrzeżenia i odkrycia.

Nie sądzicie, aby to była przenośnia tylko; owszem, jest to prawda niewątpliwa. Wzajemny związek faktów i połączenie ich w pojęcia ogólne, stanowią niewątpliwie organizację naszej wiedzy —

a to bez względu na to, czy tę ostatnią będziemy rozważali jako zjawisko przedmiotowe, czy jako podmiotowe; tak więc o sile danego umysłu możemy sądzić ze stopnia, w jakim tę organizację posiada.

Gdy się przekonano, że w nauczaniu należy zasady, nie zaś reguły podawać, i że nie trzeba pojęć oderwanych wykładać aż do czasu, kiedy umysł dostatecznie już się z faktami zapozna, zaczęto też odkładać na potem nauki, które dawniej na początku wychowania stawiano. Tak więc zaprzestano nieodrzecznego zwyczaju uczenia małych dzieci gramatyki.

Słusznie powiada Marcel, że gramatyka w żadnym razie nie może być podstawą nauczania, lecz jego ostatecznym obrobieniem. Wyse tak się wyraża w tym względzie: „Gramatyka i składnia są zbiorem praw i prawideł. Prawidła czerpiemy z praktyki; są one wynikiem wniosków, do jakich dochodzimy przy pomocy długich spostrzeżeń i porównania faktów. Jest to w każdym razie nauka, filozofia języka. Przyglądając się przyrodzie, widzimy że tutaj ani jednostki, ani narodowości nie rozpoczynają od nauki. Istnieje język, tworzą się poematy, zanim jeszcze kto o gramatyce i nauce stylu pomyślał. Dlatego, aby rozprawiać i sąd swój o rzeczach wydawać, ludzie nie czekali, aż Arystoteles gmach swój logiki zbuduje. Skoro więc gramatyka później od języka weszła w użycie, przeto i wykładaną po nim być musi: dokładność

tego wniosku ocenią ci wszyscy, którzy znają stosunek pomiędzy rozwojem osobnika i gatunku.

Z liczby nowych metod, jakie się w czasie chylenia do upadku dawnych potworzyły, na największą uwagę zasługuje metoda systematycznego rozwijania w dziecku zdolności spostrzegawczej. Po długich wiekach zaślepienia, ludzie zaczynają wreszcie pojmować, że w dziecku samodzielny i niezależny rozwój zdolności spostrzegawczej wielką wartość i użyteczność posiada. To, co dawniej w dziecku, stosownie do okoliczności, nazywano niepotrzebną ciekawością, obawą lub złośliwością; obecnie uważanem jest za naturalny proces nabywania wiadomości, stanowiących podstawę dla całej przyszlęj wiedzy. Ztąd to powstał dobrze pomyślany, lecz źle nieraz wykonywany system *poglądowego nauczania*, czyli system *wykładu o rzeczach (object-lessons)*. Twierdzenie Bakona, że fizyka jest matką innych nauk, nakoniec w wychowaniu zrozumianem i przyjętém zostało. Bez dokładnej znajomości widzialnych i dotykalnych przymiotów rzeczy, wyobrażenia nasze muszą być mylne, wnioski błędne, praca umysłowa bezpłodna. „Jeżeli wykształcenie zmysłów zostało zaniedbanem, ich niedołążność i niedokładność zgubnie oddziałują na całe wychowanie“.

Zastanowiwszy się nieco, niewątpliwie na to się zgodzimy, że od należytego rozwoju zdolności spostrzegawczych zależy powodzenie w życiu. Nietylko dla artysty, przyrodnika lub uczonego są one

potrzebne; lekarz czerpie z nich, nieomylnie dane dla swój dyagnozy; nietylko inżynier, aby zdolności te rozwinąć, kilka lat pracuje w warsztatach mechanicznych; również, a może więcej jeszcze, potrzebne są one dla filozofa, który w tych wypadkach rozpoznaje wzajemny stosunek różnych rzeczy, kiedy inni stosunku tego dojrzyć nie mogą. Wreszcie, powinien je w wysokim stopniu posiadać poeta, ażeby umieć ocenić piękności przyrody tam nawet, gdzie ogół sam przez się dostrzedz ich i ocenić nie potrafi, i potrzebuje, aby na nie jego uwagę zwrócono.

Koniecznien i przedewszystkiem trzeba zrozumieć wartość wrażeń żywych i zupełnych. Nie można doskonałego gmachu zbudować ze złego i źle przystosowanego materyalu. Po upadku stariej metody, polegającej na przedstawianiu prawd w formie oderwaniej, *in abstracto*, powstała nowa, a mianowicie metoda przedstawiania ich w formie konkretnej. Główne, elementarne podstawy nauk ścisłych poznajemy obecnie zapomocą bezpośrednich spostrzeżeń tak samo, jak się poznają smak i barwy przedmiotów. Jako przykład tej nowej metody możemy przytoczyć posługiwanie sie kuleczkami przy początkowym wykładzie arytmetyki, lub téż używany przez profesora de Morgan sposób wykładu rachunku dziesiątengo. P. Marcel, słusznie odrzucając dawniej używane tablice, uczy systemu wag i miar zapomocą okazywania uczniom funtów, uncyj, gallonów, kwart, jardów i stóp, a następnie

zachęca ich do wynalezienia, drogą doświadczenia, wzajemnego tych miar i wag stosunku.

Przy wykładzie geografii i geometrii także znaczenie mają globusy, wypukłe mapy, oraz wzory ciał geometrycznych. Jednym słowem, wspólną cechą dla wszystkich tych metod jest to, że umysł każdego dziecka na małą skalę przechodzi ten sam proces, który na wielką skalę przechodziła ludzkość cała. Prawdy, odnoszące się do liczby, kształtu i położenia, czerpane są wszystkie z przedmiotów materialnych; a przedstawiając je dziecku w sposób zmysłowy czyli konkretny, dajemy mu możliwość rozmaite prawdy te poznawać tak, jak je ludzkość cała poznała. Wkrótce, być może, ludzie zrozumieją, że dziecko w inny sposób nie może ich się nauczyć; albowiem, jeżeli każą mu je powtarzać jako pojęcia oderwane, nie będzie ich mogło zrozumieć, zanim się nie przekona, iż są one tylko symbolem tych rzeczy, które zapomocą własnego spostrzeżenia poznaje.

Ze wszystkich jednak zmian, zaszłych w metodach wychowania, najbardziej na uwagę zasługuje zwiększająca się ciągle dążność do tego, aby naukę przyjemną i pełną wdzięku raczej, aniżeli przykrą uczynić; dążność, oparta na mniej lub więcej jasnym pojmowaniu tej wielkiej prawdy, że w każdym wieku, taka tylko praca umysłowa może być dla dziecka dobroczynną i pożyteczną, która mu przyjemność sprawia i naodwrot.

Coraz bardziej rozpowszechnia się przekonanie, że jeżeli dziecięcy umysł doznaje ciekawości, oznacza to, że stał się on zdolnym do pojmowania przedmiotu, który ciekawość tę wzbudził i że poznanie tego przedmiotu, koniecznie już jest dla postępu umysłu potrzebném; że przeciwnie, wstręt, jaki w umyśle dziecka pewna nauka budzi, jest oznaką, że mu ją zbyt wczesnie i w nieodpowiedniej formie podano. Ztąd owe usiłowania do uczynienia nauki zabawną w dzieciństwie, a zajmującą w wieku późniejszym; ztąd owe rozprawy nad znaczeniem gier w wychowaniu: ztąd tak wielkie poszanowanie dla piosnek, opowieści i bajek czarodziejskich. Zapytujemy ciągle, czy dziecku ta lub inna nauka się podoba, czy nabiera do niej zamiłowania? Wrodzone upodobanie dziecka do różnaitości powinno być zaspokojone, powiada Marcel, z ciekawości zaś jego należy korzystać dla kształcenia umysłu. Lekcyje powinny być zawieszane, zanim dziecię okaza oznaki znużenia. Te same przepisy przestrzegać należy i przy nauczaniu dzieci starszych. Krótkie przerwy podczas nauki, wycieczki za miasto, zajmujące czytanie, śpiewy chóralne: są to wszystko wyniki téj zmiany, zaszłej w metodach wychowawczych. Ascetyzm znika w wychowaniu, jak w życiu; natomiast zaś, powszechna zasada prawodawstw państwowych: uszczęśliwienie człowieka, wciska się coraz bardziej do prawodawstwa szkoły i pokoju dziecięcego. A teraz, jakaż cecha wspólna jest wszystkim

tym zmianom? Czyż nie jest nią dążność do coraz ściślejzego stosowania się do zjawisk przyrody?

Dowodzi tego ta okoliczność, że wychowanie przedwczesne bywa teraz potępiane, pierwsze zaś lata życia poświęcają się rozwojowi ciała i zmysłów; że pamięciowe nauczanie ustępuje miejsca wykładom ustnym, odbywającym się nieraz na łąkach, w ogrodach i w miejscu zabaw dzieciennych. Dowodem dążności tej jest także upadek metody wykładania prawideł i twierdzeń, a natomiast rozpowszechnianie się metody obznajmiania z zasadami, t. j. metody, która uogólnienia pozostawia na stronie aż do czasu, gdy umysł zapozna się z dostateczną ilością wypadków pojedynczych i będzie mógł z nich zasady ogólne wyprowadzać. Najbardziej jednak widoczną jest ta dążność w usiłowaniach uczynić naukę powabną i przyjemną. W rzeczy samej, skoro takie jest prawo natury, że w całym stworzeniu przyjemność, towarzysząca pewnym czynnościom, jest zarazem bodźcem do ich wykonywania; skoro w pierwszym okresie wychowania, przyjemność, jaką małe dziecko w gryzieniu przedmiotów twardych i łamaniu swych zabawek znajduje, daje mu poznać własności tych przedmiotów; niezawodnie więc wykładając nauki w porządku właściwym i sposobem zdolnym najbardziej ucznia zająć, spełniamy jedno z przykazań przyrody i postępowanie nasze do praw jej stosujemy.

Tak więc zbliżyliśmy się do przyjęcia oddawna już przez Pestalozzi'ego ogłoszonej zasady, że wy-

chowanie w całym swym przebiegu, pod względem metod powinno się zgadzać z naturalnym procesem rozwoju umysłowego; że istnieje pewien porządek wewnętrznego rozwoju zdolności; że każda z tych zdolności w czasie swego rozwijania się potrzebuje odpowiedniego rodzaju wiedzy; że zadaniem wychowawców jest ustalenie tego porządku i dostarczenie zdolnościom odpowiedniego materiału.

Wszystkie udoskonalenia, o jakich nadmieniliśmy, są to częściowe zastosowania téj zasady ogólnej. Wychowawcy, chociaż niewyraźnie, zaczynają tę prawdę pojmować, a w dziełach o wychowaniu coraz częściej się z nią spotykamy. „Metoda naturalna jest wzorem dla wszelkich metod“, powiada Marcel. Najważniejszém zadaniem wychowania, pisze Wyse, jest doprowadzić wychowanka do takiego stanu, ażeby następnie sam się mógł nauczać. Im więcej nauka obznajmia nas z własnościami rzeczy, tém więcej wymaganych przymiotów posiada. Im większą wiedza nasza się staje, tém więcej skłonni jesteśmy ulegać naturze i do niej się stosować. Jak w medycynie, zamiast dawnych zbyt silnych środków, lekarze używają środków bardziej umiarkowanych, a nieraz się nawet zupełnie od wszelkiego leczenia wstrzymują, poprzestając tylko na zalecaniu odpowiedniej diety; jak spowijanie niemowląt w celu wyprostowania ich ciała uznano za niepożyteczne; jak wreszcie zrozumiano, że umoralnić więźnia, lepiej od wszelkich metod potrafi przymuszanie go do pracy: tak samo ludzie zaczynają

pojmować, że w kwestyi wychowania, powodzenie zawisło od stosowania naszego postępowania do wymagań przyrody i od wspierania samodzielnego rozwoju umysłu.

Nie chcemy przez to utrzymywać, jakoby zasada ta, będąca podstawą wychowania i polegająca na wykładzie nauk odpowiednio do porządku, w jakim zdolności umysłowe rozwijają się i działają, zasada tak bardzo prawdziwa, bo od razu trafiająca do przekonania, kiedykolwiek w zupełności była pomijana. W wykładach szkolnych, nauczyciele z konieczności musieli ją częściowo przynajmniej uwzględniać, dla téj prostej racyi, że bez niéj wychowanie byłoby niemożliwem. Nie wykładano nigdy dzieciom reguły trzech, zanim je wprzód dodawania nie nauczono. Nie można było wymagać ćwiczeń piśmiennych od dzieci, nieumiejących jeszcze pisać. Przecięcia stożkowe wykładano zawsze po zasadach Euklidesa. Wadliwość jednak dawnych metod na tém polegała, iż nie stosowały do szczegółów tego, co jako zasadę ogólną przyjmowały. Naturalnie, wychowanie wiele na tém cierpiało. Jeżeli od chwili, w której dziecko zaledwo może pojąć położenie względem siebie dwóch przedmiotów, do chwili, gdy zrozumie, że ziemia jest ciałem kulistém, pokrytém lądami i morzami, górami, lasami rzekami i miastami, obracającém się w około swéj osi i słońca, lata całe upłynąć muszą; jeżeli od jednego pojęcia do drugiego, dziecko przechodzi stopniowo; jeżeli pojęcia pośrednie coraz bardziej

obszernými i złożonými się stają: czyż więc nie jest oczywistém, że umysł dziecięcy koniecznie w pewnym porządku rozwijać się musi; że pojęcie każde tworzy się z szeregu poprzednich, mniej obszernych pojęć: że wreszcie dawać dziecku takie pojęcie złożone, kiedy jeszcze jego części składowych nie zna, znaczy postępować równie nierozsądnie, jak chcieć wytłumaczyć przedewszystkiém nie pierwsze, lecz ostatnie pojęcie danego szeregu?

Chcąc jaki przedmiot doskonale poznać, badania należy rozpoczynać od pojęć najprostszych i stopniowo przechodzić do bardziej złożonych. Rozwój odpowiednich zdolności polega na ciągłym przekształcaniu się pojęć w inne, podobne pojęcia; a to w rzeczywistości wtedy tylko staje się możliwym, kiedy pojęcia podajemy umysłowi we właściwym porządku. W razie nie zachowania takiego porządku, umysł pojęcia te przyjmuje niechętnie, ze wstrętem; wyjąwszy zaś jedyny wypadek, gdy uczeń, dzięki nadzwyczajnym zdolnościom, sam potrafi braki zapełnić, pojęcia te zwykle pozostają w umyśle jako fakty martwe i zupełnie nieużyteczne.

Lecz poco, zapytają nas może, pracować nad wyszukaniem właściwego systemu wychowania? Jeżeli prawdą jest, że umysł zarówno jak ciało, przebywa pewne, z góry wiadome stopnie rozwoju; jeżeli przyczyny tego rozwoju są czysto wewnętrzne; jeżeli skłonność do posiadania tego, lub innego rodzaju wiadomości budzi się w umyśle w chwili, gdy wiadomości te stają się dlań potrzebnymi, niby po-

karm duchowy; jeżeli umysł posiada wewnętrzny bodziec, popychający go do rozmaitych odpowiadających stopniom jego rozwoju czynności: na cóż się przydać mogą jakiegokolwiek z naszej strony w tym celu czynione usiłowania? Czyż nie lepiej wychowanie dzieci pozostawić zupełnie opiece natury? Czyż nie należy zachowywać się zupełnie biernie, pozwalając dzieciom nabywać wiadomości tak, jak potrafią, tak, jak im się to podoba? Powinniśmy przecież być aż do końca konsekwentni. Zarzut ten, napozór, może się wydać trudnym do odparcia. Ponieważ rzeczywiście można sądzić, że system zupełnego *laissez-faire* jest wynikiem wyższych ogłoszonych zasad; przeto zdawałoby się mogło, że zarzut ten walczy przeciwko nim zapomocą argumentu *reductio ad absurdum*. Zarzut ten jednak okaże się zupełnie niesłusznym, jeżeli zechcemy należycie zrozumieć powyższe zasady. W tym celu przyjrzyjmy się analogiom fizycznym.

Znaném jest prawo natury, że im dane stworzenie jest wyżej uorganizowane, tém dłużej, po przyjściu na świat, samo sobie rady dać nie może; nie może samo się wyżywić i potrzebuje troskliwej opieki ze strony rodziców. Różnica pomiędzy wodorosłą, żyjącą własném swém życiem i wyrastającą w bardzo krótkim czasie, a nasieniem drzewa, które tyle czasu dla dojścia do dojrzałości potrzebowało, tak wiele posiada pokryw rozmaitych i zawiera w sobie tak wielkie nagromadzenie cząstek, potrzebnych mu do wyżywienia w ciągu pierwszych

okresów rozwoju, stanowi w świecie roślinnym dół powyższego prawa. W świecie zwierzęcym, prawo to ujawnia się w całym szeregu przeciwieństw, począwszy od monady, której obie połowy, po rozdzieleniu się, wystarczają sobie zupełnie, tak, jak wystarczały, gdy stanowiły jedną całość, aż do dziecka, które tyle czasu pozostaje w łonie matki, następnie długo jej pierś ssać musi, a i potem przez długi czas jeszcze nie potrafi samo się wyżywić i potrzebuje troskliwej opieki ze strony rodziców, słowem, które dopiero po latach piętnastu, lub dwudziestu od chwili przyjścia na świat, bez obcej pomocy obyć się już może.

Otóż prawo to stosuje się do umysłu zarówno, jak do ciała. Pod względem pokarmu umysłowego, wszelka wyżej uorganizowana istota, zwłaszcza zaś człowiek, potrzebuje koniecznie pomocy dorosłych. Jak małe dziecko nie może bez obcej pomocy ruszać się, lub dostawać pożywienia, o jakie się żołądek jego dopomina, tak też nie może samo pochwycić materyałów, potrzebnych do rozwoju jego władz umysłowych; jak nie potrafi samo pokarmu zdobytego przyrządzić, tak również nie potrafi wiadomości zdobytych sprowadzić do takiej formy, w której mogłyby się stać dlań użytecznymi. Język, ten czynnik potężny, pośredniczący przy nabywaniu wszystkich wiadomości wyższego rzędu, udziela się dziecku od osób, które je otaczają. Przykłady takie, jak historia dzikiego chłopca z Aveyron'u, dowodzą, że w rozwoju władz umysłowych człowieka

następuje zawieszenie, skoro dziecko zostaje pozbawione opieki rodziców i piastunek. Tak więc, stopniowo przedstawiając dziecku fakta, odpowiadające jego pojmowaniu, nadając im formę właściwą, wykazując ich wartość, a wreszcie, przeplatając lekcye odpoczynkami, równie wiele możemy dokazać w dziedzinie wykształcenia umysłowego dziecka, jak i w dziedzinie jego wykształcenia fizycznego.

W obu tych wypadkach główném zadaniem rodziców być musi czuwanie nad tém, aby nie zabrakło *warunków*, koniecznych do rozwoju dziecka potrzebnych. Równie, jak dostarczając dziecku pokarmu, odzienia i przytułku, rodzice nie biorą bezpośredniego udziału w wewnętrznym, samodzielnym rozwoju członków i wnętrzości, odbywającym się podług praw sobie właściwych; tak téż mogą mu oni dostarczać dźwięków do naśladowania, przedmiotów do oglądania, książek do czytania, zadań do rozwiązywania, nie tamując w nicém, owszem, znacznie ułatwiając, naturalny proces rozwoju umysłowego. Potrzeba jednak, aby rodzice nie używali przytém ani bezpośredniego, ani nawet pośredniego przymusu. Tak więc wygłoszone przez nas zasady nie zalecają, jakby to się komu wydać mogło, zaniedbania wszelkiego nauczania. Przeciwnie, pozostawiają one obszerne pole do opracowania sumiennego i skutecznego systemu wychowania.

Przechodząc od zasad ogólnych do szczegółów, możemy zanotować, że w zastosowaniu system Pestalozzi'ego nie uczynił zadość obietnicom, jakie teoria jego zawierała. Słyszeliśmy, że dzieci nie znajdują żadnej przyjemności w jego lekcjach, lecz że przeciwnie, czują do nich niechęć. Dotychczas szkoły, założone podług metody Pestalozzi'ego, nie wydały wielkiego zastępu ludzi, wyróżniających się swym umysłem; być nawet może, iż pod tym względem stoją one niżej od innych szkół. Fakt ten wcale nas nie zadziwia. Powodzenie metody zależy od umiejętnego jej zastosowania. Nie potrzebujemy powtarzać, iż najlepsze narzędzia w ręku nieprawego robotnika dadzą lichą robotę, i że nauczyciel, niedość wykształcony, z najlepszej nawet metody nie będzie umiał korzystać, tak samo, jak posuwając dalej nasze porównanie, narzędzia zbyt ostre, w ręku niezgrabiasza, tém bardziej robotę zepsują. Powszechnie przyjęta rutyna, nie ulegająca żadnym zmianom, mechaniczna prawie, może być stosowaną do umysłów najbardziej nawet ograniczonych, i wydać niewielką tylko liczbę dobrych owoców; gdy przeciwnie, system wychowania doskonałego, tak rozmaity w zastosowaniu, jak rozmaite są władze umysłu — system, zalecający dla każdego przedmiotu inny sposób nauczania, wymaga od wychowawców takiej potęgi umysłu, jaką mała tylko liczba osób posiada.

Każda nauczycielka szkolna potrafi nauczyć małe dziewczynki zgłoskowania, pierwszy lepszy

nauczyciel zmusi uczniów do powtarzania tabliczki mnożenia; dlatego jednak, aby nauczyć zgłoskowania w sposób właściwy, t. j. tak, aby litery bardziej się w umyśle wrażały, niż na słuch działały; dlatego, aby naukę liczb wykładać dzieciom zapomocą metody doświadczalnej, potrzeba mieć więcej nieco rozumu i wykształcenia; dlatego zaś, aby taki racjonalny system stosować w ciągu całego kursu nauk, potrzeba koniecznie posiadać sąd wyrobiony, pomysłowość i współczucie w wysokim bardzo stopniu rozwinięte. Nie jest to jednak możebnym aż do czasu, kiedy zawód nauczycielski większym nierównie, niż obecnie, będzie cieszył się poważaniem. Nauczać prawdziwie rozsądnie potrafi tylko prawdziwy filozof. A jednak, czyż mogłaby mieć dzisiaj jakie powodzenie metoda filozoficzna! Jakżeby można stosować ten system, opierający się całkiem na psychologii, dzisiaj, gdy tak zupełna nieznajomość głównych nawet zasad téj nauki panuje, gdy nauczyciele najmniejszego o niéj pojęcia nie posiadają?

Inna trudność i większe jeszcze zniechęcenie wynikły z pomieszczenia saméj zasady Pestalozzi'ego z formami, jakie jéj następnie nadano. Ponieważ nie powiodły się rozmaite plany zastosowania téj zasady, samą przeto zasadę podano w wątpliwość, nie sprawdzwszy poprzednio, czy rzeczywiście zgadzały się z nią te rozmaite plany zastosowania. Sądząc o rzeczach z punktu widzenia konkretnego, nie zaś *in abstracto* je rozważając (jak to zresztą

zawsze się zdarza) potępiono teorię dlatego, że nie umiano dobrze ją zastosować. Tak samo, gdy pierwsza próba maszyny parowej się nie powiodła, utrzymywano, że para nie może być jako motor użyta. Należy o tém pamiętać, że chociaż główne zasady Pestalozzi'ego były zupełnie słuszne, mógł się on jednak co do ich zastosowania omylić. Nawet wielbiciele Pestalozzi'ego utrzymują, że nieraz częściowo tylko prawdę jaką rozumiał; odznaczał się on raczej trafnością pojedynczych poglądów, niż systematycznością wszystkich swych przekonań. Pierwsze wielkie powodzenie, jakie w Stantz doznał, do tego właśnie czasu zaliczyć należy, gdy nie miał żadnej książki naukowej i gdy pracował nad rozwiązaniem kwestyi, jakiego rodzaju wiadomości potrzebne są dla umysłu dzieci i jak najlepiej połączyć je z wiadomościami poprzednio już nabytymi.

Znaczenie i wpływ Pestalozzi'ego przypisać należy nie planom wychowania, systematycznie przezeń obmyślanym i wypielegnowanym, lecz wysoko w nim rozwiniętej zdolności współczucia umysłowego, która mu dawała możność doskonałego rozumienia potrzeb umysłu dziecięcego. Nie posiadał on jednak zdolności logicznego rozwijania i porządkowania prawd, do jakich umysł jego od czasu do czasu dochodził, i zadanie to przeważnie pozostawiał swym uczniom, a mianowicie Kruesi'emu, Tobler'owi, Busse'mu, Niederer'owi i Schmidt'owi. Skutkiem tego własne jego plany, a bardziej jeszcze plany jego następców, są nieraz bardzo niekonse-

kwentne i zawierają wiele rzeczy, niemających wartości. Metoda Pestalozzi'ego wychowania małych dzieci, wyłożona w *Pamiętniku matki*, i rozpoczynająca się od wyliczenia różnych części ciała, a następnie wyszczególniająca ich wzajemne względem siebie położenie i stosunek, wcale nie odpowiada naturalnemu procesowi rozwoju umysłowego w pierwszym okresie życia. Zalecany przezeń sposób nauczania języka ojczystego zapomocą ćwiczeń formalnych nad znaczeniem wyrazów i budową zdań, jest zupełnie nieużytecznym, bo dziecko traci tylko czas, wesołe usposobienie i zniechęca się do nauki. Wykład geografii, jaki Pestalozzi zaleca, odstępuje zupełnie od własnych jego zasad. Nieraz plan Pestalozzi'ego bywa doskonały, lecz psują go jakieś naleciałości dawniej rutyny. Tak więc, stając w obronie ogólnej teorii Pestalozzi'ego, sądzymy jednak, że wiele złego można wyrządzić, stosując bez należytego zastanowienia i oceny, pojedyncze jego metody.

Odwieczna dążność ludzkości do przechowywania form, w jakich jój jaką wielką prawdę podano, skłonności jój do uwielbiania proroków i niewolniczego powtarzania zdań, przez tych ostatnich wygłoszonych; łatwość, z jaką pokrywkę myśli za myśl samą przyjmuje: wszystko to tém bardziej zmusza nas do wykazania konieczności odróżniania głównych zasad systemu Pestalozzi'ego od niezliczonej ilości sposobów, obmyślonych w celu ich zastosowania i do zwrócenia uwagi na to, że podczas,

gdy pierwsze niewątpliwie przyjęte i ustalone zostały, drugie uważać należy tylko jako próby nieraz bardzo nieudolne. Rzeczywiście, zastanawiając się nad obecnym stanem nauki, dojdziemy niewątpliwie do przekonania, że taką jest istotna wartość tych wszystkich prób.

Dla możliwości pogodzenia metody wykładowej ze zdolnościami umysłowymi wychowawców, ze względu na stopień i porządek rozwoju tych ostatnich, potrzeba wprzód doskonale poznać sposób, w jaki zdolności te się rozwijają. Dotychczas jednak na polu tém zdołaliśmy zaledwo kilka wiadomości ogólnych zdobyć. A tymczasem trzeba koniecznie od tych ogólnych wiadomości przejść do szczegółów; trzeba z wiadomości tych powtórzyć wielką liczbę założeń naukowych, bo wtedy tylko będziemy mieli prawo wyrzec, że posiadamy wiedzę, na której *sztuka* wychowania dzieci wesprzeć się powinna. Dopiero wtedy, gdy doskonale poznamy naturę władz umysłowych, będziemy mogli z pomiędzy wszystkich istniejących sposobów ćwiczenia tych władz taki obrać, który najwięcej się zbliża do porządku, wskazanego nam przez przyrodę. Tak więc nasze najbardziej nawet postępowe metody nauczania, dalekie są jeszcze bardzo od doskonałości, i nie można nawet utrzymywać, aby do téj doskonałości zmierzały.

Pamiętając przeto o różnicy zachodzącej między teorią i praktyką w systemie Pestalozzi'ego, i wniosując z przyczyn, któreśmy przytoczyli, iż ta

ostatnia musi być koniecznie wadliwą, czytelnik teraz potrafi ocenić, czy słusznie niektóre osoby z niedowierzaniem o samym systemie mówią; przekonana się również, że myśl Pestalozzi'ego może się jeszcze z czasem urzeczywistnić. Gdyby jednak ktokolwiek, opierając się na tém cośmy powiedzieli, chciał utrzymywać, że urzeczywistnienie takie w naszych czasach jest niemożliwym i że wszelkie nasze usiłowania należy skierować jedynie tylko ku poszukiwaniom przygotowawczym; odpowiedzielibyśmy mu, że chociaż obecnie w rzeczy samą niepodobna doprowadzić do doskonałości jakiegokolwiek bądź systemu wychowania, pod względem treści zarówno jak i pod względem formy, a to z powodu małego dotąd zastosowania do życia zasad psychologii racjonalnej, zawsze jednak można, przy pomocy pewnych przewodnich zasad empirycznych, postąpić naprzód i zbliżyć się do pożądanej doskonałości.

Ażeby utorować drogę dla poszukiwań bardziej obszernych, postaramy się te zasady przewodnie wskazać.

Chociaż o niektórych poprzednio już mówiliśmy mniej lub więcej wyraźnie, uważamy jednak za stosowne przedstawić je tutaj wszystkie w ich logicznym porządku.

1. Prawdą, której się zawsze do pewnego stopnia trzymano, jest, że w wychowaniu samodzielnym postępować zawsze należy od rzeczy i pojęć pojedynczych do złożonych. Umysł ulega stopniowemu rozwojowi, i skutkiem tego postępuje zawsze

*od rzeczy
postępuje
do złożonych*

od rzeczy jednorodnych do różnorodnych; ponieważ zaś właściwy system wychowania stanowi stronę przedmiotową tego procesu podmiotowego, powinien przeto podobną dążność okazywać. Co więcej, tłumaczając tę formułę w ten sposób, możemy się łatwo przekonać, że ma ona większe daleko zastosowanie, niż jakby się to na pierwszy rzut oka wydawać mogło; wymaga bowiem postępowania od rzeczy pojedynczych do złożonych, nie tylko przy nauce pojedynczej gałęzi wiedzy, lecz także to samo mieć na względzie, kiedy chodzi o całość wiedzy ludzkiej. Ponieważ początkowo umysł niektóre tylko swe zdolności rozwija, a następnie stopniowo coraz to nowe do współdziałania powołuje, tak, iż w końcu wszystkie jednocześnie czynnie występują; przeto nauczanie też powinno zaczynać się od kilku tylko przedmiotów, a następnie powoli do tych przedmiotów inne przyłączać, aż nareszcie wszystkie w skład jego wejdą. Nie tylko w szczegółach, lecz i w całości wychowania należy zdążać od rzeczy pojedynczych do złożonych.

2) Stopniowy rozwój umysłu, jak zresztą wszelki inny rozwój postępuje od rzeczy nieoznaczonych do oznaczonych. Mózg, podobnie jak inne części organizmu, wydoskonala swą budowę dopiero w wieku dojrzałości człowieka; im zaś mniej doskonała jest ta jego budowa, tym mniej też doskonałymi mogą być jego czynności. Ztąd to pochodzi, że pierwsze pojęcia i zdania są mylne i niepewne, tak samo, jak mylne i niepewne są pierwsze usiłowania

mówienia i poruszania się. Zarówno jak oko, które początkowo zaledwo światło od ciemności odróżnić może, staje się z czasem zdolnym do rozpoznawania najdrobniejszych odcieni i szczegółów kształtów; tak samo umysł, pod względem całości, jako też władz pojedynczych, w początku niewyraźnie tylko pojmuje różnicę pomiędzy przedmiotami i czynnościami, następnie zaś dochodzi stopniowo do możliwości pojmowania różnic najbardziej subtelnych i ściślejszych. Nasz sposób nauczania i nasze metody wychowawcze powinny się do tego ogólnego prawa stosować. Niepodobna wpoić umysłowi nierozwiniętemu pojęć zupełnych, doskonałych; gdyby zaś nawet wpojenie takich pojęć było możebnym, nie byłoby ono jednak pożądanem.

Rzeczywiście, dziecko bardzo nawet małe można nauczyć nazw, służących do oznaczenia tych pojęć, i wychowawcy, którym się to udało, bywają zwykle przekonani, że potrafili dzieciom same pojęcia wpoić; aby się jednak przekonać, że tak w rzeczy samej nie jest, wystarczy trochę się nad umysłem dziecka zastanowić; zobaczymy wtedy, że albo dziecko pamięta tylko wyrazy, nie pojmując wcale tego, co one oznaczają, albo że je pojmuje bardzo niewyraźnie. Zasady i twierdzenia nauki wtedy tylko staną się zupełnie dla dziecka zrozumiałymi, gdy za pomocą doświadczenia zdobędzie materiały obfite, potrzebny do utworzenia pojęć określonych; gdy własne jego spostrzeżenia odkryją mu najniżej widoczne własności rzeczy i zwrócą uwagę na to,

nad czém się przedtém najmniej zastanawiało; gdy, dzięki badaniom nad przedmiotami, które się podług pewnych kategorii dzielą i porządkują, powźmie jasne pojęcie o szeregach i działach; gdy wreszcie zdoła dokładną między temi szeregami pojęć granicę przeprowadzić. Dlatego w nauczaniu zaczynać musimy od pojęć najbardziej ogólnych i zwyczajnych, a potém stopniowo starać się pojęcia te wyjaśnić; dlatego musimy ułatwiać dziecku nabycie takiego doświadczenia, któreby pomogło mu sprostować najprzód najbardziej widoczne, a następnie, i inne mniej widoczne błędy. Formuły naukowe, twierdzenia, wtedy tylko podawać należy, gdy pojęcia stały się już doskonałemi.

③ Zdawaćby się mogło, iż twierdząc, że wykład powinien postępować od konkretnych do oderwanych pojęć, powtarzamy już tylko w części, pierwszą zasadę. A jednak, na tę zasadę koniecznie całą naszą uwagę zwrócić powinniśmy, a to chociażby tylko dla wykazania, czém rzeczywiście, w pewnych wypadkach, jest rzecz prosta i złożona; musimy bowiem przyznać, iż pod tym względem wielkie pomieszanie pojęć istnieje. Ludzie, którym się udało wynaleźć formuły ogólne dla oznaczenia całych szeregów faktów pojedynczych, a tém samém uprościć swe pojęcia, łącząc w jedną całość kilka faktów, sądzą, że i dla dziecka te same formuły przydać się mogą, t. j. że i w jego umyśle mogą one pewne uproszczenia poczynić, dzieląc na kategorie rozmaite pojęcia.

Rozumując w ten sposób, zapominają o tém, iż uogólnienie może się wydać prostém i zrozumiałém tylko w porównaniu z całą masą prawd pojedynczych, jakie w sobie zawiera; lecz że samo przez się bardziej jest złożoném od każdej z tych prawd rozważanej oddzielnie; że tylko, kiedy pewna liczba takich prawd pojedynczych została poznana, uogólnienie może stać się dla umysłu pożyteczném i ułatwiać myślenie, że wreszcie dla umysłu nie znającego prawd pojedynczych, uogólnienie koniecznie musi pozostać tajemnicą. Skutkiem takiego właśnie pomieszania dwóch rodzajów uproszczeń, nauczyciele zawsze popełniali błąd wielki, rozpoczynając od „zasad głównych“, t. j. postępując wbrew wielkiej prawdzie, która wymaga, aby zasad uczono za pomocą przykładów, aby umysł dziecka postępował od szczegółów do ogółu, od rzeczy konkretnych (zmysłowych) do oderwanych.

4. Wychowanie dziecka, zarówno pod względem sposobów jako téż i pod względem kierunku przyjętego, powinno odpowiadać historycznemu wychowaniu ludzkości, czyli innemi słowy, rozwój wiedzy w osobniku musi tę drogę przechodzić, jaką postępował rozwój wiedzy w całej rrasie.

Właściwie mówiąc, zasadę tę otrzymujemy za pomocą następującego wniosku: ponieważ jak w jednym, tak w drugim wypadku, dostrzegamy procesy rozwoju, naturalnie więc muszą one ulegać jednakowym prawom, o których mówiliśmy już dawniej, i zgadzać się ze sobą. Odpowiedniość ta

wielką wartość posiada, bo uczy nas właściwego sposobu postępowania. Wytłumaczenie téj zasady Compté'owi zawdzięczać należy i ten punkt jego filozofii, bez względu na inne jego poglądy, bez wahań przyjąć możemy.

Zasady téj możemy bronić dla dwóch przyczyn, które nie wspólnego z jakimikolwiek bądź teoryjami abstrakcyjnymi nie mają i z których każda zupełnie wystarcza do jój ustalenia. Pierwszą z tych przyczyn znajdujemy w prawie dziedziczności, rozważaném w swych skutkach najbardziej obszernych. Bo, jeśli prawdą jest, że ludzie podobni są do swych przodków, zarówno pod względem fizycznym jak moralnym; jeżeli prawdą jest, że pewne zjawiska psychiczne, jak np. choroby umysłowe, objawiają się u członków jednéj rodziny, i w pewnym określonym wieku; jeżeli następnie przechodząc od jednostek, (gdzie prawo dziedziczności nie może być w zupełności sprawdzoném, a to z powodu, że cechy najbliższych przodków łączą się z cechami przodków bardziej odległych) do typu narodu całego, dostrzegamy, że typ ten w ciągu wieków nie ulega zmianom; jeżeli o tém zechcemy przypomnieć, że wszystkie te typy pochodzą ze wspólnego puia i że zatém, różnice, jakie obecnie dadzą się dostrzedz, przypisać należy działaniu rozmaitych okoliczności na cały szereg idących po sobie pokoleń; jeżeli widzimy, że różnice te stały się obecnie organicznymi, tak, iż dziecko francuzkie pozostanie Francuzem, chociażby je nawet pomiędzy cudzo-

ziemcami wychowano ; jeżeli wreszcie fakt ten ogólny, który się tylu przykładami stwierdza, stosuje się do całej natury człowieka, nie wyłączając jego umysłowości : wynika ztąd przeto, że skoro wytworzył się stały porządek, w jakim ludzkość nabywała rozmaitego rodzaju posiadane obecnie wiadomości, więc i w dziecku także istnieje od przodków drogą dziedziczności przekazane usposobienie do nabywania tych rodzajów wiadomości w tym samym porządku.

Gdyby więc nawet porządek ten sam przez się nie miał wielkiego znaczenia, zawsze jednak prowadzenie umysłu jednostki po tych drogach, jakimi postępował umysł całego plemienia, znacznieby ułatwiało wychowanie. Lecz porządek ten sam przez się wielką wartość przedstawia, i dla tego słuszném jest żądanie, aby wychowanie na małą skalę było powtórzeniem historii rozwoju umysłowego ludzkości. Łatwo można dowieść, że następstwo wypadków dziejowych było wynikiem konieczności, i że przyczyny, które następstwo to wywołały, dadzą się do jednostki zarówno jak do rasy zastosować. Aby się nie wdawać w rozbiór szczegółowy tych przyczyna, powiedzmy tylko, że ponieważ umysł ludzki, postawiony wśród zjawisk przyrody i usiłujący zjawiska te zbadać za pomocą nieskończonego szeregu porównań, rozumowań, doświadczeń i teorii, doszedł do poznania każdego przedmiotu, a to zawsze innym sposobem, inną drogą ; słusznie ztąd przeto możemy wnioskować, że

umysł koniecznie tę drogę obrać musiał i że żadną inną nie mógł dojść do poznania danego przedmiotu. Ztąd więc wynika, iż chcąc znaleźć właściwą metodę wychowania, trzeba zważać na drogę, którą w rozwoju umysłowym postępowała ludzkość cała.

5. Jednym z wniosków, do jakich nas powyższe uwagi prowadzą, jest, że w każdej gałęzi wiedzy należy zdążać od empiryi do teorii. W dziejach postępu ludzkości widzimy, iż każda nauka wynika z odpowiedniego rzemiosła lub zatrudnienia. Ponieważ, jako jednostki i jako rassa cała, zmuszeni jesteśmy dochodzić do pojęć oderwanych drogą konkretną; ztąd przeto wynika, że często ćwiczenia praktyczne i empiryczne uogólnienia o wiele poprzedzać muszą powstanie odpowiedniej nauki. Nauka jest to wiedza uporządkowana, dla tego zaś, aby wiedza mogła być uporządkowaną, potrzeba najprzód, ażeby istniała. Ztąd więc wynika, że wszelka nauka z początku musi być czysto doświadczalną, rozumowanie zaś wtedy dopiero staje się możebnym, kiedy dostateczną liczbę faktów już posiadamy. Jako przykład zastosowania tego prawidła posłużyć może rozpowszechniające się w ostatnich czasach przekonanie, że gramatykę trzeba wykładać po nauce języka, lub téż, że wykładać perspektywę należy nie teoretycznie, lecz praktycznie, jednocześnie z nauką rysunku. Nad innymi przykładami zastanowimy się nieco później.

6. Drugim wnioskiem, który z powyższej zasady ogólnej da się wyprowadzić, wnioskiem, o którym zawsze i przedewszystkiem pamiętać należy, jest ten, że potrzeba wszelkimi siłami ułatwiać w dziecku samodzielny rozwój zdolności. Należy dzieci o ile możności zachęcać, aby same badały i z badań swych własne wyprowadzały wnioski. Należy jak najmniej dziecku mówić, a natomiast zmuszać je, aby samo jak najwięcej odkryć robiło. Ludzkość sama się wszystkiego uczyła, sama nad własnym swym wychowaniem pracowała, postępek swój tylko tej samodzielnej pracy zawdzięcza; to też jednostka, chcąc najlepsze wyniki osiągnąć, powinna w tym względzie ludzkość naśladować; dowodem zaś tego nieraz są nadzwyczajne zdolności i świetne stanowisko ludzi, którzy całe wykształcenie wyłącznie samym sobie zawdzięczają.

Osoby, które się wychowywały w zwykłych warunkach regulaminu szkolnego i wyniosły ze szkoły przekonanie, że wychowanie inną drogą odbywać się nie może, będą utrzymywały, że niepodobieństwem jest uczynić z dziecka zarazem nauczyciela. Jeżeli jednak osoby te zechcą się nad tem zastanowić, że gruntowną i niezmiernie ważną znajomość rzeczy otaczających, małe dziecko nabyło bez wszelkiej obcej pomocy; jeżeli sobie zechcą przypomnieć, że języka ojczystego dziecko uczy się samo i że my wszyscy, ogromną ilość spostrzeżeń, doświadczeń i wiadomości nabyliśmy sami, po za szkołą i bez pomocy nauczycieli; jeżeli następnie

osoby te zwróca uwagę na niezwykle dowcip uliczników londyńskich, których wychowaniem jednak nikt się nie zajmuje; a w końcu, zechcą się zastanowić nad tém, jak wiele umysłów o własnych tylko siłach utorowało sobie drogę, pokonywając najrozmaitsze przeszkody, do których niezaprzeczenie i nasz wadliwy system wychowania zaliczonym być musi: przekonają się być może, że nie jest tak nedorzeczném, jak im to się napozór wydało, przypuszczenie, iż każdy uczeń średnio uzdolniony, potrafi prawie bez obcej pomocy pokonać wszelkie napotymane trudności, jeżeli tylko przedmioty będą mu w odpowiednim porządku i w sposób właściwy podawane. Patrząc na ruchliwość dziecka, które nieustannie bada, zapytuje, wnioskuje; słuchając jego uwag nad przedmiotami, które widzi przed sobą: czyż nie dochodzimy mimowoli do wniosku, że gdyby przy nauczaniu chciano w sposób systematyczny tę ruchliwość i zdolność dziecięcą zużytkować, podając mu przedmioty dla umysłu jego dostępne, dziecko niezawodnie samo, bez żadnej obcej pomocy, mogłoby się ich nauczyć?

Nie zbyt słaby rozwój umysłu w dziecku, lecz raczej brak rozsądku z naszej strony staje się przyczyną tego, iż w końcu dziecko traci zdolność do samodzielnego myślenia i potrzebuje, aby mu gotowe myśli i pojęcia do głowy kładziono, aby mu wszystko zawsze tłumaczono. Odrywamy dziecko od faktów zajmujących, którychby samo z łatwością mogło się nauczyć, a natomiast dajemy mu

fakty zbyt złożone i t \acute{e} m sam \acute{e} m niepowahne. Wi-
dz \acute{a} c za \acute{s} , i \acute{z} dziecko dobrowolnie fakt \acute{o} w tych na-
uczy \acute{c} si \acute{e} nie chce czy t \acute{e} ż nie mo \acute{z} e, staramy si \acute{e}
gwałtem mu je narzuci \acute{c} , posługuj \acute{a} c si \acute{e} gro \acute{z} bami
oraz karami. Pozbawiaj \acute{a} c dziecko wiadomości,
kt \acute{o} rych samo poszukuj \acute{e} , a natomiast zapychaj \acute{a} c
umysł jego wiadomościami, kt \acute{o} rych strawi \acute{c} nie mo-
że, sprowadzamy stan chorobliwy zdolności i wstr \acute{e} t
do wszelkiej nauki. W ko \acute{n} cu za \acute{s} , kiedy b \acute{e} d \acute{a} c \acute{a}
wynikiem takiego post \acute{e} powania odr \acute{e} t \acute{w} iało \acute{s} c umy-
słu staje si \acute{e} tak wielką, i \acute{z} ucze \acute{n} bez obja \acute{s} nie \acute{n} naj-
prostszej rzeczy zrozumie \acute{c} ju \acute{z} nie mo \acute{z} e i staje si \acute{e}
tylko biernym odbieraczem obcych poję \acute{c} , my wy-
prowadzamy zt \acute{a} d wniosek, że kształcenie umysłu
tylko drog \acute{a} przekazywania gotowych ju \acute{z} poję \acute{c} od-
bywa \acute{c} si \acute{e} mo \acute{z} e. Za pomoc \acute{a} wadliwej metody wy-
tworzamy w dziecku bierno \acute{s} c umysłu, nast \acute{e} pnie
za \acute{s} sami powo \acute{l} ujemy si \acute{e} na t \acute{e} bierno \acute{s} c, a \acute{z} eby dal-
sze stosowanie takiej metody uzasadni \acute{c} .

Tak wi \acute{e} c, nie mo \acute{z} na odwo \acute{l} ywa \acute{c} si \acute{e} do powagi
pedagog \acute{o} w dla obalenia zalecanego przez nas sy-
stemu. Bez obawy mo \acute{z} emy do ko $\acute{n$ ca post \acute{e} powa \acute{c}
drog \acute{a} , kt \acute{o} r \acute{a} nam sama przyroda wskazuje i umie-
j \acute{e} tnie wype $\acute{l$ niaj \acute{a} c nasze zadanie doprowadzi \acute{c} umysł
do zupełnej samodzielności w kształceniu si \acute{e} ; a za-
prawd \acute{e} , tylko przy takich warunkach mo \acute{z} emy osi \acute{a} -
gn \acute{a} c doskonały rozwój w \acute{l} adz umysłowych.

Ostatecznym kamieniem probierczym do os \acute{a} dze-
nia doskonałości pewnego systemu wychowawczego
powinno by \acute{c} nast \acute{e} puj \acute{a} c \acute{e} pytanie: czy sprawa on

*Wskazane
w rozdziale 10*

zadowolnienie wychowawców? Ile razy zajdzie wątpliwość, który z planów nauczania odpowiada lepiej poprzednio wygószonym zasadom, zawsze skutecznie możemy się tém kryterjum posługiwać. Kiedy nawet, ze stanowiska teoretycznego, jeden z tych planów wydaje nam się lepszym, musimy go jednak stanowczo odrzucić, jeżeli w dziecku nie obudza wcale zajęcia lub też obudza je w stopniu niższym aniżeli inny; a to dlatego, że na instynkt umysłowy dziecka więcej liczyć należy, niż na własną naszą rozwagę.

Co się tyczy zdolności poznawania, możemy być pewni, że przy warunkach normalnych, czynność zdrowa jest zawsze przyjemną, czynność zaś, która nie jest przyjemna, koniecznie zarazem szkodliwą być musi. Prawo to, o ile odnośnie do natury wzruszeń dotąd nie dało się prawie zastosować, o tyle tutaj, w dziedzinie zjawisk umysłowych, znajduje zupełnie zastosowanie: Wstręt, jaki dziecko do téj lub innéj nauki, ku wielkiemu niezadowoleniu nauczyciela, okazuje, nie jest wrodzonym, lecz pochodzi z wadliwości przyjętego przez nauczyciela systemu. Fellenberg powiedział: Przekonałem się, że ospałość umysłu, tak pospolita pomiędzy młodzieżą, zupełnie się nie zgadza z wrodzoną u dzieci potrzebą ruchliwości i że zawsze uważać ją należy jako będącą wynikiem złego wychowania albo jakiejś wady ustrojowej.

Skłonność do czynności samodzielnych, tak pomiędzy dziećmi pospolita, jest poprostu dążnością

do osiągnięcia przyjemności, jaką sprawiają zdrowe ćwiczenia władz umysłowych i cielesnych. Wprawdzie niektóre nasze wyższe zdolności, mało jeszcze w rasie całej wykształcone i w pewnym stopniu tylko przez doskonalsze organizacje posiadane, nie zawsze działają w takim stopniu, jakby tego ich przedmiot wymagał; lecz ze względu właśnie na to, iż są tak bardzo złożone, w końcu dopiero będą musiały się kształcić i uczeń będzie się mógł nimi posługiwać tylko po dojściu już do wieku, w którym bodźce zewnętrzne zaczynają działać i kiedy przyjemność pośrednia potrafi przeważyć przykrość bezpośrednią. Co się zaś tyczy wszelkich innych zdolności, nie należących do tych zdolności wyższego rzędu, to niezaprzeczenie bodźcem zwykle jest tutaj przyjemność natychmiastowa, jaką pewna czynność sprawia; jeżeli zaś dobrze się nad tém zastanowimy, przekonamy się, iż bodziec ten jest zarazem jedynym bodźcem potrzebnym. W wypadku, kiedy bywamy zmuszeni innego bodźca używać, czujemy dobrze, iż na mylniej znajdujemy się drodze. Codzienne doświadczenie uczy, iż zawsze można dzieci przy nauce zająć, a nawet zabawić; wszelkie zaś inne kamienie probiercze, jeżeli się nimi posługiwać zechcemy, utwierdzą nas tylko w przekonaniu, że podany przez nas sposób dobry jest i pod każdym innym względem.

Powyższe zasady przewodnie wielu nie zdołają przekonać, jeżeli poprzestaniemy tylko na teoretycznym ich wykładzie. Tak więc, dla wykazania

jak należy je stosować, zarówno jak dla wyprowadzenia kilku wniosków szczególnych, zamierzamy obecnie od teorii przejść do praktyki wychowania.

Już Pestalozzi wypowiedział to zdanie, które obecnie coraz popolitszém się staje, że pewnego rodzaju wychowanie, w kolébce jeszcze powinno się rozpoczynać. Kto widział, jak małe, w kolébce leżące dziecko, szeroko otwartemi oczami spogląda na to, co się wkoło niego dzieje, ten wie dobrze, iż wychowanie dziecka, rzeczywiście, bardzo wczesnie się rozpoczyna: że dotykanie się paluszkami do przedmiotów otaczających, podnoszenie ich do ust, uważne przysłuchiwanie się każdemu dźwiękowi, są to pierwsze ogniwa w owym łańcuchu rozwoju, który się kończy odkrywaniem niewidzialnych planet, wynajdywaniem machin rachunkowych, tworzeniem wielkich arcydzieł sztuki lub wspaniałych kompozycyj muzycznych. Ponieważ ta czynność w dziecku od początku samego jest samodzielną i konieczną, należy przeto dostarczyć mu dostateczną ilość przedmiotów poznania, aby na nich pierwsze swe zdolności ćwiczyć mogło. W każdym razie, jak już to dawniej mówiliśmy, można się zgadzać z teorią Pestalozziego, nie uznając jednak jego zasad praktycznych; obecnie mamy właśnie przykład takiej sprzeczności pomiędzy jego teorią i zasadami praktycznemi zachodzącą. Mówiąc o sposobie nauczania, Pestalozzi tak się wyraża:

„Książka do pierwszego czytania powinna zawierać w sobie wszystkie dźwięki języka, i nauka

ich w rodzinach powinna się rozpoczynać od naj-
pierwszego dzieciństwa. Dziecko, które się z książki
uczy zgłoskowania, niech zgłoski te powtarza przy
leżącym w kolébce niemowlęciu, zanim jeszcze to
ostatnie potrafi samo chociażby jedną taką głoskę
wymówić; dźwięki te skutkiem częstego powtarzania,
głęboko się wiążą w jego pamięci“.

Jeżeli do tego dodamy rady zawarte w *Pamięt-
niku matki*, gdzie Pestalozzi mówi o metodzie wy-
chowania dziecka, będącego jeszcze na opiece niań-
ki i radzi naukę takiego dziecka rozpoczynać od
obznajmienia go z nazwami, położeniem, stosun-
kiem, liczbą i własnościami rozmaitych części ciała,
jasnym się stanie dla nas, że pojęcia Pestaloz-
zi'ego o rozwoju umysłowym człowieka w pierw-
szych chwilach życia, były zbyt jeszcze surowe i że
skutkiem tego nie mógł on znaleźć właściwej me-
tody.

Rozważmy proces rozwoju umysłowego tak, jak
go nam wskazuje psychologia.

Pierwsze wrażenia umysłu są to niepodzielne
wrażenia oporu, światła, dźwięku i t. d. Oczywiście
jest rzeczą, iż stany świadomości złożone nie mogą
istnieć przed stanami świadomości, z jakich same
się składają. Niemożna mieć pojęcia o kształcie,
nie znając własności i odcieni światła lub nie wie-
dząc, co to jest opór i jakie są rozmaite jego stop-
nie; ponieważ jak wiadomo, rozpoznajemy kształt
widzialny przedmiotu za pomocą odcieni światła,
kształt zaś jego dotykalny za pomocą zmian w opo-

rze. Niemożna również poznać dźwięku złożonego, nie znając poprzednio składających go dźwięków pojedynczych. Tak więc chcąc stosować się do prawa postępowania od pojęć prostych do złożonych, należy dostarczyć dziecku dostateczną liczbę przedmiotów, przedstawiających rozmaite stopnie i rodzaj oporu, jako też w rozmaity sposób odbijające światło; należy zaprodukować jego uszom dostateczną liczbę dźwięków, różnych od siebie pod względem siły, wysokości i barwy dźwiękowej.

Jak dalece ten wniosek *a priori* bywa usprawiedliwiony i poparty przez instynkt dziecięcy, możemy łatwo sprawdzić patrząc na przyjemność, z jaką małe dziecko psuje swe zabawki, z jaką dotyka się błyszczących guzików kamizelki brata i targa za wasy ojca; jak całą jego uwagę pochłania przedmiot jaskrawo pomalowany, do którego natychmiast stosuje wyraz „ładne“, skoro tylko wyraz ten nauczy się wymawiać, a to jedynie z przyczyny okazałości barw; jak wreszcie twarzyczka jego uśmiecha się, gdy słyszy pieszczotliwy głos mamki, klaskania palcami gościa lub inny jaki nieznanymu jeszcze dźwięk. Szczęściem, nawyknięcia nianiek i mamek dość dobrze odpowiadają tym pierwszym potrzebom wychowania. Zawsze jednak wiele jeszcze pozostaje do zrobienia, a potrzeba ta większą jest w rzeczy samej, niżby się to na pierwszy rzut oka wydać mogło. Jest to pora, w której dziecko zdolne jest przyjmować żywsze wrażenia prędzej, niż w każdym innym okresie życia. Co

więcej, ponieważ opanowanie wszystkich najprostszyc pierwiastków myśli ludzkiej wymaga czasu; przeto ten pierwszy okres życia ludzkiego, w którym wszelki inny rodzaj pracy umysłowej nie może jeszcze mieć miejsca, najwłaściwiej powinien być użyty do zupełnego oswojenia umysłu z temi zasadniczymi wrażeniami. Nie zapomnijmy i o tém, iż nieustanna przyjemność, jaką dziecku sprawia nabywanie tak wielkiej liczby wrażeń, oddziała zba wiennie na jego charakter i zdrowie.

Gdybyśmy nie byli skrępowani rozmiarami téj książki, moglibyśmy w tém miejscu z korzyścią podać kilka uwag nad sposobem dostarczania treści do niezłożonych pojęć dziecięcych, sposobem, bardziej od powszechnie używanego, systematycznym. Poprzestaniemy jednak na przypomnieniu ogólnego prawa rozwoju, polegającego na postępie od rzeczy nieoznaczonych do oznaczonych, aby przez to dać poznać, iż w tym wypadku także znajduje ono zastosowanie, a mianowicie, że przy rozwijaniu się każdej zdolności, wrażenia najbardziej sobie przeciwne piérwój od innych dostają się do umysłu; np. dźwięki, które się wielce różnią pod względem mocy i wysokości, barwy nie mające nic wspólnego, przedmioty które ze względu na spójność i twardość najmniej są do siebie podobne, muszą stanowić pierwszy materyał dla wrażeń, przejście zaś do wrażeń bardziej ze sobą zbliżonych odbywa się tylko zwolna i stopniowo.

Przechodząc do nauki o rzeczach czyli metody pogładowej , która jest naturalnym dalszym ciągiem tego początkowego ćwiczenia zmysłów, zwracamy uwagę czytelników na to, że zwykle tutaj stosowany system zupełnie się różni od systemu, który nam przyroda wskazuje i który widzimy w życiu codzienném dziecka i młodzieńca, zarówno jak w dziejach cywilizacji ludzkości całej. „Należy, powiada Marcel, *pokazać* dziecku, w jaki sposób są ze sobą połączone rozmaite części jednego przedmiotu i t. d.“, wszelki podręcznik *lekcji o rzeczach* zawiera spis faktów, które *należy* dziecku *opowiedzieć* pokazując mu jaki przedmiot. Tymczasem ze spostrzeżeń, najbardziej nawet powierzchownych nad życiem codzienném dziecka, wiemy, iż wszystko, czego się nauczyło, zanim jeszcze językiem władać zaczęło, nauczyło się samo, bez obcej pomocy; że własności twardości i ciężkości, ściśle związane z kształtem zewnętrznym przedmiotu; barwy i kształty, jakimi się rozmaite przedmioty pomiędzy sobą różnią, wydawanie takich, a nie innych dźwięków, przez zwierzęta pewnej oznaczonej postaci: są to wszystko zjawiska, które dziecko samo, bez obcej pomocy, spostrzegło.

W wieku młodocianym, gdy wychowawcy nie ciągle już nam towarzyszą, sami co chwila robimy nowe spostrzeżenia; sami codziennie wnioskujemy o tém, jak się mamy wobec pewnych zjawisk przyrody zachować, szczęśliwe zaś wyniki w życiu zawisły od tego, czy spostrzeżenia te i wnioski były

dokładnie i właściwie robione. Czyż nie jest więc niedorzecznością, widząc, że w życiu dziecka i człowieka powtarza się na małą skalę proces rozwoju ludzkości całej, chcieć w okresie pomiędzy wiekiem dzieciennym a wiekiem dojrzałym inną metodę stosować, obznajmiając młodzież z własnościami przedmiotów? Czyż przeciwnie, nie jest rzeczą zupełnie jasną, iż zawsze i we wszystkiém téj samej metody trzymać się wypada? I czyż nie wskazuje jéj nam ciągle przyroda, tak, iż potrzebujemy tylko ją dostrzedz i umieć się do niéj zastosować? Czyż jest coś bardziej wyraźnego nad pragnienie współczucia umysłowego, które dzieci tak ciągle okazują? Patrzcie, jak dziecko, siedzące u was na kolanach, zbliża do twarzy waszój swe zabawki, abyście je mogli obejrzeć! Spójrzcie, jak na was pogląda, gdy wilgotnym swym paluszkiem prowadzi po stole i słyszy wywołany tém dźwięk szczególny! Znow to powtarza i znow na was pogląda, jakby chciało powiedzieć: „czy słyszysz ten dźwięk nowy?“ Spójrzcie, jak dzieci starsze, wbiegając do pokoju, wołają: „mamo, patrz jakie to ładne“ a przywyknienie to, dzieci na długoby zachowywały, gdyby nierozsądna matka za to je nie strofowała, pod pozorem niby, że jéj przeszkadzają. Zwróćcie na to uwagę, jak małe dzieci na przechadzce zawsze biegną do swych nianiek, aby im pokazać kwiatek zerwany, wmówić, że kwiatek ten jest ładny i zmusić je do powtórzenia tego zdania. Proszę posłuchać, z jakim ożywieniem chłopak opowiada o nowych rze-

czach, które mu się zdarzyło widzieć, byle tylko znalazł uważnego słuchacza. W obec faktów tego rodzaju, wniosek sam się nasuwa. Czyż to dla nas nie dość jasno, żeśmy powinni całe nasze postępowanie do tych instynktów umysłowych stosować, żeśmy powinni tylko do godności systemu podnosić ten proces naturalny, wsłuchując się we wszystko, co nam dziecko o danym przedmiocie mówi, ośmielając je, aby jak najwięcej opowiadało, zwracając uwagę jego na fakty, których nie dostrzegło, a to dlatego, aby następnie, kiedy znowu zdarzy mu się fakty te napotkać, samo potrafiło je dostrzedz; a w końcu, podając mu nowe szeregi przedmiotów, któreby również mogło poddać szczegółowemu badaniu?

Spójrzmy, w jaki sposób rozsądna matka stosuje tę metodę: zwolna obznajmia ona swe dziecko z nazwami zwyczajnych własności ciał, jak twardość, miękkość, barwa, smak, wielkość; a zadanie to ułatwia jój samo dziecko, które z pośpiechem pokazuje matce, że ten przedmiot jest czerwony, inny twardy, a to skoro tylko ona je nauczy wyrazów, służących do oznaczenia tych własności. Następnie, w miarę podsuwania nowych przedmiotów, matka usiłuje zwrócić uwagę dziecka na ich własności dodatkowe, starając się zarazem każdą własność nową, o ile możność pozwala, z już znanymi połączyć, a to w tym celu, aby dziecko w skutek dążności naturalnej do naśladownictwa przywykło do łącznego ich powtarzania.

Zdarzy się czasem, że dziecko w opowiadaniu jedną lub kilka ze znanych mu już własności zapomni wymienić; natenczas matka pyta go, czy o daną rzecz nie umie już nic powiedzieć. Jeżeli dziecko zapomniało i sądzi, że niema już nic więcej do powiedzenia, wtedy matka sama powtarza własność przedmiotu, którą dziecko wymienić zapomniało, ale przedtém na chwilę pozostawia je w zakłopotaniu i śmieje się z jego nieuwagi. Po kilkakrotném powtórzeniu téj próby, dziecko rozumie już dobrze, czego od niego żądają i skoro mu matka powie, iż o danym przedmiocie wie więcej od niego, obudza się jego miłość własna: uważnie rozgląda przedmiot, przypomina wszystko, co o nim słyszało i jeżeli zadanie nie jest zbyt trudném, wnet znajduje odpowiedź. Wtedy dziecko cieszy się ze swego powodzenia, a matka niezawodnie radość jego podziela. Przyczyną jego zadowolenia zawsze jest przeświadczenie, iż mu się udało zadanie to rozwiązać; zaczém idzie pragnienie nowych zwycięstw, pragnienie pochwalenia się przed matką jeszcze nowymi o tym przedmiocie wiadomościami. A w miarę rozwijania się zdolności, matka dołącza coraz to nowe własności, przechodząc stopniowo od twardości i chropowatości do miękkości i gładkości, od barwy do blasku, od ciał prostych do ciał złożonych; przezco robi zadanie coraz trudniejszym, stawia coraz większe wymagania jego uwadze i pamięci, a jednocześnie podtrzymuje w niém zajęcie, dostarczając materyału do zawsze

nowych wrażeń i dając mu możność cieszenia się z pokonania trudności.

Działając w ten sposób, matka, oczywiście, postępuje tylko dalej po drodze samodzielnego kształcenia się, jaką dziecko w pierwszym okresie życia przechodziło; wspiera ona tylko naturalny proces rozwoju i wspiera go właśnie tym sposobem, jaki jej instynktowe ruchy i ciekawość dziecięca wskazują. Taki sposób, niewątpliwie najlepiej przyzwyczajają dziecko do gruntownego badania i zastanawiania się, takie zaś przyzwyczajenie właśnie uważać należy jako stanowiące właściwe zadanie *metody pogłądowej*. *Opowiadać* dziecku o rzeczach, a następnie mu je *pokazywać*, nie znaczy to przyuczać do samodzielnych obserwacyj; bo w ten sposób robimy je biernym odbieraczem obcych uwag i spostrzeżeń; osłabiamy raczej, nie zaś wzmacniamy wrodzoną skłonność do samodzielnego kształcenia się; wreszcie pozbawiamy dziecko zadowolenia, jakie mu sprawia szczęśliwe pokonanie napotykaných w nauce trudności i nie dajemy mu poznać powabu nabywania nowych wiadomości, bo wiadomości te podajemy mu w formie suchego formalnego wykładu. Ztąd obojętność, wstręt, jaki nieraz dzieci dla nauki okazują. Przeciwnie, stosując wskazaną przez nas metodę, dostarczamy umysłowi pożądanego pokarmu, kształcimy władze umysłowe, posługując się przytém dwoma nowymi czynnikami: miłością własną i potrzebą współczucia; łącząc zaś wszystkie te pobudki, roz-

budzamy uwagę i uzdolniamy ją do trafnych spostrzeżeń; wreszcie od początku przyzwyczajamy umysł do samopomocy.

Metodę pogładową nietylko w inny sposób, niż obecnie, należałoby stosować, lecz nadto potrzeba by ją stosować do większej daleko ilości przedmiotów i w ciągu dłuższego daleko przeciągu czasu. Nie powinna ona poprzestawać na przedmiotach, znajdujących się w mieszkaniu, lecz owszem, zajmować się takimi, które widzimy na polach, w zagrodach, kopalniach i nad brzegiem morza. Nie powinna ona kończyć się w pierwszym okresie dzieciństwa, lecz przeciwnie, trwać w dalszym ciągu w wieku młodzieńczym, tak, aby następnie nieznacznie mogła się złąć z poszukiwaniami przyrodnika i uczonego. I tutaj znów powinniśmy iść za wskazówkami przyrody. Czyż można doświadczać uczucia żywszej radości nad to, jakiego doświadcza dziecko, zrywając nowo zakwitły kwiatek, łowiące owad nieznany lub zbierające kamyki i muszle? A któż nie wie o tém, że okazując dziecku w tych razach współczucie, możemy zachęcić do zbadania własności i budowy znalezionych przezeń przedmiotów?

Każdy botanik, który wspólnie z dziećmi robił wycieczki za miasto, pewno dobrze pamięta pośpiech, z jakim mu dzieci przy zbieraniu roślin pomagały, gorliwość, z jaką ich poszukiwały, natężoną uwagę, jaką okazywały, gdy rozpoznawał znalezioną roślinę; czyż nie pamięta, jak go zasypywa-

dy pytaniami? Rozsądny następca Bakona — „sługa i tłumacz przyrody“ — rozumie dobrze, iż pozostaje mu tylko stosować się do tych tak wyraźnych wskazówek. Skoro dziecko zapoznało się już z pospolitemi własnościami ciał nieorganicznych, należy zawsze przy pomocy téj samej metody, pobudzać je do gruntownego zastanawiania się nad przedmiotami, które w czasie swych codziennych przechadzek znajduje. Trzeba zaczynać od faktów najmniej złożonych: w roślinach rozpatrywać barwę, liczbę i kształt płatków, łodyg i liści; rozglądając owady, zastanawiać się nad liczbą skrzydeł, łapek i ubarwieniem. Po gruntowném i zupełném zbadaniu tych faktów, przechodzi się do innych: w państwie roślinném bada się liczbę pręcików i słupków kwiatu, równie jak kształt korony, np. czy jest promienistą, czy téż dwuwargową; ułożenie i kształt liści: czy są naprzeciw lub naprzemianległe, szypułkowe lub bezszypułkowe, błyszczące lub omszone, ząbkowane lub całobrzegie.

U owadów badamy podział ciała, pierścienie odwłoku, znaczki na skrzydłach, liczbę stawów łapek, układ mniejszych organów; metoda zaś zostaje zawsze tą samą t. j. polega na rozbudzeniu w dziecku miłości własnej tak, aby pragnęło samo wszystko poznać i opowiedzieć. Później, gdy dziecko dojdzie do odpowiedniego wieku, można, jakby dla zachęty, wskazać mu sposoby zachowywania tych roślin, które, dzięki nabytym wiadomościom, w oczach dziecka tak wielkiej wartości nabrały, albo

darować mu przyrząd do przechowywania poczwerek naszych zwyczajnych motyli w czasie ich przeobrażeń; rozrywka ta, a mówimy to na zasadzie własnego doświadczenia, sprawi wielką przyjemność, jest bardzo trwałą i pobudzającą dzieci ku zbiorom entomologicznym, zachęca je do wycieczek świątecznych, a zarazem stanowi wstęp doskonały do nauki fizjologii.

Mogą nam zarzucić, że zajęcia takie są poprostu stratą sił i czasu, i że korzystniejby było, gdyby dziecko zamiast poszukiwań nad owadami i roślinami, pisało swe wypracowania szkolne lub uczyło się tabliczki mnożenia, przysposabiając się w ten sposób do wymagań życia. Słyszając takie zarzuty żałować tylko trzeba, iż dotąd istnieją jeszcze równie niedorzeczne poglądy na cel i zadanie wychowania i tak ciasne pojęcie o użyteczności. Nie mówiąc nic o potrzebie systematycznego rozwijania pojęć, a zarazem konieczności posługiwania się w tym celu wskazaną przez nas metodą, utrzymujemy, iż wiadomości, w ten sposób nabyte, same przez się mają wartość niezmierną.

Gdyby przeznaczenie człowieka było tylko być kupcem lub buchalterem, gdyby rzeczywiście ludzie nie potrzebowali żadnych pojęć, oprócz pojęć ściśle z ich fachem związanych posiadać; gdyby wszyscy podobni byli do tych gapiów, dla których jedyną przyjemnością na wsi jest siedzenie na tarasie z fajką w zębach i szklanką portera w rękę lub do owych wielkich panów, dla których lasy nie są

niczém inném, jak tylko miejscem, w którém się poluje, którzy wszelkie dzikie rośliny nazywają chwastem, a całe państwo zwierzęce dzielią na zwierzynę, robactwo i zwierzęta domowe: wtedy zaiste należałoby uczyć się tego tylko, co może nam grosza przysporzyć lub dopomódz do zapełnienia spichrza. Lecz jeżeli istnieje jaki wyższy cel w życiu, jeśli otaczające przedmioty mogą posłużyć nam do czegoś więcej, niż do gromadzenia miłego grosza; jeśli oprócz popędów niższej natury posiadamy jeszcze inne zdolności, które kształcić wypada; jeśli przyjemność, jaką sprawiają dzieła sztuki, poezya, nauka i filozofia mogą się w czémkolwiek do szczęścia naszego przyczynić: w takim razie słusznie żądać możemy, aby wrodzona człowiekowi skłonność do podziwiania piękna przyrody, znalazła w wychowaniu poparcie i zachętę.

W każdym razie, ten tak jednostronnie pojmowany utylitaryzm, który życie na stopień prostej wegetacyi sprowadza, sam przez się upaść musi. Ludzkość dojdzie z czasem do przekonania, że znajomość praw życia ważniejszą jest, niż wszelka inna wiedza, bo do praw tych stosować się muszą nie tylko myśli nasze, lecz pośrednio i wszelkie nasze czynności osobiste i towarzyskie, nasz handel polityka i moralność; że zatém, nie znając tych praw, nie możemy należycie postępować jako ludzie, ani jako obywatele. Ludzkość zrozumie, że prawa życia są dla całego świata organicznego zasadniczo te same, że bez znajomości prostych tych

praw objawów, nie można zrozumieć ich objawów złożonych. Wówczas ludzie nabiorą przekonania, że pomagając dziecku nabywać wiadomości o przedmiotach otaczających, wiadomości, których dziecko jest tak chciwe i zachęcając je do tego w ciągu całej jego młodości, ułatwiamy mu tylko gromadzenie materiału surowego, który następnie ma się w jedną harmonijną całość wiedzy złożyć i z którego czerpać będzie pierwiastki do tych potężnych uogólnień naukowych.

Rozpowszechniające się obecnie mniemanie, że rysunek jest znakomitym środkiem wychowawczym, dowodzi, że ludzie zaczynają już lepiej rozumieć, na czym powinno polegać kształcenie umysłu. Dowodzi tego również fakt, że wychowawcy zaczynają już zwracać uwagę na naturalny instynkt dzieci. Aż nadto dobrze wszystkim są znane usiłowania dzieci do wyobrażenia otaczających je osób, domów, drzew, zwierząt, a to bądź na tablicy łupkowej, bądź na kawałku papieru ołówkiem, jeżeli go zkażdekolwiek dostaną. Wielką im sprawia przyjemność przeglądanie obrazków; skutkiem zaś skłonności do naśladowania, same wielką chęć mają do tworzenia obrazków. To usiłowanie do oddania na papierze przedmiotów, które ich uwagę zwróciły, jest także pożytecznym ćwiczeniem pojęć, a zarazem środkiem do zrobienia tych pojęć bardziej doskonałymi. Tak więc, starając się nas zająć swymi odkryciami, odnoszącemi się do własności przedmiotów, usiłując zwrócić naszą uwagę na własnej

ich roboty rysunki, dzieci zdają się wskazywać nam rodzaj kształcenia, który najbardziej potrzebom ich umysłu odpowiada.

Wyniki byłyby jeszcze bardziej zadawalniające, gdyby wychowawcy, nie poprzestając na zaliczeniu rysunku do części składowych wychowania, w samym wyborze metody chcieli także stosować się do wskazówek przyrody. Co przedewszystkiēm dzieci starają się oddać w rysunku? Naturalnie, przedmioty wielkie, pięknie ubarwione lub takie, do których najbardziej przywiązane są ich przyjemne wspomnienia; osoby, które wywołały w nich pewne wzruszenia; krowy i psy, które zajmują swą postacią; domy, które codziennie oglądają i które je swymi wymiarami i różnaitością części składowych zdumiewają. A jakiż sposób oddawania w rysunku przedmiotów najbardziej się dzieciom podoba? Malowanie farbami. Dziecko posługuje się ołówkiem i papierem tylko z konieczności, lecz prawdziwym dla niego skarbem jest pędzelek i pudełeczko z farbami. Natychmiast rysunek staje się rzeczą drugorzędną, pierwsze zaś miejsce zajmuje kolorowanie t. j. oprowadzanie farbami. Jeżeli co ołówkiem rysuje, to po to tylko, aby następnie rysunek ten farbami kolorować; a cōż za szczęście dopiēro, gdy mu dadzą książkę z drzeworytami i pozwolą mu drzeworyty malować! Otōż, chociaź nauczycielom rysunku, odkładającym malowanie na pōźniej i rozpoczynającym wykład od nudnych rysunków liniowych, wydać się to moźe dziwacznēm,

jesteśmy jednak tego zdania, że droga, jaką natura wskazuje, jest najwłaściwszą.

Jakeśmy już to mówili, psychologia stwierdza, że barwa dla dziecka większy ma od rysunku powab i że piérwój jego uwagę zwraca; to téż nauka rysunku od malowania powinna się rozpoczynać; potrzeba téż, aby od samego początku wzory rysunkowe wyobrażały przedmioty rzeczywiste i znajome. To szczególne upodobanie do barw, które nie tylko u dzieci spostrzegamy, lecz które nieraz na całe życie pozostaje, powinno być bodźcem naturalnym do niewdzięcznej i stosunkowo trudnej nauki rysowania konturów: przyjemność następnego kolorowania farbami musi stanowić nagrodę za nudne i mozolne szkicowanie. Należy również zachęcać dziecko do oddania w rysunku przedmiotów, które je w danój chwili zajmują, ponieważ w miarę jak będzie nabywało doświadczenia, przedmioty więcej pospolite i dające się łatwiej wykazać, staną się dlań bardziej zajmującemi i ponieważ starając się je odtworzyć, będzie się ciągle zbliżało do bardziej trafnego oddawania przedmiotów otaczających.

Okoliczność, że piérwsze na tém polu próby, stosownie do prawa rozwoju, będą w najwyższym stopniu niepewne i nieoznaczone, nie powinna nas wcale odstraszać. Mniejsza o to, że kształty z początku będą nad wyraz śmieszne, a barwy zbyt jaskrawe. Nie chodzi tu o przekonanie się, czy dziecko posiada talent prawdziwy, lecz o to, aby tym sposobem jego zdolności rozwinać. Na począ-

tek dość będzie, jeżeli się nauczy władać ręką i pozna główne przynajmniej zasady podobieństwa; najlepiej zaś dojść do tego można, stosując podany przez nas sposób, w tym bowiem razie dziecko pracuje samodzielnie i z przyjemnością. W pierwszych latach dzieciństwa nie może być mowy o żadnej formalnej nauce rysunku. Czyż więc należy tłumić te usiłowania samodzielnego kształcenia się, czy przeciwnie, należy starać się je wspierać, jako będące naturalnym sposobem kształcenia zdolności spostrzegawczych? Pozwalając dzieciom kolorować farbami tanie drzeworyty lub dając im mapy niekolorowane dla oznaczenia granic farbami, nietylko w sposób przyjemny rozwijamy w nich zdolność rozpoznawania barw, lecz nadto obznajmiamy je w pewnym stopniu z rzeczami i krajami, i uczymy je śmiało władać pędzlem; dając zaś do kolorowania rysunki zajmujące, rozwijamy w nich wrodzoną skłonność do naśladownictwa tak, że później, gdy nadejdzie już czas dawania dzieciom formalnych lekcyj rysunku, znajdziemy w nich taką zdolność i łatwość, jakichby bez tych ćwiczeń przygotowawczych nie posiadały. Postępując w ten sposób zyskujemy na czasie i oszczędzamy sobie zarówno, jak uczniom wiele mozołów i przykrości.

Z powyższego łatwo zrozumieć, że potępiamy zupełnie zwyczaj przerysowywania (kopjowania), a bardziej jeszcze przez wielu nauczycieli stosowaną metodę formalną, polegającą na rozpoczynaniu nauki rysunku od kreślenia linii prostych, krzy-

wych i złożonych. Żałujemy, że ostatniemi czasy Towarzystwo sztuk pięknych, z pomiędzy podręczników „początkowej nauki sztuk pięknych“ wyróżniło i zaleciło pracę, która, naszym zdaniem, gorszą jest od wszystkich innych prac tego rodzaju. Mówimy tu o pracy rzeźbiarza John Bell'a (*Outline from Outline or from the Flat*). Autor objaśnia w przedmowie, że pragnie podać „łatwy a zarazem logiczny sposób nauczania się rysunku“ i w tym celu wykład swój zaczyna od wielkiej liczby twierdzeń, z których przytaczamy następujące:

„Linia w rysunku jest to lekki rys, przeprowadzony od jednego punktu do drugiego“.

„Linie, w rysunku, dzielą się na:

1) *linie proste*, czyli rysy, przeprowadzone po najkrótszej drodze pomiędzy dwoma punktami, np. między A i B;

2) na *linie krzywe*, czyli łączące dwa punkty np. C i D drogą, która nie jest najkrótszą“. Następnie autor tłumaczy, co znaczą: linia pozioma, pionowa, ukośna; jakie są stopnie kąta i w jaki sposób rozmaite kąty i linie tworzą figury. Krótko mówiąc, praca ta jest gramatyką form z dodaniem ćwiczeń. Tak więc system, polegający na rozpoczynaniu nauki od suchego rozbioru pierwiastków, system, wygnany już z nauki języków, tutaj, w nauce rysunku, znajduje znów zastosowanie. Zaczynamy od pojęć oznaczonych, zamiast zaczynać od pojęć nieoznaczonych; pojęcia oderwane raz jeszcze poprzedzają pojęcia konkretne, wnioski naukowe.

stawia się przed doświadczeniami empirycznymi. Nie potrzebujemy powtarzać, że takie postępowanie sprzeciwia się porządkowi naturalnemu.

Słusznie bardzo powiedziano, że rozpoczynając naukę języka od wykładu o częściach mowy i ich znaczeniu, postępujemy równie niedorzecznie jak ten, ktoby chcąc dziecko chodzić nauczyć, naukę rozpoczynał od wykładu o kościach, mięśniach i nerwach kończyn dolnych. Zdanie to możemy zastosować także i do zwyczaju rozpoczynania nauki rysunku od terminologii i naukowego określenia linii. Takie szczegóły techniczne są zarazem nudne i niepotrzebne. Zniechęcają odrazu do nauki; w rezultacie zaś dają takie tylko wiadomości, którychby się dziecko samo następnie praktycznie nauczyło. Jak znaczenia wyrazów dziecko uczy się przypadkowo, z rozmowy, bez pomocy słowników, tak samo bez wysiłku, a nawet z przyjemnością, jedynie przy pomocy spostrzeżeń, zastanawiania się nad przedmiotami, obrazami i własnymi rysunkami — uczy się ono nazw technicznych, które, przeciwnie, wykładane z początku samego teoretycznie, pozostaną dlań nudną jakąś i niezrozumiałą zagadką.

Naszém więc zdaniem, wykład rysunku powinien zupełnie i zawsze uwzględniać zamiłowania małego dziecka; kiedy zaś ćwiczenia takie nadadzą biegłości młodemu uczniowi i wyrobią w nim pojęcie o wielkości przedmiotów, wtedy potrafi już zrozumieć, że przedmiot każdy w perspektywie trzy

wymiary przedstawia. Skoro zaś, po wielu daremnych usiłowaniach oddania na papierze takiej postaci przedmiotów, dziecko wpadnie już na właściwą drogę i zarazem wszelkich będzie usiłowań dokładało, aby dojść do zamierzonego celu, wówczas można mu będzie dać pierwszą lekcję perspektywy doświadczalnej, posługując się przyrządem, używanym zwykle do naukowych objaśnień zasad tej nauki. Dziwném się to może wyda, lecz doświadczenie takie jest zarazem bardzo łatwe i zdoła zaintryguować każde dziecko średnio uzdolnione.

Pomiędzy okiem dziecka a jakimkolwiek przedmiotem, np. książką, ustawiamy płytę szklaną, tak, aby się pionowo na stole trzymała. Ostrzegamy następnie dziecko, aby nie zmieniając położenia oka i kierunku wzroku, za pomocą punkcików (ołówkiem lub piórem) oznaczało na szkłe kąty widzianego poza szkłem przedmiotu; każemy następnie punkta te połączyć liniami, a wykonywając to, dziecko spostrzeże, że linie te stanowią kontur przedmiotu za szkłem umieszczonego. Wówczas, przykładając arkusz papieru do płyty z przeciwnej strony, zwracamy uwagę dziecka na to, że nakreślone przezeń linie przedstawiają główne zarysy widzianego przedmiotu. Dziecko rozumie, że rysunek jego musi być do samego przedmiotu podobnym, ponieważ samo kreśliło linie podług zarysów tego ostatniego; przekonać się zaś o tém może, odejmując i przykładając do płyty papier tyle razy, ile mu się spodoba. Jest to fakt, dla niego nowy zupełnie i za-

dziwiający. Dziecko przekonywa się, że linie pewnej długości, nakreślone w pewnych kierunkach na płaszczyźnie, mogą wyobrażać linie innej długości i zajmujące w przestrzeni inne położenie.

Zmieniając stopniowo położenie przedmiotu, znajdującego się za płytą szklaną, dajemy dziecku możliwość obserwowania, jak jedne linie skracają się i znikają, a inne natomiast powstają i wydłużają się. Stopniowo można mu w ten sam sposób wytłumaczyć złudzenie, polegające na tém, iż nam się zdaje, jakoby linie równoległe schodziły się w jednym punkcie, i obznajmić je ze wszystkimi głównymi zasadami perspektywy. Jeżeli dziecko przytém dostatecznie przywykło do samopomocy, w takim razie z przyjemnością usłucha rady kreślenia przedmiotu na papierze jedynie przy pomocy oka. Wkrótce zapragnie wykonać samo cały rysunek i porówna go ze szkicem na szkle nakreślonym.

W taki to sposób zwolna, przy pomocy metody prostej i przyjemnej, przywyknie ono zwracać uwagę na kształty liniowe przedmiotów i nauczy się sposobu ich oddawania, nie przechodząc nierozsądnej i mechanicznej szkoły przerysowywania rysunków cudzych. Do korzyści téj metody to jeszcze dodać należy, że w ten sposób uczeń bezwiednie, nie domyślając się tego wcale, poznaje prawdziwą teorię malarstwa (a mianowicie dowiadyuje się, że rysować przedmiot, znaczy oddać go tak, jak się nam przedstawia na płaszczyźnie, znajdującej się pomiędzy nim a okiem) i że po dojściu do

wieku, w którym już można rozpocząć teoretyczny wykład zasad perspektywy, dobrze już mu są znane fakta, stanowiące logiczną podstawę téj nauki.

Dla wykazania właściwego sposobu obznajmiania dzieci z pierwszymi pojęciami z geometrii, przytoczymy tu następujący ustęp z Wyse'go:

„Dziecko zwykle posługuwało się kostką sześcienną przy lekcjach arytmetyki, niech się więc nią posługuje i przy uczeniu się zasad geometrii. Wykład geometrii zaczynałbym od brył, chociaż to się sprzeciwia powszechnie przyjętej metodzie. Wykład taki uwolniłby nas od potrzeby dawania niedorzecznych określeń i niedokładnych objaśnień co do punktu, linii, powierzchni, określeń, które są pojęciami wysoce abstrakcyjnymi. Sześciennik przedstawia kilka głównych pierwiastków geometrii: punkty, linie proste, linie równoległe, kąty, równoległoboki i t. d. Taki sześciennik da się na części podzielić. Uczeń już przy liczeniu obznajmił się z takimi podziałami, obecnie zaś przystępuje do porównywania tych rozmaitych części i do oznaczenia stosunku ich między sobą. Następnie od sześciennika przechodzi do kuli, czerpiąc tutaj zasadnicze pojęcia o kole, liniach krzywych w ogólności i t. d.

„Kiedy się już uczeń dostatecznie z bryłami zapozna, należy mu przedstawić powierzchnie płaskie. Przejście to można bardzo łatwem uczynić, krając np. kostkę sześcienną na cienkie płátky i płátky te rozkładając na papierze; dziecko

się przekona, iż tyle jest prostokątów płaskich, na ile części kostka została pokrajana. Tak samo należy i z innymi ciałami bryłowatymi postępować krając kule, dziecko zobaczy, w jaki sposób tworzą się powierzchnie i potrafi potem z łatwością wynaleźć je i wskazać na każdym ciele bryłowatém.

„Kiedy się już w ten sposób dziecko nauczyło głównych zasad, czyli, że tak powiemy, abecadła geometryi, przystępujemy do nauki kreślenia. Sposób najprostszy polega na tém, aby otrzymane do pokrajania na części ciał bryłowatych płaszczyzny położyć na papierze i kazać je uczniowi dokoła obwieść ołówkiem; powtórzywszy zaś to kilkakrotnie, usuwamy tę płaszczyznę, zachęcając dziecko, aby na pewnej odległości samo od ręki jój kształt naśladowało.“

Kiedy dziecko nabędzie już pewną liczbę wiadomości z geometryi, a to sposobem podobnym do wskazanego przez p. Wyse, można krok jeszcze naprzód postąpić, przyuczając je do sprawdzania prawidłowości nakreślonych przezeń bez pomocy narzędzi figur; przeto rozbudzamy w niém chęć do prawidłowego ich kreślenia, a zarazem wykazujemy trudność tego zadania. Nie ulega wątpliwości, iż geometrya (jak to zresztą sama nazwa wskazuje) początek swój zawdzięcza rozmaitym sposobom praktycznym, wynalezionym w celu ścisłego wymiaru fundamentów budowli, placów i t. d. i że następnie wszystkie prawdy geometryczne zebrane w jedną całość jedynie ze względu na bez-

pośrednią ich użyteczność. Tak samo zupełnie należy te prawdy uczniowi przedstawić. Zachęcając go do wycinania kawałków z kartonu do budowy pałacu, rysując ornamentacye, które następnie będzie farbami kolorował, zajmując go tysiącznemi rzeczami, które pomysłowy nauczyciel wynaleźć potrafi, można przez pewien czas pozostawić go samemu sobie i pozwolić mu robić usiłowania podobne do tych, jakie niegdyś czynił pierwotny człowiek, przystępując po raz pierwszy do budowy. Przekona się wówczas, jak trudno bez nauki, jedynie tylko przy pomocy zmysłów plany swe urzeczywistnić. Kiedy zaś zdolność spostrzegawcza dostatecznie się w dziecku wykształci i dojdzie ono do wieku, w którym może się już cyrklem posługiwać, wtedy potrafi należycie ocenić wartość tego narzędzia, chociaż zawsze jeszcze na przeszkodzie stawać mu będzie wadliwość jego metody obliczeń. Na tym szczeblu można ucznia przez pewien czas zostawić, najprzód dlatego, bo zamłody jest jeszcze dla wyższych studyów; powtóre zaś dlatego aby lepiej jeszcze potrafił uczuć potrzebę postępowania systematycznego.

Ponieważ nabywanie wiadomości należy o ile możności uprzyjemniać i ponieważ w pierwszym okresie rozwoju jednostki zarówno jak i plemienia całego, nauka tyle tylko wartości posiada, o ile jest środkiem do urzeczywistnienia planów praktycznych; jasną jest przeto rzeczą, iż najlepszy wstęp do nauki geometryi stanowić będzie długie ćwicze-

nie się w sztuce budowy, którą geometrya tak bardzo ułatwia. Zwróćcie na to uwagę, że i tutaj jeszcze przyroda sama drogę nam wskazuje. Dzieci wyraźnie okazują zamiłowanie do budowania domków i t. d., do wycinania z papieru rozmaitych przedmiotów; a zamiłowanie to, odpowiednio popierane i kierowane, nietylko utoruje drogę dla pojęć naukowych, lecz nadto wykształci biegłość w wykonywaniu, której ludziom często brakuje.

Kiedy zdolności spostrzegawcze i pomysłowość dostatecznie już się w dziecku wykształcą, można przystąpić do wykładu geometryi empirycznej, t. j. geometryi, która lubo się zajmuje rozwiązaniami metodycznymi, lecz rozwiązań tych nie dowodzi. Przejście to, jak zresztą wszystkie inne w wychowaniu, nie powinno być formalnym i zupełnym, lecz raczej przypadkowym tak, iż o związku geometryi ze sztuką budowania i nadal pamiętać należy. Zalecając dziecku zrobienie czworościanu podług okazanego wzoru, zachęcamy je do rozwiązania zadania, które w nauce tej jako zasadnicze uważać możemy. Przystępując do wykonania tego zadania, dziecko spostrzega, że dla możliwości zrobienia takiego czworościanu potrzeba przedewszystkiem zakreślić cztery trójkąty równoboczne, w sposób szczególny względem siebie leżące. Ponieważ zadanie to jest niemożliwym bez pomocy metody ściślej, dziecko więc spostrzega, że boki trójkątów do siebie nie przylegają i że kąty ich u szczytu się nie schodzą. Można mu wówczas pokazać spo-

sób prawidłowego zupełnie wykreślenia trójkątów za pomocą dwóch kół, poprzednio nakreślonych; dziecko zaś, które doznało przedtém niepowodzenia, chętnie się tego sposobu pochwyca.

Ułatwiwszy w ten sposób rozwiązanie pierwszego zadania, wstrzymujemy się na czas jakiś od wszelkiej pomocy tak, aby dziecko o własnych siłach, podług możliwości, rozstrzygało następne zadania. Podzielić linią na dwie części równe, przeprowadzić linię prostopadłą, nakreślić czworobok, podzielić kąt, przeprowadzić dwie linie równoległe, nakreślić sześciokąt: oto są zadania, które uczeń przy trochę cierpliwości sam rozwiązać potrafi. Potém, stopniowo, można mu dawać zadania trudniejsze i jeżeli nauczyciel postępuje umiejętnie, uczeń wszystkie te zadania rozwiąże lub przynajmniej będzie usiłował je rozwiązać.

Niewątpliwie wiele osób, wychowanych podług dawniej metody, wątpić będzie o słuszności naszego zdania. A jednak, mówimy to na mocy doświadczenia własnego. Byliśmy świadkami, jak cała klasa małych chłopaków w ten właśnie sposób zajęta była rozwiązywaniem rozmaitych zadań i lekcji geometryi oczekiwała, jako najważniejszego wypadku w tygodniu. W ostatnich czasach mówiono nam o szkole dla dziewcząt, gdzie niektóre uczennice dobrowolnie i z zamiłowaniem poświęcały czas rozwiązywaniu zadań geometrycznych, a to w godzinach wolnych od zajęć; słyszeliśmy téż o innej szkole, w której dziewczynki nietylko tak samo po-

stępują, lecz nadto proszą, aby im na niedzielę do domu zadania geometryczne zadawano. Fakty, które podajemy, opierają się na powadze profesorów. Czyż nie stanowi to dostatecznego dowodu, że samopomoc w kształceniu się jest możebną i pożądaną?

Nauka geometryi, tak oschła i uciążliwa przy zwykłej metodzie wykładu, staje się niezmiernie zajmującą i pożyteczną, jeżeli zechcemy do niej metodę naturalną zastosować! Mówimy niezmiernie pożyteczną, bo skutki jej nie ograniczają się na poznanie prawd geometrycznych, lecz owszem nieraz sprawiają zupełny przewrót w umyśle. Widziano nieraz jak dzieci, których umysł skutkiem metody szkolnej, skutkiem uczenia się formułek oderwanych i ślęczenia nad nieznośnemi wypracowaniami, stał się do najwyższego stopnia ociężałym; następnie odradzały się w krótkim przeciągu czasu, gdy przestawały biernie odbierać gotowe już twierdzenia i prawdy, a natomiast same zaczynały badać i zastanawiać się. Skoro miejsce zachęcenia, wywołanego wadliwością metody nauczania, zajęło pewne zainteresowanie się i odpowiedni stopień wytrwałości, w całym ich umyśle następował przewrót zupełny. Nie powątpiewały już więcej o sobie, owszem nabierały lepszego przekonania o swoich zdolnościach. Stopniowo, w miarę przewyciężania trudności, przestały ulegać zwątpieniu i przystępowały do nauki z energią, która już z góry zapowiadała zwycięstwo.

W kilka tygodni po ogłoszeniu przez nas tych uwag, professor Tyndall, w odczycie mianym w Instytucie królewskim „o ważności nauczania fizyki w wychowaniu“, przytoczył kilka przekonywających przykładów na poparcie tego faktu. Świadcstwo jego, oparte na osobistych spostrzeżeniach, zbyt wielkie ma znaczenie, abyśmy go nie mieli w tém miejscu przytoczyć:

„Pomiędzy obowiązkami, które w owym czasie pełnić musiałem, wypadło mi téż wykładać matematykę w jednej klasie; spostrzegłem téż wkrótce że Euklides i w ogólności cała stara geometrya stanowi przedmiot bardzo dla uczniów powabny, jeżeli tylko przystępnie przedstawioną im będzie. Zawsze jednak starałem się odwracać uczniów od rutyny książkowej, a natomiast pobudzić ich do samodzielnego myślenia, dając im do rozwiązania zadania czerpane poza temi książkami. Z początku takie zbaczanie z utartéj drogi, zwykle nie podobało się uczniowi, który czuł, że traci grunt pod sobą; ani razu jednak nie dostrzegłem, aby niechęć ta utrzymywała się długo. Jeżeli spostrzegłem w dziecku zupełne zwątpienie, natenczas zachęcałem je opowiadaniem anegdoty o Newtonie, który całą różnicę między sobą a innemi ludźmi upatrywał jedynie we własnej cierpliwości; albo o Mirabeau, który lokajowi swemu zabronił używać wyrażenia: „nie mogę,“ lub „to jest niepodobieństwem“.

Zachęczone w ten sposób dziecko, z uśmiechem zabierało się na nowo do swego zadania, z wyra-

zem wątpliwości być może, lecz zawsze jednak z mocnym postanowieniem zrobienia raz jeszcze próby. Widziałem, jak oczy jego błyszczały; w końcu, z wyrzeczem szczęścia, w obec którego zachwyt Archimede-
desa wydałby się tylko słabym odbiciem, dziecko wołało: „panie profesorze, znalazłem!“ Pobudzone w dziecku przeświadczenie o własnej sile miało wartość niezmierną; klasa, przezemnie prowadzona, robiła zdumiewające postępy. Często-kroć zostawiałem uczniom wolny wybór opracowania zadań, znajdujących się w książce, albo probowania sił swoich na takich zagadnieniach, których książka nie obejmowała. Nigdy nie widziałem, aby wybrali książkę; byłem gotów zawsze im pomagać, kiedy sądziłem, że moja pomoc jest potrzebną, lecz zwykle uczniowie nie chcieli z niej korzystać. Dzieci te poznały już słodycz tryumfów umysłowych i szukały zawsze sposobności do nowych zwycięstw.

Po ścianach i na podłodze sali rekreacyjnej nieraz zdarzyło mi się widzieć wydrapane przez uczniów figury geometryczne, i miałem inne jeszcze dowody zajęcia, z jakim się temu przedmiotowi oddawali. Ze swjej strony, dodawałem im tylko skrzydeł; nie znałem ani jednej reguły nauki, którą Niemcy pedagogiką zowią; lecz trzymałem się takiego sposobu wykładu, o jakim na początku obecnego odczytu wspomniałem, t. j. usiłowałem geometryą nie *przedmiotem*, lecz *środkiem* wychowania uczynić. Doświadczenie zupełnie mi się udało, i do najmilszych chwil życia mego te zaliczyć mogę,

kiedy śledziłem za potężnym i radośnym rozwojem sił umysłowych, które w dzieciach starałem się rozbudzić.“

Ta geometrya empiryczna, przedstawiająca nieskończony szereg zadań, powinna być wykładaną w ciągu lat całych wraz z innymi naukami, którym zawsze mogą towarzyszyć zastosowania konkretne, stanowiące jakby wstęp do nich. Po zupełnym obznajmieniu się z sześcianiem, ośmiościanem, rozmaitemi formami ostrosłupa i graniastosłupa; przechodzimy do innych bardziej złożonych ciał prawidłowych: dwunasto i dwudziestościanów, których budowa z kawałków kartonu wymaga już wielkiego zastanowienia się i rozwagi. Ztąd może nastąpić naturalne przejście do rozmaitych przeistoczonych form ciał prawidłowych, jakie się w kryształach napotyka, do sześcianu ściętego, do sześcianu z kątami ściętymi, i do podobnych odmian ośmiościanu i rozmaitych form graniastosłupa. Naśladując w ten sposób kształty kryształów, rozmaitych metalów i soli, dajemy uczniowi możność poznania niektórych głównych zasad mineralogii ¹⁾.

Łatwo zrozumieć, iż po ćwiczeniach tego rodzaju, geometrya racjonalna nie będzie już przedstawiała dla ucznia wielkich trudności. Przyzwycza-

¹⁾ Jako podręcznik powyższej wskazanej metody nauczania, zalecamy małą książeczkę pod tytułem: *Inventional Geometry*, wydaną przez I. i C. Morley, Paternoster Row. London.

jony do zwracania uwagi na stosunek kształtu do wielkości, obznajmiony z zasadą, że pewnym środkiem koniecznie odpowiednie skutki towarzyszą, widzi, że dowodzenia Euklidesa są tylko koniecznym uzupełnieniem, którego mu dotąd przy rozstrzygnięciu zadań brakowało. Dzięki należytemu wyćwiczeniu swych zdolności, z łatwością pojmuje wszelkie założenia naukowe, jakie mu nauczyciel podaje i umie ich wartość ocenić. Co więcej, nieraz się przytęm przekonywa, iż niektóre jego poprzednie rozwiązania były trafne, iż sam niekiedy umiał odpowiednią metodę wynaleźć, a odkrycie to sprawia mu wielkie zadowolenie. Dzięki więc takiemu poprzedniemu przygotowaniu, przedmiot ten tak zwykle dla dzieci oschły, dla niego szczególnego powabu nabiera.

Wreszcie zbliża się chwila, w której umysł ucznia staje się zdolnym do ćwiczeń największą wartość mających; bo do dowodzeń samodzielnych, t. j. takich, które sam wynalazł i obmyślił. Z czasem potrafi dowodzić twierdzenia tak trudne jak te które znajdujemy w dodatkach do podręcznika geometrii Euklidesa, wydanego przez pp. Chambers; dowodzenie zaś tych twierdzeń nietylko na rozwój umysłowych, lecz i moralnych jego zdolności oddziaływać musi.

Posuwać dalej te uwagi, znaczyłyby pisać traktat obszerny o wychowaniu, a to nie stanowi naszego zadania. Naszkicowany tutaj plan kształcenia zmysłów w małym dziecku, oraz przeprowa-

dzenie metody poglądowej w nauce rysunku i geometryi, uważać należy tylko jako przykład metody, opartej na ogólnych podanych przedtém zasadach, Sądzymy, że plan ten odpowiada zupełnie zasadzie postępowania w wychowaniu od pojęć prostych do złożonych, od nieoznaczonych do oznaczonych, od konkretnych do oderwanych, od empirycznych do umysłowych; sądzymy nadto, że czyni on zadość następującym wymaganiom: 1) wychowanie jednostki musi być na małą skalę powtórzeniem dziejów rozwoju umysłowego ludzkości całej, 2) wychowanie o ile możności powinno być samodzielne, 3) potrzeba, aby mu zawsze towarzyszyła przyjemność. Połączenie zaś tych wszystkich wymagań w jednej metodzie jest zarazem dowodem, iż są one rzeczywiście potrzebne, i że metoda jest dobrą.

Chciejmy na to jeszcze zwrócić uwagę, iż metoda ta jest tylko logicznym zbiorowym rezultatem wszelkich ulepszeń nowożytnych w wychowaniu, t. j. że jest zupełnym i wszechstronnym zastosowaniem systemu naturalnego, który dawniej częściowo tylko bywał uwzględniany. Taką zaś jest ona najprzód dla tego, ponieważ się zgadza z powyższemi zasadami; powtóre zaś, ponieważ posłuszną jest wewnętrznym poszeptom umysłu dziecięcego. Mamy więc słuszną zasadę mniemać, że metoda wychowawcza, której próbki podaliśmy tutaj, zbliża się najbardziej do prawdziwej.

Powiedzmy jeszcze słów kilka, w celu lepszego wrażenia w umyśle czytelnika dwu głównych za-

Wprowad.

sad, które lubo na największą uwagę zasługują, najbardziej jednak bywają lekceważone: otóż *najprzód*, poczynając od kolébki aż do wieku dojrzałości, wychowanie powinno być procesem samouctwa, t. j. uczeń powinien się uczyć sam, bez obcej pomocy; *potóm* (a druga ta zasada służy zarazem do objaśnienia *pierwszej*) przyjemność musi zawsze towarzyszyć pracy umysłowej. Jeżeli stopniowe postępowanie umysłu od pojęć prostych do złożonych, od oznaczonych do nieoznaczonych, od konkretnych do oderwanych, jest prawem psychologiczném; w takim razie samouctwo i przyjemność w wychowaniu staje się kamieniem probierczym, dającym nam możność sądzenia o tém, czy i w jakim stopniu prawo psychologiczne zostało zachowaném. Pierwsza z tych zasad obejmuje główne wyniki *nauki* wychowania, druga zaś główne *pravidła sztuki* wychowania. Oczywiście jest bowiem rzeczą, że jeżeli kurs nauk tak zostanie ułożony, że uczeń sam, bez obcej pomocy potrafi z kolei ich się uczyć, będzie to stanowiło dowód, że ich układ stopniowy odpowiada kolejnym okresom rozwoju umysłowego ucznia; jeżeli nadto przejście od jednej nauki do następnej będzie dlań przyjemném, dowód to oczywisty, iż przejście takie, tylko zwykłego wysiłku wymaga i zbytecznie sił umysłowych nie męczy.

Korzyści wychowania, będącego tylko ułatwieniem naturalnego rozwoju umysłu, nie ograniczają się na wskazaniu właściwego porządku, w jakim nauki mają być wykładane. Przedewszystkiém zapewnia-

my żywność i trwałość wrażeń, czego nie mogą dokazać zwykłe metody. Wszelka wiadomość, którą uczeń sam zdobył, wszelkie zadanie, które sam bez obcej pomocy rozwiązał, stają się, prawem zwycięstwa jego własnością, w wyższym daleko stopniu, niż gdyby mu je kto inny podał i wytłumażył. Rozbudzona czynność umysłu, skupienie myśli, oraz podniesienie moralne, powstałe pod wpływem uczucia, wszystko to sprzyja głębszemu daleko utrwaleniu faktów w pamięci, niż jakby je mogło spowodować czytanie lub słuchanie. Nawet jeżeli uczniowi nie uda się rozwiązać zadania, zawsze jednak skutkiem pobudzenia zdolności, następnie, gdy mu rozwiązanie tego zadania wskażą, lepiej je pamięta, niż gdyby mu je pokilkakrotnie tłumaczono. Należy jeszcze o tém pamiętać, że taki sposób uczenia się wymaga ciągłego porządkowania wiadomości nabytych. Z konieczności, fakty i wnioski, w ten sposób zdobyte, stają się przesłankami do następnych wniosków, środkiem warunkującym nabycie innej wiedzy. Rozwiązanie zadania wczorajszego ułatwia uczniowi rozwiązanie zadania dzisiejszego. W ten sposób każda nowa cząstka wiedzy staje się natychmiast zdolnością i zajmuje pewne miejsce w ogólnym procesie myślenia; przeciwnie zaś, przy uczeniu się na pamięć, pozostaje ona martwą literą na kartach księgi naszego umysłu, niby wiadomością, złożoną do archiwum, gdzie lubo się przechowuje w całości, niema jednak żadnego prawie użytku.

Pamiętajmy też o wpływie samouctwa na wykształcenie moralne człowieka. Odwaga w pokonywaniu trudności, cierpliwe skupienie uwagi, wytrwałość w niepowodzeniu: oto są przymioty charakteru, które człowiek koniecznie w sobie wyrobić potrzebuje; najlepiej zaś kształci je system, polegający na samopomocy w uczeniu się. Że taki sposób nauczania jest praktyczny i da się z łatwością w życiu zastosować, możemy to poświadczyć na zasadzie własnego doświadczenia, ponieważ wykładano nam w dzieciństwie zasady perspektywy właśnie podług tego sposobu. A że znakomitsi pedagogowie oddawna już dążyli do tego kierunku, świadczą: Fellenberg, który powiada, że „czynność umysłu niezależna i indywidualna większą daleko ma wartość niż wszelkie urzędowe usiłowania wychowawców;“ Horacy Mann, którego zdaniem „wychowanie nasze, niestety, polega na *opowiadaniu* dzieciom, nie zaś na *ćwiczeniu* ich umysłu;“ i Marcel, który robi słuszną uwagę, że „wiadomości, które uczeń nabywa sam, bez obcej pomocy, większą bez porównania mają wartość, niż wiadomości, których go nauczono.“

Toż samo możemy powiedzieć i o drugim warunku, a mianowicie, że praca umysłowa dziecka, pod wpływem danej metody wychowania, powinna być dlań przyjemną; a to nie ze względu na pobudki zewnętrzne, np. nagrody pilności i t. d., lecz sama przez się. Stosując się do tej zasady, nietylko ułatwiamy naturalny rozwój umysłu, lecz nadto inne

jeszcze korzyści otrzymujemy. Szanować szczęście i w żaden sposób go nie tamować, oto jest zasada, którą obecnie powszechną nazwać możemy. Inaczej sądzą chyba ci tylko, którzy się na rzeczy ze stanowiska moralności (a raczej *niemoralności*) ascetycznej zapatrują.

Nie zatrzymując się długo na tém, zaznaczmy tylko, że wesołe usposobienie umysłu lepiej daleko sprzyja pracy, niż zniechęcenie lub wstręt. Wszyscy o tém dobrze wiedzą, że rzeczy, które się z zajęciem czytało, słyszało lub widziało, lepiej się daleko pamiętają, niż rzeczy, które się czytało, widziało lub których się słuchało obojętnie. W pierwszym wypadku władze umysłowe czynnie były przedmiotem zajęte; w drugim zaś rola ich była mniej więcej bierną, a zupełnemu skupieniu uwagi inne, bardziej przyjemne myśli przeszkadzały. Ztąd wrażeń nie może być silnym lub słabym. Co więcej, z roztargnieniem, będącym skutkiem zbyt małego zainteresowania się przedmiotem, łączy się zwykle obawa następstw takiego roztargnienia, obawa, która do reszty pozbawia ucznia możności zebrania myśli i nauczania się rzeczy zadaných. Tak więc, skuteczność i korzyść nauki zostaje, przy tożsamości zresztą innych warunków, w stosunku prostym z przyjemnością, jakiej dziecko przy uczeniu się doznaje.

Pamiętać o tém należy, że z przyjemnością lub przykrością, jaka codziennym lekcjom towarzyszy, łączą się niezmiernie ważne skutki moralne. Po-

równajmy postać i zachowanie się dwojga dzieci, z których jedno uszczęśliwione jest z uczenia się przedmiotu ulubionego, drugie zaś, przeciwnie, zniechęcone do nauki surowością professorów, groźbami i pokutami, a zobaczymy, jak bardzo się różni ich stan moralny. Komu się tylko zdarzało zwracać uwagę na to, jaki wpływ powodzenie lub niepowodzenie na umysł wywiera, a następnie, jak bardzo umysł na ciało oddziałuje, ten wie dobrze, iż w pierwszym wypadku charakter i zdrowie znajdują się w warunkach szczęśliwych, w drugim przeciwnie, należy się obawiać objawów smutku, nieśmiałości, a nawet, być może, ogólnego osłabienia ciała i umysłu. Pozostaje nam jeszcze zwrócić uwagę czytelników na pośredni wynik wskazanej przez nas metody, wynik, którego znaczenie jest jednak niezmiernie wielkie.

Stosunek między nauczycielami a uczniami może być albo przyjazny i wpływowy, albo też nienawistny i żadnego wpływu nie mający, a to stosownie do tego, czy wykładowi towarzyszy przyjemność czy też przykrość. Człowiek zostaje pod wpływem kojarzenia się wyobrażeń. Na człowieka, który nam codziennie przykrość wyrządza, nie możemy patrzeć bez tajemnego wstępu; jeżeli zaś wzruszenia, jakie w nas wywołuje, są zawsze nieprzyjemne, niewątpliwie w końcu musimy go znienawidzić. Przeciwnie, nauczyciel, ułatwiający uczniowi zdobycie przedmiotu ukochanego, dający mu codziennie możliwość cieszenia się z odniesionego tryumfu,

zachęcający go do pokonywania trudności, wspólnie z nim cieszący się z powodzenia; niewątpliwie będzie dla ucznia osobą przyjemną i jeżeli będzie zawsze podług tych zasad postępował, pozyska jego miłość i przywiązanie. Jeżeli zaś zastanowimy się nad skutecznym i dobroczynnym wpływem nauczyciela, którego uczeń za przyjaciela uważa, i porównamy to z wpływem nauczyciela, na którego dziecko patrzy z uczuciem wstrętu lub co najmniej obojętności, możemy śmiało twierdzić, że pośrednie korzyści wychowania, opartego na zasadzie uszcześliwienia, nie są wcale mniejsze od jego korzyści bezpośrednich. Wszystkim zaś, którzy wystąpią przeciw możliwości przeprowadzenia bronionego przez nas systemu, odpowiadamy raz jeszcze, iż system ten zaleca nie tylko teoria, ale i praktyka.

Do zdań doświadczonych pedagogów, którzy, począwszy od Pestalozzi'ego, świadczyli na korzyść tego systemu, dodajmy jeszcze słowa Pillans'a: „Jeżeli się dzieci uczą w sposób właściwy, wówczas czują się one być również szczęśliwymi w szkole, jak i na miejscu swych zabaw; rzadko się zdarza, aby prawidłowemu ćwiczeniu władz umysłowych nie towarzyszyła wesołość i uciecha równa tej, która towarzyszy zwykle ćwiczeniom fizycznym; a bardzo często wesołość ta bywa nawet większą“.

Wreszcie, na poparcie naszego systemu wychowania, to jeszcze przytoczyć możemy, że im bardziej kształcenie się jest samodzielne i im większą przyjemność sprawia, tym większą jest pewność, że

uczeń, po ukończeniu szkół, nie uczyni rozbratu z pracą umysłową. Dopóki nauka pozostanie dla dziecka przykrą, dopóty będzie w niém istniała skłonność do porzucenia jój natychmiast po ustaniu przymusu ze strony rodziców i wychowawców. Przeciwnie, jeżeli naukę potrafimy dlań przyjemną uczynić, natenczas będzie się starało nadal, bez kierowników, pracować nad samodzielnym rozwojem umysłu. Wyniki te są konieczne. Póki się nie zmienią prawa kojarzenia wyobrażeń, dopóki ludzie będą uczuwać wstręt na widok przedmiotów i miejsc, budzących wspomnienia przykre, a natomiast przyjemność na widok przedmiotów i rzeczy, odtwarzających w ich wyobraźni miłe wrażenia z przeszłości, tak długo nauka nudna i nieprzyjemna będzie zniechęcać ludzi do nabywania wiadomości; przeciwnie zaś, nauka przyjemna uczyni nabywanie tych wiadomości pożądaném.

Ludzie, dla których nauka w młodości była uciążliwym, przykrym obowiązkiem, któremu towarzyszyły pogróżki i kary; ludzie, których nie starano się przyuczyć do samodzielnych poszukiwań, nigdy nie będą uczonemi, przeciwnie ci, którzy uczyli się w sposób właściwy, wtedy, kiedy czuli do nauki pociąg, którzy pamiętają fakty naukowe, nie tylko z przyczyny wewnętrznej wartości tych faktów, lecz jeszcze z tego powodu, że stanowią one dla nich wspomnienie całego szeregu pełnych uroku tryumfów naukowych, ludzie tacy w ciągu całego życia

będą umyślowo pracować, tak, jak pracowali w młodości.

ROZDZIAŁ III.

O wychowaniu moralném.

Rzecz dziwna, że pracując nad wydoskonaleniem systemów wychowania w szczegółach pod względem treści zarówno jak formy, nie zwracamy wcale uwagi na główną, zasadniczą ich wadę, a to tak dalece, iż dotąd nie poznaliśmy nawet głównego *desideratum*, chociażby tylko jako *desideratum*. Przygotowanie młodzieży do uczynienia zadość wymaganiom życia: oto jest cel, jaki w wychowaniu upatrują rodzice i wychowawcy; a szczęściem, przy określeniu wartości przedmiotów wykładanych i doskonałości metod przyjętych, pierwsze miejsce zajmuje pytanie, czy przedmioty te i metody mogą do celu tego doprowadzić. Z tego to powodu uznano za konieczne zastąpić wychowanie wyłącznie klasyczne, wychowaniem obejmującym naukę języków nowożytnych i większą daleko liczbę wiadomości praktycznych. Lecz czyniąc usiłowania w celu uzdolnienia młodzieży do życia społecznego i towarzyskiego, nie uznajemy wcale potrzeby poprzedniego przygotowania dla przyszłych kiedyś ojców matek.

Ludzie doszli do przekonania, iż dlatego, aby umieć zarabiać na życie, trzeba przejść szkołę ciężkiej pracy i wielkich wysiłków; obok tego jednak zdają się sądzić, iż dla umiejętności wychowywania dzieci nie potrzeba żadnego poprzedniego przygotowania. Młody człowiek lata całe traci, aby zdobyć wiadomości, które stanowią tak zwane „dobre wychowanie“, a panienka kształci się w rozmaitych talentach, aby się nimi w salonach popisywać; gdy tymczasem ani jednej godziny nie poświęca się nauce, któraby przygotować ich mogła do godnego pełnienia najważniejszego ze wszystkich obowiązków: obowiązku prowadzenia rodziny. Dlaczegoż tak zaniedbujemy ten rodzaj nauki? Może dlatego, iż obowiązek prowadzenia rodziny, tylko rzadko komu w udziale przypada? Przeciwnie, wiadomo bowiem, iż na dziesięć wypadków, w dziewięciu przynajmniej, obowiązek ten ciążyć musi na ludziach. Więc być może dlatego, iż tak łatwym jest do spełnienia? Przeciwnie: ze wszystkich czynności człowieka, ta niezaprzeczenie jest najtrudniejszą. A więc może dlatego, iż od każdego młodego człowieka i każdej panny można się spodziewać, że sami się wykształcą w sztuce wychowywania dzieci? Wcale nie; przedmiot ten jest tak bardzo złożony, iż tutaj najmniej można liczyć na pomoc własną w kształceniu się. Tak więc nie znajdujemy żadnego rozsądnego powodu na usprawiedliwienie, dlaczego nauka wychowywania dzieci nie wchodzi w zakres przyjętego powszechnie kursu nauk.

Musimy przyznać, że nauka o wychowaniu fizyczném i moralném dzieci jest niezmiernie ważną, zarówno dla rodziców jak i dla dzieci i najodleglejszej ich potomności! Przedmiot ten powinien następować po wszystkich innych i stanowić w kursie wychowawczym każdego mężczyzny lub kobiety, jakby zakończenie i uwieńczenie nauk. Jak dojrzałość fizyczną cechuje zdolność płodzenia dzieci, tak dojrzałość umysłową powinna cechować zdolność do wychowywania potomstwa. Przedmiotem, obejmującym wszystkie inne, a więc przedmiotem, stanowiącym szczyt wychowania, powinna być teoria i praktyka wychowania.

W braku odpowiedniego przygotowania, wychowanie dzieci, zwłaszcza zaś ich wychowanie moralne, musi pozostać w stanie opłakanym. Rodzice albo wcale o nie się nie troszczą, albo mają o niém niedorzeczne i niedokładne bardzo pojęcie. Najczęściej rodzice, zwłaszcza zaś matki, postępują z dziećmi pod wpływem chwilowego usposobienia, nie zaś podług pewnych, stałych zasad. Postępowanie to nie jest wcale wynikiem zastanowienia się nad tém, co może być dla dzieci pożyteczném, lecz tylko wynikiem uczucia, dobrego lub złego, jakiego rodzice w danéj chwili doznają; postępowanie więc takie ciągle się zmienia wraz ze zmianą uczuć samych. Jeżeli zaś wiedza wychowawcza matki wspiera się na pewnych zasadach lub metodach określonych, to zasady te i metody albo się czerpią z tradycyi przeszłości, własnych wspomnień dziecińczych,

albo się zasięgają od nianieek i słuźących. Są to metody, które zawdzięczać należy nie wiedzy, lecz ciemnocie i nieuctwu.

Richter, tłumacząc ten stan chaotyczny teoryi i praktyki, panujący w umiejętności prowadzenia rodziny, pisze: „Gdyby można było odkryć i w jedną całość, jako program wychowania moralnego ułożyć, wszelkie zawiłe i śmieszne pojęcia większości ojców, średnio wykształconych, otrzymalibyśmy całość w rodzaju następującej: *lekcya pierwsza*: moralność bezwzględna powinienem wykładać dziecku albo ja, albo ci, którym to powierzonym zostało; „*lekcya druga*“: moralność względna czyli moralność w zastosowaniu do użyteczności własnej; „*lekcya trzecia*“: czyż nie widzicie, że ojciec wasz tak postępuje? „*lekcya czwarta*“: jesteście mali, a to przystoi tylko dorosłym; „*lekcya piąta*“: troszczcie się głównie o to, abyście mieli powodzenie w świecie i abyście się dostali na jakie wybitne stanowisko w państwie; „*lekcya szósta*“: celem człowieka nie jest życie doczesne, lecz życie wieczne; „*lekcya siódma*“: znoście niesprawiedliwości i bądźcie cierpliwi; „*lekcya ósma*“: brońcie się odważnie, jeśli was napastują; „*lekcya dziewiąta*“: miłe dzieci, nie hałasujcie tak bardzo; „*lekcya dziesiąta*“: taki mały chłopak nie powinien siedzieć nieruchomie; „*lekcya jedenasta*“: słuchajcie waszych rodziców; „*lekcya dwunasta*“: pracujcie sami nad wychowaniem waszém“. Co się tyczy matki, to rzecz się inaczej przedstawia. Nie jest ona podobną do swego mę-

ża, ani nawet do owego arlekina, który zjawia się na scenie z plikami papierów w każdym ręku, a na zapytanie, co ma w prawej ręce, odpowiada „rozkazy“, na zapytanie zaś, co w lewej: „rozказы przeciwnie“. Matkę można porównać chyba do olbrzyma Briareja, któremu by do każdej ze stu rąk, takie pliki papierów dano.

Niepodobna oczekiwać prędkiej zmiany w takim porządku rzeczy. Pokolenia całe wyrosną, zanim stan wychowania moralnego w znacznym stopniu polepszyć się zdoła. Systemy wychowawcze, zarówno jak ustroje polityczne, nie tworzą się sztucznie, lecz powstają same przez się i zwołna się przekształcają; wzrostu zaś tego i przekształceń niepodobna dostrzedz w ciągu krótkich stosunkowo okresów czasu. Chociaż doskonalenie się tych systemów jest tak powolnym, zawsze jednak wymaga ono użycia środków odpowiednich; i o tych to właśnie środkach mówić zamierzamy.

Nie należymy do liczby tych, którzy z lordem Palmerstonem wierzą, że „wszystkie dzieci urodziły się dobrými i dobrými są z natury“. Prędzójbyśmy się zgodzili ze zdaniem wprost przeciwnym, jakkolwiek zdanie to również nie da się udowodnić. Nie podzielamy też zdania, że za pomocą uniejętne prowadzonego wychowania, ze wszystkich dzieci można zrobić to, czém one być powinny. Przeciwnie, jesteśmy przekonani, że lubo wychowanie może wpłynąć na zmniejszenie wad wrodzonych, nie zdoła ich jednak w zupełności usunąć. Zdanie niektó-

rych osób, które z zapalem utrzymują, że system wychowania doskonały zdołałby wytworzyć ideał ludzkości, możemy porównać do zdania Shell-y'a, który w poezjach swych mniema, że gdyby ludzkość obaliła stare swe urządzenia i zapomniała o dawnych swych przesadach, wszelkie niedole natchmiaszby się skończyły; — obu tych zdań nie mogą podzielać ci, którzy się głęboko zastanawiali nad kolejną rzeczą ludzkich.

Niemniej atoli możemy współczuć szczerze osobom, żywiącym te zbyt śmiałe nadzieje. Zapale chociażby nawet do fanatyzmu posunięty, jest bodźcem bardzo dobrym, a być nawet może, bodźcem niezbędnym. Niewątpliwie polityk nie pracowałby tak gorliwie i nie czyniłby tak wielkich ofiar, gdyby nie był przekonany, że reforma, w imię której walczy, jest jedynie pożądaną i potrzebną. Gdyby nie przekonanie, że pijaństwo jest źródłem wszelkich cierpień ludzkości, zwolennik podatku trunkowego nie unosiłby się tak bardzo. W filantropii, jak wszędzie, podział pracy wielką korzyść wyświadcza; dlatego zaś, aby podział pracy mógł tutaj istnieć, potrzeba, aby każdy filantrop był mniej lub więcej oddany swemu specjalnemu zadaniu, i miał przesadne o swém dziele przeświadczenie. Dlatego też o ludziach, którzy wychowanie umysłowe i moralne uważają jako środek zdolny ludzkość od wszelkich nieszczęść uwolnić, możemy powiedzieć, że ich zbyt wygórowane oczekiwania mają też dobrą stronę i że postęp, być może, niezachwianej

ich wierze zawdzięczać należy. Lecz gdyby nawet było prawdą, że przy pomocy jakiegoś, obecnie jeszcze nieznanego systemu wychowania, ludzkość z czasem będzie w możności kształcenia charakteru dzieci podług pożądanego wzoru, i gdyby nawet możliwém było zmuszenie wszystkich rodziców do przyjęcia tego systemu: nawet wtedy jeszcze dalecy bylibyśmy od upragnionego celu. Nie pamiętamy o tém, że dla zastosowania takiego systemu potrzebnąby była ze strony młodzieży taka zdolność panowania nad sobą, taki rozsądek i dobroć, jakich żaden człowiek nie posiada.

Błąd tych, którzy rozprawiają o systemach wychowania domowego, polega na przypisywaniu wszelkich wad wyłącznie tylko dzieciom. W przedmiocie rządzenia rodziną, tak samo jak w przedmiocie rządzenia narodami, ludzie chętnie wszelkie cnoty przypisują rządzącym, wszelkie zaś wady poddanym. Sądząc z teoryi wychowania, zdawałoby się mogło, iż ludzie przeistaczają się natychmiast i stają się istotami doskonałemi, skoro tylko występują w roli ojców i matek. Widzimy codziennie, że osoby, z któremi zostajemy w stosunkach handlowych, które w świecie spotykamy, są istotami bardzo niedoskonałemi; przeniewierzania się przyjaciół, tysiączne skandale, bankructwa, procesy, sprawozdania policyi: oto dowody powszechnego egoizmu, nierzetelności i niemoralności; a jednak mówiąc o wychowaniu dzieci małych, zarówno jak i starszych, przyjmujemy jako pewnik, że ludzie,

którzy się ich wychowaniem zajmują, i którzy ostatecznie są właśnie temi grzesznikami, nie mogą błędzić i są w stosunkach do dzieci moralnie nieomylni! A zdanie to tak dalece jest błędnem, że z naszej strony, nie wahamy się utrzymywać, iż większą część zmartwień i zająć w rodzinie, winie rodziców przypisać należy.

Nie stosujemy tego wcale do osób, gorliwie oddanych sprawie wychowania i umiejących panować nad sobą, do których, sądzimy, należy większość naszych czytelników; lecz utrzymujemy, że odnośnie do ogółu, zasada ta jest słuszną. Jakież bowiem wykształcenie moralne może dać matka, która zwykła złośliwie potrząsać dziecko, niechcące ssać piersi — rzecz, którąśmy na własne oczy widzieli? Czyż można się spodziewać dobrego przykładu od ojca, który słysząc krzyki bolesne dziecka, któremu drzwi palec przycisnęły, zamiast doń pośpieszyć z pomocą, zaczyna je bić niemiłosiernie? Fakt ten opowiadał nam świadek naoczny. Oto przykład jeszcze bardziej wymowny i również na niewątpliwem świadectwie oparty: przynoszą do domu dziecko, któremu na ulicy koło nogę zgruchootało, rodzice zaś w gniewie ćwiczą je różgami. Jakież może być wychowanie moralne tego dziecka? Zapewne, są to wypadki wyjątkowe, wypadki, które w człowieku zdradzają obecność tego ślepego instynktu, który każe dzikim zwierzętom zabijać własne swe słabowite lub skaleczone dzieci.

Lecz, jakkolwiek rzadkie i wyjątkowe, fakty te zawsze są jednak wyrazem uczuć, które pomiędzy wielu rodzicami panują. Czyż rzadko widzimy piastunki lub rodziców, którzy biją dzieci z tego jedynie powodu, że im się płacz ich niepodoba; chociaż płacz ten niewątpliwie spowodowany jest jakimś cierpieniem fizycznym, którego dziecko opowiedzieć nie może. Jak często matka, gwałtownie podnosząc z ziemi dziecko, które się potknęło i upadło, nazywa je głupiem, a to ze złośliwością, która każe przypuszczać, że i w przyszłości czekają dziecko równie słodkie wymówki. A surowy ton ojca, który nakazuje synowi spokojność, czyż nie dowodzi zupełnego niepojmowania usposobienia, w jakim się dziecko znajduje? Czyż nie dowodzi zupełnego braku współczucia i wyrozumiałości dla usposobienia dziecka ciągłe zmuszanie go do czynności nie miłych, lub powstrzymywanie go od czynności przyjemnych, jak np. rozkaz siedzenia nieruchomie, co dla małej ruchliwej istoty jest rzeczą nieznośną i sprawia rozdrażnienie nerwowe. Tak samo broniąc dziecku patrzeć przez okno wagonu, sprawiamy mu przykrość wielką i zmuszamy cierpieć męki Tantala.

Tak więc, niewątpliwie, trudności wychowania moralnego podwójne mają źródło, bo przypisać je zarówno rodzicom jak i dzieciom wypada. Jeżeli dziedziczność jest prawem natury, jak o tym dobrze wiedzą przyrodnicy, i jak o tym świadczą codzienne doświadczenia i przysłowia wszystkich ludów; w ta-

kim razie, w połowie wypadków przynajmniej, błędy dzieci są odzwierciedlaniem błędów rodzicielskich. Mówimy, w połowie wypadków, ponieważ prawo dziedziczności, jako skomplikowane odziedziczeniem cech przodków bardziej odległych, sprawdza się tylko w sposób ogólny. Jeżeli więc, w połowie wypadków, dzieci wprost po rodzicach odziedziczają pewne cechy moralne i fizyczne, przeto złe skłonności, z jakimi rodzice w dzieciach walczyć muszą, niewątpliwie są te, które sami posiadają. Może się to nie ujawniać na zewnątrz, skłonności te mogą być tłumione przez uczucia innéj natury, lecz zawsze fakt pozostaje niewątpliwym. Nie powinniśmy się więc ludzi nadzieją, aby ludzkość doczekała się kiedyś idealnego systemu wychowania: rodzice nie będą nigdy posiadali potrzebnej do tego doskonałości.

Co więc, gdyby nawet istniały metody dające możność natychmiastowego osiągnięcia pożądanego celu; gdyby nawet ojcowie i matki posiadali przenikliwość umysłu, współczucie i panowanie nad sobą w stopniu, potrzebnym do skutecznego zastosowania tych metod, nawet wtedy moglibyśmy jeszcze utrzymywać, że niepodobna dokonać reformy w rodzinie przed zreformowaniem wszelkich innych urządzeń społecznych. Na czém bowiem polega cel wszelkiego wychowania? Czy nie na tém, aby dziecko do życia uzdolnić, aby zrobić zeń obywatela, któryby potrafił drogę sobie w świecie wyrobić? A utorowanie drogi w świecie (przez to nie

rozumiemy wzbogacenia się, lecz jedynie tylko zdobycia środków potrzebnych do wychowania rodziny) czyż nie oznacza właśnie pewnego zastosowania się jednostki do społeczeństwa? Gdyby się nawet udało, przy pomocy idealnego systemu wychowania, wytworzyć ideał istoty ludzkiej, istota taka niewątpliwie okazałaby się niezdolną do życia w takich warunkach, w jakich się świat obecnie znajduje. Bo czyż nie możemy słusznie przypuszczać, że nadzwyczajna czułość uczuć, niezmierna podniosłość zasad postępowania, zbyt wielka prawość charakteru, uczyniłyby dlań życie nieznośnym, a nawet niemożliwym? I jakkolwiek zdumiewającami mogłyby być wyniki takiego idealnego wychowania, dla rodziny jednak i społeczeństwa, istota taka byłaby zupełnie straconą.

Z wielu powodów sądzimy, że w rodzinie, zarówno jak w narodzie, rząd jest tém, czém być może. W obu wypadkach, rodzaj rządu i jego wartość odpowiadają przeciętnemu charakterowi jednostek. W obu wypadkach, doskonalenie się charakteru jednostek prowadzi do doskonalenia się systemu; i z tego to właśnie powodu utrzymujemy, że nawet gdyby możliwem było wydoskonalenie systemu bez poprzedniego wydoskonalenia charakteru jednostek, z których się dane społeczeństwo składa, wydoskonalenie to byłoby raczej szkodliwem, aniżeli pożytecznem. Surowe postępowanie rodziców z dziećmi uważać możemy, jako przygotowanie do surowszego jeszcze postępowania, jakiego dziecko w wie-

ku późniejszym od społeczeństwa dozna. Śmiało też możemy utrzymywać, iż gdyby było możliwem, ze strony rodziców i wychowawców, postępowanie z dziećmi podług zasad doskonałej sprawiedliwości, zupełnego współczucia i wyrozumiałości, postępowanie takie niewątpliwie powiększyłyoby tylko cierpienia, jakich ludzie dorośli pod wpływem egoizmu doznają ¹⁾.

¹⁾ Oto argument, którym poniekąd starają się usprawiedliwić szorstkie i niewłaściwe obchodzenie się z chłopcami w naszych szkołach publicznych: w szkole, powiadają, dzieci na małą skalę poznają świat, a cierpienia, jakich tutaj doświadczają, przyuczają je do cierpień w życiu późniejszym. Przyznać należy, że argument ten ma pewną podstawę, lecz podstawa ta zbyt jest niewystarczającą. Rzeczywiście, karność domowa lub szkolna, chociażby trochę łagodniejszą od karności światowej być powinna, a tymczasem, przeciwnie, karność zakładów wychowawczych w Eton, w Winchesterze, w Harrow i t. d. surowszą jest i bardziej niesprawiedliwą od zwyczajnych warunków życia. Zamiast współdziałać z postępem ludzkości, co powinno być zadaniem wszelkiego wychowania, system przyjęty w naszych szkołach publicznych, dąży do osławiania dzieci z despotyczną formą rządu, z panowaniem siły i tym samem przysposabia je do stanu społecznego, o wiele niższego od istniejącego obecnie. Ponieważ zaś nasza władza prawodawcza składa się przeważnie z ludzi, wychowanych w tych szkołach, przeto ich wpływ utrudnia postęp narodu.

„Lecz czy nie nazbyt daleko sięgają te dowodzenia?“ spytają nas pewno niektóre osoby. „Jeżeli najlepszy nawet system moralnego wychowania dzieci nie potrafi zrobić z nich tego, czém być powinny, a to chociażby z przyczyny niedoskonałości samychże rodziców; jeżeli nawet w razie możności zastosowania tego systemu, wyniki jego względnie do teraźniejszego stanu społeczeństwa, mają stanowić szkodliwą anomalią; czyż nie wynika ztąd przeto, że ulepszenie obecnego systemu nie jest ani możliwém, ani pożądaném?“ Bynajmniej, wynika ztąd tylko, że reforma wychowawcza musi postępować równym krokiem z innymi reformami; wynika ztąd tylko, że metody wychowawcze nie mogą się doskonalić inaczej, jak tylko z wolna, częściowo; wynika ztąd wreszcie, że wymagania teoretycznej ścisłości w życiu, koniecznie muszą stosować się do obecnego stanu społeczeństwa, zarówno do niedoskonałości dzieci, jak rodziców oraz społeczeństwa całego i że lepsze ich wykonywanie zawisło od postępu moralności ogólnej. Lecz w takim razie, odpowiada nasz krytyk, zbytecznym jest i niepotrzebnym zupełnie usiłowanie określenia ideału wychowania domowego. Nie może przynieść żadnej korzyści opracowanie i zalecanie metod, które wyprzedzają chwilę obecną.

Ze zdaniem takim również nie możemy się zgodzić.

Chociaż w rządach państwowych zasada sprawiedliwości bezwzględnej w chwili obecnej nie da-

łaby się zastosować, niemniej atoli pożądaną być musi jęj znajomość, a to dlatego, abyśmy we wszelkich zmianach do nięj się zbliżać, nie zaś od nięj oddalać się mogli. Tak samo, w przedmiocie rządów rodzinnych pożyteczną jest znajomość ideału dlatego, abyśmy zwolna przynajmniej mogli się doń zbliżać. Nie należy się obawiać nagłego przewrotu, gdyż konserwatyzm ludzki dość jest silnym i nie zgodzi się nigdy na reformy, do których społeczeństwo nie jest dostatecznie przygotowane. Z natury rzeczy wynika, że ludzie nie mogą zrozumieć i w życie wprowadzać zasad moralnych, do których wysokości jeszcze nie dorośli; przyjmują oni te zasady tylko nominalnie, zewnątrznie, nie zaś rzeczywiście; a chociaż nawet zasada została zupełnie zrozumianą, przeszkody, które przy jęj urzeczywistnieniu powstają, są tak wielkie, że ich wytrwałość filantropów, a nawet filozofów przewyciężyć nie zdoła. Możemy przeto być pewni, iż trudności, jakie przy poszukiwaniu właściwęj metody wychowawczęj ludzkość napotka, zdołają zawsze we właściwym stopniu opóźnić dojście do zamierzonego celu, a tęp samęp, od nagłych przewrotów uchronić.

Po tych uwagach wstępnych zastanówmy się nad tęp, co rzeczywisty przedmiot wychowania moralnego stanowić powinno, oraz jakie są właściwe jego metody. W tym celu kilka słów poświęcimy ustaleniu zasad ogólnych i tutaj zawczasu prosimy czytelnika o cierpliwość; następnie zaś będziemy usiłowali za pomocą przykładów wykazać, jak

powinni zachowywać się rodzice w obec trudności, nastęrczających się co chwila przy wychowaniu dziatwy.

Wiadomo, że dziecko, które upadło lub uderzyło się głową o stół, czuje ból, wspomnienie zaś tego bolu każe mu nadal być ostrożniejszém; po kilkakraotném zaś powtórzeniu takiego doświadczenia uczy się kierować swemi ruchami. Gdy się dotknie do rozpalonego żelaza kominka, gdy ręką posunie do płomienia świecy lub wyleje wrzącą wodę na siebie, oparzenie, jakiego dozna, będzie dlań nauką, którą na długo będzie pamiętało. Jeżeli nauka taka kilkakraotnie się powtórzyła, wrażenie bolu staje się już tak silném, że raz na zawsze uczy je wystrzeżać się niebezpieczeństwa i ciała swego na szwank nie narażać. W wypadkach więc tego rodzaju, przyroda sama, w sposób tak prosty, podaje nam właściwą teorię i praktykę wychowania moralnego. Ludziom, którzy powierzchownie na rzeczy się zapatrują, może się wydać, iż właśnie taka teoria i praktyka są powszechnie w wychowaniu moralném przyjęte. Niestety, tak jednak nie jest.

Zwróćmy przedewszystkiém na to uwagę, że w kwestyi uszkodzeń cielesnych i będącego ich wynikiem bólu, błędy nasze oraz ich następstwa sprowadziliśmy do formy najprostszej. Chociaż w mowie potocznej, wyrazów *dobrze* i *złe* nie stosujemy do czynności, mających skutki li tylko cielesne, jednakże, przy małym zastanowieniu, łatwo się na to zgodzimy, że czynności te możnaby słusznie za

pomocą tych dwóch określeń rozróżniać. Bez względu na różnorodność pochodzenia, wszystkie teorie, określające co jest moralność, a co niemoralność, na to się zgadzają, że dobremi są takie czynności, których bezpośrednie lub dalsze następstwa są dobroczynne, nie dobremi zaś te, których bliższe i dalsze następstwa są szkodliwe. Szczęście lub nieszczęście, będące następstwem naszych czynności, jest zarazem ostateczną miarą, według której ludzie o tych czynnościach wyrokują. Uważamy pijaństwo jako złe, ponieważ przynosi ono pijakowi i jego rodzinie nieszczęście, a mianowicie rozmaite cierpienia fizyczne i moralne. Gdyby kradzież była dla poszkodowanego równie przyjemną, jak dla złodzieja, nie znaleźlibyśmy jej w spisie grzechów głównych. Gdyby sobie można wyobrazić, że czynności dobre powiększają cierpienia, potępalibyśmy je niezawodnie i przestalibyśmy je za dobre uważać. Dość jest przeczytać artykuł wstępny pierwszego lepszego dziennika politycznego lub wysłuchać rozmowy o sprawach społecznych, aby się przekonać, że o aktach parlamentu, o ruchach politycznych, o działaniu filantropów, zarówno jak o czynnościach osób pojedynczych, ludzie sądzą ze względu na spodziewane skutki tych czynności, stosownie do tego, czy one szczęście lub cierpienie ludzkości sprawiają. Ponieważ zaś i odnośnie do wszelkich pojęć druzgórnych, dodatkowych, takim jest zawsze ostateczny kamień probierczy dobrego i złego; przeto czynności fizyczne ciała musimy także podzielić na

złe i dobre, ze względu na ich szkodliwe lub dobroczynne skutki.

Powtóre, zastanówmy się nad jakością kar, przez które powstrzymywane są takie przekroczenia cielesne. Używamy tutaj wyrazu kary, w braku wyrazu odpowiedniejszego, albowiem nie są to kary we właściwem tego wyrazu znaczeniu; nie są to kary, wymierzone sztucznie i niepotrzebnie: są to tylko dobroczynne hamulce powstrzymujące od czynności sprzeciwiających się zasadniczo cielesnemu dobrobytowi; hamulce, bez których życie wkrótce ustałoby musiało skutkiem rozmaitych nadużyć i zadanawanych ciału gwałtów. Charakterystyką tych kar (jeżeli je tak nazywać mamy) jest to, iż są one tylko koniecznym następstwem poprzedzających je czynności, *nieuniknionem oddziaływaniem* (reakcją) spowodowanym przez czynności dziecięcia.

Pamiętać należy, że stopień tych boleśnych oddziaływań odpowiada zawsze stopniowi i wielkości przekroczeń. Mały upadek sprawia lekki ból, upadek większy sprowadza już większe cierpienie. Przyroda nie wymaga, aby dziecko, które się na progu potknęło i upadło, skutkiem tego cierpiało więcej, niż potrzeba i aby nabywało większej niż potrzeba ostrożności. Dziecko z codziennego doświadczenia wynosi przekonanie o mniejszych lub większych karach za znaczniejsze lub mniej znaczne przekroczenie praw natury, dzięki zaś takiemu doświadczeniu uczy się odpowiednio kierować swém postępowaniem. W końcu, zwróćmy na to uwagę,

że te oddziaływania (reakcye) naturalne, towarzyszące niewłaściwym czynnościom dziecka, zawsze są stałe, nieubłagane i nieodwołane. Niema tu groźb, jest tylko surowe i ścisłe wykonanie! Jeżeli dziecko ukłuło się igłą w palec, koniecznie musi ból uczuć; jeżeli powtórnie się ukłuje, powtórnie ból uczuje. I tak ciągle bez żadnego wyjątku. We wszystkich swych stosunkach z przyrodą martwą, dziecko napotyka ten ciągły i nieprzełamany opór, który żadnej wymówki nie zna i od którego niema odwołania się; uznając zaś ten surowy, chociaż dobroczynny porządek, usiłuje ono tak postępować, aby w niczem praw natury nie przekraczać.

Te prawdy ogólne większego jeszcze w naszych oczach nabiorą znaczenia, jeżeli o tém pomyślimy, iż pozostają one takimi nietylko w dzieciństwie, lecz na całe życie. Dzięki bowiem nabytej za pomocą doświadczenia znajomości następstw naturalnych, ludzie nieraz potrafią się wstrzymać ua pochyłości i zwrócić się ze złej drogi. Kiedy bowiem wychowanie domowe już się skończyło, i niema rodziców i wychowawców, którzyby mogli od złego wstrzymywać, występuje inna karność, podobna do téj, której małe dziecko zawdzięcza umiejętność zachowywania się wśród przedmiotów otaczających. Jeżeli młodzieniec po wejściu w świat traci czas na próżniactwie, lub źle i niedbale spełnia powierzone mu czynności, kara naturalna nie omieszka go spotkać: traci chlebobajne zajęcie i przez pewien czas musi znosić ubóstwo, co naturalnie jest dlań cier-

pieniem. Człowiek niedbały, który zarówno w rozrywkach jak w interesach zawsze się spóźnić musi i nigdy na czas umówiony się nie stawia, znosić musi skutki takiej opieszałości, a mianowicie straty pieniężne i niemożność korzystania ze spodziewanych przyjemności. Kupiec, pragnący zbyt wielkich zysków, traci klientelę; a w tém właśnie leży tama, powstrzymująca zbyt dużą jego chciwość. Chorzy porzucający niesumienego lekarza, uczą go przez to większej dbałości o pozostałych mu jeszcze pacjentów. Zbyt łatwowierny wierzyiciel i zbyt nieostrożny przedsiębiorca, którzy sami sobie kłopotów przysporzyli, uczą się, że na przyszłość trzeba oględniej i ostrożniej postępować. A tak się dzieje w życiu całym. Często powtarzane zdanie, że „*dziecko, które się raz sparzy, boi się już ognia*“, przekonywa nas, że nietylko powszechnie zostało uznaniem podobieństwo, zachodzące pomiędzy społecznym wychowaniem człowieka a wychowaniem, według którego natura kieruje krokami dziecka; lecz że nadto ogół rozumie jak wielkiem jest znaczenie takiej karności naturalnej. Dowodem tego są rozmaite zdania i przysłowia.

Każdemu z nas niezawodnie zdarzyło się sły-
szyć, jak ludzie mówią, że „drogo kupione do-
świadczenie“ zmusiło kogoś do zmiany trybu postę-
powania; jak rozprawiając o jakimś spekulancie
lub marnotrawcy, powtarzają że „zdoła go chyba
nauczyć gorzkie doświadczenie“, t. j. cierpienia, bę-
dące koniecznym następstwem jego postępowania.

Dowodem téj prawdy, że naturalne oddziaływanie, będące skutkiem naszego postępowania, jest karą najbardziej skuteczną i że żadna sztuczna kara nie może jęj zastąpić, jest również fakt, że wszystkie nasze systemy i kodeksa karne tak bardzo są jałowe.

Z pomiędzy tylu podawanych i stosowanych przez prawodawcę metod dyscypliny karnej, żadna nie odpowiedziała oczekiwaniom. Kary sztuczne nie zdołały nigdy poprawić przestępców, owszem, nieraz robiły z nich bardziej zatwardziałych zbrodniarzy. Jedynie takie tylko zakłady pokutnicze mają jakiegokolwiek powodzenie, które zostały założone przez osoby prywatne, i w których o ile możliwości starają się naśladować porządek naturalny, t. j. poprzestają tylko na stosowaniu do przestępców skutków ich złego prowadzenia się: ścieśniają wolność przestępcy o tyle, o ile tego wymaga bezpieczeństwo ogółu, i przy tych warunkach zmuszają go do zarabiania na życie. Przekonywamy się więc najprzód, że wychowanie, według którego przyroda uczy małe dziecko w sposób właściwy kierować swemi ruchami, niczém się nie różni od tego, któremu większość ludzi dorosłych ulega, i które ich mniej lub więcej do doskonałości moralnej prowadzi; następnie, że wszelkie przez ludzi wynalezione środki karne, stosowane do najbardziej zepsutych członków społeczeństwa, są zupełnie bezsilne, jeżeli się tylko od środków, wskazanych nam przez

przyrodę, oddalają, i że przeciwnie, wtedy tylko stają się skutecznymi, kiedy się do niej zbliżają.

Czyż ztąd nie staje się widoczną przewodnią zasada wychowania moralnego? Czyż nie jest dość jasnym, że system tak właściwy i dobroczynny dla dzieci i osób dorosłych, również dobroczynnym być musi i w wieku młodocianym? Czyż można mniemać, aby metoda, tak skuteczna w pierwszym i ostatnim okresach życia, mogła być inną w okresie pośrednim? Czyż nie wynika ztąd, że rodzice „jako sługi i tłumacze natury“ powinni czuwać nad tém, aby dzieci doznawały zawsze rzeczywistych następstw swego postępowania, czyli oddziaływań naturalnych; że więc nie powinni oni następstw tych usuwać, powiększać, lub zamiast nich następstwa sztuczne stosować. Każdy nieuprzedzony czytelnik niewątpliwie przyzna nam słuszność.

Niektóre jednak osoby, zapewne będą utrzymywały, że sposobem wskazanym przez nas, postępuje właśnie większość rodziców; że wymierzane przez nich kary są następstwem niewłaściwego postępowania dzieci, a to ponieważ gniw ze strony rodziców, wyrażający się w surowém strofowaniu, jest następstwem przekroczeń, jakich się dziecko dopuściło; że przeto cierpienia fizyczne lub moralne, jakich dziecko przy karceniu doznaje, stają się naturalnym oddziaływaniem, towarzyszącém koniecznie czynom nagannym.

Zapewne, w zdaniu tém, jest trochę prawdy. Bez wątpienia, niezadowolenie ze strony ojców i ma-

tek jest istotnie następstwem nagannego postępowania dzieci, objaw zaś takiego niezadowolenia stanowi naturalną repressją za takie czyny naganne. Rozgniewany ojciec karci dziecko za jego naganne postępowanie — i pod tym względem, wszelkie kary, plagi, strofowania, mogą być uważane jako oddziaływania, reakcye złych czynów. Nie przeczymy też wcale, że taki sposób postępowania może być względnie dobrym, t. j. dobrym dla źle prowadzonych dzieci takich rodziców, którzy w młodości sami źle byli prowadzeni, i dla takiego społeczeństwa, w którym dorośli ludzie, nie dość wysoko pod względem umoralnienia stojący, tworzą ogół ludności. Jakaśmy już wyżej powiedzieli, wartość systemów wychowawczych, zarówno jak wszelkich urządzeń społecznych i politycznych, zawsze odpowiada stopniowi wykształcenia społeczeństwa całego. U ludów barbarzyńskich, dzieci mogą być trzymane w korbach li tylko za pomocą metod barbarzyńskich, któremi też rodzice dowolnie tam się posługują i które niewątpliwie najbardziej odpowiadają potrzebom i najlepiej potrafią przysposobić przyszłych członków społeczeństwa barbarzyńskiego. Przeciwnie, członkowie społeczeństwa ucywilizowanego, chętniej wyrażają swe względem dzieci niezadowolnienie w sposób mniej gwałtowny, posługują się środkami więcej łagodnemi, a jednak środki te zupełnie wystarczają dla kierowania postępowaniem już bardziej umoralnionych dzieci. W takim jedynie znaczeniu zgadzamy się ze zdaniem, że od-

nośnie do sposobu wyrażania uczuć rodzicielskich, zasada oddziaływania naturalnego zawsze mniejsze lub większe znajduje zastosowanie. System wychowania domowego dąży zawsze do formy najbardziej odpowiedniej.

Obecnie, zwróćmy uwagę na dwie okoliczności niezmiernie ważne.

Pierwszą jest to, że w epoce tak nagłych zmian, w jakiej obecnie żyjemy, w epoce ciągłej walki pomiędzy starami a nowymi teoryjami, pomiędzy dawną i nowszą praktyką, może się zdarzyć, iż systemy wychowawcze, których rodzice używają, bynajmniej nie odpowiadają duchowi czasu. Przez poszanowanie dla zasad, które w swoim czasie były dobre, lecz obecnie wszelką wartość straciły, rodzice nieraz poddają swe dzieci pokutom i karom, które uważać należy jako gwałt, zadany uczuciom osobistym dziecka. Tym sposobem wywołują oni oddziaływania sztuczne, nie odpowiadające przemieniom. Drugą okoliczność stanowi to, że przez naturalne następstwa nie rozumiemy tu wcale pochwały lub nagany ze strony rodziców, ale mamy na myśli jedynie następstwa naturalne postępowania dzieci, niezależne od wszelkiego udziału i zdania rodziców.

Prawdziwie nauczającemi i zbawiennemi następstwami nie są te, które wywołują rodzice, mniający się być tłumaczami przyrody, lecz te, które przyroda sama sprowadza. Sprobujemy wyjaśnić tę różnicę za pomocą kilku przykładów, które wy-

każą, co rozumiemy przez oddziaływania naturalne i sztuczne, a zarazem następczą nam kilka uwag praktycznych.

W każdej rodzinie, gdzie są dzieci, codziennie można widzieć wielki nieporządek. Dziecko porzuciło swe zabawki na posadzce, kwiaty przyniesione z porannej przechadzki, zostawiło na stole i krzesłach; mała dziewczynka, robiąc sukienkę dla lalki, porozrzuciła po pokoju rozmaite gałganki i skrawki; zadanie zaś zrobienia porządku zawsze prawie nie na tych przypada, którzyby się niemiem zająć powinni. Jeżeli to miało miejsce w pokoju dziecięcym, w takim razie niania, gderząc na nieznośność stworzenia, zwykle sama się porządkowaniem zajmuje; jeżeli nieład dzieci zrobiły w innych pokojach, układanie i porządkowanie przedmiotów porozrzucanych należy do osób starszych lub służących, samemu zaś sprawcy nieporządku w udziale dostają się tylko strofowania i wymówki. Jednakże, nieraz w tym tak prostym przypadku, rodzice postępują w sposób właściwy, z mniejszą lub większą wytrwałością, stosując się do naturalnego porządku rzeczy, bo nakazując dzieciom, aby same uporządkowały porozrzucane zabawki, kwiatki i gałganki. Praca układania przedmiotów rozrzuconych jest naturalnym następstwem robienia nieporządku. Doświadczą tego codziennie każdy kupiec w swym sklepie, każda gospodyni w gospodarstwie domowym.

Jeżeli zaś zadaniem wychowania ma być przygotowanie do życia, każde więc dziecko powinno z własnego doświadczenia prawdę tę poznać. Jeżeli (co się może zdarzyć tam, gdzie poprzednio stosowano wadliwy system karności moralnej) dziecko nie chce być posłusznym, trzeba mu dać poznać dalsze następstwa nieposłuszeństwa. Ponieważ nie chce samo pozbierać i uporządkować przedmiotów porzuczanych, i ponieważ musi tym się ktoś inny zająć, przeto następnie trzeba pozbawić je możności przyczyniania innym tej pracy. Skoro więc będzie znów prosiło o pudełko z zabawkami, matka mu powie: „Ostatnim razem, gdy ci dano zabawki, pozostawiłeś je na podłodze i Anna musiała je zbierać. Anna zbyt wiele ma do roboty, aby miała czas codziennie po tobie porządkować, a ja także nie mogę się tym zajmować. Ponieważ sam nie chcesz po ukończonej zabawie, cacek swych składać, przeto nie mogę ci ich już dawać“. Jest to, oczywiście, następstwo naturalne, nie powiększone ani też zmniejszone sztucznie, i dziecko niewątpliwie musi je zrozumieć. Kara następuje w chwili, gdy się najbardziej dotkliwą staje. Nadzieja zabawienia się, w chwili urzeczywistnienia, zostaje rozwiana, a wrażenie takie nie może pozostać bez wpływu na przyszłe postępowanie dziecka; jeżeli zaś ciągle w ten sposób z nieporządnym dzieckiem będziemy postępowali, niezawodnie poprawi się ono o tyle, o ile do tego jest zdolnym. Dodajmy jeszcze, że przy pomocy tej metody, dziecko poznaje wielką

prawdę, prawdę, której poznanie nigdy zbyt wczesnym być nie może, a mianowicie, że na tym świecie jedyną drogą wiodącą do zadowolenia i szczęścia, jest praca.

Weźmy inny przykład. Niedawno byliśmy świadkiem wymówek, jakie codziennie robiono dziewczynce, która nigdy na czas nie była do przechadzki gotową. Mając charakter niezmiernie żywy i łatwo zapominając o wszystkiém, skutkiem zajęcia się jednym przedmiotem, Konstancya nigdy nie pamiętała o tém, aby zawczasu włożyć kapelusza, tak, iż guwernantka i siostry zawsze prawie musiały na nią czekać, i zawsze téż wynikiem tego były wymówki ze strony matki. Chociaż wymówki te najmniejszego skutku nie miały, matce jednak nigdy na myśl nie przyszło dać poznać Konstancji naturalne następstwa jęj postępowania. Co więcéj, nie chciała téj metody wtedy nawet zastosować, gdy jęj to inne osoby radziły. W życiu, brak punktualności pociąga za sobą straty i pozbawia nas korzyści, którebyśmy osiągnąć mogli, pilnując się lepiej i ściśléj wypełniając nasze obowiązki: albo się spóźnimy na pociąg i widzimy, jak w naszych oczach odchodzi; albo przybywamy na targ, gdy najlepsze produkty już rozprzedane, albo z powodu opóźnienia na koncert, nie znajdujemy już miejsc dogodnych. Codzienne przykłady nas przekonywają, że jedynie właśnie obawa strat i przykrości tego rodzaju zniewala ludzi do pośpiechu. Czyż nie jest oczywistym wniosek, jaki ztąd da się wyprowadzić?

Czyż na postępowanie dziecka nie powinna również wpływać obawa przewidywanych przykrości? Jeżeli Konstancya nie jest gotową na czas, naturalnym wynikiem takiej opieszałości niech będzie pozostawienie jej w domu i pozbawienie przechadzki. Skoro zaś kilka razy zostanie w domu, podczas gdy inne dzieci będą używały rozkoszy zamiejskich wycieczek; skoro spostrzeże, że pozbawioną została tej przyjemności jedynie z własnej swój winy: niewątpliwie będzie się starała poprawić. W każdym razie, takie względem niej postępowanie zawsze skuteczniejszém być musi, niż te ciągłe strofowania, z któremi może się oswoić, lub które tylko upór w niej wyrobić mogą.

Również, gdy dzieci nieporządne psują lub tracą dane im przedmioty, karą naturalną, która osoby dorosłe także uczy troskliwości i porządku, powinna być wynikająca ztąd niewygodą. Przykrość i niewygodą, będące skutkiem zgubienia lub zepsucia jakiegóś rzeczy potrzebnej, wydatek, jaki pociąga kupno rzeczy nowój: oto są następstwa nieładu, których wszyscy ludzie doświadczać muszą; a więc i dzieci od doświadczenia tych następstw nie powinny być wolne. Nie mówimy tu, naturalnie, o pierwszym okresie życia, w którym dziecko łamie i psuje swe zabawki, ponieważ przyroda wtedy uczy je w ten sposób poznawać własności ciał. Dziecko wtedy nie może jeszcze rozumieć, jak ważnym jest ład i porządek; mówimy tu o późniejszym okresie, w którym dziecko zaczyna już rozumieć znaczenie

i korzyść własności. Jeżeli dziecko, które się już może bawić scyzorykiem, posługuje się nim nie dość ostrożnie i łamie ostrze lub zapomina go w trawie przy płocie, zkąd sobie różgę wyrznęło, nierozważny ojciec lub usłużny kuzynek natychmiast śpieszą kupić mu nowy, nie pamiętając o tém, że tym sposobem pozbawiają je nauki bardzo korzystnej. W wypadku tego rodzaju, ojciec powinien synowi wytłumaczyć, że scyzoryki drogo kosztują; że pieniądze nie łatwo przychodzą i że nie może kupować scyzoryków temu, kto je łamie lub niedbale się z nimi obchodzi; że zatém nie dostanie nowego aż do czasu, kiedy dowiedzie, że się stał bardziej uważnym i starannym. Takie postępowanie przyczyni się niezawodnie do powstrzymania dziecka od rozrzutności.

Te przykłady, któreśmy właśnie ze względu na ich łatwość wybrali, zdołają, jak sądzimy, wyjaśnić różnicę, zachodzącą między karami naturalnymi, które naszym zdaniem, jedynie skutecznymi być mogą, a karami sztucznymi, których rodzice nieraz zamiast pierwszych używają. Zanim podamy przykłady wyższego i bardziej umiejętnego zastosowania metody, którąśmy za pomocą powyższych przykładów wyjaśnić usiłowali, zastanówmy się nad wielu zaletami, jakie metoda ta przedstawia, i które stawia ją wyżej od metody empirycznej, tak wszechwładnie w wielu rodzinach panującej. Jedną z największych zalet naszej metody jest to, że jej zastosowanie przygotowuje dziecko do pojęcia

związku między skutkiem a przyczyną, co z czasem, dzięki ciągłym doświadczeniom, staje się jasnym i zupełnym. Ludzie, znający dobre i złe skutki swych czynów, łatwiej daleko potrafią właściwie w życiu postępować, niż ci, którzy zaufali zupełnie powadze innych. Dziecko, które wie, że nieporządek pociąga za sobą koniecznie trud zbierania i układania przedmiotów rozrzuconych, że powolność pozbawia je nieraz rozrywki, a niedbalstwo — posiadania przedmiotu przyjemnego i pożytecznego, takie dziecko nietylko musi znosić przykre następstwa swego postępowania, lecz nadto poznaje związek, zachodzący między skutkiem i przyczyną, a to w sposób naturalny, t. j. za pomocą doświadczenia życiowego. Przeciwnie, wszelkie wymówki, łajania oraz kary sztuczne, nietylko żadnego prawie wrażenia na niem nie robią, lecz jeszcze pozbawiają je możliwości poznania, jakie postępowanie jest właściwym, a jakie nagannym.

Błąd systemu kar i nagród sztucznych, błąd, który wyższe umysły oddawna już spostrzegły, na tém polega, że stosując zamiast naturalnych następstw złego postępowania tak zwane *pensum* i pokuty, wpływamy na spaczenie w dzieciach pojęcia o moralności. Jeżeli dzieci małe, zarówno jak i starsze, przywykły uważać gniew rodziców i wychowawców jako główny wynik ich nagannego postępowania, w takim razie w umyśle ich koniecznie pomiędzy pojęciem nagannego z ich strony postępowania a pojęciem towarzyszącego mu gniewu rodzi-

cielskiego musi się taki związek utworzyć, jaki pomiędzy przyczyną i skutkiem istnieje. Skutkiem zaś tego jest, że jak tylko władza rodzicielska lub opiekuńcza ustaje i młodzieniec niema już powodu obawiać się gniewu rodziców lub wychowawców, więzy moralności zwykle natychmiast opadają, a to z tego powodu, że taki młodzieniec nie zna zasady prawdziwej, t. j. prawa oddziaływań naturalnych. Oto jak się wyraża o tym wadliwym systemie człowiek, który go poznał doskonale: „Młodzi ludzie, ci zwłaszcza, na których rodzice nie starali się mieć wpływu, zaraz po opuszczeniu szkoły oddają się wszelkiego rodzaju nadużyciom i dziwactwom; nie znają oni zasad postępowania, ani téż zasad moralności; pojęcia ich pozbawione są wszelkiej podstawy, i aż do czasu gdy gorzkie próby nauczą ich właściwego postępowania, pozostają niezmiernie szkodliwymi członkami społeczeństwa“.

Druga wielka zaleta téj metody naturalnej na tém polega, iż jest ona metodą prawdziwej i bezwarunkowej sprawiedliwości, i że każde dziecko uzna ją jako taką. Kto doznaje cierpień, będących tylko naturalnym następstwem jego nagannego postępowania, ten przyznać musi, że słusznie na nie zasłużył; przeciwnie zaś, może się uskarżać na niesprawiedliwość losu lub ludzi ten, kto ulegać musi karom sztucznym. Prawda ta stosuje się do osób dorosłych zarówno jak do dzieci. Weźmy naprzykład dziecko niedbałe o całość i czystość swego ubrania, które łązi po płotach bez ostrożności i nie

zwraca uwagi na błoto. Jeżeli je za to biją lub każą się do łóżka położyć, będzie przekonane, że się z niemi źle obchodzą; zamiast żałować swego postępowania, będzie nad tém rozmyślało, jak niesprawiedliwie z niemi postąpiono. Przypuśćmy natomiast, że mu każą o ile możności naprawić złe, jakie uczyniło, oczyścić z błota obuwie, zaszyć dziury w ubraniu; czyż w tym razie dziecko nie zrozumie, że samo stało się przyczyną tych nudnych zajęć? Czyż znosząc tę przykrość, którą samo sobie wyrządziło, nie zechce się zastanowić nad związkiem pomiędzy tą przykrością a jej przyczyną? Wreszcie, pomimo całego rozdrażnienia, czyż nie dostrzeże mniej lub więcej słuszności takiego rozporządzenia?

Jeżeli kilka lekcyj tego rodzaju nie będzie miało skutku, jeżeli nowe ubranie zawsze przed czasem będzie zniszczone, w takim razie ojciec, stosując w dalszym ciągu tę samą metodę, odmówi mu wydania pieniędzy na sprawienie nowego ubrania przed zwykłym terminem; jeżeli zaś, w ciągu tego czasu zdarzy się, że dziecko, dla braku czystego i nowego ubrania, nie będzie mogło wyjść z całą rodziną, up. na wycieczki niedzielne lub z odwiedzinami do znajomych, taka pokuta niewątpliwie będzie dlań bardzo dotkliwą; zastanowi się nad całym szeregiem przyczyn i dojdzie do przekonania, że przyczyną doświadczonej przykrości jest własne jego niedbalstwo. Skoro zaś nabierze takiego przekonania, nie będzie już się oburzało na niesprawiedliwość, jakby to niezawodnie czyniło, gdyby nie

potrafiło dostrzedz związku pomiędzy występkiem i karą.

Oprócz tego, rodzice i dzieci, przy stosowaniu tego systemu, mniej daleko mają powodów do rozdrażnienia, niż przy stosowaniu systemu zwyczajnego. Kiedy, zamiast dopuścić, aby dzieci doznawały niemiłych następstw naturalnych nagannego z ich strony postępowania, rodzice sami wymierzają rozmaite kary sztuczne: podwójnie przez to źle czynią. Dowolnie zwiększając (jak to zwykle bywa) ilość praw domowych, i utożsamiając swój wpływ i powagę z nietykalnością tych praw, rodzice wszelkie przewinienie ze strony dzieci uważają za obrazę osobiście im wyrządzoną, a więc za powód gniewu z ich strony. Za tém idą dalsze zgryzoty, a to ponieważ rodzice przyjmują na siebie pracując nad miarę lub zwiększając wydatki, następstwa nagannego postępowania dzieci, następstwa, któreby na dzieciach ciężyc powinny.

Toż samo da się powiedzieć i odnośnie do dzieci. Cierpienia, będące skutkiem oddziaływań naturalnych, pokuty, wymierzone przez samą naturę, wywołują rozdrażnienie stosunkowo słabe i przemijające; przeciwnie zaś, kary dowolnie przez rodziców wymierzone, a które dziecko jako własny ich wymysł uważa, wywołują rozdrażnienie większe i trwalsze nierównie. Spójrzmy, jak wielkąby była liczba oplakanych wyników, gdybyśmy metodę empiryczną od samego początku w wychowaniu stosować chcieli! Wyobraźmy sobie, coby się stało

w wypadku, gdyby rodzice mogli przyjmować na siebie i znosić cierpienia fizyczne, jakie sobie dzieci przez niewiedomość lub niezręczność przyczyniają, a natomiast sprawiać im cierpienia inne, sztuczne, a to w celu wykazania im niewłaściwości ich postępowania; przypuśćmy więc, że dziecko, któremu zabroniono zbliżać się do samowaru, pomimo zakazu wyléwa na siebie wrzącą wodę, matka zaś przyjmując na siebie ból od oparzenia, natomiast za karę bije dziecko; i t. d. we wszystkich tego rodzaju przypadkach. Czyż w takim stanie rzeczy, codzienne wypadki nie wytworzyłyby w dziecku drażliwości większej daleko od téj, jaka obecnie istnieje? Czyż zły humor rodziców zarówno jak i dzieci nie stały się ciągłym? A jednak w taki to właśnie sposób postępujemy z dziećmi. Ojciec, który bije syna za to, że przez nieuwagę lub złość popsuł zabawkę małej siostrzyczki, a następnie kupuje téj ostatniej nową zabawkę, postępuje zupełnie w ten sposób: sztucznie karze winowajcę, sam zaś znosi następstwa złego postępkę syna, co koniecznie musi niepotrzebnie rozdrażniać uczucia zarówno jednego jak i drugiego. Gdyby natomiast, ojciec wymagał od syna tylko zwykłego wynagrodzenia, mniejby daleko sprawił przykrości. Gdyby powiedział synowi, iż za swe pieniądze powinien nową zabawkę dla siostry kupić, i że w tym celu będzie użytą jego tygodniowa pensyjka, mniejby daleko było kwasów ze stron obu, a jednocześnie dziecko nabyłoby zbawiennego doświadczenia. Tak

więc, system postępowania z dziećmi za pomocą oddziaływań naturalnych, mniej szkodliwie oddziaływa na charakter: najprzód, ponieważ jest to system najbardziej sprawiedliwy, powtóre, ponieważ nie rodzice, lecz sama natura działa tu bezpośrednio.

Wreszcie, tę wielką jeszcze system nasz posiada zaletę, iż pod wpływem jego, stosunek między rodzicami i dziećmi staje się bardziej przyjaznym, a więc ich wpływ wzajemny więcej skutecznym być musi. Gniew, bez względu na przyczynę i formę, w jakiej się objawia, zawsze zgubnym być musi; lecz podwójnie zgubnym jest gniew ojca na syna lub syna na ojca, bo osłabia więzy sympatii, jaka powienna istnieć pomiędzy członkami jednej rodziny. Takiem jest prawo kojarzenia się wyobrażeń, że starzy i młodzi, koniecznie zbrzydzić muszą rzeczy, którym zwykle towarzyszą nieprzyjemne wrażenia. Tam, gdzie z początku istniało przywiązanie, nastaje obojętność lub wstręt nawet, a to stosownie do siły i ilości otrzymanych wrażeń! Gniew rodzicielski, objawiający się w łajaniu i karach, jeżeli się często powtarza, niezawodnie wywoła w dziecku oziębłość i obojętność, i naodwrot, obojętność i krnąbrność ze strony dzieci, koniecznie osłabić musi przywiązanie rodziców, Z tego to powodu rodzice (zwłaszcza zaś ojcowie, specjalnie przeznaczeni do wymierzania kar) często tak obojętnymi, a nawet wstrętnymi dla dzieci się stają; z tego też powodu tak często dzieci uważane są przez rodziców za skaranie Boskie. Ponieważ zaś

wpływ takiego rozdwojenia zgubnym być musi dla wychowania moralnego, nie ulega przeto wątpliwości, że rodzice zawsze z największą ostrożnością powinni unikać powodów do nieprzyjaźni z dziećmi, oraz zawsze jak najściślej stosować się do metody następstw naturalnych, która wyręcza ich w wymierzaniu kar i zapobiega obustronnemu rozdrażnieniu i oziębłości.

Widzimy więc, że w wychowaniu moralném, system oddziaływań naturalnych, który nam sama przyroda wskazuje i który tak właściwym jest dla wieku dziecinnego i dojrzałego, zarówno dobrym być musi i dla okresu pośredniego, t. j. dla wieku młodocianego. Zalety tego systemu na tém polegają, że najprzód daje on jasne pojęcie o złém i dobrem postępowaniu, wynikające z poznania jego złych i dobrych następstw; powtóre, że dziecko, doświadczające tylko bolesnych skutków swych postępów naganych, musi téż koniecznie uczuć słusność kary; potrzecie, skoro słusność kary zostaje poznana, i karę tę wymierza ręka przyrody, nie zaś ręka jakiegóś osoby, charakter dziecka mniejszemu daleko ulega rozdrażnieniu; ojciec zaś zachowujący się w tym przypadku mniej więcej biernie, bo pozwalający tylko naturze pełnić swe zadanie, także nie traci potrzebnego spokoju; po czwarte, że skutkiem takiego zapobiegania wzajemnemu rozdrażnieniu, pomiędzy rodzicami a dziećmi istnieje stosunek ściślejszej przyjaźni i dobry wpływ rodziców staje się więcéj skutecznym.

„Lecz jak należy postępować, zapyta kto jednak, w razie większych ze strony dziecka przewinień? Jak stosować ten plan, w wypadku, np. kiedy dziecko popełni kradzież lub skłamię, albo wybije młodszego braciszka lub siostrzyczkę?” Zanim na pytanie to odpowiemy, zastanówmy się nad doniosłością kilku faktów, które tu jako przykłady podajemy.

Jeden z mych przyjaciół, mieszkający w domu swego szwagra, zajmował się wychowaniem małego siostrzeńca i siostrzenicy. Bardziej może pod wpływem wrodzonego zmysłu, niż wyrozumowania stosował podaną tu przez nas metodę. W domu dzieci były jego uczniami, poza domem, małemi jego przyjaciółmi. Codziennie towarzyszyły mu w wycieczkach botanicznych, z zapałem pomagały zbierać rośliny, pilnie słuchały go, gdy roślinę jaką oglądał i rozpoznawał; i w taki sposób bawiły się i korzystały zarazem z jego towarzystwa. Pod względem moralnym, dla nich był on daleko więcej ojcem, niż rzeczywiści ich rodzice. Opowiadając mi potem o wynikach takiego sposobu postępowania, w liczbie innych faktów podał co następuje: Raz wieczorem, gdy potrzebował jakiegoś przedmiotu, znajdującego się w drugiej połowie domu, prosi, swego siostrzeńca, aby mu go przyniósł. Dziecko, zajęte wesołą zabawą, wbrew swemu zwyczajowi, okazało wielką niechęć spełnienia tego polecenia, czy też nawet, dobrze już nie pamiętam, wręcz odmówiło. Znajomy mój, stanowczy przeciwnik wszel-

kich środków przymusowych, sam przyniósł przedmiot potrzebny, tylko wyrazem twarzy okazując, jak bardzo niezadowolnionym był z postępowania dziecka. Kiedy zaś później, tegoż jeszcze wieczora, dziecko prosiło wuja, aby należał do zwykłej gry towarzyskiej, ten ostatni odmówił mu z wyrazem oziębłości, jaką postępowanie dziecka w nim wywołało, dając mu przez to poznać naturalne następstwa jego postępowania. Nazajutrz rano, w zwykłym czasie wstawania, przyjaciel mój posłyszał za drzwiami głos, którego nie zwykł był nigdy o téj porze słyszeć. Był to jego mały siostrzeniec, przynoszący mu ciepłej wody. Oglądając się po pokoju, dziecko rozmyślało nad tém, czémby się jeszcze mogło przysłużyć, i w końcu zawołało: „A! wujaszek niema butów“ i pośpiesznie wybiegło na schody, aby mu je przynieść. Tym i innymi sposobami dziecko starało się okazać szczerą skruchę za swe uprzednie postępowanie. Usiłowało ono odmowę żądanej od niego usługi wynagrodzić innymi, niezwykłymi usługami. Oczywiście, dobre uczucia odniosły w niem zwycięztwo nad złemi, a zwycięztwo nowéj dodało mu siły; doświadczywszy, jak przykro stracić przyjaźń wuja, dziecko podwójnie umiało następnie ją cenić!

Dziś przyjaciel mój sam jest ojcem. Zawsze postępuje podług tego samego systemu i utrzymuje, że system ten zupełnie mu się udaje: stał się prawdziwym przyjacielem swych dzieci. Dzieci z niecierpliwością oczekują wieczoru, bo wieczorem oj-

ciec ich wraca do domu; jeżeli zaś doskonale się bawią w niedzielę, to głównie z tego powodu, że ojciec cały dzień z niemi spędza. Posiadając tak zupełne zaufanie i przywiązanie swych dzieci, posiada téż niezmierny wpływ na nie, a pochwały albo nagany jego wystarczą do kierowania ich postępowaniem. Jeżeli, po powrocie do domu, dowie się, iż jedno z dzieci było niegrzeczném, zachowuje się względem niego z obojętnością, będącą naturalnym następstwem naganego postępowania dziecka, a kara taka jest zawsze zupełnie wystarczającą. Samo odmówienie zwykłych pieszczot staje się dla dziecka źródłem łez i zmartwienia, daleko trwałszym, niżby niem być mogły pokuty i różgi. Zapewniano nas, że w czasie jego nieobecności, dzieci zawsze obawiają się téj obojętności, a to w takim stopniu, iż nieraz pytają się matki, czy się grzecznie zachowywały i, co powie o nich ojciec, gdy do domu powróci. Ostatniemi czasy najstarsze z dzieci, chłopak pięcioletni, niezmiernie żywy, w przystępie nadzwyczajnego ożywienia, właściwego dzieciom zdrowym i cechującego nadmiar sił żywotnych, podczas nieobecności matki popełnił kilka niedorzecznych wybryków; ostrzygł młodszemu braciškowi kosmyk włosów na głowie, skaleczył się brzytwą, którą ze stołu dostał i t. d. Gdy się ojciec o tém dowiedział, nie przemówił do syna w ciągu wieczoru całego, ani téż nazajutrz rano. Skutki takiego postępowania, oprócz natychmiastowego zmartwienia, były te, że kiedy w kilka dni potem,

matka miała wyjść z domu, chłopak prosił ją, aby została, a to z obawy, aby w czasie jej nieobecności, nowych głupstw nie popełnił.

Dlatego podaliśmy te fakty przed odpowiedzią na zapytanie: „Co trzeba czynić w wypadkach większej wagi?“ aby przedewszystkiém wykazać, jakie stosunki powinny między rodzicami i dziećmi istnieć; a to ponieważ wtedy tylko można skutecznie działać na dzieci w wypadkach większych z ich strony wykroczeń, kiedy takie właśnie stosunki istnieją. Obecnie, także przed odpowiedzią na powyższe pytanie, musimy jeszcze dowieść, iż samo ustanowienie takich stosunków zależy od przyjęcia zalecanego przez nas systemu. Upřednio już wykazaliśmy, że dając dzieciom możność doświadczania tylko smutnych następstw ich czynów nagananych, rodzice unikają nieprzyjaźni ze strony dzieci i nie są przez te ostatnie za nieprzyjaciół uważani; obecnie potrzebujemy dowieść, że przy odpowiedniém od początku samego stosowania tego systemu, pomiędzy rodzicami a dziećmi wytwarza się uczucie przyjaźni i przywiązania.

Obecnie dzieci najczęściej uważają swych ojców i matki jako przyjacielskich *nieprzyjaciół*. Ponieważ wrażenia dzieci tworzą się pod wpływem postępowania rodzicielskiego, postępowanie zaś to jest ciągłą i nieporządną mieszaniną obietnic i groźb, pieszczot i wymówek, słodyczy i goryczy; ztąd więc koniecznie w umyśle dziecka utworzyć się muszą rozmaite i sprzeczne zdania o charakterze ojca

lub matki. Nie jednej matce wydaje się, iż dość jest powiedzieć dziecku, że jest największą jego przyjaciółką, aby dziecko, obowiązane we wszystkim matce swęj wierzyć, rzeczywiście nabrało takiego przekonania. „To dla twego dobra“, „lepiej niż ty wiem, co ci jest potrzebném“, „zbyt mały jesteś, abyś to teraz zrozumieć potrafił; lecz kiedy wyrośniesz, będziesz mi dziękował, żem tak postępowała“: oto są rozmaite zapewnienia, które się codziennie powtarzają. Jednocześnie jednak, dziecko codziennie znosić musi jakieś pokuty lub kary dotkliwie, i co chwila tęcz matka broni mu zajmować się tęcz, co mu się szczególniej podoba. Słowa wprawdzie mówią, że szczęście jego jest celem; czyny jednak wyrządzają mu nieustannie mniejszą lub większą dolegliwość. Nie rozumiejąc, o jakiej to przyszłości powtarza mu ciągle matka, ani tęcz w jaki sposób obchodzenie się, jakiego doznaje, może go do szczęśliwości w tęcz nieznanęj mu przyszłości doprowadzić, sądzi jedynie podług tego, czego doświadcza; ponieważ zaś wrażenia obecne nie są wcale przyjemne, zaczyna powątpiewać o szczerości tych czułych upewnień matki. I czyż można się czego innego spodziewać? Czyż nie jest naturalnęd rozumowanie dziecka podług świadectwa jego zmysłów? A to świadectwo zmysłów czyż nie zgadza się z jego wnioskami? Matka na jego miejscu tak samoby rozumowała. Gdyby pomiędzy jęj przyjaciółkami znalazła się taka, któraby ciągle sprzeciwiała się jęj życzeniom, robiła jęj ostre wymówki

i biła ją od czasu do czasu, małoby ją zapewne obchodziły towarzyszące takiemu postępowaniu upewnienia, że wszystko to się robi dla przyszłego jej dobra. Dlaczegoż więc sądzi, że dziecko inaczej może rzecz tę pojmować? Inne zupełnie otrzymamy wyniki, gdy matka, stosując zalecany przez nas system, zamiast stać się w pojęciu dziecka narzędziem kary, będzie się starała pozyskać jego przyjaźń, ostrzegając o niebezpieczeństwach, jakie mu przyroda gotuje. Weźmy przykład; aby zaś przykład ten mógł nam wyjaśnić, jak od samego dzieciństwa stosować należy zalecany przez nas system, weźmy go z pomiędzy najbardziej pospolitych wypadków. Przypuśćmy, iż pod wpływem tak wyraźnego zamięłowania do badań i doświadczeń (dzieci bezwiednie stosują indukcyjną metodę doświadczeń i poszukiwań), dziecko zabawia się zapalaniem na świecy kawałków papieru, a następnie patrzy jak się papier pali. Zwykle, matka nierozważna, chcąc przeszkodzić dziecku robić to, co „nie dobre“, albo z obawy, aby się dziecko nie sparzyło, każe mu téj zabawy zaprzestać; jeżeli zaś dziecko nie usłucha, wrywa mu papier z ręki. Jeżeli jednak dziecko ma matkę rozsądną, która rozumie, że zajęcie, z jakim dziecko patrzy na palący się papier, jest skutkiem zbawiennej ciekawości; która, co więcej, potrafi ocenić skutki swego zakazu, matka taka niezawodnie tak będzie rozumowała: „Jeżeli zabronię dziecku bawić się w ten sposób, pozbawię je możności nabycia kilku wiadomo-

ści pożytecznych. Uchronię je co prawda od sparzenia; lecz na co się to przyda? Dziś czy jutro, kiedyś koniecznie musi się sparzyć; dla własnego zaś bezpieczeństwa w życiu potrzebuje koniecznie poznać własności ognia. Jeżeli teraz zdołam je uchronić od niebezpieczeństwa sparzenia się, niebezpieczeństwo to nie minie go później; wtedy być może, kiedy nie będę przy nióm i nie będę mogła zapobiedz złym skutkom; jeżeli przeciwnie, dozna sparzenia się teraz, kiedy jestem przy jego boku, zdołam uchronić je od wszelkich ważniejszych nieszczęść. Oprócz tego, jeżeli mu każę zaprzestać téj zabawki, pozbawię je rozrywki, która sama przez się jest niewinną a nawet pouczającą, a z tego powodu niezawodnie będzie czuło do mnie żal większy lub mniejszy. Ponieważ nie zna bólu, od jakiego chcę je uchronić, i dozna tylko przykrości skutkiem pozbawienia go zabawy, koniecznie więc będzie mnie uważało jako przyczynę zmartwienia. W celu uchronienia go od złego, o którym żadnego niéma pojęcia, i które zatém dla niego nie istnieje, sprawiam mu przykrość dotkliwą, i przez to w przekonaniu jego staję się narzędziem cierpień. Tak więc, pozostaje mi tylko ostrzedz je o niebezpieczeństwie i być gotową zapobiedz skutkom bardziej smutnym*. To téż, postępując zgodnie z takim rozumowaniem, powie mu tylko: „Boję się, abyś się nie sparzył“; jeżeli zaś, jak się tego łatwo spodziewać, dziecko, pomimo takiego ostrzeżenia, nie przestanie się bawić z ogniem i w końcu popiecze sobie

palce, cóż ztąd wyniknie? Przedewszystkiém na-
będzie doświadczenia, którego wcześniój czy późniój
koniecznienabyć musiało i które, dla własnego bez-
pieczeństwa, nigdy zbyt wcześniemabytém być nie
może. Powtóre, przekona się, że matka, ganiąc je-
go zabawę i ostrzegając o niebezpieczeństwie, rze-
czywiście dobro jego miała na celu; raz jeszcze do-
świadczy ono troskliwój czujności matki i słusznie
może czuć dla niój większą jeszcze ufność i przy-
wiązanie.

Bez wątpienia, w rzadkich wypadkach, gdy wiel-
kie niebezpieczeństwo dziecku zagraża, potrzeba
siłą je od takiego nieszczęścia uchronić; lecz wy-
jąwszy te wypadki nadzwyczajne, system, jakiego
się trzymać należy, zawsze polegać musi nie na
usuwanu od dziecka małych codziennych przygód
i wypadków, lecz na ostrzeganiu go o nich i na do-
radzaniu, jak ma się od nich uchronić. Na postę-
powaniu takiém zyska niezmiernie uczucie miłości
i przywiązania dla rodziców. Jeżeli tutaj, zarówno
jak w innych wypadkach, zechcemy zastosować
prawo oddziaływań naturalnych; jeżeli pozwolimy
dzieciom korzystać nadal z codziennego doświad-
czenia i oddawać się rozmaitym zabawom, ostrzega-
jąc je tylko mniej lub więcej o złych następstwach
nadużyć i rozmaitych wypadkach; dzieci niezawodnie
lepszego nierównie nabiorą przekonania o przywią-
zaniu i rozsądku rodziców, i więcej ufać
im będą. Przez to nietylko unika się nienawiści,
towarzyszącej karom sztucznym, lecz zarazem téj

niechęci, jaką w dzieciach sprawia ciągłe powoływanie się rodziców na swą powagę i nieomyślność, rozmaite zaś przygody codzienne, które zwykle do sprzeczek tylko prowadzą, mogą się przyczynić do wzmocnienia stosunków przyjaznych pomiędzy rodzicami i dziećmi. Dzieci nie tylko słyszą zapewnienia, że rodzice najlepszymi są ich przyjaciółmi, lecz z czynów się o tém przekonywają; w miarę zaś nabywania takiego przekonania, zwiększa się ich względem rodziców zaufanie i miłość.

A teraz, kiedyśmy już wykazali, że skutkiem powszechnego przyjęcia téj metody muszą powstać stosunki przyjazne między rodzicami a dziećmi, starajmy się odpowiedzieć na zapytanie: „Czy ta metoda da się zastosować w wypadkach większych ze strony dziecka przewinień?” Zaznaczmy przede wszystkim, że wypadki takie muszą stać się rzadszemi daleko przy zastosowaniu zalecanéj przez nas metody, niż przy zastosowaniu metody zwykłej, a to z tego powodu, że złe postępowanie dziecka, często bardzo jest wynikiem ciągłego rozdrażnienia, w jakim się znajduje skutkiem nieumiejętnego ze strony rodziców prowadzenia. Stan odosobnienia moralnego i nienawiści, wywołany często powtarzającymi się karami, koniecznie zagłuszać musi w dziecku dobre uczucia i popycha je do rozmaitych złych czynów, od których dobre uczucia powstrzymałoby je zdołały. Złe obchodzenie się jednych dzieci z drugimi w rodzinie, najczęściej jest tylko odzwierciedleniem złego obchodzenia się z niemi osób doro-

słych i wynika albo z chęci naśladowania, albo ze złego charakteru i dążności do postępowania względem innych tak, jak z nimi samemi postępują; jest to odwet za otrzymane plagi i łajania. Nie ulega wątpliwości, że podtrzymując w dzieciach, za pomocą wskazanego przez nas sposobu postępowania, szczęśliwy stan umysłu i serca, zdołamy je do pewnego stopnia przynajmniej, powstrzymać od wielu występków, jakich się tak często względem innych dzieci dopuszczają. Przywłaszczanie cudzej własności, kradzież — występki jeszcze większej wagi — musi się także stać mniej pospolitym. Oschłość serca i obojętność członków jednej rodziny, często bardzo staje się przyczyną tego rodzaju występków i grzechów. Prawem natury, widocznym dla każdego badacza jest, że ci, którzy pozbawieni bywają wielkich rozkoszy życia, starają ją sobie wynagrodzić rozkoszami niższego rzędu; ci, którzy nie doświadczali nigdy rozkoszy współczucia, szukają rozkoszy w uczuciach egoistycznych; tak więc szczęśliwe stosunki pomiędzy rodzicami i dziećmi przyczyniają się do zmniejszenia liczby czynów nagannych, będących wynikiem egoizmu.

Jeżeli jednak dzieci dopuszczają się większych jakichś występków, co się nieraz przy zastosowaniu najlepszej nawet metody wychowania moralnego zdarzyć może, wtedy raz jeszcze można się uciec do metody naturalnego następstwa kary; jeżeli zaś stosunek zaufania i przywiązania, o jakim mówiliśmy, istnieje, metoda ta będzie miała skutek. Bo ja-

kież są np. następstwa kradzieży? Są one bezpośrednie i pośrednie. Następstwo bezpośrednie, jak tego słuszność wymaga, polega na zwrocie przedmiotu skradzionego, lub na zwrocie jego wartości. Prawodawca sprawiedliwy (a rodzice zawsze powinni się starać być niemi) wymaga, aby czyn dobry, o ile możliwości, zagładził poprzednią winę; dla tego też w wypadku kradzieży wymaganym jest zawsze zwrot przedmiotu skradzionego, lub, jeżeli przedmiot już został zniszczonym, zapłcenie jego wartości; odnośnie do dzieci, w tym celu można użyć ich własnych pieniędzy, które im się zwykle w małej ilości, naprzykład jako pensją tygodniową, dają. O wiele ważniejszym jest następstwo (czyli kara) pośrednie, polegające na niezadowolnieniu ze strony rodziców; następstwo to u wszystkich ludów cywilizowanych towarzyszy koniecznie pojęciu kradzieży, i pod jego to wpływem uważamy kradzież jako przestępstwo.

„Lecz, powiedzą, objaw niezadowolnienia ze strony rodziców zawsze takim wykroczeniem towarzyszy; niema więc w tém nic nowego.“ Tak jest, w rzeczy samój. Poprzednio jużśmy powiedzieli, iż w pewnym względzie wiele osób samodzielnie, z własnego natchnienia, stosuje w wychowaniu przedstawioną przez nas metodę. Wykazaliśmy także, że wszystkie systemy wychowawcze ciężą do właściwego systemu. Tutaj po raz drugi możemy powtórzyć: że moc oddziaływania naturalnego, dzięki istniejącemu porządkowi rzeczy, odpowiadać

musi jego potrzebie; niezadowolnienie ze strony ojca w czasach barbarzyńskich objawiało się w czynach gwałtownych, bo w owych czasach dziecko téż było stosunkowo barbarzyńskiem; w epoce wyższego rozwoju umysłowego, niezadowolnienie to musi się już w sposób mniej okrutny wyrażać, bo same dzieci są już bardziej łagodne i nie potrzebują środków tak surowych. Lecz na to przedewszystkiém musimy tu zwrócić uwagę, że objaw wielkiego ze strony rodziców niezadowolnienia, o tyle tylko może skutecznie na dobro dzieci oddziałać, o ile przywiązanie dzieci do rodziców istnieje. Zastosowanie środków karnych moralnych, wtedy tylko może się skuteczném okazać, jeżeli je we wszystkich wypadkach ściśle stosować będziemy. O słuszności tego zdania, łatwo się przekonać możemy.

Każdy z nas niezawodnie doświadczał, że gdy kogokolwiek obraził, żal, jaki czuł z tego powodu (pomijamy naturalnie wszelkie względy światowe, jako nie mające z naszym przedmiotem nic wspólnego), odpowiadał zawsze stopniowi przywiązania i szacunku dla osoby obrażonej. Czyż obraza nieprzyjaciela nie sprawia tajemnej raczej radości, niż zmartwienia i żalu? Czyż każdy z nas nie pamięta, że okazywanie mu nieufności ze strony osoby obcej było dlań zupełnie prawie obojętném; i że przeciwnie niezadowolnienie ze strony osoby ukochanej stanowiło źródło długich i gorzkich wyrzutów sumienia? A więc i niezadowolnienie ze strony rodziców wtedy tylko może mieć wpływ zbawienny,

jeżeli poprzednio między rodzicami i dziećmi miłość i przywiązanie istniały. Tam, gdzie niema przywiązania, a jest tylko obojętność, uczucie dziecka, które w czémkolwiek zawiniło, jest tylko uczuciem egoistycznym obawy cielesnych lub innych kar, jakich się spodziewa; po odcierpieniu zaś tych kar, nienawiść i rozdrażnienie, obojętność jego większą jeszcze czynią. Przeciwnie tam, gdzie dzieci rzeczywiście rodziców swych kochają, a to dzięki właściwemu i przyjaznemu z nimi ze strony rodziców postępowaniu, uczucie, jakiego dziecko pod wpływem gniewu rodzicielskiego doznaje, nietylko na przyszłość zdoła je od tego rodzaju czynów nagannych powstrzymać, lecz nadto samo przez się jest skutecznym. Kara moralna, polegająca na tém, że się na czas jakiś straciło tak drogiego przyjaciela, starczy tutaj zupełnie za karę cielesną, i jest również, a może więcej nawet skuteczną. Zamiast zwykłych uczuć obawy i urazy, dziecko odczuwa zmartwienie ojca, żałuje, że się stało zmartwienia tego powodem, i pragnie się poprawić, aby przez to znów dawne stosunki przyjaźni przywrócić. Zamiast rozbudzać uczucia egoistyczne, których przewaga staje się na świecie źródłem występku, rozbudzamy uczucia altruistyczne, zapobiegające wszelkim czynom karygodnym. Tak więc metoda następstw (kar) naturalnych, również dobrze da się do wielkich, jak do małych przewinień zastosować; stosując zaś ją potrafimy nietylko ukarać, lecz nadto moralnie poprawić winowajcę.

To, cośmy powiedzieli, da się w tych kilku słowach wyrazić: że dzikość wytwarza dzikość, a łagodność — łagodność. Dzieci, z którymi się nie obchodzą łagodnie, nie mogą się też stać dobremi. Postępować z nimi łagodnie, i ze współczuciem, jest to rozwijać w nich uczucia szlachetne.

W rządzie domowym, zarówno jak w rządzie politycznym, despotyzm staje się źródłem wielu bardzo przestępstw, które sam następnie karać musi; gdy tymczasem postępowanie łagodne i liberalne unika powodów do poróżnień, i uszlachetniając w ten sposób uczucia człowieka, zmniejsza skłonność do przekroczeń prawa. Dawno już John Locke wyrzekł to trafne zdanie: „W wychowaniu, kary surowe mało korzyści przynoszą, a przeciwnie, wiele mogą zaszkodzić; sądzę też, że przy tożsamości innych warunków, dzieci najwięcej karane nie wychodzą na ludzi najlepszych.“ Na poparcie takiego zapatrywania się, możemy przytoczyć fakt, niedawno przez Rogers'a, kapelana Pensonvillskiego więzienia, ogłoszony, a mianowicie, że młodzi zbродniarze, którzy ulegli karze chłosty, najczęściej do zbrodni powracają. Przeciwnie, błogie skutki postępowania bardziej łagodnego stwierdza inny fakt, który nam opowiadała pewna osoba w Paryżu. Przepraszając za niepokój, jaki nam sprawiało dziecko, z którym nie można było sobie dać rady ani w domu, ani w szkole, mówiła, iż nie widzi innego sposobu poprawienia go, nad ten, jakiego użyła względem starszego swego syna, posyłając

go do jednego z zakładów wychowawczych w Anglii. Starszy ten syn był również niesfornym i także nie można było z nim poradzić w zakładach naukowych Paryża. Nie wiedząc już jak postąpić, posłano go do Anglii, z kąd powrócił równie dobrym, jak pojechał zepsutym. Zmianę tę matka przypisywała stosunkowej łagodności postępowania z dziećmi w Anglii.

Po przedstawieniu tych zasad, nie możemy lepiej użyć miejsca, które się nam zostaje, jak podając kilka prawideł; dla krótkości zaś, prawidła te podajemy w formie rad praktycznych. Nie oczekujmy od dziecka wysokiego stopnia doskonałości moralnej. W pierwszych latach życia, człowiek każdy przebywa te rozmaite fazy charakteru, jakie całe plemię, do którego należy, przebywało. Jak rysy dziecka, płaski nos, nozdrze wydęte, grube wargi, oczy daleko od siebie osadzone, brak kąta twarzowego i t. d., przez pewien czas pozostają rysami dzikiego, tak samo jego uczucia przez pewien czas mało się różnią od uczuć i instynktów dzikiego. Ztąd skłonność do okrucieństwa, kradzieży, kłamstwa, tak pospolita pomiędzy dziećmi, skłonność, która nawet bez wpływu wychowania zmniejszałaby się w wieku późniejszym, wraz ze zmianą rysów twarzy. Powszechne mniemanie, że dzieci są zupełnie „niewinne“ — słuszne, jeżeli mówimy o *świadomości* złego; a więc o poczytalności, zupełnie jest mylném, jeżeli mówimy o *instynkcie* czyli skłonności do złego. Dość jest kilka chwil w poko-

ju dziecinnym spędzić, aby się o tém przekonać. Małe chłopaki, pozostawione bez dozoru w szkole, obchodzą się ze sobą bardziej okrutnie, niżby to czynili ludzie dorośli; a gdyby je pozostawiano bez opieki w wieku jeszcze młodszym, okrucieństwo to stałoby się jeszcze bardziej wyraźnem.

Nietylko śmiesznościaby było oczekiwać od dzieci wygórowanych pojęć o doskonałości moralnej, lecz niewłaściwem jest nawet zbyt wiele od nich w tym względzie wymagać. Dzisiaj uznajemy wszyscy zgubne skutki przedwczesnej dojrzałości umysłowej; należy też poznać, że przedwczesna dojrzałość moralna, również złe skutki wywiera. Nasze wyższe zdolności moralne, zarówno jak wyższe zdolności umysłowe, stosunkowo są bardzo złożone, skutkiem zaś tego, rozwój ich koniecznie musi się opóźniać. Przedwczesne kształcenie się jednych zarówno jak drugich odbywać się musi kosztem przyszłego rozwoju. Ztądto dziś powszechne zjawisko, że dzieci, które z początku zbyt wiele obiecywały, następnie, z wiekiem, ulegają niewytłumaczonej napozór zmianie ku gorszemu, tak, iż w końcu dają się innym, pod względem umysłowym i moralnym prześcignąć; gdy przeciwnie ludzie wielkiego charakteru i potężnego umysłu, w dzieciństwie nic szczególnego nie zapowiadają.

Poprzestańmy więc na środkach umiarkowanych i na umiarkowanych wynikach. Pamiętajmy o tém, że moralność wyższa, tak samo jak wyższa umysłowość, powinna być owocem długiego rozwi-

jania się zdolności człowieka, a wówczas potrafimy być wyrozumiali na wszelkie niedoskonałości, jakie na każdym kroku dzieci okazują. Mniej będziemy skłonni do wymówek, gróźb i zakazów bezustannych, które w domu stanowią źródło ciągłego rozdrażnienia i które mają niby na celu zrobienie z dzieci tego, czém być powinny.

Liberalna forma rządów rodzicielskich, polegająca na unikaniu despotycznego kierowania najmniejszymi szczegółami postępowania dziecka, jest koniecznym wynikiem zalecanego przez nas systemu. Poprzestańmy na czuwaniu nad tém, aby dziecko zawsze doznawało naturalnych następstw swego postępowania, a nie dopuścimy się tak pospolitego błędu, nadużywania władzy rodzicielskiej. Pozwólmy dziecku uczyć się jak najwięcej za pomocą własnego doświadczenia; bo przez to ustrzeżemy je od sztucznej cnotliwości, którą zbyteczne panowanie w naturach łagodnych wytwarza, lub téż od usposobienia krnąbrnego i nieprzyjaznego, jakie się pod wpływem takiego panowania w naturach nieugiętych wytwarza.

Starając się zawsze o pozostawienie wolnego biegu oddziaływaniom naturalnym postępowania dziecka, potrafimy téż szczęśliwie nad własnym charakterem panować. Metoda wychowania moralnego, stosowana przez wielu, a być może, większość nawet rodziców, zwykle polega tylko na objawianiu swego gniewu pod wpływem uniesienia chwilowego. To téż objawy takiego gniewu bywają bardzo

rozmaite i zmienne. Bicie, popychania, szorstkie wyrazy, które mają służyć do ukarania dziecka za jego złe postępowanie, (nieraz zupełnie niesłusznie) najczęściej są tylko objawem uczuć, nad którymi ojciec lub matka zapanować nie mogą, i są raczej wynikiem chwilowego usposobienia i humoru. niż chęci uszczęśliwienia dziecka. Lecz jeżeli w każdym wypadku nagannego ze strony dziecka postępku zechcemy się nad tém zastanowić, jakie mogą być naturalne tego postępkowi następstwa, i w jaki sposób następstwa te można dla dziecka uczynić bardziej dotkliwymi, przez zastanowienie się takie zyskamy trochę na czasie, a to da nam możność zapanowania nad sobą; pierwotne pod wpływem gniewu namiętne poruszenie zamieni się w uczucie mniej gwałtowne, a tém samém trudniej nam będzie unieść się i zboczyć z właściwej drogi.

Nie starajmy się jednak być tylko biernym narzędziem. Pamiętać należy, że oprócz oddziaływań naturalnych, następujących koniecznie po czynach dziecka, oddziaływań, którym dziecko zawdzięcza znajomość naturalnego następstwa faktów, nasze pochwały lub nagany stanowią także pewnego rodzaju oddziaływania naturalne i są środkiem, koniecznie potrzebnym do kierowania postępowaniem dziecka. Walczymy tylko przeciwko tej błędnej metodzie, która polega na *zastępowaniu* kar, jakie sama przyroda wymierza, przez kary sztuczne i gniew rodzicielski. Lecz jeżeli kary sztuczne nie powinny kar naturalnych zastępować, nie idzie

jeszcze zatém, aby te kary sztuczne i gniew rodzicielski nie miały im, w pewnym względzie, *towarzyszyć*. Choć kara *drugorzędna* nie powinna sobie przywłaszczać miejsca kary *pierwszorzędnej*, może jednak ją do pewnego stopnia uzupełniać. Słowa nasze i postępowanie powinny być wyrazem odczuwanego przez nas zmartwienia lub oburzenia, lecz w takim tylko stopniu, w jakim je odczuwamy, i w tych tylko razach, kiedyśmy się o słuszności naszych uczuć przekonali.

Rodzaj i stopień uczuć niezawodnie od naszego charakteru zależy, na nicby się przeto nie zdało rozprawianie o tém, że ludzie w taki lub inny sposób czuć powinni. Pomimo to należy pracować nad zmianą naszych uczuć i nad doprowadzeniem ich do tego, czém w naszym przekonaniu być powinny. Strzeżmy się jednak dwóch ostateczności. Z jednej strony unikajmy téj słabości charakteru, tak pospolitój pomiędzy matkami, które gniewając się lub przebacząc dziecku, zawsze powodują się natchnieniem chwili; z drugiej znów strony, nie okazujmy niezadowolnienia i oziębłości zbyt długo, dziecko nie przywykło do obywatnia się bez naszego przywiązania i abyśmy przez to nań wpływu nie utracili. Uczucia, wywołane w nas postępowaniem dziecka, które mu następnie okazujemy, powinny o ile możności zbliżać się do tych, jakieby okazywał idealny typ ojca. Bądźmy umiarkowani w rozkazach. Rozkazujmy wtedy tylko, gdy inne środki nie dały się zastosować, lub skutku nie odniosły.

„Zbyt wielka liczba rozkazów, powiada Richter, raczej korzyść rodziców, niż dobro dzieci ma na względzie.“

Jak w społeczeństwach pierwotnych pogwałcenie praw bywa karane nie z tego głównie powodu, że samo przez się jest czynem występny, lecz raczej dla tego, że dowodzi nieuszanowania dla powagi królewskiej, że jest jakby rokoszem przeciwko władzy najwyższej; tak też w wielu rodzinach, kara wymierzana bywa nie skutkiem uznania karygodności postępku i nie w celu poprawy winowajcy, lecz głównie skutkiem gniewu, wywołanego nieposłuszeństwem. Posłuchajmy, jak przemawiają nauczyciele i rodzice: „Jak *śmiesz* mnie nie słuchać! Powiadam ci, że *będziesz musiał* to zrobić! Nauczę cię, kogo słuchać należy!“ a następnie, zastanówmy się nad temi wyrazami, tonem jakim się wymawiają i towarzyszącemi im ruchami. Więcej się w nich przebija chęci samowładnego panowania, niż dbałości o dobro dziecka. W chwili takiego strofowania, usposobienie ojca lub nauczyciela mało się różni od usposobienia despoty, pragnącego ukarać nieposłusznego poddanego. Sprawiedliwego ojca, przeciwnie, porównać możemy do prawodawcy ludzkiego, który się cieszy nie z możliwości wymierzania kar, lecz z tego, że kary stały się już niepotrzebnymi. Prawodawca taki nie wydaje ustaw, jeżeli inaczej może kierować postępowaniem swych poddanych, i z żalem ustawy ogłasza, gdy się do tego czuje być zmuszonym.

Richter powiada, „że najlepszy sposób rządzenia polega na *rządzeniu umiarkowaném*“, a powiędzenie to jego da się zupełnie do wychowania zastosować. Ojciec rozsądny, którego pojęcie obowiązku powstrzymuje od żądy panowania, wszelkich usiłowań dołoży, aby dzieci jego, o ile możności same sobą się rządziły. i w ostateczności tylko będzie się do swęj władzy nieograniczonej uciekał. Jeżeli atoli zmuszeni będziemy rozkazywać, rozkazujmy zawsze stanowczo i bezwzględnie. Jeżeli inaczej postąpić nie możemy, wymówmy nasze *fiat*; lecz skorośmy już raz to słowo wyrzekli, nigdy już go nie odwołujmy. Dlategożowczasu potrzeba się dobrze nad tém zastanowić, co zamierzamy uczynić; lecz skoro już prawo ogłaszamy, musimy koniecznie wymagać, aby je szanowano i wykonywano. Niech nasza powaga będzie tak niezachwianą, jak niezachwianą jest powaga przyrody. Węgiel rozżarzony parzy dziecko, które się doń po raz pierwszy dotyka; parzy je poraz drugi, trzeci, i tak zawsze: skutkiem zaś tego dziecko wkrótce nabiera doświadczenia, że nie trzeba się do rozżarzonych węgli dotykać. Jeżeli my równie stale postępować będziemy, jeżeli z jednakową ścisłością będziemy przestrzegali wykonania wszystkich naszych rozkazów, dziecko wkrótce nauczy się szanować nasze rozporządzenia, tak, jak się nauczyło szanować prawa natury. Takie zaś poszanowanie, raz ustalone, zapobiedz zdoła w rodzinie nieskończonym przykrościom.

Ze wszelkich błędów w wychowaniu, najgorszym jest brak konsekwencji; zarówno jak w społeczeństwie zbrodnie się mnożą, jeżeli niema wyraźnego i stałego wymiaru sprawiedliwości, tak też w rodzinie niezmierna liczba wykroczeń bywa wynikiem chwiejnego i nieporządnego wyznaczania kar. Matka słaba, która ciągle straszy karami, lecz rzadko je wykonywa; która porywczo wydaje rozkazy, a następnie sama tego żałuje; która względem jednego i tego samego przestępstwa raz jest zbyt łagodną, drugi raz zbyt surową, a to stosownie do chwilowego usposobienia, dla siebie i dla dziecka gotuje tysiączne nieszczęścia. Przedewszystkiē dziecko przestaje ją szanować, następnie matka taka daje dziecku przykład nieumiejętności panowania nad sobą; ośmiela je do nieposłuszeństwa; przez spodziewaną bezkarność zachęca je do wielu występków, oddziaływających zgubnie na jēj, jako też na dziecka charakter; doprowadza umysł jego do stanu chaotycznego, stanu, który następnie z trudnością i tylko za pomocą gorzkiego doświadczenia da się jakkolwiek uporządkować. Lepszē jest postępowanie barbarzyńskie, lecz zarazem porządne i systematyczne, niż postępowanie bardziej łagodne, lecz chwiejne i lekkomyślne zarazem. Raz jeszcze powtarzamy: należy unikać środków przymusowych, dopóki to jest możliwē; lecz skoro już środki takie zostały przyjęte, skoro już despotyzm uznaliśmy na niezbędnym, potrzeba już umieć być despotą konsekwentnym.

Pamiętajmy, że celem wychowania musi być utworzenie istoty, któraby sama nad sobą panować umiała, nie zaś istoty, któraby inni rządzić mieli. Gdyby dziecko nasze przeznaczone było do życia niewolniczego, musielibyśmy je zawczasu do służalstwa wprawiać; lecz ponieważ musi ono zostać człowiekiem wolnym, ponieważ nie będzie miało przy boku swoim kogoś, ktoby codziennych jego czynności pilnował; musimy przeto wszelkich starań dokładać, aby dopóki jeszcze wpływowi naszemu ulega, przyuczać je do czuwania nad sobą. Okoliczność ta sprawia właśnie, że system następstw naturalnych tak zupełnie się zgadza ze stanem społecznym, do jakiego doszliśmy w Anglii. W czasach feudalizmu, gdy obywatele najwięcej swych zwierzchników obawiać się musieli, bardzo stosownie odwet ze strony rodziców uważano jako najlepszy środek pozyskania uległości dzieci. Lecz dzisiaj, gdy obywatel niema się już kogo obawiać, gdy szczęście swe lub nieszczęście, prawie zawsze własnemu swemu postępowaniu zawdzięczać musi, potrzeba od lat najmłodszych, przy pomocy doświadczenia, dążyć do poznania dobrych i złych następstw takiego lub innego czynu. Starajmy się więc, aby skoro tylko staje się to możliwem, rząd rodzicielski ustępował miejsca umiejętności kierowania własnem postępowaniem, polegającej na znajomości i przewidywaniu następstw.

W pierwszym okresie dzieciństwa zachodzi potrzeba rządu prawie nieograniczonego. Nie można

na to pozwolić, aby trzyletni chłopczyzna, bawiący się brzytwą, mógł doznać wielkich naturalnych następstw takiej zabawy i aby w ten sposób uczył się doświadczenia, ponieważ następstwa tutaj byłyby zbyt niebezpieczne. Lecz w miarę rozwijania się umysłowości, takie stanowcze zapobiegania powinny stawać się coraz rzadszemi, tak, aby w chwili dojścia do dojrzałości, zupełnie już nie istniały. Wszelkie przejścia gwałtowne są niebezpieczne; najniebezpieczniejszém zaś jest gwałtowne przejście od uległości władzy rodzicielskiej do niezależności w świecie. Ztąd więc wypływa konieczność postępowania podług wskazanych przez nas zasad, ponieważ postępowanie takie, uzdolniające młodego człowieka do panowania nad samym sobą i dające mu możność coraz częstszego ćwiczenia tej zdolności, a to bez obcej pomocy, łagodzi zwykle tak gwałtowny i niebezpieczny przeskok od wieku młodocianego, w którym człowiek musi ulegać wpływom zewnętrznym, do wieku dojrzałości, kiedy człowiek od siebie już zależy i do wymagań swego rozumu stosować się powinien. Dzieje naszego prawodawstwa domowego niech będą, na małą skalę, odtworzeniem dziejów naszego prawodawstwa politycznego: w początku samowładztwo, bo wówczas istotnie jest ono potrzebném, wkrótce potem rząd konstytucyjny, bo wolność osobista poddanych zostaje już do pewnego stopnia uznana; następnie ciągły wzrost wolności osobistej, kończący się zupełnym ustaniem władzy królewskiej.

Niech nas nie martwi zbyt wielka nieuległość, którą tak często w dzieciach naszych spostrzegamy. Zgadza się ona z tak widoczną w wychowaniu współczesném dążnością rodziców do zmniejszenia środków przymusowych. Dążność do swobody postępowania z jednój strony, odpowiada dążności do zaprzestania tyranii z drugiej. Zarówno jedna jak druga dowodzą, że w wychowaniu ludzkość zmierza do wykazanego przez nas systemu wychowania, systemu, wymagającego ze strony dzieci postępowania coraz bardziej samodzielnego, bo opartego na własném doświadczeniu; zarówno jedna jak druga są owocem naszego bardziej doskonałego stanu społecznego. Wolne dziecko angielskie będzie kiedyś ojcem również wolnego Anglika; inaczej być nawet nie może. Professorowie niemieccy utrzymują, że wolą wychowywać dwunastu Niemców, niż jednego Anglika. Czyż mamy z tego powodu żądać, aby nasza młodzież posiadała łagodność właściwą młodzieży niemieckiej, i aby następnie, w wieku dojrzałym, była jak ta ostatnia niewolniczą? Czyż nie lepiej pobłażliwiej spoglądać na te uczucia, które wytwarzają z dzieci ludzi wolnych, i starać się do nich nasze metody wychowawcze zastosować?

Wreszcie, zawsze o tém pamiętać należy, że wychowanie dziecka nie jest rzeczą łatwą i prostą, lecz przeciwnie rzeczą niezmiernie trudną i złożoną; jest to najtrudniejsze z pomiędzy wszystkich zadań, których spełnienie włożone jest na dorosłych. Zwyczajny sposób postępowania z dziećmi godzien jest

chyba umysłów najmniej wykształconych. Bicie i łajanie, są to środki, zarówno używane przez dzikiego, jak przez najbardziej ograniczonego włóścianina. Nawet zwierzęta w ten sposób z dziećmi postępują, jak to widzimy na suce, warczącej i kasającej zlekka swe zbyt natrętne szczenięta. Lecz jeżeli pragniemy skutecznie stosować system racjonalny, właściwy ludziom ucywilizowanym, musimy się przygotować do wielkiej pracy umysłowej; sami potrzebujemy wiele umieć, mieć umysł wykształcony i posiadać władzę panowania nad sobą. Ciągłe trzeba rozważać, jakie wyniki, w życiu człowieka dorosłego, towarzyszą jego rozmaitym czynom, pracować nad tém, aby zupełnie takie wyniki towarzyszyły czynom własnych naszych dzieci. Potrzeba ciągle badać pobudki postępowania dziecka, odróżniając czyny prawdziwie dobre od tych, które się tylko takimi wydają, lecz w rzeczy samej powstają pod wpływem uczuć niższego rzędu; trzeba przytém umieć wystrzegać się wielkiego błędu, jaki ludzie zwykli popełniać, uważając za złe, czyny obojętne dziecka i przypisując dzieciom uczucia gorsze niż te, jakie istotnie posiadają. Potrzeba mniej lub więcej zmieniać naszą metodę, dla tego, aby ją można było do szczególnych usposobień i zdolności każdego dziecka zastosować, i być przygotowanymi do coraz to nowych zmian, w miarę rozwijania się i przekształcania tych zdolności. Potrzeba niezachwianej wiary w skuteczność naszej metody, aby stosując ją wytrwać do końca i nie

zrażać się tém, iż napozór żadnych, albo mało przy-
najmnień przedstawia korzyści.

Szczególniej, jeżeli się ma przed sobą dzieci,
które przedtém nierozumnie były wychowywane,
trzeba się w olbrzymią cierpliwość uzbroić, bo wiele
czasu upłynie, zanim doczekamy się wyników téj
lepszéj metody; jasną jest bowiem rzeczą, że zada-
nie tak trudne w wypadku, kiedy mamy do czy-
nienia z dziećmi nie zepsutemi, musi stać się sto-
kroć trudniejszém, jeżeli dzieci mają wyobrażenia
i uczucia spaczona. Nietylko potrzeba zastanawiać
się nad pobudkami czynów własnego naszego dzie-
cka, lecz jednocześnie usiłować poznać pobudki
własnego naszego postępowania, a to dla tego, aże-
by umieć odróżnić uczucia, wynikające z prawdzi-
wego przywiązania rodzicielskiego, od uczuć, będą-
cych wynikiem egoizmu, potrzeby wypoczynku, lub
zamiłowania do rozkazywania. Następnie, a zada-
nie to bardziej jeszcze jest trudném, skoro poznamy
prawdziwą naturę naszych uczuć, musimy te z po-
między nich pokonać, które szkodliwemi nam się
wydadzą. Jedném słowem, wychowując dzieci,
musimy zarazem nad własném udoskonaleniem pra-
cować.

Ażeby podołać temu zadaniu, najbardziej z po-
między wszystkich skomplikowanemu, potrzeba nam
będzie gruntownie poznać przyrodę ludzką i jéj
prawa, takie, jakimi w dziecku naszém, w nas sa-
mych i w ludzkości całej dostrzegamy. Z punktu
widzenia moralności, trzeba nam będzie ciągle od-

woływać się do naszych uczuć najbardziej szlachetnych, i walczyć z uczuciami niższego rzędu. W końcu, jedną jeszcze prawdę poznać musimy, a mianowicie, że ostatniego szczebla rozwoju umysłowego mężczyzny zarówno jak kobiety, nie można osiągnąć inaczej, jak spełniając obowiązki rodzicielskie. Kiedy prawda ta zostanie powszechnie uznaną, ludzie się przekonają, jak podziwienia godnym jest ten porządek rzeczy, który za pomocą najdroższych uczuć, bo przywiązania rodzicielskiego, skłania człowieka do uległości środkom karnym, którychby inaczej przyjąć nie chciał.

Podczas, gdy jedni z powątpiewaniem poglądać będą na nasz system, sądzimy, że inni będą tu widzieli wzniosły ideał prawdy, oczekujący urzeczywistnienia. Fakt, że system ten nie może być urzeczywistniony za sprawą ludzi namiętnych, krótkowidzących i niezdolnych kochać, że wymaga on pełni wyższych przymiotów natury ludzkiej, dowodzi, że przydać się może tylko dla społeczeństw wysoko wykształconych. Chociaż urzeczywistnienie jego wielkiej pracy i poświęcenia wymaga, zato obiecuje plon obfity i uszczęśliwienie ludzkości. Podczas, gdy błędny system wychowawczy jest plagą dla rodziców i dzieci, system właściwy jest zarówno dobroczynnym dla tych, którzy się wychowaniu dzieci oddają, jak i dla tych, którzy wychowanie to odbierają.

ROZDZIAŁ IV.

O wychowaniu fizyczném.

Po kwestyach politycznych, hodowla zwierząt domowych stanowi najulubieńszy przedmiot rozmowy zarówno u stołu bogatego właściciela ziemskiego, gdy damy już wstaną, a zostaną sami mężczyźni, jako téż w oberży miejskiej podczas jarmarku, i w karczmie wiejskiej w dniu świątecznym. Myśliwi, wracając z polowania z chartami, najchętniej rozmawiają o sposobach polepszenia rassy koni, o krzyżowaniu ras i wyścigach. Myśliwi odpoczywając po polowaniu na ptastwo błotne, koniecznie muszą rozprawiać o sztuce układania wyźłów. Fermerowie, wracając w niedzielę ze mszy przez pola, chętnie od uwag nad kazaniem przechodzą do uwag nad stanem powietrza, żniwami i inwentarzem; a kończą zwykle na rozprawie o rozmaitych rodzajach karmu i jego własnościach pożywnych. Rozprawiając o hodowli trzody chlewniej, włościanie starają się dowieść, iż dobrze są obeznani ze sposobami téj hodowli i że wiedzą, jak najlepiej wieprza utuczyć. Nietylko dla mieszkańca wsi urządzenie psiarni, stajni, obory lub owczarni stanowi ulubiony przedmiot rozmowy. I w miastach młodzi ludzie, którym środki pozwalają używać rozrywki polowania i psy utrzymywać, za-

równo jak ich bardziej poważni ojcowie, rozprawiający o postępach rolnictwa, czytający sprawozdanie ręczne p. Mechi i korespondencją p. Caird do „*Timesa*“, wszyscy razem stanowią dość znaczną część ludności.

Weźmy dorosłych mężczyzn z całego Królestwa, a przekonamy się, że większość ich chętnie zajmuje się kwestyami krzyżowania, hodowli i wychowania zwierząt tego lub innego rodzaju. Lecz czyż się komu zdarzyło, w takiego rodzaju zgromadzeniach towarzyskich, chociażby jedno słówko postyszeć o wychowaniu dzieci? Czyż się kiedy zdarza, aby obywatel ziemski, po zwiedzeniu stajni i obory i wydaniu rozporządzeń względem karmienia i utrzymywania zwierząt, zajrzał następnie do dziecinnego pokoju i chciał się tutaj dowiedzieć, w jakich godzinach dzieci jego jedzą, co na obiad lub śniadanie dostają, czy pokój ich dostatecznie bywa przewietrzany? W bibliotece jego znajdujemy rozprawę „*O kuciu koni*“ White'a; „*Podręcznik dla dzierżawców*“ Stephens'a; „*Rozprawę o polowaniu*“ Nemroda, i zwykle treść tych dzieł bywa mu mniej więcej znana; lecz czy kiedy czytał jakie dzieła, traktujące o wychowaniu małych i starszych dzieci? Własności pożywne makuchów rzepakowych i konopnych, pożywność siana i siewki, niebezpieczeństwo używania koniczyny w zbyt wielkiej ilości: oto są rzeczy, znane dobrze każdemu obywatelowi ziemskiemu, każdemu koloniście i włościaninowi. Lecz któryż z nich zapytał siebie kiedy, czy właściwym

jest pokarm, jaki swym dzieciom daje, czy sprzyja on fizycznemu rozwojowi ich ciała? Dla wytłumaczenia tego nienaturalnego zjawiska, powiedzą, być może, że ludzie ci dbają tak o zwierzęta i tak się nimi zajmują jedynie dlatego, że zwierzęta te są dla nich pożyteczne.

Tłumaczenie to nie jest wystarczającym, bo postępują w ten sposób ludzie wszelkich stanów, a więc i ludzie zamożni. Pomiędzy mieszkańcami miasta, mało kto o tém nie wie, że nie dobrze jest konia zaprzęgać do pracy natychmiast po nakarmieniu; a jednak, nie wiem, czy pomiędzy ojcami dużo się znajdzie takich, którzyby się zastanawiali nad tém, jak szkodliwém jest dla zdrowia dzieci zaszczepianie ich do nauki natychmiast po jedzeniu. Jeżeli zechcemy kwestyę tę gruntownie zbadać, przekonamy się, że zawsze prawie mężczyzna uważa, że to, co się w dziecinnym pokoju dzieje, dla niego zupełnie obcém pozostać musi. „Eh! pozostawiam to wszystko kobietom!“ oto jest odpowiedź, jakiej zwykle spodziewać się możemy; ton zaś, z jakim te słowa wymawia, dostatecznym już jest dowodem, że takie zajęcie uważa jako niezgadające się z godnością mężczyzny.

Z każdego innego punktu widzenia, prócz tego, z jakiego *przyjęto* zapatrywać się na świat i postępowanie ludzi, wydać się musi rzeczą niezmiernie dziwną, że podczas, gdy np. hodowli pięknych byków ludzie rozumni tyle czasu i pracy poświęcają, wychowanie pięknej rassy ludzi mileżąco bywa uwa-

żane jako rzecz, której nie warto uwagi najbardziej nawet rozumnych ludzi poświęcać. Na matki, które się nigdy niczego, oprócz języków i muzyki nie uczyły, jak również na niańki, mające głowę zapchaną starami zabobonami, patrzymy jako na sędziów nieomylnych w kwestyi karmienia, ubierania i ćwiczeń cielesnych dzieci. Ojcowie zaś, tymczasem, czytają książki i artykuły z gazet, zgromadzają się razem, robią doświadczenia, wszczynają rozprawy, a to wszystko w celu wynalezienia najlepszego sposobu tuczenia wieprzów, przeznaczonych na wystawę. Widzimy, jak wielkie usiłowania czynią się w celu wytworzenia wyścigowca, zdolnego wielką stawkę wygrać, i jak się nic nie przedsiębierze w celu wytworzenia współczesnego atlety. Gdyby Guliwer opowiadał, że Laputanie starają się wzajemnie prześcignąć w umiejętności najlepszego wychowania młodych pokoleń innych stworzeń, nie troszcząc się wcale o wychowanie fizyczne własnych swych dzieci, wydałoby się to nam równie śmieszném i niedorzeczném, jak wszystko, co o obyczajach i życiu Laputanów podaje.

A tymczasem, sprawa to nader ważna. Jakkolwiek powyższy fakt, sam przez się, może się wydać bardzo śmiesznym, niemniej jednak wyniki jego nader smutne być muszą. Jak to słusznie pewien myśliciel zauważył, pierwszym warunkiem powodzenia w świecie jest *być zdrowém zwierzęciem*; dla pomyślności zaś narodu potrzeba przedewszystkiém, aby naród ten składał się ze zdrowych, *dobrych*

zwierząt. Nietylko w wojnie pomyślny lub niepomysłny koniec zawisł od siły i odwagi żołnierzy, lecz nawet w walce przemysłowej zwycięstwo sprzyja sile fizycznej i wytrwałości wytworców. Dotychczas nie mieliśmy powodu obawiać się przewagi innych ludów na tych rozmaitych polach walki, lecz słusznie można przewidywać, iż wkrótce będziemy na cięższe daleko próby wystawieni. Walka o byt, w czasach najnowszych, stała się tak uporczywą, że mało jest ludzi, którzyby z niej potrafili wyjść zwycięzko. Już teraz tysiące ludzi padają pod ciężarem zbyt wielkim, któremu podołać nie są w stanie. Jeżeli ciężar ten będzie się ciągle zwiększał, a tego można się łatwo spodziewać, niewątpliwie dotknie on najbardziej nawet silne i potężne budowy. Nabiera więc szczególnego znaczenia wychowywanie dzieci takie, aby nietylko okazały się zdolnymi do prowadzenia walki umysłowej, jaka ich w przyszłości oczekuje, lecz aby także mogły stawiać czoło tym niezmiernym wysiłkom i zmęczeniu fizycznemu, z jakimi w życiu koniecznie będą się musiały spotkać.

Na szczęście, ludzie zaczynają już nad tém się zastanawiać. Prace p. Kingsley'a wykazują, że w publiczności objawia się reakcja przeciwko zbyt wczesnemu umysłowemu kształceniu dzieci, reakcja, która jak zresztą wszystkie reakcje, posuwa się, być może, zbyt daleko. Od czasu do czasu jakiś list lub artykuł, w pismach publicznych, dowodzi zajęcia się wychowaniem fizycznym; powstanie zaś

szkoly, przezwanój charakterystycznie szkołą „*mu-
skularnego chrześcijaństwa*“, stanowi dowód, że
ogół zaczyna już żałować tego, iż w zwykłym try-
bie wychowania dzieci, niedość zwracał uwagi na
wychowanie fizyczne i na wynikające ztąd korzyści.

Celem, do któregośmy powinni dążyć, naszym
desideratum być pogodzenie porządku przy-
jętego w wychowaniu domowém i w szkole, czyli
tak zwanej dyetetyki dziecięcój, z zasadami nauki
tegooczesnej. Czas już, aby nietylko byki i owce,
lecz i dzieci nasze mogły korzystać z odkryć nauko-
wych, poczynionych w pracowniach chemicznych.
Nie podając wcale w wątpliwość znaczenia hodowli
ulepszonej rassy koni i świń, sądzimy jednak, że
i wytwarzanie pięknych mężczyzn i kobiet téż
pewną wartość przedstawia, i że zasady naukowe,
stwierdzone przez praktykę, zarówno w tym dru-
gim, jak i w pierwszym przypadku przydać się mo-
gą. Wielu zapewne zdziwi, a nawet być może obrazi
takie zestawienie pojęć. Lecz faktem jest nieza-
przecznym, na który każdy zgodzić się musi, że
człowiek ulega tym samym prawom ustrojowym,
jakim ulegają twory niższe. Każdy anatom, fizyo-
log i chemik bez wahania przyzna, że to, co pod
względem biologicznym da się o zwierzęciu powie-
dzieć, to samo da się powiedzieć i o człowieku. Ze
szczerego przyznania téj zasady ta korzyść wynika,
iż wszelkie uogólnienia, wynikające ze spostrzeżeń
i doświadczeń nad zwierzętami, możemy z korzyścią
do człowieka zastosować. Chociaż nauka o życiu

dotąd tak mało jeszcze jest opracowana, doszła ona już jednak do poznania wielu zasad niezmiernie ważnych, które tłumaczą rozwój wszelkiego ustroju, a więc i ustroju człowieka. Zastanówmy się obecnie nad wpływem tych zasad na wychowanie dzieci i młodzieży.

Wyraźna w życiu społeczném skłonność do przeczucia się z jednego kierunku do kierunku wprost przeciwnego, z jednéj ostateczności do drugiej, skłonność, pod której wpływem despotyzm następuje po rewolucjach, epoki postępu i reform po epokach konserwatyzmu, wieki ascetyzmu po wiekach rozwiązłości obyczajowej, która w handlu sprowadza kolejno ufność bez granic lub téż popłoch powszechny, która ludziom od jednéj do drugiej ostateczności przeczuciem się każe; skłonność ta wywiera wpływ swój nawet na nasze nawyki gastronomiczne, a tém samym i na przepisy, jakie pod tym względem do dzieci stosujemy. Po okresie, w którym potężnie jedzono i więcej jeszcze wypijano, nastał okres stosunkowej wstrzemięzliwości, a powstałe w tym ostatnim okresie sekty „umiarkowanych“ i ludzi „używających tylko pokarmów roślinnych“, stanowią najwyraźniejszą przeciwko nieumiarkowaniu czasów poprzednich protestacją.

Ze zmianą nawyków osób dorosłych, nastąpiła téż zmiana w postępowaniu z dziećmi. Ojcowie nasi byli przekonani, że im więcej dziecko zjeść może, tém szczęśliwiej to na zdrowie jego musi oddziaływać; a dziś nawet, pomiędzy włościanami w pro-

wincych odległych, gdzie zawsze dłużej się przechowują zastarzałe pojęcia, znaleźć można rodziców, zmuszających swe dzieci jeść aż do obżarstwa. Lecz w wyższych warstwach ludności, gdzie zwrot ku wstrzemięźliwości jest bardziej widocznym, da się raczej dostrzedz kierunek pojęć wprost przeciwny. Prawda, że wstręt, jaki te klasy ludności czują do obżarstwa i opilstwa czasów dawniejszych, objawia się daleko więcej w sposobie postępowania z dziećmi, niż w sposobie zachowania się osób dorosłych; bo dorośli odstępują sami ciągle od zasad tego kłamanego ascetyzmu, dla zaspokojenia swych zachcianek, lecz nieubłagani są względem dzieci i zmuszają je ciągle do uległości tym ascetycznym zasadom. Dlatego to nieraz rodzicom się zdaje, iż lepiej jest, aby dzieci głodne od stołu wstawały, niż aby jadły zbyt wiele.

Oczywistą jest rzeczą, że jedzenie w zbyt małej ilości, zarówno jak i zbyt uczęszczanie się, są zarówno szkodliwe. Z dwojga złego jednak, daleko gorszym jest pierwsze. Jak to powiedział pewien uczony, którego w tym względzie jako powagę uważać możemy, „skutki niestrawności, byle ona nie była ciągłą, mniej są zgubne i łatwiej się dadzą naprawić, niż skutki wycieńczenia“ ¹⁾. Co więcej, jeżeli dorośli nie zachęcają dzieci do obżarstwa, te ostatnie same rzadko się aż do niestrawności obja-

¹⁾ Encyklopedia medycyny praktycznej.

dają. „Niewstrzeźliwość w jedzeniu jest raczej wadą osób dorosłych, niż dzieci; dzieci rzadko bywają łakome i chciwe, chyba je do tego przyzwyczaiły osoby starsze“ ¹⁾. Ten system wstrzeźliwości zbytecznej, tak często do dzieci stosowany, oparty jest na doświadczeniach niedokładnych i na błędném rozumowaniu. Zbyt wielka liczba przepisów odnoszących się do trybu postępowania z dziećmi, zarówno jest szkodliwą, jak dla państwa szkodliwą jest zbyt wielka liczba ustaw i rozporządzeń prawodawczych; do najgubniejszych zaś należy powstrzymywanie dzieci od jedzenia w dostatecznej ilości. „Lecz, powiedzą, czyż należy pozwalać, aby dzieci przeładowywały żołądki, opychały się łakociami, a następnie, co musi niezawodnie nastąpić, chorowały?“ Na zapytanie, w ten sposób sformułowane, jedną tylko możemy dać odpowiedź, która zresztą mieści się już w samém tém zapytaniu. Utrzymujemy, że ponieważ głód jest niewątpliwym przewodnikiem dla wszystkich zwierząt i ludzi wszelkich ras, a to zarówno dla niemowląt, osobników chorych i dla osobników dorosłych prowadzących normalny tryb życia; ztąd przeto możemy stanowczo wnioskować, że dla dzieci również musi on być przewodnikiem niemniej pewnym. Dziwnémby było, zaiste, gdyby w tym jedynym wypadku przewodnik ten ufności nie wzbudzał.

¹⁾ Encyklopedia medycyny praktycznej.

Być może, ktoś z niecierpliwością odpowiedź tę przeczyta, w przekonaniu, iż potrafi przytoczyć przykłady, będące w zupełnej sprzeczności z naszym twierdzeniem; a jednak, twierdzenie nasze niczem się obalić nie da. Rzecz cała na tém polega, że nadużycia, któreby chciano na obalenie naszego twierdzenia przytoczyć, zwykle bywają właśnie wynikiem potępionego przez nas systemu zbytnej wstrzeźliwości. Są to oddziaływania zmysłowe, wywołane zbytcecznym ascetyzmem i sztuczną powściągliwością. Stwierdzają one tę zasadę ogólną, że ci, którzy w dzieciństwie poddani byli najbardziej surowym środkom karnym, następnie przerzucają się do największych ostateczności i dopuszczają się niezmiernych nadużyć. Mają one wspólną przyczynę z tak pospolitą niegdyś w życiu klasztorńem, a tak ohydnie zjawiskiem, a mianowicie, że zakonnice od niezmierniej surowości obyczajowej przechodziły do szatańskiej niemal rozwiązłości. Dowodzą one nieprzewyciężonej siły długo tłumionych pragnień.

A teraz zastanówmy się nad skłonnościami dzieci i nad tém, jak się z nimi obchodzą. Gust do słodyczy w dzieciach bardzo jest wyraźny i pospolity. Niewątpliwie, dziewięćdziesiąt dziewięć osób na sto sądzi, iż on jest tylko wynikiem przyjemnego podrażnienia zmysłu smaku, i że zatem, jak wszelkie uczucie zmysłowe, powinien być powstrzymywany. Fizyolog tymczasem, który, ciągłym odkryciom coraz to gruntowniejszą znajomość natury

ludzkiej zawdzięcza, przypuszcza, że upodobanie do rzeczy słodkich musi być wynikiem nie tylko przyjemnego podrażnienia nerwów smaku, lecz innych jeszcze przyczyn, a poszukiwania jego wkrótce rzeczywiście przypuszczenie to stwierdzają. Odkrywa on, że cukier niezmiernie ważną gra rolę w rozwoju organizmu. Materye cukrowe i tłuszczowe ciągle się w naszym ciele utleniają, a z tego ciepło wywiązują się. Wiele innych ciał złożonych musi wprzód się w cukier zamienić, dla możności dostarczenia ciała naszemu ciepła zwierzęcego; takie zaś tworzenie się cukru odbywa się we własnym naszym ciele. Nie tylko, że krochmal podczas trawienia zamienia się w cukier, lecz, jak to Klaudyusz Bernard dowiódł, wątroba nasza jest narządem, przeznaczonym do przerabiania na cukier cząstek składowych naszego pokarmu. Cukier dla ciała tak jest potrzebny, iż tworzy się on nawet z pierwiastków azotowych, jeżeli się inaczej do żołądka dostać nie może. Jeżeli zaś obok tego, że dzieci widocznie okazują upodobanie do rzeczy słodkich, jako będących tak obfitym źródłem ciepła zwierzęcego, zaznaczymy inny fakt, a mianowicie, że nie mniej wyraźny czują wstręt do pokarmu, wytwarzającego podczas swego utleniania największą ilość ciepła, t. j. do wszelkich materij tłuszczowych; słusznie ztąd możemy wnosić, że zbytek pierwszych wynagradza brak drugich, że organizm więcej cukru potrzebuje, ponieważ nie może z łatwością tłuszczów przetworzyć.

Również dzieci lubią kwasy roślinne. Wszelkie owoce stanowią dla nich przysmak pożądaný, a w braku lepszego, chętnie zjadają niedojrzałe porzeczki i najbardziej cierpkie jabłka. Otóż, kwasy roślinne, zarówno jak i kwasy mineralne, użyte w ilości umiarkowanej, nietylko, że wzmacniają ciało, lecz nadto, przyjmowane przez organizm w postaci naturalnej, inne jeszcze korzyści przedstawiają. „Dojrzałe owoce, powiada lekarz Andrew Combe, w większym są daleko na lądzie, niż u nas, użyciu, i skuteczne są bardzo przy leczeniu narządów trawienia“. Spójrzmyż teraz, jaka zachodzi sprzeczność pomiędzy temi naturalnymi potrzebami dzieci a sposobem, w jaki się z nimi zwykło postępować. Te dwa upodobania, o jakich dopiero co mówiliśmy, są objawem pewnych potrzeb natury dziecięcej, a jednak, nietylko, że się o te potrzeby nie troszczymy, lecz jeszcze sprzeciwiamy się im zwykle. Trzymamy się ściśle chleba i mleka na śniadanie, herbaty i chleba z masłem na podwieczorek, lub innych równie niesmacznych dla dziecka pokarmów. Wszelkie zadowolenie podniebienia uważamy za rzecz niepotrzebną a nawet występłą. Cóż ztąd wynika? Oto, jeżeli w dniu świątecznym, dzieciom uda się dopaść do przyjemnego dla nich pokarmu; jeżeli podarunek pewnej kwoty pieniężnej daje im możność zakupu tych wszystkich specyałów, jakie na wystawie sklepowej cukiernika widzą; lub jeżeli im pozwolą swobodnie biegać po ogrodzie owocowym: wówczas pragnienie zbyt dłu-

go tłumione popycha je do wielkich nadużyć. Są to dla nich niespodziane zapusty, które zawdzięczają chwilowemu ustaniu ciągłego rygoru; rozkoszują się też jak mogą, w przewidywaniu, że potem znowu długi post nastąpi. Kiedy zaś, skutkiem takiego przeładowania, dostają niestrawności, my utrzymujemy, że nie należy dzieciom pozwalać rządzić się własnymi zachciankami i upodobaniem!

Te smutne wyniki sztucznej wstrzemięźliwości następnie przytaczamy zwykle na poparcie twierdzenia, że jeszcze większy rygor potrzeba nad dziećmi rozciągnąć. Naszém jednak zdaniem, dowodzenia, podawane w celu usprawiedliwienia tego systemu kontroli nieustannój, są zupełnie mylne. Przekonani jesteśmy, że gdyby pozwolono dzieciom codziennie używać tych bardziej pożywnych i smacznych pokarmów, których ich organizm potrzebuje, rzadkoby dopuszczały się takiego nieumiarkowania w jedzeniu, jakiego się obecnie nieraz dopuszczają. „Gdyby owoce, jak mówi dr. Combe, stanowiły część codziennego pożywienia dzieci (jedzone, podług jego rady, nie w przerwach pomiędzy godzinami jedzenia, lecz w czasie śniadania, obiadu, podwieczorku), nie znałyby dzieci téj chciwości, która im każe pożerać niedojrzałe jabłka i śliwki“. To samo da się i o innych tego rodzaju wypadkach powiedzieć.

Nietylko mamy słuszne zasady, które nam każą *a priori* ufać upodobaniom i gustom dziecinnym; nietylko powody, przytaczane na poparcie zdania

przeciwne, żadnej wartości nie posiadają, nadto utrzymujemy jeszcze, iż w tym wypadku nie można by znaleźć żadnego innego przewodnika, żadnej innej wskazówki, którymby można zaufać. Bo jakąż może być wartość tych tak rozmaitych sądów rodzicielskich podnoszonych nieraz do znaczenia powagi w kwestyi wychowania? Na czém swe zdanie opiera matka lub nauczycielka; odpowiadając „nie można“ dziecku, które prosi, aby mu po raz drugi pozwolono wziąć smacznej potrawy? Oto, sądzi, iż dziecko dość już jadło; lecz na jakiej zasadzie, tak sądzi? Czy wie, co się w żołądku dziecka dzieje? Czy może posiada zdolność jasnowidzenia, i przy pomocy téj zdolności rozpoznaje cielesne potrzeby dziecka? Jeżeli nie, w takim razie, jak może z taką pewnością wyrokować! Czyż nie wie o tém, że potrzeba pokarmu zależy od wielu niezmiernie powikłanych przyczyn, że się zmienia wraz ze zmianą temperatury, ze stanem nasycenia powietrza wilgocią lub elektrycznością; że również oddziałują na nią poprzednie ćwiczenia i zabawy, ilość spożytego poprzednio pokarmu; szybkość trawienia tego pokarmu i t. d. W jakiż więc sposób może obliczyć wyniki tyłu i tak różnorodnych przyczyn?

Pewien ojciec, mówiąc o swém pięcioletniém dziecku, które głową przerosło wszystkich rówieśników, a jednocześnie było silnie zbudowane, zdrowe i różowe. tak się wyrażał: „Nie mogę znaleźć żadnej sztucznej miary, któraby mi dała możność poznania jak wielkiej ilości pokarmu potrzebuje. Jeżeli mó-

wię: „tyle pokarmu wystarczy“ będzie to tylko przypuszczenie; a przypuszczenie może być równie mylném, jak słuszném. Skutkiem tego, nie ufam sobie i pozwalam dziecku jeść tyle, ile mu się podobą.“

Niewątpliwie, musimy przyznać słusność takiemu ojcu, jeżeli będziemy sądzili podług wyników jego postępowania. W rzeczy samej, ta niczém niezachwiana wiara w siebie, z jaką rodzice dyktują prawa żołądkom swych dzieci, dowodzi, iż obce im są zupełnie prawa fizyologii: gdyby je byli lepiej znali, nie postępowaliby z taką pewnością. „Zrozumiałość z nauki jest niczém w porównaniu z rozumiałością nieuctwa.“ Gdyby się kto chciał przekonać, jak mało należy polegać na sądach ludzkich, a natomiast jak należy zaufać istniejącemu w przyrodzie porządkowi rzeczy, niech porówna płochosć niedoświadczonego lekarza z ostrożnością lekarza najbardziej słynnego; albo niech przejrzy dzieło Sir John Forbes'a: *o naturze i sztuce leczenia chorób*; zobaczy wówczas, że w miarę nabywania coraz głębszej znajomości praw życia, ludzie coraz mniej ufają samym sobie, a natomiast coraz bardziej ufają przyrodzie.

Przechodząc od kwestyi ilości do kwestyi jakości pokarmów, spostrzegamy, że i pod tym względem istnieje ascetyczny kierunek wychowania. Ludzie nie tylko sądzą iż należy dawać dzieciom pokarm w ilości niedostatecznej, lecz jeszcze są przekonani, iż potrzeba go używać w gorszym gatunku.

Powszechnie sądzą, iż dzieci mało pokarmu zwierzęcego potrzebują. W mniej zamożnych warstwach ludności, przekonanie to zdaje się być natehnioném względami oszczędności: tutaj ludzie uwierzyli temu, czego pragnęli. Rodzice, którym na mięso nie starczy, odpowiadają dzieciom: „Mięso szkodzi małym dzieciom;“ a to, co w początku było tylko zręczną wymówką, skutkiem ciągłego powtarzania, stało się artykułem wiary. Klasy zamożne, które nie potrzebowały krępować się takimi względami oszczędności, uległy wpływowi, jużto większości, jużto nianiek wyszłych z ludu, jużto po części reakcyi przeciwko zwierzęcości dawniejszych pokoleń. A jednak rozsądnych podstaw zdanie to nie posiada wcale. Jest to dogmat, który ludzie powtarzają i przyjmują, nie pytając się o jego dowody, tak samo, jak dawniej bez wszelkiej krytyki przyjmowali zasadę spowijania dzieci.

Być bardzo może, iż dla małych dzieci, których żołądek nie ma jeszcze dość wyrobionych mięśni, mięso, potrzebujące dla przemiany swój w soki pożywne mechanicznego rozłarcia na miazgę, nie jest jeszcze pokarmem właściwym. Lecz zarzutu tego nie można zrobić pokarmom zwierzęcym, z których usunięto części włókniste, ani też stosować go do wieku późniejszego, bo żołądek dzieci, po upływie dwu lub trzech lat posiada już znaczną siłę mięśniową. Podczas, gdy dowody przytaczane na poparcie powyższego dogmatu, tylko odnośnie do wieku bardzo małych dzieci jakąkolwiek wartość przed-

stawiają, zresztą zaś wszelkiej podstawy są pozbawione (co jednak nie przeszkadza podług zasad tego dogmatu wychowywać dzieci starsze), dowody przeciwne są mocne i niewątpliwe. Sąd nauki i powszechne mniemanie w zupełnej ze sobą sprzeczności zostają. Zapytywaliśmy dwóch najznakomitszych naszych lekarzy i kilku niemniej rozgłośnych fizyologów, a wszyscy jednomyślnie przyznali, iż pokarm dzieciom dawany powinien być równie, a być może bardziej nawet pożywnym, jak pokarm, przez osoby dorosłe używany.

Słuszność tego zdania jest bardzo widoczną, a jego dowodzenie niezmiernie prostém. Dość jest porównać czynności żywotne dziecka i człowieka dorosłego, ażeby się przekonać, iż pierwsze daleko większej ilości pokarmu potrzebuje. Człowiek dorosły potrzebuje pokarmu, bo ciało jego codziennie ulega utracie tkanki komórkowej, skutkiem czynności trzewiów, mięśni nerwów i mózgu; tkanka zaś, w ten sposób zniszczona, potrzebuje być odnowioną. Codziennie więc skutkiem promieniowania, ciało jego traci pewną ilość ciepła, a ponieważ dla czynności żywotnych, potrzebném jest ciągle podtrzymywanie pewnego stopnia temperatury, przeto ta strata musi się wynagradzać wytwarzaniem się coraz nowego ciepła. W tym właśnie celu odbywa się ciągle utlenianie pewnych części składowych naszego ciała. Tak więc, człowiek dorosły potrzebuje pokarmu jedynie tylko dla powetowania przez

odżywianie ciągłej straty tkanki komórkowej i ciepła organicznego.

Przyjrźmy się teraz organizmowi dziecka. Ciało jego również zużywa cząstki swój tkanki komórkowej, w skutek rozmaitych czynności, a dość jest przypomnieć sobie niezmierną ruchliwość dziecka, ażeby zrozumieć, że w stosunku do swój objętości, ciało jego traci codziennie prawdopodobnie tyle tkanki, ile traci ciało człowieka dorosłego. Dziecko również w skutek promieniowania, traci ciągle pewną ilość ciepła; ponieważ zaś ciało jego, w stosunku do massy, przedstawia powierzchnię daleko większą, niż ciało człowieka dorosłego, i ponieważ skutkiem tego utrata ciepła jest daleko szybszą, przeto téż ilość pokarmu potrzebnego do wytworzenia ciepła, stosunkowo daleko większą być musi. Tak więc, gdyby nawet dziecko ulegało tym tylko czynnościom życiowym, jakim ulega człowiek dorosły, już w takim razie, w stosunku do swój wielkości, potrzebowałoby większej daleko ilości pokarmu. Lecz organizm dziecka potrzebuje pokarmu nietylko dla wynagrodzenia strat w tkance komórkowej i ciepła, lecz jeszcze dla wytwarzania nowej tkanki, potrzebnej do dalszego kształcenia i rozwijania budowy cielesnej.

Pokarm, który pozostaje po odnowieniu utraczonych cząstek i wytworzeniu odpowiedniego ciepła, służy do wzrostu ciała; tak, iż wzrost ten tylko temu zbywającemu pokarmowi zawdzięczać należy. Jeżeli takiego zbytku pokarmu niéma, wzrost od-

bywa się kosztem ciała i sprawia widoczne osłabienie organizmu. Prawda, że na mocy prawa mechanicznego, którego tutaj tłumaczyć nie będziemy, w małym organizmie istnieje bardziej korzystny stosunek między przyczynami utraty i sposobami przywrócenia sił, niż w organizmie wielkim, i dzięki takiemu właśnie stosunkowi, możliwym jest wzrost ciała. Lecz stwierdza to tylko fakt, że chociaż dziecko może długo i w wysokim stopniu znosić brak odpowiedniej ilości pokarmu, nie tracąc przez to zupełnie nadmiaru sił żywotnych, niemniej jednak ciągle głodzenie, zmniejszając o wiele ten nadmiar sił żywotnych, powstrzymać musi wzrost organizmu i wpłynąć ujemnie na jego rozwój. Dowodem tego, jak gwałtowną i ciągłą jest potrzeba pokarmu dla organizmu, który się rozwija i rośnie, jest tak zwany „wilezy apetyt“ u dzieci. apetyt, nie znany już w późniejszych okresach życia ludzkiego; dowodem tego jest również okoliczność, iż dzieciom tak prędko po jedzeniu znów się jeść zachciwa. Wreszcie na dowód tego możemy jeszcze przytoczyć fakt, iż podczas głodu, skutkiem rozbicia okrętu lub innych jakich nieszczęść, dzieci umierają pierwsze.

Skorośmy już uznali tę wielką prawdę, że dzieci większej stosunkowo ilości pokarmu potrzebują, pozostaje nam rozstrzygnąć pytanie, jak lepiej téj potrzebie zadość uczynić możemy, czy dając dzieciom większą ilość pokarmu rozrzedzonego, czy téż przeciwnie, ilość mniejszą pokarmu zgęszczonego.

Pożywność jaką daje mały stosunkowo kawał mięsa, otrzymać możemy tylko od znacznie większego kawałka chleba lub jeszcze większej ilości ziemniaków i t. d., bo zawsze ilość pokarmu musi się powiększać w miarę zmniejszania się jego jakości. Czy więc należy dawać dzieciom w dostatecznej ilości pokarm tak pożywny, jakim jest pokarm osób dorosłych; czy też przeciwnie, bez względu na to, iż żołądek dzieci zdolny jest przyjmować większą stosunkowo ilość nawet tego tak pożywnego pokarmu, należy go obciążowywać jeszcze większą ilością pokarmu mniej pożywnego?

Odpowiedź jest bardzo jasną. Im mniejsza będzie praca trawienia, tém więcej sił pozostaje na rzecz wzrostu i rozwoju cielesnego. Czynności żołądka oraz kiszek wymagają współdziałania krwi i nerwów; znużenie zaś następujące po jedzeniu zbyt obfitém, dowodzi, iż utrata krwi i siły nerwowej zbyt jest wielką i odbywa się kosztem całego ustroju. Jeżeli głód nasz zaspokajamy wielką ilością mniej pożywnych pokarmów, natenczas praca trzewiów będzie większą daleko, aniżeli przy spożywaniu pokarmów w ilości mniejszej, ale za to bardziej pożywnych. W pierwszym wypadku nadmiar pracy żołądka jest stratą, wynikiem zaś takiej straty w dzieciach być musi osłabienie lub mały wzrost ciała, a nieraz jedno i drugie zarazem. Z tego więc wynika, że dzieciom, o ile możności, należy dawać pokarm, jak najbardziej pożywny, a zarazem łatwy do strawienia.

Nie ulega wątpliwości, iż można karmić dzieci pokarmem wyłącznie roślinnym. W rodzinach należących do wyższych warstw społeczeństwa, można nieraz widzieć dzieci, którym bardzo mało mięsa dają, a które, pomimo to jednak, rosną i zdają się być zupełnie zdrowe. Pokarm zwierzęcy obcy jest prawie zupełnie dzieciom wyrobników, a jednak wyrastają one nieraz na ludzi zdrowych i silnych. Lecz fakty te, pozornie sprzeczne z naszymi poglądami, w rzeczywistości nie mają tak wielkiego znaczenia, jakie im się zwykło przypisywać. Przedewszystkiem, nie wynika ztąd wcale, aby ci, co się żywią chlebem i ziemniakami, dochodzili do doskonałego rozwoju fizycznego, a porównanie klasy wyrobniczej ze szlachtą w Anglii, lub proletaryatu z mieszczaństwem we Francyi, wcale nie wyjdzie na korzyść klas, które wyłącznie prawie pokarmów roślinnych używają.

Powtóre, nie chodzi tu tylko o objętość, lecz także, a może więcej nawet, o *jakość* budowy ciała. Ciało miękkie na pozór, tak samo prawie wygląda, jak i ciało mocne, muskularne. Lecz, chociaż dla oka niedoświadczonego, dziecko, mające mięśnie rozlazłe, flakowate, może się wydać równie dobrze zbudowaném, jak dziecko, mające silne, żyłaste członki; najmniejsza jednak próba natychmiast wykaże, jak wielka między nimi zachodzi różnica. Otyłość u osób dorosłych nieraz jest oznaką słabości. Atleci i szybkobiegi tracą wagę, przysposabiając się do zapasów lub wyścigów. Tak więc, nie

stanowi żadnego jeszcze dowodu ta okoliczność, że dzieci źle odżywiane dobrze nieraz wyglądają. Potrzebie, oprócz *wzrostu* i otyłości, należy też zwracać uwagę na *siłę*. Pod tym względem wyraźna istnieje różnica pomiędzy dziećmi, żywiącemi się mięsem, a dziećmi, używającemi za pokarm chleba i kartofli. Dziecko włościańskie stoi zawsze niżej od dziecka szlacheckiego pod względem żywości fizycznej i bystrości umysłu.

Porównanie rozmaitych gatunków zwierząt oraz rozmaitych ras ludzkich, albo też ludzi i zwierząt, należących do jednej rasy lub gatunku, lecz rozmaitego używających pokarmu, bardziej nas jeszcze utwierdzi w przekonaniu, że *stopień siły zależy zawsze od własności pożywnych pokarmów*.

Widzimy, że u krowy, która się żywi trawą t. j. pokarmem stosunkowo mało bardzo cząstek pożywnych zawierającym, niezmiernie wielka ilość spożywanego codziennie pokarmu wymaga złożonego bardzo systemu trawienia; że jej kończyny, małe w stosunku do ciała, zanadto są jego ciężarem obciążone; że znaczna część sił żywotnych musi się wydatkować na dźwiganie tak wielkiego ciała i na trawienie niezmierniej ilości pożywienia; że wreszcie mało pozostaje sił zbywających: skutkiem czego zwierzę jest niezmiernie powolnym. Porównajmy krowę z koniem, zwierzęciem, lubo zbliżonym do niej z budowy, lecz żywiącym się zwykle pokarmem, w którym cząstki pożywe bardziej już są skupione. Ciało jego, szczególnie zaś okolica brzu-

cha w stosunku do kończyn o wiele mniejszem jest niż u krowy, a kończyny nie mają już tak wielkiego ciężaru do dźwigania: trawienie również nie jest tak trudnem, bo ilość pokarmu stosunkowo znacznie jest mniejsza: skutkiem tego zwierzę samo bardziej jest czynnem, posiada więcej zwinności i żywości, i łatwiej zmienia miejsce pobytu.

Takąż, lecz bardziej jeszcze wyraźną różnicę możemy dostrzedz, porównywając bezmyślną ociężałość trawożerczej owcy z żywością psa, karmiącego się mięsem lub pokarmami mącznymi. Dość jest przypomnieć sobie żywość i zwinność ruchów zamkniętych w klatkach ogrodu zoologicznego zwierząt drapieżnych, oraz ospałość i nieruchomość zwierząt trawożerczych, na których nie znać tego nadmiaru sił żywotnych, ażeby zrozumieć, jak dalece stopień siły i żywości w zwierzęciu zawisł od stopnia skupienia w pokarmie cząstek pożywnych.

Że różnice te nie są bezpośrednim wynikiem rozmaitej budowy zwierząt, jak to zapewne niektórzy zechcą utrzymywać, lecz wynikiem rodzaju używanego pokarmu i stopnia jego pożywności, stwierdzają to doświadczenia, robione nad zwierzętami jednego gatunku. Jako przykład możemy przytoczyć rozmaite odmiany koni: porównajmy ciężkiego pociągowego konia, o ogromnym brzuchu, powolnych ruchach, z wyścigowcem lub koniem myśliwskim, mającym wysmukłą postać, i potężne kończyny, i pamiętajmy o tém, że pokarm przez pierwszego używany mniej jest daleko pożywnym,

niż pokarm, którym się żywi drugi. Albo też wczmy przykład z pomiędzy ludzi: Australczycy, Buszmani żywiący się korzonkami, jagodami, gaśienicami owadów i inną również lechą strawą, stosunkowo są bardzo mali, mają ogromne brzuchy, mięśnie miękkie i słabo rozwinięte, i bezwarunkowo niezdolni są opierać się Europejczykom na polu bitwy, zarówno jak w życiu. Przeciwnie, spójrzmy na dzikie plemiona, pięknej budowy ciała, mocne, czynne, jakimi są Kafrowie, Indianie Ameryki północnej, Patagończycy: są to plemiona używające głównie mięsa za pokarm. Hindus, używający lichiej bardzo strawy, ulega Anglikowi, którego pokarm więcej cząstek pożywnych zawiera.

Dzieje świata przekonywają nas, że ludy odważne i panujące, zawsze dobrze były odżywiane. Dowodzenie nasze stanie się bardziej jeszcze przekonywającem, jeżeli na to zwrócimy uwagę, że zdolność do pracy jednego i tegoż samego osobnika zmienia się wraz ze zmianą pokarmu. Przekonano się o tém na koniach. Jakkolwiek, koń karmiony trawą, może stać się bardziej tłustym, traci jednak swe siły, co łatwo można dostrzedz, używając go wówczas do pracy. „Pierwszym skutkiem karmienia koni świeżą trawą, jest osłabienie ich systemu mięśniowego.“ „Trawa doskonale przydać się może do utuczenia wołu, przeznaczonego na targ w Smithfieldzie; lecz nie ma żadnej wartości, jako pokarm dla konia myśliwskiego. Rzeczywiście, konie myśliwskie, które w ciągu lata były na pa-

stwisku, musiano następnie w ciągu kilku miesięcy karmić w stajni owsem i sianem, zanim stawały się zdolne do wycieczek myśliwskich; a dopiero nad wiosną w zupełności do dawnych sił powracały. To też p. Apperley, na zasadzie najnowszych doświadczeń, zaleca, „aby konia myśliwskiego lub wyścigowca nigdy na pastwisko nie oddawać, wyjąwszy chyba szczególne i bardzo przyjazne okoliczności, lecz trzymać go zawsze w stajni,“ co znaczy, iż nie należy nigdy dawać mu pokarmu lekkiego.

Znaczna siła wytwarza się tylko dzięki długiemu użyciu pokarmów pożywnych, a zasada ta tak dalece jest prawdziwą, iż podług p. Apperley'a koń o zwykłej budowie i sile, karmiony przez długi czas pokarmem niezmiernie pożywnym, w pracy może dorównać koniowi pierwszorzędnemu pod względem budowy i siły, lecz którego w zwykły sposób karmiono. Do tych wszystkich dowodów dodajmy jeszcze ten powszechnie dobrze znany fakt, że koniowi, który zbyt długo i ciężko pracował, zwykło się dawać groch lub bób, jako zawierające w sobie ilość materij azotowych, (t. j. materij, służących głównie do wytworzenia tkanki mięśniowej) większą daleko od téj, jaką owies zawiera.

Prawda ta, odnośnie do ludzi, jeszcze bardziej wyraźną się staje. Nie chcemy tu mówić o pokarmie, przez atletów używanym, którzy się ściśle do powyższych zasad stosują. Mówimy tu tylko o doświadczeniach, poczynionych przez przedsiębiorców budowy dróg żelaznych na robotnikach, do budowy

téj używanych. Oddawna już przekonano się, że robotnik angielski, używając głównie mięsa za pokarm, bardziej jest czynnym i lepiej pracować potrafi, niż robotnik z łądu Europy, żywiący się przeważnie pokarmem mącznym. Powszechnie znanym jest fakt, że przedsiębiorcy angielscy, którzy się podejmowali budowy kolei żelaznych na stałym lądzie, woleli robotników z Anglii sprowadzać, niż miejscowych używać. Że taką siłę i wytrwałość zawdzięczać należy różnicy używanego pokarmu, nie zaś różnicy plemiennéj, dowodzi ta okoliczność, iż robotnicy lądowi, żywieni przez czas długi mięsem, pod względem wytrwałości i siły nie ustępowali prawie robotnikom angielskim. Do powyższych dowodów dodajemy wreszcie własne nasze sześciomiesięczne doświadczenie nad własnościami pokarmu wyłącznie roślinnego, a mianowicie, że nieużywanie mięsa za pokarm pociąga za sobą osłabienie sił fizycznych i umysłowych.

Czyż więc rozmaite te dowody nie wspierają dostatecznie naszego zdania o tém, jaki pokarm dla dzieci jest najwłaściwszym? Czyż nie wynika ztąd koniecznie, że, nawet gdyby przez użycie pokarmów mało pożywnych dały się osiągnąć takąż zewnętrzna postawa i tusza, jak i przez użycie pokarmów bardziej pożywnych, zawsze jednak wielkaby w budowie tkanki mięśniowéj zachodziła różnica? Czyż dowody te nie stwierdzają tego wniosku *a priori*, że chociaż dla dzieci, od których mało czynności umysłowych i cielesnych wymagają, wy-

starcza pokarm mączny, dla dzieci jednak, oddających się rozmaitym ćwiczeniom fizycznym i umysłowym, potrzebnym jest koniecznie pokarm bardziej pożywny, bo inaczej wzrost ich zostanie wstrzymanym. Czyż nie wynika ztąd wreszcie, że pozbawiając dzieci takiego lepszego pokarmu, zgubnie oddziaływamy na ich wzrost i siłę fizyczną, na ich zdolności umysłowe i hart duszy, a to odpowiednio do okoliczności i ich budowy cielesnej? Jesteśmy przekonani, iż żaden człowiek rozumny o tém wątpić nie będzie. Myśleć inaczej, znaczyłoby to potajemnie uprawiać tak rozpowszechnioną niegdyś błędną teorię wiecznego ruchu (*perpetuum mobile*) znaczyłoby to wierzyć w możliwość wytworzenia siły z niczego.

Zanim skończymy mówić o pokarmach, należy jeszcze słów kilka o potrzebie ich urozmaicenia powiedzieć. Pod tym względem, postępowanie z dziećmi niezmiernie jest wadliwém. Jeżeli dzieci nie są, jak nasi żołnierze, skazane na „dwadzieścia lat gotowanej wołowiny,“ zawsze jednak muszą znosić niezmierną jednostajność, w jedzeniu, jednostajność, która również w sprzeczności z zasadami higieny zostaje. Prawda, że na obiad dostają pokarm, mniej więcej urozmaicony i zmieniający się dość często. Lecz w każdym dniu tygodnia, w każdym tygodniu i w każdym miesiącu, zawsze a zawsze, bez najmniejszej zmiany, na śniadanie, jeść muszą mleko z chlebem albo owsiankę; wieczorem zaś, również bez żadnej zmiany, następuje powtórne wydanie

zupy mlecznej, albo czasami herbata z dodatkiem chleba z masłem.

Zwyczaj taki sprzeciwia się zupełnie wskazówkom fizylogii. Przesyt, jaki sprawia potrawa, zbyt często podawana, i przyjemność, wywołana ukazaniem się na stole potrawy, której dawno już nie kosztowaliśmy, nie jest faktem, pozbawionym znaczenia, jak się to wielu ludziom wydaje; owszem jest to sposób, w jaki natura wyraża potrzebę częściej zmiany pokarmów. Liczne bardzo doświadczenia przekonały, że nie istnieje prawie wcale taki pokarm, któryby sam przez się dostarczał, w odpowiedniej ilości, wszelkich pierwiastków potrzebnych do podtrzymania życia: z czego znów wynika, iż różnorodność w pokarmach koniecznie jest dla ciała potrzebną. Niemniej znanym przez wszystkich fizyologów jest ten drugi fakt, że przyjemność, jaką uczuwamy, jedząc ulubiony pokarm, jest środkiem pobudzającym, który, sprawiając przyspieszone bicie serca i szybszy krwi obrót, tém samém trawienie ułatwia. Prawdy te, przez nas tu przytoczone, zgadzają się z najnowszymi zasadami hodowli zwierząt domowych, gdzie również wymagana jest kolejna zmiana pokarmu.

Nietylko kolejna zmiana pokarmu jest pożądana, lecz, z téj samej przyczyny, pożądanem jest także, aby każdy obiad składał się z rozmaitych pokarmów. Korzyść, jaką ztąd otrzymujemy, polega na utrzymaniu równowagi pomiędzy rozmaitymi pierwiastkami pokarmowymi i na zwiększeniu po-

budzeniu nerwowém. Dla przekonania się o tém, dość jest zwrócić uwagę na stosunkową łatwość, z jaką żołądek trawi obiad francuzki, ogromny co do ilości, lecz niezmiernie urozmaicony pod względem potraw. Nie zechce nikt pewno utrzymywać, iż z równą łatwością żołądek mógłby stawić takąż samą co do wagi ilość pokarmu jednego i tegoż samego gatunku, chociażby nawet pokarm ten najdoskonalej został przyrządzony. Inne dowody znaleźć możemy w każdej nowszej rozprawie o hodowli bydła. Zwierzęta daleko są zdrowsze, jeżeli każde ich jedzenie składa się z kilku pokarmów rozmaitych. Doświadczenia Goss'a i Stark'a „są najbardziej przekonującym dowodem korzyści, a raczej potrzeby mieszania pokarmów rozmaitego gatunku, dla utworzenia całości, którą żołądek najłatwiej i z największą korzyścią przetrawić zdoła“¹⁾

Gdyby ktoś chciał zarzucić, że dla rodziców zbyt uciążliwą byłaby codzienna zmiana i urozmaicenie potraw; na to mu odpowiedzieć możemy: iż skoro rodzice żadnych starań i trudów, w celu najlepszego wychowania umysłowego dzieci, nie szczędzą, przeto nie należy téż starań tych żałować, pragnąc dzieci do należytego rozwoju fizycznego doprowadzić. Zresztą, smutném i dziwném musi się wydać każdemu, iż pracując chętnie nad tuczeniem wieprzów, uważamy jako rzecz zbyt dla nas uciążli-

¹⁾ Encyklopedja anatomii i fizyologii.

wą, prowadzenie dzieci podług zasad fizjologii i higieny.

Mamy tu jeszcze jedną przestrożę dla tych, którzy, dzieląc podane przez nas zasady, chcieliby je w życiu zastosować. Zmiana nie powinna być zbyt szybką i gwałtowną, bo pokarm mało pożywny, przez długi czas używany, zwykle do takiego stopnia osłabia organizm, iż następnie przez długi czas nie może się on przyzwyczaić do pokarmu bardziej pożywnego. Niedostateczne odżywianie samo przez się staje się przyczyną trudnego trawienia. Prawda ta stosuje się nawet do zwierząt. „Cielęta, karmione mlekiem zbieranym, serwatką lub innym jakim słabym pokarmem, łatwo ulegają niestrawności“ ¹⁾. Ztąd więc w wypadku gdy siły osobnika zbyt są małe, przejście do pokarmu, zawierającego wiele cząstek pożywnych, musi się odbywać stopniowo: im więcej sił przybywa, tém więcej można pokarmu takiego dawać.

Należy następnie o tém pamiętać, iż skupienie w pokarmie cząstek pożywnych nie powinno być zbyt wielkim. Potrzeba koniecznie, aby przy jedzeniu żołądek został napełniony pokarmem; z czego wynika, iż pokarm zjedzony, stosunkowo dość znaczną zawsze objętość mieć powinien. To też niewłaściwym jest pokarm tak bardzo pożywny, iż tylko w niezmiernie małej ilości może być uży-

¹⁾ Morthon, Encyklopedia rolnictwa.

tym, bo pokarm taki żołądka napełnić nie potrafi. Chociaż zdolność do trawienia znacznie jest mniejszą u plemion ucywilizowanych, niż u plemion dzikich, i chociaż zdolność ta w przyszłości bardziej jeszcze może się zmniejszyć, jednak, w czasach obecnych, objętość pokarmu musi odpowiadać objętości żołądka. Tak więc, naszym zdaniem, pokarm, dzieciom dawany, musi być w wysokim stopniu pożywnym, musi się często zmieniać i składać się zawsze z pierwiastków różnorodnych; wreszcie, powinien być obfitym.

W kwestyi *odzieży*, zapatrywanie ogółu również jest błędnem, jak i w kwestyi pokarmu. Tutaj także widocznym jest ten zbyteczny ascetyzm. Istnieje na świecie teoria, którą wiele osób chętnie przyjmuje, nie zastanawiając się nad jej wartością, a mianowicie, iż do wrażeń zmysłowych nie należy zbyt wielkiej wagi przywiązywać! Sprowadzona do swjej formy najprostszej, teoria ta uczy, że wrażenia zmysłowe nie mogą w sposób właściwy postępowaniem naszym kierować, lecz przeciwnie, zdolne są zawsze w błąd nas wprowadzić. W gruncie jednak rzeczy, wystawiamy ciało nasze na tyle cierpień nie z tego powodu, iż ulegamy tym wrażeniom zmysłowym, lecz raczej dlatego, że posłuszni im być nie chcemy.

Nie jest szkodliwem jedzenie, gdy głodni jesteśmy; lecz przeciwnie szkodliwem jest jedzenie wtedy, kiedy się nam jeść nie chce. Tak samo i w pić: nie dobrze jest opijać się, kiedy się nam pić

nie chce, nie zaś wtedy, kiedy jesteśmy spragnieni. Nieoddychanie powietrzem świeżem, tak miłym dla każdego człowieka zdrowego może być szkodliwem; lecz przeciwnie, szkodliwem jest oddychanie powietrzem zepsutem i chłodnym, pomimo wyraźnego płuc naszych protestu. Nie mogą zaszkodzić ćwiczenia fizyczne, którym się dzieci chętnie oddają, lecz szkodzi zbyt długi wysiłek i zmęczenie fizyczne, jeżeli się na nie uwagi nie zwraca. Nie jest szkodliwą praca umysłowa, której się dzieci dobrowolnie i chętnie oddają, lecz raczej ta, do której dzieci zmuszamy bez względu na ich znużenie, ból głowy i palenie w twarzy. Praca cielesna sama przez się nie szkodzi, lecz szkodzi praca, która prowadzi do zupełnego sił wyczerpania. Prawda, że dla ludzi, których tryb życia jest nieprawidłowym, wrażenia zmysłowe przestają być niewątpliwymi przewodnikami. Ludzie, którzy w ciągu lat całych żyją w zamknięciu, którzy wiele pracują umysłowo, zaniedbując wszelkich ćwiczeń cielesnych, którzy jedzą podług zegarka, nie zaś stosując się do potrzeb żołądka, łatwo mogą być przez swe spaczone wrażenia zmysłowe w błąd wprowadzeni; taki jednak stan nienaturalny jest właśnie wynikiem nadużyć, popełnionych względem tych wrażeń zmysłowych. Gdybyśmy od dzieciństwa zawsze byli posłuszni temu, co sumieniem fizycznym nazwać możemy, nie przestałoby ono nigdy być naszym najlepszym doradcą.

Do wrażeń zmysłowych, które postępowaniem naszym kierują, policzyć wypada wrażenia ciepła i zimna; to też w wyborze odzieży zawsze je trzeba mieć na względzie. Rozpowszechnione przekonanie, iż należy „ciało hartować“ jest tylko smutnym złudzeniem. Wiele dzieci tak doskonale hartowano, że je aż na tamten świat wyprawiono; te zaś, które próbę wytrzymały, w ciągu życia całego cierpieć muszą smutne tego systemu następstwa: takie hartowanie albo zdrowie rujnuje, albo tamuje wzrost i rozwój ciała. „Wątpła postać dzieci, powiada dr. Combe, dowodzi najlepiej, jak dalece szkodliwym jest ten system wychowania fizycznego, tak częste zaś choroby dziecinne powinnyby być przestrogą dla nierozważnych rodziców“.

Dowodzenia, na jakich się opiera teoria hartowania ciała, niezmiernie są powierzchowne. Ludzie dostatni, którym się zdarza widzieć, jak dzieci włościańskie bawią się na dworze nawpół nago, a jednak zdrowo wyglądają, taki ztąd wniosek wyprawdzają, że zdrowie jest wynikiem lekkiego ubrania, i że zatem, własne dzieci należy lekko bardzo ubierać. Zapominają o tém, że dzieci te, bawiące się na ulicach wioski, pod pewnym względem żyją w okolicznościach przyjaznych, że bawią się ciągle prawie; że w ciągu całego dnia oddychają świeżym powietrzem, i że ustrój ich nie wycieńcza się pracą umysłową. Tak więc, pozory mylą, bo nie zbyt lekkie ubranie jest przyczyną ich zdrowia, lecz owszem, są one zdrowe nawet pomimo niedość cie-

płego ubrania. Sądzimy, że nasz wniosek jest zupełnie słusznym, i że utrata ciepła zwierzęcego, na jaką bywają narażone zbyt lekko ubrane dzieci, zawsze szkodliwie na organizm oddziaływać musi.

Jeżeli dziecko jest tak silnej budowy, że potrafi znieść wszelkie próby i rzeczywiście staje się na chłód wytrzymałym, zawsze jednak hartowanie takie odbywa kosztem wzrostu i rozwoju organizmu dziecięcego. O prawdzie téj łatwo się przekonać możemy, zastanawiając się nad ludźmi i zwierzętami.

Konie z wysp Shetland, tak zwane kucyki (ponies), znosić muszą większy daleko chłód, niż konie południowej Anglii; z tego też właśnie powodu są tak małego wzrostu. Owce z gór Szkocji są karłowate w porównaniu z owcami angielskimi. Mieszkańcy krajów podbiegunowych o wiele są niżsi od mieszkańców innych krajów. Lapończycy i Eskimosi są bardzo małego wzrostu, a krajowcy Ziemi Ognistej, którzy w bardzo zimnym klimacie chodzą nago zupełnie, podług świadectwa Darwina, tak są szpetni i karłowaci, iż nie chce się wierzyć, aby naszymi bliźniemi być mogli.

Nauka tłumaczy taką karłowatość utratą zbyt wielkiej ilości ciepła zwierzęcego. Rzeczywiście, jakśmy już to powiedzieli, dla powetowania ciągłego oziębiania się, jakiemu ciało w skutek promieniowania ulega, potrzebnym jest nieustanne utlenianie się pewnych materyj, które, inaczej, do budowy ciała posłużyłoby mogły. Tak więc, im wię-

kszą jest utrata ciepła, tém większą się staje potrzeba materij, zdolnych do utleniania się w organizmie. Lecz czynność narządów trawienia ma też swe granice; z czego wynika, że kiedy narządy te potrzebują zbyt wielką ilość materyałów dla podtrzymania ciepła w ciele przygotować, zbyt mało mogą przygotować materyałów służących do żywienia ciała. Zbyt wielki wydatek materyałów opałowych pociąga za sobą brak materyałów budulcowych; skutkiem tego ciało nie może się rozwijać lecz pozostaje małym, wątłym.

Widzimy więc, jak wielkie znaczenie ubranie nasze przedstawia. Jak to powiedział Liebig: „dla człowieka odzież, pod względem temperatury ciała, jest poprostu równoważnikiem pewnej ilości pokarmu“. Zmniejszając utratę ciepła, odzież zmniejsza też ilość opału potrzebnego do podtrzymania w ciele pewnego stopnia temperatury. Wniosek ten stwierdzają liczne doświadczenia, poczynione przez hodowców zwierząt. Zwierzęta znoszą chłód kosztem swego tłuszczu, swych mięśni, lub też swego wzrostu, stosownie do okoliczności. „Jeżeli zwierzęta, przeznaczone na utuczenie, będziemy trzymali w niedość ciepłym pomieszczeniu, proces tuczenia stanie się bardziej powolnym, albo też trzeba będzie o wiele zwiększyć ilość dawanego im pokarmu“ ¹⁾. P. Apperley stanowczo twierdzi, iż chcąc

¹⁾ Morthon, Encyklopedia rolnictwa.

konia myśliwskiego w dobrym stanie utrzymać, należy go w ciepłej stajni chować. Hodowcy zaś koni wyścigowych dobrze o tém wiedzą, iż konie należy chronić od chłodu.

Prawda naukowa, stwierdzona w ten sposób przez etnologią i uznana przez rolników i hodowców zwierząt, tém więcej się jeszcze da do dzieci zastosować. Im dzieci są mniejsze i im prężej rosną, tém bardziej im zimno szkodzi. We Francyi nowo narodzone dzieci umierają nieraz z tego powodu, że je zimą noszą do mera dla zapisania do ksiąg ludności. Quetelet ¹⁾ wykazał, „że w Belgii na dwoje dzieci, umierających w styczniu, w lipcu jedno tylko umiera“.

W Rosyi śmiertelność dzieci jest niezmiernie wielką. Nawet przy zbliżaniu się do wieku dojrzałości, ciało, źle rozwinięte, bywa niezdolne do znoszenia wielkiego zmęczenia; dowodem tego wielka ilość młodych żołnierzy, zapadających na zdrowiu lub umierających w czasie trudnych wypraw wojennych. Przyczyna tego bardzo jest jasną. Powiedzieliśmy już, że skutkiem innego stosunku powierzchni do masy ciała, dziecko traci większą daleko ilość ciepła, niż osoba dorosła; obecnie zaś musimy na to zwrócić uwagę, że utrata taka dla

¹⁾ Obacz w polskim przekładzie: Układ społeczny i jego prawa p. Quetelet'a, przekład słuchaczów prawa. Warszawa 1874 r. (P. t.)

dziecka bardzo jest niekorzystną. Lehman powiada: „Jeżeli ilość kwasów, jakie dzieci wydzielają, obliczać będziemy podług wagi ich ciała, przekonamy się, że dzieci stosunkowo dwa razy tyle, co osoby dorosłe, kwasu węglanego wydzielają“. Ilość zaś kwasu węglanego, wydzielanego z ciała, prawie zawsze stale odpowiada ilości wytworzonego ciepła. Widzimy więc, że nawet w zwykłych przyjaznych warunkach, organizm dziecka musi podwójną ilość materyałów dla wytwarzania się ciepła dostarczać.

Teraz więc zrozumieć zdołamy całą niedorzeczność zbyt lekkiego ubierania dzieci. Czy którykolwiek ojciec, pomimo, że już jest człowiekiem dorosłym, że przeto mniej traci ciepła zwierzęcego i potrzebuje pokarmu tylko dla podtrzymania dawnych tkanek, nie zaś do budowy nowych, odważyłby się jednak wyjść na chłód z gołemi nogami, rękami i szyją? A lubo sam niezawodnie cofnąłby się przed taką próbą, poddaje jój jednak małe istoty, mniej daleko od niego próbę taką wytrzymać zdolne, albo co najmniej, pozwala innym bezkarnie takie próby stosować! Niech pamięta o tém, iż każda uncya pokarmu, wydana na podtrzymanie ciepła organicznego, inaczej byłaby użytą do budowy ciała; i że wynikiem takiego hartowania dzieci, chociażbyśmy rzeczywiście zdołali je przez to od katarów, uderzeń krwi do głowy i innych chorób uchronić, musi być zawsze mniejszy wzrost i bardziej wątła budowa ciała. „Tak więc, nie należy zawsze być

jednakowo ubranym, lecz przeciwnie, stosownie do pory roku nosić odzienie takiego rodzaju i takiej grubości, aby *zawsze mogło uchronić ciało od najłżejszego chociażby uczucia chłodu*“.

Prawidło to, na które dr. Combe szczególną uwagę czytelników swych zwraca, uznają wszyscy bez wyjątku uczeni i praktycy. Ludzie kompetentni, których zapytywaliśmy w tym względzie, wszyscy bez wyjątku potępili metodę obnażania ramion i nóg u dzieci. Metodę taką śmiało możemy nazwać zgubną i pracować nad jej wykorzeniem.

Smutno zaiste widzieć, jak matki, aby się do niorzecznej mody zastosować, rujnują zdrowie swych dzieci. Niedosć, że same stosują się niewolniczo do wszelkich dziwacznych wymysłów naszych sąsiadów Francuzów, lecz jeszcze stroją swe dzieci jak arlekinów, podług wskazówek „*Petit Courrier des dames*“, nie dbając wcale o to, że strojenie takie jest nadzwyczaj niewygodnym i niedostatecznym. Narażają przez to dzieci na mniejszą lub większą niewygodę, na częste choroby; powstrzymują ich wzrost lub podkopują zdrowie; a nieraz nawet śmierć przedwczesną sprowadzają, a to wszystko ponieważ wydaje im się koniecznym krojenie sukien z materyi i podług wzorów, wymyślonych przez modę francuzką. Matki, z chęci naśladowania mody, nietylko zbyt lekko dzieci swe ubierają, lecz nadto dają im suknie tak dziwnego kroju, że dzieci nie mogą się swobodnie poruszać

i naturalnej ruchliwości oddawać. Ażeby dzieci nie mogły powalać lub zniszczyć kosztownego ubrania, matki zabraniają im bawić się swobodnie. „Wstań zaraz, bo powalasz nową sukienkę“, mówi matka do dziecka, tarzającego się po ziemi. „Proszę tam nie chodzić, powalasz pończochy“, woła nauczycielka na dziecko, które zeszło z drożynki i chce się na wał wdrapać. W ten sposób złe staje się podwójnie wielkiem.

W celu uczynienia zadość swym pojęciom o elegancyi i pięknie, matka sprawia dzieciom ubranie, które je nie dość dobrze okrywa, i nie grzeje; dla zaszanowania zaś tego lubo lekkiego, ale za to wykwińskiego ubrania, krępuje wrodzoną w dziecku a tak potrzebną ruchliwość, nie pozwalając mu biegać i bawić się swobodnie. Ruch, który podwójnie potrzebnym się staje przy braku dość ciepłego ubrania, zostaje dziecku wzbronionym, a to z obawy, aby nie podarło lub nie powalało strojnój sukienki. Kiedyż wreszcie ludzie trzymający się niewolniczo tego systemu, poznają całe jego okrucieństwo! Bez wahania utrzymujemy, iż co rok tysiące istot ludzkich, zapadając na zdrowiu, tracąc siły, i łatwiej skutkiem tego ulegając rozmaitym cierpieniom, stają się ofiarą nieszczęścia, a to jedynie z powodu zbyt wielkiego poszanowania dla pozorów i piękna zewnętrznego; inne znów tysiące swą śmierć przedwczesną również próżności matek zawdzięczają. Nie lubimy napomnień surowych, lecz złe tak jest wielkiem, iż usprawiedliwia ono, a nawet wymaga,

aby ojcowie natychmiast przyszli dzieciom z pomocą i wpłynęli na zmianę trybu postępowania.

Przychodzimy więc do wniosku, że ubranie dziecinne nigdy nie powinno być tak ciężkiem, aby miało aż do znużenia ciało rozgrzewać, lecz z drugiej znów strony powinno być o tyle ciepłym, aby mogło uchronić od wszelkiego uczucia chłodu ¹⁾; że zamiast bawełny, płócienek lub jakiegóś fantazyjnej tkaniny, musi być uszyte z materji, będącej złym przewodnikiem ciepła, naprzykład, z grubiej materji wełnianej; że powinno być dość mocnym, aby nie ulegało prędkiemu zniszczeniu wskutek swobodnych ruchów i zabaw dziecinnych; że wreszcie, takiego powinno być koloru, aby się lada czém nie plamiło.

W ostatnich czasach powszechną zwrócono uwagę na ćwiczenia cielesne. Mniej może potrzebujemy mówić o tym dziale wychowania fizycznego, przynajmniej odnośnie do chłopców, niż o wszystkich innych. Szkoły publiczne i prywatne, wszystkie

¹⁾ Musimy tu zwrócić uwagę na to, iż dzieci, których nogi i ręce od początku samego wystawiano na powietrze bez okrycia, nie czują już chłodu na powierzchniach nagich, tak samo, jak my go nie czujemy na twarzy. Ztąd jednak nie wynika, aby chłód nie miał już szkodliwie na te powierzchnie oddziaływać, tak samo, jak z tego, iż mieszkanie Ziemi Ognistej znosi śnieg, który topnieje na jego nagim ciele, nie wynika wcale, aby chłód nie działał zgubnie na cały jego organizm.

prawie posiadają sale do ćwiczeń i gimnastyki, urządzone dość dobrze; zwykle też część pewną dnia poświęca się przechadzkom na świeżem powietrzu: wszyscy zresztą na to się zgadzają, że wycieczki takie są bardzo dla zdrowia potrzebne. W tym względzie przynajmniej, powszechnie uznana jest potrzeba stosowania się do instynktu naturalnego chłopców; od niedawna zaś rozpowszechniający się zwyczaj robienia krótkich przerw w ciągu długich porannych i poobiednich lekcyj, dowodzi, iż wychowawcy starają się regulamin szkolny do potrzeb fizycznych ucznia zastosować. Mało więc mamy pod tym względem do powiedzenia, i nie wiele możemy rad praktycznych udzielić.

Lecz mówiąc o tém, iż potrzeba ćwiczeń cielesnych powszechnie uznana została, zmuszeni byliśmy powiedzieć, iż została ona uznana tylko „odnośnie do chłopców“. Na nieszczęście, w wychowaniu dziewcząt dzieje się zupełnie inaczej. Przypadkiem, mamy sposobność osobiście robić pod tym względem ciągłe porównania: przed oknami naszymi znajdują się dwie szkoły, jedna dla chłopców, druga dla dziewcząt; a różnica jest godną uwagi. W szkole męskiej, obszerny ogród, wysypany piaskiem, przedstawia miejsce bardzo dogodne dla rozmaitych zabaw: dokoła stoją słupy i trapezy, służące do ćwiczeń gimnastycznych. Codziennie przed śniadaniem, następnie o godzinie jedenastej, wreszcie wieczorem po ukończeniu nauk, daleko w około słyszeć się dają wesołe krzyki i śmiechy

chłopców, którzy wybiegają do ogrodu i zaczynają się bawić. Dość jest przysłuchać się tym krzykom, dość jest spojrzeć przez okno na ten tłum wesoły i hałaśliwy, aby się przekonać, iż całą duszą oddają się tej miłej dla nich czynności, która krążenie krwi przyspiesza i przez to ciału zdrowia dodaje. Jakże odmienny widok przedstawia „zakład wychowania młodych panien“.

Zanim nas o tém powiadomiono, nie wiedzieliśmy wcale, iż w tak blizkiem sąsiedztwie znajduje się szkoła dla dziewcząt. Ogród, niemniej od tamtego rozległy, nie przedstawia jednak nic takiego, coby zabawę młodzieży ułatwić i przyjemnie mogło. Są trawniki, ścieżki wysypane piaskiem, kępy drzew i grzędy kwiatów, jak zresztą we wszystkich ogrodach. W ciągu pięciu miesięcy, nie zdarzyło się nam ani razu posłyszeć wesołego krzyku lub śmiechu. Czasami, widać młode osoby, chodzące zwolna po alejach, z książką w ręku, lub przechadzające się parami. Raz tylko widzieliśmy, jak dwie dziewczynki goniły się nawzajem po ścieżkach ogrodu. Z wyjątkiem jednak tego jedyne wypadku, nie zdarzyło nam się nigdy dostrzedz, aby się kiedy wychowanice zakładu jakimś żywszym zabawom oddawały.

Zkąd pochodzi taka zadziwiająca różnica? Czyż ustrój cielesny dziewczynki tak bardzo się od ustroju chłopca różni, że aż nie potrzebuje tych ćwiczeń ruchliwych? Czy, być może, dziewczęta inne mają usposobienia, nie lubią zabaw hałaśliwych? Czy

wreszcie, należy przypuszczać, że zamięłowania te, dla chłopców tak bardzo pożyteczne, bo pobudzające ich do ruchliwości, bez której doskonały rozwój cielesny nie jest możliwym, dla dziewcząt na nic się nie zdały, chyba na to, aby dręczyć przełożone i nauczycielki?

Być bardzo może, że źle pojmujemy cel, jaki mają osoby, trudniące się wychowaniem dziewcząt; podejrzewamy je jednak o to, iż nie pragną wcale, aby dziewczęta wyrosły na mocno zbudowane i silne kobiety; że mocne zdrowie i siłę w kobiecie uważają jako coś, co się z jej godnością nie zgadza, co stanowi cechę niższego pochodzenia; że podług nich pewna wążłość ciała, siła, wystarczająca tylko do niewielkich jedno lub dwu-milowych ¹⁾ przechadzek, mały apetyt, który łatwo bardzo najmniejszą ilością pokarmu zaspokoić, wreszcie nieśmiałość, towarzysząca zawsze słabości, bardziej przystają kobiecie światowej. Nie oczekujemy wcale wyznania; zdaje nam się jednak, że nauczycielka, zajęta wychowaniem młodych panien, pragnie, aby mniej więcej były do takiego ideału zbliżone. Jeżeli tak jest rzeczywiście, musimy przyznać, iż system istniejący najlepiej potrzebom odpowiada i najbardziej do urzeczywistnienia takiego ideału może się przyczynić. Myliłby się jednak bardzo, ktoby sądził, że takim jest ideał kobiety dla mężczyzny. Prawda,

¹⁾ Autor ma tu na myśli mile angielskie.

iż powszechnie mężczyznom nie podobają się kobiety, zbyt mało do kobiet, a zbyt do mężczyzn podobne. Wszyscy się na to zgadzamy, że pewna słabość wymagająca opieki, niezmiernie jest w kobiecie powabną. Lecz różnica ta, tak bardzo dla mężczyzn przyjemna, jest już z góry ustanowioną i sama się przez się wykaże, bez potrzeby uciekania się do środków sztucznych. Kiedy zaś, skutkiem użycia środków sztucznych, różnica ta przekracza granicę, jaką jej przyroda zakresliła, i staje się na zbyt wielką, wówczas kobieta przestaje już być dla mężczyzn miłą i odpycha ich raczej, zamiast przyciągać.

„Czyż więc należy pozwalać, aby dziewczynki jak szalone latały, aby jak chłopcy dokazywały“, zawoła jakiś gorliwy stronnik konwenansów. Nam się zdaje, iż tego się właśnie zawsze obawiają przełożone zakładów naukowych. Z pewnego źródła wiemy, iż w tak zwanych „zakładach wychowania młodych pań“ wszelkie zabawy hałaśliwe, podobne do tych, jakim się codziennie chłopcy oddają, bywają uważane jako wykroczenia karygodne; a przekonani jesteśmy, że dziewczynkom bronią oddawać się tym zabawom z obawy, aby nie rozwinęły w nich nawyknień, które się zwykło dla kobiety światowej jako niestosowne uważać. A jednak, obawa ta pozbawioną jest zupełnie podstawy. Bo dla czegóż wesołe i ruchliwe zabawy, które nie przeszkadzają chłopcom stać się z czasem ludźmi dobrze wychowanymi i mającymi

wykwintny układ, mają tak źle na dziewczynki oddziaływać i pozbawiać je układu światowego? Choć zabawy chłopców w szkole bywają najmniej wykwintne, nigdy jednak młodzi ludzie, po wyjściu ze szkoły, nie wywracają koziołków na ulicy i nie skaczą na jednej nodze w salonie. Wraz ze zrzuconiem kusych kurteczek, zaprzestają swych gier dziecinnych, i starają się, nieraz aż do śmieszności, udawać mężczyzn dorosłych. Jeżeli więc po dojściu do pewnego wieku, uczucie godności człowieka dorosłego zmusza chłopców do zaprzestania gier i zabaw dziecinnych; czyż nie zmusi do tego dziewczynki uczucie skromności niewieściej, przy dojściu do wieku dojrzałości? Czyż kobiety nie więcej jeszcze od mężczyzn na pozory uwagi zwracają? A w skutek tego, czyż nie więcej od mężczyzn będą się starały unikać ruchów gwałtownych i niewłaściwych? Nedorzecznie jest sądzić, że instynkty kobiety same ujawnić się nie mogą, i że do tego potrzebują pomocy surowych środków kar szkolnych!

W tym wypadku, zarówno jak w innych, chcąc naprawić złe, będące wynikiem postępowania nie-naturalnego i sztucznego, chwytamy się innych, nie mniej sztucznych sposobów postępowania. Ponieważ zabroniono oddawać się ćwiczeniom naturalnym, a następnie dostrzeżono zgubne skutki, wynikające z braku wszelkich ćwiczeń, przyjęto przeto system sztucznych ćwiczeń cielesnych — *gimnastykę*. Zgadza się na to, że zawsze lepszą jest ona niż zupełny brak ruchu; lecz stauowczo utrzymuje-

my, iż gimnastyka nigdy zabawom naturalnym dorównać nie może i nigdy tak pożyteczną być nie może. Gimnastyka posiada strony dodatnie i ujemne. Przedewszystkiém, te ruchy miarowe z konieczności mniej urozmaicone, niż ruchy w zabawie naturalnej, nie zapewniają równego podziału czynności pomiędzy wszystkimi częściami ciała; z czego wynika, że ćwiczenie, przypadające tylko na pewną część systemu mięśniowego, męczy ją prężej od innych. Nawiasem tu możemy zaznaczyć, że zbyt długie oddawanie się takim ćwiczeniom sztucznym prowadzi do zbyt wielkiego i nieproporcjonalnego rozwoju niektórych części ciała. Następnie, ćwiczenia te, jako pozbawione cechy rozrywki, mniej są zbawienne; chociaż nawet nie nudzą uczniów w takim stopniu, jak lekcyce właściwe, zawsze jednak nużą swą jednostajnością. Prawda, że zwykle jako bodźcem posługują się tutaj współzawodnictwem; lecz bodziec taki nie może być tak ciągłym i doskonałym jak przyjemność w zabawach naturalnych.

Największy jednak zarzut, jaki gimnastyce uczynić możemy, jest następujący: nie może ona dorównać zabawom naturalnym nietylko pod względem *ilości* ćwiczeń mięśniowych, lecz także pod względem ich *jakości*. Brak przyjemności, który sprawia, iż dzieci tak chętnie ćwiczenia sztuczne porzucają, staje się zarazem przyczyną bardzo niewielkiego ich na ustrój cieleśny oddziaływania. Mylném jest zdanie, jakoby znaczenie miała tylko

sama ilość ćwiczeń fizycznych, i jakoby okoliczność, czy ćwiczenia te są przyjemne lub przykre, była zupełnie obojętną. Przyjemne podniecenie umysłu wywiera na ciało wpływ wzmacniający. Spójrzcie, jak działa na chorego dobra nowina lub odwiedziny przyjaciela! Zważcie, jak często lekarze zalecają chorym wesołe towarzystwo! Przypomnijcie, jak zmiana miejsc nieraz na zdrowie oddziaływa. Niezaprzeczoną pozostaje prawdą, iż najlepszym środkiem leczniczym jest szczęście. Wesołość przyspiesza krwi krążenie, ułatwia wszelkie inne czynności żywotne i tém samém zdrowym zdrowia dodaje, a chorych uzdrawia. Na tém więc polega oczywistość wyższość zabaw naturalnych nad gimnastyką.

Nadzwyczajne zajęcie, z jakim się dzieci zabawom oddają, niepohamowana niczém i szczerą wesołością, same przez się dla rozwoju ciała znaczą tyle, co i towarzyszące im ćwiczenia fizyczne. Gimnastyka zaś, której brakuje téj zachęty umysłowej, koniecznie musi pozostać wadliwą. Tak więc, przyznając, iż sztuczny ruch lepszym jest od braku wszelkiego ruchu; że następnie można skutecznie nim się posługiwać jako uzupełnieniem ruchu naturalnego, utrzymujemy jednak, iż nigdy nie zdoła w zupełności zastąpić ćwiczeń naturalnych. Zabawy, którym się dzieci pod wpływem instynktu wrodzonego oddają, są koniecznie dla zdrowia dziewcząt, zarówno jak chłopców, potrzebne. Broniąc dzieciom oddawania się tym zabawom, nie pozwa-

lamy im korzystać ze środków, jakie Opatrzność dla ich rozwoju fizycznego obmyśliła.

Pozostaje nam zastanowić się nad jedną jeszcze kwestyą: kwestyą, która być może, większego od poprzednich wymaga zastanowienia.

Wiele osób jest tego przekonania, że w wyższych warstwach społecznych dorastająca młodzież nie jest ani tak dorodną, ani tak silną, jak jój ojciec. Kiedy nam po raz pierwszy zdarzyło się zdanie to posłyszć, gotowi byliśmy policzyć je na karb skłonności wielu osób do chwalenia czasów przeszłych i ganienia terażniejszości. Pomnąc, że ludzie, jak o tém sądzić można ze starożytnych zbroi, obecnie wyżsi są wzrostem od pokoleń dawniejszych, i że statystyka śmiertelności stwierdza większą trochę w naszych czasach długość życia ludzkiego, żadnej prawie nie zwróciliśmy na zdanie to uwagi i uważaliśmy je jako pozbawione wszelkich podstaw. Następnie jednak zmieniliśmy nasze zdanie, przyrzawszy się lepiej téj kwestyi. Pozostawiając na stronie klasę włościańską, zauważyliśmy, iż w większej liczbie wypadków, dzieci nie dorównywają swym rodzicom pod względem wzrostu i budowy ciała; pomnąc nawet o różnicy wieku, trzeba przyznać, że stoją one o wiele niżej od rodziców. Lekarze powiadają, iż obecnie ludzie nie zdołaliby znosić takich krwotoków, jakie dawniej znosili. Przedwczesne łysienie teraz częściej się daleko zdarza, niż dawniej, a młode pokolenia nadzwyczaj często ulegają psuciu i kruszeniu się zębów.

Zarówno wyraźną jest różnica pod względem ogólnej siły cielesnej. Ludzie zeszłego wieku, pomimo rozwiązłego życia jakie prowadzili, mogli jednak znieść trud i zmęczenie, którymby nie podobały obecne pokolenia, odznaczające się wielką wstrzemięźliwością w życiu. Chociaż pili bez miary, chociaż jedli o każdej porze, mieszkali w źle przewietrzanych domach i zapominali nieraz o czystości, ojcowie nasi jednak aż do późnej starości zdolni byli wiele pracować umysłowo, jak o tém świadczą kroniki dyplomatyczne i sądowe. My tymczasem, którzy więcej daleko jesteśmy o swe zdrowie dbali, jemy umiarkowanie, nie pijemy do zbytku, troszczymy się o przewietrzanie mieszkań, często się kąpiemy, używamy wiele ruchu, a wreszcie, w każdej chwili korzystać możemy z pomocy nauki lekarskiej, która za naszych czasów tak daleko postąpiła, pomimo to wszystko ciągle upadamy pod ciężarem pracy. Bardziej od ojców naszych zajęci badaniem praw higieny, zdajemy się być słabszymi od nich. Jeżeli zaś o pokoleniu, które po nas nastąpi, mamy sądzić z postaci zewnętrznej i częstego zapadania na zdrowiu dzieci naszych, staje się bardzo prawdopodobnym wniosek, iż będzie ono jeszcze od nas słabszym.

Cóż to wszystko ma znaczyć? Może niezmierne obżarstwo dawnych czasów mniej zdrowiu szkodziło, niż zbyt wielkie umiarkowanie w jedzeniu pokoleń teraźniejszych? Może przyczyny złego należy szukać w życiu niedość ciepłego odzienia, jakie

pod wpływem błędnej teorii hartowania ciała dzieciom nosić każemy? A może na wyrodzenie się pokoleń obecnych wpływa sztuczne prowadzenie dzieci, powstrzymywanie ich od zabaw naturalnych, od ruchów swobodnych, a to przez wzgląd niedorzeczny na przyzwoitość i elegancją. Naszém zdaniem, każdej z tych przyczyn w pewnym stopniu wpływ przypisać należy ¹⁾; jest jednak inna jeszcze przyczyna, zdrowiu naszemu szkodząca, przyczyna, bardziej może od wszystkich innych potężna: chcemy tu mówić o zbytecznej pracy umysłowej.

Potrzeby życia coraz bardziej ludzi wszelkiego wieku do pracy zmuszają. W rzemiosłach, w sprawach majątkowych, objawia się coraz większe współzawodnictwo; dlatego zaś, aby młodzież do

¹⁾ Bardzo być może, że szczepienie ospy jest przyczyną rozpowszechnienia się, w postaci złagodzonej, wielu chorób ustrojowych. Rozmaite fakty patologiczne stwierdzają, że organizm dziecka, któremu zaszczipiono ospę, wydzielając za pomocą wyrzutów skórnych pierwiastek zaraźliwej ospy, za pomocą tych samych wyrzutów wydziela również inne materje niezdrowe, szczególnie, jeżeli te materje mają własność wydzielania się zawsze przez skórę (a taką własność posiadają niektóre najbardziej z pomiędzy nich szkodliwe). Jest przeto rzeczą bardzo prawdopodobną, że dziecko, mające organizm zakażony, chociaż w tak słabym stopniu, że zakażenie to nie objawia się widocznie, w postaci choroby, może za pomocą wziętej od niego dla szczepienia ospy. udzielić zakażenia takiego innym dzieciom, którym ją zaszczipiono, a te znów innym i t. d.

wytrwania w takim współzawodnictwie uzdolnić, każemy im więcej, niż dawniej, umyślowo pracować. Złe więc staje się podwójnie wielkiem. Ojcowie, którzy muszą toczyć ciągłą walkę na polu przemysłowém, handlowém i t. d., i pracując przy tak nieprzyjaznych warunkach, dostarczać środków dla utrzymania rodziny, naturalnie, zmuszeni są w ciągu całego roku, od rana aż do późnej nocy, mozolnie pracować, używają mało ruchu i skracają o ile możności chwile wypoczynku. Dzieci odziedziczają po ojcach nadwątłony zbyteczną pracą ustrój cielesny, a następnie, same, będąc już stosunkowo słabe i usposobione do chorób, muszą przechodzić kurs nauk, bez porównania więcej obszerne, niż ten, jaki przechodziły, w pokoleniach poprzednich, dzieci zawczasu nie osłabione i nie usposobione do chorób.

Widzimy dokoła opłakane skutki takiego wysiłku pracy umysłowej. Dokoła słyszymy o dzieciach lub młodych ludziach, którzy stracili swe zdrowie skutkiem zbyt gorliwego oddawania się naukom. Tutaj, lekarze nakazali pobyt na wsi w ciągu roku całego, dla wzmocnienia osłabionego w ten sposób organizmu; tam znów widzimy chroniczne zapalenie mózgu, trwające już od kilku miesięcy i nie łatwe do usunięcia; ówdzie znów mówią nam o młodym człowieku, którego już raz musiano od nauk oderwać, i który od czasu, kiedy znów do nich powrócił, ulega częstemu omdlewaniu. Przytaczamy tu fakty, których nie wyszukiwaliśmy wcale, lecz

które same się nam w ciągu paru lat nastęrczyły. A fakty te nie wyczerpują jeszcze wszystkiego! Niedawno mieliśmy sposobność robienia spostrzeżeń nad tém, do jakiego stopnia choroba staje się dziedziczną; mówimy tu o pewnej osobie zrodzonej z rodziców silnych i zdrowych, lecz która w młodości straciła swe zdrowie na pensyi w Szkocyi, gdzie ją źle karmicno i nie dość ciepło ubierano. Od tego czasu codziennie z rana doznawała zawrotu głowy. Dzieci jój do takiego stopnia usposobienie to, będące skutkiem osłabienia mózgu, odziedziczyły, że umiarkowana nawet praca umysłowa sprawia w nich ból głowy i odurzenie.

Piszac te wyrazy, mamy przed sobą młodą osobę, której zbytcczny wysiłek w naukach na całe życie zaszkoził. Zawsze tak bardzo ją pracą obarczano, iż nie miała nigdy czasu do ćwiczeń cieleśnych; obecnie zaś, po ukończeniu wychowania, jest nieustannie cierpiącą. Apetyt słaby i wybredny; ciągły prawie wstręt do mięsa; kończyny zimne, nawet w lecie; łatwe męczenie się przy chodzeniu; bicie serca przy wstępowaniu na schody; wzrok osłabiony; wzrost wstrzymany; wątła budowa; oto są niektóre z pomiędzy wyników jój wychowania. Możemy dodać, że jój przyjaciółka, która razem z nią była na pensyi, także w takim zupełnie znajduje się stanie: osłabienie tak jest wielkiem, że przy najmniejszym hałasie łatwo omdlewa, i lekarz stanowczo zabronił jój czémkolwiekbać się zajmować.

Jeżeli zupełna i wyraźna utrata zdrowia jest tak pospolita, o ileż pospolitszemi być muszą cierpienia mniejsze i bardziej ukryte! Na jeden wypadek, w którym chorobę stanowczo możemy przypisać zbyt ciężkiej pracy umysłowej, przypada co najmniej sześć innych, w których choroba nie występuje tak jawnie, lecz zwolna się w organizmie rozwija; w których rozstrój czynności zwykliśmy przypisywać raz tej, drugi raz innej przyczynie, najczęściej zaś wątpliwej budowie ciała. Zwróćmy na to uwagę, jak pospolitemi są wypadki opóźnienia i wstrzymania wzrostu; jak częstą jest skłonność do chorób umysłowych, skutkiem wysiłku pracy umysłowej w wieku dojrzałym. Dość jest zastanowić się nad tém, jak często zapadają na zdrowiu ludzie, oddający się pracy biurowej lub handlowej, ażeby zrozumieć, o ile zgubniejszemi jeszcze być muszą skutki zbyt wielkiej pracy umysłowej dla niedojrzałego organizmu dzieci, jak często praca ta musi ich zdrowie podkopywać. Dzieci nie mogą wytrzymać ani tak wielkiego zmęczenia, ani tak długich ćwiczeń fizycznych, ani tak ogromnej pracy umysłowej, jakie znoszą ludzie dorośli. Jeżeli osoby dorosłe cierpią tak wyraźnie od zbyt wielkiego wyczerpania umysłu, osądzić więc, jak zgubnie musi wyczerpanie takie na zdrowie dzieci oddziaływać.

Zastanawiając się nad nielitościwym środkiem karności szkolnej, dziwimy się doprawdy, że dotychczas może być ona tolerowana. Weźmy przykład, jaki nam John Forbes podaje, przykład, oparty na

własnym jego doświadczeniu. Mówi on o pewnej szkole dla dziewcząt i zapewnia nas, że przyjęty tam tryb postępowania nie jest wyjątkowy, lecz znany jest we wszystkich zakładach Anglii, przeznaczonych do wychowania panien z klasy mieszczańskiej. Pomijając szczegóły, podajemy tutaj w ogólnych zarysach podział czasu w ciągu doby całej.

Spanie zajmuje	9	godzin
czasu (młodsze 10).		
Lekcye i uczenie się na dzień następny	9	„
Roboty kobiece, szycie, i sztuki piękne	3 $\frac{1}{2}$	„
(młodsze 2 $\frac{1}{2}$).		
Czas przeznaczony na jedzenie .	1 $\frac{1}{2}$	„
Ćwiczenia na wolnym powietrzu, jako to przechadzki, często z książką w rękę i tylko w razie pięknej pogody	1	„
<hr/>		
Razem		24 godzin.

Jakież są skutki tego „zadziwiającego postępowania“, jak je nazywa John Forbes? Naturalnie, bladeść cery, brak ożywienia, stan zdrowia ogólnie niezadowolniający. Lecz ważniejszym jeszcze jest zrobione przezeń spostrzeżenie, że takie zupełne zaniedbanie ciała i zbyt długie ćwiczenia umysłowe sprawiają nie tylko zamieszanie w czynnościach organizmu, lecz prowadzą nawet do niekształtności lub ułomności ciała. „Niedawno zwiedzaliśmy, po-

wiada, w jedném z naszych miast wielkich, zakład naukowy, w którym się znajdowało czterdzieści panien, i ze smutkiem dowiedzieliśmy się, iż pomiędzy pannami, które się w zakładzie więcej, niż dwa lata znajdują, (a do takich większość należała) nie ma ani *jednej*, któraby nie miała figury skrzywionój! 1).

Być może, że od roku 1833, w którym te słowa były pisane, zaszły pewne zmiany w systemie wychowania panien. Cieszymy się przynajmniej myśla, że tak być musi. Lecz że system ten powszechnie jeszcze jest w użyciu, że nieraz posuwają go aż do ostateczności, o tém sami osobiście zaświadczyć możemy.

Ostatniemi czasy zwiedziliśmy seminaryum nauczycielskie, zakład, mający na celu przygotowanie zdolnych nauczycieli dla szkół ludowych. Rozkład zajęć w tym zakładzie, (pomimo bezpośredniego wpływu rządu, od którego większego światła, niż od przełożonych zakładów prywatnych żeńskich, możnaby się spodziewać) jest następujący :

O godzinie 6 rano budzą uczniów; od 7 do 8— nauka; od 8 do 9— czytanie Biblii, modlitwa i śniadanie; od 9 do 12 — nauka; od 12 do 1¹/₄ — odpoczynek i czas przeznaczony niby na przechadzkę, lecz nieraz dobrowolnie przez wychowañców do

1) Encyklopedia medycyny praktycznej, tom I, pag. 697, 698.

nauki użyty; od 1¹/₄ do 2 godz. obiad (jedzenie samo zwykle tylko 20 minut czasu zabiera); od 2 do 5 po południu nauka; od 5 do 6 — herbata i podwieczorek; od 6 do 8¹/₂ nauka; od 8¹/₂ do 9¹/₂ uczenie się lekcyj, zadanych na dzień następny. O godzinie 10 uczniowie udają się na spoczynek.

Tak więc, w ciągu doby, ośm godzin przeznaczają się na spanie; cztery godziny i kwadrans na modlitwę, jedzenie, ubieranie się i krótkie towarzyszące im chwile wypoczynku; w ciągu dziesięciu godzin i pół trwa nauka, a godzina i kwadrans zaledwo pozostaje na ćwiczenia cielesne, nieobowiązkowe i zwykle zaniedbywane. Przytém urzędowa liczba 10¹/₂ godzin nauki, nietylko zwykle dochodzi do 11¹/₂, ponieważ wychowawcy czas wolny od zajęć poświęcają jeszcze uczeniu się, lecz nadto niektórzy z nich wstają o godzinie czwartej rano, aby się dobrze lekcyj nauczyć; a do tego zachęcają ich sami profesorowie! Ilość przedmiotów, które przejść trzeba, tak jest wielką, a profesorowie, którym chodzi o to, aby uczniowie dobrze egzamina zdali, tak się z wykładem śpieszą, iż często bardzo ci ostatni bywają zmuszeni codziennie dwanaście lub trzynaście godzin pracy umysłowej poświęcać!

Nie trzeba być prorokiem, aby zrozumieć, jak bardzo taki tryb życia musi zdrowiu szkodzić; jakoż jeden z wychowawców przyznał się nam, że ci, co do zakładu ze zdrową cerą przybywają, prędko bardzo bledną. Choroby są pospolite; brak apetytu i niestrawność zwyczajne. Dyaryja zwłaszcza często

tu panuje, i często trzecia część wychowanców naraz na nią zapada. Uskarżają się oni powszechnie na ból głowy, a niektórzy doświadczają go codziennie w ciągu całych miesięcy. Pewna liczba uczniów nie może znieść takiego trybu życia i musi się wydaleć z zakładu.

Dziwić się należy, że takim jest tryb postępowania w zakładzie, założonym i zostającym pod opieką najbardziej oświeconych ludzi naszego wieku. Nadzwyczajna surowość egzaminów i mały stosunkowo przeciąg czasu przeznaczanego na przygotowanie się do nich, skutkiem czego uczniowie tak niezmiernie pracować muszą i tak swe zdrowie rujnują, dowodzi okrucieństwa, a co najmniej smutnej niewiedomości ze strony osób przodujących w kwestyi wychowania młodzieży.

Zapewne, przykład to do pewnego stopnia wyjątkowy; taki tryb postępowania w tego tylko rodzaju zakładach napotkać możemy. Lecz już sam fakt, że przykłady tego rodzaju istnieją, aż nadto wymownie świadczy, jak wielkiego wysiłku od umysłu dorastającej młodzieży wymagamy i jak w oświeconiejszych klasach ludności przeważa zawsze dążność do zbyt pośpiesznego kształcenia dzieci.

Dziwną jest zaiste rzeczą, iż ludzie, pojmując, jak bardzo szkodliwą jest zbyteczna praca umysłowa dla dzieci, nie chcą zrozumieć, że również szkodliwą jest ona dla młodzieży. Niéma rodziców, którzyby, w pewnym przynajmniej stopniu, nie wiedzieli o niebezpieczeństwie zbyt wczesnego rozwija-

nia dzieci. Dokoła słyszymy nagany osób, które w bardzo małych dzieciach starają się umysł wykształcić, a im więcej znaném jest złe, jakie ztąd wyniknąć może, tém więcej się tego przedwczesnego rozbudzenia umysłowego wystrzegamy. Jako dowód możemy przytoczyć zdanie jednego ze znakomitych profesorów fizyologii, który nas zapewniał, iż syna swego nie każe uczyć aż do ośmiu lat wieku. Lecz podczas, gdy wszyscy dobrze wiedzą o tém, że zbyt pośpieszny rozwój umysłu pociąga za sobą osłabienie cielesne, niedołężność umysłową, albo nawet śmierć przedwczesną, nikt się nadtém nie zastanawiał, że dla młodzieży skutki wysiłku pracy umysłowej niemniej są, jak dla dzieci, zgubne. A jednak, nie ulega to najmniejszej wątpliwości. Zdolności rozwijają się stopniowo, w pewnym stałym porządku. Jeżeli wykład nauk odpowiada temu stopniowemu rozwijaniu się zdolności, w takim razie, nie pozostaje nic do życzenia. Jeżeli zaś przeciwnie, wyższe zdolności obarczamy coraz to nowemi wiadomościami, które są bardziej abstrakcyjne i oderwane, niż te, jakieby umysł mógł bez wysiłku przyjąć; albo, jeżeli umysł młodociany kształcimy zbyt wysoko, nieodpowiednio do wieku; w takim razie sztucznie otrzymanej korzyści, koniecznie towarzyszyć musi równa jęj, a nawet większa daleko strata.

Przyroda jest to bowiem nieubłagany rachmistrz: jeżeli od nięj w pewnym względzie więcej niż potrzeba zażądamy, petraci to sobie z innych naszych

potrzeb. Jeżeli nie tamując naturalnego jój biegu, poprzestaniemy tylko na dostarczaniu materiałów surowych do umysłowej i cielesnej budowy ciała, a to w ilości odpowiadającej potrzebom każdego wieku, w takim razie przyroda niewątpliwie wytworzy osobnika, którego rozwój we wszystkich częściach będzie mniej lub więcej harmonijnym. Jeżeli będziemy uparcie dążyli do jednostronności, przyroda, po niewielkim oporze, ulegnie; lecz pracując nad tém, cośmy jój nakazali, zaniedba innę, równie potrzebnę robotę.

Nie należy nigdy o tém zapominać, że siły żywotne, w każdym okresie życia, są ograniczone, i że zatém tylko pewną liczbę wyników otrzymać możemy. W dziecku i młodzieńcu — potrzeby, na jakie te siły żywotne starczyć muszą, bardzo są naglące i rozmaite. Jak to już wyżej powiedzieliśmy, codzienna utrata tkanki mięśniowej skutkiem ćwiczeń cielesnych musi być natychmiast powetowaną, zarówno jak muszą być niezwłocznie powetowane zniszczone skutkiem pracy umysłowej komórki tkanki mózgowej; dalej, potrzeba materiału do budowy nowych tkanek; a do tego wszystkiego dodać jeszcze należy rozchód siły na przetrwanie stosunkowo tak znacznej ilości pokarmu. Otóż, zbyt wielki wydatek siły żywotnej w jednym kierunku, pozbawia inne potrzebnę ilośći téj siły. Przekonywa nas o tem zarówno rozumowanie *a priori*, jak doświadczenie *a posteriori*. Powszechnie naprzykład wiadomo, że trawienie pokarmu ciężkiego sprawia ocię-

żałość ciała i umysłu, który nieraz nawet w sen przechodzi. Wszyscy również wiedzą, że zbytek pracy fizycznej osłabia zdolność myślenia, że upadek sił, będący wynikiem nadzwyczajnych wysiłków lub zbyt dalekich wycieczek, usposabia umysł do lenistwa; że po całomiesięcznej podróży, odbytej pieszo, bezwładność umysłu staje się tak wielką, że potrzeba aż kilku dni, aby ją przewyciężyć; że wreszcie u włościan, którzy życie całe pracują fizycznie, słabą jest stosunkowo czynność umysłu. Niemniej także znanym jest fakt, że w wypadkach nadzwyczaj szybkiego wzrostu ciała, co się często pomiędzy dziećmi zdarza, następuje podwójny upadek sił: moralnych i fizycznych. Okoliczność, że gwałtowne ćwiczenia fizyczne, natychmiast po jeździe, wstrzymują trawienie, i że dzieci, zbyt wcześnie zasadzone do uciążliwej pracy, karłowacieją, również dowodzi, że wysiłek pracy w jednym kierunku pociąga za sobą utratę sił w drugim.

Prawo, tak wyraźne w tych kilku wypadkach, również wyraźnym jest we wszystkich innych. Ten zgubny upadek energii ma miejsce zarówno wtedy, gdy wysiłek pracy jest lubo niezbyt wielki, lecz ciągły, jak i wtedy, gdy wysiłek taki trwa krócej, lecz za to jest niezmiernym. Jeżeli więc w młodości, wydatek sił na pracę umysłową przewyższa skalę naturalną, w takim razie ilość sił, przeznaczonych na inne potrzeby, staje się mniejszą od tej, jakąby być powinna; wynikiem zaś niezawodnie muszą być tego lub innego rodzaju cierpienia.

Zastanówmy się nad rozmaitemi rodzajami tych cierpień.

Jeżeli praca umysłowa w nieznacznym tylko stopniu przewyższa skalę naturalną, w takim razie jej wpływ ujemny na rozwój ciała nie będzie też zbyt wielkim: wzrost trochę tylko zostanie wstrzymany, albo tylko trochę węższą będzie budowa tkanki. Zawsze jednak skutki te, jakkolwiek niezbyt wyraźne, są nieuniknione. Krew, która w zbyt wielkiej ilości dopływa do mózgu w chwili pracy umysłowej i następującego po niej spoczynku, inaczey zasiliłaby członki i wnętrzości. Krew ta zostaje straconą dla wzrostu i dla odnowienia tkanki mięśniowej ciała. Ponieważ takie oddziaływanie fizyczne nie ulega żadnej wątpliwości, pozostaje więc tylko rozstrzygnąć pytanie, czy korzyści zbyt wysokiego wykształcenia umysłowego o wiele przewyższają szkody, będące jego wynikiem; czy nadmiar wiadomości nabytych wynagradza nędzny wzrost ciała lub brak téj doskonałości kształtów, która ciało robi silném i trwałem.

Jeżeli wysiłek umysłu jest o wiele większym, w takim razie następstwa jego stają się też daleko bardziej zgubnemi: oddziaływają one nietylko na wzrost ciała, lecz mają wpływ na samą budowę mózgu. Prawo to fizyologiczne po raz pierwszy odkrył p. Izidor Saint-Hilaire, p. Lewes zaś w pracy swéj „*o kartach i olbrzymach*“ usiłował wykazać przeciwieństwo, istniejące między *wzrostem* i *rozwojem*.

W takim przeciwstawieniu pojęć, wzrost oznacza *wzrastanie, powiększanie się* objętości, rozwój zaś — *doskonalenie się budowy*; prawo zaś na tém polega, że zbyt wielki wzrost ciała wstrzymuje jego rozwój i naodwrot. Gąsienica i poczwarka dają nam w tym względzie doskonały przykład. U gąsienicy widzimy niezmiernie szybkie wyrastanie ciała; lecz budowa w miarę wyrastania, wcale się nie polepsza. U poczwarki ciało już się nie powiększa, waga zmniejsza się w ciągu trwania tego okresu, lecz rozwój organizmu odbywa się bezustannie. Przeciwnieństwo to, tak widoczne w tym wypadku, nie jest już tak wyraźnym u istot wyższych, a to dla tego, że tutaj obie czynności, t. j. wzrost i rozwój, odbywają się jednocześnie. Lecz odnośnie do ludzi, przeciwieństwo to dostrzedz możemy, porównyując ze sobą obie płcie. Dziewczynki szybko niezmiernie rozwijają się jak fizycznie, tak też umysłowo, lecz wczesnie rosnać przestają. Rozwój fizyczny i umysłowy chłopców jest o wiele powolniejszym, lecz za to rosną oni więcej i dłużej. W wieku, kiedy dziewczynki dochodzą już do zupełnej dojrzałości i doskonałego rozwoju zdolności, chłopcy, których siły żywotne były do wzrostu ciała użyte, pod względem jego budowy stosunkowo nie są jeszcze doskonali; dowodem tego ich niezgrabne ruchy i umysł nierozwinięty.

Prawo to stosuje się nietylko do pojedynczych części ciała, lecz i do jego całości. Nieprawidłowy a zbyt szybki rozwój pewnego jakiegoś narządu

(organu) wzrost jego wstrzymuje, a stosuje się to zarówno do narządów mózgowych, jak i do wszelkich innych. Mózg, który w stosunku do reszty ciała u dzieci jest bardzo wielkim, lecz zarazem bardzo niedoskonałym pod względem swój budowy wewnętrznej, w krótkim przeciągu czasu rozwinie się i wykształci, jeżeli powiększymy o wiele zwykłą jego czynność i każemy dziecku zbyt wiele umysłowo pracować. Ostatecznym jednak wynikiem takiego forsowania być musi niedostateczna wielkość i zbyt mała siła mózgu. Okoliczność ta właśnie tłumaczy, dlaczego dzieci, zbyt wczesnie uczone, które do pewnego wieku celowały w naukach i nie miały współzawodników, następnie nagle się zatrzymują, zaczynają się źle uczyć i zawodzą wielkie oczekiwania rodziców.

O wiele smutniejszym jeszcze jest wpływ zbyt wielkiej pracy umysłowej na ogólny stan zdrowia.

Najnowsze odkrycia fizyologiczne wykazały, jak niezmiernie wielkim jest wpływ mózgu na czynności narządów ciała. Trawienie, krążenie krwi, i skutkiem tego, wszelkie czynności ciała w wysokim bardzo stopniu zależą od pobudzenia umysłowego. Kto widział doświadczenie, po raz pierwszy przez Webera robione, nad skutkami podrażnienia nerwu *vagus*, przechodzącego od mózgu do trzewiów; kto pamięta, jak serce skutkiem podrażnienia tego nerwu nagle bić przestawało, a następnie, gdy podrażnienie ustało, wracało znowu do swych czynności i t. d., a to po kilkakrotnie: ten zrozumieć

potrafi, jak wielkim jest wpływ przygnębiający zmęczonego umysłu na ciało. Przykłady tego rodzaju, które nam fizjologia objaśnia, codziennie widzieć możemy. Bo któż z nas nie doznawał bicia serca w chwilach oczekiwania, gniewu, strachu lub wielkiej radości? Któż nie uważał, jak bardzo czynność serca bywa podniecana, gdy te wstrząśnienia są silne? I chociaż wielu z pomiędzy nas nie doznało nigdy tego nadzwyczajnego wzruszenia, któremu towarzyszy zawieszenie czynności serca i omdlenie, wszyscy jednak wiemy o tém, że pierwsze jest przyczyną drugiego.

Wiadomo również, że zepsucie żołądka nieraz bywa wynikiem rozdrażnienia umysłowego, przekraczającego pewną granicę. Brak apetytu towarzyszy zwykle zbyt wesołemu albo téż zbyt smutnemu usposobieniu umysłu. Jeżeli wiadomość, która nas w bardzo dobry albo bardzo zły humor wprawia, nadchodzi wkrótce po jedzeniu, nieraz się zdarza, że żołądek albo nie chce przyjąć pokarmu zjedzonego, albo go trawi z wielką trudnością. Ktokolwiek się zbyt wiele pracy umysłowej oddawał, może niezawodnie zaświadczyć, że dla wywołania zjawisk takiego rodzaju niekoniecznie są potrzebne wzruszenia, i że sama nawet praca umysłowa do tego wystarczy. Związek pomiędzy mózgiem a ciałem istnieje nie tylko w tych krańcowych, lecz także i we wszystkich innych codziennych wypadkach, lubo tutaj mniej jest wyraźnym.

Jak bardzo silne, lecz chwilowe podrażnienia umysłowe sprawiają wielkie bardzo, lecz chwilowe zamieszania w czynnościach ciała; tak znów podrażnienia umysłu, lubo mniej silne, ale ciągłe, sprawiają mniej silne, ale za to chroniczne zamieszanie w czynnościach organizmu. Nie jest to przypuszczenie tylko, lecz prawda, którą lekarze dobrze bardzo znają i którą sami na podstawie długiego i smutnego zarazem doświadczenia zaświadczyć możemy. Potrzeba nieraz zupełnego wypoczynku w ciągu lat całych, ażeby w pewnym przynajmniej stopniu pozbyć się rozmaitych cierpień, spowodowanych długim nadużyciem pracy umysłowej. Często bardzo serce bywa dotknięte: doznaje się ciągłego bicia serca, znacznego bardzo osłabienia pulsu; zwykle liczba uderzeń z 72 zmniejsza się do 60 i mniej nawet. Czasami znów cierpi głównie żołądek: trudność w trawieniu, która robi życie nieznośnym i nie łatwo da się usunąć. W wielu bardzo razach żołądek i serce bywają dotknięte jednocześnie. Zawsze prawie sen bywa krótki i przerywany, i doznaje się w mniejszym lub większym stopniu znużenia umysłowego.

Zastanówmy się więc nad tém, jak wiele złego dzieciom i młodzieży wyrządzamy, pobudzając nad potrzebę ich zdolności umysłowe. Ogólne zamieszanie w organizmie, mniej lub więcej wyraźne, konieczne i zawsze musi towarzyszyć wszelkim wysiłkom umysłu, które przekraczają miarę potrzebną; i chociaż skutkiem tego niekoniecznie będzie cho-

roba wyraźna, zawsze jednak nastąpić musi powolny upadek sił fizycznych i karłowacenie ciała. Bo w jakiż sposób ciało może się szczęśliwie rozwijać, gdy apetyt jest mały i wybredny, trawienie trudne, a krążenie krwi słabe? Czynność doskonała każdego organizmu zawisła od obfitego przypływu krwi, zawierającej wszystkie pierwiastki potrzebne. Bez dostatecznego dopływu zdrowej krwi, żaden gruczoł nie jest w stanie należycie soków wydzielać, żadna część wnętrzości nie może prawidłowo wypełniać swego przeznaczenia. Dla powetowania zużytej tkanki mięśniowej lub nerwowej potrzebną jest koniecznie zdrowa krew w dostatecznej ilości. Jeżeli krew nie zawiera w sobie wszystkich cząstek potrzebnych, wzrost nie będzie ani prawidłowym, ani dostatecznym. Osądźmy, jakie mogą być skutki w wypadku, gdy zepsuty żołądek wytwarza krew nędzną co do jakości i w ilości niewystarczającej, osłabione zaś serce z trudnością i niezmiernie powolnie posyła tę krew do członków, które jéj do swéj budowy potrzebują.

Jeżeli zaś, jak to muszą przyznać wszyscy, którzy się nad tą kwestyą zastanawiali, wyradzanie się i karłowacenie fizyczne jest wynikiem zbyt wielkiego wysiłku pracy umysłowej; czy więc nie należy w zupełności potępić tego systemu wychowawczego, polegającego na zbyt dużym obciążeniu umysłu pracą, systemu, którego próbki podaliśmy wyżej! Z jakiegokolwiek bądź stanowiska na system ten będziemy się zapatrywali, zawsze błędnym wydać się nam

musi. Jest on błędnym pod względem nabywania wiadomości, ponieważ umysł, zarówno jak ciało, pewną tylko ograniczoną ilość materiałów nabyć jest w stanie; z tego powodu, gdy umysłowi zbyt wielką liczbę faktów podajemy, w prędkim czasie znów je odrzuca i zapomina. Tak więc, zamiast stać się kamieniem węgielnym budowy umysłowej, fakty te ulotniają się z pamięci natychmiast po ukończeniu egzaminów, dla których jedynie ich się uczono.

Błędnym jest ten system, ponieważ wynikiem jego musi być koniecznie wstręt do nauki. Jużto skutkiem niemiłych wspomnień o uciążliwej pracy, jużto skutkiem stanu, w jaki umysł wprowadza, system ten nieraz sprawia zupełny wstręt do książek; i zamiast zachęcać do samouctwa i kształcenia się o własnych siłach, pobudza do stopniowego cofania się wstecz. Błędnym system ten dla tego jeszcze nazwać możemy, ponieważ sądzi, że nabywanie wiadomości jest wszyskiem, ponieważ zapomina że uporządkowanie wiadomości ma większą nierównie wartość, i że dla takiego uporządkowania koniecznie dwie rzeczy są potrzebne: czas i samodzielna praca umysłu. Jak to słusznie powiedział Humboldt o postępie umysłu w ogólności: „tłumaczenie przyrody staje się bardziej trudnem, jeżeli opisanie zaciemnia zbyt wielka ilość faktów odosobnionych“; a w ten sam sposób zupełnie postępu umysłowości każdej jednostki krępuje nagromadzenie wiadomości źle nabytych i przez umysł nie przetrawionych. Nie te wiadomości wartość rzeczywiście

posiadają, które się gromadzą w umyśle, jak tłuszcz w ciele, lecz te, które przetwarzają się jakby w mięśnie umysłowe.

Nie na tém jednak koniec; błąd pomienionego systemu sięga głębiej jeszcze. Nawet gdyby dał się on zastosować do właściwego rozwoju umysłowości (co w rzeczywistości nie jest), i wtedy jeszcze byłby on wadliwym, ponieważ, jakeśmy już to widzieli, zgubnym jest dla téj siły fizycznej, która stanowi konieczny warunek zwycięstwa w walce życiowej. Ludzie, zbyt wychowaniem umysłowém zajęci i przez to zapominający zupełnie o potrzebach ciała nie chcą się nad tém zastanowić, że na tym świecie powodzenie zależy bardziej od energii, niż od ilości wiadomości zdobytych, i że podkopywać swe zdrowie — znaczy samym sobie przegraną gotować. Silna wola, nieustrudzona działalność, będące przymiotem organizmów silnych i zdrowych, w wysokim stopniu wynagradzają wielkie nawet luki w wychowaniu; w połączeniu zaś z wychowaniem należytem, które da się osiągnąć bez szkody dla zdrowia, przymioty te zapewniają łatwe zwycięstwo nad współzawodnikami, osłabionemi nadmiarem pracy umysłowej. Machina, stosunkowo mała i źle zbudowana, lecz działająca przy wysokiem ciśnieniu, może zrobić daleko więcej, niż machina wielka i doskonałej budowy, lecz działająca przy ciśnieniu, stosunkowo bardzo niewielkiem. Każdy więc przyzna, że niedorzecznością byłoby zwracać uwagę je-

*atad
marz
le kwad
a mat
myśl*

dynie na budowę części składowych maszyny, zapominając zupełnie o kotle, który parę wytwarza.

System w mowie będący dla tego jeszcze błędnym nazwać musimy, ponieważ daje on mylne pojęcie o szczęściu w życiu. Gdyby nawet w istocie system ten zdolny był zapewnić ludziom powodzenie w świecie, zawsze jednak, rujnując ich zdrowie, stałby się musiał dla nich przyczyną nieszczęścia, którego żadne powodzenie powetować nie może. Na co się mogą przydać bogactwa, jeżeli im ciągle cierpienia towarzyszą? Jakaż wartość mogą posiadać wszelkie odznaczenia się i zajmowanie wybitnego stanowiska w społeczeństwie, jeżeli w parze z niemi idzie hypokondrya? Czyż potrzebujemy o tém mówić, że dobre trawienie, potężne krwiokrążenie, usposobienie wesołe, są to czynniki naszego szczęścia, których żadnym powodzeniem zewnętrznym zastąpić nie można. Cierpienia chroniczne zaciemniają najbardziej jasne widnokreśli; przeciwnie, żywość umysłu, dobry humor, towarzyszący zdrowiu, ozłacają chwile, które najmniej nawet do szczęśliwych policzyć możemy. Utrzymujemy więc, że takie przyspieszone i nadmierne kształcenie umysłu szkodliwym jest pod każdym względem: jest ono szkodliwym, bo daje takie wiadomości, które się w prędkim bardzo czasie zapominają; jest szkodliwym, ponieważ zaniedbuje uporządkowania wiadomości, uporządkowania, które większą, niż samo nabywanie wiadomości, wartość przedstawia; jest szkodliwym, ponieważ osłabia, a nawet niszczy zu-

pełnie energią, bez której wychowanie umysłowe staje się zupełnie niepożytecznym; jest wreszcie szkodliwym dla tego jeszcze, bo sprowadza zły stan zdrowia, którego żadne powodzenie w świecie wynagrodzić nie może i które czyni niepowodzenie podwójnie dotkliwym.

Taki system zbytecznego obarczania pracą umysłową, zgubniej jeszcze, być może na kobiety, niż na mężczyzn oddziaływa. Ponieważ małe dziewczynki zupełnie prawie bywają pozbawione tych ćwiczeń zdrowych i przyjemnych, które dla chłopców w pewnym przynajmniej stopniu umiarkowują zgubne następstwa zbyt wielkiego oddawania się pracy umysłowej, przeto muszą one w zupełności następstwa te odczuwać. Ztąd to pochodzi, że mała tylko liczba dziewcząt wyrasta na kobiety zdrowe i dobrze zbudowane. Na zaludniających salony Londynu młodych kobietach, bladych, szczupłych, o wklęsłych piersiach, spostrzegamy skutki tego surowego systemu, którego nie urozmaicały nigdy zabawy dziecinne; a takie wyrodzenie się fizyczne bardziej ich powodzeniu szkodzi, niżby mogły pomagać posiadane przez nie wiadomości i talenty. Matki, pracujące tak bardzo nad tém, aby córki powabnemi uczynić, nie mogły do tego gorszej drogi obrać, jak poświęcając w ten sposób ciało umysłowi. Albo nie dbają wcale o upodobania mężczyzn, albo się grubo co do tych upodobań mylą. Mężczyźni mało w kobiecie cenią zbyt wielką naukowość, a poszukują przedewszystkiem piękności, dobrego

charakteru i zdrowego rozsądku. Czyż wiele bowiem zwyczajtów kobieta uczona zawdzięcza głębokiej znajomości historii? Któryż mężczyzna zakochał się kiedykolwiek w pannie dlatego, że umiała po włosku? Znajdźcie mi Edwina, któryby się rzucił do nóg Angielinie z tego powodu, iż posiada język niemiecki! Lecz różowe policzki i oczki błyszczące mają w sobie wiele powabu. Na figurkę, pięknie zaokrągloną, spoglądamy z zachwytem. Wesołość i dobry humor, będące wynikiem doskonałego zdrowia, nieraz wzbudzić zdołały uczucie, które się małżeństwem kończyło.

Wszystkim są znane wypadki, w których jedyną przyczyną uczuć niezmiernie silnych była doskonałość form i piękność twarzy; lecz zaiste, rzadko bardzo uczucia takie mogły powstać jedynie tylko pod wpływem zachwyty, jaki sprawia wysokie wykształcenie kobiety, bez względu na jej fizyczne i moralne przymioty. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że z pomiędzy wszystkich pierwiastków, łączących się w piersi mężczyzny dla wytworzenia bardzo złożonego wzruszenia, noszącego miano miłości, najbardziej potężnemi są te, które powstają pod wpływem przymiotów zewnętrznych; drugie po nich miejsce zajmują te, które bywają wywołane przez przymioty moralne osoby ukochanej; przymioty zaś te mniej zależą od wykształcenia nabytego, niż od zdolności wrodzonych, jako to: bystrości umysłu, dowcipu i przenikliwości.

Jeżeli to nasze twierdzenie wyda się komu niedość podniosłym i ubliżającym charakterowi człowieka, na to mu odpowiedzieć możemy, że robić podobne zarzuty prawom przedwiecznym, znaczy wcale kwestyi téj nierozumieć. Nawet gdyby z budowy organizmu nie można było wyraźnie wnioskować o jego przeznaczeniu; zawsze jeszcze moglibyśmy być pewni, że musi on mieć jakiś cel niezmiernie ważny. Lecz to przeznaczenie organizmu dla osób, które się chcą nad kwestyą tą zastanowić, jest zupełnie widocznym. Jeżeli sobie przypomnimy, że jednym z celów przyrody, a raczej jej celem najwyższym, jest jak największa szczęśliwość potomstwa, że następnie umysł doskonale wykształcony, przy słabo rozwiniętym cielem, dla potomstwa niewiele bardzo korzyści przedstawia, a to ponieważ w tym wypadku potomkowie wymrą w ciągu jednego lub dwóch pokoleń; i że przeciwnie, organizm piękny i zdrowy, chociaż nieposiadający wysokiego umysłu, daleko jest pożądanym, ponieważ umysłowość, w pokoleniach przyszłych będzie mogła nieskończenie się wykształcić: przekonamy się, jak wielkiego znaczenia jest równowaga wyżej przez nas opisanych instynktów.

Lecz, nawet pomimo korzyści, jakie równowaga taka przedstawia, czyż nie jest niedorzecznością uporczywie stosować system, który podkopuje zdrowie dziewcząt, a to jedynie w celu przeciążania ich pamięci? Wychowujcie je jak można najlepiej; najbardziej wykwintne wychowanie będzie najle-

pszém; bylebyście tylko przez to ich zdrowiu nie szkodzili. (Nawiasem tutaj zaznaczamy, że wychowanie należyte łątwiejby się dało osiągnąć, gdyby mniej kształcono pamięć, jak u papugi, a natomiast więcej zwracano uwagi na zdolności człowieka, i gdyby wychowanie obejmowało dłuższy okres czasu, a mianowicie czas pomiędzy ukończeniem szkoły a pójściem za mąż). Lecz kształcić zdolności umysłowe w stopniu i sposobem, obecnie powszechnie przyjętym, sprowadzając przez to wyrodzenie się fizyczne, znaczy niszczyć główny cel wszelkich starań, wydatków i zachodów, towarzyszących koniecznie wychowaniu dzieci. Poddając swe córki temu surowemu systemowi, rodzice często całą przyszłość przed nimi zamykają: skazują je bowiem nie tylko na rozmaitego rodzaju cierpienia, lecz nieraz nawet na celibat.

Tak więc, wychowanie fizyczne dzieci wadliwém jest pod wielu względami. Jest ono wadliwém z powodu niedostatecznego żywienia dzieci, z powodu niedość ciepłego ich ubierania, z powodu braku ćwiczeń cielesnych (przynajmniej odnośnie do dziewczynek), wreszcie, z powodu przeciążania dzieci pracą umysłową. Rozważając ten system jako całość, widzimy, że wymagania jego są zbyt wielkie. Wymaga on zbyt wiele, daje zaś bardzo mało. Szafując tak nieumiarkowanie siłami żywotnymi, czyni on życie dzieci i młodzieży bardziej, niż potrzeba, podobném do życia osób dorosłych. System ten o tém zapomina, że skoro u płodu

wszystkie siły żywotne bywają obrócone na jego wzrost, a następnie, w pierwszym okresie życia, również wszystkie prawie siły żywotne użytkują się w tym samym celu, tak, iż mało ich bardzo pozostaje na czynności umysłowe i fizyczne; przeto i w okresach dzieciństwa i młodości, wzrost nie przestaje być przedmiotem panującym, któremu wszystkie inne ulegać muszą. Ażeby wzrostu nie powstrzymać, potrzeba organizmowi wiele sił dawać, a mało odeń odejmować. Potrzeba zmniejszać czynności cielesne i umysłowe w stosunku do szybkości, z jaką dany osobnik rośnie, i przeciwnie, powiększać te czynności tylko w miarę zmniejszania się jego wzrostu.

Istnienie tego surowego i niewłaściwego systemu wychowawczego da się tém objaśnić, iż jest on naturalnym wynikiem stanu przejściowego, w jakim się cywilizacja nasza obecnie znajduje. W czasach pierwotnych, gdy napadanie i obrona były głównymi czynnościami społecznymi, siła fizyczna stanowiła w wychowaniu cel upragniony. Mało się wówczas troszczono o wykształcenie umysłu, i zarówno jak później, w czasach feudalizmu, pogardliwie na nie patrzano. Dziś jednak, w obec stanu stosunkowo pokojowego, gdy siła fizyczna przydać się może tylko do pracy ręcznej, powodzenie zaś w życiu w zupełności prawie od siły umysłu zawisło, wychowanie nasze stało się całkowicie umysłowem. Zamiast, jak dawniej, troszczyć się o ciało i zaniedby-

wać zupełnie umysł, troszczymy się o umysł, a zaniedbujemy zupełnie ciało. Obie te ostateczności są szkodliwe. Nie rozumiemy jeszcze tej prawdy, że ponieważ życie moralne od życia fizycznego zawisło, nie powinno więc rozwijać się kosztem tego ostatniego. Dwa rozmaite pojęcia o wychowaniu — dawne i teraźniejsze, powinny się w jedną całość połączyć.

Być może, że do przyśpieszenia czasu, kiedy ciało i umysł w równym stopniu staną się przedmiotem starań i troskliwości, najbardziej się przyczynić zdoła przekonanie, że poszanowanie zdrowia należy do naszych *obowiązków*. Mało jest osób, któreby się zdawały rozumieć, iż w świecie istnieje rzecz, którąby *moralnością fizyczną* nazwać można. Ze słów i postępowania ludzi staje się widocznym, iż podług ich zdania mają oni prawo tak ze swym ciałem postępować, jak im się to podoba. Cierpienia, które na siebie sprowadzają skutkiem nieuległości prawom natury, uważają jako nieszczęśliwe wypadki, nie zaś jako skutki ich własnego mniej lub więcej naganego postępowania. Chociaż następstwa takiego postępowania dla ludzi, którzy sami zawinili, zarówno jak i dla ich potomstwa, są nieraz niemniej zgubne od następstw zbrodni, ludzie ci jednak nie zdają się wcale do winy poczuwać.

Prawda, że w wypadkach opilstwa, ludzie uznają, że przekroczenie praw fizycznych jest występniem; lecz nikomu na myśl nie przyszło postawić wniosku, że skoro przekroczenie to jest występniem,

przeto wszelkie inne przekroczenia téj saméj natury równie występniemi być muszą. Niewątpliwą jest prawdą, że wszelkie dobrowolne uszkodzenie własnego zdrowia jest *grzechem fizycznym*. Kiedy ludzie powszechnie prawdę tę poznają, wtedy, lecz zapewne nie wcześniej, wychowanie fizyczne zwróci na siebie taką uwagę wychowawców, do jakiej słuszne prawo posiada.

K O N I E C .

SPIS RZECZY.

	str.
Rozdział I. Jaka wiedza jest najbardziej pożyteczną	1
— II. O wychowaniu umysłowém	86
— III. O wychowaniu moralném	165
— IV. O wychowaniu fizyczném	228



NIEKTÓRE DZIEŁA NAKŁADOWE

lub w większej ilości nabyte

Księgarni Gebethnera i Wolffa

W WARSZAWIE.

- Bain Alex** Nauka wychowania, przekład z angielskiego (w druku).
- Bełcikowski A.** Waclaw z Potoka Potocki. Studium literackie k. 50.
- Bobrzyński Michał.** Dzieje Polski w zarysie (nowe wydanie pod prasą).
- Brodziński Kaź.** Pisma. Wydanie zupełne popr. i dopełn. z nieogłosz. rękopis. staraniem J. I. Kraszewskiego (z wizerunkiem poety), 8 tomów rs. 8.
- Buckle H. T.** Historia cywilizacji Anglii. Przekład Wł. Zawadzkiego. Wydanie drugie 2 tomy. rs. 3 k. 60.
- Dzieduszycka A.** Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych. Wydanie drugie rs. 1.
- Hoffmanowa Kl. z T.** O powinnościach kobiet. 3. t. rs. 2.
- Hübner Baron.** Sykstus V. Według korresp. dyplomat. niewyd. znajdujących się w archiwach Watykanu, Wenecyi, Paryża, Wiednia i Florencyi. Przekład St. Stroynowskiego 2 t. rs. 3.60.
- Jeleński Jan.** Ziarnka społeczne dla matek naszych . . . k. 50.
- Kondratowicz L.** Dzieje literatury w Polsce od pierwiastkowych czasów do XVII wieku. 3 tomy (rs. 3), zniżone na rs. 1 kop. 50.
- Korzeliński S.** Opis podróży po Australii i pobytu tamże od roku 1852—1856 2 tomy (rs. 3 k. 60), zniż. rs. 1 k. 50.
- Korzon Tadeusz.** Historia starożytna, wyłożona sposobem elementarnym, z dołączeniem 3 mapp, planu, tablic synchronistycznych i 97 drzeworytów rs. 1 k. 50.
- Lewestam Fr. Hen.** Aleksander Fredro. Szkic biograficzno-literacki k. 50.
- Liszt F.** Fryderyk Szopen. Przekład F. Faleńskiego. Z portretem k. 90.

- Łepkowski J.** Sztuka. Zarys jej dziejów, zarazem podręcznik dla uczących się i przewodnik dla podróżujących. Z 104 drzeworytami rs. 3.
- Łubieński hr. Feliks, minister Sprawiedl.** Pamiętnik. Skreślił i opracował Wł. Chomiętowski rs. 1.
- Mickiewicz Adam.** Korrespondencya. 2 tomy rs. 3
- Mickiewicz Adam.** Korrespondencya 2 tomy na papierze welinowym, ze stalorytem i podobizną' rs. 6.
- Odyniec A. E.** Listy z podróży 4 tomy rs. 5. k. 40.
- Pawiński A.** Serbia Zarys historyczno-etnograficzny . . . k. 90.
- Pol Wincenty.** Obrazy z życia i natury. Północny wschód Europy. 2 tomy (rs. 2 k. 70), zniżone na rs. 1 k. 50.
- Rzązewski A.** Studya nad literaturą polską XVII i XVIII-go wieku do czasów panowania Stanisława Augusta. I. Hieronim Wespazyjan Nieczuja z Kochowa Kochowski rs. 1.
- Tarnowski hr. Stan.** Komedye Aleks. hr. Fredry. Trzy odczyty publiczne k. 60.
- Thierry A.** Obraz państwa rzymskiego, od założenia Rzymu do końca rządów cesarskich na Zachodzie. rs. 1 k. 50.
- Tyszkiewicz hr. K.** Wilija i jej brzegi pod względem hydrograficznym, historycznym, archeologicznym i etnograficznym. Wydanie ilustrowane (rs. 6), zniżone na rs. 3.
- Wielogłowski W.** Kraków przed 40 laty k. 60.
- Wilczyński Bol.** Stanisław Moniuszko i sztuka muzyczna narodowa. Studium artystyczne rs. 1.
- Wiśniowski S.** Dzieci królowej Oceanii. rs. 1 k. 50.
- Wójcicki K. Wł. Fryderyk hr. Skarbek'** k. 50.
- Kawa literacka w Warszawie (1829—1830). k. 60.
- Ostatni klasyk. Wspomnienie z pierwszej połowy naszego stulecia k. 90
- Warszawa i jej społeczność w początku naszego stulecia. rs. 1 kop. 80.
- Społeczność Warszawy w początku naszego stulecia (1800—1830) rs. 1 k. 80.
- Zarys charakteru Germanów i Słowian przez A. A.** . . . k. 40.



11417/

1.