
R G B WH GR BL
Grey Scale #13
C M Y K
DANES-PICTA.COM
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19
Colour Chart #13
Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black
Inches
Centimetres
DANES-PICTA.COM

KSIĄŻNICA WYCHOWAWCZA Nr. 3.

W. OSTERLOFF.

Prorok pedagogiki nowoczesnej — HENRYK PESTALOZZI.

Rodzinna biblioteka
L. p. 80
Dział VII Nr. ad. 32
A. i Z. JAKUBOWSCY

Należy skierować wóz szkolny na inne drogi.
Pestalozzi.

Dochodzimy do swego celu milczeniem i czynem.
Torujemy sobie drogę płomieniem myślenia i iskrą słowa.
Pestalozzi.

WYDAWNICTWO IMIENIA STA
STARANIEM STOWARZYSZENIA NAU

WARSZAWA
SKŁAD GŁÓWNY W KSIĘGARNI GEBETH

1910

W TŁOCZNI WŁ. ŁAZARSKIEGO, MARSZAŁ.



371.1:92(Pestalozzi)

25195/2

CIENIOM

FLORYANA ŁAGOWSKIEGO

PEDAGOGA POLSKIEGO W SŁOWIE
I W CZYNIE

PRACĘ TĘ

POŚWIĘCAM.



Przekład dzieła Pestalozzego „Jak Gertruda uczy swoje dzieci“ wymagał uzupełnienia; jest niem książka niniejsza.

Nie roszcząc pretensyi do oryginalności w poglądach i samodzielnych badań, oparłem się w pracy swej wprawdzie głównie na pismach samego Pestalozzego, ale uwzględniłem też szeroce dawniejszą i najnowszą literaturę o nim aż do ostatniej chwili.

Korzystałem z prac Seyfartha (do życiorysu głównie), Hunzikera, Compayré, Natorpa (co do poglądów przeważnie) i wielu innych, których tytuły wymieniam w przypiskach.

Niechaj mi wolno będzie w tem miejscu wyrazić wdzięczność Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego za podjęcie się wydania niniejszej książki, redaktorowi L. Zarzeckiemu za inicyatywę do zajęcia się Pestalozzim, a koledze K. Królowi za życzliwą pomoc w przygotowaniu mej pracy do druku.

W. Osterloff.

SPIS RZECZY.

I. Wstęp.

Str.

1. Stosunki społeczne w Szwajcaryi, a szczególnie w Zurychu, w wieku XVIII 1
2. Szkolnictwo ludowe w Europie Zachodniej przed wielką rewolucyą francuską 3
3. Dążenia reformatorskie w wychowaniu i w szkolnictwie przed Pestalozzim 7

II. Żywot i pisma Henryka Pestalozzego.

1. Lata dzieciństwa (1747 — 1764) 18
2. Lata młodzieńcze (1764 — 1767) 25
3. Lata działalności praktycznej (1767 — 1788) 33
4. Wychowawca ludzkości i kaznodzieja ludu (1780 — 1798) . . 43
5. Bakalarstwo (1799 — 1804) 68
6. Pierwsze pisma pedagogiczne (1800 — 1804) 92
7. „Uczelnia ludzkości“ (1804 — 1811) 104
8. Nowe zawody i prace (1808 — 1817) 131
9. Ostatnie prace i lata żywota (1817 — 1827) 141
10. Testament i nagrobek 154

III. Pestalozzi jako człowiek, myśliciel społeczny i pedagog.

1. Charakterystyka ogólna 157
2. Główne punkty pedagogiki Pestalozzego 165
3. Pestalozzi, Rousseau i Kant 174
4. Komeński, filantropinizm, neohumanizm klasyczny, filozoficzny oraz polityczno-społeczny i pestalocyzm w Niemczech . 181
5. Herbart i jego szkoła 194
6. Jan Paweł i Fryderyk Froebel 203
7. Condorcet i Spencer, pestalocyzm w Europie Zachodniej, w Ameryce i w Polsce 211
8. Najnowsza literatura niemiecka o Pestalozzim. Zakończenie 225



I. Wstęp.[1]

1. Stosunki społeczne w Szwajcaryi, a szczególnie w Zurychu, w wieku XVIII.

W wieku XVIII w Szwajcaryi, jak i dziś, przyroda roztaczała swe czary; ku niebiosom wznosiły się śnieżne szczyty alpejskie, lśniły się złotem i srebrem lodowce, nęcił błękit jezior, szumiały potoki, przykuwały wzrok dziwaczne kształty skał, uśmiechały się zalotnie zaciszne, zaludnionc doliny; strumienie szeptały i echa górskie roznosiły w dal imiona: Wilhelm Tell, Winkelried, Morgarten, Sempach, Murten, a jednak był to kraj niewoli i ucisku...

Związek Szwajcarski składał się z odrębnych państewek niby to zaprzyjaźnionych z sobą, w istocie rzeczy najczęściej wzajemnie sobie wrogich, z których każde dążyło do supremacyi nad innemi. Kantony pierwotne zachowały wprawdzie swój charakter patryarchalnej wolności, ale ludność, przeważnie pasterska i rolnicza a uboga, znajdowała się w uciążliwej zależności ekonomicznej od możnych, przemysł i han-

[1]) Seyfarth: Heinrich Pestalozzi. — Walsemann: H. Pestalozzi. — Rochat: Henri Pestalozzi. — Hunziker: Schweizerisches Schulwesen. — Kummer-Breuleux: Histoire de l' instruction publique de Berne. — Ziegler: Geschichte der Pädagogik. — Schorn: Geschichte der Pädagogik. — Kellner: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. — Knabe: Geschichte des deutschen Schulwesens. — G. Compayré: Histoire de pédagogie.

del w swem ręku dzierżących sąsiadów miejskich. Miasta ludniejsze i zasobniejsze narzucały swą opiekę, połączoną zawsze z wyzyskiem, mniej ludnym i zasobnym. W miastach samych prawa obywateli były różne. Władzę sprawowały przeważnie rody arystokratyczne prawie że dziedzicznie. Tam nawet, gdzie rządy zwały się demokratycznymi, nie brakło różnic stanu i obywatelstwa.

Niegdyś w zaraniu wolności szwajcarskiej wzrastające w siłę miasta otoczyły swą opieką okoliczną ludność wieśniaczą. Były to pierwotnie umowy dobrowolne, zapewniające korzyści obu stronom, z biegiem czasu jednak wytworzył się z nich stosunek pana do sługi. Miasto było władcą, ludność wiejska poddanymi. Był to stosunek feudalny z przymieszką mieszczańską. Miasto było suzerenem, a jednocześnie kapitalistą kupcem i przemysłowcem; ludność wiejska zarówno poddanymi w znaczeniu średniowiecznem, jak i proletaryatem w znaczeniu nowoczesnem.

Szczególnie srogim władcą dla swoich terytoryów wiejskich było miasto Zurych. Warowny, ponury gród owego czasu trzymał w żelaznych kleszczach zależności pokorny lud wiejski.

Niegyś lud opierał się uciskowi, z biegiem jednak czasu zmartwiał w niewoli zupełnie, nie zdając już sobie sprawy ze swej niedoli.

Zresztą i ludność miejska, o ile była nieuprzywilejowaną lub niezamożną, również cierpiała ucisk od rządzących miastem grodzian lub zamożnych współobywateli, od których zależał jej byt materyalny.

W drugiej połowie w. XVIII począł rozwijać się w kantonie Zurych i gdzieindziej w Szwajcaryi przemysł, szczególnie bawełniany. Uboga ludność garnęła się gorączkowo do nowych zarobków, nie podniosły jej one jednak ekonomicznie. Do wyzysku feudalnego przyłączył się nowy — fabryczny, choć był to przemysł jeszcze przeważnie domowy; robotnik posiadał warsztat względnie własny, t. j. u siebie w domu, ale założony za pieniądze przedsiębiorcy-kapitalisty, który wyzyskiwał swoje położenie.

Wpływy klasyczno-romantycznej literatury niemieckiej z jednej strony, encyklopedyzmu francuskiego z drugiej wywołały od połowy XVIII wieku żywy ruch wśród inteligencyi szwajcarskiej, szczególnie zaś zuryskiej. Szerzyła się i rozwijała coraz silniej idea reform społecznych, jak równouprawnienie stanów, oświata powszechna, szczególnie zaś zniesienie hegemonii miasta nad wsią. Tworzyły się w Zurychu tajne koła i stowarzyszenia, przeważnie młodzieży, w celu obalenia istniejącego porządku rzeczy, albo też przynajmniej częściowego ulżenia ciężkiej doli ludu. Oświecały one lud i przy każdej sposobności stawały w jego obronie. Nie brakło spisków i prób zbrojnych powstań. Ale dzierżący ster władzy obywatele miejscy ani myśleli ustępować rewolucyonistom. Nie czyniono żadnych ustępstw i mszczono się krwawo za wszelkie zakusy przewrotowe.

Oświecony przez inteligencyę lud poczynał uczuwać czynione mu krzywdy i upominać się o swoje prawa, za co zaludniał więzienia i ginął gromadnie w zamieszkach lub na rusztowaniu.

Z wybuchem rewolucyi francuskiej wzmógł się jeszcze ruch wolnościowy w Szwajcaryi, jednocześnie zaś żywioł zachowawczy czynił wszystko, co tylko mógł, by utrzymać się przy władzy i zdusić hydrę rewolucyjną; zaostrzył i tak już surową cenzurę, karał najmniejszą manifestacyę, zarządzał stany wyjątkowe i t. p. Dopiero wkroczenie Francuzów do Szwajcaryi (1798 r.) położyło kres staremu porządkowi rzeczy. Wśród licznej rzeszy bojowników za wolność ludu górował nad innymi siłą swych przekonań, miłością i poświęceniem *Henryk Pestalozzi.*

---

2. Szkolnictwo ludowe w Europie zachodniej przed wielką rewolucyą francuską.

Już we wczesnem średniowieczu istniały po miastach Europy zachodniej szkoły elementarne. Zwano je w Niem-

czech „szkołami pisania“ (Schreibschulen), a nazwa ta streszczała istotnie cały ich program. Oczywiście, przed wynalazkiem druku sztuka czytania była nierozdzielna od sztuki pisania. Mógł rycerz na swoim zamku obywać się bez sztuki pisania, bo na to miał kapelana, który w razie potrzeby odczytywał mu otrzymywane listy i dokumenty, lub sporządzał je, potrzeba zaś taka zachodziła zazwyczaj niezmiernie rzadko. Co innego kupiec, który był czem więcej, niż kramarzem, lub rzemieślnik w znaczeniu dzisiejszego przemysłowca.

Chodziły więc dzieci zamożniejszych mieszczan, a niekiedy i ubogich, do szkoły dla zdobycia sztuki pisania, przy której uczono też rachunku najelementarniejszego.

Inaczej było na wsi. Interesa wieśniaka nie wymagały sztuki pisania, a cóż miałby czytać?

Szczupły zapas literatury rękopiśmiennej przystępny był tylko dla uczonych, t. j. dla duchowieństwa. A zresztą czyżby gnębiony poddaństwem chłop mógł odczuwać potrzebę oświaty? Nie można powiedzieć, żeby duchowieństwo, szczególnie zakonne, nie dbało o oświatę ludu, ale rozumiało ją głównie jako oświecanie moralne i religijne; uczyło więc lud ustnie zasad wiary i moralności, dawało mu także wskazówki praktyczne, niekiedy przy sposobności uczyło nadto pisania. Jeżeli chłopiec wiejski okazywał chęć do nauki, to szkoła klasztorna stała dla niego otworem; jako duchowny, mógł następnie zostać uczonym lub zdobyć najwyższe dostojeństwa kościelne.

Wynaleziono druk. Nastała reformacya. Dla jej rzeczników wynalazek druku stał się przedewszystkiem środkiem propagandy. Czytywanie Biblii było dla każdego protestanta obowiązkiem. Ustne nauczanie religii już nie wystarczało. Nie chodziło już bowiem, jak to dotąd bywało, tylko o wyuczenie się Wierzę, przykazań i pacierzy; chodziło o to, żeby protestant poznał wszystkie dogmaty i wierzenia swego wyznania, w rozróżnieniu nie tylko od katolicyzmu, ale i od innych wyznań protestanckich. Wszak prowodyrowie reformacyi wyklinali się nawzajem. Wysubtelizowana dogmatyka wymagała koniecznie utrwalenia się i ustalenia się w druku.

Powstała też specyalna liryka protestancka w pieśniach nabożnych. Potrzebne więc były katechizmy i kancyonały. Musiał lud nauczyć się czytać, by mógł czytywać Biblię, katechizm i kancyonał.

Nauczanie elementarne nie tylko w mieście, ale i na wsi stało się koniecznością ze względów wyznaniowych. Zakładali więc protestanci wszędzie przy swoich zborach szkoły. W mieście „szkoły pisania“ przekształcono na szkoły katechizmu, w których jednak oprócz koniecznego czytania drukowanego słowa uczono także pisania i rachunku, jako też początków łaciny.

Zamiast dawnych szkół klasztornych powstawały po miastach szkoły świeckie pod nazwą „łacińskich“ (dzisiejsze gimnazya), tworzyły się też t. zw. szkoły rycerskie, czyli instytuty szlacheckie.

W miasteczkach i na wsi powstawały szkółki parafialne, których zadaniem głównem była nauka kościelna. Idąc za przykładem protestantów, katolicy wydawali katechizmy i zakładali szkoły ludowe.

Duchowieństwo katolickie nie wyrzekało się dotychczasowego swego wpływu na wychowanie, przeciwnie, widziało w niem najskuteczniejszą broń przeciw protestantyzmowi; niektóre zakony nowe i dawniejsze poczęły zajmować się specyalnie szkolnictwem, jedne więcej średniem, inne ludowem. Powstawały instytuty pod kierunkiem duchownych i misye wśród ludu. W pierwszych czasach reformacyi szkolnictwo zachodnio-europejskie, średnie i wyższe, owiane duchem humanizmu, kroczyło raźno naprzód ku swemu udoskonaleniu. Atoli nie skończył się jeszcze wielki okres historyczny, gdy humanizm skostniał w werbalizmie, a żarliwość religijna przybrała cechę ponurego fanatyzmu religijnego lub bezmyślnego klepania słów.

Rozbrat czytania z pisaniem wskutek wynalazku druku wywołał skutek fatalny w nauczaniu elementarnem. Sztuka czytania stała się czemś odrębnem od sztuki pisania; pierwszą ceniono wyżej, niż drugą; uczono zaś czytania za pomocą mozolnej, zabójczej dla ducha metody sylabizowania. Przece-

niano mądrość książkową, lekceważono doświadczenie i umiejętności praktyczne, nie kształcono w mowie ojczystej i nie przygotowywano do życia. Kucie niezrozumianych dobrze słów w szkole tamowało wszelki swobodny rozwój ducha; w szkole łacińskiej „kuto“ autorów starożytnych, w szkole elementarnej katechizm i kancyonał.

Jedynym środkiem wychowawczym w szkole była kara cielesna, którą stosowano w różnej postaci, z wielkiem wyrafinowaniem, wprost okrucieństwem.

Szczególnie smutny był stan szkoły ludowej po wsiach i małych miasteczkach. Do bakalarstwa brali się ludzie najczęściej umiejący tylko jako tako czytać i pisać, niekiedy tylko czytać, weterani wojskowi, rzemieślnicy, włóczęgi wykolejone.

Płaca bakałarzy była tak marna, że poumieraliby z głodu, gdyby nie uprawiali innego zajęcia prócz szkolnego. Bywały gminy, które nie posiadały nawet stałego lokalu szkolnego; bakałarz przenosił się co miesiąc, co tydzień, a nawet co dzień od jednego gospodarza do drugiego. Jeśli zaś istniał lokal stały, to zazwyczaj mieścił w jednej izbie szkołę i mieszkanie prywatne, często i warsztat bakałarza. Jakie było nauczanie w tych warunkach, łatwo sobie można wyobrazić.

Nie brakło w wieku XVI i XVII usiłowań, by podźwignąć szkolnictwo, w drugiej zaś połowie XVIII wieku, wieku oświecenia, dążenie do racyonalnego wychowania i powszechnego, gruntownego nauczania stało się na Zachodzie ogólnem.

W szkole średniej zmieniło się wiele na lepsze. W szkole ludowej zaś kończyło się po większej części wszystko na dobrych chęciach. Brakowało szkole ludowej wiejskiej szczerego poparcia rządów, dążenia ludu do oświaty; co nie było nic dziwnego wobec tego, że cierpiał on straszną nędzę i doznawał srogiego ucisku od państwa i stanów wyższych; nie było wykwalifikowanych nauczycieli, dobrych podręczników, metod, środków unaoczniających, programu—słowem wszystkiego, czego potrzebuje dobrze urządzona szkoła, a co posiada dzisiejsza (przynajmniej w pewnej mierze). Dopiero ku schył-

kowi XVIII wieku a na rubieży XIX rozchodzić się zaczęła po Europie sława męża wielkiego ducha, który przekonał rządy o konieczności oświaty ludu, stworzył metody i podręczniki szkolne, ułożył program dla szkoły ludowej. Mężem tym był Szwajcar *Henryk Pestalozzi.*

---

3. Dążenia reformatorskie w wychowaniu i w szkolnictwie przed Pestalozzim.

Biada wielkim ludziom, którzy wyprzedzają swój czas o tyle, że nie rozumieją ich współcześnicy, i którzy nie znajdują odpowiedniego dla siebie pola działania, by wprowadzić w czyn swoje teorye. Słowa ich są głosem wołającego na puszczy, a pamięć o nich ginie, jeżeli trafem nie odkryje ich dzieł bliższe mu duchem, choć dalekie czasem potomstwo. Takimi reformatorami, którym los nie pozwolił dożyć chwili, kiedy słowa ich właściwie zrozumiane zamienią się w czyn, byli: w wieku XVI Hiszpan, katolik, *Ludwik Vives*[1]) i w wieku XVII Morawianin, protestant (wyznania czesko-morawskiego), *Amos Jan Komeński.*[2])

Vives był gorącym humanistą, a stąd jednym z głównych pogromców scholastyki średniowiecznej, nie zasklepił się jednak tak, jak inni współcześni mu i późniejsi humaniści, w świecie klasycznym. Nie zatracając ideałów swych klasycznych, badał życie społeczne swego czasu trzeźwo i z dążeniem do naprawy istniejących stosunków nie przez po-

---

[1]) 1492 — 1540. Dzieła główne: „De anima et vita“ (O duszy i życiu); „De officio mariti“ (O obowiązkach małżonka); „De disciplinis“ (O naukach).

[2]) 1592 — 1670. Dzieła główne: „Didactica magna“ (w przekładzie polskim H. Wernica „Wielka dydaktyka“ 1883); „Orbis sensualium pictus“ (Świat widzialny w obrazach); „Janua linguarum reserata“ (Roztworzone wrota języków). O Komeńskim czytelnik znajdzie więcej w części trzeciej niniejszej pracy.

wrót do przeżytego świata grecko-rzymskiego, lecz przez ukształtowanie ich stopniowe w sposób coraz to więcej nowożytny. W licznych swych dziełach porusza często sprawę wychowania i nauczania, czy to przy innych kwestyach, czy też oddzielnie. Dużo jego twierdzeń i dezyderatów w dziedzinie pedagogiki posiada cechę zupełnie nowoczesną.

Zdania takie są następujące: Nie pytajmy się tyle, czem jest dusza ludzka, lecz co czyni, jak żyje i rozwija się. Zanim przystąpimy do nauczania, zbadajmy umysłowość naszych uczniów. Najlepiej charakteryzują uzdolnienia ucznia jego zajęcia i zabawy, sprawność w rachunku i pamięć. Do stopnia i rodzaju zdolności ucznia winno stosować się nauczanie. Najwyższym celem nauczania jest udoskonalenie etyczne jednostki, a przez nią i społeczeństwa. Społeczeństwo nie będzie nigdy doskonałem, dopóki kobieta nie otrzyma równego wykształcenia z mężczyzną. Nauka opierać się winna na doświadczeniu, nie na słowach. W szkole oprócz studyów klasycznych winny zajmować poczesne miejsce nauka przyrody i matematyka. Nauczanie należy zaczynać od języka ojczystego, by na nim mogła się oprzeć nauka języków starożytnych. Jako klasyk, Vives ceni wysoko naukę gramatyki łacińskiej, atoli nauczanie języków nowożytnych radzi prowadzić bez gramatyki, wyłącznie praktycznie w domu.

Czuje wprawdzie już potrzebę oświaty powszechnej ale planu jej organizacyi przez szkołę ludową jeszcze nie posiada; nie miał też gruntu na taką organizacyę w środowisku katolicko-hiszpańskiem w XVI wieku.

Co innego Komeński: żył on wiek prawie później i wyrósł w najdemokratyczniejszej organizacyi kościelnej, wśród wyznań protestanckich. Wszechstronnie i gruntownie uczony humanista i żarliwy wyznawca swej wiary, biskup, nauczyciel i męczennik za swe przekonania religijne, Komeński dążył do odrodzenia ludzkości przez religię i wychowanie. Wychowanie zaś jest dla niego nauczaniem, a nauczanie wychowaniem. Opiera on nauczanie na podstawach naturalnych: na spostrzeganiu zmysłowem, na doświadczeniu i na

unaocznianiu rzeczy, żąda kształcenia sił psychicznych, potępia gwałt fizyczny w szkole, a zaleca zachętę do nauki, budzenie żądzy wiedzy w uczniach, w tym celu zaś dąży do możliwego ułatwienia nauki przez odpowiednie środki i sposoby metodyczne i układa cały szereg podręczników elementarnych; poznanie przyrody i kształcenie się w mowie ojczystej czyni punktem wyjścia w nauczaniu; żąda, żeby uczeń możliwie samodzielnie zdobywał wiedzę, a nie wierzył na słowo nauczycielowi, żeby nie wykuwał bezmyślnie zadanego mu pensum. Kształcenie fizyczne uważa za współrzędny intelektualnemu czynnik wychowawczy; zaleca zaprawianie w pracy ręcznej, jako ważny przedmiot szkolny. Buduje jednolite szkolnictwo narodowe i powszechne dla wszystkich stanów, którego ogniwami są: szkoła macierzyńska (dzisiejszy ogródek dziecięcy), szkoła ojczysta (ludowa), szkoła łacińska (gimnazyum) i szkoła wyższa (uniwersytet); tworzy programy dla wszystkich tych szkół; szerzenie oświaty wśród ludu przez szkolnictwo uważa nie za łaskę, lecz za obowiązek społeczny, szkołę ludową nie za szkołę ubogich, lecz szkołę przyszłych obywateli przyszłej społeczności chrześcijańskiej.

Niektóre podręczniki szkolne Komeńskiego doznały wielkiego powodzenia za jego życia i później aż po wiek XIX; atoli dzieła jego dydaktyczne poszły zupełnie w zapomnienie, „odgrzebano“ je dopiero w pierwszej połowie ubiegłego wieku, gdy już dążenia Komeńskiego zbliżyły się do swego wcielenia w życie; dziś o działalności i pismach Komeńskiego istnieje już obszerna literatura. Vives jeszcze później, bo niewiele lat temu, stał się przedmiotem poważnych studyów pedagogów poza Hiszpanią, głównie we Francyi i Austryi, choć już nieco dawniej wspominali o nim niektórzy pedagogowie katoliccy.

Idea reformy wychowania występowała od XVII wieku w dwóch kierunkach krańcowych: religijnym i społeczno-naukowym, które jednak, rozchodząc się zasadniczo, schodzą się w dążeniu do celów praktycznych, w stosowaniu wychowania szkolnego do potrzeb życia społecznego.

Biblioteka

W kierunku religijnym widzimy z kolei dwa krańce: katolicki i sekciarsko-protestancki; pierwszy reprezentują zakony i kongregacye katolickie (Jezuici, Pijarzy, Oratoryanie i t. p.), drugi pietyści w Niemczech, janseniści we Francyi, gdy protestantyzm prawowierny trwa przy skostniałym swym systemie szkolnym.

Kierunek społeczno-naukowy wyrasta z humanizmu, jako protestu przeciw scholastyce i więzom kościelnym, a następnie przeciw temuż humanizmowi, gdy ten zaśniedział w klasycyzmie, filologii, dogmatyce religijnej i zasklepił się w mądrości książkowej, stawiając wysoki mur graniczny między nauką i życiem. Z biegiem czasu w kierunku społeczno-naukowym wytwarzają się dwa wrogie sobie obozy: humanitarno-nowożytny (przyrodniczy) i humanitarno-klasyczny.

Wielki humanista *Erazm z Rotterdamu* [1]) pisywał dużo o wychowaniu, zakreślając mu wzniosłe cele i czyniąc dużo trafnych uwag; w ostatecznej jednak osnowie dążenia jego zmierzają nie tylko do przywrócenia ducha klasycznego, ale i do przetworzenia społeczeństwa nowożytnego na wzór świata helleńsko-rzymskiego. Ideały jego usiłował wprowadzić w czyn pedagog protestancki *Trotzendorf* [2]), stworzywszy zakład naukowy w duchu ściśle klasycznym, którego wychowańcy tworzyli jakby republikę starożytną i mieli czuć, myśleć i mówić, jak Grecy i Rzymianie, wyrzekając się mowy ojczystej i patrząc z pogardą na życie współczesne.

Humanista francuski *Rabelais* [3]), ceniąc wysoko studya klasyczne i gromiąc scholastykę, nie zaleca jednak powrotu do świata klasycznego, lecz pragnie przekształcić wychowanie do potrzeb praktycznych spółczesnych; nawołuje do po-

---

[1]) 1477—1536. Dzieła: „Quis sit modus repetendae lectionis“ (O sposobie powtarzania lekcyi); „De civilitate morum puerilium“ (O wychowaniu moralnem młodzieży); także o wychowaniu książąt, o wychowaniu dziewcząt, podręcznik do rozmowy potocznej łacińskiej i inne pisma pedagogiczne i podręczniki.

[2]) 1490—1556.

[3]) 1483—1553 „Gargantua“; „Eudemon“.

znania przyrody i życia społecznego w nauczaniu i do kształcenia fizycznego obok intelektualnego w wychowaniu.

W wieku XVI, jak Rabelais, ale już po nim, przemawiał za racyonalnem wychowaniem celowem i praktycznem również Francuz *Montaigne.*[1])

W drugiej połowie XVI i na początku XVII wieku żył i działał twórca metody indukcyjnej badania przyrody, Anglik *Baco Werulamski.*[2]) Rabelais nie był pedagogiem, nie był nim też Montaigne, choć napisał traktat o wychowaniu. Baco nie tylko nie był pedagogiem, ale nie interesował się nawet sprawą wychowania, a jednak jego teorya indukcyi stanowi nie tylko przełom w nauce, lecz także i w nauczaniu. Sam wyraz „metoda“ w zastosowaniu do nauczania zdaje się pochodzi od Bacona.

Najbliższy wpływ wywarł on na Komeńskiego, którego dydaktyka opiera się głównie na nim, żądając w nauczaniu poglądowości unaocznienia, samodzielnej pracy ucznia, przyswajania pojęć, a nie słów wyłącznie, oraz wprowadza do nauczania realia, czego zresztą żąda jeszcze przed nim Montaigne, a przed Baconem Rabelais, choć więcej ze względów praktycznych, niż kształcących.

Czego żądali w teoryi Komeński, Rabelais, Montaigne, to wykonywali w części w praktyce janseniści francuscy i pietyści niemieccy, ułatwiając naukę przez unaocznianie, ucząc w języku ojczystym i wprowadzając do nauczania poznawanie przyrody. Działalność Jansenistów w Port Royal była zbyt krótka[3]), żeby mogła wywrzeć wpływ głębszy i szerszy, natomiast sekciarze protestanci dali trwały początek naukom realnym w nauczaniu i praktycznemu kierunkowi w wychowaniu, oraz wykładowi szkolnemu w języku ojczystym.

Najwybitniejszym przedstawicielem pietystycznego szkoł-

---

[1]) 1533—1592. Dzieło „Essays“.
[2]) 1561—1626.
[3]) 1643—1660.
[4]) 1663—1727.

nictwa w XVII wieku i XVIII był *August Francke*[4]), filantrop i pedagog. Był on założycielem i długoletnim kierownikiem olbrzymiego zakładu filantropijno - wychowawczego w Halli, obejmującego przytułek dla sierot, szkoły dla przychodnich ubogich dzieci, warsztaty uczniowskie, kursy wieczorne i niedzielne, szkołę realną, gimnazyum, internat dla młodzieży zamożnej, seminaryum nauczycielskie. Stworzył zatem całkiem nowe instytucye i typy szkół. Pisywał też informacye dla swego personelu nauczycielskiego i wychowańców seminaryum.

Według Franckego, bogobojny i pracowity żywot stanowi najwyższe uczłowieczenie, należy zatem w dzieciach zaszczepiać głębokie poczucie religijne, zaprawiać w znajomości zasad wiary i praktykach religijnych z jednej strony, a zaprawiać w pracy i uczyć dzieci ubogie wyłącznie rzeczy potrzebnych w życiu, przysposabiać je do zajęć praktycznych, zapewniających im byt niezależny. Zły duch wciąż czyha na zgubę człowieka, a najstosowniejszą ku temu chwilą jest, kiedy człowiek próżnuje; dzieci zatem powinny być ciągle zajęte pracą ręczną lub nauką albo też modlić się; wszelaka zabawa jest grzeszna; grzeszne jest też pielęgnowanie ciała.

W myśl takich poglądów, dzieci wprawdzie rozwijano metodą indukcyjną i przygotowywano znakomicie do życia, stosowano poglądowość i uczono w języku ojczystym, ale też gnębiono nauką i praktyką religijną i przeciążano pracą bez przerwy niemal, gdyż i niedziele nie były wolne od zajęć; przytem znajdowały się one pod ciągłym nadzorem; fizycznie nie kształcono, o ile nie chodziło o zajęcie produkcyjne; karę cielesną ujęto wprawdzie w ścisły regulamin ograniczający nadużycia, zaliczano ją jednak widocznie do „środków metodycznych“, gdyż Francke rozwodzi się nad nią w swoich przepisach długo i szeroko.

I w szkolnictwie katolickiem znać od połowy XVII wieku widoczne dążenie w kierunku stosowania się do celów praktycznych w wychowaniu. Dążenie to było w znacznej mierze skutkiem rywalizacyi szkoły katolickiej z protestancką i zakonów między sobą. Istotnie szkoły jezuickie w okresie

swego rozkwitu były lepsze, niż protestanckie (prawowierne), pod względem metod i programu; później jednak górowały nad niemi pijarskie.

Kierunek religijny ruchu praktycznego w wychowaniu szkolnem mało lub wcale nie uwzględniał kształcenia fizycznego, a nawet je potępiał, starał się wprawdzie o rozwój intelektualny młodzieży, ale też i tłumił ten rozwój katechizmem i kancyonałem, jak u sekciarzy protestanckich, lub paczył charakter systemem szpiegowskim, jak u Jezuitów, wytwarzał zaś zarówno u jednych jak i u drugich obłudę; zdaje się, że tylko Pijarzy wolni byli choć w części od tych wadliwości religijno-praktycznego kierunku wychowawczego.

Filozof angielski w wieku XVII *Locke*,[1]) założyciel filozofii sensualistycznej i psychologii empirycznej, toruje nowe drogi teoryom wychowawczym.

Wykazuje on, że człowiek nie posiada wrodzonych wyobrażeń i pojęć o rzeczach: powstają one stopniowo, jako rezultat spostrzeżeń czynionych przez zmysły, a utrwalających się następnie w umyśle. Z pojęć o przedmiotach zmysłowych tworzą się pojęcia abstrakcyjne; wiedza i moralność są wynikiem doświadczenia. Zadaniem wychowania jest hodowanie zdrowego ducha w zdrowem ciele; kształcimy zarówno ciało jak i ducha głównie przez przyzwyczajenie. Winniśmy hartować ciało, utrzymywać je w dobrem zdrowiu, ćwiczyć sprawność zmysłów i muskułów, zaprawiać w moralności, uczyć tego, co potrzebne w życiu; bezpłodna erudycya jest nieużytecznym balastem dla umysłu; wychowanie stosować się winno do indywidualności.

Jan Jakób Rousseau[2]) jest twórcą naturalizmu w wychowaniu. Znajduje się w znacznej mierze pod wpływem Locke'a, kroczy jednak i własnemi drogami, występując czę-

[1]) 1632—1704. „Kilka myśli o wychowaniu“ (przekład polski Śniadeckiego).

[2]) 1712—1778. „Emile“ (powieść pedagogiczna, której treść główną stanowi wychowanie chłopca przez guwernera od kolebki do ożenienia) O Rousseau znajdzie czytelnik znacznie więcej w części trzeciej naszej pracy.

sto przeciw niemu. „Wszystko jest doskonałe, gdy wychodzi z rąk Twórcy wszechrzeczy; wszystko wyrodnieje w ręku człowieka“ powiada Rousseau. Słowa te streszczają jego uwielbienie dla natury i pierwotnego stanu ludzkości, oraz jego pogardę dla cywilizacyi. Według niego, dziecię przychodzące na świat jest dobre; gdy w pojęciu chrześcijańskiem dziecię rodzi się złem, obciążone jest bowiem grzechem pierworodnym, a w nowoczesnem ani dobrem ani złem, jednakże z ogólnemi predyspozycyami i do dobrego i do złego. Zdaniem jego, dziecko staje się stopniowe złem pod wpływem wynaturzonych warunków życia współczesnego i opacznego wychowania.

Im człowiek więcej zbliżony jest do natury, tem jest doskonalszy, twierdzi Rousseau. Należy wychowywać dziecię zgodnie z prawami przyrody w ogólności i natury ludzkiej w szczególności. Niechaj wrodzone dziecku popędy i uzdolnienia rozwijają się swobodnie; rzeczą wychowawcy jest zabezpieczyć wychowańca od tego, co mu szkodzić może, i dawać mu sposobność do kształcenia tych swoich popędów i uzdolnień.

Chodzić winno o wytwarzanie przyzwyczajeń zgodnych z naturą. Wychowanie stanowią nie tyle przepisy, ile ćwiczenia w sprawności życiowej. Należy wychowywać w dziecku nie przedstawiciela rodziny, stanu, zawodu, wyznania, państwowości, narodowości, lecz człowieka. Uczmy dziecko, jak ma żyć, t. j. jaki ma czynić użytek z własności swych fizycznych i umysłowych.

Zaprawiajmy dziecię w samodzielności, do walki o byt i wyrabiajmy w niem odporność zarówno w bogactwie jak i w ubóstwie. Kto najlepiej znosi dobro i zło, którego doświadcza, jest najlepiej wychowany.

Pierwszy okres w życiu dziecka trwa do chwili, gdy mówi. Matka ma sama karmić dziecię i pozwalać mu na możliwą swobodę ruchu. Jak matka mamką, tak ojciec ma być nauczycielem swego dziecka; oboje niech działają zgodnie.

Z mówieniem zaczyna się drugi okres w życiu dziecka, który trwa do 12-ego roku.

W okresie tym dziecię interesuje się wyłącznie światem zmysłowym. Świata moralnego i religijnego nie rozumie; gdy mu o nim mówimy, to wytwarza ono sobie błędne i fantastyczne pojęcia, np. o Bogu, które wywierają wpływ ujemny na jego poglądy w starszym wieku. Nieodstępne jest dla dziecka w tym wieku rozumowanie. Nie zakazujmy tego, czego czynić nie ma, ale zapobiegajmy temu, by to mogło uczynić, nie motywując wobec dziecka postępowania naszego. Zwróćmy uwagę na indywidualność dziecka; objawia się ona, gdy nie krępujemy zbytnio jego woli. Pojęcia prawa własności uczmy na rzeczach, które dziecko samo sobie wyrobiło, oraz na skutkach nieopatrzności w ich strzeżeniu i zachowaniu.

Wady dziecka tworzą wychowawcy i otoczenie przez niestosowne z niem postępowanie. Zmysły dziecka należy kształcić przez zaprawianie w mierzeniu, ważeniu, rysunku, śpiewie. Nauka książkowa jest jeszcze przedwczesna. Jeśli jednak dziecko przed 12-ym rokiem życia interesuje się sztuką czytania i pisania i czuje potrzebę przyswojenia jej sobie, to uczmy jej. Kształcenie siły i sprawności fizycznej jest najważniejszem zadaniem wychowawczem w okresie do lat 12.

Czas od 12-ego po 15-y rok życia jest dla dziecka okresem gromadzenia wiadomości, nauczania. Tylko jedna książka jest stosowna dla chłopców tego wieku: jest nią Robinson Kruzoe.

Nauki przyrodnicze wraz z geografią, oparte na doświadczeniu osobistem, a rozpoczęte od badania zjawisk codziennych i miejscowości rodzinnej, oraz nauka rzemiosł — oto podstawowe przedmioty kształcenia.

Od dojrzałości płciowej rozpoczyna się nowy okres w rozwoju chłopca. Jest to czas kształcenia społecznego, nauki historyi, opartej na lekturze Plutarcha, zapoznania się z zasadami religii i moralności, wszelakoż bez cech wyznaniowych, zaprawiania się w wymowie, nabywania znajomości języków obcych drogą praktyczną.

Wychowanie dziewczyny jest przeważnie sprawą matki; niechaj przygotowuje się do naturalnego swego powołania—

żony, matki i gospodyni domu. Wychowanie religijne dziewczęcia winno być praktyczne, nie dogmatyczne: niech stanie się religijną za przykładem rodziców, niech więcej miłuje religię, niż jej się uczy.

Dążenia wychowawcze Locke'a, Franckego i Rousseau zastosowali w części do praktyki szkolnej w Niemczech *Basedow* [1]) i jego współpracownicy. Szkoły ich zwano „filantropinami", zasady ich „filantropinizmem" (miłośnictwem ludzkości). Filantropiniści kładli wielki nacisk na wychowanie fizyczne, żądali wychowania zgodnego z naturą i swobody dla wychowańca, ułatwiających metod, dobrych podręczników i realiów w nauczaniu, nauki rzemiosł dla młodzieży szkolnej wszystkich stanów, przygotowania wogóle do życia praktycznego, bezwyznaniowego wykładu religii w szkole, zaprawiania w moralności niezależnej. Filantropinizm wyrażał dużo dobrych chęci i uzasadnionych żądań, ale też zawierał dużo braków i blagi; w ostatecznych swych wynikach stał się banalnym utylitaryzmem bez szerszej idei przewodniej w teoryi, a zupełnie niedołężnym w praktyce. To też szumnie reklamowane „filantropina" po krótkim czasie świetnego istnienia upadły. Przytem filantropiniści dbali właściwie tylko o stan wyższy i średni, o ludzie prawie że nie myśleli [2]). A prądy rewolucyjne społeczne, później zaś dążenia

---

[1]) 1724—1790.

[2]) Wszelakoż z filantropinizmu poczęła się poczęści odrębna falanga oświatowców ludowych, której przodownikiem był Rochow (1734—1805). Wystąpiwszy z wojska, osiadł w dobrach swoich i tam poświęcił większą część życia szerzeniu oświaty wśród ludu. Założył szkoły dla swych poddanych i sąsiednich włościan. Uczył sam, kształcił nauczycieli, pisał wskazówki metodyczne i podręczniki (pierwsza książka do czytania dla dzieci ludu); wpłynął na rząd pruski, by zajął się oświatą ludową i zakładaniem seminaryów nauczycielskich. Sam już fakt, że były oficer i szlachcic bardzo zamożny pracował niestrudzenie i bezinteresownie nad podniesieniem oświaty, moralności i bytu materyalnego własnych swych poddanych, że troszczył się o to, jak się uczą dzieci chłopskie, i osobiście „bakałarzył", świadczy dostatecznie o szlachetności jego zamierzeń; nie podobna jednak nie zaznaczyć, że dał początek płytkiemu „oświecaniu ludu" przez czytanie, pisanie i rachunki, oraz luźne wiado-

narodowe, jako też rozwój nauki nowożytnej parły do gruntowniejszych i szerszych reform w szkolnictwie. Wyrazicielem nowych kierunków w wychowaniu, nauczaniu i organizacyi szkolnej, po dziś dzień jeszcze istniejących, był *Henryk Pestalozzi.*



mości o świecie, wpajanie powszedniej, bezdusznej moralności, mędrkowania, przy metodzie sokratyczno-katechetycznej, na którą powstawał Pestalozzi. Znalazł bowiem naśladowców we wszystkich krajach niemieckich i poza ich granicami przeważnie wśród duchownych, którzy postępowanie jego doprowadzali do absurdu.

II. Żywot i pisma Henryka Pestalozzego.[1]

1. Lata dzieciństwa.

(1746—1764)

Wielki pracownik społeczny, twórca dzisiejszej szkoły ludowej i prorok pedagogiki nowoczesnej, urodził się w sławetnym grodzie Zurychu 12 stycznia 1746 roku.

Jak samo brzmienie nazwiska wskazuje, rodzina Pestalozzi była pochodzenia włoskiego; wszelakoż już za czasów reformacyi, osiadłszy w Zurychu, pozyskała tam prawa obywatelskie. W XVII i XVIII wieku Pestalozzowie piastowali różne zaszczytne urzędy i godności świeckie i duchowne w „państwie“ Zurych; jeden zaś z nich, kanonik Otton Pestalozzi, słynął zarówno z dziwactw oraz nadzwyczajnej do-

[1]) Seyfarth: Hein. Pestalozzi.—Natorp: H. Pestalozzi (w Gresslers Klassiker der Pädagogik).— Natorp: H. Pestalozzi (w wydawn. „Aus Natur und Leben“). — Walsemann: Pestalozzi (Auswahl aus seinem Briefwechsel). — Pestalozzi: Schwanengesang. — Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (w przekładzie polskim W. Osterloffa wydane w Warszawie 1909). — Pestalozzi: Aus Stanz. — Supprian: Frauengestalten aus der Geschichte der Pädagogik.—Schorn: Bilder aus der Geschichte der Pädagogik.—Kellner: Geschichte der Erziehung.—Baumann: Einführung in die Pädagogik. — G. Compayré: Histoire de la pédagogie. Tenże: Henri Pestalozzi. — Rochat: Henri Pestalozzi. — H. Wernic: Henryk Pestalozzi.— Portugall: Friedrich Fröbel. — Loos: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik.

broci i łatwowierności, tudzież drastycznego humoru, jak i wielkiej uczoności oraz dążności swych reformatorskich w sposobie wykładu Słowa Bożego w kościele i szkole. W połowie wieku XVIII proboszcz Andrzej Pestalozzi w Höngg rozwijał wielce dobroczynną działalność śród parafian swoich; zaprawiał ich nie tylko w życiu bogobojnem, ale i pracowitem, zabiegał niestrudzenie o podniesienie ich dobrobytu i oświaty. Syn jego Jan Pestalozzi, ojciec Henryka, został lekarzem-chirurgiem, a osiadłszy w Zurychu, zasłynął tam jako niezwykle zdolny operator, szczególnie okulista. Był on człowiekiem dążności humanitarnych, ale też dosyć lekkomyślnym, który zaniedbywał niekiedy pracę swą zawodową i obowiązki rodzinne dla polowania, rybołówstwa, nart i innych rozrywek.

Ożeniony był z Zuzanną Hotz, panną z rodziny pierwotnie włościańskiej, ale inteligentnej i dosyć zamożnej, osiadłej koło Rapperswyllu nad jeziorem Zuryskiem. Rodzina Hotzów, ciesząc się większemi prawami obywatelskiemi od nadawanych ogółowi wieśniaczemu, choć nie pełnemi jeszcze, ciążyła więcej ku miastu, niż ku wsi, pomna jednak swego pochodzenia, odznaczała się na ogół liberalnymi poglądami. Brat Zuzanny, doktór Hotz, słynął w całej Szwajcaryi jako człowiek zacny i dzielny pracownik społeczny oraz znakomity lekarz, a sława jego dzieł naukowych z dziedziny medycznej rozchodziła się daleko poza granicami kraju rodzinnego. W pracy społecznej odznaczył się hojnem wspieraniem filantropinów Basedowa, które z jego inicyatywy zaczęły powstawać w Szwajcaryi. Sama zaś Zuzanna była kobietą wysoce uczuciową, do głębi pobożną i jedną z tych istot idealnych, które zetknięcie się z prozą życia uważają za brudzenie duszy, a przytem nie cieszyła się dobrem zdrowiem.

Jakie było pożycie małżeńskie Janostwa Pestalozzi, niewiadomo. Zdaje się jednak, że nie było szczęśliwe dla obu stron; nie trwało też długo. Jan Pestalozzi zmarł w 33 roku życia po krótkiej chorobie, pozostawiając prawie w niedostatku oprócz żony troje drobnych dzieci; troska o los rodziny trapiła go w chorobie srodze; dopiero w ostatniej niemal chwili

życia zaświeciło mu promykiem nadziei przyrzeczenie służącej jego domu. Widział jeszcze przed śmiercią słabe zdrowie i niezaradność swojej żony, a przy niej strażniczkę spraw domowych i niestrudzoną pracowniczkę, dzielną, zdrową, młodą wieśniaczkę Babeli. Przywołał ją do siebie krótko przed zgonem i zaklął na wszystko, co dla niej święte, żeby nie opuszczała jego rodziny. Dziewczyna służyła u Pestalozzich dopiero od kilku miesięcy, zawahała się więc przez chwilę z daniem obietnicy, ale porwana ważnością chwili i wrodzoną dobrocią, przysięgła umierającemu uroczyście, że nigdy nie opuści swej pani ani jej dzieci, dopóki tylko będą potrzebowały jej opieki i pomocy. Przysięgi dotrzymała święcie, zmarła bowiem w domu pani Pestalozzi po 44 latach wiernej służby.

W chwili śmierci ojca Henryk liczył lat pięć, brat Baptysta sześć czy siedem, siostra Barbara dwa czy trzy lata. Dzieci Jana Pestalozzego miały jakby dwie matki. Pierwsza, rodzona, świeciła im przykładem łagodności, dobroci i zarazem też mężnej wytrwałości w ciężkich chwilach życia, zaszczepiała w duszach pierwiastki szlachetnych uczuć; przybrana zaś niestrudzoną pracą zaopatrywała ich potrzeby, uczyła postępowaniem własnem poświęcania się dla dobra innych, a zdrowy jej rozum chłopski wpajał poglądy praktyczne na życie. Gdy matka otwierała przed niemi wrota czarownej fantazyi, druga ich opiekunka opowiadała im o doli i niedoli wsi, o polach i lasach; zdrowa pobożność Babeli stanowiła przeciwwagę egzaltowanej religijności matki we wpływie na dzieci.

Piękne to miasto dzisiejsze Zurych; rozrosło się ono na znacznej przestrzeni nad jeziorem Zuryskiem i Limatą w dolinie i na wzgórzach, cieniste aleje, ogrody i winnice przeplatają jednostajność koszarową ulic nowoczesnych. Ale to miasto nowe. Za dzieciństwa Pestalozzego dzisiejszą starą dzielnicę, a wówczas miasto, otaczały warowne mury z surowo strzeżonymi wjazdami, zwodzonymi mostami i basztami. Ciemno, duszno, smutno było w tym grodzie, w którym, wyjąwszy rynek, wystające piętra górne przeciwległych kamienic

prawie że stykały się z sobą. Tylko niekiedy, jakby ukradkiem, wdzierały się promienie słoneczne przez szyby z grubego szkła z wypukłościami w zakratowanych oknach do mieszkania pani Pestalozzi, sprawiając za każdym razem wielką uciechę Henrysiowi i jego rodzeństwu. Dzieci nie wychodziły całymi dniami i tygodniami z pokoju, nie wypuszczano ich bowiem przez troskliwość to dla ich zdrowia, to garderoby. Wdowa Pestalozzi rozporządzała bardzo skromnymi funduszami, dopomagał jej teść. Przysyłał też coś i brat. Ale zaszczytne prawo obywatelskie pociągało też za sobą pewne obowiązki reprezentacyi. Sute napiwki służbie miejskiej, obowiązkowe niemal od czasu do czasu jałmużny ubogim, obowiązkowe również uroczyste przyjęcia honorowe familiantów, garderoba stosowna dla osób wysokiego rodu pochłaniały najznaczniejszą część dochodu. Nie mogły dzieci obywatelskie wałęsać się po ulicy w lichem odzieniu, jak dzieci plebsu, a świątecznego ubrania było szkoda na wycieczki za miasto, które dzieci bardzo lubiły.

Kochały dzieci bardzo swoją Babeli, ale więzione przez nią nudziły się nieraz bardzo, najmniej jednak może Henryś, miał bowiem zawsze coś do myślenia i lubił rozmowy z matką i służącą. Dzieci bywały na wsi corocznie, a wspomnienia o niej zaprzątały wciąż myśli Henrysia.

Nadeszły lata szkolne. Przez czas krótki Henryś chodził do tak zwanej szkoły niemieckiej, czyli elementarnej, a w latach 1754—1761 do szkoły łacińskiej, czyli gimnazyum, gdzie, jako syn obywatela miasta, nie płacił wpisu. Lata szkolne nie pozostawiły miłego wspomnienia w duszy Pestalozzego. Już w tym czasie objawiają się główne rysy jego charakteru, a rysy tak różne i sprzeczne z sobą pod niejednym względem, że spotkać je można rzadko z sobą połączone w duszy jednego człowieka.

Kojarzą się w nim dziwnie marzycielstwo z refleksyą i żądzą czynu, niezaradność i niezręczność z poczuciem tego, co praktyczne, uczuciowość ze zdrowym rozsądkiem, wielka szczerość ze skrytością, łatwowierność ze zmysłem krytycznym, lekkomyślność z rozwagą, nieśmiałość i bojaźliwość

z szaloną nieraz odwagą, brak wiary w siebie z poczuciem wewnętrznej swej wartości, skromność z poczuciem własnej godności, nad wszystkiem jednak górują w duszy jego niezmierna uczynność i dobroć oraz pobożność i miłość do ludzi, jako też wysoce rozwinięte poczucie sprawiedliwości.

Chłopiec brzydki i niezdarny, wypieszczony, słabowity, ciagle zamyślający się i stroniący od ludzi, stał się przedmiotem nieraz dotkliwych żartów ze strony kolegów, którzy mianowali go „mamusinym synkiem“ i nadali mu przezwisko: Henryś Dziwaczek z Cudakowa. A jednak ten „mamusin synek“ i „Dziwaczek“ umiał stawać dzielnie w obronie kolegów słabszych, pokrzywdzonych przez kolegów silniejszych, okazywał w takich wypadkach wcale niepoślednią siłę fizyczną, której jednak nie używał w obronie własnej od napaści koleżeńskich. Nad kolegami z gminu w szkole łacińskiej roztaczał formalną opiekę; prześladowali ich bowiem „synowie obywatelscy“. Bronił ich też wobec nauczycieli, którzy prześladowali synów wieśniaków i mieszczan, pośledniejszej kategoryi obywateli, niezgorzej od spółuczniów. Czynili nadto różnice między synami obywateli z pełnemi prawami, stosownie do zamożności i godności, jaką cieszyli się w republice; odgrywały też rolę w wyróżnieniu uczniów partyjność polityczna i względy znajomości.

Postępowanie takie oburzało Henryka do głębi duszy, a odczuwał je w części na sobie samym. O ile zachowywał się obojętnie, gdy koledzy wyszydzali jego słabości i dziwactwa, a nauczyciele wytykali mu brak pilności, uwagi lub rozgarnięcia, o tyle burzył się, gdy z prześladowania wyzierała stronniczość. Najczęściej chodziło mu jednak nie o siebie, lecz o innych, szczególnie zaś o synów włościańskich, tyle wzgardzonych przez mieszczan. Bywały chwile, że Henryś wprost imponował kolegom swoją odwagą. Szczególnie odznaczył się następującym czynem bohaterskim.

W roku 1755 straszne trzęsienie ziemi, które nawiedziło Lizbonę, dało się odczuć i w Szwajcaryi, choć w małym bardzo stopniu. I pod Zurychem wstrząsnęła się ziemia, na chwilę zachwiały się niektóre domy, a między nimi gmach,

w którym mieściła się szkoła łacińska. Chłopcy ratowali się, jak mogli, ucieczką; wielu wyskakiwało oknem. Wszyscy ocaleni biegli, co sił starczy, przed siebie, nie oglądając się za sobą. Jeden tylko Pestalozzi zatrzymał się, by dopomódz kolegom wyskakującym z okien dosyć wysokiego parteru. Gdy gromadce zabrakło tchu, stanęła, a przekonawszy się, że trzęsienie ziemi ustało, poczęła wolno wracać ku szkole: Uspokoiwszy się i zoczywszy Henryka kroczącego jak najspokojniej z teczką szkolną pod pachą, chłopcy przypomnieli sobie, że zostawili teczki swoje i czapki w szkole. Cisza była zupełna. Gmach szkolny stał, jak dawniej, nieruszony. Żaden jednak z chłopców nie odważył się powrócić do szkoły po swoje manatki. Wtedy „mamusin synek“ pobiegł do szkoły, wszedł i powyrzucał przez okno teczki i czapki kolegów.

Uczynność i odwaga Henrysia stały się w szkole wprost przysłowiowemi, choć nie przestawano żartować z niego. Do śmieszności Dziwaczka zaliczali mu chłopcy miejscy jego ciągłe przestawanie z synami włościańskimi i gorącą miłość dla nich. Już w klasie najniższej było mało wieśniaków, a im wyżej, tem ich było mniej, rok rocznie opuszczał przynajmniej jeden z nich szkołę, gdyż nie wolno mu było kształcić się dalej; każde takie rozstanie Pestalozzi opłakiwał gorzkiemi łzami, oni też jedni byli jego szczerymi przyjaciółmi. Inni koledzy brali mu za złe, że nie solidaryzował się z nimi w figlach, nie brał udziału w grach towarzyskich, żył wogóle jakby życiem odrębnem, własnem, zrażał też bezwzględną szczerością, z jaką wypowiadał swoje zdanie. Nie lubili jego szczerości i nauczyciele. Jeśli mu się co wydawało śmiesznem, żadna siła ludzka nie mogła go powstrzymać od wybuchu wesołości, śmieszyła go zaś szczególnie wszelaka napuszona uroczystość w szkole i kościele.

Już w latach pacholęcych snuł ciągle jakieś plany przyszłości, któreby uszczęśliwiły ludzkość, i krytykował nauczanie. Już wtedy uczuwał jako zło mechaniczne wykuwanie katechizmu i pieśni kościelnych oraz wokabuł łacińskich i gramatyki, jako też bezmyślną naukę czytania i pisania. Nie brakło mu ani zapału ani pilności w naukach, ale pó-

stępy jego były nierównomierne: celował w jednych przedmiotach, w innych szwankował, szczególnie w ortografii, a to do tego stopnia, że nie nauczył się nigdy pisać poprawnie. Przytem i w tych przedmiotach, które go interesowały, to ożywiał się, to stygł w zapale.

Lubił Henryk wyjazdy z matką i rodzeństwem pod Rapperswyll do krewnych macierzystych, najszczęśliwszym zaś czuł się, gdy spędzał wakacye sam u dziadka swego, proboszcza (pastora) w Höngg. Śród dziatwy wiejskiej czuł się swobodniejszym, niż śród kolegów szkolnych. Lubił zwiedzać z dziadkiem chaty wieśniacze, lubił słuchać jego kazań w kościele i wykładów w szkółce, którą sam prowadził, lubił rozmowy z nim, słuchał uważnie i wchłaniał w siebie, co mówił o niedoli ludu i jego prawach, o ucisku wsi przez miasto, o demoralizacyi, którą szerzyło miasto pośród ludności wiejskiej. Rzecz dziwna, ten przedstawiciel stanu uprzywilejowanego nienawidził wprost miasta, widząc w niem źródło wszelkiego zła dla wsi. Podobno jednak proboszczów takich, jak Pestalozzi, w Szwajcaryi w owym czasie było i więcej nie tylko śród pastorów, ale i księży katolickich. Był to już taki duch czasu.

Od dziadka nauczył się Henryk początków łaciny, gdy przechodził ze szkoły elementarnej do gimnazyum. Pastor Pestalozzi rozpoczął naukę od tego, że dał mu do ręki tekst łaciński „Ojcze nasz“ obok niemieckiego, a następnie porównywał wraz z nim wyraz po wyrazie jeden tekst z drugim, wykładając przytem podstawy gramatyki łacińskiej; od „Ojcze nasz“ przystąpił do autorów. Nauka taka podobała się Henrykowi bardzo, to też nie mógł się następnie oswoić z rutynistycznem traktowaniem łaciny w szkole. Wogóle dziadek wydał się chłopcu wzorem wszelkiej doskonałości. Że zostanie kiedyś pastorem, nie wątpił ani on, ani jego rodzina.

Pewien wpływ na Pestalozzego mogły też wywierać odwiedziny u wuja, dr. Hotza, słyszał bowiem tam o różnych przedsięwzięciach filantropijnych i oświatowych, ale jak sam zaznacza, daleko mniejszy, niż pobyt u dziadka, u którego bywał zresztą częściej i zwykle sam, gdy jego rodzeństwo przebywało z matką u jej krewnych.



2. Lata młodzieńcze.

(1764—1767)

W Zurychu istniały dwie szkoły wyższe, które zastępowały miejsce uniwersytetu: Collegium humanitatis i Collegium Carolinum; pierwsza była więcej szkołą średnią, druga więcej akademią; do obu zakładów posiadali prawo wstępu wyłącznie synowie obywatelscy, główne zaś ich zadanie stanowiło odpowiednie wykwalifikowanie przyszłych teologów. Dobór profesorów w tych zakładach był świetny. Odznaczali się zaś wśród nich szczególnie Bodmer i Breitinger, którzy odegrali wybitną rolę w dziejach literatury niemieckiej, jako też w rozwoju kulturalno-społecznym swego kraju.[1]) Słynęli oni jako uczeni, wzorowi nauczyciele i prawi obywatele; Bodmer odznaczał się nadto jako twórca i główny kierownik do śmierci ruchu demokratyczno-społecznego w Szwajcaryi. Bodmer wykładał historyę, prawodawstwo i literaturę, Breitinger język grecki i filozofię. Bodmer, Breitinger i inni profesorowie posiadali nie tylko gruntowną wiedzę, ale też umiejętność wykładu i ogromny wpływ moralny na młodzież. Być może, że młodzież pod ich kierunkiem otrzymywała za mało przygotowania praktycznego do życia, być może, iż przeładowywano ją klasycyzmem, ale przejmowała się ona zato gorącym idealizmem swych nauczycieli, przedewszystkiem zaś uczyła się miłować ojczyznę, wyrabiając w sobie poczucie obywatelskie.

Po ukończeniu szkoły łacińskiej Pestalozzi przeszedł kurs w Collegium humanitatis całkowicie (1761—1763) i dwa pierwsze kursy Carolinum (1763—1765). Studya Pestalozzego przypadały na gorący czas ruchów społecznych w Szwajcaryi: dążność do przekształcenia ustroju państwowego w du-

[1]) Występowali oni gorąco przeciw suchemu pseudoklasycyzmowi i „poezyi uczonej“ w literaturze niemieckiej, jako pierwsi krytycy w duchu kiełkującego wówczas neohumanizmu. Oni to pierwsi poznali się na wartości poetyckiej „Mesyady“ Klopstocka (1748), witając ją z zapałem jako zapowiedź odrodzenia literatury niemieckiej.

chu równości obywatelskiej występowała silnie we wszystkich kantonach.

W Genewie partye arystokratyczna i demokratyczna toczyły wciąż ze sobą boje. W roku 1766 walka zaostrzyła się z powodu Rousseau. Arystokraci, dorwawszy się do władzy, nałożyli na niego banicyę, co wywołało rewolucyę. Kwestya, czy Zurych ma na żądanie arystokratów brać udział zbrojny w pacyfikacyi Genewy, zapalała ogólnie umysły. Rząd skłaniał się do interwencyi na rzecz „władzy legalnej“ i za uchwałą przeciw Rousseau, większość jednak obywateli była jej przeciwna. Nadto w sferach rządzących objawiała się korupcya, która oburzała ogół obywateli; partye opozycyjne wzrastały na siłach, ale stary ustrój państwowy stał jeszcze mocno, strzały rewolucyjne drasnąć go tylko mogły, ale nie zburzyć. Na czele opozycyi stał Bodmer, jak zawsze, a za nim szła na oślep młodzież akademicka, uwielbiając go jako mistrza swego i przewodnika. Bodmer zorganizował opozycyę w stowarzyszenie, mianując je Towarzystwem Helweckiem, którego przedstawicieli nazywano ogólnie „Patryotami“. Stowarzyszenie miało pozory pracy naukowej, albowiem na posiedzeniach młodzież odczytywała i omawiała przygotowane przez siebie reformy, a profesorowie i inni starsi inteligenci kierowali rozprawami młodzieży, dając inicyatywę tematów lub prostując poglądy; ale same już tytuły referatów wskazują na dążności i właściwe cele stowarzyszenia. Znać też w tytułach wyraźnie wpływy Rousseau, który istotnie w owym czasie wywierał ogromny wpływ na inteligencyę postępową w Zurychu, jak prawie w całej Europie. Że do stowarzyszenia należał też nasz Pestalozzi, domyślić się łatwo; był jednym z najgorliwszych „patryotów“, a ideami Rousseau przejmował się całą duszą. Bodmera zaś ubóstwiał niemal. Również domyślać się łatwo, że Towarzystwo Helweckie było solą w oku dla arystokratów. Używał więc rząd różnych środków i środeczków, stosowanych zwykle w takich razach, jak represyi cenzuralnych, grzywien, tajemniczych aresztowań, prowokacyi i t. p.

W roku 1765 wyszła bezimienna broszura p. t. „Poga-

danki chłopów“, w której omawiano sprawę interwencyi w Genewie i miejscową „panamę“. Arystokraci zapałali gniewem na demokratów, a nie wątpili ani chwili, że autorem broszury musiał być „patryota“. Zabrał się więc rząd energicznie do pogromienia swoich wrogów; Towarzystwo Helweckie rozwiązano urzędownie, a członków jego aresztowano i ścigano gorliwie, nawet wyklinano ich z kazalnicy we wszystkich kościołach w republice. Zarządzone dochodzenie wykryło wprawdzie autora broszury, ale temu udało się szczęśliwie zbiedz za granicę. Broszurę skonfiskowano i skazano ją na spalenie, a Towarzystwo na zakup drzewa na ten cel; nadto winniejsi musieli własnoręcznie ułożyć i podpalić stos podczas egzekucyi. Karano też banicyą, więzieniem, grzywnami lub pozbawieniem stypendyów na studya.

Pestalozzemu nie zdołano dowieść poważniejszej winy oprócz należenia do Towarzystwa, za co po krótkim areszcie otrzymał „ojcowską“ admonicyę urzędową. Musiał też, tak jak i inni, zapłacić za utrzymanie w areszcie, takie bowiem było prawo w sławetnym grodzie.

Pogrom „patryotów“ trwał aż po rok 1767, kiedy zawieszono i wyklęto nawet z ambon organ ich wychodzący p. t. „Przypominacz“. Jednym z najpilniejszych współpracowników tego czasopisma był Pestalozzi. Jeden z jego artykułów, złożony z aforyzmów, zatytułowany jest: „Życzenia“; zaczyna się od słów następujących: „Młodzieniec, który w swojej ojczyźnie zajmuje tak skromne stanowisko, jak ja, nie powinien nic ganić, ani chcieć poprawiać w społeczeństwie. Mówią mi to codzień; ale przecież wolno mi żywić życzenia. Któż mi może tego zabronić lub brać mi to za złe? A więc będę wyrażał swe życzenia i dawał je w druku do czytania ludziskom. Kto wyśmieje moje życzenia, temu życzę polepszenia zdrowia“. Przytaczamy z tych życzeń kilka, które tyczą się wychowania.

„Żeby tak znalazło się kilku bogatych a zacnych ludzi, coby wykupili wszędzie bezecne romansidła, które gubią młodzież, i wyniszczyli je do szczętu! Co za głupie życzenie! Równałoby się to topieniu pieniędzy w morzu“.

„Pragnąłbym, żeby zwracano większą uwagę na miedzioryty wystawiane po naszych sklepach i straganach. Tylko człowiek, który oddawna postradał wstyd, może przyglądać się tym bezeceństwom bez rumieńca. A jednak młodzież przypatruje się z zadowoleniem i nie rumieni się".

„Oby wpojono w młodych ludzi, którzy poświęcają się sztukom pięknym i nauce, zasady cnoty! Gdy skromny malarz nie zechce stworzyć obrazu, wobec którego nie tylko surowa cnota rumienić się musi; gdy młody poeta nigdy nie odważy się napisać piosnki niemoralnej; gdy kompozytor odmówi ułożenia sprośnej muzyki do tekstu piosenek: czy wtedy w znacznej przynajmniej części nie wyschnie źródło demoralizacyi?"

„Oby rodzice baczniejsi byli w wyborze towarzyszy dla swoich dzieci! Któż bowiem nie wie, jak wszechpotężny wpływ wywiera towarzystwo na młode umysły?" „Oby każdy człowiek porządny starał się uczynić takimże choćby tylko jednego jeszcze człowieka prócz siebie! Mielibyśmy w takim razie dwa razy tyle ludzi porządnych na świecie, co dotąd".

„Żeby się tak znalazł człowiek rozumny i doświadczony, któryby na jakim arkuszu druku spisał podstawowe zasady wychowania w sposób tak dostępny, żeby go każdy chłop i każda baba zrozumieli, i oby znalazł ludzi zacnych i zasobnych, którzyby rzecz tę wydali i rozpowszechnili ją darmo między ludem, tak żeby nie było w kraju ojca, nie było matki, którzyby rzeczy tej nie mieli w ręku: jakżeby inaczej wówczas stała sprawa wychowania i oświaty, niż dzisiaj".

W innem czasopiśmie szwajcarskiem Pestalozzi pomieścił pracę p. t. „Agis" (1766), odczytaną na posiedzeniach Towarzystwa. Opowieść ta znajduje się w związku z jedną z mów Demostenesa, którą Pestalozzi przełożył świetnie na język niemiecki, jako sprostowanie niedołężnego przekładu tejże mowy, dokonanego przez jednego z nauczycieli w kolegiach zuryskich. Autor pod szatą stosunków spartańskich odsłania trafnie, barwnie i z wielkiem uczuciem niedomaga-

nia własnego społeczeństwa i kraju, zachowując jednak tło epoki i ze zrozumieniem ducha klasycznego.

Grono młodzieży, do którego należał Pestalozzi, hołdowało nie tylko idei państwowej Lacedemończyków: młodzieńcy ci naśladowali też Spartańczyków w życiu. Ubierali się skromnie do ostatecznych granic, sypiali na gołej podłodze, jadali tylko tyle, ile było koniecznie potrzeba do zaspokojenia głodu, hartowali ciało we wszelki możliwy sposób. Pestalozzi usiłował prześcignąć jeszcze kolegów w prostocie życia, żywiąc się przez parę miesięcy tylko korzonkami; biczował się aż do krwi i to dla zaprawiania ciała swego w znoszeniu tortur na wypadek sprawy politycznej. Ale gnębiona natura fizyczna młodzieńca nie wytrzymała takich umartwień. Pestalozzi wpadł w ciężką chorobę, gdy się zaś z niej podźwignął, zaczął już sceptycznie się zapatrywać na takie zewnętrzne wprowadzanie w czyn idei. Jeśli przez całe życie zaniedbywał się w ubraniu, działo się to już nie z zasady, ale z powodu jego natury i całego przejęcia się sprawami ważniejszemi; dla tejże przyczyny pieniądze nie trzymały się go nigdy. Nie umiał odmawiać jałmużny.

Opowiadają, że kiedyś paradował po ulicach Zurychu z zatkniętą w trzewikach słomą zamiast sprzączki. A stało się to z przyczyny, że wydawszy na przechadzce za miastem wszystkie swoje pieniądze na jałmużnę, zaczepiony przez żebraka przed samą bramą miejską, oddał mu srebrne swe spinki od trzewików.

Pestalozzi rozchorował się właśnie w chwili, gdy miał przejść na kurs teologiczny. Mógł to jeszcze uczynić po wyzdrowieniu, wahał się jednak i w tem usposobieniu wyjechał dla poprawy zdrowia do dziadka. Natrafił właśnie na żniwa. Młody demokrata brał czynny udział w pracach w polu; wprawdzie miał po ich ukończeniu wszystkie palce lewej ręki pokiereszowane od sierpa, szczycił się jednak temi bliznami, jakby je zdobył na polu bitwy. Myśl, co robić dalej, dręczyła go. Pragnął zostać pastorem tylko dla tego, żeby jak dziadek, służyć sprawie ludu. Był szczerze religijny, ale studya teologiczne nie pociągały go. Oschłość i praktyczność

racyonalistów zrażała go, nietolerancya ortodoksów była mu wstrętna, i religijne marzycielstwo pietystów nie budziło w nim sympatyi, a trzy te kierunki panowały w teologii protestanckiej i wiodły ze sobą zażarte boje, nie bacząc na ideę Chrystusową, której głosili się wyznawcami. Ostatecznie postanowił zostać prawnikiem, bo wtedy, sądził, miałby najwięcej sposobności i możności do obrony interesów ludu. Zostanie adwokatem ubogich, a może wybije się na takie stanowisko w państwie, na któremby działał jeszcze skuteczniej i szerzej, jako rzecznik wielkiej sprawy wolności.

Takie to myśli snuły się po rozmarzonej głowie młodego ideowca. Powrócił więc do Zurychu. W Carolinum nie było wydziału prawnego, pragnąc więc pozostać w rodzinnem mieście, musiał studyować prawo prywatnie (1765). Z wielką energią i zapałem wtajemniczał się w arkana sztuki prawniczej i studyował jej podstawy teoretyczne, ale nastały czasy gorącej walki demokratów z arystokratami, a następnie pogrom pierwszych przez drugich.

Pestalozzi stał się osobą podejrzaną politycznie, nie mógł więc liczyć na poparcie osób wpływowych, uczuwał też swoją niezaradność, która stanęłaby mu na przeszkodzie w zawodzie adwokackim lub karyerze państwowej. Kierował dotąd jego krokami wierny druh Bluntschli. Był to młodzieniec pełen zapału dla idei wolności i równości społecznej, jak Pestalozzi, ale już z charakteru rozważniejszy od niego, a przytem starszy. Podporę tę w zamierzeniach swoich stracił, gdyż Bluntschli zgasł niespodziewanie na chorobę piersiową (1767). Przed śmiercią radził Pestalozzemu, żeby porzucił prawo, gdyż nie jest ono dla niego, ale też nie jął się innego zawodu, dopóki nie znajdzie przyjaciela, któryby nim, jak on, kierował.

Pestalozzi i Bluntschli bywali często w domu wspólnego przyjaciela, Kacpra Schulthessa, syna wpływowego obywatela i zamożnego kupca. Siostra Kacpra Anna była jedną z owych „szlachetnych cór Zurychu“, jak ją mianował później Pestalozzi, które na równi z mężczyzną gotowe były walczyć o udoskonalenie ludzkości i wolność społeczną. Pa-

trzył na nią zawsze z uwielbieniem; panna, o lat osiem od niego starsza, traktowała go życzliwie, ale też jako dziecko, a to go onieśmielało. Zdawało mu się też, że Anna i Bluntschli kochają się wzajemnie w sobie; trzymał się więc z daleka. Podczas choroby Bluntschlego Pestalozzi spotykał się często z panną Anną; oboje rozpaczali po jego śmierci i pocieszali się nawzajem. Pestalozzi napisał rzewne wspomnienie na cześć zgasłego druha p. t. „Pomnik Menalka“ (w kole młodzieży nadawano taki przydomek Bluntschlemu), w którem wyrażał nie tylko żal swój własny, ale też panny Anny. Przesłał je w rękopisie z myślą ogłoszenia go później w druku. Panna Anna była zachwycona „Pomnikiem“, ale zażądała, żeby nikt go nie czytał, oprócz nich obojga; ogłoszenie drukiem tego pisma byłoby, jej zdaniem, profanacyą ich uczuć. Z powodu rękopisu zawiązała się między nimi korespondencya, gdyż to jedno, to drugie wyjeżdżało z Zurychu; odbywały się też „przypadkowe“ spotkania. W domu Schulthessów bywał niechętnie, unikał go szczególnie, gdy spodziewał się tam liczniejszego towarzystwa: młody demokrata w źle skrojonym, często wytartym surducie, nie ufryzowany według mody, czuł się nieswoim w salonach.

Zurych w owym czasie było miastem na poły francuskiem, warstwy „wyższe“ uważały sobie za ujmę mówić innym językiem, jak nibyto wytworną francuszczyzną. Pestalozzi zaś nie lubił francuskiego. W odpowiedzi na jeden z listów panny Anny, w którym namawiała go do zaprawiania się w francuszczyźnie, pisał: „nie będę mówił po francusku“.

Biografowie niemieccy, opierając się na tych słowach, sławią „niemieckość“ wielkiego pedagoga, jestem jednak pewien, że całkiem niesłusznie. W Pestalozzim nie było wcale niemieckości w znaczeniu dzisiejszego hakatyzmu; miał poczciwą duszę Szwajcara, a grał w nim też gorący temperament jego włoskich przodków. Nie lubił posiłkować się w rozmowie potocznej nie tylko językiem francuskim, lecz także i niemieckim literackim, najchętniej zaś posługiwał się miejscowem narzeczem szwajcarskiem, którego wyuczył się jeszcze od Babeli, używał wyłącznie w Höngg, a także z to-

warzyszami, jak on, ludowcami. Prawdopodobnie francuszczyzna raziła jego poczucie demokratyczne, jako cecha wyższego towarzystwa, którego nienawidził, jako prawy demagog. Zresztą z korespondencyi Pestalozzego z panną Anną widać, że jednak postawiła na swojem, bo niektóre listy jego napisane są w całości lub w znacznej swej części po francusku.

Pestalozzi wolał wogóle korespondować, niż rozmawiać ustnie z panną Anną o swych uczuciach, bo dusiła go wprost wrodzona mu nieśmiałość, a raczej skromność i niepewność siebie. To też w korespondencyi, trzymanej w początkach w tonie serdecznej przyjaźni, przebija się coraz gorętsza miłość młodzieńca, aż wybucha płomieniem. Anna zrazu przemawia tonem łagodnej perswazyi, nazywa siebie starą panną, a jego młodzieńcem rokującym wielką przyszłość, któremu należałaby się inna towarzyszka, ale też odpiera gorąco przypuszczenia Pestalozzego, że łączyło ją z Bluntschlim coś więcej niż serdeczna przyjaźń i wspólna praca społeczna.

Chwilami Pestalozzi w listach swoich wpada w rozpaczliwe zwątpienie o sobie; mówi o swej brzydocie, niedołęstwie, braku ogłady towarzyskiej, nawet nieporządku w ubraniu, jako też o wielkiej różnicy towarzyskiej i majątkowej. Ona go pociesza, on łagodnieje i czuje się przeniesionym do siódmego nieba. Pestalozzi był w istocie bardzo brzydki, jak to wiemy od współcześników jego i z portretów, nie tylko bowiem posiadał nieregularne rysy twarzy, ale był też ospowaty; zato posiadał piękne wyraziste oczy, które panna Anna w listach swoich do niego kilkakrotnie wspomina, nazywając je „cudnemi“.

Porozumienie się nie stanowiło jeszcze o możności pobrania się. Młody chłopak, który nie tylko nie był niczem, ale nie obiecywał nawet być czemkolwiek w życiu według burżuazyjnego pojmowania rzeczy, nie był rozumie się zięciem pożądanym dla rodziny zamożnej, zaliczającej się do „wyższego“ towarzystwa miasta. Chyba że dobije się stanowiska i majątku. Zdawało się młodzieńcowi, że znalazł taką drogę: zostanie rolnikiem, osiądzie na własnym zagonie i zdobędzie fortunę. Zaręczył się więc z panną Anną potajemnie i wyruszył do Höngg, by tam rozważyć sprawę.

Dział ... L. ...
P. I Z. JAKLÓW

3. Lata działalności praktycznej.

(1767—1788)

Zarówno pod wpływem sentymentalnej literatury niemieckiej owego czasu, jak i Rousseau, jako też ducha demokratycznego, żądającego pogodzenia antagonizmu miasta i wsi, liberalna inteligencya miejska w Szwajcaryi poczęła emigrować na wieś. Jedni zajmowali urzędy wiejskie z celami społecznymi na oku, drudzy osiadali na roli, „by wieść życie idyliczne“ zdala od zepsucia miejskiego, rzucić cywilizacyę i „wrócić na łono natury“, albo też żeby podnieść rolnictwo krajowe przez racyonalne gospodarstwo, któreby służyło za wzór włościanom, wskazując im drogę do dobrobytu; zdarzało się też, że młodzieńcy miejscy dla idei służyli na wsi za parobków. Ruch ten wzmógł się jeszcze koło 1767 roku, gdy rozniosła się wieść, że Rousseau w rozmowie z jednym z demokratów zuryskich wyraził się, jakoby zajęciem najgodniejszem w kraju niewoli było rzemiosło, w kraju zaś wolności— rolnictwo. Nie była jeszcze Szwajcarya krajem wolności, ale przecież rychło stać się nim miała. A więc rolnictwo stało się hasłem pracy społecznej. Gdzie jak gdzie w Szwajcaryi, ale w Zurychu hasło to było dziwne, gdyż gród ten, oddawna handlowy, rozwijał właśnie w tym czasie żywą działalność przemysłową. Rolnikiem dla idei społecznej z ekonomicznego punktu widzenia był obywatel berneński i adwokat Tschiffeli. Prowadził on w Kirchbergu pod Burgdorfem wzorowe gospodarstwo, słynne na całą Szwajcaryę, które stało się rodzajem akademii dla rolników. Powędrował też i Pestalozzi do Kirchberga, a dzięki staraniom przyjaciół, przyjął go Tschiffeli za praktykanta na rok (1767—1768). Młody aspirant na rolnika uczył się gospodarstwa z zapałem, pracując na równi z parobkami. Z dumą dziecinną jeździł stojąc na wozie drabiniastym zaprzężonym w czwórkę koni i trzaskał z artyzmem z bicza. Tschiffeli był mu prawdziwie ojcem (tak go też mianował), usiłując wyposażyć go w całą wiedzę teoretyczną i doświadczenie, jakie sam posiadał. Sam więcej

teoretyk i marzyciel, niż praktyk, znajdował żywy posłuch u młodego ideowca, gdy wysnuwał w rozmowach swoich z nim różne wielkie plany ekonomiczne i rolne.

Przed wyjazdem do Tschiffelego Pestalozzi bawił czas jakiś w Zurychu, gdzie odbyły się uroczyste jego zaręczyny w gronie zaufanych przyjaciół, a bez wiedzy rodziców panny. Jeden z nich, serdeczny druh Pestalozzego, słynny później fizyognomista Lavater sportretował oboje. W podróży karetką pocztową do Kirchberga wielką wesołość pasażerów budził młodzieniec, przez całą drogą trzymający w ręku portret młodej osoby, w który wpatrywał się z zachwytem; był nim Henryk. Odkąd Pestalozzi bawił w Kirchbergu, panna Anna znajdowała ciągle jakiś powód do podróży, to do krewnych, to do przyjaciółek, to w te, to w tamte strony, a zawsze tak się składało, że się gdzieś spotkała z narzeczonym. Kiedy się kochankowie nie widywali, pisywali do siebie. Korespondencya ich stanowi prześliczny obrazek rodzajowy z życia dwojga ludzi. W listach swoich z tego czasu Pestalozzi wydaje się zupełnie innym, niż dawniej i później; jest w nich młodzieńcem pełnym wiary w siebie i w przyszłość swoją, wypowiada trafne sądy o ludziach, wyraża się tak trzeźwo o życiu, że prawie zakrawa już na przyszłego burżuja. Zdaje się, jakoby zapomniał o planach swoich, które miały uszczęśliwić ludzkość, a myśli tylko o zbogaceniu się; krytykuje nawet swoich towarzyszy ludowców, mianując ich bezpłodnymi marzycielami; atoli niekiedy z jakichś paru słów, rzuconych od niechcenia, wyziera dawny i przyszły Pestalozzi. Tak np. gdy gani „Spartańczyków“ nowożytnych, czyni uwagę, że anachoretyzm ich krzywdzi ubogich pracowników, którzy znajdują zarobek w dostarczaniu przedmiotów uważanych przez nich za zbytek. To też przyjaciele, którzy już zaczynali stronić od niego i uważać niemal za odstępcę w świętej sprawie, poznali się wkońcu na tych lisach farbowanych i obdarzali dawną swą serdecznością. Zresztą w jednym z listów okazuje wyraźnie, że nie wyrzeka się dawnych planów, gdyż przestrzega swoją narzeczoną, że życie jego nie pójdzie zawsze zwyczajną koleją, że sprawy spo-

łeczne odegrać w niem muszą znaczną rolę. Od początku swej praktyki planował zakup ziemi, na którejby prowadził kulturę mało znanych a dobrze procentujących roślin. Z zapałem pisze do narzeczonej o tych zamierzeniach swoich, obliczając z góry zyski, jakie miał ciągnąć z plantacyi marzanny i hodowli mało znanych w Szwajcaryi w tym czasie jarzyn, jak oto: karczochów, kałafiorów i pomidorów. Panna Anna potakuje mu, radzi, nasuwa myśli, niekiedy matkuje, radząc mu, jak się ma ubrać, gdy się uda na jej spotkanie, nawet kupuje i posyła mu ubranie.

Rok minął szybko. W starości Pestalozzi mówi o sobie: „Przyjechałem do Kirchberga marzycielem miejskim, wyjechałem stamtąd marzycielem wiejskim.“ W istocie rok praktyki gospodarskiej dla młodzieńca z miasta był stanowczo za krótkim okresem nauki. Ale młody Pestalozzi tego jeszcze nie czuł. Uważał się za skończonego, doświadczonego rolnika, któremu potrzebny jest tylko warsztat do pracy, a pokaże światu, co umie. Ale jak i gdzie zdobyć taki warsztat? Matka, uszczęśliwiona przyszłą synową i praktycznymi zamiarami syna, ofiarowała mu na ten cel 1000 złotych szwajcarskich ze swoich oszczędności, ale suma, choćby ją nawet powiększyli pożyczkami przyjaciele, była za mała ze względu na rozległe plany. Ubolewał nad tem, ale szukał odpowiedniej ziemi. Nareszcie znalazł teren odpowiedni. Było to w Birfeldzie w Argowii. Znaczny obszar ziemi, należący do kilku właścicieli, leżał tam oddawna odłogiem, gdyż nie opłacała się jej uprawa. Pestalozzi zakupił zrazu tylko 15 morgów nieużytków i bez budynków. Było to mało, ale od czegóż dyplomacya kobieca? Panna Anna tyle nagadała w Zurychu o złotym interesie, jakim jest uprawa marzanny, i cudach sztucznych nawozów, planowanych przez Pestalozzego, które jałową glebę zamienią w czarnoziem, że wkońcu krewny jej, bogaty bankier Jan Schulthess ofiarował mu się z pożyczką 15000 zł. szw. na zakup ziemi i zagospodarowanie się, które miały zarazem stanowić zaliczkę na przyszłą dostawę marzanny. Bankier obwarował się tak ciężkimi warunkami, że człowiek doświadczony nie przyjąłby tych pieniędzy. Ale

Pestalozzi nie był człowiekiem doświadczonym, a jego przyjaciele również nie znali się na takich sprawach; propozycyę przyjął więc skwapliwie, dokupił jeszcze stopniowo ziemi, również nieużytków, aż wkońcu zaokrąglił posiadłość swoją do stu morgów. Brał na barki ogrom pracy. Zakupił ziemię, którą dopiero nawozami i stopniowaniem kultury można było uczynić zdatną do uprawy, w dodatku zupełnie bez budynku.

Nie przestraszało to dzielnego młodzieńca, zakrzątnął się ochoczo koło pracy i jakoś szło. Przygotowywał ziemię pod uprawę marzanny, nawiózł marglu i zasiał wykę. Stawiał też niezbędne budynki gospodarcze i rozpoczął budowę domu mieszkalnego według własnego planu. Pracował ciężko i wytrwale, nie tylko kierując robotami i dozorując, lecz przykładając sam do nich ręki. Tymczasem wynajął we wsi Mülligen mieszkanie, w którem gospodarzyły matka i Babeli. Bywał w sąsiedztwie zarówno u miejscowej inteligencyi jak i gospodarzy; z młodzieżą wiejską mówili sobie po imieniu. Atoli tęsknił do Anny i pragnął jak najprędzej rozpocząć życie familijne. Na wystawienie domu nie chciał czekać, bo sprawa odwlekała się z powodu braku funduszów. Przyjaciele jego i Anny pracowali tymczasem usilnie nad państwem Schulthess, by się zgodzili na małżeństwo córki. Wkońcu rodzice po wielu gwałtownych scenach z córką oświadczyli, że nie będą stawiali dalszych przeszkód, ale nie chcą nic wiedzieć o niej nadal.

Pestalozzi zjawił się u Schulthessów, matka wydała mu córkę wraz z garderobą, klawikordem i skarbonką; błogosławieństwo jej macierzyńskie było takie: „Pamiętaj, że żyć będziesz w tem małżeństwie o chlebie i wodzie“. Pestalozzi umieścił narzeczoną u matki swojej w Zurychu i powrócił do Neuhof (Nowy Dwór), jak nazwał swoją posiadłość. W jesieni 1769 r. odbył się ślub na wsi w obecności wielu przyjaciół; rodziców panny młodej nie było. Tem serdeczniej witała synową pani Pestalozzi, nie brakło też Babeli, dumnej bardzo z małżeństwa swego wychowańca. Młodzi małżonkowie osiedli tymczasem w wynajętym domu, w Mülligen, a w 1771 r. przenieśli się do własnego domu w Neuhof, przy budowie którego Pestalozzi pracował jak wyrobnik.

Szczęśliwe było pożycie państwa Pestalozzi; synek Jakóbek umilał im życie; stosunek z rodzicami jeszcze przed jego przyjściem na świat wszedł na tory normalne, a po jego narodzeniu się stał się serdecznym Pani Schuthessowa przebywała w Neuhof często czas dłuższy, bawił tam też i ojciec, a i państwo młodzi odwiedzali niekiedy rodziców w Zurychu.

W gospodarstwie nie szło jednak wszystko jak z płatka, nie udawało się to i owo, nieurodzaj raz i drugi pogorszył stan rzeczy. Co jednak najsmutniejsza, Pestalozzi nie umiał dobierać ludzi. Ekonom jego Merkli, któremu ufał bez granic, był szubrawcem, brutalnością swoją i intrygami wywoływał oburzenie w całej okolicy. Okradano Pestalozzego ze wszystkich stron.

Nie lubiano w okolicy Pestalozzego i za Merklego i za innowacye gospodarskie, które nie tylko ośmieszano, ale nawet uważano za szkodliwe dla ogółu. Wieści takie doszły bankiera Schulthessa, przybył więc osobiście do Neuhof, a zaledwie powrócił do domu, zażądał zwrotu swego kapitału. Jeszcze przez czas jakiś Pestalozzowa uzyskiwała zwłokę w wypłacie, wkońcu musiała spłacić dług ze swego posagu. Pozostały jednak jeszcze inne długi, a nie było kapitału na prowadzenie interesu, który wymagał znacznego nakładu. Jeszcze przed ożenieniem swojem Pestalozzi założył w Neuhof warsztaty przędzalnicze i tkackie, które wspierali zamówieniami i zaliczkami krewni Anny. Do takiego przedsiębiorstwa Pestalozzi był jeszcze mniej przygotowany, niż do rolnictwa; prawdopodobnie zaś jął się go nie dla zysku, lecz dla zapewnienia zarobku licznej ubogiej ludności w tych stronach. Zmuszony dla braku funduszów do powstrzymania się w intensywnej pracy na roli i prowadzenia warsztatów, skierował całą swą energię ku nowemu przedsięwzięciu.

W okolicy wałęsały się tłumy żebraczej dziatwy, bez zajęcia, bez wychowania. Postanowił zająć się temi dziećmi, zaprawiać je w pracy fizycznej i kształcić moralnie. Miały one posiadać środki w ręku do uczciwej działalności rolnej i przemysłowej, rozpocząć nowy szereg generacyi pożytecz-

nych dla społeczeństwa. W gorących słowach przyjaciel jego Iselin w wydawanem przez siebie czasopiśmie „Efemerydy“ wzywał ludzi dobrej woli do popierania materyalnego przedsięwzięcia tak doniosłego znaczenia społecznego. Pomieszczał też w „Efemerydach“ artykuły, które, omawiając pożytek społeczny zakładów wychowawczych na wsi dla ubogich dzieci, pośrednio popierały sprawę Pestalozzego; dopomagał mu wogóle wszelkimi sposobami.

Nie czekając wyniku składek publicznych, Pestalozzi zebrał sporą gromadkę dzieci i odziewał ją, żywił i uczył pracować na roli i w tkactwie, a przytem kształcił je moralnie, uczył też czytania, pisania i rachunku. Praca dzieci miała utrzymywać zakład. Zapewnił sobie zbyt wyrobów dzieci w Zurychu, ale jak sam o tem później pisze, chciał, żeby wyrabiały najdelikatniejszą przędzę, zanim się nauczyły wyrabiać materyały proste i grube. Odsyłano mu wyroby i nie czyniono już zamówień. A gromadziło się coraz więcej dzieci. Zdarzało się też często, że zdemoralizowani rodzice odbierali dzieci swe po krótkim czasie, gdyż chodziło im tylko o to, żeby Pestalozzi je odział i trochę podżywił, a woleli je mieć przy sobie jako pomoc w żebraninie.

Napływały zato wciąż nowe dzieci, któremi trzeba było kierować od początku. Pestalozzi sam żył niemal w nędzy, składki płynęły leniwie i skąpo, z pracy nie tylko że nie było dochodu, ale wymagała ona jeszcze nakładu. Położenie było rozpaczliwe. Po przeszło rocznem istnieniu zakładu (1775) Pestalozzi ogłosił „Prośbę do przyjaciół ludzkości, by wspierać raczyli łaskawie zakład pracy dzieci na wsi“, która wyszła następnie także w „Efemerydach“. W odezwie tej dzieli się dotychczasowem swem doświadczeniem na tem polu, wyraża żal, że wdał się w sprawy przemysłowo-handlowe, i obiecuje, że dzieci odtąd będzie zaprawiał tylko w pracy rolnej i prostych rzemiosłach w celu wychowawczym, ale prosi o pomoc materyalną do tego przedsięwzięcia.

Jedynym z działaczy społecznych, którzy pełnili urzędy na wsi dla idei, był Tscharner, patrycyusz berneński. Jako starosta jednego z okręgów berneńskich, rządził on po oj-

cowsku a liberalnie, wprowadzając wszelkie możliwe reformy w administracyi i sądownictwie na wsi i usiłując podnieść ludność moralnie i materyalnie. Wychowanie młodzieży było przedmiotem szczególnej jego pieczy. On to w „Efemerydach“ pomieszczał artykuły, które w zasadzie popierały przedsięwzięcie Pestalozzego. W szczegółach rozchodziły się zdania dwóch działaczy, tak że Pestalozzi czuł się zniewolonym do odpowiedzi na artykuły Tscharnera. Wywiązała się w ten sposób w „Efemerydach“ polemika, której punkty główne stanowiły kwestye, czy należy ubogą młodzież kształcić więcej w naukach, czy też więcej w pracy ręcznej, czy w przemyśle i rolnictwie, czy tylko w rolnictwie. Tscharner stawiał na pierwszym planie naukę książkową, Pestalozzi pracę ręczną; Tscharner zalecał tylko rolnictwo, Pestalozzi zaś także przemysł. Pestalozzi, jak Rousseau, uważał pracę w rzemiośle za najznakomitszy środek kształcenia.

Rządził się też względami praktycznymi. Czy przemysł jest szkodliwy dla ludności wiejskiej, to stanowi, zdaniem Pestalozzego, kwestyę odrębną; faktem zaś było, że znaczna część ludności w okolicach Neuhofu zajmowała się przemysłem, a z tym faktem należało się liczyć.

Trafnie też powiada Pestalozzi, że ostatecznie, jeśli chodzi o zajęcie wychowawcze, to czy wychowańcy zakładu będą tkali, kosili, przędli czy orali, to dla moralności ich jest rzeczą obojętną, rzeczą zaś główną, żeby się zaprawiali w życiu pracowitem, wstrzemięźliwem, pobożnem. Nauce książkowej, szczególnie katechizmowi, Pestalozzi nie przypisywał wielkiego znaczenia.

„Dzieci winny być wychowane do przyszłych warunków swego bytu“ twierdził Pestalozzi, a w ferworze polemiki wyrzekł słowa: „Dzieci ubogie należy wychowywać do ubóstwa, by w ubóstwie były jednak ludźmi“. To „wychowanie do ubóstwa“ dało powód do przypuszczenia, że Pestalozzi propaguje wychowanie stanowe, inne dla ubogich, inne dla bogatych. Rzecz dziwna: do dnia dzisiejszego niektórzy pedagogowie i socyologowie utrzymują legendę, że Pestalozzi był zwolennikiem stanowości w wychowaniu; jest

to albo zarzut albo pochwała, stosownie do tego, kto takie zdanie wypowiedział.

Czyż warto nawet zbijać podobnie potworne przypuszczenie?

Spór z Tscharnerem zaostrzał się i stał się powodem, że Pestalozzi nie otrzymał zapomogi od rządu berneńskiego, która jedynie mogła postawić na nogi jego zakład. Jedynie bowiem Tscharner mógł pomódz w tym względzie, a zrażony dyskusyą uczynić tego nie chciał. Pod wpływem artykułów w „Efemerydach“ składki wpływały dosyć obficie, nie wystarczały jednak. Po krótkim czasie i to skąpe źródło wyschło zupełnie. Resztę majątku żony zabezpieczyli jej bracia, tak że ona sama ruszyć pieniędzy nie mogła, gdyby je chciała oddać mężowi; pożyczyć nie było od kogo. Gospodarstwo upadało, upadał zakład. Mnożyły się kłopoty finansowe. Nie dosyć na tem. Najczystszego z ludzi szkalowano ohydnie, pomawiając go o interesowność. Nawet bardzo życzliwi zarzucali mu zupełną nieudolność w sprawach życiowych. Opuścili go wkońcu prawie wszyscy przyjaciele; stał przy nim wiernie tylko Iselin. Tscharner zaś zwątpił o nim zupełnie.

Położenie było bez wyjścia. W roku 1780 Pestalozzi zamknął zakład. Po zamknięciu zakładu znalazł się z rodziną w nędzy ostatecznej. Rola zapuszczona; nawet kawałka ogródka nie było przed domem. Ale właśnie w tym smutnym roku 1780 przyjęła u niego służbę młoda dziewczyna Elżbieta Naf. Stała się ona drugą Babeli. Zakrzątnęła się tak energicznie w pracy, że przynajmniej część roli i ogród były uprawione na potrzeby domu. Otrząsnął się z apatyi Pestalozzi i zabrał się znów do pracy. Zaniechał kosztownych upraw i większą część ziemi zasiał roślinami pastewnemi. Było to w Szwajcaryi nowością; wyśmiewali się też z niego gospodarze; z biegiem jednak czasu przekonali się o pożytku sztucznej produkcyi paszy, tak że Pestalozzi stał się reformatorem w dziedzinie gospodarczej w swoim kraju.

Sprzedał też lub wydzierżawił ziemię, której nie zdołał uprawić. Przebywał Pestalozzi jeszcze lat osiemnaście w Neu-

hof, oddając się w tym czasie, obok zajęć gospodarskich, pracom literackim, któremi zajmiemy się w następnym rozdziale.

Niegdyś światowa panna Anna po zamążpójściu stała się głęboko religijną. Pobożność jej wpływała na Pestalozzego kojąco i podtrzymywała w ciężkich chwilach życia. Nie przestawała ona kochać i szanować męża, ale nie umiała mu być pomocą w przedsięwzięciach. Zakładu wychowawczego nie lubiła, bo denerwowały ją dzieci i martwiły zgryzoty, jakie sprawiały mężowi. Wysiłki, które czynił Pestalozzi, by utrzymać istnienie zakładu, uważała wprost za szaleństwo, chwilami podejrzewała go nawet o chorobę umysłową. Dla poratowania zdrowia i uspokojenia skołatanych nerwów, wyjeżdżała na całe miesiące do rodziny, skąd pisywała piękne listy do męża. Po zwinięciu zakładu przebywała jeszcze częściej i dłużej za domem.

Pozostawiony sam sobie w otoczeniu wiejskiem, Pestalozzi schłopiał zupełnie. Czuł z ludem i jak lud, cierpiał. Pisywał dużo, nie czytywał zaś prawie nic prócz gazety. Zaniedbywał się tak w ubraniu, że gdy przybywał konno do miasteczka dla czytania gazety w kawiarni, wołano za nim: „strach na wróble".

Pestalozzi zajmował się gorliwie wychowaniem swego syna Jakóba (1770), którego kształcił sam do 13-ego roku życia. Może za gorliwie, a przynajmniej przedwcześnie zajął się kształceniem umysłowem swego dziecka, jak to widzimy ze szczątków dzienniczka z tego czasu, w którym zapisywał obserwacye nad swem dzieckiem i sposoby, jakich się imał, jako też myśli ogólne o wychowaniu [1]). Uczył swego trzyletniego synka poznawać i klasyfikować przedmioty najbliższego otoczenia, pouczał o zjawiskach przyrody, uczył liczyć, sylabizować (zdaje się ustnie), nawet słówek łacińskich. Razu pewnego parobek zwrócił jego uwagę, że przeciąża dziecko

---

[1]) Przekład tego dzienniczka pomieściło w r. 1909 czasopismo „Wychowanie w domu i szkole" (Kartki z dziennika Pestalozzego o wychowaniu jego syna—przekład W. Hofmana).

Rodzinna biblioteka
L. p. ____
Dział ____ L. d. ____

nauką nad wiek. Pestalozzi odrzekł na to: „Tego niekiedy i ja się obawiam, lecz widzisz, sądzę, że zawsze poznać można, kiedy dziecko jest przeciążone: traci wówczas wesołość, staje się bojaźliwem i niespokojnem. Skoro tylko można zauważyć coś podobnego, należy zaprzestać nauki. Wszelka nauka nie warta jest ani grosza, gdy przy niej przepada radość i swoboda. Dopóki zadowolenie i wesołość rysują się na jego twarzy, dopóki radość i szczęśliwość przeważają w jego życiu uczuciowem, dopóty niczego się nie obawiam. Krótkie chwile przymusu, okupione rychło przyjemnościami i swobodą, nie zabijają wesołości".

W innem miejscu dziennika powiada: „Zapewnić dziecku wesołość, spokój i szczęście, zaprawiając w posłuszeństwie i karności, oto zadanie wychowania społecznego". Słowami temi powstaje przeciw bezgranicznej swobodzie, której udziela dziecku Rousseau. Jak Rousseau, tak i Pestalozzi głosi ewangelię natury, stosuje ją jednak do wychowania w inny sposób.

„Wiarę w Boga budujemy i gruntujemy w dziecku, opierając się na wrodzonem mu poczuciu religijnem i wskazując dobrodziejstwa Stwórcy". „Pierwsze wiadomości o świecie dziecię winno otrzymywać nie z Rzymu i Grecyi, ani też z Jerozolimy, lecz z pokoju bawialnego; w obowiązkach zaś względem Boga i ludzi niechaj się zaprawia przez stosunek swój do rodziców, a nie przez suchy dogmatyzm". „Religii się nie uczy; ona sama się rozwija w uczuciach dziecka odpowiednio kierowanego". „Wychowanie winno zaprawiać dziecko w posłuszeństwie i życiu pracowitem, nie tłumiąc jednak w niem ochoty do zabawy, wesołości i wolności".

Trzynastoletniego Jakóba oddał do pensyonatu w Bazylei, a następnie umieścił tamże u kupca, który okazał Pestalozzemu dużo przyjaźni, dając mu rady i sposoby do wydźwignięcia się z ciężkiego położenia materyalnego. W roku 1788 Jakób objął gospodarstwo w Neuhof i wkrótce potem ożenił się; zmarł w roku 1801, pozostawiając syna Gottlieba. Wdowa po Jakóbie wyszła powtórnie za mąż za rolnika, który zajął się gospodarstwem w Neuhof.

4. Wychowawca ludzkości i kaznodzieja ludu.

(1780 — 1798)

Niepowodzenia nie złamały ducha Pestalozzego, lecz przeciwnie zahartowały go. Po chwilach zwątpienia staje znów do boju, do pracy dla dobra społecznego, zostaje wychowawcą ludzkości i kaznodzieją ludu przez pisma swoje. Jakby wstęp do wszystkich jego prac późniejszych stanowi zbiór świetnych aforyzmów, pomieszczony w roku 1780 w czasopiśmie „Efemerydy“ p. t. „Godzina wieczorna samotnika“. Jest to wspaniały poemat, wyznanie wiary wielkiego człowieka, drogowskaz społeczny dla ludzkości na temat, czem jest prawdziwie kształcenie człowieka. Treść główną utworu stanowi, co następuje.

Udoskonalenie ludzkości przez wychowanie stanowi najszczytniejsze zadanie społeczne. Każda jednostka ludzka bez względu na stan i zamożność posiada prawo do kształcenia się, kształcić się winna sama, społeczeństwo jednak winno dawać jej możność samorozwoju. Każda też jednostka posiada w sobie zarodek tych sił, które stanowią o jej wykształceniu. Kształcenie zawodowe winno być podporządkowane kształceniu człowieka. „Uczłowieczenie“ każdej jednostki — oto cel wychowania społecznego.

Okoliczności wpływają niekiedy w sposób stanowczy na człowieka, stanowią często o jego charakterze i losie. Należy jednak przeciwdziałać tym wpływom ujemnym przez wytworzenie odporności przeciw nim w duszy każdej jednostki zgodnie z jej indywidualnością, oraz możliwe przekształcenie warunków społecznych, tamujących doskonalenie się ludzkości. Uczłowieczenie jest zarazem uspołecznieniem. Uspołecznienie to tworzy się stopniowo, podwalinę zaś jego stanowią stosunki domowe — dzieci do rodziców i rodziców do dzieci, oraz stosunki rodzeństwa między sobą, jako też stosunki innych domowników.

Życie społeczne winno być odbiciem życia rodzinnego. Miłość ojcowska tworzy rządców państwa, miłość braterska —

obywateli. Czem jest ojciec w rodzinie, tem ma być rząd dla społeczeństwa czy narodu. Nad ojcem rodziny i ojcem narodu stoi Bóg, Bóg jako ojciec całej ludzkości. Bóg jest ideą łączącą wszystkie narody ziemi w jedną rodzinę, której członkowie miłują się nawzajem. Wiara w Boga jest według Pestalozzego jedynie najczystszym wyrazem etycznego samopoczucia u człowieka. „Gdzież droga, która wiedzie do prawdy? Gdzież droga, która stanowi moje zbawienie i prowadzi do udoskonalenia mej natury? Szukaj ich w głębiach swej duszy!“ „Wszystkie wzniosłe dobra, które stanowią błogosławieństwo ludzkości, nie są darami sztuki lub przypadku, zaczątek ich tkwi w głębi każdej duszy ludzkiej“. „Kto nie jest człowiekiem, czyli kto jest człowiekiem, którego siły ducha nie znajdują się w pełni swego rozwoju, ten nie posiada gruntu do wykształcenia zawodowego“. „Okoliczności czynią człowieka. Powiem jednak, że i człowiek wywołuje okoliczności“. „Prawdziwa mądrość życiowa jednostki opiera się na znajomości najbliższych warunków jej bytu.“ „Dom i stosunki rodzinne stanowią szkołę obyczajów i państwowości“. „Najpierw jesteś dzieckiem, a dopiero później uczniem w swoim zawodzie“. „Wierz w samego siebie, człowieku, wierz w to, co tkwi w głębi twej istoty, a będziesz wierzył w Boga“. „Bóg jest ojcem ludzkości; człowiek, jest dziecięciem Bóstwa“. „Wiara w Boga wyryta jest w głębi duszy ludzkiej wraz z poczuciem dobra i zła“. „Wiara w Boga nie jest wynikiem wyrozumowania, lecz głosem duszy naszej“.

Sama forma aforyzmów odstraszała wielu czytelników, ciężki zaś styl utrudniał rozumienie. Zachwycała się więc „Godziną wieczorną“ tylko niewielka garstka inteligencyi. A chodziło Pestalozzemu o wpływ szeroki, pragnął wypowiedzieć poglądy swe społeczne w formie tak przystępnej, by go rozumieli przedstawiciele wszystkich stanów i stopni wykształcenia. Szukał takiej formy przez czas jakiś napróżno, aż przeczytawszy powiastki Marmontela, wpadł na myśl napisania powieści na tle stosunków ludowych. W ciągu kilku tygodni napisał powieść „Leonard i Gertruda“. Wy-

szła ona w roku 1781. Następnie napisał i wydał kilkakrotnie jeszcze jej dalszy ciąg: w r. 1783 część drugą, w 1785 trzecią, w 1785 czwartą; później jeszcze przerobił na nowo całość (1792).

„Leonard i Gertruda" stanowi epopeję ludową, galeryę typów ludowych, skarbnicę zdrowych poglądów społeczno-wychowawczych, opowieść z napięciem dramatycznem, na tle prawdziwych wydarzeń, z prawdziwymi, żywymi ludźmi, z subtelną charakterystyką osób w zależności od środowiska, które nakreślone jest po mistrzowsku.

Poznajemy lud szwajcarski za czasów Pestalozzego w pożyciu rodzinnem, przy pracy, w karczmie, u golarza, w kościele, w życiu gromadzkiem i stosunku do dziedzica, poznajemy jego wierzenia, poglądy, przesądy, charakter ogólny w mnóstwie rysów indywidualnych.

Postacie w tej powieści bywają dobre i złe, ale ludzie źli nie są takimi bez przyczyny: stali się dopiero złymi wskutek okoliczności, przedewszystkiem zaś złego wychowania otrzymanego w dzieciństwie i warunków, w jakich żyją. Autor nie tylko wytyka zło, ale też opowiada, jak ono powstało i jak je usunąć należy. Pestalozzi wypowiada tutaj prawie te same myśli, co w „Godzinie wieczornej" i na tejże, co tam, podstawie, że stosunki rodzinne przygotowują do życia społecznego, obywatele państwa stanowić mają jedną jakby rodzinę, której głową jest ojciec—rząd, wszycy ludzie również jedną wielką rodzinę, jako dzieci jednego ojca, którym jest Bóg. Zapoznajmy się bliżej z treścią utworu.

Wieś Bonnal słynie w całej okolicy z nieporządnego i występnego życia mieszkańców i ubóstwa ich większości. Pierwszą przyczynę tego stanu rzeczy stanowi nieopatrzność starego barona Arnera z Arnheim, który posiada dziedziczną władzę patrymonialną nad wsią Bonnal, drugą zaś zły duch wsi Hummel, mianowany przez dziedzica wójtem. Hummel stał się złym nie bez przyczyny. Rodzice wychowali go jak najgorzej. Byli tak niedołężni i leniwi, że żyli po większej części z dobroczynności publicznej, nie okazywali jednak wdzięczności, lecz przeciwnie uważali się wciąż za pokrzyw-

dzonych; sami nie posiadając zasad moralnych i religijnych, nie mogli ich zaszczepiać synowi. To też już jako siedmioletni chłopak stał się on plagą wsi. Cała wieś cieszyła się, gdy Hummlowie oddali swego chłopca do innej wsi za pastucha. Ale gospodarz, u którego służył Hummel, nie dbał zupełnie o dobro moralne swych pastuchów; nie pouczał, nie wpływał na nich, jak to czynili inni. Wiedli oni życie swobodne ze swem bydłem w górach; jeśli ich karano, to za szkodę, wyrządzaną gospodarzowi. Jeden psuł drugiego rozpustą, rozmową i czynem niemoralnym. To też Hummel, powróciwszy do swoich wyrostkiem kilkunastoletnim, trapił na nowo wieś złośliwymi figlami i złym wpływem na młodzież, szerzył bowiem śród niej karciarstwo, którego się nauczył w górach, i namawiał do pijaństwa, a nawet kradzieży.

Ale chłopiec był nie tylko zły: posiadał też spryt nielada. Znajdował wciąż jakieś tajemnicze zarobki i wkońcu drobnemi przysługami zaskarbił sobie łaski dziedzica. Stał się osobą wpływową na zamku do tego stopnia, że poważni mieszkańcy wsi starają się o jego protekcyę. Pisarz wiejski, posiadający wpływy na dworze, a wielkie znaczenie we wsi, człowiek wyzuty z czci i wiary, czyni go swym pupilem, uczy go intryg, forteli, sprzedajności, fałszu. Popierany przez pisarza Hummel zostaje policyantem wiejskim. Pisarz i policyant wespół ze starszyzną, której większość stanowili ludzie, jeśli nie źli, to chciwi lub słabego charakteru, łapownicy lub pijacy i szulery, wyzyskiwali niemiłosiernie gminę na korzyść swej kieszeni, dopuszczali się najrozmaitszych nadużyć i gwałtów. Wspólnikom jednak przeszkadzał uczciwy wójt; używają więc wszelkich środków, by go się pozbyć. Wkońcu dziedzic mianuje Hummla wójtem, a nadto nadaje mu prawo wyszynku we wsi. Policyantem zostaje mianowaną osobistość wskazana przez Hummla i pisarza; za ich też protekcyą dwaj ich kamraci, szewc i krawiec, otrzymują nominacye: jeden na zakrystyana, drugi na bakałarza. Szajka rządząca wsią znajduje się w zupełnym komplecie, głową zaś i duszą jej jest Hummel. Po śmierci teścia obejmuje jego młyn z przywilejem monopolowym, jest więc w jednej

osobie wójtem, sędzią i administratorem gminy, karczmarzem, sklepikarzem i młynarzem, przytem osobą zaufaną dziedzica, który, zdawszy wszystko na niego, nie korzysta wcale z władzy swej zwierzchniej. Wójt i jego szajka, do której należy oprócz osób wymienionych także wikary, rozpustnik, szuler i pijak, nie zna już miary i hamulca w nadużyciach. Hummel, jako uprzywilejowany młynarz, karczmarz i sklepikarz, zdziera z ludzi, co tylko może, tak wygórowanemi cenami, jak i oszustwem w produktach i towarach.

W karczmie zbiera koło siebie całą bandę różnorodnych nicponiów i łotrzyków, którzy mu są pomocni w ciemnych sprawach. Od nich wie wszystko, co się dzieje we wsi, oni świadczą pod przysięgą tak, jak tego wymaga wójt. Starszyzna i inni dygnitarze wiejscy zależą w zupełności od niego, gdyż zna on wszystkie ich tajemnice, zdradzić go więc ani odstąpić od niego nie mogą, a większość starszyzny tego nie chce, bo dobrze na wspólnictwie wychodzi.

Bogacą się przyjaciele Hummla, a przedewszystkiem on sam. Godni towarzysze nakładają niemożliwie wysokie podatki i zagarniają własność gminy i pańską. Jeszcze przed rządami Hummla w Bonnal różne występki zdarzały się częściej, niż we wsiach sąsiednich; obecnie zaś stały się one jeszcze częstszemi, z tą jednak różnicą, że dawniej były karane, za Hummla zaś nie. Umiał on radzić przestępcom w każdej potrzebie, jeżeli sam ich nie namawiał do złego dla własnej korzyści, brał stosowny okup od winowajcy i uczył, jak się ma wypierać wszystkiego nawet pod przysięgą, gdy zaś winowajca nie miał się czem okupić, uwalniał go i tak od kary, a za to trzymał w niewoli, używając go do różnych swych celów. W zależności takiej trzymał także i ludzi uczciwych, ale lekkomyślnych hulaków, którym kredytował trunki lub pożyczał pieniędzy, za co brał należność w naturze, sianie, zbożu, jajkach i t. p., z jakim procentem — łatwo można sobie wystawić. Z gwardyi tej rekrutował specyalistów do krzywoprzysięstwa. Każda sprawa kryminalna kończyła się uniewinnieniem z powodu braku dowodów, w sprawach zaś cywilnych rozstrzygała licytacya stron w datku dla wójta.

Uczciwi ludzie zaprzestali wkońcu dochodzić swych krzywd, zato radzili sobie nieraz samosądem, który często czynił ich zbrodniarzami a niewolnikami wójta. Pijaństwo, szulerka i rozpusta, protegowane przez wójta, kwitną w Bonnal tak, jak nigdzie w całym kraju. I przesądy odgrywają niemałą rolę w nieszczęsnej wsi, a ciągną z niej zyski wikary i znachor, potomek kata; pierwszy zapewniał sobie fundę w karczmie, produkując niby to religijne, a w gruncie bezbożne opowiadania, drugi truje ludzi swemi lekarstwami. Garstka rabusiów zażywała w pełni życia, a większość mieszkańców ubożała albo też wprost wpadała w nędzę. Oburzali się ludzie uczciwi, ale nic uczynić nie mogli. Nawet proboszcz, człowiek prawy, nic zdziałać nie mógł, bo nie miał poparcia dziedzica, kazanie zaś jego było rzucaniem grochu na ścianę wobec ogólnej bezbożności.

Jeszcze za młodych czasów Hummla przyjął się w Bonnal przemysł tkacki, a za czasów jego działalności publicznej rozwijał się pomyślnie, stawał się jednak raczej klątwą, niż błogosławieństwem. Ludność nęcona lepszym zarobkiem zaniedbywała rolę dla przemysłu, ale ten lepszy zarobek przepijała w karczmie lub marnowała w inny sposób. Rolnictwo upadało, a za niem dobrobyt pewny, stały.

Z czasem wezbrała się fala nienawiści do Hummla nie tylko śród ludzi uczciwych, ale i własnych towarzyszy jego w czynach zbrodniczych. Okazało się to dowodnie, gdy Hummel ciężko zachorował. Wszyscy prawie bez wyjątku cieszyli się nadzieją śmierci znienawidzonego wójta i powiadali mu to w oczy. Urządzano formalne oględziny chorego co parę godzin dla sprawdzenia, rychło li zemrze. Gdy zaś wyzdrowiał, rozczarowanie było powszechne i wyraźne; Hummel widział, że nie posiada ani jednego przyjaciela. Wre i kipi w nim złość; dotąd czynił ludziom źle tylko dla własnej korzyści, obecnie pragnie dokuczyć przez nienawiść do nich. Nawet dziedzic, którego prawdopodobnie doszły już jakieś wieści o postępowaniu Hummla, nie okazuje uradowania na jego widok, gdy staje przed nim po raz pierwszy po wyzdrowieniu, a na nieśmiałe zapytanie Hummla, coby też po-

ZWIĄZKÓW

wiedział na wieść, że on, Hummel, zmarł, [illegible] to tylko chyba, że o jednego nicponia mniej na świecie.

Razu pewnego siedział ze swymi kamratami i pił na zabój. Zerwała się burza. Hummel wyrzekł tak straszne bluźnierstwo, że wszyscy obecni zerwali się przerażeni i wybiegli. Nastąpiła długotrwała ulewa, a po niej powódź, która zniszczyła całą posiadłość Hummla wraz z bogatym inwentarzem żywym i wielkimi zasobami ziarna, którymi podczas burzy się pysznił. Wszyscy patrzą na niego z zabobonnym strachem jako na dotkniętego widoczną karą Bożą; jego to jednak nie wzrusza. Zubożał zupełnie, dokłada więc wszystkich sił, żeby na nowo zdobyć majątek. Wynajduje coraz nowe sposoby wyzysku i to coraz plugawsze. Nic to jednak nie pomaga. Spadają na niego nowe jeszcze klęski, jest tak obdłużony, że czeka go kij żebraczy. Miota się jak dziki zwierz w klatce, kąsając każdego, ktokolwiek się do niego zbliża.

Umiera w tym czasie stary dziedzic, obejmuje po nim spadek i władzę nad wsią Bonnal jego wnuk, młody Arner.

Nowy dziedzic już wie, co się dzieje w Bonnal, pragnie z duszy i serca wytępić zło i zapoczątkować nowe, lepsze czasy, ale nie wie, jak się wziąć do rzeczy. W Bonnal mieszkał w tym czasie mularz Leonard ze swą żoną Gertrudą i dziećmi. Był to człowiek pracowity i dobry, ale lekkomyślny. Hula w karczmie, a przez to zaniedbuje się w pracy i zadłuża się u Hummla. Gertruda jest wzorem dzielnej gospodyni i matki. Zabiega niestrudzenie w gospodarstwie, w polu i ogrodzie, utrzymuje ład w domu, wychowuje starannie swe dzieci. Dzięki jej pracy nędza nie zagląda jeszcze do chaty Leonarda, ale zna ona stosunek męża do Hummla, wie, że nikczemny wójt czyha tylko na ich zgubę, że zajmie ich posiadłość i ze wsi wypędzi. Panuje długi czas nad sobą, by nie okazać mężowi swego udręczenia. Gdy jednak mąż coraz dłużej i częściej przesiaduje w karczmie, coraz też częściej wraca pijany do domu, wójt zaś coraz częściej i natarczywiej domaga się zwrotu należności, kobieta traci panowanie nad sobą i wpada w rozpacz. Zastaje ją

Leonard po powrocie z karczmy płaczącą i lamentującą, a dzieci jej wtórują krzykiem.

Na Leonarda scena ta, a następnie łagodne perswazye i wyrzuty wywierają takie wrażenie, że postanawia i przyrzeka jak najsolenniej poprawę. Gertruda udaje się na zamek po poradę. Dziedzic daje Leonardowi robotę i zajmuje się jego sprawą z Hummlem. Coraz więcej złego dowiaduje się o wójcie, o ogólnej korupcyi we wsi śród możnych i nędzy śród ubogich. Zabiera się z energią do sanacyi stosunków miejscowych, w czem dzielną pomocą jest mu proboszcz, a i inni uczciwi ludzie pod opieką dziedzica wychodzą z biernej swej roli opozycyi i przystępują do czynu, do walki ze złem, we wsi zakorzenionem głęboko; do nich należy i Leonard, który poprawił się zupełnie, przedewszystkiem zaś dzielna Gertruda.

Walka jest ciężka, bo złe żywioły trzymają się silnie. Arner sam odbywa sądy i śledztwa, karze przestępstwa surowo, ale sprawiedliwie, stara się zaś usilnie zapobiegać nowym przez odpowiednie zarządzenia; usunąwszy całą zbrodniczą klikę od rządu, ustanawia nową administracyę, złożoną z ludzi uczciwych i dobrej woli. Ale nie chodzi mu tylko o chwilowe usunięcie zła i niesprawiedliwości: dąży do trwałych i gruntownych reform w ustroju społecznym na terytoryum swej władzy. W tych dążeniach napotyka jednak na opór nie tylko śród ludzi złych, ale i dobrych.

Ludzie nie rozumieją jego dobrych chęci, podejrzywają „dziedzica“ o interesowność, w reformach widzą tylko pogwałcenie tradycyi, w walce zaś z przesądami bezbożność karygodną. Ale Arner i proboszcz z garstką wieśniaków rozumiejących intencye zwyciężają nareszcie wszystkie przeszkody.

Przeprowadzoną zostaje parcelacya pastwisk, z których korzyść ciągnęli tylko bogaci, oraz nieużytków na rzecz bezrolnych wieśniaków, urządzają się ogrody warzywne i owocowe przed każdą chatą.

Uregulowany zostaje przemysł bawełniany, którego głównym przedstawicielem jest dzielny przedsiębiorca Meyer, a to w ten sposób, że robotnicy zmuszeni byli odkładać na

zakup gruntu lub na ulepszenie swego gospodarstwa grosz, który dotąd marnowali na hulanki. Różne prace publiczne (drogi, gmachy) dają zarobek mnóstwu ludzi, a zajęcie produkcyjne nakłada się jako obowiązek na wszystkich mieszkańców wsi; żaden bowiem z obywateli Bonnalu nie miał być bezrolnym, żaden proletaryuszem i próżniakiem. Podatki nakładają się jak najsprawiedliwsze, niema już pokrzywdzonych.

Nowe prawodawstwo, ustanowione przez Arnera, zapobiega przestępstwom i dąży do tego, by uczynić kary zbytecznemi. Znosi Arner więzienie, a stawia szpital, przytułek dla starców, ochronę dla dzieci. Zaprowadza ubezpieczenie się od ognia, gradu i moru, oraz kasy oszczędności, daje tam kredyt rzeczywiście potrzebującym na cele produkcyjne. Najważniejszem jednak dziełem Arnera jest szkoła. Godzi dzielnego nauczyciela w osobie porucznika Glüphli, który zanim przystąpi do swego zajęcia, przez czas jakiś przychodzi do chaty Leonarda, by się przysłuchać i przypatrzyć, jak Gertruda uczy swe dzieci, jak uczy je moralności i bogobojności bez wykuwania katechizmu i bezmyślnego klepania pacierzy, jak umie wpływać na swe dzieci i jak one ją kochają i szanują, jaka zgoda panuje między rodzeństwem. Gertruda staje się mentorką kobiet wsi, ucząc gospodarności i sztuki wychowania dzieci. Nie mniej od Arnera, proboszcza, Meyera i Glüphlego wpływa ona na odrodzenie się moralne i ekonomiczne społeczności w Bonnal; była ona zresztą pierwszą twórczynią odrodzenia i jest dalszym jego spiritus movens.

Arner nie pragnie bynajmniej pozostać na zawsze przymusowym opiekunem swych wieśniaków. Jak dobry ojciec dąży do tego, żeby synowie jego, stopniowo zaprawiwszy się w pracy i moralnem postępowaniu pod jego kierunkiem, stali się samodzielnymi i wolnymi od jego władzy nad nimi, tak czynił i Arner, jako ojciec społeczności, którą rządził. Pierwszym krokiem ku usamowolnieniu włościan było ułatwienie im opłaty dziedzicznego czynszu, należnego dworowi, na wieczyste czasy. Nie daruje im czynszu, lecz wskazuje tylko drogę, jak mogą sami, własną pracą dojść do zupełnej

niezależności od dworu. Było to postępowanie nie interesowne, lecz wychowawcze dla dobra włościan. Stopniowo też nadaje im on coraz większy samorząd, aż wkońcu składa wszystko w ich ręce, nawet szkołę, ufny, że nie zawiodą jego zaufania. I w rzeczy samej nie zawiedli. Jak dawniej z bezprawia, przestępstw, pijaństwa i nędzy, tak obecnie słynie Bonnal z dobrych rządów, moralności i zamożności mieszkańców.

Sława Bonnalu rozchodzi się szeroko. Książę, do którego państwa ta wieś należy, pragnie wprowadzić podobne porządki w całym kraju. W tym celu przybywa do Arnheimu, uczy się sztuki rządzenia, zwiedza Bonnal, chodzi do Glüphlego i do Gertrudy. Zachwyca się wszystkiem, dziwi go jednak najwięcej, że te tak doniosłe reformy nic lub prawie nic nie kosztują, żywił bowiem dotąd przekonanie, że każda nawet zupełnie nieznaczna reforma w państwie kosztuje mnóstwo pieniędzy.

Wraca do swej rezydencyi z silnem postanowieniem dokonania w swem państwie tych reform, które wprowadzono w Bonnal.

Prototypem Gertrudy jest Elżbieta Naaf, owa wierna służąca, która wydźwignęła z ostatecznego upadku gospodarstwo w Neuhof. Powiadają, że Pestalozzi czytywał Elżbiecie „Leonarda i Gertrudę“ w rękopisie i wielce cenił jej zdanie, tak że zmienił kilka ustępów za jej poradą. Bardzo to być może: chęć odczytywania komukolwiek swoich utworów odczuwa wielu bardzo autorów, a on nie miał innego słuchacza; przytem kobieta z ludu mogła być poniekąd kompetentnym krytykiem powieści na tle stosunków wiejskich. Wójt—to Merkli, Arner jest wprawdzie postacią tak wyidealizowaną, że stanowi więcej symbol, niż żywego człowieka, w wielu jednak rysach przypomina Tscharnera, jak Glüphli Pestalozzego.

Oto główne postulaty państwowe, postawione przez Arnera.

1) Trwałe i skuteczne szerzenie oświaty powszechnej.

2) Zabezpieczenie wszystkim warstwom społecznym równych praw obywatelskich.

3) Oswobodzenie ludu wiejskiego od ucisku feudalnego przez stopniowe zniesienie wszystkich opłat patrymonialnych.

4) Przymusowe ubezpieczenie ludu wiejskiego od klęsk żywiołowych.

5) Reforma służby wojskowej w taki sposób, by nie wpływała ujemnie na dobrobyt i moralność ludu.

6) Pilne starania gwoli zapewnieniu ogólnego dobrobytu w państwie, przeciwdziałanie tworzeniu się proletaryatu.

7) Sprawiedliwe i humanitarne sądownictwo, nie czyniące wyjątków dla nikogo.

Podaję jeszcze kilka uwag i sentencyi z dzieła „Leonard i Gertruda“:

1) Najlepszą rzeczą, jaką uczynić można dla dziecka, jest nauczyć je radzić sobie samemu.

2) W wychowaniu chodzi głównie o to, żeby dzieci nie spędzały dnia bezczynnie, bezmyślnie, lecz żeby wiedziały, co i jak czynić mają o każdej godzinie.

3) Wszelkie nauczanie w słowach winno być podporządkowane ćwiczeniom w sprawności przy wykonywaniu czynności domowych.

4) Kto w dzieciństwie swem nie zaznał błogosławieństwa starannego wychowania, nie zaprawiał się za młodu pod bacznem okiem rodziców w pracy i moralnem postępowaniu, ten w życiu sobie radzić nie potrafi i znajdować się będzie w wiecznej rozterce i ze sobą i ze światem.

5) Na obrazach i w słowach nikt nikogo nie nauczy poznawać Boga. Jedyną skuteczną nauką religii są dobre czyny.

6) Należy religię nie tylko wpajać w wyobraźnię i pamięć dzieci, lecz zaprawiać je w niej przez wiarę i miłość obowiązków, trudy i przezwyciężanie samego siebie, którego życie ludzkie codziennie wymaga.

7) Tylko ta ręka karząca jest miękka i dobrze czyni, którą kieruje serce.

8) Rozumny i celowy porządek w codziennych czynnościach domowych stanowi wielką mądrość życiową.

9) Wychowanie jednostek jest zarazem wychowaniem społeczności.

10) Największą potrzebą naszych czasów jest wzajemne zbliżenie się dzieci i rodziców; ich wzajemne porozumienie się i zgodność w celach i dążeniach utrzymują węzły rodzinne, a przez to i społeczne.

11) Wychowanie ludzi jest wykuwaniem pojedyńczych ogniw jednego łańcucha. Ogniwa to jednostki, łańcuch to społeczeństwo. Gdy kując ogniwa nie będziemy myśleli o całości, a tylko o każdem z osobna, łańcuch będzie marny. Uda się łańcuch dopiero wtedy, jeśli wszystkie ogniwa będą dostosowane do siebie ściśle.

12) Tylko wychowanie, nic innego, stanowi zadanie szkoły.

13) Szkoła winna być domem, a każdy dom szkołą.

14) Nie uczmy tyle gębą, ile czynami.

15) Słowo Boże jest dla każdego jasne i zrozumiałe, nie wymaga więc uczonego mędrkowania.

16) Człowiek jest z natury, t. j. jeśli jest pozostawiony samemu sobie bez żadnego kierunku wychowawczego, próżniakiem i nieukiem, jest nierozważny, lekkomyślny, łatwowierny, bojaźliwy i bez granic chciwy, okoliczności zaś sprawiają, że staje się nadto podstępnym, niedowierzającym, mściwym i okrutnym. Rzeczą społeczeństwa jest uczynić go innym, niż jest z natury.

17) Nie ilość wiedzy czyni człowieka rozumnym, lecz jego sprawność w liczeniu, ważeniu, mierzeniu, badaniu, oraz taka moc panowania nad sobą, by nie czynił, nie rozważywszy, nie zbadawszy, nie obliczywszy.

18) Należy poprawiać ludzi, nie gnębić.

19) Ziemia stanie się dla nas rajem, gdy miłować pokój, dobrze czynić i małem się zadowalniać będziemy.

20) Na co przyda się człowiekowi umiejętność czytania i pisania, jeśli się nie nauczy wyjęzyczyć?

21) Ludzie winni wzajemnie uczyć się od siebie gospodarności i oszczędności.

Pierwsza część powieści „Leonard i Gertruda“ cieszyła się ogromnem powodzeniem i rozgłosem nie tylko w Szwajcaryi, ale w całej Europie, uczyniła autora sławnym i za-

pewniła mu na jakiś czas byt. Nie rozumiano jednak książki, ceniono ją tylko z punktu widzenia literackiego, jako dobry utwór belletrystyczny, a co najwyżej jeszcze jako podręcznik moralności dla ludu. I w dzisiejszych jeszcze podręcznikach literatury dzieło „Leonard i Gertruda“ wychwalane bywa jedynie jako pierwsza i wzorowa na wsze czasy powieść sielska. To nierozumienie jego intencyi w utworze bolało więcej Pestalozzego, niż cieszyły powszechne uznanie i zysk z książki.

Druga część „Leonarda i Gertrudy“ narobiła dużo wrzawy. Widziano w tej książce tylko napaści na istniejący porządek społeczny, szczególnie zaś brano za złe autorowi surową jego krytykę sądownictwa ówczesnego, pozatem nie rozumiano części drugiej; część trzecią czytywano z pobłażliwym uśmiechem, uważając za utopię poruszane tam reformy społeczne. O czwartej części nawet nie wspominano.

Między pierwszą i drugą częścią „Leonarda i Gertrudy“ Pestalozzi puścił w świat książeczkę p. t. „Godziny wieczorne. Krzysztof i Elżbieta“. Grono wieśniaków zbiera się w chacie małżeństwa, Krzysztofa i Elżbiety, dla wspólnego czytania „Leonarda i Gertrudy“. Rozmowy i dyskusye na temat lektury stanowią treść książki. Celem książki było uprzystępnienie rozumienia pierwszej części „Leonarda i Gertrudy“ i przygotowanie do następnych części. Celu swego Pestalozzi nie dopiął; książka przeszła niepostrzeżenie, jeśli o niej wspominano, to z oburzeniem.

Komentarzem do „Leonarda i Gertrudy“ miała też być praca pod tytułem „Katechizacya domowa“, która jednak nie wyszła z druku za życia Pestalozzego; przytem większa część rękopisu zaginęła, wyjąwszy tylko jeden rozdział, wydany w roku 1829. Rzecz składa się z „prawd i nauk“ w krótkich przystępnych aforyzmach. Przytaczam niektóre: „Obecność ludzi, których kochamy, pokrzepia i uspokaja nas“. „Ciche w objawach a serdeczne w czynach współczucie snadniej trafia do serc ludzkich, niż szumne słowa“. „Stanowczość w nieszczęściu stanowi już pół drogi do ocalenia“. „Gniew i zemsta wywołują bezsenność; do-

brodusznoś zaś i spokój krzepią sen". „Człowiek zawsze pragnie wydawać się czemś więcej, niż jest w rzeczywistości". „Jeśli chcesz wiedzieć, czy dom jaki stanowi siedlisko cnoty, to zapytaj, czy tam pokój panuje". „Kto się zna na robocie, tego nie łatwo oszukać". „Dla niewinności cały świat składa się z poczciwców". „Zazdrość i za siedmiu murami wynajduje dla siebie pożywienie". „Zazdrość nie kuma się ani z prawdą, ani z miłością". „Piękne są niebo i ziemia, ale dusza ludzka wyswobodzona od prochu i pyłu ziemi piękniejsza jest, niż one". „Trzeba, żeby rodzice w obecności swych dzieci nie ronili ani jednego słówka, któreby ich pozbawić mogło szacunku należnego im od dzieci". „Ubóstwo nie może być przeszkodą dla poczciwych rodziców, by zaprawiali swe dzieci w czystości i poszanowaniu swego zdrowia". „Miłość rodziców jest rosą nocy wiosennych, miłość dzieci kwieciem drzew".

Z początkiem roku 1782 Pestalozzi przystąpił do wydawania tygodnika p. t. „Gazeta Szwajcarska". Pismo to wychodziło regularnie przez cały rok po arkuszu druku na tydzień, na tym roczniku kończy się jednak wydawnictwo, gdyż Pestalozzi zawiesił je z powodu braku prenumeratorów. Wyjąwszy utwory poetyczne, wszystkie artykuły w tem czasopiśmie wyszły z pod pióra Pestalozzego. Poruszane są w niem prawie wyłącznie tematy socyalno-polityczne w rozprawach, aforyzmach, nowellach, bajkach, felietonach humorystycznych. Z tych zaś tematów socyalno-politycznych część znaczniejsza zajmuje się równouprawnieniem włościan i uczłowieczeniem ich przez oświatę, oraz wychowaniem, jako podstawą odrodzenia się społecznego. Zbrodniarzy uważał Pestalozzi za ofiary złego wychowania i złych rządów, za obłąkanych. Żądał opieki nad zbrodniarzami, szczególnie zaś nad młodocianymi przestępcami. Również wołał o opiekę nad obłąkanymi, żądał ich leczenia; przemawiał też gorąco za starannem kształceniem głuchoniemych, ociemniałych i wszelkich wogóle kalek.

Przytaczam niektóre zdania Pestalozzego w tych kwestyach. „Chłop, jak każda istota ludzka, ma swoje potrzeby

moralne i materyalne, które zaspokojone być muszą przez państwo. Żadna racya stanu nie uwalnia państwa od spełnienia tego obowiązku". „Kto chce rządzić ludem, musi żyć śród ludu". „Nie można postępować ze wszystkimi ludźmi na jedno kopyto. Nie tylko ukształtowanie nóg bywa różne u ludzi, ale też ich charakter i potrzeby". „Wychowujmy ludzi, nie maszyny". „Dziecko dojrzałe przedwcześnie podobne jest do rośliny, która nie rozwija się zgodnie z prawami natury: przedwcześnie rozbujała, następnie karleje lub ginie". „Natura otoczyła wyższe uzdolnienie ludzkie jakby łupiną; jeśli przedwcześnie rozbijesz tę łupinę w dziecku, to otrzymasz perłę niedorozwiniętą, a perła ta dojrzawszy stałaby się dla dziecka twego skarbem, który nie ma ceny". „Mądrość i cnota to wspaniały owoc dojrzalszych lat, nie zaś dzieciństwa". „Dogmaty religijne nie stanowią odpowiedniego pokarmu umysłowego dla dziecka". „Religia to nie zabawka dla dzieci".

W roku 1789 Towarzystwo zachęty do prac naukowych w Bazylei ogłosiło konkurs na temat: „Czy należy i w jakim stopniu należy ograniczać zbytek prawem w małej rzeczypospolitej, której dobrobyt opiera się głównie na handlu i przemyśle?"

Z 28 opracowań tego tematu nagrodzono dwa, z tych jedno Pestalozzego (1789). Pestalozzi oświadcza się w tem piśmie przeciw wszelkim ograniczeniom wolności osobistej oraz rozwoju handlu i przemysłu. Potępia zbytek, gdyż „paczy on obyczaje, sprawia, że społeczeństwo niewieścieje, oraz wprowadza nierówność między obywatelami". Przeciwdziałać zbytkowi należy jednak, zdaniem Pestalozzego, nie prawami, nie ograniczeniami, lecz wychowaniem socyalnem.

Podobny temat opracował też Pestalozzi w rozprawach: „O skutkach francuskiego zakazu przywozu w r. 1785" i „O obecnem położeniu przemysłu", w których okazuje wielką znajomość przedmiotu i praktyczność w poglądach na sprawy handlowe i przemysłowe. Zupełnie inny temat państwowo-społeczny porusza rozprawa konkursowa większych rozmiarów p. t.; „Prawodawstwo i dzieciobójstwo" (1783).

Dotyka w niej Pestalozzi jednej z najboleśniejszych ran społecznych, a czyni to rządząc się zarówno uczuciami humanitarnemi jak i rozwagą. Zdaniem Pestalozzego, kary nie wyrugują występku, choćby były najsurowsze. Należy zapobiegać mu nie karami, lecz gruntowną sanacyą stosunków społecznych i wychowaniem socyalnem.

Pisząc „Leonarda i Gertrudę“, Pestalozzi tworzył jednocześnie bajki, alegorye, przypowieści, w których wyrażał obrazowo swe poglądy socyalno-polityczne. Zbiór tych utworów wydał w roku 1797 p. t. „Figury do mego abecadła“, a nieco uzupełniony w roku 1803 p. t. „Bajki“. Bajek tych w drugim zbiorze jest 269; z tych podaję kilka.

Wstęp stanowi bajka p. t. *Malarz*, w której Pestalozzi tłomaczy się, dlaczego, zarzuciwszy działalność praktyczną, został literatem.

„Stał, a otaczał go tłum. Ktoś rzekł: „Zostałeś więc malarzem? Zaiste uczyniłbyś lepiej, gdybyś łatał nasze trzewiki“. A on odpowiedział na to: „Jabym łatał wasze trzewiki, jabym dla was nosił kamienie, jabym dla was wodę czerpał, jabym za was śmierć poniósł; ale wyście mnie nie chcieli. Czułem próżnię naokół siebie i zostałem malarzem. Ludzi maluję, ludzi...“

Woźnica, jakich wiele. Na koźle karety, zwanej „Państwem“, siedział woźnica i zmuszał batem strwożone rumaki, by szły wązką drożyną między rozszalałem morzem i stromą skałą. Kareta chwiała się to w tę, to w tamtą stronę, to obijała się o skałę, to wpadała w wodę, konie kaleczyły się lub brnęły w wodzie, ale woźnica wciąż wołał: muszę tędy przejechać, muszę. I otóż wkońcu rozbiła się o skałę, rozhukane rumaki poniosły jej szczątki, a woźnica wpadł w wodę. Ale umiał pływać, dopłynął więc szczęśliwie do brzegu. Nie dbał o to, co się stało, boć kareta nie do niego należała, a pana miał dobrego, który go nie ukarał, tylko odprawił. Zatrzymano rumaki, karetę naprawiono, czy też nową zrobiono, a na koźle siadł nowy woźnica.

Zdarza się to często. Bywa nawet tak, że takiego woźnicy pan nie wydala. Wysadzony z kozła, zasiada na nim ponownie.

Lew, woły i lis. Lew uważał to sobie za ubliżenie, że i inne zwierzęta ryczą. Ogłosił więc, że wolno tylko królowi, t. j. lwu, ryczeć; ktoby zaś inny ryczeć się ośmielił, tego spotka sroga kara. Ale woły nie mogły odwyknąć od ryczenia. Wszak ryczeli ich przodkowie i one same, odkąd żyją, zawsze ryczały. Gdy to król usłyszał, rozsierdził się bardzo i kazał wtrącić krnąbrne woły do ciemnego lochu. Błagali więźniowie króla o zmiłowanie długo napróżno, wkońcu jednak zlitował się nad nimi i już wydał rozkaz, by wypuszczono biedaków na wolność, skoro złożą uroczystą przysięgę, że nigdy przenigdy już ryczeć nie będą, gdy przystąpił do niego lis przebiegły i rzekł: „Miłościwy panie, nigdy nie oduczysz wołów od ryczenia miłosierdziem, tylko groza sprawi, że oniemieją“. I pozdychały woły w lochu.

Kury, orzeł i myszy. Kury przechwalały się przed orłem dobrym swym wzrokiem: „Najdrobniejsze ziarnko zboża oczy nasze dostrzegą“. Na to orzeł rzecze: „Biedne wy kury, wszak najlepszą oznaką dobrego wzroku jest to właśnie, żeby nie widzieć tego, co wy widzicie“. Kiedyś znów mówiły krety: „Śmiercią prawdziwego światła jest słońce; tylko pod ziemią szczęście gości“. Wszystkie myszy poklask im dawały i każda z nich modli się codziennie do wielkiego Jowisza temi słowy: „Panie strzeż nas od zwodniczego blasku słonecznego, a zachowaj nam łagodne światło naszych nor nadal przez wieczność całą“.

Chore drzewko. Ojciec zasadził niegdyś drzewko, syn je kochał jak brata i czułą otaczał pieczą. Ale stało się kiedyś, że drzewko zapadło ciężko na zdrowiu. Więdły liście jego, karlały gałązki, nie pokazywało się kwiecie, choć nastała stosowna po temu pora. Martwił się bardzo właściciel drzewka i dokładał wszelkich możliwych starań, by je wyleczyć. Obierał je ze zwiędłych liści i robactwa, smarował i polewał. Wszystko na próżno. Gdy raz opłakiwał gorzko dolę drzewka, ono nachyliło się ku niemu i szepnęło: „Szukaj tego, co mię gubi, u korzeni“. Chłopiec rozkopał ziemię naokół drzewka i cóż znalazł? Na korzeniach drzewka zagnieździła się mysia rodzina. Wytępił myszy, a drzewko

okrywło się znów zielenią i kwieciem. Wyzdrowiało i rosło dalej na pociechę swego właściciela.

Owce na bagnisku. Pewni ludzie zapędzali swe owce do zabagnionej doliny, cięli tam bowiem trzcinę i łowili ryby, co dawało im znaczne zyski. Kto tylko przechodził, mawiał: „Pasiecie owce wasze na bagnisku, a na stoku poblizkiej góry jest takie świetne pastwisko; czyż nie widzicie, jak stado wasze marnieje? wyginie wam do szczętu". Gniewało to pasterzy. I mówili między sobą: „Czegoż ludzie obcy wtrącają się do naszych spraw? Nie ich to rzecz rozstrzygać, czy więcej zarabiamy na owcach, czy na trzcinie i rybach". Gdy zaś przechodzień jaki goręcej na nich nacierał, odpowiadali: „Czy nie widzicie, jakie słabe są owce nasze? Czyż starczyłoby im sił do wdrapania się na górę? Poczekamy, aż wyzdrowieją. Gdy nabiorą sił, zapędzimy je z ochotą w góry".

Działalność literacka nie wystarczała Pestalozzemu. Dręczył go wciąż jakiś niepokój, pożerało go bowiem pragnienie wcielenia w czyn swych idei socyalno-politycznych. Już od chwili zamknięcia zakładu wychowawczego w Neuhof poszukiwał służby publicznej w jakimkolwiek kraju. Korespondował w tym celu z ministrami: pruskim, austryackim i duńskim, atoli bez wyników praktycznych. Do księcia Toskany, późniejszego cesarza Leopolda II, wystosował dwa memoryały godne uwagi. W memoryale z roku 1786 projektuje zakładanie szkół przemysłowych wyższych i niższych, w roku zaś 1790 zaleca, by w szkołach ludowych uczono gospodarstwa domowego, rolnictwa i rzemiosł, by przygotowywano młodzież do życia praktycznego i krzepiono fizycznie, wszelakoż bez uszczerbku dla ogólnego rozwoju ducha, zarówno intelektualnego jak i moralnego. W związku z temi pracami znajdowała się przeróbka „Leonarda i Gertrudy" w trzech częściach (I i II w r. 1790, III w r. 1792). Było to wydanie skrócone, w którem główne punkty idei socyalno-wychowawczych Pestalozzego miały wystąpić wyraźniej, niż w pierwszem. Według zapowiedzi, nowe wydanie miało być jakby podręcznikiem dla sfer rządzących, w którym autor

rozwija główne zasady wychowania ludowego. Przez wychowanie ludowe rozumie jednak nie wyłącznie wychowanie szkolne, lecz wychowanie w rodzinie, którego szkolne ma być tylko naśladowaniem, oraz społeczne przez zarządzenia państwowe. Wykazuje, że prawodawstwo i administracya w państwie, gminie i kościele wywierać mogą wielce zbawienny wpływ społeczno-wychowawczy na ogół narodu o ile będą dostosowane do potrzeb całej ludności. Duchowieństwo, szlachta, mieszczaństwo i gmin stanowić winny jakby rodzeństwo wspierające się nawzajem, a złączone z sobą nie tylko związkiem krwi, ale i wspólnością interesów ekonomicznych i moralnych.

W roku 1797 wyszło dzieło Pestalozzego p. t. „Badania nad działaniem przyrody na rozwój ludzkości“, które dopiero w ostatniej dobie znalazło należną mu ocenę; współcześni nie rozumieli go zupełnie, wyjąwszy kilku koryfeuszów ducha, jak Herder, który napisał jej recenzyę, a i późniejsi krytycy i biografowie nie doceniali go, zrażeni chaotycznym układem i ciężkim stylem, tłomaczyli je też na różne sposoby ze sobą sprzeczne.

Jest ono płodem swego czasu, zrodzonym pod wpływem Rousseau i wielkiej rewolucyi, choć walczy przeciw Rousseau i występuje przeciw rewolucyi; zawiera jednak dużo myśli oryginalnych, pięknych i trafnych.

Zgodnie z Rousseau, Pestalozzi widzi dwa krańce w rozwoju ludzkości: stan naturalny (pierwotny) i stan społeczny (kulturalny), ale nad jednym i drugim stawia trzeci stan — etyczny. Popęd towarzyski i warunki bytu wytworzyły uspołecznienie, atoli uspołecznienie nie jest uczłowieczeniem; uczłowieczenie osiągnie ludzkość dopiero przez wzniesienie się do najwyższego szczytu doskonałości etycznej, gdy każdy z nas znajdzie w sobie wskazówkę do moralnego postępowania, gdy postępowanie moralne zgodne z interesem ogółu stanie się dla nas koniecznością, z pod której nie będziemy mogli się wyłamać. Dochodzimy do tej doskonałości przez wiarę w Boga. Cześć dla Boga i najwyższe udoskonalenie etyczne — to jedno. Nieprawdą jest, że człowiek

pierwotny żył na ziemi w pokoju, że rozdzielił ziemię bez gwałtu, niesprawiedliwości i przelewu krwi, a to jest raczej prawdą, że zbroczony był krwią swego rodu, bronił swej jaskini jak tygrys, nikomu nie był bratem; wola własna była mu jedynem prawem i nie wiedział, co to grzech. „Bóg rzekł do człowieka w raju: „Nie przywłaszczaj sobie przez pożądliwość zwierzęcą owoców z drzewa wiadomości dobrego i złego. Gdy to bowiem uczynisz, to wiadomość dobrego i złego uśmierci cię. Jeśli zaś zadowolnisz się spokojnem przyglądaniem się owocom, to będziesz żył na ziemi szczęśliwie, a ja będę przebywał przy tobie". Ale instynkt zwierzęcy w człowiekn wił się wkoło drzewa na podobieństwo węża i rzekł: „Dlaczego nie miałbyś doświadczyć, co dobre i co złe, dlaczego nie miałbyś sięgnąć po to, co jest w twojej mocy? Wtedy pożądliwość zwierzęca, z kobiecą słabością złączona, zerwała z drzewa owoc zakazany. Stracił człowiek niewinność swą — pozostała mu tylko wstydliwość; szukał więc liści figowych, by osłonić prawdę swej natury, i prawa przeciw swemu uwodzicielowi. Tak było na początku i tak będzie zawsze".

Państwo czyni Pestalozzi odpowiedzialnem za zbrodniczość w kraju. Moralność społeczna stanowi bowiem zawsze wynik większej lub mniejszej mądrości prawodawczej, która poddaje gwałt sprawiedliwości, a samolubstwo miłości do ludu. Natomiast niemoralność społeczna jest zawsze wynikiem błędów w prawodawstwie. „Własność istnieje dla człowieka, nie zaś człowiek dla własności". Własność zrodziła się z aktów gwałtu, popełnianych przez człowieka pierwotnego; w okresie społecznym nadano jej miano prawa. Iluż jednak obywateli wyzutych jest z tego „prawa"! Jałmużny, przytułki i szpitale nie stanowią rekompensaty za gwałt i niesprawiedliwość. Filantropia topi sprawiedliwość w ognisku łaski".

„Moralność podnosi mię do najwyższego szczytu, którego dosięgnąć może moja natura". „Jądro duszy ludzkiej jest boskie". „Jako dzieło państwa, religia jest oszustwem.

Religia państwowa nie może być religią prawdziwą. Religia, jeżeli jest prawdziwą i rzeczywistą, winna obchodzić państwo o tyle tylko, że obowiązkiem jego jest przestrzeganie, by nie gwałcono wolności sumienia. Chrześcijaństwo jest jedynie moralnością, a dla tego też sprawą wyłącznie tylko indywidualności jednostek."

Pestalozzi starał się wykazać przyczynę rewolucyi w rozprawie p. t. „Tak, czy nie", napisanej w roku 1793, wydrukowanej jednak dopiero po jego śmierci.

Na wstępie zadaje pytanie: „Czyż rzeczywiście epoka oświecenia stała się przyczyną, że monarchowie Europy nie zasiadają już bezpiecznie na swych tronach? Czyż rzeczywiście jest prawdą, iż modne rezonowanie na temat wolności i praw człowieczych grozi niebezpieczeństwem władzom zwierzchnim? Czyż prawdą jest, iż całe narody zdane są na łaskę lub niełaskę klubowi złoczyńców, który stawia sobie za zadanie szerzenie anarchii w naszej części świata?" Pestalozzi widzi przyczynę tego stanu rzeczy w przejściu od feudalizmu do absolutnej monarchii, której szczytem rozwoju były rządy Ludwika XIV. Królowie zrównali wszystkie stany, zamieniając cały naród w stado niewolników. Działo się to samo, co obecnie, mówi autor. Zniesiono przywileje stanów, zrównano prawa, uniformowano wszystkich ludzi na modłę żołnierską, wypierano się Boga. Nie rojenia filozoficzne unieszczęśliwiły ludzi, lecz ludy karmiły się filozoficznemi rojeniami dlatego, że królowie je unieszczęśliwili. Anarchia mniej jest groźna od despotyzmu, gdyż nie może trwać tak długo, jak on. Anarchia jest gorączką, która chwilowo tylko trapi państwo. Szaleństwo ludów, które walczą za wolność, jest zawsze skutkiem stanu poprzedniego. Marat i Robespierre rozumowali i czynili tak, jak królowie i ich gabinety. Duch rewolucyi musi zaniknąć, ale wtedy tylko, gdy zaniknie ostatnia przyczyna, która go spłodziła.

Rzecz dziwna, że polityk socyalny, jakim był Pestalozzi, zdaje się nie wiedzieć o tem, że upadek zarówno feudalizmu jak i absolutyzmu spowodowany był przyczynami ekonomicznemi, przejściem od rolnictwa do przemysłu.

Być może, że przyczyną nieogłoszenia drukiem rozprawy „Tak, czy nie“ była wzrastająca w Pestalozzim niechęć do rewolucyi francuskiej z powodu jej wybryków—nie chciał jej bronić; a być może przyczyną było to, że właśnie w tym czasie rozpoczął wyżej omówione dzieło p. t. „Badania“, wyrażające szerzej poglądy jego społeczne, nad którem pracował lat trzy. Zresztą we własnej ojczyźnie Pestalozzego wrzało i kipiało wszystko rewolucyjnie, a rzecznikowi ludu przypadł udział znaczący w budzącym się ruchu.

W latach 1479 i 1531 miasto Zurych zapewniło włościanom pewne swobody i przywileje odpowiednimi dokumentami, które złożono w archiwach każdej gminy. Z biegiem czasu „łaskawi panowie w Zurychu“ coraz mniej pamiętali o swych przyrzeczeniach, wprowadzając coraz to nowe ograniczenia praw włościańskich, a i włościanie uciskani zapomnieli o dokumentach, stwierdzających ich prawa obywatelskie. Ale w roku 1794 włościanie w Stäfna przypomnieli sobie owe dokumenty. Rozpoczęto poszukiwanie po wszystkich gminach rzeczypospolitej Zuryskiej, znaleziono je atoli tylko w jednej gminie, w innych zaginęły w niepojęty sposób. Sporządzono kopie dokumentów i gminy wiejskie przedstawiły je łaskawym panom w Zurychu z zapytaniem, czy uznają ich ważność. „Łaskawi panowie“ krok ten uważali za zbrodnię stanu. Uwięziono inicyatorów podania i ich zwolenników i ukarano jako przestępców kryminalnych. Postępowanie rządu wywołało większe jeszcze wrzenie śród ludności wiejskiej. Wynikły poważne zamieszki. Rząd srożył się coraz więcej. Kaźnie były na porządku dziennym. Stłumiono rozruchy siłą. Na Pestalozzim ciążyło podejrzenie, że podjudzał do rozruchów. Rząd bowiem rewolucyjny francuski zamianował go w roku 1792 obywatelem honorowym francuskim, powstała zaś w tym czasie w partyi demokratycznej frakcya, która parła do zjednoczenia kantonów w jedno państwo republikańskie na wzór Francyi, no, i przy pomocy Francyi. Obronili go jakoś przyjaciele, choć sami podejrzewali go o współudział w ruchu rewolucyjnym, gdyż w owym czasie znajdował się w pobliżu miejscowości Stäfna

Tłomaczył się przyjaciołom ze swego postępowania. I w istocie odgrywał raczej rolę łagodzącą, niż podburzającą. Uspokajał z jednej strony namiętności włościan, z drugiej wstawiał się za nimi gorąco u władzy. Jako ogólnie uznany trybun ludu, wpływał niemało na wiecach. Była jednak chwila, gdy wobec rozszalałych żywiołów skrajnych życie jego znalazło się w niebezpieczeństwie. Ale jak ongi Henryś Dziwaczek z Cudakowa, zaimponował swoją odwagą i zapanował w ten sposób nad sytuacyą. Bardzo być może, że pobłażanie rządu względem Pestalozzego wywołała więcej obawa wpływu jego na lud, niż wstawienie się jego przyjaciół. W latach 1794—1798 omawiał sprawę włościańską w licznych artykułach i listach do przyjaciół oraz w memoryałach do rządu.

1) W roku 1794 zwraca się do rządu z prośbą o ułaskawienie ofiar z Stäfna. Wskazuje przytem na najniezbędniejsze reformy społeczne i sposoby przeprowadzenia ich oraz ofiaruje swoje usługi dla uspokojenia włościan. Na podanie to nie było odpowiedzi.

2) W ulotnem pisemku „Do przyjaciół wolności nad jeziorem Zuryskiem“ odwodzi włościan od czynów terroru.

3) „Przyczyny niezadowolenia wsi“ stanowi fragment historyczno-polityczny, przedstawiający stosunek włościan do grodzian.

4) „Luki w ustawodawstwie krajowem“ stanowią prawdopodobnie dalszy ciąg wyżej wymienionej rozprawy. Autor wskazuje jako na jedną z przyczyn, które utworzyły przepaść między grodzianami i wieśniakami, wzrost arystokratycznych żywiołów w mieście, który spowodował też rozłam i w samem mieście, a nawet upadek handlu. „Przewaga tonu arystokratycznego stanowi zgubę dobrze organizowanego mieszczaństwa“. „Szlachta chętnie żeni się z bogatemi córkami kupieckiemi, ale handlu nie lubi, innych zaś rządów oprócz swoich nie dopuszcza“. „Despotyzm stanowi tylko skoncentrowaną anarchię.

5) „Oratio pro domo“ wskazuje na przebieg historyczny rozłamu między grodzianami i włościanami, oraz sposoby naprawienia zła, odradza jednak działanie rewolucyjne.

Biblioteka biblio
L. p.
Dział l. d.

6) Pisma p. t. „Życzenia niezadowolonej ludności wiejskiej“ (a mianowicie: a) Wolność handlu. b) Wolność rzemiosł. c) Dopuszczenie do stanu duchownego. d) Większy udział w wyborach administracyi wiejskiej. e) Ruch ludowy na terytoryum Zurychu. f) Jak zażegnać niebezpieczeństwo. g) O wolnym handlu), jak i pisma poprzednie, wskazują drogę pokojową do usunięcia wadliwości w ustroju państwowym z jednej strony, do stłumienia ruchu rewolucyjnego z drugiej strony.

Położenie Pestalozzego stawało się coraz trudniejszem. Podejrzewano go ze wszystkich stron, zarówno o zaprzedanie się rządowi francuskiemu, jak zuryskiemu i różnym innym szwajcarskim. Wśród demokratów objawiał się coraz to większy rozłam w dążeniach. A i wśród rewolucyonistów nie było zgody. Najbliżsi przyjaciele Pestalozzego stali na innem stanowisku, niż on. Powiększała się liczba hyen społecznych, które w działaniach rewolucyjnych widzą żer dla siebie, zyski, zaszczyty.

Nareszcie stało się to, czego wyczekiwano z upragnieniem z jednej strony, a z obawą z drugiej strony. Wojska francuskie wkroczyły do Szwajcaryi (1798), witane z radością przez jednych, z trwogą przez innych. Skończyły się rządy grodzian. Skończyło się też istnienie niezależnych republik szwajcarskich. Pod osłoną bagnetów francuskich ogłoszono niepodzielną, jednolitą rzeczpospolitą Helwecką z rządem na modłę francuską, t. j. dyrektoryatem. Zawrzała wojna domowa.

Działy się rzeczy straszne. Pod hasłem wolności Francuzi ogniem i mieczem tępili opornych, odmawiających składania przysięgi nowemu rządowi. Bagnety zapędzały tłumy do przysięgi. Rzeczpospolita Berneńska, najpotężniejsza ze szwajcarskich, stawiała mężny opór. Broniły się zacięcie małe kantony wiejskie, nie chcąc nic wiedzieć o wolności francuskiej.

Nowy rząd helwecki ofiarowywał Pestalozzemu najzaszczytniejsze urzędy, Pestalozzi odmawiał stanowczo, żeby nikt nie mógł powiedzieć o nim, że działał dla zysku. Pragnął też swobody w działaniu dla dobra ludu. „Wszystko dla ludu,

nic dla mnie". Rozwija więc żywą działalność polityczną i literacką, pisząc memoryały do rządu i odezwy do ludu. Stawał w obronie zarówno dawnych rządów jak i nowych gdy tego wymagała sprawiedliwość. Przemawiał więc za wypłatą odszkodowania przez nowy rząd dawnym rządom i osobom prywatnym, które poniosły stratę wskutek zmiany ustroju państwowego; z drugiej strony wzywał ziomków swoich, by żywili zaufanie do nowego rządu i wierzyli, że okupacya francuska jest tylko chwilowa. Domagał się żarliwie reform dla ludu, ale też powstrzymywał lud od żądań sięgających za daleko.

Do rządu i społeczeństwa zwraca się z odezwą o zniesienie jednorazowe wszystkich opłat feudalnych, co uważano za szczyt radykalizmu i zamach na kieszeń ludzi prywatnych lub dochody miast z prawami patrymonialnemi.

W pisemku ulotnem „Budź się, ludzie" poucza lud, że formy demokratyczne rządu, jakie obecnie otrzymuje, nie zapewnią mu wolności, jeśli się nie odrodzi moralnie. W odezwie „Do ludu Helwecyi" powiada: „Dobry ustrój państwowy różni się od złego ustroju państwowego tyle, ile różni się dobra rola od złej roli. Ale przecież wiecie dobrze, że dobra rola nie wyda obfitego plonu bez nakładu i dobrego nasienia pracy, a zła coś wydać może przy stosownym nakładzie pracy i dobrem nasieniu". Był on autorem odezwy rządowej dyrektoryatu do ludu z prośbą o zaufanie. Bronił nowych zarządzeń, bronił rządu francuskiego i przemawiał gorąco za sojuszem z Francyą, a przestrzegał przed związkiem z koalicyą. Przemawiał tak, jakby był płatną kreaturą lub myśliwym na intratną posadę. A takich kreatur i takich myśliwych było pełno w owym czasie w Szwajcaryi. Mówił, jak zawsze, ze szczerego przekonania, ale mu nie wierzono Nie rozumiano go wogóle. Nie rozumiał go rząd, że nie przyjmuje posady; nie rozumiał go lud, że nakłada hamulec jego żądaniom; nie rozumieli go patryoci, że broni Francuzów. Przekonał się wkońcu Pestalozzi, iż Francuzi nie myślą ustąpić z Szwajcaryi, iż go nikt zrozumieć nie chce, iż nic zdziałać nie może. Rezejrzał się wokoło śród przyjaciół

politycznych stojących za nowym rządem i Francuzami i ujrzał w ich szeregach ludzi plugawych moralnie lub chciwych władzy, albo też bezpłodnych marzycieli.

To samo zresztą widział w obozie przeciwnym śród patryotów, wrogów rządu centralnego i Francuzów, choć stali tam najlepsi jego przyjaciele z lat młodych. Obmierzła mu ostatecznie działalność polityczna. Ale pragnął czynów, pracy dla ludu, żywił bowiem silne przeświadczenie, że nie wolność, nie dobrobyt nawet, lecz umoralnienie przez oświatę powszechną dokona uczłowieczenia ludu. Poszukiwał jakiejś nowej metody nauczania, przez którą ziściłyby się jego marzenia o oświacie powszechnej. Postanowił wtedy służyć oświacie ludu — uczyć dzieci. Zwrócił się do przedstawiciela rządu w sprawach oświaty ze słowami: „Zostanę bakałarzem".

---

5. Bakalarstwo.

(1799 — 1804).

Rząd helwecki zaproponował Pestalozzemu założenie i zarząd seminaryum nauczycielskiego. Pestalozzi nie przyjął propozycyi, gdyż, jak mówił, pragnął wpierw wypróbować na dzieciach metodę nauczania, nad którą przemyśliwał. Ze swej strony zaproponował rządowi urządzenie zakładu naukowego dla ubogiej dziatwy. Minister oświaty Stapfer przyklasnął projektowi, a na jego przedstawienie dyrektoryat przeznaczył na ten cel 3000 franków. Już mu się zdawało, że znalazł miejscowość odpowiednią na zakład projektowany, gdy zaszły wypadki, które rozstrzygnęły sprawę.

Do kantonów, które odmawiały przysięgi na nowy ustrój państwowy, należał Nidwalden. Mały ten kraik trzymał się silnie odwiecznych swych obyczajów patryarchalnych i wiary katolickiej. Wszelkie innowacye uważali mieszkańcy za zamach na ich wolność, żegnali się na samą myśl, że heretycy, t. j. przedstawiciele rządu centralnego, mogą mieszać się do ich spraw, a w Francuzach widzieli najeźdźców i pogan.

Duchowieństwo miejscowe fanatyzowało ludność. Nadto obcy księża buntowali ludność, działając jako emisaryusze rządów austryackich i pruskich. Jeden z takich emisaryuszów, kapucyn Paweł, przedstawiał się ludowi za cudotwórcę i przyszłego pogromcę zastępów pogańskich. Obałamucony lud ciemny oparł się składaniu przysięgi, a gdy wkroczyła armia francuska, rzucił się prawie z gołemi rękami na bagnety wrogów, bo przecież stać się miał cud zapowiedziany. Ale cudu nie było. Zginęli potomkowie Tellów i Winkelriedów, a cudotwórca wymknął się szczęśliwie za góry. W imię wolności i równości Francuzi trzebili ludność bez różnicy płci i wieku i pustoszyli kraj, stolicę kantonu Stanz zburzyli.

Nareszcie uciszyła się wściekłość „zdobywców". W kraju pozostało jedno wielkie pobojowisko. Kto pozostał żyw, miał kij żebraczy w ręku. Tylko w samem Stanz włóczyło się po gruzach kilkaset dzieci bezdomnych, sierot lub też takich, których rodzice wyżywić nie mogli z powodu ubóstwa. Część sierot zabrali ludzie dobroczynni do innych kantonów, pozostała ich jednak jeszcze duża gromada. Postanowił więc rząd założyć w Stanz dom sierot.

Okropna wieść wzruszyła Pestalozzego do głębi serca. Oświadczył więc zaraz gotowość do objęcia zarządu zakładu. Rząd skwapliwie przyjął ofiarę Pestalozzego, przystąpił do budowy gmachu na 80 dzieci przy zabudowaniach klasztornych i wyasygnował Pestalozzemu 6000 franków na pierwsze potrzeby. Zatrwożyła się pani Pestalozzi, dowiedziawszy się o nowem przedsięwzięciu. Zwraca więc listownie jego uwagę na to, że liczy przecież już 53 lata, że w takim wieku, a przy słabem nadto zdrowiu, niepodobna podejmować się tak ciężkich obowiązków. Ale Pestalozzi uspokaja ją i prosi, żeby go nie powstrzymywała od wielkiego dzieła. Pragnie spróbować działalności praktycznej. Niech się okaże, czy rzeczywiście jest tak nieudolnym na tem polu, jak to ludzie o nim mówią.

W grudniu 1798 znalazł się w Stanz i sam kierował budową, w styczniu zaś 1799, jeszcze przed ukończeniem robót, rozpoczął przyjmowanie dzieci. Spieszył się gorączkowo

do nowej działalności, a wszystko chciał czynić sam. Zdawało się, że na nowo został młodzieńcem pełnym żądzy czynu i sił żywotnych.

Zarówno w budowie gmachu jak w prowadzeniu zakładu Pestalozzi postępował bez myśli z góry powziętej, pod wrażeniem chwilowej intuicyi. Chwalili zwierzchnicy gorliwość Pestalozzego, a nawet umiejętność brania się do rzeczy, darować mu jednak nie mogli jego bezplanowości. Liczba dzieci w krótkim czasie znacznie przerosła oznaczoną cyfrę 80. Rosły trudności, a przytem okazał się brak funduszów. Zwróćmy też uwagę na to, że Pestalozzi był protestantem. Widziała więc w nim ludność miejscowa „heretyka“, zajmującego się ich dziećmi z rozporządzenia znienawidzonego przez nią rządu. Pracował Pestalozzi z zapałem i całem poświęceniem, ale wyczerpywały się już jego siły, zapadał coraz ciężej na zdrowiu. Nie wiadomo, coby się było dalej stało, gdyby niespodziewane wypadki nie położyły kresu jego działalności. W czerwcu 1799 r. Austryacy wkroczyli do Szwajcaryi. Francuzi zebrali swoje siły dla obrony swych pozycyi. W pobliżu Stanz toczyły się bitwy. Wskutek fałszywych pogłosek powstał w Stanz straszny popłoch, ludność uciekała, rozbiegły się też dzieci z zakładu. Gdy się opatrzono, dzieci powróciły do zakładu, ale nie wszystkie. Nie zdążył jednak Pestalozzi powrócić do zwykłych zajęć, gdy komisarz miejscowy, podobno bez wiedzy władzy wyższej, zamknął zakład i urządził w jego gmachu lazaret dla żołnierzy francuskich. Przytaczam niektóre ustępy ze sprawozdania Pestalozzego p. t. „O pobycie w Stanz“.

„Przyjacielu! Budzę się znów z marzeń swoich, widzę znowuż zniszczenie mego dzieła i zmarnowanie sił moich. Ale, acz tak słabą, tak nieszczęśliwą była moja próba, miło będzie każdemu sercu, w którem tli się iskierka ludzkości, zająć się nią przez chwilę i zastanowić się nad faktami, które mię przekonywają, że szczęśliwsi ode mnie potomni nić moich życzeń zwiążą w tem miejscu, w którem je porzucić musiałem“.

„Rząd wskazał mi na mieszkanie nową budowlę klasztoru

Urszulinek w Stanz; gdym jednak przyjechał, gmach był w części nieukończony, w części zaś nieprzygotowany na przyjęcie tak znacznej liczby dzieci, co utrudniało bardzo początek moich działań. Ciasno było i duszno, a pył wapienny, który rozchodził się po całym gmachu, pogarszał jeszcze stan zdrowotny lokalu".

„Z powodu braku pościeli musiałem w początkach część dzieci odsyłać na noc do domu, a nazajutrz wracały one obładowane robactwem. Większość dzieci przybyła do zakładu w stanie opłakanym, dotknięte były świerzbą lub ognipiórem, pokryte wrzodami, nabrzmiałe od robactwa, pokrzywione od choroby angielskiej, wychudłe na szkielety, czoła ich zorane były zmarszczkami, cera była koloru ziemi, oczy patrzyły zezem, członki ich dygotały wciąż febrycznie. Były bojaźliwe i pokorne, a jednak i zuchwałe, obłudne, okrutne, dzikie, nieufne, życiem żebraczem wyzute ze wstydu. Było tam kilkoro dzieci, wychowanych widocznie w lepszych warunkach życia. Uważały one pobyt swój w zakładzie za poniżenie, były ze wszystkiego niezadowolone, trzymały się zawsze razem i patrzyły z pogardą na innych towarzyszy. Wszystkie zaś bez wyjątku były nieprzyzwyczajone do czynnego i systematycznego trybu życia. Wiadomości naukowych nie miały żadnych; zaledwie kilkoro znało abecadło. Przedewszystkiem pragnąłem i musiałem zjednać sobie zaufanie i przychylność dzieci. Gdyby się to udało, to wszystko inne przyszłoby samo przez się. Przyjacielu! wyobraź sobie moje położenie, nastrój ludności i dzieci, a odczujesz, jak wielkie przeszkody miałem do przezwyciężenia. Nieszczęśliwy kraj, spustoszony ogniem i mieczem, poznał wszystkie okropności wojny. Większość ludności żywiła nienawiść do nowego ustroju państwowego. Nienawidzono rządu, podejrzewano więc nawet jego pomoc. Był to lud przywiązany całą duszą do prastarych swych obyczajów, odrzucający każdą innowacyę, choćby nawet stanowiła dla niego błogosławieństwo. Znalazłem się śród tych ludzi jako przedstawiciel nowego, nienawidzonego porządku rzeczy. Widzieli we mnie heretyka, który wprawdzie czynił dobrze ich dzieciom, ale zato narażał je na wieczne potępienie".

„Choć gnębiło mię opuszczenie i brak pomocy, stanowiły one właśnie warunki przyjazne dla mej działalności, bo sprawiały to, że byłem dla dzieci wszystkiem. Byłem od rana do wieczora prawie że sam z niemi. Wszystko, co krzepiło ich duszę i ciało, wychodziło bezpośrednio z moich rąk. Każda pomoc, każde wyręczenie w potrzebie, każda nauka, którą otrzymywały, wszystko to ja im dawałem. Ręka ich spoczywała w mojem ręku, ich oko odbijało się w mojem. Łzy moje płynęły z ich łzami; uśmiechałem się, gdy one się uśmiechały. Znajdowały się poza światem, przebywały poza Stanz, były u mnie, a ja byłem z niemi. Ich jadło było mojem jadłem, ich napój był moim napojem. Nie miałem przyjaciół naokół siebie, nie miałem sług przy sobie, nie miałem nikogo, tylko dzieci moje. Gdy były zdrowe, stawałem śród nich, gdy były chore, byłem również przy nich. Sypiałem śród nich. Wieczorem ostatni kładłem się na spoczynek, a rano pierwszy wstawałem. Modliłem się z niemi i nauczałem je, gdy leżały już w łóżku; one tak chciały. Zakład tak wzrósł, że w roku 1799 miałem koło 80 dzieci. Niektóre dzieci były dosyć zdolne, posiadały nawet wybitne zdolności. Uczenie się było dla nich czemś nowem, a niektóre, spostrzegłszy, że czynią postępy, okazywały niestrudzoną gorliwość w nauce. Dzieci, które nigdy w życiu nie miały w ręku książki i zaledwie umiały na pamięć Ojcze nasz i Zdrowaś Marya, po kilku tygodniach mogły od rana do nocy uczyć się prawie bez przerwy z największem przejęciem się. Nawet po kolacyi na moje pytanie: „co wolicie teraz: spać, czy uczyć się?“ odpowiadały zazwyczaj: „uczyć się“. Co prawda, ochłodły później trochę w tej swojej gorliwości, gdy musiały wcześniej wstawać“.

„Ale pierwszy zapęd gorliwości nadał nauce ich kierunek, tak iż czyniły postępy, które budziły mój podziw. Objaśniałem dzieciom moim niezmiernie mało, nie uczyłem ich ani religii ani moralności; ale gdy się uciszyły tak, że słychać było każde ich tchnienie, pytałem: „Czy to nie rozumniej i poczciwiej, gdy jesteście takimi, jak teraz, niż wtedy, gdy hałasujecie“? Gdy rzucały mi się na szyję i nazywały

mię ojcem, pytałem: „Dzieci, czy to dobrze, gdy kłamiecie waszemu ojcu? Czy to ładnie całować mię, a za plecami memi czynić to, co mię martwi?“ Gdy mowa była o klęskach kraju, a one były wesołe i czuły się szczęśliwemi, mówiłem: „Czy Pan Bóg nie jest dobry, gdy czyni serce ludzkie miłosiernem?“

„Gdy Altorf się spaliło, zebrałem je naokół siebie i zapytałem: „Altorf spaliło się, ze sto dzieci nie ma dachu nad głową, nie ma co jeść, w co się odziać; czy nie poprosimy naszej zwierzchności, by przyjęła 20 z tych dzieci do naszego domu?“ Widzę dziś jeszcze ich wzruszenie, gdy zawołały: „Boże, naturalnie chcemy!“ Ale ja rzekłem: „Zastanówcie się jednak: nie dostaniemy pieniędzy na utrzymanie tych dzieci. Będziecie się musiały dzielić z niemi. Będziecie mniej jadały, gorzej się odziewały, niewygodnie spały“. „To nic!“ zawołały.

„Zapoznam cię z głównymi względami, którymi się kierowałem w nauczaniu. Nie znałem żadnego porządku, żadnej metody, żadnej sztuki, któreby nie stanowiły prostego wyniku miłości mej ku dzieciom. Zamiarem moim było właściwie połączyć uczenie się z pracą ręczną, zakład naukowy z zakładem pracy ręcznej. Wszelakoż już w początkach mej działalności uważałem pracę ręczną więcej za zaprawianie w życiu czynnem i wyrabianie uzdolnienia do zarobkowania, niż za samo zarobkowanie. Toż samo tak zwane uczenie się uważałem głównie za ćwiczenie sił duszy i baczyłem szczególnie na to; ćwiczenie w uwadze, w rozwadze i pamiętaniu poprzedzało sztukę sądzenia i wnioskowania. W pisaniu metodą moją było zatrzymywać się długo na trzech, czterech literach, które zawierają rysy zasadnicze wielu innych; tworzyłem z nich wyrazy i trzymałem przy tych literach dzieci, dopóki nie przyswoiły ich sobie w zupełności. We wszystkiem zasadą moją było, żeby każdy najdrobniejszy szczegół w nauce doprowadzić do doskonałości i do niczego nie powracać; nie miały one zapomnieć ani jednego słowa, którego się wyuczyły, ani napisać źle litery, którą raz napisały

dobrze. Byłem cierpliwy z najpowolniejszym; gdy jednak jedno z nich zrobiło co gorzej, niż to zrobiło kiedyś, karciłem je. Wielka liczba dzieci i nierówność ich w wieku i przygotowaniu ułatwiały mi bardzo zadanie. Jak starsze i zdolniejsze rodzeństwo pod okiem matki lubi pokazywać, co umie, młodszemu lub mniej zdolnemu od siebie, tak też moje dzieci uczyły się, że mogą uczyć innych tego, co same umieją. Budziła się ich ambicya i uczyły się podwójnie, powtarzając same i wysłuchując powtarzania. Celem moim było przytem uproszczenie nauczania do tego stopnia, żeby każdy człowiek z gminu mógł uczyć swe dzieci z łatwością, którąby dla elementów nauk stopniowo uczyniła szkołę zbyteczną. Jak matka jest pierwszą żywicielką fizyczną dziecka, tak niechaj będzie pierwszą żywicielką duchową. Wielkie bowiem zło wyrosło z przedwczesnej nauki szkolnej".

„Co mi najwięcej ciążyło, to że ludzie, którzy spojrzeli na bezmiar moich trudów i spostrzegali, że to i owo w pokojach i kuchni nie jest tak porządne, jak u nich w domu, lub nie tak, jak w jakim instytucie, utrzymywanym za setki tysięcy, udzielali mi z wysokości swej mądrości rad i wskazówek, a gdym oświadczał, że ich kopyto nie pasuje do mojej nogi, wnosili stąd, że nie umiem korzystać z dobrych rad; zdarzało się nawet, że szeptali między sobą: ten człowiek ma bzika!"

„Takie były moje marzenia, musiałem wyjechać z Stanz, gdym był już blizki ich spełnienia".

Działalność wychowawcza Pestalozzego w Stanz była dalszym ciągiem działalności w Neuhof, choć lat blizko 30 rozdzielało jedną od drugiej. Jak w Neuhof, tak i w Stanz kładzie nacisk na pracę ręczną, przypisując jej wielkie znaczenie w wychowaniu, wszelakoż już nie tak wyłącznie; przygotowanie naukowe występuje tutaj już jako czynnik wychowawczy z nią współmierny; dąży przytem do wykrycia naturalnej metody nauczania, opartej na zasadach psychologicznych, przytem tak łatwej, żeby każdy ojciec, każda matka stosować ją umiała względem swych dzieci.

Takie nauczanie domowe elementów nauki wydaje mu

się najkrótszą i najpewniejszą drogą do oświaty powszechnej. Od pobytu w Stanz Pestalozzi też zaczyna w pracach swoich apoteozę matki jako wychowawczyni. Od tego czasu datuje się również jego zainteresowanie się eksperymentem pedagogicznym. Tam to Pestalozzi wpada na trop głównych podstaw swej teoryi dydaktyczno-wychowawczej, mianowicie: oparcia nauczania na doświadczeniu dziecka, uznaniu poglądu, czyli spostrzegania zmysłowego, za podwalinę kształcenia dziecka.

„Było to właściwie chwytanie za puls sztuki, której szukałem. Był to wielki rzut, na który nie odważyłby się widzący; ja na szczęście byłem ślepy, inaczej nie byłbym się również na to odważył. Nie wiedziałem sam, co czynię, ale wiedziałem, czego chcę: zginę albo dopnę celu swych zamierzeń".

Już w Neuhof spostrzegł, że uwagę przy nauczaniu ustnem utrzymuje zajęcie się dzieci czynnością mechaniczną w tym czasie; w Stanz znalazł stwierdzenie tego doświadczenia. Od pobytu w Stanz zaleca wciąż staranne ustopniowanie materyału nauczania bez przeskoków, dokładne opracowanie każdego szczegółu przed przejściem do nowego. Potrzeba zawiodła Pestalozzego w Stanz do wzajemnego nauczania, choć nie słyszał jeszcze o słynnej metodzie Bella i Lancastra, i do stosowania tabliczki łupkowej w nauczaniu.

„Ponieważ nie miałem nauczycieli-pomocników, sadzałem dziecko zdolniejsze między dwoma niezdolnemi, obejmowało ono rączkami dwóch towarzyszów swoich, przytulało ich do siebie i przepowiadało im, co tylko wiedziało, a oni uczyli się powtarzać, czego nie umieli. Serdeczne uczucie miłości spajało takie troje dziatek. Radość i współczucie ożywiały ich dusze, a ich wzajemnie przez siebie rozbudzone życie wewnętrzne wiodło je naprzód, o ile to być mogło".

W zakładzie brakowało wszystkiego, szczególnie zaś papieru i atramentu. A że w okolicy Stanz znajdowały się obfite pokłady łupku, wpadł na wynalazek tabliczki szyfrowej.

Już po krótkim bardzo czasie Francuzi opuścili Stanz, zakładu jednak Pestalozzemu już nie oddano, mimo usilnych

jego starań. Miał wielu przyjaciół w rządzie, którzy jaknajpochlebniej wyrażali się o jego tamtejszej działalności, przeważyła jednak nieprzychylna mu opinia. W reskrypcie urzędowym w tej sprawie uczyniono mianowicie uwagę: „że eksperymentowanie, acz bardzo ważne dla nauki, nie odpowiada celowi takiego zakładu, jak w Stanz". Przyznać trzeba, że w tem powiedzeniu było dużo słuszności. Niesłuszny zato był czyniony mu zarzut niedołężnej administracyi, przeczą mu bowiem fakty: dzieciom było dobrze, zyskały zarówno fizycznie jak i moralnie, nauczyły się dużo i kochały swego wychowawcę, a z 6000 franków, danych mu do rozporządzenia, zwrócil 3000. Z tych 3000 rząd zostawił Pestalozzemu 400 franków jako wynagrodzenie za pracę. Dzieci porozsyłano do domu, do domów prywatnych i innych zakładów; pozostało 20, które nowy zarządzający żywił tylko dobrze, ale nie wychowywał [1]).

Pestalozzi odczuł głęboko, jaką wyrządzono mu krzywdę. Najwięcej bolało go to, że odżyły znów te same wieści o jego nieudolności administracyjnej. „Nawet przyjaciele moi mówili: „Tak, przez jakie pięć miesięcy to potrafi udawać, że coś robi, ale w szóstym nie umie i tego. Było do przewidzenia, że tak będzie. Nie umie on nic porządnie. Właściwie zawsze był do niczego. Raz udało mu się tylko napisać dobrą powieść, ale i z nią już się przeżył".

Ze względu jednak na jego stan zdrowia, przerwanie działalności w Stanz było dla niego szczęściem. Co prawda, przykrości, jakich doznawał, pogorszały zły stan jego zdrowia niemniej od pracy w Stanz. Wysłali go przyjaciele do miejscowości kąpielowej Gurnigel, gdzie znalazł gościnne przyjęcie u osób mu życzliwych. Kuracya służyła mu, miejscowość była jedna z piękniejszych w Szwajcaryi, przyjaźni doznawał dużo, nie czuł jednak zadowolenia. „Nie zapomnę tych dni, dopóki żyć będę: one mnie ocaliły; ale nie mogłem

---

[1]) O pobycie w Stanz: „Jak Gertruda uczy swoje dzieci" (przekład polski, str. 10 — 17).

żyć bez swego dzieła, nawet kiedy ze szczytu Gurnigla widziałem u stóp swoich tę piękną, wielką dolinę, choć nigdy jeszcze nie roztaczał się przede mną tak rozległy widok. W takiej chwili myślałem więcej o złem nauczaniu ludu, niż o pięknym widoku. Nie mogłem i nie chciałem żyć bez swego celu".

Minister oświecenia Stapfer pracował niestrudzenie nad uczłowieczeniem oswobodzonego ludu przez szkolnictwo. Potrzebny był przedewszystkiem zakład naukowy przygotowujący młodzież do zawodu nauczycielskiego. Ministeryum poszukiwało odpowiedniej osobistości na kierownika takiego zakładu. Jak wiemy, ofiarowano to stanowisko Pestalozzemu, który odmówił jego przyjęcia. Zwrócił się Stapfer raz jeszcze z propozycyą do niego, ale znów napróżno. Pestalozzi bowiem, przejęty cały badaniami swemi, uważał założenie seminaryum za przedwczesne, dopóki nie będzie wykończoną metoda nauczania, o której marzył. Stapfer widział jednak w założeniu seminaryum potrzebę na razie najpilniejszą. Wyprowadził go z kłopotu urzędnik jego biura Fischer, który zwrócił się do niego z gotowym planem założenia seminaryum.

Fischer studyował niegdyś filozofię i teologię w Jenie, był czas jakiś wikarym protestanckim, następnie zaś wychowawcą w filantropinum Salzmanna.

W lipcu 1799 r. Fischer udał się do Burgdorfu, gdzie Stapfer oddał do jego rozporządzenia zamek miejscowy na seminaryum. Był więc kierownik zakładu, ale nie było ani wychowańców, ani też pieniędzy.

Fischer otrzymał od dyrektoryatu tylko gmach i opał oraz obietnicę, że za każdego wykształconego nauczyciela dostanie stosowne wynagrodzenie. Mimo najlepszych chęci Stapfer nie mógł ostatecznie nic więcej uzyskać od dyrektoryatu, który poprzednio obiecywał złote góry. Rząd helwecki walczył bowiem z nieprzezwyciężonemi trudnościami finansowemi, zbierając na haracz dla Francyi i radykalne reformy w Szwajcaryi, a wydobywając z trudnością podatki od wrogo po większej części dla niego usposobionej ludności;

nadto wojna i zamieszki domowe niszczyły kraj do szczętu, tak że zasobność jego ekonomiczna coraz to malała. Czekając na założenie seminaryum, Fischer zajmował się gorliwie organizacyą szkół miejscowych i kształceniem już czynnych nauczycieli.

Gdy Pestalozzi, powróciwszy z Gurnigel, oddał się do rozporządzenia ministeryum, Stapfer wysłał go do Burgdorfu z pozwoleniem eksperymentowania w jednej ze szkół miejscowych, z pensyą 640 franków rocznie i mieszkaniem na zamku wraz z Fischerem. Prawdopodobnie Fischer otrzymał tajemne zlecenie, by śledził i dawał ocenę rezultatów otrzymywanych przez Pestalozzego.

Jak inne miasta szwajcarskie owego czasu, Burgdorf składało się z grodu wraz z zamkiem i osady podmiejskiej, zamieszkanej przez ludność wiejską, która od zaprowadzenia nowych rządów cieszyła się wprawdzie prawami obywatelskiemi, zawsze jednak odgrywała jeszcze w rządach miejskich rolę podrzędną. Otóż zarząd miejski oddał Pestalozzemu na pole doświadczeń szkołę na tem przedmieściu i to najskromniejszą, a z tej tylko część uczniów. Nauczycielem tej szkoły był szewc Dysly, człowiek prostę i ciemny; uczył w izbie własnej, gdzie zajmował się też swem rzemiosłem. W tym „lokalu“ uczył Pestalozzi garstkę uczniów, wydzieloną z liczby ogólnej, którą kierował w dalszym ciągu pan Dysly, i to w tych samych godzinach.

W takich warunkach pracował mistrz i prorok pedagogiki nowoczesnej. A liczył wtedy już lat 53, miał za sobą chlubne lata owocnej pracy społecznej. Ale i na tem nad wyraz skromnem stanowisku spotkał się z zawiścią i intrygą.

„Kolega“ jego, majster Dysly, widział w nim niebezpiecznego konkurenta, który dąży do pozbawienia go chleba i urzędu, rozsiewał więc wieści śród ludności podmiejskiej, że nowy nauczyciel jest bezbożnikiem, który nie uczy katechizmu t. zw. „Heidelberczyka“, oraz że nie umie dobrze pisać i rachować. Z właściwą sobie szczerością Pestalozzi pisze o tej sprawie: „No, mój przyjacielu, widzisz, że w tej gadaninie ulicznej nie wszystko jest nieprawdą: rzeczywiście

nie umiałem dobrze pisać, ani też czytać i rachować. Ale zazwyczaj za dużo wnoszą z takich gadek. Widziałeś to w Stanz: umiałem uczyć pisania, sam nie umiejąc pisać.

Właśnie nieumiejętość w tych rzeczach była mi potrzebna do stworzenia możliwie prostej metody, którąby posiłkować się mogli najmniej wprawni w nauczaniu i najwięksi nieucy w nauczaniu swoich własnych dzieci. Nie dziwię się zresztą mieszkańcom przedmieścia, że nie wierzyli mi w tym względzie. Na zgromadzeniu publicznem oświadczyli, że nie życzą sobie, by na ich dzieciach robiono doświadczenia w nowej nauce: niechaj wpierw grodzianie wypróbują ją na swoich" [1]).

Udało się usilnym staraniom przyjaciół przeprowadzić w zarządzie miejskim przeniesienie Pestalozzego do grodu, gdzie otrzymał nominacyę na nauczyciela jednej ze szkół miejskich. Pestalozzi zabrał się z podwójną gorliwością do pracy na nowem miejscu. Był tak przejęty swoją działalnością, tak pragnął dopiąć rezultatów swoich badań i poszukiwań, że drżał na samą myśl, „że mogą go znów wyrzucić z miejsca". Służył za szeregowca, mając siwe włosy, jak sam mówił o sobie.

Był tutaj porządek szkolny, pozór odpowiedzialności, trochę pedanteryi i próżności. To wszystko było mu obce. „Nie znosiłem tego przez całe swoje życie; ale dążyłem do swego celu, więc zniosłem. Od rana do wieczora piałem dzień w dzień swoje abecadło, stosowałem też dalej bez planu swe postępowanie empiryczne, rozpoczęte w Stanz [2])".

Uczył, ale eksperymentował jeszcze więcej. Uczeń jego z tych czasów a później pomocnik w szkole Ramsauer w pamiętnikach swoich tak pisze: „Nie było ani programu szkolnego, ani rozkładu lekcyi. Pestalozzi zajmował się przez dwie lub trzy godziny tem samem. Podczas ćwiczeń ustnych obowiązani byliśmy jednocześnie coś rysować, pozostawiono nam jednak do woli, co. Ten tworzył figury ludzi i zwierząt,

---

[1]) „Jak Gertruda uczy", str. 18

[2]) Tamże, str. 19.

tamten domki i drzewka, inni kreślili linie i arabeski, słowem, każdy bazgrał, co mu przyszło do głowy,

Mimo wadliwości, wynikających z eksperymentalnego charakteru wykładu, braku planu, wyraźnej celowości i gorączkowej gorliwości, bez oglądania się na nic, nauczanie Pestalozzego wydawało widocznie znakomite rezultaty, przynajmniej sądząc z chlubnego świadectwa, wystawionego mu przez komisyę szkolną burgdorfską, która z końcem roku była obecna na egzaminie publicznym w klasie Pestalozzego. Oto co opiewa komisya: „Dotrzymał pan w zupełności, o ile to osądzić możemy, tego, co pan obiecywał o swojej metodzie. Dowiódł pan, jak wielkie siły spoczywają w najmłodszem dziecku i jaką drogą należy rozwijać te siły, jak odkrywać każde uzdolnienie i zajmować każdego ucznia stosownie do tego uzdolnienia. Zadziwiające postępy młodych uczniów pańskich tak różnego uzdolnienia dowodzą, że z każdego dziecka coś zrobić można, jeśli nauczyciel umie niem pokierować stosownie do jego zdolności i ze znajomością psychologii. Pański sposób uczenia wskazuje, jak należy kłaść podwaliny nauczania. Niektórzy uczniowie pańscy odznaczają się jako rachmistrze, inni jako kaligrafowie".

Faktem też skądinąd wiadomym jest, że Pestalozzi potrafił nauczyć czytać w niespełna rok, gdy inni nauczyciele w owych czasach nawet w przyjaznych warunkach potrzebowali na to najmniej trzech lat. Panowała wtedy wszechwładnie metoda sylabizowania, ogromnie utrudniająca naukę, choć już za reformacyi walczył przeciw tej metodzie niejaki Ickelsamer, stawiając na jej miejsce metodę głosową. Pod koniec XVIII wieku już zapomnianą metodę głosową wskrzeszono w Niemczech i stosowano w szkołach zreformowanych. Uczyniono ją jednak tak sztuczną i zawikłaną, że bynajmniej nie była postępem. Pestalozzi nic o niej nie wiedział. Nie zarzucał sylabizowania, bo nie pojmował, żeby można się było bez niego obejść; zato wprowadził tyle uproszczeń i ułatwień, że jego sposób uczenia czytania był praktyczniejszy w wykonaniu, niż ówczesna nauka według metody głosowej. Nie trzymał się porządku alfabetycznego liter,

który wówczas koniecznie obowiązywał nie tylko przy sylabizowaniu, ale i głosowaniu, lecz podawał najpierw samogłoski, następnie spółgłoski w sylabach, stopniując je genetycznie, a czynił to o wiele umiejętniej, niż niektórzy nasi dzisiejsi układacze elementarzy. Wynalazł litery ruchome i stosowne do nich przyrządy, tablice ścienne do ćwiczeń w czytaniu, takież tabliczki do rąk uczniów. Pisania uczył po czytaniu, jednakże w takiemże ustopniowaniu; wynalazł tabliczki rogowe z wyrytemi w nich literami, liniami i figurami geometrycznemi, które służyły uczniowi jako wzory, a także sprawdzenie, czy dobrze pisze lub rysuje (nakładał je na swoje pisanie lub rysunek).

Zdaje się, że uczniowie kreślili najpierw litery drukowane, a zaprawiwszy się w nich, przechodzili do pisma. Faktem zaś stwierdzonym jest, że Pestalozzi nie dawał uczniom pióra do ręki, dopóki nie zawładnęli mechanizmem pisania na tabliczce. Nauka rysunku poprzedzała naukę pisania. Naukę rachunku opierał na wynalezionych przez siebie przyrządach unaoczniających.

Pracował też nad układaniem podręczników, jako też nad teoretycznem uzasadnieniem swej metody. Przebieg swych doświadczeń wraz z ich rezultatami i poglądami ogólnymi na nauczanie przedstawił w pracach drukowanych. Nader chlubne świadectwo wydał mu Fischer w swem sprawozdaniu o jego działalności szkolnej, choć znać w niem też, że w gruncie stoi na stanowisku innem. Sprawozdanie Fischera stanowi pierwsze ujęcie naukowe doświadczeń metodycznych Pestalozzego [1]).

Zdaje się, że Fischer, jako człowiek naukowo wykształcony i opatentowany, a przytem filantropinista, nie bardzo dowierzał Pestalozzemu, nie posiadającemu urzędowych kwalifikacyi naukowych, oraz wszczynającemu nowy ruch pedagogiczny, niezależny od filantropinizmu, choć cenił go jako człowieka i działacza społecznego. Pestalozzi znów, mimo

[1]) „Jak Gertruda uczy“, str. 29 — 38: 93 — 95. Znajdzie tam czytelnik opis doświadczeń Pestalozzego i sprawozdanie Fischera.

licznych prac literackich i zajęć naukowych, zaniedbał się w wykształceniu. Tworzył wszystko z siebie, z intuicyi własnej. Nie znał i nie chciał znać innych teoryi oprócz tych, które sam stworzył.

Pisze on w tym czasie (1800), że od lat trzydziestu nie czytywał żadnej książki,—co stanowi prawdopodobnie przesadę, zbliżone jest jednak bardzo do prawdy, — jak również że szwankował w stylu, ortografii i pisał zupełnie nieczytelnie. Wszystkie jego rękopisy musiał kto inny przerabiać w stylu i ortografii, przez co dzieła jego traciły nieraz na świeżości i oryginalności, którą odznaczał się styl Pestalozzego, choć bywał niegramatyczny i był wogóle „nieuczony".

W szkolnictwie ówczesnem widział tylko zło społeczne, tamujące postęp ludzkości, pragnął stworzyć szkolnictwo na podstawach całkiem nowych. Widział zło społeczne i w książkach ówczesnych. Nienawidził ducha książkowego, mądrości papierowej przypisywał spaczenie naturalnego rozwoju ludzkości, szczególnie zaś ludu. Nie lubił więc ludzi „książkowych", jak nazywał ludzi takich, jak Fischer. Przekonał się Fischer o wartości idei pedagogicznych Pestalozzego, choć może niezupełnie wierzył w praktyczną ich wykonalność.

Wyświadczał mu też różne usługi osobiste poza wychwalaniem jego metody. Pestalozzi był mu więc wdzięczny, szanował go jako człowieka i przyjaciela, uznawał ofiarność i niestrudzoną pracę w organizacyi i reformie szkolnictwa, ale poglądy jego pedagogiczne uważał za „książkowe" i płytkie. Pracowali tedy każdy z osobna.

W styczniu 1800 roku zwiedził szkołę Pestalozzego Herbart, późniejszy filozof i psycholog, założyciel nowego systemu pedagogicznego, który w owym czasie był człowiekiem młodym i nieznanym i przebywał w Szwajcaryi, jako guwerner [1]).

Później z okazyi recenzyi dzieł Pestalozzego pisze o wrażeniach swoich w szkole Pestalozzegoo w Burgdorfie.

---

[1]) O stosunku ideowym Herbarta do Pestalozzego będzie mowa w części trzeciej niniejszej pracy.

Chwali szczególnie ogromną sprawność chóralnych odpowiedzi uczniów. Chwali tabliczki rogowe i sprawność, z jaką dzieci się niemi posługiwały przy pisaniu i rysunku na tablicach szyfrowych. Chwali również pewne, proste linie, prawidłowe prostopadłe, poprawnie nakreślone koło, które rysowały sześcioletnie dzieci. Raziło atoli Herbarta, że Pestalozzi daje tyle uczniom do uczenia się na pamięć, że zdania przepowiadane przez niego są urywane, że podaje tyle nazw bez żadnego objaśnienia. Dziwiło go też, że człowiek, który bardzo umiłował dziatwę, zachowuje surową powagę podczas nauczania. Ale pojął tę powagę w ten sposób, że stanowi ona konieczny warunek skupionej uwagi.

„Nie roni się ani jednego zbytecznego słowa w szkole Pestalozzego. Przyswajanie umysłowe zatem dokonywa się bez żadnych przeszkód. Jednakowoż to uczenie się na pamięć nazw, zdań, definicyi bez zwrócenia uwagi na to, czy były zrozumiane, czy nie, wywołało we mnie pewne wątpliwości. Zagadnąłem więc w tej kwestyi Pestalozzego, który odpowiedział mi na zapytanie zapytaniem: „Czyż dzieci uczyłyby się tak raźnie i szybko, gdyby myślały o tem, co myślą i mówią?“ W dalszej rozmowie Pestalozzi naprowadził mnie na myśl: wewnętrzna zrozumiałość nauczania jest rzeczą ważniejszą, niż chwilowe rozumienie. Zresztą dla małego dziecka sam wyraz jest rzeczą, a składanie głosów na różne sposoby — poważnem studyum“. Tak tłomaczy Herbart ćwiczenia językowe, polegające na wyuczaniu całego szeregu wyrazów, wybieranych ze słownika w porządku alfabetycznym, które prowadził Pestalozzi, w dziwnem jakiemś zaślepieniu twórczem dążąc do swej metody [1]). Było to zresztą postępowanie doświadczalne, które następnie porzucił, jak wiele innych prób. W tym czasie wychodził on z założenia, że należy stopniowo przygotowywać dzieci do mowy książkowej, zaznajamiając z jej terminami. Powrócimy jeszcze nieraz do tej kwestyi.

[1]) Więcej o ćwiczeniach językowych czyli „nomenklaturach“ znajduje się w dalszym ciągu niniejszej pracy i w dziełku „Jak Gertruda uczy“, str. 96 — 107.

W kantonach górskich wskutek wypadków dziejowych i klęsk żywiołowych panowały głód i nędza. Zarządzono akcyę ratunkową względem ubogich dzieci górali. Wiele rodzin w Burgdorfie ofiarowało się je przyjąć do swego domu na utrzymanie, a Fischer miał się zająć ich kształceniem. Zwrócił się w tym celu do proboszcza Steinmüllera w Gais w kantonie Appencell z prośbą o wysłanie 20 — 30 dzieci do Burgdorfu. Steinmüller był kolegą Fischera i jak on filantropinistą. Na żądanie Fischera wysłał do Burgdorfu w styczniu 1800 roku 26 dzieci najuboższych pod wodzą ich nauczyciela, a swego wychowańca. Dzieci rozmieszczono po domach, a nauczyciel ich Krüsi otrzymał mieszkanie wraz z lokalem na szkołę na zamku, jako też pensyę od rządu[1]).

Był to umysł bystry, który uczuwał już wcześnie braki swego wykształcenia ze stanowiska praktycznego, ale też żądny był wiedzy dla wiedzy. Był już chłopcem osiemnastoletnim, gdy poprzednik Steinmüllera w Gais, proboszcz Schiess, poduczył go tyle, że mógł go zamianować bakałarzem w Gais. I później kształcił go, dawał wskazówki, dostarczał książek, co czynił po nim też Steinmüller, który gorliwie zajmował się szkolnictwem. Doszedł Krüsi do wielkiej rutyny i rozmiłował się w swojem zajęciu. Po paru latach bakalarki przybył do Burgdorfu, gdzie kierować począł jego wykształceniem Fischer, przygotowując go na nauczyciela przyszłego seminaryum. Stykał się też z Pestalozzim; Fischer zaprawiał go gorliwie w metodzie katechetyczno-sokratycznej, gdy Pestalozzi był jej przeciwny. Oryginalne zapatrywania i nowe sposoby nauczania Pestalozzego wywierały na nim wielki urok. Niezadługo znalazł się w rozterce między jednym a drugim wpływem.

Wiek „oświecenia“ wpłynął na sposób wykładu katechizmu w kościele protestanckim, w części nawet i katolickim. Uczeń miał nie tylko przyswoić sobie zasady wiary, ale zgłębić je rozumowo. Z katechizacyą łączono tak zwaną sokratyzacyę, będącą nieudolną imitacyą postępowania So-

[1]) „Jak Gertruda uczy“, str. 39 — 50.

kratesa. Katechizacya ścisła polegała na pytaniach, które zawierały już w sobie odpowiedź, a tej ostatecznie uczeń uczył się na pamięć. Sokratyzowanie zaś polegało na tem, że przed pytaniem ostatecznem, katechetycznem zadawano dzieciom szereg pytań na temat życia codziennego, odpowiedzi zaś na pytania miały stopniowo naprowadzać ucznia na stosowną odpowiedź katechetyczną; pytania i odpowiedzi z zakresu doświadczenia dziecka miały tylko illustrować i objaśniać dogmaty i wierzenia kościelne, katecheta zaś tak układał pytania i kierował odpowiedziami, że ostateczna odpowiedź mogła być tylko jedna.

Były to zatem tylko pozory samodzielnego myślenia, w istocie rzeczy postępowanie to nie tyle było gimnastyką umysłu, o którą niby to chodziło, ile torturą umysłu. Metodę katechetyczno-sokratyczną stosowano też do innych przedmiotów w nauczaniu elementarnem. Wypisy zawierały artykuliki z moralności i nauki społecznej, z nauk przyrodniczych, historyi, geografii, które nauczyciel „przepytywał“ wraz z uczniami; dzieci niby to dochodziły wszystkiego własnem myśleniem w istocie jednak rzeczy powtarzały za panią matką pacierz i w ostatecznym rezultacie uczyły się artykulików tych na pamięć [1]).

Pestalozzi stawiał wysoko religię, uważał jednak, że nie należy jej uczyć w słowach, lecz zaprawiać w niej stopniowo, rozwijając te uczucia, które prowadzą do Boga i usposabiają do życia bogobojnego. „Subtelności dogmatyczne to nie zabawka dla dzieci“ — mawiał. Dla niego wogóle wiara była sprawą uczucia, a nie rozumowania. Był przeciwny przedwczesnemu rozwijaniu myślenia w dzieciach. Powstawał na tak zwane „rezonowanie“ dzieci szkolnych. Zdaniem jego, dzieci na podstawie własnego doświadczenia przez spostrzeganie zmysłowe powinny przyswajać sobie wyobrażenia rzeczy, od nich stopniowo przechodzić do jasnych pojęć, jako też od zaczątkowych wrażeń do rozwiniętych uczuć, a dopiero wtedy będą mogły wydawać sądy.

---

[1]) Patrz wyżej — str. 16, przyp. 2.

Powinny też przedewszystkiem nauczyć się mówić, t. j. przyswoić sobie zasób wyrazowy mowy książkowej, zanim zdolne będą do rozprawiania. Winny znać, co najbliższe, zanim będą mogły zastanawiać się nad tem, co dalsze, a abstrakcye, któremi zajmuje się katechizm, to rzecz najdalsza.

Również fakty naukowe nie mogą być zrozumiane przez dziecko, brak mu bowiem pojęć łączących doświadczenie własne z niemi, brak wyrażeń. Co do uczenia się „języka książkowego“, musimy wziąć na uwagę, że mowa ludu w krajach niemieckich, jak zresztą i w francuskich, różni się ogromnie od języka literackiego, często stanowi język odrębny, tak że dzieci w szkole ludowej uczą się jakby w mowie obcej, cudzoziemskiej; narzecza zaś berneńskie i appencelskie należą do szczególnie wyodrębnionych. Niemcy niechętnie uznają ten fakt, często zaprzeczają mu nawet; niektórzy jednak pedagogowie niemieccy nie tylko uznają go, ale żądają, żeby przynajmniej w pierwszym roku prowadzono nauczanie w narzeczu miejscowem. Więc miał Pestalozzi pewną słuszność, zalecając uczenie mowy literackiej jako konieczne przygotowanie do nauki książkowej, a przechodzenie od pojedyńczych wyrazów do zdań. Słusznie też potępiał podręczniki szkolne, nastrzępione obcemi dziecku wyrażeniami i obcą mu konstrukcyą zdań, błądził jednak w sposobach. Ucząc wyrazów bez objaśnień, przeczył własnej zasadzie, „żeby nie mleć językiem po próżnicy“ i nie szafować wyrazami niezrozumiałymi.

Otóż Krüsi znalazł się między młotem a kowadłem. Metoda Pestalozzego w nauczaniu języka i rzeczy raziła go brakiem objaśnień, zato znów mnóstwo objaśnień według metody Fischera wydawało mu się pracą Syzyfową; tu nie było gruntu w umysłach dzieci, pojęć, na którychby mógł oprzeć nowe, jedno objaśnienie wywoływało drugie i tak dalej bez końca. Toż samo „sokratyczne“ pytania albo wiodły na manowce, albo też do katechizmowego twierdzenia, które nie wymagało wcale tego trudu: dziecko je i tak wykuwało bez zrozumienia, a szereg pytań rozpraszał tylko jego uwagę. Dzieci nie posiadały gruntu, na którymby można

było budować, nie posiadały też słów do wyrażenia tych pojęć, a według Pestalozzego nawet „jastrząb nie zabiera ptakom jaj z gniazd, jeśli ich tam jeszcze nie złożyły“. W początkach sądził, że winą niepowodzenia jego jest brak wiedzy i umiejętności. Studyował więc pilnie książki zalecane mu przez Fischera i zaprawiał się w sztuce formułowania pytań. Rezultaty zostały te same. Pestalozzi pisze o tem:

„Gdy Fischer czynił wszystko, ażeby go zapoznać z różnemi gałęziami wiedzy dla przygotowania go do ich wykładu, Krüsi czuł coraz wyraźniej, że droga książkowa nie dla niego, ponieważ brak mu podstawowych wiadomości faktycznych i językowych, których książki takie wymagają do ich zrozumienia. Umacniało go w tem tak dla niego szczęśliwem samopoznaniu to, że widział na moich dzieciach skutki sprowadzenia nauki początkowej na pierwsze punkty poznania ludzkiego i moje cierpliwe wytrwanie przy tych punktach. To zmieniło zupełnie jego pogląd na nauczanie i wszystkie pojęcia podstawowe, jakie sobie dotąd wyrobił. Przekonał się teraz, że usiłuję rozwinąć w dziecku ogólną siłę myślenia, nie zaś jej szczegóły, oraz że moja metoda rozwijania wyrabia w dzieciach takie podwaliny poznania i dalszych postępów, jak żaden inny sposób postępowania“ [1].

Właśnie w chwili, gdy Krüsi przechylał się w poglądach swoich ku Pestalozzemu, Fischera powołano z powrotem do biura ministeryum oświaty. Uczynił to z lekkiem sercem, gdyż zamysły jego tyczące się seminaryum podlegały wciąż zwłoce, a organizacya szkół nie szła mu tak, jak tego pragnął; ale nie tracił nadziei, że nastanie chwila, gdy ziszczą się jego plany. Pestalozzi i Krüsi pragnęli połączenia swoich szkół, powstrzymywał ich jednak od tego kroku wzgląd na Fischera, który i w oddaleniu miał zarządzać szkołami w Burgdorfie, szczególnie zaś szkołą Krüsego, która zrosła się z jego sercem.

Ale niezadługo po powrocie swoim do Bernu Fischer zapadł na tyfus. Na wieść o tym wypadku Krüsi pospieszył do łoża chorego swego przyjaciela i opiekuna. Fischer

[1]) „Jak Gertruda uczy“, str. 46.

sam zaproponował mu połączenie się z Pestalozzim i wkrótce potem zmarł. Nic nie stało więc na przeszkodzie połączeniu szkół. Pozwoliła też na to chętnie władza. Pestalozzi był przepracowany i za dużo eksperymentował, co przez czas dłuższy nie mogło nie wpływać ujemnie na nauczanie. Potrzebna była młoda siła, któraby uczyła pod jego kierunkiem, co dawałoby mu czas na badania i działalność literacką. Zarządzono więc przeniesienie szkoły Pestalozzego na zamek dla połączenia jej ze szkołą Krüsego. Już po kilku tygodniach Krüsi ściągnął do szkoły Pestalozzego, jako drugiego pomocnika, swego przyjaciela Toblera.

Nie mając wykształcenia szkolnego, Tobler o własnych siłach przygotował się do uniwersytetu, jako już młodzieniec dwudzietoletni. Ukończywszy studya, pełnił obowiązki guwernerskie w zamożnych domach, ostatnio w Bazylei. Był wykształcony gruntownie i wszechstronnie i interesował się bardzo sprawą wychowania i nauczania. Dążył do jakiejś metody, któraby nie tylko ułatwiła nauczanie, ale podniosła ogólny poziom duchowy ludzkości. Ale napróżno przewertował prawie wszystko, cokolwiek i kiedykolwiek napisano o wychowaniu i nauczaniu, napróżno też czynił różnorodne doświadczenia na swoich pupilach; nic go nie zadowalało i nie otwierały mu się nowe horyzonty. Czytał „Leonarda i Gertrudę“ z wielkiem przejęciem i uwielbieniem dla autora. Dochodziły go wieści o działalności Pestalozzego w Burgdorfie. Czyniono nawet w Bazylei pokazy jego metody, ale wykonywane były przez ludzi, którzy znali ją niedostatecznie. Dopiero Krüsi, przyjechawszy wprost ze szkoły Pestalozzego w Burgdorfie, dał publiczności bazylejskiej pokazy dokładniejsze. Więcej jeszcze, niż pokazy, podziałały na Toblera opowiadania Krüsego o Pestalozzim i jego nauczaniu. To też zdecydował się w jednej chwili na wyjazd do Burgdorfu.

Tobler z kolei ściągnął do Burgdorfu trzeciego jeszcze pomocnika. Był nim introligator Buss, młodzieniec pełen żądzy kształcenia się, a bez możności jej zadowolenia, z aspiracyami artystycznemi w dziedzinie rysunku i muzyki [1]).

[1]) „Jak Gertruda uczy“. List trzeci.

Pomocników dobrał Pestalozzemu ślepy los, ale przy najbaczniejszym wyborze nie można było trafić lepiej. Krüsi, dziecię ludu i znawca ludu, człowiek praktyczny, wielki miłośnik dzieci i sztuki nauczania, młody i pełen zapału, — Tobler, człowiek z nauką i gorliwy poszukiwacz „metody“ nauczania, która miała uszczęśliwić ludzkość, — i Buss, rysownik, muzyk i rzemieślnik, przytem pełen żądzy wiedzy, znakomicie uzupełniali się nawzajem, i uzupełniali też znakomicie swego mistrza. Tobler i Buss, jak poprzednio i Krüsi, patrzyli z początku z pewnem niemiłem zdziwieniem na niektóre sposoby nauczania Pestalozzego, szczególnie pierwszy, którego przygotowanie naukowe usposabiało krytycznie. Rychło jednak oswoili się ze wszystkiem i przejęli się najzupełniej metodą i poglądami mistrza. Tak doskonały zespół sił wydawał świetne rezultaty praktyczne, korzystał też z niego Pestalozzi do prac literackich t. j. podręczników: Krüsego do żmudnych ćwiczeń metodycznych i kaligrafii, Bussa do rysunku i śpiewu, Toblera do kontroli naukowej.

Krüsi pisze o tym czasie: „Dziwne to było kolegium nauczycielskie. Założyciel posiadał wielką sławę literacką, ale przytem słynął jako marzyciel i człowiek wielce niepraktyczny. Przy boku jego stali trzej młodzieńcy: pierwszy był dawniej nauczycielem domowym, który, zmarnowawszy swą młodość, w późniejszym wieku zaczął się uczyć języków starożytnych i rozpoczął studya uniwersyteckie; drugi, z powołania introligator, wolne swe chwile obracał na śpiew i rysunek; trzecim wreszcie był nauczyciel ludowy, który o tyle się wywiązywał z przyjętego na siebie obowiązku, o ile na to dozwalało niedostateczne jego wykształcenie. Pomimo tego, wbrew oczekiwaniom wszystkich tych, którzy nas znali, nasza szkoła coraz większą zyskiwała sobie wziętość“.

Mimo że szkoła dawała takie rezultaty, jak żadna inna w Burgdorfie, czepiali się jej ludzie burgdorfscy, czyniąc jej najróżnorodniejsze, często zupełnie niedorzeczne zarzuty; jeden tylko był poważniejszy — brak nauczania k[illegible]. Pisze o tem Pestalozzi: „Nic nie rozumieli, nic [illegible]widzieli. Przeciwnie, gdzie ja znajdowałem siłę, oni znajd[illegible] pęcinę“.

Biblioteka Dział Ld. JAKŁÓW

Nie brakło jednak i gorących wielbicieli i protektorów szkoły. Sława jej poczęła rozchodzić się po całej Szwajcaryi i poza jej granicami. Pragnął Pestalozzi rozwinąć swą działalność, przekształcić szkołę przychodnich na internat wychowawczy marzył o kilku zakładach w jednym gmachu i pensyonacie dla zamożnych, seminaryum, przytułku i zakładzie rękodzielniczym dla ubogich dzieci i t. p.

Utworzone w owym czasie pod egidą ministeryum oświaty „Towarzystwo przyjaciół dobrego wychowania“ obrało sobie za jedno z zadań swoich popieranie idei wychowawczych Pestalozzego. Skłoniły je do tego broszura jednego z jego członków, wykształconego obywatela burgdorfskiego, oraz sprawozdanie specyalnej komisyi, wysłanej przez nie do szkoły Pestalozzego. W sprawozdaniu zaznaczono, że uczniowie Pestalozzego w sylabizowaniu, czytaniu, pisaniu w ciągu pół roku czynią większe postępy, niż w innych szkołach w przeciągu trzech lat, co może być tylko wynikiem metody. Metoda Pestalozzego polega głównie na tem: „że w nauczaniu podaje się tylko rękę naturze, że się ją czyni główną nauczycielką“. Ona to prowadzi dzieci zwolna od spostrzeżeń do pojęć. Nauczyciel staje przy dziecku jako zastępca natury, rozmawia z niem jak z równym z sobą, zdaje się, że to on się od niego uczy, a nie ono od niego. Chwali sprawozdanie szczegóły, jak oto: przyrządy unaoczniające do czytania i rachunku, maszerowanie do taktu, przedewszystkiem jednak kładzie nacisk na ogólne podstawy metody, jako zgodne z naturą i wydające świetne wyniki.

Rząd pozwolił Pestalozzemu otworzyć zakład wychowawczy, oddał też do jego dyspozycyi cały zamek, oraz wyznaczył subsydyum na utrzymanie, Towarzystwo zaś zajęło się gorąco propagandą idei i zbieraniem funduszów. Od 1801 r. pensyonat liczył coraz więcej uczniów z zamożniejszej inteligencyi szwajcarskiej, a także wielu cudzoziemców.

Na specyalny zakład dla ubogich nie było funduszów, ale Pestalozzi przyjmował wielu uczniów bezpłatnych do pensyonatu. Do seminaryum uczniowie nie zgłaszali się, zato napływali bez przerwy młodzi nauczyciele, którzy jako pomocnicy pragnęli wykształcić się w nowej metodzie.

W roku 1803 liczba pensyonarzy dochodziła do stu, a nauczycieli było kilkunastu. Zakład zwiedzali cudzoziemcy ze wszystkich stron świata, pisano o nim liczne a pochlebne sprawozdania; funduszów nie brakło. Zamieszkała też w zamku na stałe pani Pestalozzi wraz z prawzorem Gertrudy, Elżbietą. Wspaniały jest zamek Burgdorf, w okolicy przecudnej nad rzeką Emmą, z licznym szeregiem komnat wysoko sklepionych i odwiecznym parkiem. Życie pensyonarzy płynęło swobodnie, z zachowaniem jednak karności. Kilkunastu sypiało na jednej sali z nauczycielem, z którym tworzyli jakby jedną rodzinę. Nauczyciel każdej grupy zajęty był wychowańcami swymi w godzinach rekreacyjnych, zaprawiał ich fizycznie w grach, zabawach i ćwiczeniach gimnastycznych, odbywał z nimi wycieczki naukowe. Nauczanie szło trybem prawidłowym, ale bez ciężkiego przymusu. Nad wszystkiem czuwał Pestalozzi. Wstawał wraz z uczniami o 6-ej rano, odprawiał dla nich nabożeństwo poranne i wieczorne, dzielił ich posiłek, napominał, uczył, często żartował i bawił się z nimi jak młodzieniec.

Prawdopodobnie nie wszystko szło składnie, działy się nieprawidłowości. Nie brakło też nieżyczliwych Pestalozzemu. Przytem goście, którzy następnie pisali sprawozdanie o zakładzie, bawili zbyt krótko, by mogli wypowiedzieć sprawiedliwe o nim zdanie; często brakło im do tego kompetencyi, najczęściej też rządzili się chwilowem wrażeniem. Stąd to wielka różnica zdań w sprawozdaniach. Dlatego obok świadectw najświetniejszych nie brak i bardzo niepochlebnych o zakładzie. Najwięcej podejrzewano religijność zakładu, zarzucając bezwyznaniowość. Prawdą jednak było, że panował tam szczery duch religijny, który stanowił istotę duszy Pestalozzego, choć nie kładziono nacisku na katechizm. Pewna bezwyznaniowość musiała panować w zakładzie już z tego powodu, że uczniowie i nauczyciele należeli do różnych wyznań chrześcijańskich, a także niechrześcijańskich. Zdarzało się zresztą, że zakład spotykały zarzuty zbytniej gorliwości religijnej. Nie można wszystkim dogodzić. Komisya rządowa, która zwiedziła zakład w roku 1802 i zarządziła bardzo ścisłą

rewizyę, o Burgdorfie orzekła co następuje: „Po dokładnem zbadaniu nowej metody nauczania w praktycznem jej zastosowaniu doszliśmy do wniosku, napewno nie mylnego, że znaleziono ową prawdziwą metodę nauczania elementarnego, której istnienie oddawna przeczuwano, ale której dotąd poszukiwano. Jest to bowiem nauczanie, które przygotowuje do wszystkich sztuk i nauk, które stosowne jest dla wszystkich stanów i powołań i konieczne jako podwalina harmonijnego wykształcenia ludzkiego". Chwaliła też ogólny nastrój duchowy zakładu i zgodną działalność nauczycieli, z których każdy pracuje nad udoskonaleniem metody pod względem teoretycznym i praktycznym. Tendencyi antyreligijnych nie spostrzegła, a prawdopodobnie chodziło o zbadanie tej kwestyi.

Rząd helwecki zamierzał uczynić zakład w Burgdorfie państwowym i wypłacić Pestalozzemu znaczne wynagrodzenie. Pestalozzi zamierzał po uregulowaniu spraw osobistych i rodzinnych z reszty spodziewanego funduszu założyć wielki dom sierot szwajcarskich, dla których byłby ojcem do końca życia. Nie ziściło się nic z tych zamysłów, zniweczyły je bowiem wypadki polityczne.

---

6. Pierwsze pisma pedagogiczne.

(1800 — 1804).

W roku 1800 w memoryale złożonym „Towarzystwu przyjaciół wychowania" p. t. „Metoda" Pestalozzi ujął w krótkości poglądy swoje na nauczanie wychowawcze, w roku zaś 1801 rozwinął je w dziele swem kapitalnem obok „Leonarda i Gertrudy" p. t. „Jak Gertruda uczy swe dzieci. Próba wskazówek dla matek, jak mają wychowywać swe dzieci", w którem też umieścił wymieniony wyżej memoryał. Tytuł „Jak Gertruda i t. d." zdaje się wskazywać na to, że książka zawiery rady praktyczne dla matek. Tak jednak nie jest. Opiera się ona wprawdzie na doświadczeniu, na życiu

realnem, jak wszystko, cokolwiek Pestalozzi pisał, i dąży do praktyki, układ jej jednak czyni ją mało przystępną, celem jej zaś jest ujęcie i system poglądów jej autora na wychowanie. Jak w poprzednich dziełach swoich („Godziny wieczorne“, „Leonard“, „Badania“), Pestalozzi widzi w życiu rodzinnem przygotowanie do życia społecznego, a w czci dla Boga wyższy stopień uspołecznienia, pojęty jako moralność, która stała się drugą naturą człowieka i stanowi zbratanie się wszystkich ludzi, jako dzieci jednego Ojca. Życie rodzinne uosabia przedewszystkiem matka.

„Gertruda z powieści w tytule drugiego dzieła stanowi tylko symbol, jest mianowicie uosobieniem miłości macierzyńskiej. Miłość macierzyńska stanowić ma podstawę wszelkiego wychowania. Prawdziwy wychowawca winien posiadać instynkt macierzyński i naśladować matkę. Każda szkoła winna być domem, a każdy dom szkołą dla dziecka“. Tak tłomaczy tytuł jeden z biografów Pestalozzego. I rzeczywiście takie jest główne założenie książki. Przypuścić jednak można, że zamiarem pierwotnym Pestalozzego było napisanie książki dla matek, ale to mu się nie udało; spostrzegł to w toku roboty, atoli tytułu już nie zmienił, zachował go też przy następnym, zawiera wspomnienia z życia, głębokie refleksye, wylewy uczucia, wywody psychologiczne, filozoficzne i socyologiczne, spostrzeżenia, wskazówki praktyczne w 14 rozdziałach, zwanych listami, które niby pisze do swego przyjaciela, księgarza i wydawcy książki, Gessnera. Forma listowa książek była bardzo ulubiona w owym czasie, nadawała się zaś znakomicie do sposobu pisania Pestalozzego, który tworzył z intuicyi wewnętrznej, bez powziętego z góry planu w układzie szczegółów, pod wrażeniem chwili i w miarę jak napływały mu myśli. Napisał książkę w ciągu kilku tygodni. Oprócz chaotyczności, utrudnia rozumienie ta okoliczność, że Pestalozzi używa terminów naukowych często zupełnie w innem znaczeniu, niż ogólnie przyjęte.

Postaramy się wniknąć głębiej w treść książki. Główną mistrzynią dziecka jest przyroda. Pod jej działaniem, odbywającem się według niezmiennych praw, oraz pod wpływem

warunków zewnętrznych rozwija się wewnętrzna jego natura. Rzeczą wychowania jest dopomagać przyrodzie, rozwijać właściwości indywidualne, oraz stosować się do warunków zewnętrznych na podstawach psychologicznych. Wychowanie winno, wzorując się na przyrodzie, zastąpić jej ślepe działanie celowem.

Nauczanie jest zarazem wychowaniem. Przyroda tworzy z konieczności. Wytwarza ona z różnych pierwiastków całość nową. Uwzględniaj również różne pierwiastki natury ludzkiej, wytwórz z nich przez wychowanie nową całość. Używaj różnych środków wychowawczych z jednym celem na oku. Celowość ta ma być w wychowaniu tem, czem jest konieczność w działaniu przyrody. Zdaniem Pestalozzego, dusza dziecka już od pierwszej chwili jego życia zawiera wszystkie pierwiastki najwyższej doskonałości ludzkiej. Znajdują się one jednak dopiero w zaczątku, chodzi zatem w wychowaniu o równomierne kształcenie wszystkich dodatnich pierwiastków duchowych dziecka równolegle z naturą jego fizyczną [1]).

Rozpoczynać należy nauczanie od kolebki, kierować zaś niem winna matka, rozwijając sprawność dziecka w zmysłowem spostrzeganiu i umiejętnościach mowy, ruchów, czynności. Nauczanie wiedzie do poznania, prowadząc od dokładnych spostrzeżeń zmysłowych do jasnych wyobrażeń, od jasnych wyobrażeń do jasnych pojęć. Elementami poznania są forma, liczba i mowa (słowa); winny one też stanowić trzy główne pierwiastki nauczania elementarnego. Należy, odkąd tylko można, ćwiczyć dziecko w rozróżnianiu przedmiotów według ich cech głównych, nie zaś przypadkowych, w rozpatrywaniu kształtów, mierzeniu, liczeniu, w głoskowaniu t. j. wymawianiu szeregami sylab (ba, bu, be, da, du, de i t. p.), w rozkładaniu wyrazów na zgłoski, nazywaniu przedmiotów, tworzeniu zdań. Nauka mowy i nauka spostrzegania winny poprzedzać naukę książkową. Dopiero zaprawione w spostrzeganiu i mowie dziecko może przystąpić

[1]) Patrz wyżej „Godziny pustelnika“.

do właściwego nauczania elementarnego t. j. nauki książkowej. Rozpoznawanie kształtów i mierzenie przedmiotów prowadzić winny do rysunku, liczenia, — rozpoznawanie przedmiotów i mierzenie do rachunku, — ustne ćwiczenia mowy do podstaw czytania mechanicznego, — mierzenie, rysunek i czytanie do pisania. Przy pisaniu przechodzą się te same ćwiczenia, co poprzednio ustnie, z większą samodzielnością dziecka; poprzednio tylko powtarzało głosy i wyrazy, teraz je odczytuje i przepisuje i układa zdania: jest to nauka gramatyki. Z nauką mowy łączy się nauka śpiewu. Nauka nazw (nomenklatura), czyli nazywanie rzeczy, wraz z poznawaniem rzeczy według ich cech, rysunkiem, czytaniem, pisaniem i rachunkiem wiedzie do przyrodoznawstwa, historyi, geografii.

Punktem zaś wyjścia dla mierzenia i rysunku jest równoległobok. Bez unaocznienia niema postępu w umiejętnościach. Rachunek, rysunek, czytanie, pisanie należy opierać na tych samych podstawach unaoczniających. Mierzenie i rysunek, mierzenie i rachunek, arytmetyka i geometrya są od siebie nieodłączne. Wszystkie przedmioty nauczania elementarnego winny uzupełniać się nawzajem, wszystkie zaś wiadomości z każdego stanowić winny nieprzerwany łańcuch starannie stopniowanych trudności. Uczniowie winni sami konstruować sobie wiedzę, której nabywają.

Sprawność w spostrzeganiu zmysłowem służy nie tylko do nabywania wiadomości, lecz także kształci, a to nie tylko inteligencyę, ale i moralność. Wrażenia zmysłowe wywołują spostrzeżenia, które tworzą wyobrażenia, a te wiodą do jasnych pojęć. Jest to droga do poznania świata zewnętrznego, do wiedzy. Wrażenia zmysłowe wywołują uczucia pierwotne, zmysłowe, a z tych tworzą się uczucia moralne i estetyczne, z niższych coraz to wyższe. Droga to do poznania samego siebie, do udoskonalenia się moralnego, do Boga. Sprawność w poznaniu zewnętrznem ćwiczy też sprawność poznania wewnętrznego. Ze stosunku pierwotnie czysto fizycznego, a następnie coraz to szlachetniejszego dziecka do matki wytwarzają się jego uczucia altruistyczne [1]).

---

[1]) „Jak Gertruda uczy“. List trzynasty.

Matka wskazuje dziecku drogę do Boga. Moralności i czci dla Boga nie możemy się nauczyć teoretycznie. Musimy zaprawiać się w nich jak we wszelkich umiejętnościach fizycznych i umysłowych. Spostrzeganie wewnętrzne, pojęte jako doświadczenie i uświadomienie, wiedzie do moralności, uspołecznienia i religijności, wogóle do uczłowieczenia ludzkości.

Najpilniejszą potrzebę czasu stanowią podręczniki, któreby tak uprościły nauczanie, żeby każda matka mogła uczyć początków wiedzy i wychowywać swe dzieci fizycznie, intelektualnie, moralnie i religijnie.

Współcześnicy rozchwytywali książkę „Jak Gertruda uczy“, zachwycali się nią w recenzyach, ale ogół inteligentny nie rozumiał jej w całem znaczeniu. Imponowały wyrażenia: „metoda naturalna“, „nauczanie psychologiczne“, „odrodzenie ludzkości przez wychowanie“ i t. p., wzruszały wynurzenia autora, zainteresowano się sprawą nauczania wychowawczego, krytykowano też szczegóły: oto wszystko. Że książka nie przedostała się do ludu, dla którego była pierwotnie przeznaczona, rozumie się samo przez się: forma i treść w znacznej części nie były dla niego. Potomni, nawet wybitniejsi krytycy pedagogiczni, przez czas długi jeszcze mniej rozumieli książkę, niż ludzie filozoficznego stulecia, nawykli do książek w formie dziwacznej. Jeszcze pod koniec ubiegłego stulecia historycy pedagogiki okazywali nierozumienie głównych założeń „Gertrudy“ i dążeń, jak wogóle podstaw pedagogiki Pestalozzego, przytem sądzili o „Gertrudzie“ w oderwaniu, bez związku z innemi dziełami Pestalozzego, zresztą oprócz niej i „Leonarda“ znano je mało.

Faktem jest, że „Gertruda“ posiada wady; wspomnieliśmy o nich już wyżej. Nadto prowadzenie realiów i nauki języka nie wytrzymuje najmniejszej krytyki dzisiaj; zato matematyka i rysunek opracowane są prawie zupełnie według nowoczesnych wymagań. Co do punktów elementarnych formy, liczby i mowy, można mieć pewne wątpliwości, ale w późniejszych swych dziełach Pestalozzi o nich już nie wspomina. Nie są jednak te punkty elementarne taką nie

dorzecznością, jaką się wydać może. Przedewszystkiem razi stawianie słowa na równi z formą i liczbą, nie stanowi ono bowiem cechy rzeczy, jak tamte. Ale Pestalozzi najwyraźniej zaznacza, że wyraz czy nazwa jest tylko środkiem wdrażania świadomości cech przedmiotu. Pozostają zatem tylko forma i liczba. Przez formę należy rozumieć nie tylko kształt rzeczy, ale też jej barwę, wagę, zapach, smak, położenie i t. p., o ile te cechy nadają główny charakter przedmiotom; przez formę rozumie najczęściej kształt, gdyż ta cecha stanowi punkt do koncentracyi przedmiotów.

Przez liczbę zaś należy rozumieć nie tylko jej znaczenie matematyczne; znaczy ona również następstwo w czasie, rozwój, progresywność; „liczba“ stosować się zatem może i do historyi, nauk przyrodniczych.

„Forma, liczba i mowa“ mają, według Pestalozzego, znaczenie trojakie. 1. Są one kategoryami spostrzegania, jako środki rozwoju ducha. 2. Są trzema rezultatami głównych sił ludzkich. 3. Dają podstawę do wyboru przedmiotów nauczania.

Nie pomieścilibyśmy w żadnym dzisiejszym podręczniku pedagogiki podobnego systemu dydaktycznego, ale w swoim czasie był on zapoczątkowaniem nowej ery naukowej w wychowaniu. System trzech punktów elementarnych był próbą ujęcia wiedzy i nauczania w jedną całość, koncentracyi środków dydaktycznych dla ogólnego celu kształcenia ducha. Przez nie pragnął Pestalozzi uczynić nauczanie czynnikiem wychowania, wystąpić przeciw wyłącznie utylitarnemu pojmowaniu nauczania. Punkty elementarne były próbą, odrzucił je też następnie Pestalozzi; wskazywały one jednak raz na zawsze drogę do nauczania wychowawczego i koncentracyi przedmiotów nauczania. Krytyka zarzucała jeszcze niedawno Pestalozzemu, że spostrzeganie zmysłowe, poglądowość to rzeczy od dawna znane, że zatem, czyniąc je podstawą nauczania, nie głosi nic nowego. Ale już z powyższego streszczenia czytelnik widzi, jakie znaczenie Pestalozzi przypisuje spostrzeganiu (poglądowi, unaocznieniu)

i jak je pojmuje: że pojmuje inaczej, bez porównania głębiej i szerzej, niż Komeński, Basedow, Locke, Rousseau [1]).

Zarzucano też Pestalozzemu, że w „Gertrudzie“ głosił poglądy antychrześcijańskie. Jak niesłuszny jest ten zarzut, przekona się każdy, kto przeczyta „Gertrudę“ choćby tylko w przekładzie [2]).

W r. 1805 Pestalozzi przerobił „Gertrudę“. Ustępy z tej przeróbki ogłosił on sam i inni. Seyfarth zebrał je, uzupełnił z rękopisu całości i innymi artykułami pokrewnymi Pestalozzego, które wyszły mniej więcej w czasie przeróbki „Gertrudy“, i pomieścił w zbiorze dzieł p. t. „Poglądy i doświadczenia tyczące się idei kształcenia elementarnego, wraz z artykułami, fragmentami, które wyjaśniają przebieg i dzieje dążeń mego życia“.

We wstępie historycznym Pestalozzi podaje powody, dla których wszedł w dziedzinę pedagogiki, a dalej dzieje swej pracy wychowawczej. W latach już najmłodszych postanowił pracować dla cierpiącej i pokrzywdzonej ludzkości. Przekonał się, że zarządzenie miłosierdzia opiekującego się żebractwem tylko pogarsza zło; pragnął więc nauczyć ubogich radzić samym sobie. Ale wadliwości feudalne i stosunki fabryczne stawały na przeszkodzie jego usiłowaniom. Nie chodziło mu o tresowanie w rolnictwie i przemyśle; celem jego było „kształcenie ludzkości“, dla którego rolnictwo i przemysł miały stanowić tylko środki podporządkowane.

Wychowując dziatwę ubogą, starał się usilnie o rozwój naturalnych uzdolnień, ukrytych w głębiach każdego człowieka. Pragnął zagrzać jej serce i ducha przysposobić do wzlotu ku wyżynom. Staraniem jego było nie tyle nauczanie, ile przygotowanie do kształcenia samego siebie i rozbudzenie poczucia własnej godności, oraz rozwijanie uzdolnienia do pracy produkcyjnej. Bez siły do samokształcenia, bez poczucia godności, własności i bez uzdolnienia do pracy

---

[1]) Charakterystykę poglądów wymienionych pedagogów zawierają część I i III niniejszej pracy.

[2]) Patrz Listy XIII i XIV.

niema uczłowieczenia jednostek ludzkich, społeczeństwa, ludzkości.

W drugiej części Pestalozzi przystępuje do wykładu teoretycznego swej idei i wskazania jej praktycznego stosowania w trzech rozdziałach: 1) Osiem listów do Gessnera („znów pisuję do ciebie, bo źle byłem zrozumiany"). 2) Próba organizacyi środków wychowawczych na podstawie religii chrześcijańskiej. 3) O środkach wychowania ubogich. „Jezus Chrystus, jako nauczyciel, stanowi uosobiony ideał najwyższego udoskonalenia natury ludzkiej". Kształcenie elementarne dążyć winno do tego udoskonalenia natury ludzkiej, rozwijając w każdej duszy ludzkiej pragnienie takiego udoskonalenia się. Wszystkie stany i urządzenia życia społecznego, bogactwo, ubóstwo, życie miejskie, życie wiejskie, szkoły, nauki, domy sierot, prywatne zakłady naukowe, zajęcia i zawody wywierają wpływ na wychowanie w części dodatni, w części ujemny. Szkołą dobrą jest ta tylko, w której uczą prawdziwi wychowawcy. Prawdziwych wychowawców należy wytwarzać przez odpowiednie kształcenie: „niema powołania ważniejszego, niema też trudniejszego od nauczycielskiego". „Dobry wychowawca szkolny podniesie kulturę i moralność całej wsi".

Dodatki do przeróbki „Gertrudy": 1) Wiara rodziców i miłość dzieci. Tylko w Bogu, jak się objawił w dziełach swych i zarządzeniach, szczególnie zaś w Synu swoim, znajdą rodzice to, co potrzebne ich dzieciom. Wiara ta przejść winna na dzieci w każdem pokoleniu.

2) Konieczność szkół. Wychowanie domowe nie może zadosyć uczynić wszystkim wymaganiom, które stawia dzisiejsze życie społeczne. Szkoły są zatem potrzebne. Atoli działalność ich będzie tylko wtedy skuteczna, jeśli wychowanie szkolne będzie ściśle zespolone z domowem.

3) Szkodliwość złych szkół i walka przeciw nim. Szkoła, która znajduje się w sprzeczności z pierwiastkami kształcącymi życie domowe, wywiera wpływ rozkładający na rodzinę i państwo. Nie pomagają na to żadne środki zewnętrzne, zarządzenia policyjne: wizytacye, inspe-

kcye, programy, instrukcye to tylko powierzchowne zalepianie zła.

4) Istota i błogosławieństwo metody. Świat przekonać może tylko metoda wychowania, któraby umiała ukształtować harmonijnie siły duchowe każdej jednostki.

5) Oświata powszechna. Wszyscy ludzie posiadają jednakie prawa do oświaty. Oświata winna być jedna, ogólna, powszechna, dostępna dla wszystkich członków społeczeństwa [1]).

W książce „Jak Gertruda uczy“ Pestalozzi wciąż zapowiada Księgę matek, powołuje się na nią jako już na istniejącą, wkońcu oświadcza, że nigdy nie istniała (w drugiem wydaniu 1820). Książka taka wyszła w roku 1803 nakładem zakładu w Burgdorfie; napisał ją Krüsi, jednakże Pestalozzi dał mu do niej myśl i wskazówki; jego pióra jest też przedmowa i jedno z ćwiczeń. Jest to w części gramatyka w ćwiczeniach, w części księga realiów, w części zbiór pogadanek matki z dziećmi do lat sześciu, w części podręcznik szkolny dla dzieci od lat sześciu.

Na razie Pestalozzi był zadowolony z książki, później się do niej zniechęcił, wkońcu wyparł się jej. Prawdopodobnie obrzydziła mu ją krytyka, która z początku ją wychwalała, następnie jednak nie zostawiła na niej ani jednej suchej nitki. Wistocie książka zawiera sporo uchybień pedagogicznych, jak wogóle cała nauka języka i rzeczy Pestalozzego w wykonaniu praktycznem, ma jednak i dobre strony, w każdym razie na swój czas przedstawia, jako podręcznik, duży postęp [2]).

---

[1]) Nie znaczy to jednak, żeby Pestalozzi przemawiał za przymusowem (policyjno-państwowem) nauczaniem, przeciwnie potępiał je.

[2]) Czyniono tej książce słusznie zarzut, że pierwsze pogadanki matki z dzieckiem mają za temat części ciała ludzkiego i to z drobiazgowemi nazwami, jak ludowe nazwy palców i t. p. I rzeczywiście ciało własne nie stanowi najbliższego przedmiotu spostrzegania dla dziecka. Ale i sam Pestalozzi nie zdaje się aprobować pomysłu, lubo go tłómaczy widocznie bez przekonania; w własnych swych pismach, jak to już widzieliśmy przy „Gertrudzie“, o niczem podobnem nie wspomina

W książce „Jak Gertruda uczy“ Pestalozzi wspomina też często „Abecadło spostrzegania“. Miała to być również książka dla matek, a zarazem podręcznik szkolny do matematyki i rysunku, a także języka. Wyszły z niej dwie części (1803): „Nauka mierzenia“ i „Nauka stosunków liczbowych“. Przeprowadzona jest w nich myśl unaocznienia nauki rachunku na pojęciach realnych i połączenia arytmetyki z geometryą. Ułożyli ją pod kierunkiem Pestalozzego Krüsi i inni jego współpracownicy.

W tymże roku wyszedł z pod pióra samego Pestalozzego podręcznik p. t. „Wskazówki do nauczania sylabizowania i czytania“, na swój czas ułożony bardzo praktycznie.

Ustrój państwowy z roku 1798 nie nabierał w Szwajcaryi trwałości z winy rozbieżnych dążności dwóch głównych partyi: centralistów i federalistów. W maju 1801 Bonaparte ogłosił projekt ustroju państwowego dla Szwajcaryi, w którym zachowano zasadę jedności Szwajcaryi, i zwołano zgromadzenie narodowe dla obmyślenia formy najstosowniejszego rządu. Niezgoda stronnictw nie doprowadziła do żadnej uchwały ostatecznej, a wywołała tylko zamieszki w kraju. Gdy zaś w sierpniu 1802 r. Bonaparte odwołał umyślnie armię francuską z Szwajcaryi, wojna domowa ogarnęła cały kraj. Wzywano Francuzów na pomoc, a Bonaparte skwapliwie wysłał armię z 40000 do Szwajcaryi dla zduszenia anarchii i za tę usługę kazał sobie wypłacić niezwłocznie pół miliona franków szwajcarskich. Następnie wyszedł z Paryża nakaz, żeby Szwajcarya obrała pewną liczbę posłów, którzyby w Paryżu pod okiem pierwszego konsula obmyślili stosowną konstytucyę dla swego kraju.

Pestalozzi przyjął ofiarowane sobie mandaty poselskie w dwóch okręgach wyborczych.

---

nawet. Zupełnie już więc niesłusznie uczyniono z tego zarzut zasadniczy teoryi spostrzegania Pestalozzego, zarzut powtarzany do znudzenia prawie aż do ostatniej doby.

Przed wyjazdem do Paryża ogłosił broszurę p. t. „Poglądy na główne punkty nowego ustawodawstwa Helwecyi“, jedną z lepszych prac swoich, która przy specyalnie szwajcarskim charakterze porusza jednak wiele kwestyi znaczenia ogólnego.

Oświata powszechna zajmuje rozumie się w projekcie miejsce najpocześniejsze. Stanowią ją: kształcenie elementarne, kształcenie zawodowe i kształcenie etyczne. Kształcenie elementarne ma mieć na celu rozwój ogólnych pierwiastków fizycznych, intelektualnych i moralnych i stać się w ten sposób podstawą kształcenia moralnego i obywatelskiego. Kształcenie zawodowe ma wzmacniać rozbudzone przez kształcenie elementarne umiejętności fizyczne i duchowe, oraz zastosować do potrzeb zawodowych. Wykształcenie etyczne ma wzmocnić już rozbudzone skłonności serca do uszlachetnienia samego siebie. Ze szkołami elementarnemi winny znajdować się w ścisłem zespoleniu szkoły rolnicze i przemysłowe. Podniesienie poziomu etycznego śród duchownych i nauczycieli przyczyni się do podniesienia poziomu etycznego ludu. Jak dotąd, duchowni posiadają za dużo wiedzy książkowej, a za mało prawdziwej religii i obywatelskości, wykształcenie zaś nauczycieli jest zupełnie zaniedbane. Zabezpieczenie prawne powszechnej oświaty narodowej stanowić winno jedno z głównych zadań nowego ustawodawstwa państwowego.

Pod koniec 1802 r. posłowie szwajcarscy stanęli w Paryżu. Pestalozzi przybywał pełen nadziei do stolicy świata i przez cały czas pobytu pracował żywo dla swoich celów. Rozdał przyjaciołom swoim paryskim broszurę o „Metodzie“ dla jej rozpowszechnienia śród Francuzów; przedłożył rządowi francuskiemu memoryał o nowym ustroju państwowym szwajcarskim i wyrobił sobie audyencyę u pierwszego konsula. Atoli Francuzi okazywali bardzo mało zrozumienia dla „Metody“, więcej zaś interesowano się jego poglądami społecznymi, choć również ich nie rozumiano należycie.

Przestawał dużo z cudzoziemcami, znajdując więcej u nich

zrozumienia celów, do których dążył, niż u Francuzów. Jednym z nich był Tadeusz Kościuszko.

Biograf Pestalozzego Seyfarth wspomina, że często i chętnie konferowali ze sobą ci dwaj mężowie różnej narodowości, różnego charakteru, różnych kolei życia i różnych zasług. O czem mogli rozmawiać z sobą taki Kościuszko z takim Pestalozzim? czy nie o wolności politycznej i odrodzeniu przez wychowanie, o Polsce i ludzkości? Może... Biograf nadmienia tylko, że Kościuszko był niezadowolony z położenia rzeczy...

Memoryał Pestalozzego był nadzwyczaj radykalny, żądał bowiem zniesienia wszystkich przeżytków feudalnych bez wyjątku, wolności sumienia, unormowania podatków według zasady zupełnej równości i sprawiedliwości i t. p. jako też zupełnej niezawisłości od Francyi.

W szwajcarskiem zgromadzeniu poselskiem było wielu centralistów, rej jednak wiedli protegowani przez rząd federaliści, do których należały przeważnie arystokracya i plutokracya, gdyż śród pierwszych było najwięcej demokratów i proletaryuszów, za drugimi zaś stał rząd francuski, czyli pierwszy konsul. Federalistów memoryał oburzył ogromnie, widzieli bowiem w nim obrazę dla siebie, kompromitacyę pierwszego konsula i wielką nieprawomyślność petenta; Pestalozzi uchodził znów za niebezpiecznego rewolucyonistę i bezwyznaniowca. A rząd francuski? Bonaparte nie mógł mieć interesu w silnych rządach jakiegokolwiek państwa, choćby tak drobnego, jak Szwajcarya, tylko przeciwnie. Zresztą zwołanie posłów szwajcarskich było tylko mydleniem oczu. Stało się więc, co Bonaparte przedtem postanowił. Przywrócono dawny porządek rzeczy z przed 1798 r. „Rzeczypospolite“ mogły rządzić się u siebie, jak im się żywnie podobało, mogły się też pożerać nawzajem, byleby tylko wszystkie składały hołd i haracz Francyi.

Memoryał nie podobał się nie tylko federalistom, ale i Bonapartemu. Przyjął go też opryskliwie, a gdy Pestalozzi jął wykładać potrzebę szerzenia oświaty ludowej przez odpowiednią metodę, odwrócił się od niego, rzekłszy: „Nie

mam czasu na zajmowanie się abecadłem". Na tem skończyła się audyencya.

Chybiły więc wszystkie nadzieje Pestalozzego. Wracał zbolały do kraju, z troską o ojczyznę i swe cele.

7. „Uczelnia ludzkości".

(1804 — 1811).

Znana to historya — powrót legalnego rządu do władzy po przewrocie rewolucyjnym. Głucha cisza reakcyi, przerywana porachunkami z rewolucyonistami tych, którzy się niczego nie nauczyli, a niczego nie zapomnieli, i pomrukiem opozycyi, dążenie do przeżytków społecznych, drakońska cenzura, rozpanoszenie się klerykalizmu. Taki stan rzeczy zapanował po obaleniu rządu helweckiego w republikach szwajcarskich, szczególnie zaś w berneńskiej, gdzie liczni patrycyusze z rodu i bogactwa stanowili opokę dla konserwatyzmu i lojalności.

Mąciła tylko tryumf świadomość zależności od Francyi, a za nią obawa o przyszłość. Burgdorf znajdowało się w Berneńskiem. Zakład, szczególnie protegowany przez rząd „rewolucyjny", t. j. helwecki, zakład, na którego czele stał „osławiony rewolucyonista i bezwyznaniowiec", był rozumie się solą w oku dla władzy legalnej. Ale liczył on przyjaciół i śród patrycyuszów berneńskich, słynął zaś w Szwajcaryi i w całej Europie. Niezwłoczne zamknięcie zakładu, do czego nawoływali prawowierni protestanci, ściągnęłoby na Bern oburzenie całego świata, — rozumowali ojcowie republiki i miarkowali się w zapędach swoich. Chwytano się półśrodków, wysyłając komisyę za komisyą dla zbadania prawowierności zakładu, cofając subsydyum, żądając czynszu dzierżawnego i chwytając się najróżnorodniejszych drobnych szykan, a wszystko w celu zmuszenia Pestalozzego do opuszczenia Burgdorfu. Gdy jednak mimo wszystko Pestalozzi pozostawał na miejscu, zażądano wprost opróżnienia gmachu,

ZBIÓR KLÓW

rzekomo dlatego że jest potrzebny dla instytucyi publicznych; dano jednak wzamian do rozporządzenia Pestalozzego zamek w Münchbuchsee.

Na zamku w Burgdorfie znajduje się obecnie więzienie, zdaje się jednak, że i za czasów Pestalozzego część jego, prawdopodobnie podziemia, służyła temu celowi. Wspomina bowiem Ramsauer [1]) w swoim pamiętniku, że Pestalozzi ściskał za rękę przestępców osadzonych na zamku, mawiając: „Biedny ty, nieszczęśliwy człeku, gdyby cię wychowano jak należy za młodu, nie byłbyś tutaj. Nie twoja wina, nie“.

W czerwcu 1804 r. Pestalozzi przeniósł zakład swój do Münchbuchsee. Lokal był nieodpowiedni, oddany mu tylko na rok i wogóle pod uciążliwymi warunkami. Na stanie finansowym zakładu już zaciążyło wrogie usposobienie władzy krajowej, oraz egzekwowanie dawnych należności, mianowicie wydawnictwa szkolne, których koszta rząd centralny zobowiązał się pokryć, ale nie zdążył, berneński zaś uczynić tego nie chciał; przeprowadzka i zmniejszenie liczby pensyonarzy zwiększyły kłopoty. Zgnębiony zaś ostatnimi wypadkami politycznymi i niepowodzeniem Pestalozzi tracił energię. Wtedy niektórzy pomocnicy jego wpadli na myśl ratowania zakładu przez nową administracyę.

W pobliżu Münchbuchsee na folwarku swoim Hofwyl patrycyusz berneński Fellenberg prowadził od lat paru zakład wychowawczo-rolniczy dla ubogich dzieci. Dzieckiem jeszcze będąc, Fellenberg zwiedzał Neuhof z ojcem swoim, który zajmował się gorliwie sprawami społeczno-wychowawczemi. Widywał się z Pestalozzim i później, korespondował też z nim o wychowaniu społecznem i rozsnuwał przed nim swoje plany. Fellenberg i schodził się i różnił się w poglądach z Pestalozzim. Jak Pestalozzi, wierzył w możliwość udoskonalenia ludzkości przez wychowanie społeczne. Ale jego ideały nie sięgały tak wysokich szczytów, jak Pestalozzego. Chodziło mu zdaje się przedewszystkiem

[1]) Uczeń a następnie nauczyciel w zakładzie Pestalozzego, później zaś jego biograf.

o przeciwdziałanie przez wychowanie rewolucyi, której był zaciętym wrogiem. Według niego, należało wychowywać młodzież zgodnie z potrzebami stanu, do którego należała, a jednak tak, żeby odczuwała łączność społeczną z innymi stanami i rozumiała ich potrzeby. Pestalozzi, lubo z wielką niechęcią, zawarł spółkę z Fellenbergiem, który objął administracyę w Münchbuchsee. Rządził samowładnie, acz mądrze. Nie zniósł Pestalozzi długo przymusu i wyjechał.

Wyjazd Pestalozzego z Münchbuchsee nie był jeszcze zupełnem zerwaniem z Fellenbergiem. W pismach i odezwach swoich mianował on zakład w Münchbuchsee swoim i polecał go, poszukiwanie zaś nowej siedziby motywuje potrzebą większej liczby zakładów, prowadzonych według jego zasad. Ale wkońcu zerwały się ostatecznie nici, które jeszcze luźnie łączyły Pestalozzego z zakładem w Münchbuchsee. Nauczyciele, zrażeni autokratyzmem Fellenberga, opuszczali zakład, przybywały nowe osobistości, zmienił się sposób nauczania i wychowania, zakład stał się innym, zupełnie obcym Pestalozzemu.

Fellenbergowi nowe położenie nie było dogodne. Żądał powrotu Pestalozzego i jego nauczycieli. Gdy się to jednak nie stało, zaszedł poważny zatarg między Fellenbergiem a Pestalozzim pierwszy bowiem żądał zwrotu kosztów, które rzekomo poniósł dla niego w Münchbuchsee. Po wielu targach uregulowano jakoś sprawę. Fellenberg zwinął zakład w Münchbuchsee i oddał się zupełnie swej działalności w Hofwyl, gdzie pozostawał do śmierci (1844). Stopniowo przeprowadził swe plany wychowawcze, założył pensyonat dla dzieci arystokracyi, pensyonat ze szkołą realną dla stanu średniego, rozwinął dalej zakład rolniczo-wychowawczy i obok szkoły rolniczej niższej założył też i średnią, oraz akademię rolniczą, jako też szkołę gospodarstwa domowego dla dziewcząt włościańskich, instytut dla panien, seminaryum nauczycielskie, także ogródki dziecięce, gdy tylko powstawać poczęły. Tak młodzież różnego stanu i przyszłego zawodu otrzymywała wykształcenie zastosowane do swych specyalnych potrzeb, wychowując się jednak obok siebie i stykając

się ze sobą. Zakłady zasłynęły na cały świat, szczególnie akademia rolnicza i pensyonat szlachecki; trzymały się świetnie za życia Fellenberga, po jego jednak śmierci upadły, pozostawiając niezatarte ślady w szkolnictwie zachodnio-europejskiem.

Główny pomocnik Fellenberga, szczególnie w pierwszym jego zakładzie rolniczo-wychowawczym, Wehrli oraz niezależnie od niego Anglik Owen rozpowszechnili po całym świecie kolonie rolniczo-wychowawcze; pierwszym jednak ich inicyatorem był, jakeśmy to widzieli, Pestalozzi z zakładem swoim w Neuhof. Była rzecz, ale nie było w niej ducha Pestalozzego... Gdy tylko rozeszła się wieść, że Berneńczycy rugują Pestalozzego z Burgdorfu, różne władze kantonalne i municypalne poczęły ofiarowywać siedzibę zakładowi. Najgoręcej ubiegały się o zaszczyt mieszczenia w swych murach uczelni wszechświatowej miasta Yverdun (Iferten) i Pagerne w kantonie Vaud (Waad). Pestalozzi pomyślał zrazu o założeniu w miastach tych filii. Wysłał w tym celu do Yverdunu Bussa i drugiego jeszcze nauczyciela z ośmioma wychowańcami, odwiedzał i bawił często śród nich. Gdy zaś zerwał z Fellenbergiem, postanowił osiąść ze swoim zakładem na stałe w Yverdun. Władze municypalne tego miasta dawały świetne warunki, mianowicie na lokal wspaniały zamek, niegdyś rezydencyę książąt Burgundyi, opał i inne zapomogi w naturze oraz 100 ludwików stałej pensyi rocznie Pestalozzemu. Ale zamek wyznaczony na lokal zakładu wymagał gruntownej reparacyi. Pestalozzi osiadł z Krüsim tymczasowo w Castoneau, skąd dojeżdżał do Yverdunu, gdzie zakład mieścił się tymczasowo w domu prywatnym. W Castoneau Pestalozzi zajmował się dużo pracą literacką i korespondencyą z osobami wpływowemi oraz planami na przyszłość.. Nareszcie pod koniec 1805 r. odwieczna rezydencya książęca była gotowa do przyjęcia zakładu Pestalozzego, choć braków w urządzeniu pozostało jeszcze niemało.

Prawie wszyscy dawniejsi współpracownicy mistrza wychowania stanęli do apelu. Oprócz znanej nam trójki:

Krüsego, Toblera i Bussa, najwybitniejszymi z pomiędzy nich byli: Niederer i Schmied.

Niederer (ur. 1779) wszedł w stosunki z Pestalozzim przez kolegę swego Toblera już w lecie 1800 r. Dziewiętnastoletni wówczas młodzieniec przejął się gorąco ideami Pestalozzego. Studyując teologię i filozofię, korespondował z nim gorliwie w kwestyach filozoficznych i pedagogicznych. W listach swoich okazuje wielkie zrozumienie poglądów swego mistrza i nadaje im szatę filozoficzną. Nazywa Pestalozzego „Sokratesem pedagogiki“, a jego idee „rewolucyą myślenia“; to ostatnie wyrażenie zapożyczył od Kanta z przedmowy do „Krytyki czystego rozumu“, przez co zestawia reformę pedagogiczną Pestalozzego z reformą filozoficzną Kanta. Znajduje też zgodność poglądów Pestalozzego z filozofią Fichtego w ostatnich jej wynikach [1]). Był to umysł nawskroś abstrakcyjno-filozoficzny, tak że dziwić się należy, jak mógł, nawykłszy do starannie zbudowanych systemów, upodobać sobie empiryczne i konkretne myślenie Pestalozzego; tłomaczy się zaś jedynie tem, że przetwarzał je w sobie filozoficznie. Sympatya jego dla Pestalozzego i jego dążeń była tak wielka, że otrzymawszy po ukończeniu studyów probostwo, rzucił je i w roku 1803 przybył do Burgdorfu, by pracować na równi ze skromnymi pracownikami, jak Krüsi i Buss. Było to niezawodnie nielada poświęcenie się dla idei człowieka takich zdolności i wiedzy, jak Niederer, mającego przytem w stanie duchownym zapewnioną przyszłość materyalną, której w zakładzie Pestalozzego spodziewać się nie mógł.

Schmied został wychowańcem zakładu w Burgdorfie, jako 14-letni chłopiec góralski, w roku 1801. Zupełny analfabeta, uczynił w ciągu lat dwóch tak znakomite postępy w naukach, szczególnie zaś w matematyce, że zaczął pełnić z powodzeniem obowiązki pomocnika nauczycieli.

Również wychowańcem zakładu był wspomniany już Ramsauer, który już jako uczeń był sekretarzem Pesta-

[1]) O stosunku Pestalozzego do Kanta i Fichtego patrz część III.

lozzego, dozorcą, trębaczem, posłańcem, wogóle totumfackim w zakładzie [1]).

Przez pierwszych lat kilka panowała wzorowa harmonia w ciele nauczycielskiem, zakłócana tylko częstymi wyjazdami Toblera dla poprawy bytu; wracał jednak zwykle po kilku miesiącach skruszony, zawiódłszy się w swych planach. Między Niedererem i Schmiedem panowało pewne naprężenie stosunków wskutek rozbieżności charakteru i poglądów, pracowali jeszcze zgodnie, choć wciąż różnili się w zdaniach co do metody Pestalozzego. Niederer twierdził, że nikt jej nie rozumie, nawet sam Pestalozzi, rozumie ją tylko on, Niederer. Schmied twierdził to samo, z tą tylko różnicą, że metodę rozumiał tylko on, Schmied.

Wychowańców nie brakowało; tryb zajęć był mniej więcej ten sam, jak w Burgdorfie. Nad rozwojem metody pracowali wszyscy usilnie. Najświetniejszą kartę w dziejach instytutu Pestalozzego stanowiło nauczanie matematyki. Było to wielką zasługą Schmieda, który wyspecyalizował się na nauczyciela matematyki, choć i Krüsi czynił swoje, ucząc najmłodszych uczniów rachunku wraz z innymi początkami nauk. Schmied udoskonalił jeszcze środki unaoczniania w nauczaniu matematyki, wynalezione przez Pestalozzego, wyrabiał w swoich uczniach nie tylko wielką biegłość w rachunku, ale i samodzielność w myśleniu; stwarzali oni pod jego kierunkiem sami w sobie matematykę. Chlubą Schmieda był jego uczeń Jakób Steiner, późniejszy znakomity matematyk. Przybył on jako 19-letni parobek wprost od cepa i pługa, w krótkim czasie nabył koniecznych wiadomości, był jakiś czas pomocnikiem nauczycielskim w Yverdunie, odbył studya wyższe i został profesorem matematyki

---

[1]) Ramsauer był z wielkiem poświęceniem dla Pestalozzego, widocznie jednak upokorzenie, jakie znosił w zakładzie, i nadmierne wymagania, stawiane mu przez niego, sprawiły, że w głębi duszy zachował urazę do swego mistrza, a jego głównych współpracowników nienawidził. Znać to w jego wspomnieniach o Pestalozzim, napisanych, gdy już został dyrektorem szkoły w Prusach; wychwala go, ale i szkaluje podstępnie, przez co wytworzył dużo fałszywych sądów o nim.

uniwersytetu berlińskiego. Przyznaje on, że w zakładzie Pestalozzego znalazł podwaliny następnej swej działalności naukowej, zarówno samej wiedzy, jak i metody, z której zasłynął.

Nauczycielem rysunku był Buss. Czynił on wiele w wyrabianiu biegłości rysunkowej swoich uczniów, trzymając się jednak ściśle metody swego mistrza, która rysunek traktowała w ścisłej zależności od matematyki, a nie czynił nic gwoli rozbudzeniu zmysłu estetycznego uczniów. Zupełnie chybione było nauczanie śpiewu, prowadzone przez Bussa i Näglego. Były to jakieś sztuczne ćwiczenia wokalne w stosowaniu do innych przedmiotów i zasady stopniowania psychologicznego bez cienia rozwijania zmysłu estetycznego. Nauki przyrodnicze stanowiły szczególny przedmiot uwagi filantropinistów; o szczególnych postępach w tej dziedzinie w instytucie Pestalozzego nie słychać. Zato nauczanie geografii rozwijał i udoskonalał Tobler. Opierał je na zaznajamianiu dzieci z najbliższem otoczeniem i zasadzał na ścisłem stopniowaniu wiadomości od tego, co bliższe, do tego, co dalsze. Znakomity geograf Ritter, zwiedziwszy zakład w Yverdun w roku 1807, wydał bardzo pochlebne zdanie o nim. Co do wykładu geografii, według jednych sprawozdawców unosił się nad nim, według innych wyraził się o nim z lekceważeniem. Prawda leży zapewne pośrodku: chwalił jedno, ganił drugie; w każdym razie jest faktem niezaprzeczonym, że interesował się żywo działalnością Pestalozzego i jeszcze w późnej starości wspominał ze wzruszeniem o swoim pobycie w Yverdun. Raz w rozmowie z pewnym pedagogiem tak się wyraził (1847): „Pestalozzi nie umiał z geografii tyle, ile dziecko w naszej szkole elementarnej, a jednak nauczyłem się od niego najwięcej z tej nauki, słuchając go bowiem, czułem w sobie rozbudzenie instynktu naturalnej metody; on otworzył mi drogę, i co mi się uczynić udało, przypisuję mu z przyjemnością jako jego własność“. Zaznaczyć należy, że jeden z pierwszych biografów Pestalozzego Blochmann przytacza zdanie Rittera o nauczaniu geografii wręcz przeciwne temu, które przytoczyliśmy wyżej według

nowszych biografów: „Ritter nie był zachwycony nauczaniem geografii i mówił, że metodycy nie znają się na geografii".

Jak geografia, tak i gimnastyka weszła w Yverdun na nowe tory, stając się nie tylko ćwiczeniem muskułów i zręczności, ale wraz z pracą ręczną kształceniem fizycznem, dotrzymującem kroku wychowaniu intelektualnemu i moralnemu. Zdawałoby się, że Pestalozzi przez swe szerokie poglądy socyologiczne i polityczne był szczególnie uzdolniony do wybudowania nauczania historyi. Ale było wprost przeciwnie. To, co nazywa metodą historyi, jest niepojętym jakimś schematyzmem, opierającym się na tabelach z nazwiskami, datami, numerami do zapamiętania. Rzecz również dziwna, że żaden ze współpracowników nie opracował tego przedmiotu, prawie najważniejszego w kształceniu humanitarnem.

Żadnym przedmiotem Pestalozzi nie zajmował się tyle w teoryi i praktyce, ile nauczaniem języka ojczystego; pracowali też nad nim wybitniejsi jego współpracownicy. A jednak rezultaty nie odpowiadały nawet w przybliżeniu łożonym trudom i staraniom; metoda języka raczej drętwiała w schematyzmie, niż rozwijała się.

Dla wyrobienia metody nauczania języków nowożytnych obcych w Yverdunie nie uczyniono nic. Trudnością była też różnojęzyczność wychowańców, z których część bardzo znaczną stanowili obok Szwajcarów niemieckich i Niemców Szwajcarowie francuscy, Francuzi, oraz cudzoziemcy, którzy z większą łatwością władali językiem francuskim, niż niemieckim; uczono zaś wszystkich na jedną modłę. Pracował Pestalozzi długi szereg lat nad metodą nauczania łaciny, ale nic nie zbudował, nie udało się to też jego współpracownikom. O nauczaniu religii w Yverdunie jeden ze sprawozdawców, który bawił w instytucie przez czas dłuższy, pisze, co następuje: „Religia jest nauką życia i samem życiem. Życia uczymy się tylko żyjąc, jak i sztuki. To też ojciec Pestalozzi dokłada tyle starań, żeby wpajać w dzieci uczucia religijne, i występuje w teoryi przeciw wykuwaniu słów, a szczególnie przeciw wszelkiemu objaśnianiu.

Atoli w praktyce wykracza przeciw swojej teoryi, odprawiając długie nabożeństwa poranne i wieczorne. Niederer zaś, który głównie zajmuje się nauczaniem religii, wykłada na lekcyach po większej części bez katechizacyi, nie zna się też na niej, gdyż nie umie zniżyć się do poziomu dziecka. Jednak wykłady jego i kazania bywają wielce podniosłe, a choć nie zawsze zrozumiane, działają na rozbudzenie się uczuć religijnych. W niższych klasach Krüsi czytuje dzieciom bajki Gellerta i opowiada im po prostu a serdecznie o świętych mężach z dziejów starego i nowego zakonu. Ale metody nie widzę". Przyznają też Krüsi i Niederer, że nie mogą się popisać metodą nauczania religii. Sprawozdawca jako człowiek pobożny w znaczeniu wyznaniowem, żywi pewne wątpliwości co do prawowierności Pestalozzego, wzrusza go jednak jego serdeczne przejęcie się dzieckiem, wyznaje więc: „Patrząc na Pestalozzego, pojąłem dopiero słowa Chrystusa: Bądźcie jak ci maluczcy; mamy stać się dziećmi, żeby Go zrozumieć. Dlatego Pestalozzi wydaje mi się czcigodnym nawet w błędach swoich".

Były uczeń zakładu, późniejszy pedagog Vullemin daje świetny opis tej małej rzeczypospolitej chłopców, do której zaliczali się i nauczyciele, a nawet sam Pestalozzi; gorąca jego miłość dla dzieci budziła w nich uczucie wzajemności, uwielbiały go mimo dziwactw, jakiemi się odznaczał. Jako przedmioty nauczania wymienia Vullemin tylko trzy: liczbę, formę i mowę, wspomina też, że języka uczono na podstawie spostrzegania zmysłowego. O wykładzie geografii wydaje świetne wprost świadectwo. Uczono jej na wycieczkach i przez modelowanie w glinie. Uczniowie sporządzali sobie sami mapy, zanim je zobaczyli. Dowiadujemy się też od Vullemina, iż stwarzali sobie uczniowie sami geometryę, kierowani odpowiednio zapomocą środków unaoczniających, — jako też że uczono rachunku tylko z pamięci.

Fizyk i astronom Benzenberg, bawiąc w Yverdun (1810), dał najlepszym uczniom zadanie z geometryi do rozwiązania. W godzinach szkolnych rozwiązanie nie udało się żadnemu z nich, ale koło ósmej wieczorem cała gromadka chłopców

przybyła do pokoju Benzenberga, wydając radosne okrzyki, że zadania rozwiązane. I tak było istotnie; zadania były rozwiązane, choć nie w sposób ogólnie przyjęty, a więcej zawikłany, niż zwyczajny. Rozwiązały zadania najlepsze głowy w zakładzie, to prawda, ale były też to zadania, nad któremi biedzili się matematycy. Następnie Benzenberg wybrał kilku najgorszych uczniów z matematyki, których mu wskazano, i egzaminował ich z geometryi. Okazało się, że zapomnieli dowodzenia twierdzenia Pytagorasa, ale poprosiwszy o czas do namysłu, „wynaleźli“ dowodzenie, i to każdy sam, nie zaś, jak to zwykle bywa między uczniami, wspólnemi siłami. Benzenberg nie radzi gościom w Yverdunie wdawać się w egzaminowanie z rachunku, malcy bowiem posiadają taką w nim wprawę, że niepodobna im sprostać. Pani de Staël, zwiedzając instytut w roku 1808, podziwiała wielką uwagę dzieci na lekcyach, swobodę ich życia, oraz że kary i nagrody były tam zbyteczne.

Nauczyciel w Yverdunie i biograf Pestalozzego (1846) Blochmann, wspomniany już wyżej, pisze o swoim pobycie w tamtejszym instytucie między innemi, co następuje: „Gdy nastałem w zakładzie (1809), liczba wychowańców wynosiła 160 głów; dorosłych, którzy studyowali metodę, było 32, nauczycieli mieszkało na zamku 15. Zaiste liczne i ruchliwe środowisko, codziennie jeszcze zwiększane przez niezliczonych gości. Była to prawdziwa rozpacz dla nas, nauczycieli, gdy w miesiącach letnich co chwila wpadała do klasy gromadka turystów, oczekujących, azali nie ujrzą jakiego cudu metody“.

„Lokal na zamku był ponury, zaopatrzony tylko w najniezbędniejsze potrzeby, w środku zabudowań mieścił się duży dziedziniec z wielką studnią, do której co rano przykładano długie rury z kranami, myli się w nich na miejscu chłopcy zimą i latem. W wielkich sypialniach mieściło się na noc do 60 wychowańców z sześciu nauczycielami; jadalnie i klasy były ogromne, atoli nie było na zamku ani jednego miłego, przytulnego pokoju, wyjąwszy tylko ciasną izdebkę państwa Pestalozzi. Nie było zupełnie pokoju

bawialnego, który przecież odgrywa tak wielką rolę w pedagogice Pestalozzego, tak że mali chłopcy od lat 6 do 8 tułali się nieraz po zamku bezdomni i wystraszeni". Z zachwytem pisze Blochmann o cudownej przyrodzie w okolicy Yverdunu, o wycieczkach uczniów i nauczycieli, kąpieli i ćwiczeniach fizycznych. „Wychowańcy wstawali o piątej rano, nauczyciele o czwartej i wcześniej jeszcze; przez lat kilka zobowiązaliśmy się nawet do pełnienia funkcyi nocnych stróżów zamku; czyniliśmy to kolejno po godzinie, nie uchylał się zaś od tego obowiązku sam Pestalozzi. Od szóstej do siódmej wychowańcy pracowali, następnie Pestalozzi odprawiał nabożeństwo poranne; zwykle wypowiadał jaką cytatę biblijną lub sentencyę moralną, albo też odczytywał jaką bajkę lub pieśń Gellerta; poczem chodząc po sali nawiązywał do wyłożonego tekstu naukę religijno-etyczną, często bardzo interesującą i budującą. Po modlitwie uczniowie myli się u studni; nawet śród najsurowszej zimy silniejsi z pomiędzy nich stali przy nawpół zamarzniętej rynnie bez kurtki i nakrycia głowy (wychowańcy i większość nauczycieli chodziła po bliższej okolicy zamku z gołą głową i bez chustek na szyi); następnie odbywała się musztra, po której podawano śniadanie. Od ósmej do dwunastej odbywały się lekcye, przeważnie religii, arytmetyki i geometryi. O dwunastej młodzi i starzy biegli nad jezioro kąpać się lub bawić. O pierwszej podawano obiad, krótki i skromny. Niehygienicznem urządzeniem były lekcye już o drugiej, które trwały do czwartej. Od czwartej do piątej znów kąpiele lub zabawa nad jeziorem; od piątej przygotowanie lekcyi; o 7-ej kolacya. O 9-ej wszystko spało w zakładzie".

„W podziale lekcyi między nauczycieli i stanie nauk panował zupełny chaos, gdyż nie było nikogo, ktoby ustanowił ład i porządek w tym względzie. Prawie każdy udzielał więcej lekcyi, niż mu ich wyznaczono, i postępował na nich, jak mu się to żywnie podobało. Byłem przecież cały szereg lat nauczycielem w zakładzie, a nikt mnie nie zapytał, czego i jak uczę z religii, geografii i języka niemieckiego, które to przedmioty obrałem sobie. Nikt nigdy nie

bywał na moich lekcyach, wyjąwszy jedynie ciekawych turystów. Każdy z nas kroczył swoją drogą odrębną. Między nauczycielami głównymi i ich pomocnikami, a szczególnie między nauczycielami z wykształceniem wyższem i nauczycielami z wykształceniem niższem, nie było żadnej spójni i łączności. Nauczyciele wychowani i wykształceni w zakładzie odznaczali się wielkiem przywiązaniem do Pestalozzego oraz niezmierną pracowitością i sumiennością, byli oni jednak samoukami, którzy od uczenia się prędko przeszli do nauczania; cechowały ich pewna ciasnota poglądów i zarozumiałość. Zarozumiałość ich żywił i rozwijał nierozważnie Pestalozzi, przechwalając ich umiejętność i zasługi, szczególnie zaś w obecności przybyłych dla zwiedzania zakładu gości".

O życiu Pestalozzego opowiada Hennig, który przebywał na studyach w instytucie w latach 1807 — 1812: „Bezustannie zajęty myślą, rzec mogę dzień i noc, jak dopomódz ubogim, szczególnie dzieciom, jak wychowywać dzieci zgodnie z naturą, rozwijać ich siły i uszczęśliwić, Pestalozzi nie miał czasu na wglądanie w nauczanie, a mniej jeszcze do kierowania instytutem. Nie uczył, nie umiał też żadnego przedmiotu tyle, żeby to mógł czynić; nie czytywał nic prócz gazet. Całe umeblowanie jego pokoju stanowiły łóżko, mały stół z przyborami do pisania i dwa krzesła. Zwykle już o godzinie drugiej w nocy poczynał medytować i dyktować. Przy odczytywaniu tego, co było napisane, zmieniano i poprawiano dużo. Pisma jego kosztowały go dużo trudu i pracy. W dzień tłumy gości przeszkadzały w prawidłowym przebiegu zajęć, zabierały zaś czas Pestalozzemu rozmowami i żądaniem, żeby oprowadzał po zakładzie. Atoli odprawiał regularnie nabożeństwo poranne i wieczorne, a w dni uroczyste miewał przemówienia do swoich domowników i obecnych gości".

Ramsauer żali się: „Pestalozzi wymagał bezwarunkowego oddania się swojej sprawie i swojej osobie. Pomiędzy rokiem 1806 i 1810 uczyłem się z jego polecenia introligatorstwa, potem tokarstwa, następnie przez cały rok przepę-

działem codziennie 6 godzin w warsztacie mechanicznym. Pomimo tych zajęć musiałem jednocześnie uczyć w szkole przez pięć do sześciu godzin dziennie, odbywać nadzór nad uczniami, pełnić obowiązki dobosza podczas ćwiczeń wojskowych, nadto asystować wszystkim posiedzeniom nauczycieli, a nieraz już od drugiej z rana do czwartej, a czasem i szóstej godziny, siedzieć przy łóżku Pestalozzego i pisać to, co dyktował. Niepodobna sobie wystawić, jak trudno mi to przychodziło. W razie mojej choroby pielęgnował mnie po macierzyńsku, ale z niezgrabnością dziecka, lecz skoro wyzdrowiałem, znów mnie przeciążał pracą".

W Yverdunie Fryderyk Fröbel stworzył sobie podstawy poglądów swoich na wychowanie. Opowiada on, że z lat chłopięcych pozostało mu mętne wspomnienie o jakimś odludku szwajcarskim Pestalozzim, który jakoby w czterdziestym roku życia nauczył się czytać, by uczyć ubogie dzieci, co jednak okazało się kaczką dziennikarską. Nieco później zasłyszał o tymże Pestalozzim już jako fakt stwierdzony, że z nieprzezwyciężonej miłości dzieci w pięćdziesiątym roku życia został bakałarzem, oraz że pisze mnóstwo dzieł, w których powtarza ciągle jedno i to samo. Słowa Pestalozzego: „Zostanę bakałarzem" brzmiały mu nieraz w uszach, gdy go coś ciągnąć poczęło do zawodu nauczycielskiego. A gdy rzeczywiście został nauczycielem, słyszał coraz więcej o owym bakałarzu szwajcarskim, aż wkońcu zapragnął poznać go osobiście, nauczyć się od niego sztuki wychowania, którą posiadać tak bardzo pragnął. W roku 1805 przybył do Yverdunu i zabawił tam dwa tygodnie. To, co tam widział, jak pisze, działało na niego podniośle i przygnębiająco, pobudzająco i oszałamiająco. Znalazł się w ogromnem środowisku nauczycieli i uczniów, w którem wszyscy podlegali wpływowi jednego człowieka; atoli człowiek ten mimo swego geniuszu nie umiał kierować zakładem według jednolitego planu. Stąd to pochodziło, że w niektórych gałęziach wiedzy, np. rachunku, były wprost zdumiewające wyniki, w innych zaś nie zadowalniały Froebla zupełnie. Podziwiał Froebel zrazu szybkie a pewne odpowiedzi uczniów, dopatrywał się

jednak później w tych rezultatach sztucznego mechanizmu. Zdawało mu się, że samego Pestalozzego oszałamiało wszystko, co się koło niego działo, oraz że nie zdawał sobie sprawy z dzieła, które stworzył. Ile razy bowiem Froebel zagadnął go o podstawy i przebieg nauczania w zakładzie lub czynili to inni, Pestalozzi odpowiadał nieodmiennie: „Idźcie sami, przekonajcie się, jak wszystko składnie się odbywa“. Odczuwał też Froebel już wtedy, że śród nauczycielstwa w Yverdunie istnieją jakieś antagonizmy, i dziwił się, że serdeczna miłość, którą Pestalozzi roztaczał naokół siebie i wygłaszał codziennie na nabożeństwach porannych i wieczornych, nie spaja ze sobą silniej wszystkich współpracowników. Przy wyjeździe Froebla Pestalozzi napisał do jego pamiętnika, co następuje: „Człowiek toruje sobie drogę do swego celu płomieniem myślenia i iskrą słowa. Ale dochodzi do swego celu milczeniem i czynem“.

W latach 1808—1810 Froebel przebywał stale w Yverdunie z trzema swymi wychowańcami. Lata, które tutaj spędził, zaliczał do najpiękniejszych i najważniejszych w swem życiu. Całą duszą wchłaniał w siebie, co widział i słyszał, najmocniej jednak usiłował poznać osobistość Pestalozzego, jego poglądy i dążenia. Cenił mistrza coraz więcej i rozumiał coraz lepiej, a przytem pogłębiały i klarowały się jego własne poglądy na wychowanie. O stosunku ideowym Froebla do Pestalozzego pomówimy szczegółowo w trzeciej części naszej książki. Zaznaczamy tutaj tylko, że Froebel wyjechał z Yverdunu z prawie już gotowym systemem wychowawczym.

Geograf Ritter wypowiada takie zdanie o Pestalozzim: „Pestalozzi sam nie umie wykładać żadnego przedmiotu według własnej swej metody. Do szczegółów jest zupełnie niezdatny; atoli całość nosi w sobie i umie z taką siłą i jasnością wyłożyć to, co myśli i czuje, że uzdalnia każdego człowieka myślącego do wprowadzania w czyn jego poglądów. Słusznie rzekł raz w rozmowie ze mną: „Nie mogę powiedzieć, że to ja stworzyłem, co widzicie naokół siebie. Nie umiem rachować, nie umiem pisać, nie znam się na

gramatyce, na matematyce, na żadnej nauce, najsłabszy w naukach wychowaniec mój umie więcej ode mnie; jestem tylko budzicielem zakładu; inni muszą stwarzać to, co myślę!“ To istotnie prawda, a jednak bez niego dzieła tego by nie było. Nie posiada on bynajmniej sztuki kierowania zakładem, a jednak zakład istnieje. Jest to najnieopatrzniejszy człowiek na świecie, który nie zna wartości pieniędzy, nie umie prowadzić ksiąg i rachunku, każdego wspiera i jak dziecko oddaje wszystko, co ma w ręku“.' Ritter był wogóle zapalonym wielbicielem osoby i metody Pestalozzego, a jego wpływy, jako znakomitego męża nauki, wspierały potężnie rozgłos zakładu w Yverdunie.

Po klęsce pod Jeną (1806) w Prusach odczuwano powszechnie potrzebę odrodzenia się narodu przez nowe jakieś życie społeczne. Wyrazem tego pragnienia były Fichtego „Mowy do narodu niemieckiego“. Znakomity filozof nawołuje do podjęcia pracy nad wychowaniem przyszłych pokoleń i wskazuje drogę do odrodzenia w poglądach społeczno-wychowawczych Pestalozzego; miały one stworzyć wychowanie narodowe w Prusiech. Połączonym wpływom Rittera i Fichtego udało się zwrócić uwagę rządu pruskiego na „metodę“ i skłonić do wysłania kandydatów nauczycielskich na studya do Yverdunu (1808 — 1810).

W roku 1806 założył Pestalozzi w Yverdunie pensyonat dla panien, którego częścią gospodarczą zajmowała się jego synowa, pod względem naukowym zaś kierowała nim panna Kasthofer; objęła ona następnie cały zarząd zakładu. Instytut panien rozwijał się słabo, jakie dwadzieścia kilka wychowanic stanowiło w nim już pokaźną liczbę; przez cały czas jego istnienia wykładali w nim nauczyciele zakładu męskiego. Na nabożeństwach odprawianych przez Pestalozzego bywały i wychowanice instytutu.

Kłopoty związane z instytutem nie wstrzymywały Pestalozzego w działalności literackiej. Nie tworzy już wprawdzie dzieł takiej miary, jak „Leonard i Gertruda“, „Jak Gertruda uczy“ i „Badania“, ale pisuje dużo w sprawie idei swych zasadniczych, broni swej metody od napaści i zarzutów,

uzupełnia dawniejsze poglądy lub wyraża je inaczej. Śród licznych pism ulotnych, artykułów, odezw, programów szkolnych, oraz przemówień do nauczycieli znajduje się niejedna perła najczystszej wody. Szkoda tylko, że Niederer nie zadowalniał się właściwą swoją rolą, jaką było stylistyczne opracowanie rękopisów Pestalozzego, ale przerabiał je filozoficznie, wpływał też na niego swymi poglądami, wytrącając go z kolei zgodnej z jego naturą. Sam Niederer pisywał też bardzo wiele, podawał nawet swoje własne prace za pisma Pestalozzego. Nadzwyczaj wojowniczego usposobienia, polemizował on na wszystkie strony i wciągał nieraz niepotrzebnie Pestalozzego w jałowe dyskusye z przeciwnikami; czynił to zaś szczególnie w dwóch czasopismach, poświęconych ideom Pestalozzego: „Czasopismo wychowawcze“ i „Tygodnik kultury ludzkiej“ (kształcenia ludzi); pierwsze zniknęło już w pierwszym roku istnienia, drugie wychodziło przez lat kilka, choć bardzo nieregularnie. Niederer głosił wprost fałsze o pedagogice Pestalozzego i przechwalał metodę do tego stopnia krzykliwie, że ją ośmieszał. Takim fałszem, a zarazem blagą jarmarczną było zapewnienie jego, że „metoda“ zawiera niezmienne prawa, według których odtąd będzie można kierować wychowaniem, jak maszyną, z matematyczną ścisłością. Wiadomo zaś, że Pestalozzi szedł jedynie drogą empiryczną w praktyce i teoryi nauczania, iż poszukiwał wciąż nowych dróg i wyglądał wykończenia swego dzieła, jako czegoś jeszcze dalekiego; znana też jest wielka jego skromność.

Jeszcze przez pierwsze dwa, trzy lata wspólnej pracy wpływ Niederera nie był wcale bardzo widoczny, później jednak wprost przygniatał starzejącego się wielkiego człowieka, który nie miał siły i odwagi do obrony. Dopiero w ostatnich latach udało się niestrudzonym badaczom Pestalozzego wybrać niewątpliwie jego własne pisma i oczyścić od naleciałości pióra Niederera i innych. Była to nielada praca, gdyż trzeba było odcyfrowywać własne rękopisy Pestalozzego i odnajdywać zarzucone, badać, o ile rękopisy

Ramsauera i Krüsiego, pisane za jego dyktandem, były przerobione przez Niederera.

Do pism niewątpliwie Pestalozzego, nawet bez poprawek Niederera, należą dwie doskonałe rozprawy: „O kształceniu fizycznem“ i „O zmyśle słuchu“. W pierwszej z nich wykazuje konieczność harmonijnego kształcenia człowieka. Kształcenie fizyczne jest zarówno ważne, jak intelektualne, moralne, religijne. Autor zapytuje: „Jakiem oddaje dziecko przyroda wychowaniu, oraz co mu daje do kształcenia, czyli jakie natura fizyczna człowieka zawiera uzdolnienia, które kształcić należy?“ Odpowiedź brzmi tak: „Natura oddaje dziecko wychowaniu jako całość nierozdzielną, jako jedność organiczną z różnorodnemi uzdolnieniami serca, umysłu i ciała. Żąda ona stanowczo, żeby żadne z tych uzdolnień nie zatraciło się. Co rozwija jedno, rozwija i drugie. Kształcenie intelektualne rozwija moralne, moralne także intelektualnie, kształcenie intelektualne i moralne sprzyja rozwojowi fizycznemu, kształcenie fizyczne intelektualnemu i moralnemu. Kształcenie fizyczne sprzyja rozwojowi woli. Wola, jako czynnik moralny, daje panowanie duszy nad ciałem. Kształcenie w umiejętnościach fizycznych powiększa zakres poznania, jest zatem i intelektualne, rozwija też samodzielność, co stanowi jedno z zadań wychowania moralnego. Jak poznanie rozwija i rozszerza się stopniowo od pierwszych spostrzeżeń zmysłowych, a moralność od wrażeń zmysłowych i uczuć pierwotnych, tak sprawność fizyczna od pierwszych odruchów w niemowlęctwie. Jak w innych dziełach wychowania, tak i w fizycznem sztuka winna dopomagać naturze“.

W drugiej rozprawie Pestalozzi, zwracając się do matek, wzywa je, by kształciły zmysł słuchu dziecka, jako ważny czynnik poznania. Kształcenie to winno być nie tylko fizyczne i intelektualne, ale też moralne. By jednak rozwijało i moralnie, trzeba, żeby niem kierowała miłość.

W związku z rozprawą „O słuchu“ znajdują się wskazówki metodyczne p. t. „Stosunki elementarne języka, jako ćwiczenie wstępne do nauczania gramatyki“. Dziecko ma

nie tylko nabyć biegłości i poprawności w mowie, lecz ma przez nią stać się świadomem swoich sił i potrzeb i kształcić się moralnie.

O istocie nowej metody, szczególnie jej stosowaniu w dziedzinie nauczania języka i rachunku, traktuje rozmowa dwóch przyjaciół: „O ulepszeniach w nauczaniu i wychowaniu w domu i szkole“. Treść jej jest taka:

Wykuwanie tabliczki mnożenia nie stanowi podwaliny nauki rachunku, a sylabizowanie wszelkiej wiedzy szkolnej. Nie to, czego się wyuczamy, ale sposób, w jaki się czego wyuczamy, rozwija i zbogaca istotnie umysł.

„Sprawozdanie dla rodziców i publiczności o instytucie w Yverdunie“ (1807), oraz „Główne zasady metody“ stanowią programy szkolne dla rodziców. Znać w nich Niederera w szumnych obietnicach co do przyszłości i przesadnem przedstawieniu osiągniętych rezultatów, znać też jednak ducha Pestalozzego. „Rozwój wrodzonych uzdolnień stanowi główne zadanie nauczania wychowawczego. To też naukę we wszystkich dziedzinach wiedzy traktujemy nie tyle jako pomnażanie wiadomości, ile jako środki kształcenia umysłu“. Zadaniem „metody“ jest zaprawianie w pobożnych uczuciach, cnocie i ścisłem wypełnianiu swych obowiązków, rozwój samodzielności, oraz żądza badania wiedzy, dzięki której dzieci nabywałyby wiadomości i umiejętności potrzebnych w życiu“. Jako środki wychowawcze i przedmioty wykładu wymienione są: gimnastyka, wraz z pływaniem i jeżdżeniem na łyżwach; religia i moralność, język ojczysty, niemiecki i francuski, łacina i greka dowolnie, włoski prywatnie; geometrya, trygonometrya, arytmetyka, algebra; geografia, historya, kaligrafia i rysunek. Zarzut bezwyznaniowości, oraz wpływ Niederera sprawiły, że Pestalozzi zabierał wielokrotnie głos w sprawie nauczania religii.

Acz wzniosłe są poglądy religijne Pestalozzego, nie mogły one zadowolnić prawowiernych żadnego wyznania chrześcijańskiego, a filozoficzno-teologiczne łamańce, którymi je zdobił Niederer, gmatwały je tylko, nie wyjaśniały.

Nie oczyszczał się z zarzutu przez te pisma, lecz przeciwnie ściągał na siebie nowe gromy.

Wzniosłe i głębokie są myśli i zdania Pestalozzego w artykułach „O Chrystusie i jego nauce“, o ile nie są skażone przez Niederera, który usiłował nadać im charakter polemiczny, ale ostatecznie świadczą one niewątpliwie przeciw jego prawowierności.

Nadzwyczaj konsekwentnie przedstawia on postać i posłannictwo Chrystusa, jako symbol pojęcia etycznego. W traktacie p. t. „List do biskupa Sailera“ Pestalozzi pisze: „Kształcenie w liczbie i formie wyrabia moc bohaterską w myśleniu i przedstawianiu rzeczy, a kształcenie serca moc bohaterską w miłości i wierze“.

Religia, zdaniem jego, jest takimże środkiem kształcenia, jak inne, ale wraz z moralnością panować winna nad naturą fizyczną i rozumem jednostki. Religii i moralności nie rozdziela, jak to widzieliśmy już kilkakrotnie. W drobnym artykuliku p. t. „Jeszcze o Chrystusie“ Pestalozzi woła: „Jezusie Chrystusie! żar występku roztopił mądrość Twej nauki, a kowale ciemności przekuli ją na łańcuchy na usługi bałwochwalstwa, by nałożyć okowy prawdzie, którą głosiłeś, światłości, którą się otaczałeś, i sprawiedliwości, której byłeś uosobieniem. Jezusie Chrystusie! tarzam się kornie w prochu przed prostotą Twej nauki. W Tobie jednym znajduję ducha i życie; w Tobie jednym znajduję wybawienie od śmierci, która pochłania wszelaką wiedzę ziemską, a nawet dążenia serca, o ile ich nie ożywia duch Twój“.

Pracą Schmieda jest abecadło spostrzeżeń matematycznych z pozostającemi w związku z niemi ćwiczeniami rysunkowemi, atoli przedmowę do niej napisał Pestalozzi, a w niej wypowiada pogląd swój na szkołę macierzyńską w przeciwieństwie do ówczesnej szkoły urzędowej. Mówi on do matki: „Punktem wyjścia w nauczaniu dla nauczyciela jest zwykle sama rzecz, dla ciebie zaś punktem wyjścia jest samo dziecko. Nauczyciel opiera wszystko na swej wiedzy i rozumie, ty zaś na miłości do swego dziecka. W szkole dziecko poddać się musi przymusowi formy nauczania, ty

zaś tworzysz dla swego dziecka formę nauczania, która jest dla niego odpowiednią. Ma ona zapoznać dziecię z stosunkami i formami przestrzeni nie przez naukę systematyczną, lecz ucząc je spostrzegania i nazywania ich, oraz zaprawiając w kreśleniu tego, co spostrzega.

Wyrazem ulubionej idei Pestalozzego jest jego pismo p. t. „Cel i plan zakładu wychowawczego dla ubogich dzieci", w którem kreśli nadzwyczaj konsekwentnie i logicznie zupełnie wykonalny plan wychowania wydziedziczonej dziatwy. Nie rzucanie okruchów wiedzy, nie tresowanie do zarobkowania stanowić winno wychowanie ubogich dzieci, lecz harmonijne kształcenie fizyczne, intelektualne, moralne i religijne, uzupełniające się nawzajem i wiodące do uczłowieczenia, stworzenia drugiej, szlachetniejszej natury na mocy nawyknienia i zaprawiania się.

W roku 1809 Pestalozzi wypowiedział na zebraniu Towarzystwa wychowania w Lenzburgu niezmiernej wagi rzecz: „O idei kształcenia elementarnego". Niederer ogłosił ją niezwłocznie drukiem, ale w takiem skażeniu, że Pestalozzi na razie się oburzył i nie chciał uznać tego pisma za swoje; jednak w dobroci serca, gdy ochłonął, począł tłómaczyć Niederera. Pisze do przyjaciela: „Mowa, którą wypowiedziałem w Lenzburgu; wyszła w druku. W każdym jej wierszu spostrzeżesz współpracownictwo Niederera. Niesłusznie przeciwstawiają go mnie w poglądach. Ja go potrzebuję, bo żaden człowiek tak mnie dobrze i jasno nie rozumie, jak on. Ale wolałbym, żeby był w życiu swojem czytał tak mało, jak ja; nie byłoby wtedy takiej przepaści między jego wyrażeniami a mojemi".

Podajemy streszczenie mowy lenzburskiej, jak ją odtworzono według najnowszych badań.

Mowa zaczyna się od określenia zasady kształcenia elementarnego i rozbiera następnie poszczególne środki, które uważać należy za elementarne: liczbę, formę i mowę. Wyraźniej, niż w dziele „Jak Gertruda uczy", określa tutaj Pestalozzi rolę mowy w trójcy dydaktycznej. Jest ona jedynie siłą odtwarzania tego, co mieści się w naszej duszy:

zarówno tego, co jest rezultatem spostrzegania wewnętrznego, jak i tego, co stanowi wynik spostrzegania zewnętrznego, Ucząc się mówić, dziecię uczy się myśleć i naodwrót — ucząc się myśleć, uczy się mówić. Nauka myślenia jest zatem nieodłączona od nauki mowy. Kształcenie intelektualne stanowić powinno harmonijne złączenie trzech środków elementarnych. Atoli kształcenie intelektualne winno łączyć się z kolei harmonijnie z kształceniem fizycznem i moralnem. Bez pierwiastka moralnego i fizycznego kształcenie intelektualne nie może być pełne i skuteczne. Kształcenie elementarne, jak je pojmuje Pestalozzi, jest, zdaniem jego, najzupełniej zgodne z pierwotną ideą chrześcijaństwa, owem najczystszem skrystalizowaniem się etyki, jakie zna historya. Zgodność ich polega przedewszystkiem na tem, że obie idee żądają harmonijnego rozwoju wszystkich składników doskonałej duszy ludzkiej. Wspólna jest obom myśl, że wszystkie dzieci ludzi przed obliczem Ojca ludzi są równe, oraz że On, rozdzielając między ludzi swe dary, nie zważa na to, czy kto otrzymał jaką garść błota ziemskiego więcej lub mniej. Dobry człowiek ceni wyżej dary ducha i serca, niż wszystkie ziemskie dary szczęścia, staranniejszą nad nimi roztacza pieczę, niż nad wszystkimi innymi. Alboż byłby dobrym człowiekiem, gdyby tego nie czynił? Czyż można bowiem wystawić sobie, żeby człowiek, który umiłował ład boży i Jego wolę, gardził tymi pięknymi darami, przez wzgląd na miejsce, w którem je znajduje? On poznaje je, gdziekolwiek je znajduje, jako pewnego rodzaju własność wyższą, boską. Człowiek nizkiego samolubnego ducha, gdy tylko usłyszy wyraz „własność“, woła co żywiej w ograniczeniu swojem: „Tak, własność należy szanować, ochraniać i uprawiać, w czyjemkolwiek znajdzie się ręku“. A zdawałoby się, że własność istnieje dla człowieka, nie człowiek dla własności. Czyż wychowanie i państwo, które tak zgodnie otaczają czułą pieczą własność materyalną, nie widziały potrzeby pieczy nad wyższemi boskiemi dobrami ludzkości, u kogokolwiek je znajdą?“

„Piecza nad wychowaniem i rozwojem darów bożych

w każdej jednostce ludzkiej to szczytne zadanie kształcenia elementarnego i dążenie do oświaty powszechnej. Czyżby ubogi dzieciak wiejski mniej był zdolny do kształcenia, że posiada więcej zdrowego rozsądku i naturalnego dowcipu, oraz więcej doświadczenia i wiadomości w dziedzinie życia praktycznego i przyrody, niż zamożne dzieci miejskie? Czy to raczej plus, niż minus dla niego? Wynaturzenie sfer wyższych oto największa przeszkoda w kształceniu dzieci sfer wyższych. Trzeba, żeby nabyły przez wychowanie to, co dziatwa wiejska i uboga zdobyła sobie sama".

W dalszym ciągu mowy Pestalozzi występuje przeciw rozpowszechnionemu szeroko mniemaniu, że w godzinach szkolnych winien panować nastrój zupełnie inny, niż w godzinach reakcyi i zabawy.

„Odłączają nauczanie od wychowania i żądają nawet innego nastroju na lekcyach języka, niż na lekcyach matematyki, innego na lekcyach nauk przyrodniczych, a innego na lekcyach śpiewu. Ależ to samo, co ożywia wychowanie, winno ożywiać i nauczanie, albowiem wychowanie i nauczanie to jedno. Dziecię wychowuje się i uczy w każdej chwili życia; dlaczegóżby nastrój w różnych chwilach nauki miał być inny?"

W tem miejscu Pestalozzi poddaje surowej krytyce szkolnictwo owoczesne, omawia raz jeszcze stosunek religii do „metody", oraz nauczanie tego przedmiotu, poczem zbija różne zarzuty, czynione jego zakładowi, charakteryzuje działalność swoją i współpracowników. Mówca zadaje pytanie: czy zakład Pestalozzego dotrzymał, co obiecywał? Żąda jednak, żeby odłączono ograniczoną działalność jego indywidualności od „ideału jego celu", żeby rzeczywisty, pozytywny stan zakładu odróżniano od tego, czego metoda w przyjaźniejszych warunkach dokonaćby mogła. Dzieci przyjmowane do zakładu pod względem moralnym, intelektualnym i fizycznym nie są już takiemi, jakiemi uczyniła je natura, już je bowiem zdążyło zepsuć wadliwe wychowanie. Metoda miała budować na gruncie użyźnionym przez dobre wycho-

wanie domowe, a gdzież taki grunt? Zakład musi dopiero stwarzać taki grunt pod budowę metody.

Zachodziła też niejaka trudność w stosowaniu metody elementarnej do wyższych stopni i przedmiotów nauczania; trudność tę w części usunięto. Że zakład zbliżył się już do ideału naturalnego wychowania domowego, o tem świadczą zdrowie i wesołość dzieci. Mówca przyznaje przewagę matematyki nad innymi przedmiotami w nauczaniu zakładu, zaznacza jednak, że jego indywidualność na tę przewagę nie wpłynęła, jako też, że osobom zwiedzającym zakład rzucały się w oczy namacalne postępy w rachunku i rysunku, widziały je więc, nie dostrzegały zaś tego, co wymagało baczniejszej uwagi, a było niemniej zdumiewającym postępem. Zamknąłby niezwłocznie zakład, gdyby choć przez chwilę w to uwierzył, że wychowanie moralne jest w nim zaniedbane. Prawdą jest, że zakład nie daje ogłady salonowej, zato daje gruntowne podstawy wiedzy i samodzielność charakteru. W toku mowy Pestalozzi zaleca badanie dziecka od pierwszych chwil życia. Na rezultacie tych badań i stosunku dziecka do matki zbudować będzie dopiero można prawdziwą metodę naturalną w wychowaniu domowem. Dziecię jest warsztatem naszej pracy. Warsztat ten winniśmy poznać dokładnie.

Rozwijając dalej myśli swoje, Pestalozzi porusza kwestyę kary cielesnej. W stosowaniu do małych dzieci kara cielesna bywa często konieczna. W pewnych wypadkach może znaleźć stosowanie i względem starszych dzieci. Zaniechanie kary cielesnej bywa często tylko słabością i brakiem prawdziwej miłości dla dziecka pod osłoną frazesów humanitarnych. Atoli uzasadniona jest tylko kara wypływająca z wielkiej miłości do dziecka. „Tylko ta ręka jest miękka, która karze z miłości rodzicielskiej“. Już ze słów powyższych widzimy, że Pestalozzi ma na myśli wychowanie domowe i rodziców. Mimo to powoływano się nieraz w dowodzeniach za karą cielesną na autorytet tych słów. Ale oto w niedawno odnalezionym liście Pestalozzego do ojca jednego z uczniów jego znajdujemy, co następuje: „Bicie

jest wogóle środkiem niewłaściwym w wychowaniu. Jestem stanowczo przeciwny wymierzaniu kary cielesnej przez osobę obcą na obcem dziecku. Zachodzą wypadki, że kara cielesna staje się koniecznością; wymierzać ją jednak mogą tylko rodzice, gdy ręką ich kieruje miłość. Gdy dajemy obcemu wychowawcy prawa ojcowskie i macierzyńskie nad naszem dzieckiem, poniekąd upoważniamy go też do stosowania kary cielesnej w pewnych rzadkich wypadkach. Trzeba jednak, żeby wychowawca obcy czuł jak ojciec lub matka.

Ponieważ jednak trudno znaleźć pewność w tym względzie, szczególnie zaś jeśli wychowawcami są młodzi ludzie, Pestalozzi nie dopuszczał w zasadzie ogólnej kary cielesnej w swoim zakładzie, tylko w pewnych rzadkich i ważnych wypadkach czynił wyjątek, pozostawiał jednak jej wymierzanie sobie, i to tylko za zgodą rodziców.

Dalej mówi Pestalozzi o wychowaniu religijnem. Jest niedorzecznością nie mówić dziecku o Bogu, dopóki nie zrozumie, że jest Bóg i czem jest. Należy jednak przedstawiać małemu dziecku Boga jedynie tylko jako miłującego ojca, a nie straszyć Nim nigdy, jako istotą karzącą każde przewinienie. Wywoływanie strachu jest zawsze szkodliwe w wychowaniu, w wychowaniu zaś religijnem użycie tego środka zasługuje na bezwględne potępienie.

Dalej Pestalozzi rozwija znane nam już poglądy na kształcenie uczuć religijnych na tle stosunku dziecka do matki-karmicielki i zaleca, by szkoła kontynuowała pracę domu w tym kierunku. Wogóle wychowanie domowe winno opierać się na owym naturalnym stosunku dziecięcia do matki. Naturalne wychowanie szkolne powinno znaleźć podwalinę w naturalnem wychowaniu domowem. W zakończeniu mowy Pestalozzi powiada o sobie: „Bywają ludzie, którzy nie posiadając w sobie dostatecznej siły do bohaterstwa, czynem swym i słowem pobudzają jednak do bohaterstwa innych, silniejszych od nich. Tak też niektórzy umiłowali me dążenia i przeniknęli je siłą swego ducha. Ci niechaj teraz czuwają, żyją, działają. Minął mój czas; minął czas mego działania“. „Idea kształcenia elementarnego jest niezależna

od słabości mej indywidualności, stoi ona wysoko. Samodzielna w swym pochodzie, toruje ona sobie sama drogę i znajduje środki i sposoby walki w samej sobie. Ona to sama pobłogosławiła moim dążeniom. Nie wszystko się udało, w tem, co uczyniono, było dużo ułomności ludzkiej; ale pracowano szczerze, uczciwie i z poświęceniem.

Mowa w Lenzburgu była poniekąd odparciem napaści na Pestalozzego i jego metodę. Napadały zaś na Pestalozzego trzy zazwyczaj wrogie sobie obozy: filantropiniści, klerykałowie wraz z konserwatystami i uczeni humaniści.

Filantropinistami powodowała w napaściach na Pestalozzego w znacznej mierze zawiść konkurencyjna, przemawiała też urażona miłość własna, choć nie brakło między nimi i takich, którzy wypowiadali szczere swe przekonania, a byli i tacy, którzy, zapoznawszy się z „metodą“ i zakładem Pestalozzego bliżej, stali się gorliwymi wyznawcami nowej idei w pedagogice. Występowali przeciw Pestalozzemu nawet mężowie wielce zasłużeni na polu pracy społecznej i pedagogiki. Tak oto żarliwy propagator oświaty powszechnej, wyższy duchowny protestancki i wizytator szkół, oraz znany autor dzieł pedagogicznych, słynny mistrz katechezy sokratycznej w nauczaniu, Dinter puścił w świat wierszowany utwór satyryczny, w którym skarykaturował „metodę“ Pestalozzego p. t. „Jak Boreasz uczy swe dzieci“. O ile chodziło o istotne zarzuty, filantropiniści bili głównie na to, że pestalocyzm właściwie nie wprowadza nic nowego: wszystko, co w nim jest dobrego, głosili jakoby sami; tak np. spostrzeganie zmysłowe, poglądowość to przecież nic innego, jak ich zasada unaoczniania wszelkiego nauczania; co zaś istotnie nowego wprowadził, to niedorzeczności.

Bywały jednak i wycieczki osobiste, oszczerstwa, wprost potworne oskarżenia zakładu.

O ile napaści pochodziły od filantropinistów w Niemczech, Pestalozzi zachowywał się wobec nich obojętnie, zbywał je milczeniem. Inaczej musiał postąpić względem filantropinistów szwajcarskich, zagrażali bowiem bytowi zakładu przez wpływy swoje na rząd i publiczność szwajcarską.

Oszalałym z gniewu i zawiści przeciwnikiem był proboszcz w Gais Steinmüller, ten sam, który wysłał do Burgdorfu dzieci appencelskie z Krüsim. Położył on niezaprzeczenie znaczne zasługi pedagogiczno-oświatowe, kierując szkolnictwem wiejskiem i wydając wskazówki metodyczne, oraz podręczniki. W Säntis założył seminaryum, w którem kształciło się 18 nauczycieli; starał się o zapomogę rządową dla niego, ale jej nie otrzymał. Zato otrzymał zapomogę Pestalozzi. Stąd zawiść i nienawiść. Wydał oszczerczą broszurę o Pestalozzim Niederer, który właśnie w tym czasie korespondował z Pestalozzim w sprawie przyjazdu do Burgdorfu, mimo przyjaźni swej dla Steinmüllera wystąpił z ostrą repliką. Steinmüller nie pozostał dłużnym w odpowiedzi. Odezwał się też sam Pestalozzi. Odezwali się i inni, to za Pestalozzim, to za Steinmüllerem. Pestalozzi znów musiał odpowiadać, nie milczał też Niederer, stając w jego obronie; pierwszy odpierał zarzuty z godnością, drugi z zacietrzewieniem i zjadliwie. Steinmüller wylewał całe stągwie żółci i brudu na swych przeciwników.. Trwało to lat kilka.

W obozie reakcyi politycznej i religijnej odznaczył się napaściami swemi na Pestalozzego syn słynnego poety szwajcarskiego von Haller, Berneńczyk i protestant. Zarzucał on Pestalozzemu szerzenie w swoim zakładzie przewrotowych idei polityczno-społecznych i ateizmu. Haller następnie zmienił wyznanie, przeniósł się jako katolik do Solury, rządzonej przez Jezuitów, a stamtąd ciskał nowe gromy na Pestalozzego ze stanowiska katolickiego, jak poprzednio z protestanckiego. Nie uczynił on wielkiej szkody ani Pestalozzemu, ani jego zakładowi, przyczyniał się jednak wraz z innymi do wytwarzania błędnej opinii o pestalocyzmie. Uczony humanizm występował przeciw pestalocyzmowi niby to w imię nauki, w istocie rzeczy — w imię rutyny; odzywał się zaś głównie w miejscu rodzinnem Pestalozzego, w Zurychu.

Na żądanie samego Pestalozzego odbywano rewizyę rządową zakładu w Yverdunie: raz w roku 1806 przez rząd kantonalny kraju Vaud, drugi raz zaś w roku 1809 przez

delegacyę rady związkowej. Pierwsza komisya nie miała słów na wyrażenie pochwał dla instytutu; popierał go też rząd kraju Vaud gorliwie. Inny był wynik drugiej rewizyi. Zadaniem komisyi było stwierdzenie: 1) czy instytut w Yverdunie zasługuje na stałą subwencyę wszystkich kuntonów; 2) czy należy metody i programy instytutu wprowadzić do szkół państwowych po kantonach. Na czele komisyi stali przedstawiciele kantonów: Fryburga ojciec Girard, Bernu matematyk Trechsel, Bazylei radca miejski Merian.

Ojciec Girard, prawie nie wspominany przez niemieckich historyków pedagogiki, zajmuje wybitne stanowisko (bodaj że pierwsze po Rousseau) w podręcznikach napisanych przez Francuzów. Działalność jego pedagogiczna była podobna, jak Pestalozzego, ale też zupełnie inna. Przywdziawszy w młodym bardzo wieku habit zakonny, całe życie poświęcił pracy nad wychowaniem młodzieży. Słynny był jego instytut w Fryburgu, uważany za liberalny przez Jezuitów. Już w wieku późniejszym wycofawszy się z działalności praktycznej, zajmował się gorliwie literaturą pedagogiczną i zbudował system pedagogiczny, w którym znać było wpływ Pestalozzego. Był to umysł bystry, ale trzeźwy, praktyczny mimo aspiracyi do reform społeczno-wychowawczych, przytem talent organizatorski.

W instytutach kierowanych przez ojca Girarda panował ład i porządek, programy były jasne i zastosowane bezpośrednio do życia, takie też były jego poglądy pedagogiczne; ale nie było w jego licznych pismach głębi ducha Pestalozzego.

Girard posiadał powagę decydującą w komisyi, to też wynik rewizyi nie był przychylny dla instytutu Pestalozzego. W raporcie chwalono gorąco w słowach szumnych postępy uczniów, gorliwość nauczycieli, nastrój zakładu, krytykowano zaś to i owo bardzo łagodnie, ale w ostatecznej konkluzyi komisya orzekła, że instytut nie zasługuje ani na subwencyę kantonów, ani też na naśladowanie w szkołach państwowych, które jakoby posiadają inne cele i zadanie. Wyznaje atoli Girard w czasie późniejszym, że rozpatrzywszy

się w idei Pestalozzego, powziął pierwszą myśl własnej swej metody. A rzecz dziwna, że Girard w pismach swych naśladował Pestalozzego w tem, co najmniej zasługiwało na naśladowanie, mianowicie w nauczaniu języka i realiów (ćwiczeniach mowy i nauce o rzeczach). Skutkiem oskarżeń w druku, denuncyacyi tajnych i sprawozdania komisyi w roku 1809, rząd pruski, mając w zakładzie swoich kandydatów nauczycielskich i zaprowadzając już w części reformę w duchu Pestalozzego, zaniepokoił się, wysłał więc do Yverdunu swego delegata dla sprawdzenia rzeczy.

Sprawozdanie delegata wypadło zupełnie na korzyść instytutu, to też rząd pruski, uspokoiwszy się, ani nie wycofał swoich kandydatów, ani też nie odwołał rozpoczętych reform.

W roku 1811 Niederer wystąpił z dziełem większych rozmiarów p. t. „Instytut Pestalozzego“, w którym rzucał gromy szczególnie na Hallera, ale też i na sprawozdanie komisyi z r. 1809 i innych przeciwników. Zakotłowało się znów w literaturze pedagogicznej. Polemika z obu stron przybrała rozmiary wprost potworne. Niederer czuł się w niej jak w swoim żywiole, pociągał za sobą Pestalozzego, który wdawał się w nią bardzo niechętnie.

Atoli nie wojna zewnętrzna zgubiła zakład, lecz wewnętrzna domowa, i to właśnie w znacznej mierze z winy gorliwego jego obrońcy — Niederera.

---

8. Nowe zawody i prace.

(1808 — 1817).

W roku 1808 Pestalozzi pisze do jednego ze swych przyjaciół: „Dzieło moje przechodzi stopniowo z rąk moich do rąk potomnych. Mężowie, w których rękach się ono znajduje, są czemś więcej, niż ja; więc dzieło w ich ręku będzie czemś więcej, niżby było kiedykolwiek w mojem“.

Uniknąłby Pestalozzi wielu przykrości i bolesnych doświadczeń, gdyby, poddawszy się chwilowemu nastrojowi,

wycofał się z instytutu i poświęcił cały swój czas pracy literackiej. Wszak czuł i widział, iż instytut nie jest już dziecięciem jego, iż nawet „metoda“, którą stworzył, stała się czemś innem, dla niego obcem; przerosło go własne dzieło. U szczytu sławy i uznania porzuciłby działalność ponad siły starzejącego się człowieka... Ale nie uczynił tego, bo nie mógł żyć bez swego dzieła. Borykał się więc długie lata jeszcze z losem i słabością swoją, stając się pastwą złych instynktów ludzkich.

Początek zatargów domowych przypada już na pierwsze czasy w Yverdunie. Tak wnosić należy z kilku ustępów bardzo pesymistycznie nastrojonej mowy Pestalozzego na Nowy Rok 1808 z wystawioną symboliczną trumną.

Pestalozzi nie był zadowolony z działalności Niederera, jako nauczyciela, a miał powody po temu. Według własnego wyznania, Niederer nie czuł w sobie powołania do codziennego uczenia w oznaczonych godzinach. Do nauczania potrzebował specyalnego nastroju, który nie zawsze pojawiał się w porę. Do administracyi nie miał ani ochoty, ani zdolności. Rolę swą widział w kontroli działalności Pestalozzego, śledzeniu praktycznych wyników metody i jej ujęciu filozoficznem. Ale i w tej roli działalność jego była bardzo nieregularna i nierówna, raczej ujemna, niż dodatnia. Tamował twórczość Pestalozzego, rozciągając formalną cenzurę nad jego pismami, na wykładach nauczycieli nie bywał, a zamiast pracować nad filozoficznem wybudowaniem teoryi, tracił czas i siły na jałową polemikę.

Schmied był człowiekiem brutalnym, bez wychowania, ale w nauczaniu nadzwyczaj sumienny i na swój sposób przejęty metodą, a do Pestalozzego przywiązany. Dla Niederera metoda była tylko przedmiotem studyów, a zakład rodzajem pracowni eksperymentalnej w dziedzinie pedagogiki. Schmied patrzył na metodę Pestalozzego ze stanowiska praktycznego, pracował nad jej stosowaniem i pragnął materyalnego rozwoju zakładu. Wielkich celów Niederera nie rozumiał. Jego potrzebę „nastroju“ nazywał po prostu próżniactwem i niesumiennością, a filozofowanie blagą. Widocznie,

jak to bywa, Niederer stopniowo zaniedbywał się w obowiązkach coraz bardziej, stopniowo też wzrastała zarozumiałość o sobie i o roli, jaką odgrywał w pestalocyzmie. To też Schmied miał coraz więcej słusznych powodów do żalenia się na niego Pestalozzemu. Namawiał też Pestalozzego do reform praktycznych w zakładzie, do stosowania się do potrzeb życiowych i wymagań rodziców, gdy Niederer widział w takich koncesyach dla materyalnego bytu zakładu odstępstwo od idei. Goście przejezdni i osoby przebywające na studyach w zakładzie nie szczędzili pochwał Schmiedowi za znakomite prowadzenie nauczania matematyki. Schmied rósł więc w pychę, zadzierał z nauczycielami często bez słusznego powodu; już Buss i inni wystąpili z zakładu.

Pod koniec 1808 roku zaszły kolizye między Schmiedem i Krüsim. Krüsi był człowiekiem skromnym, spokojnym, który nikomu wody nie mącił, ale urażało go, że nie uznawano jego cichej i owocnej pracy na najniższym stopniu nauczania, obraziło go zaś ostatecznie, gdy usunięto wynalezione przez niego sposoby nauczania, a wprowadzono metodę Schmieda i chciano mu ją narzucić w jego klasie. Arogancya Schmieda dopełniła miarki; Krüsi wyraził Pestalozzemu życzenie wystąpienia z zakładu. To samo uczynił i Niederer, urażony ciągłymi przytykami i szykanami Schmieda, oraz łagodnemi napomnieniami Pestalozzego, jako też zgorszony wprowadzeniem niektórych reform w zakładzie. Wręczył on Pestalozzemu deklaracyę, która zakrawa na jakieś zboczenie umysłowe, jakąś manię wielkości. W stylu biblijnym czynił wyrzuty Pestalozzemu, że sprzeniewierzył się posłannictwu swemu, od Boga mu wyznaczonemu: wysłaniec Niebios nie może się zajmować poziomą pracą szkolną, licząc się z względami ziemskimi. On, Niederer, którego Bóg zamianował stróżem misyi Pestalozzego, nie może zezwolić na reformy utylitarne i nie może im przeszkodzić, zatem odchodzi. Dla zakładu to może lepiej, podniesie się materyalnie, gdy on odejdzie; ale biada Pestalozzemu, że zatracił w sobie wielką ideę, której był sam piastunem, a Niederer strażnikiem.

Jakoś Pestalozzi ułagodził rozgniewanych współpracowników; zostali. Zresztą właśnie otwierało się Niedererowi szerokie pole do ulubionej przez niego polemiki, do której dawały powód przerobiona przez niego mowa lenzburska, oświadczenie komisyi rewizyjnej i różne pisma ulotne, atakujące metodę; o wojnie tej zewnętrznej wspominałem w poprzednim rozdziale. Antagonizm między Niedererem i Schmiedem powiększyły koło 1810 r. dwie okoliczności. Schmied napisał trzy podręczniki szkolne i chciał je wydać kosztem instytutu; nie pozyskały one jednak aprobaty Niederera i nie wydrukowano ich. Starali się obydwaj o rękę nauczycielki w pensyonacie żeńskim: Schmied dostał kosza, Niederera przyjęto.

Od listopada 1809 do maja 1810 roku bawił w Yverdunie młody geolog i pedagog Karol Raumer z powierzonym jego pieczy chłopcem, oraz przyjacielem swym Przystanowskim. Raumer został później pierwszym autorem naukowej historyi pedagogiki i zarazem twórcą fałszywego sądu o poglądach i zasadach pedagogicznych Pestalozzego, a sąd ten pod osłoną jego powagi stał się miarodajnym dla wszystkich szanujących się historyków pedagogiki przez długi szereg dziesiątków lat i przetrwał w części do dni dzisiejszych; niedawno jeszcze taki Compayré powoływał się na zdanie Raumera o Pestalozzim, jako na najwyższą powagę. Niewątpliwie niejedno, co Raumer pisze o życiu w Yverdunie, jest trafne i prawdziwe, ale i niejedno też nie zgadza się zupełnie z prawdą. Ma on słuszność, że dwujęzyczność była wielką zawadą w zakładzie. Może jest racya w tem, że młodzi wychowańcy czuli się nieszczęśliwymi; jednakże przeczą temu niektórzy nauczyciele, a co ważniejsza, niektórzy wychowańcy z tego czasu, jako dorośli, w pamiętnikach, listach i rozmowach ze swymi współcześnikami twierdzą, że większość malców uważała czas spędzony przez nich w instytucie za bardzo szczęśliwy. Fałszem zaś wierutnym jest, że nauczyciele nie cieszyli się należytą swobodą w wykładzie, albowiem skrępowani byli metodą i podręcznikami Pestalozzego. Przecież dobrze wiadomo, że nauczyciele insty-

tutu posiadali pełną swobodę w sposobie wykładu, że wielu z nich wyrobiło sobie własną swoją metodę w dziedzinie różnych przedmiotów (np. Tobler, Schmied), a w zastosowaniu do niej układali podręczniki i wynajdywali pomoce naukowe. Wolno też było każdemu nauczycielowi proponować zmiany w metodzie, oraz w życiu zakładu, a Pestalozzi lubił bardzo, gdy rozmawiano z nim na taki temat, i stosował się do życzeń, które uważał za słuszne. Źle było to właśnie, że zmieniano za często, a nieraz bez wiedzy Pestalozzego. Swobody było wogóle raczej za dużo, niż za mało.

Inne osoby studyujące metodę w zakładzie uczyły; Raumer tylko obserwował i krytykował.

Że Raumer ze swoją trzeźwością i płytkością sądu upodobał sobie Schmieda, nic dziwnego. Dziwić też nie może, że Niederer nie budził sympatyi; natomiast zdumiewa, że Fröbel, który bawił w tym czasie w Yverdunie, jak to już wiemy, sympatyzował również ze Schmiedem. Raumer i Fröbel, oraz inni hospitanci uważali Schmieda za główny filar instytutu i widzieli w nim męża opatrznościowego, który jedynie może postawić insytut na stopie idealnej.

Zdumienie wprost budzi, że nie mówiąc już o Fröblu, Raumer, bądź co bądź rozumny i krytycznie usposobiony, mógł aprobować projekt Schmieda, żeby nadać instytutowi wyłącznie charakter uczelni, zamiast dotychczasowego zakładu wychowawczego, a przytem znieść klasy niższe i wyższe i utrzymać tylko średnie. Najwidoczniej przecież zakład z pensyonarzami musi wychowywać; nadto odłączanie nauczania od wychowania było wprost zaprzeczeniem głównej podstawy pestalocyzmu, którą było nauczanie wychowawcze, zamknięcie zaś pensyonatu byłoby zagubą instytutu, nawet skasowanie klas niższych i wyższych mogłoby stać się niebezpiecznym eksperymentem ze stanowiska ekonomicznego. Niederer wystąpił z gorącym protestem przeciw projektowi. Zdaniem jego, instytut w Yverdunie miał być przedewszystkiem wychowawczą pracownią eksperymentalną, potrzebne są zatem wszystkie klasy, reprezentujące rozwój duchowy chłopca od początków nauk do najwyższego ich stopnia, by

można było śledzić skutki stosowanych metod nauczania i sposobów wychowania. Schmied dla tego tylko nie chce wychowania, że się na niem nie zna, nie lubi i nie rozumie dzieci, nawet nie potrafi rozmawiać z niemi poza lekcyami. Schmied twierdził uparcie, że miłość do obcego dziecka jest niemożliwa, oraz że zakład wychowawczy jest nonsensem i zakałą społeczną.

Chwiał się Pestalozzi między Schmiedem i Niedererem: ciągnęło go do pierwszego, gdyż rządy drugiego w pracach literackich ciążyły na nim jak zmora. Ale musiał odrzucić niedorzeczny projekt Schmieda. Wtedy Schmied oświadczył, że nadal będzie tylko uczył, wychowaniem zaś nie będzie się zajmował wcale. Odebrano Schmiedowi lekcye, nie pozostało mu zatem nic innego, jak tylko wystąpić z zakładu, co też uczynił w lipcu 1810 r. Wyjechał z zapowiedzią, że pomści się za swoją krzywdę. Istotnie wkrótce po wyjeździe wystąpił z „dziełem“ o instytucie Pestalozzego. Spodziewano się sensacyi, ale się zawiedziono. Było to piśmidło prawie bez żadnej treści pozytywnej, o haniebnej wprost stylizacyi; całem jego jądrem było zdanie: instytuty wychowawcze stanowią hańbę ludzkości; dalej pytanie, czy instytut w Yverdunie czyni wyjątek w ich liczbie, z odpowiedzią—nie!

Broszura Schmieda wywołała tylko śmiech i oburzenie. Niederer został panem położenia, ale korzystać z niego nie umiał. O administracyi zakładu miał tyleż pojęcia, ile miał Pestalozzi, t. j. żadnego. Położenie zaś ekonomiczne instytutu było wprost rozpaczliwe. Lata wojenne zmniejszyły znacznie liczbę pensyonarzy, zmniejszyła się też z tego powodu wypłacalność, a drukarnia i księgarnia przy zakładzie pochłaniały olbrzymie sumy, zamiast wspierać instytut, jak się tego spodziewano przy ich założeniu; egzystencya ich skończyła się licytacyą, pozostawiły one jednak znaczne długi. W roku 1813 deficyt w instytucie wynosił 20000 franków.

Naprożno przyjaciele Pestalozzego poszukiwali człowieka, któryby objął zarząd główny nad zakładem; nikt nie chciał się podjąć trudnego zadania.

Niederer zerwał z narzeczoną, o którą starał się wraz z Schmiedem, i ożenił się w roku 1814 z panną Kasthofer, przełożoną instytutu panien w Yverdunie. Państwo Niederer poczęli przemyśliwać nad sposobami ocalenia zakładu, i oto co wynaleźli: oszczędność na stole, zarzucano bowiem pani Krüsi, że za dobrze żywi. Obrażony za żonę Krüsi wystąpił z zakładu, powrócił jednak niebawem; wyjechała też pani Pestalozzi, żeby zmniejszyć wydatki zakładu, gdyż prowadziła kuchnię oddzielnie. Naturalnie, że taki środek drobiazgowy okazał się niedostatecznym. Doszło do tego, że sam Niederer zapragnął powrotu Schmieda. Po długich certacyach Schmied powrócił i objął zarząd zakładu. Wielu nauczycieli opuściło zakład, w tej liczbie Ramsauer, a także i Krüsi, tym razem na dobre.

Między Schmiedem i Niedererem nastał chwilowy kompromis. Schmied pod względem finansowym rzeczywiście ocalił sytuacyę — wprowadzając ład i porządek. W miarę też nastawania czasów pokojowych zwiększała się znów liczba wychowańców. Zato pod względem naukowym i moralnym zakład pozostawiał wiele do życzenia, ubywało bowiem coraz to więcej wybitniejszych pracowników, a na moralności Schmied się nie znał. Wybuchnęła znów wojna między Schmiedem i Niedererem. Jedni pracownicy, zrażeni brutalnym autokratyzmem Schmieda, stawali po stronie Niederera, choć go również nie lubili, inni znów trzymali się Schmieda, tylko dla względów materyalnych.

Pani Pestalozzi powróciła w roku 1815; natrafiła na chwilę jaśniejszą w zakładzie, ale zapadła ciężko na zdrowiu i zmarła w roku 1816.

Straszny to był cios dla Pestalozzego. Złamany starzec przemówił wzruszającemi słowy przed otwartą trumną małżonki, wśród silnej śnieżycy szedł z konduktem pogrzebowym, a gdy wrócił do swej izdebki i począł rozpamiętywać swą dolę, wpadli zaperzeni jego pracownicy ze swoimi sporami; krzyczeli wszyscy razem, odgrażali się nawzajem pięściami, o mało nie przyszło do bójki; świadczy to o niepożytej jeszcze sile fizycznej i moralnej, że przeżył tę scenę

i udało mu się łagodnem słowem uspokoić rozjuszoną zgraję.

Mimo wszystko, co zarzucić było można Schmiedowi, tkwiła w nim siła wspierająca zakład; siła ta przyciągała starca, wiedzionego instynktem samozachowawczym, to też coraz wyraźniej odwracał się od Niederera, od którego nie miał nic oprócz zgryzoty. Nareszcie Niederer przekonał się, że nie ma co robić w instytucie.

Zdumiewa wprost i oburza do głębi brutalny nietakt, okazany przez Niederera przy rozstaniu się z tym, który mu był mistrzem i druhem.

W uroczysty dzień konfirmacyi w kaplicy zamkowej, w której zebrali się cały personel i wychowańcy instytutu, oraz mieszkańcy miasta, Niederer z kazalnicy oświadczył, że występuje z zakładu, a jako przyczynę wypowiedział długi akt oskarżenia. Działalność Pestalozzego i Schmieda zmieszał z błoem i rzucił na nią formalną anatemę.

Nie dosyć na tem. Po wyjeździe (1817) z Yverdunu Niederer przesłał Pestalozzemu żądanie wypłaty zaległej pensyi, oraz uregulowania wzajemnych rachunków, tyczących się instytutu panien. Pierwsze żądanie spełniono niezwłocznie; co do drugiego, Pestalozzi nie rozumiał wcale, o co idzie Niedererowi. Już w roku 1813 Pestalozzi zdał instytut panien zupełnie pannie Kasthofer, gdy zaś ona wyszła zamąż, darował go formalnie nowożeńcom. Zdawało się wtedy Pestalozzemu, że wyświadcza tym czynem Niedererowi dobrodziejstwo, a krewni jego uważali ten postępek za lekkomyślność i krzywdę rodziny. Przekonany, że raczej się jemu co należy za instytut, niż Niedererowi napisał grzeczny list do pani Niederer i wysłał go wraz z ogólnem pokwitowaniem z wszelkich pretensyi, które mógłby rościć do niej. Niederer odpowiedział grubiańskim listem, a pani Niederer przesłała mu sążnisty rachunek, który opiewał, że dłużny jej jest znaczną sumę. Obie strony wytoczyły sobie proces o wzajemne pretensye, który trwał lat kilka, a skończył się oddaleniem obu pretensyi.

Zajście z Niedererem Pestalozzi ciężko odchorował,

obawiano się już, że wpadnie w obłąkanie. Wywiózł go Schmied do Bulet w górach Jura, gdzie jako tako odzyskał zdrowie (1818).

W latach ciężkich utrapień i zgryzot Pestalozzi nie zapominał o swym celu. W mowach codziennych i uroczystych porusza często sprawę wychowania społecznego, oświaty powszechnej, uczłowieczenia rodu ludzkiego, napominając przytem swoich współpracowników, by we wspólnej pracy, do jednego dążąc celu, zapomnieli o kłótniach i waśniach.

W roku 1812 o mało nie postradał życia wskutek nieszczęśliwego wypadku. Doznawał strasznych męczarni, a śród nich powstało jedno z najbardziej wzruszających pism jego: „Chory Pestalozzi do zdrowej publiczności". Jest to gorący głos serca, potężny manifest do ludzkości, nawołujący do wychowania naturalnego i społecznego.

W roku 1815, pod wpływem wielkich wydarzeń dziejowych owego czasu, Pestalozzi napisał jedno z wybitniejszych dzieł swoich p. t.: „Do niewinności, powagi i szlachetnych uczuć mojej epoki i ojczyzny". Myślą przewodnią książki jest: Europa upadła moralnie, intelektualnie i socyalnie, tylko uczłowieczenie społeczne przez wychowanie może ją zbawić. Autor w części powtarza, w części uzupełnia poglądy, wyrażone przez niego przed 20 laty w dziele „Badadania nad działaniem przyrody na rozwój ludzkości". Kształcenie ludzi oparte jest na dwóch fundamentach: fizycznym i intelektualno-etycznym.

Kształcenie intelektualno-etyczne Pestalozzi nazywa „uczłowieczeniem", gdyż ono tylko czyni człowieka człowiekiem, stanowi bowiem jego najwyższe udoskonalenie indywidualne i społeczne. Kształcąc intelektualnie i etycznie, poddajemy naturę fizyczną człowieka panowaniu jego woli, umysłu i serca. Czynnikami kształcenia intelektualno-etycznego są: miłość macierzyńska, starania ojcowskie, miłość bliźniego, poznanie Boga, wiara w Boga, zespolenie z Chrystusem; tylko te pierwiastki wiodą do prawdziwej kultury społecznej i narodowej. Cywilizacya i kultura intelektualno-

etyczna to dwie rzeczy różne. Pierwsza jest tylko blichtrem zewnętrznym kultury, druga zaś kulturą prawdziwą wewnętrzną. Człowiek tylko cywilizowany może dużo wiedzieć, może dużo umieć, nie posiada jednak tej siły, która utrzymuje w równowadze naturę fizyczną człowieka i jego duszę. Człowiek wykształcony intelektualno-etycznie jest zrównoważony w sobie, panuje nad sobą, kroczy z pewnością siebie. Sama cywilizacya to zepsucie, cywilizacya w połączeniu z kulturą wewnętrzną to udoskonalenie, uczłowieczenie. Kultura wewnętrzna jest indywidualna, sama zaś cywilizacya kolektywna. Cywilizacya oparta na kulturze wewnętrznej, czyli indywidualnej, jednoczy ludzi, jako indywidua, z zachowaniem ich praw osobistych i wolności dla dobra wszystkich i dla dobra każdego z nich osobno. Sama cywilizacya jest życiem stadowem i gwałtem, zadawanym jednostkom. Prawdziwa kultura istnieje wtedy, gdy życie społeczne jest wyrazem potrzeby wewnętrznej jednostek. Kultura indywidualna stanowi podwalinę prawdziwej cywilizacyi, czyli kultury kolektywnej: „Bądźmy ludźmi, żebyśmy mogli zostać znów obywatelami i stanowić państwa".

„Twierdzenie, że jednostka należy do państwa, jest absurdem". „Nie o upaństwowienie jednostek, lecz o uczłowieczenie państwowości chodzić winno". „Twierdzenie, że dzieci należą do państwa, a nie do rodziców, znaczy: człowiek winien poświęcać wszędzie i zawsze swoją indywidualność i wyzuć się ze świętych praw tej swej indywidualności dla interesów kolektywnych naszego rodu znaczy: człowiek należy do świata, a już nie do Boga, nie do siebie".

W roku 1814 wojska koalicyjne przeciw Napoleonowi zalały Szwajcaryę. W Yverdunie władze wojskowe zamierzały urządzić lazaret, co nie było bardzo miłą perspektywą dla miasta i instytutu z powodu tyfusu, który grasował śród wojska. Rada miejska wysłała więc delegatów do Bazylei z prośbą o zaniechanie zamiaru. Pestalozzi przyłączył się do deputacyi. Panowie delegaci patrzyli z niechęcią na Pestalozzego w stroju zaniedbanym do ostatecznych granic. Jakież było ich zdziwienie, gdy ich wysłuchać nawet nie

chciano, Pestalozzego zaś przyjmowano z wielkimi honorami i tylko na jego prośbę cofnięto zarządzenie! W Bazylei bawili wówczas monarchowie koalicyi, korzystając więc z tej sposobności Pestalozzi wyrobił sobie audyencyę u nich dla uzyskania czegoś dla swoich celów. Komicznie opisują świadkowie naoczni konferencyę jego z cesarzem Aleksandrem I. Cesarz przyjął go nader życzliwie, rozmawiał łaskawie, wypytywał i słuchał go cierpliwie. Na razie onieśmielony, Pestalozzi wpadł następnie w ferwor i ze zwykłym swym zapałem począł wywodzić konieczność zniesienia poddaństwa i zaprowadzenia oświaty powszechnej w Rosyi. W ferworze zapomniał, z kim mówił, przysuwał się więc coraz bliżej do cesarza, który się odsuwał od niego do ściany, już go chwyał za guzik, jak to zwykł był czynić, gdy nareszcie się zreflektował i przeprosił cesarza.

W liście gości zakładu w Yverdunie wymieniony jest pod rokiem 1817 jenerał Kościuszko z Polski. [1]).

9. Ostatnie prace i lata żywota.

(1817 — 1827).

Schmied stał się samowładnym panem instytutu; Pestalozzego traktował z pewnemi zewnętrznemi oznakami szacunku i przywiązania, wszelakoż jako niepodzielną swą własność. Nie dosyć na tem. Wdziera się on na miejsce Niederera, jako współpracownik Pestalozzego, do czego nie ma najmniejszej nawet kwalifikacyi. W roku 1817 rozpoczął

[1]) Bardzo ciekawe sprawozdanie z pobytu Kościuszki w Yverdunie dał „Przegląd Pedagogiczny“ z roku 1883 p. t. „Kościuszko i Pestalozzi“. Wielka szkoda, że autor artykułu (S. W., prawdopodobnie Szczerbowicz-Wieczór) nie podał źródła, z którego czerpał, albowiem T. Korzon w dziele swojem źródłowem o Kościuszce ani jednem słowem nie wspomina o pobycie Kościuszki w Yverdunie.

wydanie zbiorowe dzieł Pestalozzego u znanego nakładcy klasyków niemieckich Cotta. Jak się nie można było inaczej spodziewać, finansową stroną wydawnictwa pokierował świetnie, zato literacką wprost haniebnie. Dosyć powiedzieć, że pomieścił w zbiorze utwory wcale nie Pestalozzego, lecz jego współpracowników, nawet swoje własne, oraz pozwalał sobie na poprawki. Sam Pestalozzi, przeglądając swoje prace, psuł je poprawkami i przeróbkami przez dziecinną już niechęć do Niederera (nie miało go pozostać ani śladu), natomiast poddawał się często wpływowi Schmieda w poglądach swoich; usuwał niekiedy z dzieł swoich właśnie to, co było najwięcej wartościowe, a wstawiał na to miejsce komunały i trywialności w duchu tego zupełnie niekulturalnego człowieka i barbarzyńca w literaturze i filozofii. Dział matematyczny w swych pracach metodycznych powierzył zupełnie Schmiedowi, który przecież był wprawdzie wybitnym praktykiem w matematyce i w nauczaniu tego przedmiotu, ale do opracowania jej naukowego nie posiadał dosyć gruntownej wiedzy; nie posiadał jej i Pestalozzi, atoli zastępowala ją w nim poniekąd intuicya filozoficzna, zupełnie obca ciasnemn umysłowi Schmieda. Zajął się zato Pestalozzi gorliwie, jako działem swym specyalnym, nauczaniem języka ojczystego, budując dalej jego metodę, a raczej mnożąc błędy, popełniane w niej dawniej. Mimo jednak ujemnego wpływu Schmieda niektóre dzieła Pestalozzego, przerobione i po raz pierwszy drukowane w wydaniu zbiorowem, świadczą o niepożytej sile jego ducha, a nawet jakby o odmłodzeniu się twórczości, powrotu najlepszych jej czasów. Idea wychowania społecznego w stosowaniu do dzieci ubogich wzrasta i potężnieje w duszy jego. Otrzymane za wydanie zbiorowe dzieł 50000 franków obrócił w znacznej części na założenie domu wychowawczego dla ubogiej dziatwy w Clundy, w pobliżu Yverdunu.

Przyjaciele Pestalozzego urządzali całą akcyę ratunkową dla wybawienia Pestalozzego ze szponów Schmieda. Najgorliwiej zajmował się nią jenerał francuski Jullien, ojciec wychowańców instytutu, oraz żarliwy propagator idei

wychowawczych Pestalozzego we Francyi, autor obszernego dzieła o nich. O mało nie przyszło za jego pośrednictwem do nowej umowy z Fellenbergiem. Już Pestalozzi zgadzał się, acz z niechęcią, na umowę, gdy artykuł w gazecie, przedwcześnie omawiający tę sprawę i oświetlający ją w sposób obrażający dla niego, skłonił go do zerwania układu.

Zjadliwa, brudna, brutalna polemika Schmieda i Niederera toczyła się wciąż. A Pestalozzi stawał w obronie Schmieda. Zakład dla ubogiej dziatwy przeniesiono na zamek w Yverdunie. Znajdowały się w nim dziewczęta. I otóż w instytucie znaleźli się chłopcy i dziewczęta, wychowańcy płatni i bezpłatni. Wychowańcy płatni czuli się niedobrze w nowem dla siebie otoczeniu, bezpłatni znów byli obrażeni, że ich używają do posług domowych, to wyróżnienie wpływało też ujemnie na młodzież zamożną, ale gdy i ją zaciągnięto do tych zajęć, czuła się pokrzywdzoną.

Zmniejszała się wciąż liczba wychowańców płatnych, aż zeszła tak, że upadek zakładu stawał się nieuniknionym. Wrogowie nacierali coraz to ostrzej na Schmieda; oskarżono go o występki przeciw moralności. Musiały istnieć dość silne dowody winy Schmieda, że rząd kraju Vaud wdał się w tę sprawę i wydalił go wkońcu ze swego terytoryum.

Stało się to w roku 1825, więc 20 lat po założeniu instytutu w Yverdunie. Zaiste smutny koniec „uczelni ludzkości". Pestalozzi osiadł w Neuhofie, gdzie gospodarował jego wnuk Gottlieb.

Któż zdoła opisać uczucia, z któremi opuszczał miejsce tylu lat pracy, tylu wspomnień miłych i tylu katuszy strasznych? Kogóż nie wzruszy fakt, że starzec usiłował wykopać szczątki swej małżonki, „by nie spoczywała w wrogiej ziemi?" Czuł się wygnańcem i potępieńcem. Pisze o tych chwilach: „Zaiste zdawało mi się, że to koniec mego życia". Ale żył jeszcze. Żył i pracował do ostatniej chwili swego żywota. W Neuhofie oddawał się gorliwie pracy literackiej, przerabiał dawne swe prace, tworzył nowe. Obrabiał też metodę nauki łaciny, którą miał rozpowszechnić we Francyi, Anglii, Hiszpanii i Portugalii; Schmied jeździł w tym celu

Rodzinna biblioteka
L. p.
Dział L. d.

do Londynu i Paryża. Bywał też na zebraniach publicznych, wygłaszał mowy, znów zamierzał założyć w Neuhofie przytułek i uczelnię dla ubogiej dziatwy. Miał też czterech wychowańców z Yverdunu przy sobie, Hiszpanów, których dalej kształcił.

Myśli Pestalozzego były wciąż zajęte dolą ubogich. Martwiło go, że z powodu wysokich cen drzewa wielu ubogich nie miało podłogi i obywało się ubitą ziemią. „W takich warunkach pracować nie można“ powiadał. Doradzał więc wieśniakom, żeby wykładali ziemię kamykami i nakładali na nie plecionki słomiane. Ale nie wystarczało mu tylko doradzanie, musiał sam wypróbować posadzkę nowego rodzaju. W tym celu wybrał sobie w nowobudującym się domu w Neuhofie pokój parterowy bez podłogi, zbierał po polach kamyki, obładowywał kieszenie, zanosił do domu i układał posadzkę. Widząc to, Gottlieb kazał podwieźć pod okna dziadka cały wóz kamieni, żeby nie trudził się zbieraniem. Ale nie zadowolniło to starca: mimo wozu szukał kamieni po polu. Wtedy wnuk kazał rozsypać kamienie w pobliżu domu, co już zadowolniło Pestalozzego, bo mógł się przynajmniej schylać dla dobra ubogich.

W lecie 1826 roku, udawszy się ze Schmiedem do Bazylei, zwiedził dom sierot w Beuggen, doskonale prowadzony przez jednego z jego uczniów, Zellera. Sieroty przyjęły go śpiewem i ofiarowały mu wieniec dębowy; ale nie przyjął go, mówiąc „wieniec ten należy się nie mnie, lecz niewinności“. Wówczas dzieci zaśpiewały jego pieśń ulubioną— „pieśń o pokój“ Göthego. Pestalozzi, głęboko wzruszony śpiewem, obejrzawszy zakład, rzekł wesoło: „Tak, wszystko jest tutaj tak, jakem sobie wymarzył“. W listopadzie tegoż roku był obecnym na zebraniu Towarzystwa Kultury w Beuggen; odczytano napisany przez niego referat o sztuce wychowania dziecka od kolebki do szóstego roku życia. Nie wystarczało mu to jednak, dawał sam objaśnienia ustne z istnie młodzieńczym zapałem.

Pierwsze cztery tomy zbioru pism Pestalozzzgo (1818—1820) zawierały trzecie opracowanie „Leonarda i Gertrudy“.

Stanowi ono, szczególnie w trzeciej i czwartej części, prawie nowe dzieło. W porównaniu z sobą pierwsze opracowanie „Leonarda i Gertrudy“ przewyższa o wiele następne jako utwór poezyi, dwa zaś późniejsze przewyższają pierwsze bogactwem myśli, przyczem w wydaniu drugiem przeważają sprawy socyalne, w trzeciem pedagogiczne. Z kwestyi pedagogicznych trzecie wydanie zawiera najpiękniejsze i najdojrzalsze myśli Pestalozzego o wychowaniu domowem ludu, znaczeniu wychowawczem pracy, o harmonii trzech rodzajów kształcenia w wychowaniu (fizycznego, intelektualnego i etycznego), o stosunku wychowania indywidualnego do społecznego. Miały wyjść jeszcze dwie zupełnie nowe części — piąta i szósta. Podobno Pestalozzi wykończył część piątą zupełnie, zagubił ją zaś Schmied.

Pismo z roku 1820 p. t. „Słowo o obecnym stanie moich dążeń pedagogicznych i o nowej organizacyi mojego zakładu“ sprawia pewne smutne wrażenie z powodu nowych rojeń i planów co do przyszłości zakładu, które w tak smutny sposób obróciły się w niwecz; atoli obok rzeczy dobrze znanych znajdujemy i nowe lub w inny sposób oświetlone. Szczególnie nowe i interesujące są poglądy na wzajemne nauczanie i koedukacyę.

Interesowano się metodą Bell-Lancastra [1]), jak wszędzie, także i w Szwajcaryi. Stapfer bardzo się nią przejął i nakłaniał Pestalozzego, by ją powiązał ze swoim syste-

[1]) Wyrazicielami szerzenia oświaty śród ludu w drugiej połowie XVIII w. byli w Anglii dr. Bell (1778 — 1838) i Lancaster (1753 — 1832). Niezależnie od siebie i w różnych warunkach stworzyli metodę t. zw. „wzajemnego nauczania“, która w swoim czasie narobiła na Zachodzie dużo wrzawy i duże rokowała nadzieje; uważano ją zaś za współrzędną, a nawet wyższą od metody Pestalozzego, szczególnie zaś w krajach angielskich, poczęści zaś także w niemieckich i francuskich, tudzież we Włoszech; ostatecznie jednak utonęła w falach zapomnienia. Polegała ona głównie na tem, że starsi uczniowie, t. zw. monitorzy, uczyli młodszych pod kierunkiem nauczyciela, który odgrywał rolę głównego mechanika w wielkiej fabryce, wprowadzającego w ruch maszyneryę; można było w ten sposób uczyć kilkaset dzieci małym nakładem środków

mem nauczania. Pestalozzi bardzo trafnie nazywa ją „maszyną do tresowania ludzi, wynalezioną pracą dla oszczędzenia pieniędzy i pracy ludzkiej“, oraz „martwą i nieuduchowioną formą nauczania“. Powiada jednak, że może ona przynieść pewien pożytek, gdyby ją oparto na szeregach psychologicznych jego metody, gdyby ją uduchowiono niejako pierwiastkami kształcącymi inteligencyę i etycznymi. Tak zmodyfikowaną projektuje zaprowadzić w zakładzie; zdaje się atoli, że nie przypisuje tej sprawie wielkiej wagi.

Natomiast bardzo seryo zajmuje się kwestyą koedukacyi ze względu na dobre wyniki, które ona jakoby wydała w jego zakładzie. Zastrzega jednak, że wspólna nauka chłopców i dziewcząt wtedy tylko nie przedstawia niebezpieczeństwa, jeśli w klasie panuje duch odpowiedni, duch pracy i równości, zupełne przejęcie się zajęciem szkolnem z uwagą tak natężoną, że zwrócenie się myślami w stronę niepożądaną byłoby niemożliwe. Zabaw wspólnych nie pochwala. Ostrzega też przed pobudzaniem wyobraźni przez lekturę, która oddziaływać może ujemnie na wspólne nauczanie. Zakład wychowawczy zastępuje dom, winien więc kształcić sprawność w wykonywaniu czynności domowych, budzić do nich zamiłowanie, dawać też wiadomości w zakresie praktycznym.

Warunki pomyślnego i wszechstronnego kształcenia stanowią z jednej strony zapewnienie dziecku swobody i możności używania niewinnych przyjemności życia, odpowiednich wiekowi, z drugiej zaś zaprawianie w trudach życia. Nauczanie nie powinno być ciężkim przymusem, ale też i nie zabawką. Wychowanie, szczególnie zaś pierwsze kształcenie fizyczne, intelektualne i moralne, winno być jednakie w każdym domu, bez względu na stan i zamożność.

Na równi z najlepszemi dziełami Pestalozzego z lat dawniejszych znajduje się jedna z ostatnich prac jego „Śpiew łabędzi“ 1820. Jest to rekapitulacya wszystkiego, co wypowiedział o wychowaniu społecznem i naturalnem, z uzupełnieniem i sprostowaniem poglądów dawniejszych, historya rozwoju jego duchowego, spowiedź i w części autobiografia.

Autor powiada w przedmowie: „Liczę obecnie lat osiemdziesiąt; w tym wieku każdy pamiętać winien, że niezadługo wybije jego ostatnia godzina. I ja jej już oczekuję. Zanim jednak umrę, pragnę raz jeszcze wyłożyć jasno, co przemyślałem, czego doświadczyłem i co zdziałałem w życiu; pragnę zdać sprawę zarówno z tego, w czem zbłądziłem, jak i z tego, czego dokonać mi się udało“. Oto treść dzieła:

Kształcenie elementarne polega na naturalnym rozwijaniu i kształceniu uzdolnień i sił rodu ludzkiego; dąży ono do doskonałości, mianowicie do udoskonalania własności duszy, do panowania ducha nad ciałem. Działanie przyrody opiera się na prawach niezmiennych. Wszystkie dodatnie własności natury ludzkiej należy rozwijać równomiernie, zgodnie z ogólnemi prawami przyrody. Sama przyroda może wychować dziecko, ale czyni to zazwyczaj jednostronnie, w zależności od jego uzdolnień i skłonności wrodzonych i bez względu na cele etyczno-społeczne. Rzeczą sztuki wychowania jest zapobieganie tej jednostronności w rozwoju dziecka, kształcenie wszechstronne i równomierne pod względem intelektualnym, etycznym i fizycznym, w harmonijnem zespoleniu tych trzech kierunków w wychowaniu.

Jednostronność w wychowaniu tamuje naturalny rozwój dziecka, paczy charakter, przyćmiewa inteligencyę lub wyradza fizycznie. Podwalinę wychowania etycznego stanowić winna miłość macierzyńska. Niechaj matka zadowalnia potrzeby fizyczne dziecka, nie dopuszczając rozbudzenia w niem zmysłowości, niech tchnieniem swej miłości przetwarza uczucia zmysłowe w etyczne.

Kształcenie intelektualne winno być oparte na spostrzeganiu i znaleźć ukształtowanie w mowie. Jest ono przedewszystkiem kształceniem zdolności mówienia (a wraz z niem i myślenia), którego środkami są także nauka liczenia i nauka o formach. Umiejętność uzdolnienia, jako sztuka reprodukcyi nabytków i własności duszy, oraz ich spożytkowania etycznego, społecznego i praktycznego, popędu serca, umysłu i ciała, znajduje oparcie w kształceniu intelektualnem. Środki nauczania mają być środkami rozwijania sił ludzkich,

nie zaś środkami wykuwania wiadomości i tresowania w umiejętnościach i uzdolnieniu. Środków nauczania jest tyleż, ile przedmiotów na świecie, wymagających naszego poznania i zużytkowania naszych sił. Mimo że są różne, stanowią jedność, jako jeden środek rozwijania. Idea kształcenia elementarnego tkwi w naturze ludzkiej, jako pragnienie własnego swego rozwoju. Nie uznawać jej znaczy tyle, co nie uznawać tego, co wiecznie boskie w naturze ludzkiej. Kształcenie elementarne jest jedynie troskliwie i ze znajomością psychologii wykonywaną sztuką wpływania na działanie natury.

Naturalne kształcenie elementarne stanowi o sile, spokoju i szczęściu państwa. Sposoby kształcenia elementarnego rozwijać się mogą pomyślnie tylko w atmosferze wiary i miłości. Wiara i miłość rozwijają się pomyślnie tylko przez harmonijne, naturalne kształcenie elementarne.

Istnieje tylko jedno kształcenie elementarne. Zło wielkie stanowi istnienie różnych szkół dla kształcenia elementarnego. Nauczanie początkowe winno być jedno dla dzieci wszystkich stanów i przygotowywać w tenże sposób zarówno do warsztatu lub roli, jak i szkoły wyższej. Szkoły zawodowe muszą zwracać największą uwagę na praktyczne zastosowanie wiadomości i umiejętności szkolnych, szkoły zaś dla uczonych na zgłębienie i dokładne zbadanie przedmiotów poznania. Podstawa jednak dla jednego i drugiego kształcenia może być tylko jedna; punkty wyjścia dla obu mogą być tylko jedne, wspólne im, ogólno-ludzkie, naturalne.

Naturalne kształcenie elementarne przygotowuje dziecko i do życia i do nauki. Wykuwanie i tresowanie czynią młodzieńca niezdolnym zarówno do kształcenia się w zawodzie praktycznym, jak i do kształcenia się naukowego. Kształcenie się elementarne, naturalne, wspólne i obowiązujące dla wszystkich gwarantuje jedność społeczną, zjednoczenie się w wierze i miłości.

W mowie w Langentalu (1826) Pestalozzi daje uzupełnienie i rozwinięcie myśli wypowiedzianych w „Śpiewie łabędzim“.

W obu pismach poglądy Pestalozzego na sprawy społeczne i ogólno-wychowawcze nie uległy zmianie. Wszelakoż w szczegółach, głównie w podstawach kształcenia elementarnego, znajdujemy wiele zboczeń od zasad, przyjętych przez niego w dawniejszych pismach.

Wymienione są tutaj jako trzy następujące po sobie stopnie kształcenia umysłowego:

1. Poznanie oparte na spostrzeganiu, 2. nauka języka, a po niej dopiero 3. nauka o liczbach i formach, jako środek rozwijania samodzielnego myślenia. Przy takiem uporządkowaniu liczba i forma nie występują wcale jako środki główne rozwoju umiejętności spostrzegania. Oddziela się więc tylko zmysłowe spostrzeganie, które nic nie wie o liczbie i formie, od czysto matematycznego spostrzegania; dopiero drugie ma być zaprawianiem w myśleniu.

Spostrzeganie więc i myślenie są czemś odrębnem. Zatem od spostrzegania przechodzimy do myślenia. Wyznaje też Pestalozzi jako błąd swój, że wyprowadzał liczbę z czworoboku tablic spostrzegania i ćwiczeń poglądowych. W wydaniu drugiem „Gertrudy“ (1820) już widać tę zmianę w poglądzie Pestalozzego na istotę i środki poznania. Aczkolwiek zachowuje tekst pierwszego wydania co do środków poznania, jednakże w kilku miejscach zaznacza, że błądził w owym czasie, nie zmienia zaś tekstu dla tego, żeby dać obraz historycznego rozwoju w poglądach na nauczanie swoich i współpracowników.

W „Mowie“ i „Śpiewie łabędzim“ Pestalozzi pod wpływem suggestyi ze strony Schmieda twierdzi, że nie posiadał żadnego uzdolnienia do opracowania metodycznego matematyki; cokolwiek zrobiono w tej dziedzinie, jest tylko zasługą Schmieda. On sam położył zasługę tylko w nauczaniu języka. W obu pismach rozwija też myśli o nauczaniu języków obcych.

Zasady Pestalozzego w tej dziedzinie nauczania są następujące:

1) Nauczanie języków obcych, nie wykluczając starożytnych, winno być naturalne, t. j. dziecko ma przyswajać

sobie języki w tenże sposób, jak język ojczysty, przez stopniowe zaprawianie się w nim, konwersacyę.

2) Nauka języka obcego winna łączyć się z nauką o rzeczach.

3) Tak jak przy nauce języka ojczystego, nazwa rzeczy ma się kojarzyć z wyobrażeniem i pojęciem rzeczy.

4) Nauczanie języka obcego, jak i ojczystego, należy zaczynać od przedmiotu (rzeczowników zmysłowych); następnie należy łączyć nazwę przedmiotu z jego własnością, a potem czynnością, t. j. tworzyć zdania z rzeczowników najpierw z przymiotnikami, później z czasownikami, dopiero po należytem zaprawieniu się w tworzeniu zdań prostych można przystąpić do uzupełnienia ich innemi częściami mowy.

5) Praktyczna znajomość języka winna poprzedzać naukę gramatyki.

6) Należy zaczynać od nauki języka ojczystego, od niego przejść do nowożytnych, a po nich dopiero do łaciny.

7) Należy opierać naukę wszystkich języków, zarówno ojczystego, jak obcych, na tych samych ćwiczeniach (dosłownie tych samych) w spostrzeganiu zmysłowem, łącznie z mową.

Przez ostatnie dwa lata życia biedził się Pestalozzi nad wynalezieniem uniwersalnej metody do wszystkich języków, z jednakowem ustopniowaniem zasobu wyrazów i form.

Widzimy, że zasady głoszone przez Pestalozzego istnieją oddawna, choć je dziś jeszcze ogłaszają za nowe. Już Kwintylian doradzał praktyczną naukę języka greckiego przed jego gramatyką i po łacińskim. Montaigne również zaleca praktyczną naukę języka przed jego gramatyką. Komeński, jak Pestalozzi, łączył praktyczną naukę łaciny z nauką o rzeczach i tak samo stopniował części mowy i zdania. Wynalezieniem metody uniwersalnej zajmowały się umysły spekulacyjne i przed Pestalozzim i po nim w długim szeregu od Rattkego do Hamiltona, od Hamiltona do Berlitza za dni dzisiejszych.

Praktyczne wykonanie metody uniwersalnej przez Pestalozzego nie wytrzymuje najlżejszej nawet krytyki. Cały

projekt „uniwersalnej“ metody poddał Pestalozzemu Schmied w celach spekulacyjnych, bo wynalezienie „metody uniwersalnej“ może być tylko spekulacyą na głupotę ludzką, w którą wszystko wmówić można.

Świetniej, jaśniej, niż kiedykolwiek indziej, Pestalozzi wykłada w tych dwóch pismach istotę, znaczenie i stosowanie metody elementarnej naturalnej w wychowaniu. Również świetnie przedstawia dzieje rozwoju swych poglądów, walki i przyczyn niepowodzenia. Dzieje jego życia, skreślone w „Śpiewie łabędzim, zawierają pewne niedokładności z powodu słabnącej pamięci starczej, oraz zbyt surowego, niekiedy wprost niesprawiedliwego sądu Pestalozzego o samym sobie, szczególnie zaś o swej młodości i działalności w Neuhofie; stanowią one nieocenione źródło dla jego biografów, skorzystali też z niego oni wszyscy.

Wzruszające są słowa, któremi kończy się „Śpiew łabędzi“:

„Badajcie wszystko, zatrzymujcie, co jest dobrego, gdy zaś co lepszego w was dojrzeje, dorzućcie to do tego, co na tych kartach podałem z zamiłowania prawdy i miłości ku ludziom, z takiemże zamiłowaniem prawdy i miłością ku ludziom, a przynajmniej nie odrzucajcie całości dążeń mego życia jako sprawy załatwionej, nie wymagającej dalszych doświadczeń. Zaiste, sprawa to jeszcze nie załatwiona, wymaga ona jeszcze dużo sumiennego badania i doświadczeń. Czyńcie to nie przez wzgląd na mnie, lecz w imię dobra ludzkości“.

Drugą pracą autobiograficzną Pestalozzego z ostatnich lat życia było pismo p. t. „Wypadki mego życia, jako przełożonego zakładu wychowawczego w Burgdorfie i Yverdunie“. „Wypadki“ miały wejść w skład zbiorowego wydania pism, ale Cotta nie przyjął tego pisma, ogłosił je więc Pestalozzi oddzielnie.

Jest to oskarżenie samego siebie i gorąca obrona Schmieda, z obwinieniem Niederera. Pestalozzi obnaża bolesne rany swego żywota i wystawia je na pociski swych nieprzyjaciół; zapiera się zasług, które stanowią chlubę jego

działalności; odrzuca poglądy podstawowe swej teoryi wychowawczej, a wszystko to dla człowieka, który wywołał zgorszenie. Na krótko przed śmiercią odwołał to wyrzeczenie się idei swego życia i wyznał, że napisał „Wypadki“ w chwili jakiegoś silnego zdenerwowania, obłędu, czy też pod wpływem czyjejś suggestyi; ale było już za późno. Okazało się, że Cotta miał słuszność. Pismo wywołało nieopisaną wrzawę, oburzyło lub zraziło przynajmniej nawet przyjaciół Pestalozzego; zniechęciło szerszy ogół i świat naukowy do jego idei i stało się narzędziem zemsty w ręku jego wrogów. Niederer zakipiał gniewem.

Nie odpowiedział sam, ale uczynił jeszcze gorzej, bo poruczył „obrobienie“ Pestalozzego młodzieniaszkowi, który dopiero co wszedłszy na niwę literacką, pełen był animuszu wojennego, pożądał rozgłosu za wszelką cenę. O Pestalozzim zaś nic nie słyszał, nic prócz tego, czego się dowiedział z owego nieszczęsnego pisma i od Niederera. Tak powstało plugawe piśmidło p. t. „Przyczynek do biografii Pestalozzego i oświetlenie jego ostatniego pisma: „Wypadki mego życia“ (St. Gallen, 1826), której autorem był Edward Biber, podobno nauczyciel w zakładzie naukowym, gdzie dyrektorem był Krüsi (!?). Było to okrutne, wprost zwierzęce znęcanie się nad starcem, podziałało zaś na niego jak uderzenie obuchem. Zachorował ciężko. Czując blizką śmierć, błagał lekarza o przedłużenie jego życia choćby tylko o sześć tygodni, by odeprzeć haniebne oszczerstwa, których stał się ofiarą. Z tych dni pochodzą następujące jego słowa: „Cierpię niewymownie. Nikt nie zdoła zrozumieć bólu mej duszy. Lżą i poniewierają słabego starca i widzą w nim dziś tylko zniszczony grat, który nikomu nie jest potrzebny; nie boli to mnie ze względu na moją osobę, ale boli, że lżą moją ideę, że nią pomiatają i tratują nogami to, co dla mnie było święte i o co walczyłem w przeciągu długiego, pełnego udręczeń życia; rad jestem, że umieram, albowiem strudzony jestem i łaknę spokoju; ale że wszystko poświęciłem, a nie osiągnąłem niczego, że dzieło moje było w gruzach, a ja z tem przeświadczeniem schodzę do grobu — to tak

okropne, że wypowiedzieć tego nie umiem; pragnąłbym zapłakać, ale łzy nie napływają już do oczu moich. O moi biedni, uciskani, pogardzeni i wyklęci ubodzy! Opuszczę was, tak jak mnie opuszczono! Bogacz, w dostatkach opływając, o was nie myśli; zresztą mógłby wam dać tylko kęs chleba, nic więcej, bo przecież sam jest ubogi, nie ma nic prócz pieniędzy. O tem, żeby was zaprosić do uczty duchowej, o tem, żeby was uczynić ludźmi, o tem długo jeszcze, długo nikt nie pomyśli. Ale Ojciec w niebiesiech, który roztacza swą pieczę i nad wróblami, nie zapomni o was, jak i o mnie nie zapomni i mnie pocieszy".

W obliczu śmierci rzekł jeszcze: „Przebaczam wrogom moim, niechaj znajdą pokój w chwili, gdy odchodzę do pokoju wiecznego. Pragnąłbym tak bardzo żyć jeszcze sześć tygodni dla ostatnich moich prac, a jednak dziękuję łaskawej Opatrzności, że mnie odwołuje z tego padołu ziemskiego. Wy zaś, moi najbliżsi, żyjcie w pokoju i poszukujcie szczęścia u cichego ogniska domowego".

15 lutego 1827 roku przewieziono Pestalozzego ze względu na opiekę lekarską do Birr. Dnia następnego doznawał strasznych bólów i stracił ku wieczorowi przytomność. 17-go rano o 4-ej bóle ustały; chory uspokoił się i odzyskał przytomność. O 6-ej rano przyszedł lekarz; ostatnia chwila nadchodziła. Koło 7-ej rano rozjaśniło się spojrzenie chorego. Nie słychać było jęku, nie widać było pasowania się ze śmiercią, leżał spokojnie, jakby we śnie pogrążony. Niezadługo wydał ostatnie tchnienie. Oblicze jego było łagodnie uśmiechnięte, jakby uszczęśliwione błogim widokiem.

Dnia 19-go lutego przeniesiono powłokę ziemską wielkiego człowieka na miejsce wiecznego spoczynku, stosownie do życzenia zmarłego, na cmentarz we wsi Birr.

Nie spodziewano się śmierci Pestalozzego tak prędko. Śnieżyca panowała okrutna, drogi zamiecione były śniegiem. Wieść o zgonie nie dotarła jeszcze do Argowii, skąd przybyłoby wiele osób na pogrzeb. Stawił się też tylko nieliczny orszak pogrzebowy, szło za trumną oprócz wnuka

i jego żony kilku krewnych i niewielu przyjaciół. Przybyli też nauczyciele ludowi z bliższej okolicy: oni to ponieśli trumnę do grobu i zaśpiewali pieśń pożegnalną wielkiemu bojownikowi oświaty ludu.

Grób wykopano pod murem domu szkolnego, przylegającego do cmentarza. Nie było na nim przez lat osiemnaście napisu; tylko krzak róży, starannie utrzymywany przez rodzinę, oznaczał miejsce, gdzie spoczywał po trudach żywota prorok pedagogiki nowoczesnej.

---

10. Testament i nagrobek.

„Pomny na śmiertelność człowieka, a poczynając już 80-y rok życia, nie mogę spokojnie wyczekiwać śmierci, nie rozporządziwszy mieniem swem doczesnem; obowiązkiem sumiennego ojca rodziny jest bowiem według sił swych i możności zabezpieczyć byt swych potomnych. Oświadczam więc i rozporządzam, co następuje. Po pierwsze, unieważniam wszystko, cokolwiek rozporządziłem w sprawie fundacyi publicznej z dochodów z pism moich. Widzę bowiem, że dzieło przeze mnie poczęte już teraz rozpada się w gruzy i nikt go nie wesprze, obowiązkiem zaś moim jest przedewszystkiem zabezpieczyć byt moich najbliższych. Po drugie, zarządzam, żeby kochany mój wnuk Gottlieb Pestalozzi, dotychczas jedyny mój potomek, objął w posiadanie wszystko, cokolwiek posiadam obecnie i posiadać będę w przyszłości, z praw moich do pism, ale też i z ciężarami na nich.

Po trzecie: Nieszczęścia, które na mnie spadały, wielkie trudności, które miałem do przezwyciężenia w różnorodnych przedsięwzięciach swoich, nieopatrzność i lekkomyślność sprawiły, że straciłem większą część majątku kochanej mej, szlachetnej żony, jako też swój własny. Pragnę więc, żeby dorobek mój wynagrodził mu straty, które poniósł przeze mnie. Niechaj lekkomyślność i dobroduszność moja posłużą mu za ostrzeżenie, ale niechaj też pomny będzie, że

całe życie poświęcałem wielkim celom humanitarnym. Niechaj, bacząc na dobro swego potomstwa, ma też i wzgląd na cele dziadka.

Po czwarte: Z moim miłym, drogo okupionym Neuhofem wiązały się przez pół wieku wszystkie dążenia mego życia. Wolą moją jest, by własność ta moja pozostała przy prawnukach, jeśli Opatrzność wnuka mego obdarzy potomstwem, czego się spodziewam i gorąco pragnę. Atoli życzeniem mojem jest też, żeby miejsce mojej niegdyś działalności poświęcone było celom mego życia.

Nie obowiązuję się tem w niczem. Nie krępuję też w niczem woli mych spadkobierców. Niech czynią, jak to za dobre uważać będą. Ale takie byłoby życzenie moje, gdyby było wykonalne.

Neuhof, 11 kwietnia, 1825 r.

Henryk Pestalozzi".

W roku 1893 zmarł ostatni potomek Pestalozzego w linii męskiej, Karol Pestalozzi. Neuhof przeszedł w obce ręce; w r. z. naród szwajcarski zakupił go i krząta się gorliwie koło stworzenia w miejscowości tej zakładu wychowawczego w duchu Pestalozzego. Spełni się więc serdeczne życzenie ojca sierot.

Uzupełnieniem myśli wypowiedzianych w testamencie jest „Ostatnie oświadczenie woli pana Henryka Pestalozzego, właściciela majętności Neuhof pod Birrem". Oto jego brzmienie: „Śmierć moja nadchodzi. Pragnąłem przeżyć jeszcze kilka miesięcy dla serc moich i obrony czci mojej i Schmieda, ale zrezygnowałem i umieram ochoczo.

Zmuszony nieprzyjaznymi warunkami, jakie panowały w ostatnich latach w Yverdunie, zniosłem instytut tamtejszy. Nasi wrogowie napróżno wszczęli taką wrzawę z tego powodu: zniosłem instytut, bo już nie odpowiadał celom mego żywota; osiadłem w drogim mojemu sercu Neuhofie, by znów dla nich żyć. Pracowałem, obelgi i prześladowania nie odstraszyły mnie od pracy. A praca moja posuwała się naprzód, mogłem już żywić nadzieję, że gdy środki moje

elementarne ujrzą światło dzienne, będą wypróbowane przez psychologów, czego bardzo pragnąłem. Stało się inaczej. Pozostawiam pracę swoją nieskończoną. Czy i jaki uczyniony będzie z niej użytek, pozostawiam to uznaniu przyjaciół moich, z tem jednak zastrzeżeniem, żeby były użyte jedynie w duchu celów mego żywota.

W puściźnie mojej znajdzie Schmied wszystkie papiery, które posłużyć mają do oczyszczenia jego i mnie od czynionych nam zarzutów; niech nimi rozporządza w obronie mojej i swojej czci w sposób, jaki uzna za stosowny.

Ale niechaj popioły moje stłumią rozpasane namiętności mych wrogów! Niech zamilczą oni, a niech czynią, co dobre i sprawiedliwe; niech postępują ze spokojem, godnością i umiarkowaniem, jak to mężom przystoi! Niechaj pokój, który niebawem stanie się moim udziałem, sprowadzi pokój i śród moich wrogów! Przebaczam im z serca, przyjaciół moich błogosławię i żywię nadzieję, że wspominać mnie będą z miłością i po śmierci dalej pracować będą ze wszystkich sił swoich dla celów mego życia.

15 lutego, 1827".

Z okazyi uroczystego obchodu setnej rocznicy urodzin Pestalozzego 12 lipca 1846 r. przeniesiono śmiertelne jego szczątki do murowanego grobu przy murze szczytowym świeżo wzniesionego gmachu szkolnego w Birr. Grób pokrywają szerokie płyty kamienne, ogrodzone sztachetami żelaznemi. W środku muru gmachu szkolnego przy grobie znajduje się framuga z popiersiem Pestalozzego, naokół zaś niej te słowa:

„Tutaj spoczywa Henryk Pestalozzi, ur. w Zurychu 12 stycznia 1746 r., zmarły w Brugg 17 lutego 1827 r. Zbawca ubogich w Neuhof. Kaznodzieja ludu w „Leonardzie i Gertrudzie". W Stanz ojciec sierot. W Burgdorfie i Münchbuchsee założyciel nowej szkoły ludowej. W Yverdun wychowawca ludzkości. Człowiek, chrześcijanin, obywatel. Wszystko dla drugich, nic dla siebie. Niechaj będzie błogosławione imię jego".

III. Pestalozzi jako człowiek, myśliciel społeczny i pedagog [1].

1. Charakterystyka ogólna.

Wielka wrażliwość uczuciowa była cechą wrodzoną w charakterze Pestalozzego, odziedziczoną prawdopodobnie po matce, a spotęgowaną przez wychowanie, kierowane wyłącznie przez kobiety, ale kobiety kochające, poświęcające się.

Jednostajne życie w ciasnym kącie miejskim było przerywane pobytem u dziadka, pozostawiającym miłe wspo-

[1]) *Natorp*: Die Prinzipien der Pestalozzischen Pädagogik; Pestalozzis Prinzip der Anschauung; Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre; Kant oder Herbart; Pestalozzi unser Führer; Pestalozzis Ideen über die Arbeiterbildung und soziale Frage, Pestalozzi und die Franenbildung; Johann Heinrich Pestalozzi. *Hermann Leser*: Johann Heirich Pestalozzi; Historische Studien zum Erziehungsproblem. *Ziegler*: Geschichte der Pädagogik. *Schiller*: Geschichte der Pädagogik. *Schorn*: Geschichte der Pädagogik. *Hübsch*: Geschichte der Erziehung. *Tupetz*: Geschichte der Erziehung. *Schumann*: Erziehungskunde; Pädagogische Chresthomatie. *Kellner*: Bilder aas der Geschichte der Erziehung. *Münch*: Jean Paul. *Ufer*: Vorschule der Pädagogik Herbarts. *Goldschmied*: Was ich von Froebel lernte. *Achelis*: Wandlungen der Pädagogik. *Baumann*: Einführung in die Pädagogik. *Compayré*: Henri Pestalozzi; Histoire de pédagogie. *Quick*: Reformatorzy wychowania. *Wernic*: Metoda Pestalozzego. *Hoffmeister*: Comenius und Pestalozzi als Begründer der Volkschule. Beiträge zur Pädagogik; erstes

mnienie swobody, które kojarzyło się w myślach chłopca z opowiadaniami Babetty o życiu wiejskiem, później z rozmowami z dziadkiem o warunkach bytu na wsi, dalej zaś z niesprawiedliwem postępowaniem względem chłopców wiejskich w szkole, oraz z niesympatycznym systemem praktykowanym w niej wogóle.

Wrażliwe jego usposobienie wzbierało współczuciem dla ludu od lat najmłodszych. Kult dla ideałów klasycznych, szczególnie zaś wolności obywatelskiej, oraz gorący patryotyzm szwajcarski, zaszczepiany ówczesnej młodzieży przez takich nauczycieli, jak Bodner i Breitinger, egzaltacya i sentymentalizm literatury niemieckiej z czasów Klopstocka, idee Rousseau, ruchy społeczne śród młodzieży i starszej inteligencyi miejskiej i jej ciążenie do wsi, miłość i przyjaźń, wszystko to potęguje jeszcze uczuciowość młodzieńca i wywiera wpływ stanowczy na jego poglądy i postępowanie.

Z wrażliwością uczuciową łączą się w Pestalozzim gorący temperament włoski, niemiecka skłonność do rojeń filozoficznych i dociekań wraz z południową bujną wyobraźnią, oraz dobroduszność i trzeźwość szwajcarska, jako też samokrytycyzm i niepewność siebie, które się rozwinęły prawdopodobnie skutkiem prześladowań kolegów.

Najniesłuszniej zarzucano Pestalozzemu, przedewszystkiem zaś on sam sobie, niepraktyczność, niezaradność, nawet niedołęstwo życiowe oraz bezpłodne marzycielstwo.

Heft: Über die historische Darstellung pädagogischer Ideen mit besonderer Beziehung auf Rousseau und Comenius. *Seyfarth*: Pestalozzi.

Encyklopedya wychowawcza: Herbart (Kulczyńskiego); Froebel (Plenkiewicza); Humboldt (Osterloffa). *Pinloche*: Herbart. *Müller*: Friedrich Froebel. *Poppe*: Einleitung zu „Wie Gertruda ihre Kinder lehrt". *Dagnet*: Manuel de pédagogie. *Natorp*: Condorcets Ideen zur Nationalerziehung. *Hunziker*: Schweizeriches Schulwesen. *Kummer - Breuleux*: L'histoire de l'instruction publique de Berne. *Messmer*: Kritik der Lehre von den Unterrichtsmethoden: Grundlinien der Unterrichtslehre (w streszczeniu polskiem „Zarysy zasadnicze nauki o metodach w nauczaniu" w czasopiśmie „Sprawy szkolne" 1908) *Herbert Spencer*: O wychowaniu (przekład M. Siemiradzkiego).

Gorący temperament unosił go nieraz dalej, niż pragnęła jego trzeźwość, i nie dopuszczał rozwagi, rojenia i dociekania odwodziły go chwilowo od rzeczywistości, dobroduszność sprawiała, że zbytnio ufał ludziom, na czem tracił, nie umiał też zrywać z przyjaciółmi lub współpracownikami, choćby się przekonał o ich nieuczciwości lub nieumiejętności postępowania, nie umiał odmówić nikomu niczego, jeśli go o co proszono, szczególnie potrzebującym i ubogim; samokrytycyzm i niepewność siebie wywoływały chwiejność w postępowaniu, oraz brak decyzyi i stanowczości w postanowieniach, przyjaciele mogli wmówić w niego niedołęstwo, on sam wmawiał w siebie niedołęstwo pod wpływem chwilowego niepowodzenia lub krytyki, — co paraliżowało nieraz jego działalność, zniechęcało i stawało się powodem klęsk. Ale plany jego społeczne nie były bynajmniej bezpłodnemi rojeniami: liczył się w nich, jak mało kto inny z działaczy reformatorów, z praktycznymi warunkami życia; nawet i wykonanie ich nie bywało wprost niepraktyczne; chybiały tylko w części z winy wspomnianych wyżej cech jego charakteru, daleko jednak więcej z powodu nieprzyjaznych okoliczności, których przewidzieć nie mógł. Zapał młodzieńczy i wpływy epoki wytworzyły z Pestalozzego zwykłego ludowca i działacza społecznego, jakich niemało bywało w każdej epoce i w każdym kraju, okoliczności zaś skierowały go na rolę; dopiero jednak niepowodzenie materyalne w gospodarstwie, działalność w pierwszym jego zakładzie wychowawczym i klęska, którą się zakończyła nędza, jakiej zakosztował na wsi, obcowanie z ludem, samotność długoletnia zdala od życia inteligentnego, przy skłonności do rojeń poetycznych i dociekań filozoficznych, oraz wrażliwości na niedolę ludzką, a ludu w szczególności, którą poznał dopiero w całej jej rozciągłości i jaskrawości podczas lat w Neuhofie, — uczyniły go tem, czem był: wielkim bojownikiem idei demokratycznej i myślicielem społeczno-wychowawczym, na wsze czasy dzierżącym prawo do pierwszeństwa. Tak, Pestalozzi kochał lud; to mało jednak, on nie tylko kochał lud, lecz go rozumiał, czuł i cierpiał

z nim. Mieszczuch, przedstawiciel uprzywilejowanego stanu grodzian, stał się wieśniakiem z serca i z ducha.

Oto co pisze o sobie:

„Przejrzałem w nieszczęściu; z jednej bowiem strony poznałem istotne potrzeby moich celów, z drugiej zaś strony sposób, w jaki zapatruje się otaczający mnie świat we wszystkich stanach i warunkach na przedmiot moich usiłowań, i jak zazwyczaj postępuje".

„Wyznaję obecnie z wewnętrznem zadowoleniem i wdzięcznością winną Opatrzności, która sprawami memi kierowała, że, sam zaznawszy nędzy, poznawałem coraz lepiej nędzę ludu i jej źródła; poznałem wkońcu tak dokładnie, jakby się to nigdy nie udało szczęśliwemu. Cierpiałem tak, jak cierpi lud, a lud ukazał mi się takim, jakim był rzeczywiście i jakim go nikt inny nie widział".

„Przez długi szereg lat przebywałem wśród ludu jak sowa między ptakami. Pomiatali mną ludzie i urągali mi: „Mizeraku, mniej umiesz poradzić, niż najgorszy wyrobnik, a wyobrażasz sobie, że możesz dopomódz ludowi". Czytałem w ich oczach te słowa, a jednak serce moje nie przestawało bić dla wielkiego celu mego życia. Rosłem w siłę do walki, i przybywało mi mądrości życiowej".

Pestalozzi posiadał wybitne zdolności naukowe, mianowicie umysł bystry i krytyczny i wielką samodzielność myślenia, ale właśnie te przymioty utrudniały mu postępy w szkole łacińskiej owego czasu, zmartwiałej w rutynie, zgrzybiałej scholastycei werbalizmie, który nicość swoją pokrywał skrzydłem górnobrzmiącego frazesu. Łaknął badania, myśli podniosłych, wiadomości o wielkich prawdach i czynach, rozwiązania zagadek życia, a dawano mu szych i blichtr za złoto wiedzy. Wrażliwość jego uczuciową raziła oschłość całej nauki szkolnej, intuicyą zaś wielkiego umysłu odgadywał i przenikał kruchość, zmurszałość jej podstaw. Chwilami porywała go jaka myśl lub który przedmiot wykładu, poruszając jego uczucia lub wyobraźnię, ale trwało to niedługo; system bowiem szkolny tłumił sztucznością swoją każdy poryw jego serca i ducha.

Inny nastrój i metoda panowały w collegium humanitatis, to też Pestalozzi odżył w tym zakładzie, jak ryba, która, wyniesiona na ląd, powraca do rodzinnego swego żywiołu: żył uczuciem, uczuciem zdobywał wiedzę. Atoli jakże odmienne było życie współczesne od ideałów klasycznych, którymi go karmiono! Uczuł rozczarowanie, uczuł niechęć do dawnych ideałów, do mądrości książkowej bez związku z życiem. Wpływ Rousseau uczynił też swoje: nauka wydawała mu się jednym z wrzodów cywilizacyi, na którą chorowała ludzkość. Przejęty działalnością swą praktyczną i społeczną, nie czytywał nic lub prawie nic. Tem więcej jednak czuł i myślał. Zapomniał, czego się uczył w szkole, co czytał, niczego nowego nie nauczył się z książek; tem więcej jednak nauczyły go życie, własne myślenie, niezrównana intuicya i wysoki polot wyobraźni.

Odkrywał, co inni przed nim stworzyli, a o czem nie wiedział, spotykał się w poglądach swoich z wielkimi filozofami swoich czasów, choć nie czytywał ich dzieł, prześcigał ich zaś niejednokrotnie daleką metą swych dążeń; odkrywał też nieraz to, co dziś dopiero uznano za prawdę i uważano za postęp ostatnich dni; w wielu względach jest nam bliższy, niż współczesnikom swoim.

Nie był uczonym, który siedzi przy biurku zawalonem książkami, pod ręką zaś ma bogatą bibliotekę, — który, przewertowawszy wszystko, co pisano w jego przedmiocie, krytykuje, zestawia, modyfikuje, kompiluje, prostuje, dopełnia wkońcu swoimi dodatkami to, co stworzyli przed nim inni, by znów po nim jego krytykowano, zestawiano, modyfikowano, kompilowano, prostowano i dopełniano.

On czytywał tylko życie i samego siebie, siebie tylko krytykował, zestawiał, modyfikował, prostował, dopełniał; podawał innym tylko to, co sam przeżył, odczuł i przemyślał. Nie budował kunsztownych systematów filozoficznych, kładąc z rozmysłem wielkim każdą cegiełkę, nie pisał metafizyki, etyki, psychologii, ani nic innego podobnego; nie stworzył też grubotomowych i wielotomowych dzieł socyologicznych; a jednak jest filozofem i socyologiem, bo z własnej

intuicyi, nie wiedząc o tem i nie dążąc do tego, stworzył systemat filozoficzny pedagogiki i socyologii, który dziś dopiero oceniają sprawiedliwie. Pisał nieortograficznie, gramatyki nie znał, wyrażał się często po chłopsku, stylu swego nie obmyślał; również planu swych dzieł nie układał, terminów naukowych używać nie umiał, wskutek czego gmatwał się w wywodach swoich, odbiegał od przedmiotu, popełniał dziwactwa, terminy naukowe stosował często zupełnie opacznie lub nie w sposób ogólnie przyjęty, co utrudnia zrozumienie jego pism; a jednak jest wybitnym pisarzem; jest więcej jeszcze — jest poetą z bożej łaski, świadczą zaś o tem jego styl swoisty, świeży, jędrny, choć nie uczony, wskutek czego niekiedy zawikłany, świetne przenośnie, często wprost niezrównane, „Godziny wieczorne pustelnika“ to wspaniały poemat filozoficzny, choć prozą; „Leonard i Gertruda“ w pierwszem opracowaniu to jedna z najlepszych powieści niemieckich pod względem kompozycyi i charakterystyki postaci, jako też w literaturze powszechnej, pierwsza i wzorowa powieść ludowa na wsze czasy, oraz pierwsza powieść „środowiska“, również pierwsza z tendencyą socyalną. „Jak Gertruda uczy swe dzieci“ mimo wadliwej kompozycyi posiada wybitne zalety literackie w wspaniałych przenośniach i poetycznych przypowieściach, jak np. przyrównanie systemu szkolnictwa do trzypiętrowej kamienicy:

„Nauczanie szkolne, o ile je znałem, stawało przede mną w postaci wielkiego gmachu. Najwyższe jego piętro świeci wspaniałym blaskiem wzniosłej i doskonałej sztuki, ale mieszka tam bardzo mało ludzi. Na środkowem piętrze mieści się znacznie więcej lokatorów, brak im jednak schodów, po którychby mogli w sposób ludzki wstępować na górne piętro, gdy się zaś na sposób zwierząt usiłują wdrapać na górę, dostają stamtąd po łapach; zdarza się też, że łamią ręce lub nogi. Dół gmachu zamieszkuje niezliczona trzoda ludzka; choć ma ona równe prawo z górnymi mieszkańcami do światła słonecznego i czystego powietrza, trzymają ją jednak w ciemnych, smrodliwych norach bez

A. I Z. JAKLOW

okien. Nie tylko nikt nie zajmuje się mieszkańcami dołu, ale jeszcze gdy który ośmieli się podnieść oczy ku górze, to go oślepiają w sposób okrutny".

Wartościowe po literacku są też w „Gertrudzie" wylewy liryczne na temat „matka" i „Bóg". Zaznaczyć też należy, że „Leonard i Gertruda" w pierwszem opracowaniu, oraz „Jak Gertruda i t. d." zabrały autorowi po jakie sześć, osiem tygodni czasu, „Godziny wieczorne" zaś napisał w ciągu kilku dni; gdy nad „Badaniami nad działaniem przyrody i t. d." strawił trzy lata. A właśnie „Badania" pod względem literackim wypadły najsłabiej z wybitniejszych prac Pestalozzego.

Widocznie czysto intuicyjna twórczość Pestalozzego wymagała, by pracował szybko, pod wrażeniem chwilowego natchnienia, mozolne zaś dochodzenia nie odpowiadały właściwościom jego umysłu; choć i tak podziwiać należy geniusz, który mógł stworzyć dzieło takiej wartości filozoficznej bez specyalnych studyów i znajomości prac poprzedników, jak „Badania".

Perłami prawdziwemi myśli i formy są bajki i przypowieści socyalne Pestalozzego.

„Jak Gertruda uczy", w pierwszem wydaniu opracowane, było ostatniem dziełem samodzielnej twórczości Pestalozzego pod względem literackim, a w części i rzeczowym.

Od 1804 r. stylistyczne i filozoficzne pióro Niederera gładzi i systematyzuje jego prace po swojemu; bezwątpienia rozjaśnia niejedną myśl użyciem odpowiedniego terminu lub konstrukcyi stylistycznej, ułatwia czytanie poprawiając kompozycyę, ale też filozofując czyni zawiłem, co było proste,— w pierwszych czasach nieświadomie, później umyślnie, celowo własne swe myśli poddaje Pestalozzemu. Wkońcu niedźwiedzia łapa Schmieda pozostawia w pismach Pestalozzego niezatarte ślady swego barbaryzmu literackiego.

„Wszystko dla innych, nic dla siebie" było hasłem działalności Pestalozzego przez całe długie jego życie.

Lud i dzieci zapełniały serce i myśli Pestalozzego niepodzielnie, bo one to najwięcej potrzebowały jego pomocy.

Czynem i słowem walczy o zrównanie w prawach wsi z miastami, o poprawę ekonomiczną bytu włościan. Usamowolnienie ich wydaje mu się jeszcze niedostatecznem równouprawnieniem z „wyższemi“ warstwami społecznemi; równouprawnienie prawdziwe widzi w powszechnej, dla wszystkich dostępnej oświacie. Atoli za konieczne uzupełnienie kształcenia elementarnego uważa kształcenie zawodowe, jako przygotowanie do życia, stosowanie się do specyalnych warunków bytu i pracy. Do ludu i do dzieci stosuje tę samą zasadę samopomocy. Lud ma się nauczyć radzić sobie sam w potrzebach swoich, nie oglądając się na pomoc z zewnątrz. Takoż i dzieci należy przedewszystkiem zaprawiać w kształceniu samych siebie.

Zabezpieczenie bytu ekonomicznego ludu widzi w kształceniu wydajności, zamiłowania do pracy i posiadaniu rolnem. Za Pestalozzego przemysł posiadał przeważnie cechy wytwórczości domowej, ale już odrywał lud od roli; ciążył też już nad nim wyzysk kapitalisty. W przeczuciu wieszczem widział Pestalozzi widmo kapitalizmu fabrycznego, nawołuje więc lud, by nie wyzuwał się z roli i organizował się zarówno w produkcyi rolnej jak i przemysłowej.

W stosunku pracodawcy i pracobiorcy widział stosunek rodzinny; majster miał być według niego ojcem i wychowawcą terminatora i czeladnika, odpowiedzialnym nie tylko za jego wykształcenie zawodowe, ale i moralne.

Kult matki stanowi jedną z cech charakterystycznych poglądów Pestalozzego. Powstał on na tle jego wrażliwości uczuciowej pod wpływem takich kobiet, jak jego matka i żona, oraz dwie dzielne służące, znajduje się jednak i w ścisłym związku logicznym z jego systematem wychowawczo-społecznym. Matka jest dla niego symbolem miłości rodziny i zarazem też działania sił przyrody, a miłość, rodzina i przyroda stanowić mają główne czynniki wychowania.

Jakby Pestalozzi zapatrywał się na kwestyę kobiecą dzisiejszą, niewiadomo. To jednak jest pewne, że prawo powszechne do kształcenia przyznawał obu płciom bez żadnych zastrzeżeń, oraz że nie potępiał koedukacyi.

Był Pestalozzi chrześcijaninem z czynu i wewnętrznej potrzeby. Chrystusa czcił jako najwyższy ideał człowieka, a wiarę w Boga łączył z etycznem samodoskonaleniem się. Religię wogóle ogarniał uczuciem, nie rozumem. Stąd jego wstręt zarówno do dogmatyki, jak i do uzasadniania wiary na podstawie rozumowania.

Już w Neuhof, gdzie jest twórcą i kierownikiem zakładu wychowawczego, oraz wychowawcą własnego syna, a pod wpływem Rousseau, poczynają kiełkować w jego umyśle teorye wychowawcze i dydaktyczne. Atoli dopiero od chwili, gdy powiedział sobie: „zostanę bakałarzem“, oddaje się całą duszą dydaktyce, przechodząc od praktyki do teoryi. Nauczanie, wychowanie i sprawy społeczne łączą się w poglądach jego i działaniach w jedną całość.

Poglądy Pestalozzego na wychowanie i nauczanie rozrzucone są bezładnie po licznych jego pismach; są też nieraz sprzeczne z sobą. Bezwiednie jednak, siłą olbrzymiej intuicyi stworzył system pedagogiczny. Jeżeli zestawimy jego poglądy, znika ich bezładność i pozorna sprzeczność między sobą i staje przed nami budowa o fundamentach z granitu; nie jest ona wykończona — twórca jej bowiem wykończał ją do ostatniego tchnienia żywota, przekazując jej wykończenie swym następcom. Co zrobił Pestalozzi, a co jego następcy, zobaczymy niżej.

---

2. Główne punkty pedagogiki Pestalozzego.

Istnieją trzy stopnie udoskonalenia się jednostek i ludzkości: pierwotny (naturalny), kultury zewnętrznej (społeczno-utylitarny) i kultury wewnętrznej (społeczno-etyczny), oraz trzy stopnie życia społecznego: 1) w rodzinie, 2) w narodzie i państwie, 3) w łączności z Bogiem i całą ludzkością; także trzy grupy własności natury ludzkiej: fizyczna, intelektualna i etyczna. Stopnie kultury należy uważać za idące po sobie i obok siebie w społeczeństwie i w jednostce. Pierwszy jest stanem dzikości, zwierzęcości, a za-

razem bezwzględnem panowaniem ciała nad duchem. Drugi, stan społeczny czyli kultury zewnętrznej, czy też samej cywilizacyi, jest w istocie swojej tylko dalszym ciągiem wojny wszystkich przeciw wszystkim, wszczętej w stanie pierwotnym, — tylko forma się zmienia; zarazem oznacza w społeczeństwie i w jednostce panowanie inteligencyi nad materyą, ale też i utylitaryzmu społecznego i egoizmu indywidualnego. Trzeci stopień (kultury wewnętrznej) stanowi najwyższe udoskonalenie ludzkości i jednostki, polega zaś na tem, że pierwiastki etyczne w społeczeństwie i duszy jednostki górują i nad ciałem i nad samą tylko umysłowością; to panowanie altruizmu nad utylitaryzmem i egoizmem. Drogą do kultury wewnętrznej jest kształcenie się jednostek i społeczeństw.

Wszyscy ludzie bez żadnej różnicy warunków bytu posiadają ogólne własności wrodzone, oraz wspólne potrzeby ducha i ciała. Obok cech ogólnych istnieją indywidualne, obok potrzeb wspólnych zależne od cech indywidualnych i warunków bytu. Na naturę ludzką wpływają przyroda i okoliczności. Natura ludzka rozwija się według niezmiennych praw przyrody z różniczkowaniem według cech indywidualnych i okoliczności; normalny jej rozwój wymaga celowego regulowania wpływów. Kształcenie człowieka zasadza się na samorozwoju sił jego ducha i ciała; nie jest zaś nadawaniem formy z zewnątrz. Świat zewnętrzny tylko pośrednio wpływa na proces samokształcenia. Wychowawca może tylko dopomagać samokształceniu. Dziecko kształci się prawdziwie tylko wtedy, gdy, o ile to tylko możliwe, tworzy i znajduje wszystko samo. Musi więc mieć swobodę, miarkowaną posłuszeństwem. Posłuszeństwo winno się opierać na ufności.

Natura ludzka góruje nad samowolą jednostek zarządzeniami społecznemi i klasowemi. Nie góruje ona jednak nad człowiekiem, lecz jest wyrazem jego własnej wewnętrznej siły twórczej.

Wykształcenie winno być ogólne i powszechne. Ogólne znaczy stosować się do ogólnej natury ludzkiej, powsze-

chne stać się udziałem wszystkich bez różnicy stanu i zamożności. Natomiast ćwiczenie, stosowanie i użytek tych sił według okoliczności, położenia i warunków stanowi kształcenie zawodowe i stanowe, które jednak musi być zawsze podporządkowane kształceniu ogólnemu i powszechnemu. Człowiek z natury nie jest ani dobry, ani rozumny: posiada tylko popędy do dobrego i dążenie do poznania. Popędy do dobrego i dążenie do poznania należy rozwijać. Ustrój społeczny winien być taki, żeby dawał możność każdej jednostce rozwijania popędów do dobrego i dążenia do poznania, oraz dawał pole każdej jednostce do działalności dla dobra własnego ze względu zarówno na ducha jak na ciało.

Zadaniem wychowania ma być uświadomienie każdej jednostce jego natury wewnętrznej; ma ono podtrzymywać jej skłonność do dobrego i dawać sposobność do poznania, oraz dopomagać, by wola jej panowała nad złymi popędami. Popęd wewnętrzny do dobrego jest zawiązkiem moralności i wiary w Boga. „Człowiek pragnie obawiać się Boga, by mógł postępować dobrze i sprawiedliwie".

Spostrzeganie, jako środek kształcenia, musi wynikać z wewnętrznego popędu do poznania; inaczej nie pozostawia śladu po sobie w duszy. Nauczanie winno kierować spostrzeganiem tak, żeby nie było ono tylko zewnętrznem, ale stało się też wewnętrznem, odpowiadało popędowi do samorozwoju etycznego, intelektualnego i fizycznego. Postępowanie to zowiemy *stosowanie się do zasady samorozwoju*. W myśl tej zasady rola wychowawcy wobec wychowańca jest taka, jak ogrodnika w stosunku do rośliny, którą hoduje. Może ją zasadzić w żyznej ziemi, może polewać, szczepić i t. p., a przez to wpływać dodatnio na jej rozwój i wzrost, ale zabiegi jego będą tylko wtedy skuteczne, jeśli roślina sama w sobie posiada warunki rozwoju i wzrostu.

Wychowanie dopomaga wprawdzie tylko procesowi samokształcenia, jeśli jednak pomoc jego ma być skuteczna, winno ono opierać się na pewnych prawach lub stałych przepisach. Taki uzasadniony sposób postępowania w wychowaniu Pestalozzi nazywa metodą lub *kształceniem ele-*

mentarnem. Stanowi ono drugą zasadę w wychowaniu. Rozróżnia on kształcenie elementarne etyczne, kształcenie elementarne w uczeniu się, oraz kształcenie elementarne w pracy. W każdym z tych działów, jako też dla każdego przedmiotu nauczania, poszukuje najpierw jego najprostszych pierwiastków podstawowych, następnie zaś najpierwotniejszych złożeń (np. w mowie głosów pierwotnych, dalej zaś najprostszych połączeń głosowych); stąd to pochodzi nazwa „abecadło spostrzeżeń“ w zastosowaniu do stosunków liczbowych i form; jak bowiem wyrazy mowy składają się zawsze z tych pierwiastków głosowych, które poznać należy, tak też stosunki liczb i formy opierają się na najprostszych pierwiastkach, z których się rozwinęły, — pierwiastki te są zatem jakby abecadłem. Opieranie się na elementach stanowi pierwszą zasadę metody; drugą jest systematyczne, wolne kroczenie od elementów dalej do rezultatu bez najmniejszych przerw; trzecią zaś utrzymanie tego rezultatu, ale tak, żeby nie pozostał kapitałem martwym, lecz stał się kapitałem zakładowym do dalszej budowy. Wytwarzać z wrażeń spostrzeżenia, ze spostrzeżeń pojęcia, z pojęć definicye, a na gotowych już wyobrażeniach i pojęciach budować dalej tak, żeby wszystkie szczegóły stanowiły jeden nieprzerwany niczem łańcuch kształcenia — oto zadanie nauczania.

Trzy zasady metody oparte są na jednej ogólnej zasadzie, niezmiennej formie pierwotnego rozwoju umysłowego: „umysł nasz przetwarza wrażenia z zewnątrz na wyobrażenia, które ujmuje w jedność jako pojęcie“. Zasady metody te są stopniami: spostrzeganie jednostki, uszeregowanie i ujęcie w całość, t. j. wyróżnianie pojedyńczego przedmiotu od innych, zestawienie z innymi jednorodnymi i różnorodnymi, oraz ujęcie w system, jako też zastosowanie.

„Absolutną podwaliną poznania“, „najwyższą zasadą nauczania“ jest spostrzeganie. Spostrzeganie, według Pestalozzego, jest spostrzeganiem nie tylko zmysłowem, nie tylko biernem przyjmowaniem wrażeń z zewnątrz przez duszę, lecz stanem czynnym duszy, rozglądaniem się wewnętrznem, drogą

do poznania nie tylko świata zmysłowego, lecz i duchowego,— jest uświadamianiem, doświadczeniem. Spostrzeganie w początkach rozwoju dziecka jest niejasnem, nieokreślonem przyjmowaniem wrażeń z zewnątrz przez zmysły, stopniowo zaś wyłaniają się ze mgły światła i cieniów przedmioty pojedyńcze w cechach swych charakterystycznych; uświadamia się liczba jednorodnych; wiedzie ono od pierwszych wrażeń zmysłowych do niejasnych jeszcze wyobrażeń, od niejasnych wyobrażeń do jasnych wyobrażeń, od jasnych wyobrażeń do jasnych pojęć o formie i liczbie przedmiotów, tak samo jak z nieokreślonych fal głosowych i ciszy wyłaniają się w świadomości pojedyńcze głosy; w miarę tworzenia się i zwiększania się liczby wyobrażeń i pojęć kształtuje się mowa; ona to utrwala i ustala zasoby spostrzegania w duszy ludzkiej, jest zarazem myśleniem, które tworzy i unaocznia pojęcia.

Proces spostrzegania, pierwotnie tylko zmysłowy, staje się duchowym przez współudział w nim duszy, przez dążenie do samorozwoju i samokształcenia; inaczej przechodzi nie pozostawiając po sobie śladu. Spostrzeganie wiedzie nie tylko do jasnych pojęć, ale i do jasnych uczuć, od pierwszych niejasnych wrażeń zmysłowych do uczuć coraz doskonalszych, jako też w zaprawianiu się fizycznem od najprostszych ruchów do najwięcej złożonych, od uzdolnień do umiejętności. Widzieć, spoglądać, patrzeć, rozpatrywać, przyjmować do świadomości, rozumieć, umieć, czuć — oto stopniowanie spostrzegania; to samo słyszeć, słuchać, uważać, rozumieć, powtarzać — utrwalać w sobie. Jest zatem spostrzeganie drogą do poznania moralności i sprawności fizycznej. Mamy więc trzecią zasadę w wychowaniu — *spostrzegania* czyli *poglądowości.*

Wszelkie kształcenie zgodne z naturą ludzką i z prawami przyrody winno opierać się na zasadach samorozwoju metody i poglądowości. Zadaniem wychowania jest dopomaganie rozwojowi wszystkich sił natury ludzkiej, zapobieganie jednostronności w samokształceniu pod wpływem cech indywidualnych, działania przyrody i okoliczności. Zatem winno ono kształcić równomiernie główne pierwiastki natury

ludzkiej: fizyczny, intelektualny i etyczny, kształcić równomiernie w kierunku fizycznym, intelektualnym i etycznym, rozwijać równomiernie sprawność i siłę fizyczną, myślenie i uczucia moralne. Jest to zasada równowagi czyli *harmonii w rozwoju i kształceniu*, zatem czwarta już zasada w wychowaniu. Mówiąc słowami Pestalozzego, jest to równomierne kształcenie głowy, serca i ręki, czyli też „chcieć, wiedzieć i umieć“ w harmonii i zgodzie ze sobą, albo „równomierne kształcenie elementarne uczuć, kształcenie elementarne w uczeniu się, kształcenie elementarne w pracy fizycznej“, zaprawianie się w cnocie, mądrości, oraz umiejętnościach i czynnościach.

Przez kształcenie etyczne Pestalozzi wyraźnie rozumie także religijne, przez kształcenie fizyczne — wyraźnie także praktyczne, życiowe oraz mniej już wyraźnie — estetyczne; wchodzi ono też w zakres intelektualnego, jako przeciwstawienie umiejętności i sprawności samym tylko wiadomościom.

Zasada samorozwoju zaznacza jakby wyłącznie indywidualny charakter wychowania; zastrzega jednak Pestalozzi, że rozwój indywidualny znajdować się musi w zależności od warunków społecznych. Człowiek w wyodrębnieniu od innych nie stałby się człowiekiem. Udoskonalenie jednostek stanowi udoskonalenie społeczeństwa, ale społeczeństwo też wychowuje jednostkę. Wpływ ustroju społecznego może wpływać dodatnio lub ujemnie na jednostkę. Ustrój społeczny winien być taki, by wpływał dodatnio na jednostkę: zbrodniarz lub niedołęga jest ofiarą wadliwego ustroju społecznego. Mamy więc piątą zasadę w wychowaniu: *zasadę społeczności*.

Istotą jej jest, że kształcenie indywidualne musi być także społecznem, ale też i to, że społeczeństwo odpowiada za jednostki, że nie jednostka istnieje dla społeczeństwa, ale społeczeństwo dla jednostek. Zadaniem wychowania jest uspołecznienie jednostek, obowiązkiem państwa zadosyćczynienie potrzebom jednostek. Zatem przez uspołecznienie czyli socyalizacyę należy rozumieć nie wychowanie jednostki dla społeczeństwa, lecz w łączności ze społeczeństwem, przez indywidualizacyę zaś zabezpieczenie praw bytu jednostki, zadosyćuczynienie jego potrzebom. Nie o upaństwowienie

jednostek, lecz o uczłowieczenie państwa przez wychowanie chodzić winno.

Mamy więc pięć zasad głównych, na których oparta jest pedagogika Pestalozzego. Są one następujące:

1. Zasada samorozwoju.
2. Zasada metody.
3. Zasada spostrzegania, czyli poglądowości.
4. Zasada równowagi czyli harmonii.
5. Zasada społeczności czyli indywidualizacyi i socyalizacyi.

W kształceniu ogólnem widzimy trzy kierunki: fizyczny, intelektualny i etyczny, zespolone ze sobą harmonijnie w jedną całość, którą jest natura ludzka, będąca jego przedmiotem; posiadają jednak obok celu ogólnego, którym jest najwyższe udoskonalenie ludzkie, także i odrębne, choć opierają się wszystkie w równej mierze na pięciu wyżej wymienionych zasadach; środki ich są te same: unaocznienie i zaprawianie, rozwijanie popędu do samodoskonalenia i naprowadzenia na właściwą drogę, nie zaś narzucanie poglądów i wiadomości. Nie tylko wiedzieć trzeba, ale i umieć; żeby umieć, trzeba samemu tworzyć. Przyzwyczajenie staje się drugą naturą ludzką. Kształcenie etyczne i religijne nie może się zasadzać na nauczaniu o moralności i dogmatach, lecz na zaprawianiu w postępowaniu moralnem, oraz w wierze w Boga. Dom rodzicielski jest pierwszą szkołą życia dla dziecka; pierwszą jego nauczycielką i przewodniczką matka, obok zaś niej ojciec, jako głowa i dusza domu. W stosunku niemowlęcia do matki tkwi zarodek uczuć dziecka.

Pod wpływem miłości macierzyńskiej i jej poświęcenia popędy egoistyczne łagodzą się i przetwarzają się stopniowo w popędy i uczucia szlachetne. Matka i ojciec zaprawiają dziecię w pełnieniu obowiązków, przysposabiają fizycznie i intelektualnie do życia, by sobie samo radzić umiało; uczą miłować Boga słowem i przykładem, nie krępują jednak jego prawa do samorozwoju, dopomagają mu w nim tylko. Pod kierunkiem rodziców dzieci w stosunku do rodzeństwa i domowników zaprawiają się w uczuciach i obowiązkach społecznych.

Dom ma być rozsadnikiem zdrowej kultury narodowej. Wychowanie domowe i wzorowane na niem szkolne winno stosować się do potrzeb społecznych; ale też ustrój społeczny winien mu współdziałać, nie krępować, lecz dopomagać jego rozwojowi. Zdrowe warunki ekonomiczne są konieczną podwaliną zdrowego wychowania domowego. Zarządzenia państwowe mają dążyć do tego, żeby lud mógł i umiał sobie radzić sam w potrzebach ekonomicznych, kształcić w zabiegach o byt materyalny, w samorozwoju duchowym. Tak więc wychowanie młodzieży jest tylko cząstką ogólnego wychowania społecznego przez państwo, które czuwać winno nad samokształceniem moralnem narodu, jak to czyni ojciec rodziny.

Zadanie prawodawstwa stanowi nie karanie występku, lecz zapobieganie mu. Tak np. środkiem przeciw dzieciobójstwu byłoby wychowywanie wszystkich dzieci nieprawych na koszt państwa. Każda bez wyjątku jednostka posiada prawo do opieki państwa nad jego uczłowieczeniem przez wychowanie.

Powszechne, ogólne, jednolite kształcenie elementarne stanowi jedyną gwarancyę równości społecznej. Po niem dopiero nastąpić może zawodowe, zastosowane do potrzeb, warunków bytu. Każda jednostka musi mieć prawo do kroczenia od kształcenia elementarnego do najwyższych szczebli wiedzy i udoskonalenia ducha, jeśli posiada po temu odpowiednie uzdolnienie. Obowiązkiem państwa jest uorganizowanie szkolnictwa, by odpowiadało potrzebie każdej jednostki do kształcenia się bez względu na stan i zamożność.

Nie oznacza to jednak przymusu szkolnego, lecz tylko wytworzenie potrzeby i możności kształcenia w masie narodu. Obowiązkiem państwa jest zabezpieczenie każdej jednostce prawa stanowienia o sobie. Wolność sumienia jest najświętszem prawem jednostki; niechaj każdy tworzy sobie swego Boga według własnego rozumienia i Jemu cześć oddaje. Religia państwowa jest absurdem i gwałtem popełnianym na jednostce. Chrześcijaństwo jest najczystszą moralnością, w której zaprawiać należy, nie zaś uczyć dogma-

tycznie. Rzeczą państwa być winno popieranie idei chrześcijańskiej, nie zaś poszczególnych wyznań. Nad łącznością w rodzinie i w społeczeństwie górować winna łączność całego rodu ludzkiego, jako jednej rodziny, której ojcem jest Bóg.

Kształcenie umysłowe zasadza się przedewszystkiem na zaprawianiu i spostrzeganiu. Trzeba uczyć spostrzegać. Dziecko pozostawione sobie czyni także spostrzeżenia, ale są one często błędne lub przynajmniej nieścisłe.

Kształcenie intelektualne winno więc rozpoczynać się od kolebki, tak jak etyczne i fizyczne, by nie zagnieździły się błędy i nieścisłości w umysłowości dziecka, oraz by zaprawiało się ono zawczasu w ścisłem i prawidłowem spostrzeganiu. Matka dostarcza dziecku materyału do spostrzegania formy i liczby, zanim ono jeszcze zacznie mowić. Jest to spostrzeganie naturalne, pierwotne, nieświadome. Wraz z rozwojem sztuki mówienia staje się ono razem z mową sztuką myślenia. Na spostrzeganiu liczby i formy opiera się nauka o liczbie i nauka o formie (kształtach), czyli sztuka rachunku i sztuka rysunku w związku ze sztuką i nauką mowy. Rachunek i rysunek są od siebie nierozerwalne; punkt ich wyjścia — to czworokąt równoboczny.

Nauka mowy jest zarazem nauką wszelkiego spostrzegania włącznie z liczbą i formą (kształtem), jest nauką myślenia i poznania świata zewnętrznego i wewnętrznego. W ten sposób matematyka, rysunek, nauka języków i realia, całe wogóle nauczanie z kształceniem etycznem (jako spostrzeganiem wewnętrznem) i fizycznem jest zaprawianiem w spostrzeganiu.

Odsyłam w tem miejscu do rozdziału 6-ego części 2-ej, w którym omawiam dzieło „Jak Gertruda uczy“ (str. 92 i nast.); o stosowaniu metody do poszczególnych przedmiotów znajdzie czytelnik obszerną wzmiankę w rozdziale 7-ym części 2-ej (str. 109 i nast.), gdzie mowa o praktycznem wykonaniu metody w Yverdunie.

Zaznaczam jeszcze o kształceniu intelektualnem, co następuje: 1) Nie wiadomości, lecz sposób, w jaki je bierze do świadomości dziecko, kształci, chodzi zatem nie tyle o to,

czego uczymy, ale jak uczymy; 2) emulacya jest środkiem niewłaściwym w pobudzaniu do kształcenia się intelektualnego, gdyż jest niemoralna; 3) najstosowniejszym środkiem pobudzania pilności i uwagi jest zainteresowanie przedmiotem, budzenie zamiłowania do przedmiotu; 4) budzimy je wtedy, gdy to, co podajemy dziecku, odpowiada jego naturze wewnętrznej, ogólnej i indywidualnej, jeśli kojarzy się z tem, co już posiada ono w sobie, jeśli umiejętnie prowadzimy od tego, co bliższe, do tego, co dalsze; 5) dziecko winno samo konstruować w sobie każdą gałąź wiedzy, nie zaś zapamiętywać tylko słowa; 6) pobudzamy do spostrzegania i ułatwiamy je przez unaocznienie rzeczy, poglądowość nauczania, szeregowanie faktów, utrwalanie ich, wyróżnianie cech głównych od podrzędnych (uwydatnienie „jądra rzeczy“).

Kształcenie w sprawności fizycznej znajduje się w ścisłej łączności z intelektualnem i etycznem, rozwija bowiem myślenie, uwagę, wytrwałość, obowiązkowość i t. p. Jest ono ogólne, jako zaprawianie się ogólne w ruchach, bieganie, skakanie i t. p., ze względu na rozwój zręczności, umocnienie zdrowia i estetykę (gimnastyka, taniec), i specyalne — w posługach domowych i pracy ręcznej. W zakres kształcenia fizycznego wchodzi też wszelka twórczość artystyczna, oraz wszelka praca zawodowa.

Jeszcze w „Śpiewie łabędzim“ Pestalozzi mówi o metodzie, która była przecież owocem pracy całego jego życia, że jest ona niewykończona; zachęca do dalszych badań, do wykończania tego, co rozpoczął. Wzywa do naukowego zbadania podstaw psychologicznych metody, do badań nad naturą dziecka.

---

3. Pestalozzi, Rousseau i Kant.

Gdy pisarze francuscy uznają w Pestalozzim tylko przejęcie idei Rousseau i co najwyżej, jeszcze jej rozszerzenie, niemieccy w sposób nieraz śmieszny przeciwstawiają dwóch tych wielkich myślicieli w dziedzinie teoryi wychowania jako

noc i dzień, dwa krańce, dwa zupełnie różne sposoby myślenia. Otóż, jak zwykle, prawda znajduje się pośrodku. W młodych swych latach Pestalozzi znajdował się w poglądach swych społeczno - wychowawczym pod wyłącznym wpływem Rousseau, był w rzeczy samej tylko głosicielem jego idei, stopniowo jednak wyemancypował się z tej absolutnej zależności, przewyższył go następnie daleko w filozoficznem ujęciu zasad wychowania; atoli nie zrywa z mistrzem w zupełności, i jeszcze w ostatnich pismach Pestalozzego znać pewną łączność jego poglądów z poglądami Rousseau.

Gdy Pestalozzi w późniejszym wieku gani Rousseau, to gani tylko własne swe poglądy młodości z całą świadomością tego faktu. Zresztą, jak o Pestalozzim, tak i o Rousseau urzędowa pedagogika niemiecka głosiła dużo zdań błędnych, niekiedy wprost fałszywe. Powstało to stąd, że znano Rousseau jako pisarza pedagogicznego tylko w „Emilu“, ale i w myśli wyrażone w tej książce nie wnikano dostatecznie. „Człowiek natury“ to pojęcie, które w sposób najłatwiejszy daje nam wstęp do świata ideowego Rousseau. Sam wyraz „natura“ posiada dużo różnych znaczeń; Rousseau używa go też nie zawsze jednostajnie. Faktem jednak jest, że pojęcie „natura człowieka“ rozumiał jako coś, co jest stałe, niezmienne, a rządzi się własnemi swemi prawami, w odróżnieniu od tego, co zależy od okoliczności zmiennych, zatem może być usunięte lub samo zaniknąć w przebiegu rozwoju ludzkiego. W czasach największego zwyrodnienia, spowodowanego chwilowymi zmiennymi warunkami, różnica między czystą naturą ludzką a jej spaczeniem stawała się szczególnie oczywistą, spostrzeżenie zaś to musiało wywołać pragnienie powrotu do szczęśliwego stanu pierwotnego, ale jest to pragnienie czysto idealne, z całą świadomością niemożliwości takiego powrotu.

Wprawdzie może się zdawać, że Rousseau zalecał odrzucenie błogosławieństwa cywilizacyi i powrót do stanu dzikości, ale tylko w pierwszych swych pismach, których następnie prawie że się wyparł, w innych zaś widzimy wyraźnie co innego. Powiada, że ludzie z natury są równi

i wolni i że tylko cywilizacya, czyli rozwój socyalny, jest powodem nierówności i niewoli z towarzyszącemi jej krzywdami; rozumie, że tak się stać musiało; niemniej jednak uważa stan ten za przejściowy, uznaje możność stopniowego usunięcia i dalszego zdrowego rozwoju cywilizacyi bez powrotu do dzikości. Wielce rozpowszechnionem, a nawskroś błędnem mniemaniem było, że filozofia socyalna Rousseau w rzeczy samej jest filozofią indywidualizmu, nawet anarchizmu, wskutek czego jego pedagogika jakoby była pedagogiką jednostronnie indywidualną, nie zaś socyalną. Nowsze badania wykazują zupełnie coś innego. Od Platona nikt tak ściśle nie zjednoczył wychowania z życiem socyalnem, jak Rousseau. W „Emilu“ wypowiedział on zasadę podstawową wszelkiej pedagogiki socyalnej: „Społeczeństwo należy badać w człowieku, człowieka w społeczeństwie“.

W „Emilu“ właśnie moralność utożsamił z polityką. W tejże książce utworzył pojęcie narodu, jako społeczności pracowników, dla której królowie i filozofowie stosunkowo mało znaczą; tamże proklamował obowiązek pracy:

„Praca jest koniecznym obowiązkiem społecznego człowieka, każdy obywatel-próżniak jest oszustem, praca więc jest obowiązkiem społecznym, a więc i etycznym“.

Że Rousseau nie uważał stanu bezspołecznego za naturalny, widać stąd, że filozofię swą socyalną, swoje „prawo naturalne“ opiera na pojęciu podstawowem woli społecznej (volonté générale), która nie jest przypadkowym rezultatem woli partykularnej, nie wolą wszystkich wziętych pojedyńczo albo każdorazowej większości, lecz znaczy to, w czem wszyscy się zgadzają, zgadzać muszą. Innemi słowy, zasadza on prawdziwy porządek socyalny nie tylko na zewnętrznym układzie odosobnionych jednostek, który można zerwać w każdej chwili, jak to przeważnie rozumiano „Contrat social“, lecz na prawdziwej i uznanej identyczności interesów. Potęguje on pojęcie społeczności silnem wyrażeniem „społecznego ja (Moi commun)“.

Jeśli ludzie zjednoczeni z sobą społecznie uważają siebie za jedno ciało, to posiadają jedną wolę, której przedmiotem

są: wspólny byt i dobro powszechne. Nawet wolności jednostki żąda z socyalnego punktu widzenia, bo każda zależność partykularna stanowi siłę straconą dla ciała socyalnego. Przy tak zdecydowanie socyalistycznym kierunku jego nauki o prawie i państwie pedagogika „Emila“ wydaje się jednostronnie indywidualną dlatego, iż według miary swej prawdziwej społeczności, życie obserwowane przez Rousseau nie było życiem socyalnem, abstrahować trzeba więc było od takiego życia społecznego pedagogikę, która miała odpowiadać prawdziwej naturze człowieka. Rousseau nie mógł swej nauce o wychowaniu nadać podstawy ustroju społecznego, którego zagubę widział jasno przed sobą, a historya stwierdziła to jego przypuszczenie. Nie był też tyle utopistą, by umiał oprzeć swój projekt wychowania na jakiejś fikcyi przyszłego lepszego porządku społecznego. Zadowalnia się tedy oświadczeniem: „Niema obecnie wychowania obywatelskiego i nie może go być, bo gdzie niema ojczyzny, tam niema i obywateli“.

Uważa więc, że obecnie możliwe jest tylko wychowanie indywidualne, jak powiada, prywatne. Pożądane jednak jest, według niego, wychowanie socyalne, a że jest możliwe, dowód stanowi dla niego wychowanie u narodów klasycznych, szczególnie Spartańczyków. Platona „Państwo“ uważa za najpiękniejszą rozprawę o wychowaniu, jaką kiedykolwiek napisano, i z naciskiem twierdzi, że plan Platona nie jest tak utopijny, jakiemby się wydało ustawodawstwo Likurga, gdyby w rzeczywistości Sparta nie była wcieliła go w życie.

Zresztą Rousseau, szczególnie w dziele „Considérations sur le gouvernement de Pologne“, wybudował w całej konsekwencyi ideę wychowania narodowego. Jest to wprawdzie postulatem głównym jego pedagogiki, żeby ogólne kształcenie ludzkie koniecznie poprzedzało zawodowe, ale nie jest to jeszcze przeciwstawienie wychowania indywidualnego społecznemu. Tylko życie społeczne zgodne z „naturą“ ludzką mogłoby być celem prawdziwym wychowania. Ponieważ życie socyalne takie, jakiem jest, przeciwne jest

naturze, wychowanie choćby tylko zbliżone do „natury“ jest możliwe tylko pod warunkiem zupełnego oderwania się od tego życia społecznego. Dlatego wychowanie naturalne, propagowane przez Rousseau, wydaje się jednostronnie indywidualnem. Prawdziwe, pełne wychowanie ludzi nie izoluje jednostki, lecz wychowuje w łączności ze społeczeństwem.

U Pestalozzego niema nawet cienia tego indywidualizmu. Błędem byłoby jednak uznawać przeciwieństwo zasadnicze w tym względzie Pestalozzego do Rousseau.

Prawda, w „Emilu“ Rousseau powierza guwernerowi wychowanie chłopca od pierwszych chwil życia do ożenienia się. Więc Rousseau nie uznaje rodziny za wychowawczynię? Owszem, uznaje ją. Ale gdzieżby znalazł w owych czasach we Francyi rodzinę taką, któraby odpowiadała potrzebom wychowania naturalnego? Dopiero Emil, wychowaniec „naturalnego“ systemu, ożeniwszy się również z normalnie wychowaną dziewczyną, zakłada prawdziwą rodzinę; wraz z żoną staje się wychowawcą swych dzieci. To samo i ze szkołą. Emil wychowuje się w domu, bo twórca tej postaci symboliczno-powieściowej nie chciał go powierzyć pieczy takiej szkoły, jaką znał. Natomiast w „Considérations sur le gouvernement de Pologne“ zaleca on bez zastrzeżeń narodowo uorganizowane szkolnictwo i stawia dla niego normy.

I Pestalozzi tak gorąco przemawia za nauczaniem domowem przez matkę dlatego, że widział niedomagania szkoły, choć inaczej, niż Rousseau. Co zaś do wychowania w rodzinie, Pestalozzi znajdował się w zupełnie innem położeniu. W Szwajcaryi, szczególnie na wsi, istniała jeszcze rodzina, któraby mogła i umiała wychowywać dzieci racyonalnie; zwraca się więc do niej.

Zasadnicza różnica między Rousseau i Pestalozzim jest inna zupełnie. Czego szczególnie brak Rousseau, to dostatecznie pogłębionej psychologicznej i wogóle filozoficznej oryentacyi.

W zawiązku staje mu wprawdzie przed oczyma, co Pestalozzi poznał daleko jaśniej, że wszelkie kształcenie ludzkie musi być przedewszystkiem rozwojem z wewnątrz,

samorozwojem, — że wychowawca dla wychowańca nic więcej zrobić nie może, niż uczynić może dla hodowanej przez siebie rośliny: rozwijać i chronić siły wewnętrzne. Tak też Platon powiada o kształceniu intelektualnem: wychowanie nie może uczynić ślepego oka widzącem, może tylko oko przyzwyczajone do ciemności oswajać ze światłem i nauczyć patrzeć. Takie jest znaczenie właściwe wychowania „naturalnego“ Emila, tak je przyswoił sobie Pestalozzi i dalej pogłębił, mianowicie zaś, że światy poznania, moralności i sprawności technicznej nie istnieją poza nami i że nie możemy ich wchłaniać w siebie biernie, lecz że duch ludzki musi je z własnych swych zasobów zbudować, by je mógł poznać. W tym względzie Rousseau był skrępowany sensualistyczną psychologią Anglików. Choć ważne jest jego wskazywanie na kształcenie zmysłów, choć właśnie w tem widać dążenie do możliwie wczesnego rozbudzenia samosprawności, to jednak czuć brak jasności w tem, że umysł ludzki nie jest czułą tabliczką woskową, ani też lustrem, które tylko odbija przyjęte przez siebie obrazy, choćby tylko zmodyfikowane własnościami tego lustra, lecz że umysł sam jest czynny w zmysłach i twórczy, — że w rzeczywistości on to jest malarzem i rysownikiem tych obrazów, które stają przed nami, — że wszystko, co w nim tkwi w kształtach określonych, jest wywalczone z chaosu jego własną działalnością, a więc jest zupełnie jego, nie przywędrowało zaś z zewnątrz do niego, — że tworzenie się umysłu rozpoczyna się pod wpływem zewnętrznym, ale tylko dlatego, iż umysł sam czynny jest w zmysłach i przez tę czynność się rozwija, aż nabędzie takiej sprawności, że może się wznieść nad całym zakresem przedmiotów konkretnych do myślenia, nad własnemi swemi funkcyami i ich prawami. Uczynił to dopiero jasno Pestalozzi, stawiając swoją teoryę samorozwoju, według której czynność umysłowa wychodzi z wewnątrz jako spostrzeganie zmysłowe i powraca z zewnątrz w wewnątrz jako spostrzeganie wewnętrzne.

Dopiero Pestalozzi ujął w system wychowanie naturalne, jako stosowanie się do natury ludzkiej ogólnej i indywi-

dualnej do przyrody i warunków bytu, na podstawie badań psychologiczno-pedagogicznych, postawił zasadę harmonii w kształceniu intelektualnem, fizycznem i etycznem, oraz w środkach i przedmiotach nauczania, zakreśla stosunek między wychowaniem indywidualnem i społecznem, nadaje rodzinie należną jej rolę w wychowaniu, wykazuje niedomagania szkolnictwa i sposoby ich usunięcia, oraz podaje plan jednolitego kształcenia elementarnego, ogólnego dla wszystkich. Kroczył drogą wskazaną mu przez Rousseau, ale go prześcignął w biegu do mety.

Współcześnicy Pestalozzego uznawali ogólnie wielkie podobieństwo jego poglądów na etykę z teoryą moralizmu Kanta. Ujawnia się ono szczególnie w „Godzinach wieczornych“ i „Badaniach“, jako też w „Leonardzie“ i „Jak Gertruda“, polega zaś na tem, że obydwaj w rozwoju uczuć moralnych widzą parcie natury wewnętrznej na zewnątrz, autonomię, samorozwój, rozwój woli do dobrego dążącej pod wpływem okoliczności zewnętrznych, oraz uznają indywidualne prawo wolności, stanowienia o sobie.

Fakt ten świadczy o ogromnej sile intuicyi filozoficznej w Pestalozzim, gdyż nie czytał on nigdy dzieł wielkiego filozofa, dowiedział się zaś o nim dopiero po napisaniu „Godzin wieczornych“, w czasie gdy pracował nad „Badaniami“, od Fichtego, zagorzałego w owym czasie kantysty, który poznał Pestalozzego w Zurychu i często z nim rozmawiał (napisał też recenzyę o „Leonardzie“ 1793/4). W liście do Fellenberga (1794) donosi Pestalozzi: „Fichte pisze recenzyę o „Leonardzie“ ze stanowiska filozofii Kanta. Już z rozmów z Fichtem dowiedziałem się, że rezultat moich badań empirycznych zbliżył mnie do filozofii Kanta. Cieszy mnie to niewymownie“.

Zestawił Pestalozzego z Kantem także Niederer w pierwszych pismach o nim. W późniejszych stosunkach z Niedererem musiał już Pestalozzi wyrobić w sobie świadomość stosunku swego ideowego z Kantem.

4. Komeński, filantopinizm, neohumanizm klasyczny, filozoficzny oraz polityczno-społeczny i pestalocyzm w Niemczech.

Pestalozzi znał niewątpliwie podręczniki Komeńskiego, szczególnie zaś „Orbis pictus“, oraz rozmowy łacińskie, ale też niewątpliwie nie miał nigdy w ręku jego „Wielkiej dydaktyki“ i innych pism teoretycznych.

Prawdopodobnie jednak musiał coś wiedzieć i słyszeć o Komeńskim, gdyż Niederer w r. 1807 pisał o nim i porównywał go z Pestalozzim. Atoli nie może być nawet mowy o żadnym wpływie Komeńskiego, ani też niczyim (wyjąwszy Rousseau) na poglądy Pestalozzego. Komeńskiego i Pestalozzego zestawiano ze sobą w ten sposób, że stawiano ich obok siebie, a nawet pierwszego ponad drugim. Zapewne, znajdujemy u Komeńskiego wiele zdań zasadniczych pedagogiki Pestalozzego. Znaczy to jednak tylko, że dwaj pedagogowie schodzą się w tem lub owem ze sobą w poglądach swoich, w gruncie jednak rzeczy są to osobistości najzupełniej różne, a punkt wyjścia w ich teoryach wychowawczych odmienny. Komeński to człowiek trzeźwy i rozważny, umysł nawskroś objektywny; Pestalozzi zaś to człowiek pełen temperamentu, gorących uczuć, a umysł nawskroś subjektywny.

Komeński to człowiek uczony; posiada zaś nie tylko bogatą wiedzę ogólną, ale i specyalną w dziedzinie pedagogiki, korzysta z prac swych poprzedników i rozwija dalej, co w nich znajduje. Znał doskonale ojców kościoła, literaturę pedagogiczną średniowieczną, przejął teoryę indukcyi Bacona, przyswoił sobie poglądy Vivesa i udoskonalił innowacye dydaktyczne Ratkego. Przeciwnie Pestalozzi mimo olbrzymiej swej inteligencyi był raczej nieukiem, niż uczonym, intuicyą własną zdobywał poglądy swych poprzedników, wytwarzał je samodzielnie w sobie, przetwarzał je i budował na ich podstawie swe teorye. Co Komeński badał szkiełkiem uczonego, Pestalozzi chwytał gorącem swem uczuciem. Komeński rozważał potrzeby wychowania, Pestalozzi je

odczuwał i walczył namiętnie o ich zaspokojenie. Komeński żył w wieku XVII, Pestalozzi w drugiej połowie XVIII i pierwszych trzech dziesięcioleciach XIX. Czasy zamierania ducha Odrodzenia i krwawej rozpłaty wyznaniowej, oraz mistycyzmu religijnego, a czasy porodu idei rewolucyjnych, samej rewolucyi i jej upadku, epopei „Napoleon", romantyzmu, oraz rozbudzenia się uczuć humanitarno-społecznych, humanitarno-kosmopolitycznych i humanitarno-narodowych, tryumfów myśli w filozofii, jako też początków przewrotów ekonomicznych wskutek rozwoju przemysłu — to dwa krańce biegunowe. Mógł Pestalozzi nie czytywać książek swoich współcześników, ale nie mógł się wyłamać z pod wpływów swej epoki, jest jej produktem, jak Komeński swojej.

Z twórców systemów pedagogicznych Pestalozzi znał i uznawał tylko Rousseau, ale w Rousseau skrystalizowały się prądy społeczno-wychowawcze i filozoficzne od czasów Odrodzenia do epoki Oświecenia włącznie. Nie jest zatem Pestalozzi oderwany od przeszłości.

Droga indukcyjnego badania naukowego była dla Komeńskiego, jak i dla Pestalozzego, wskaźnikiem w nauczaniu. Sprawność zmysłów, spostrzeganie, poglądowość, unaocznienie—stanowią podstawę systemu pedagogicznego Komeńskiego, jak i Pestalozzego. Komeński, jak i Pestalozzi, wskazuje na naturę jako właściwą wychowawczynię człowieka. Komeński dąży, jak Pestalozzi, do oświaty ogólnej i powszechnej, do uczłowieczenia przez wychowanie, oraz do zbratania się stanów i narodów, — jak on, widzi w systematycznem kształceniu elementarnem podwalinę rozwoju kulturalno-społecznego ludzkości, — jak on, zaleca równomierne kształcenie umysłowe i fizyczne. Tak jest. Ale w tych podobieństwach jest dużo różnic zasadniczych.

Dla Komeńskiego postępowanie indukcyjne i unaocznianie są tylko ułatwieniem w nabywaniu wiadomości, kształcenie sprawności zmysłów i spostrzegania koniecznym warunkiem poglądowego nauczania.

Zalecając wszechstronne kształcenie zmysłów w zasadzie

Z. JAKLC

ogólnej, Komeński opiera jednak unaocznienie prawie wyłącznie na obrazkach. Jest on twórcą powierzchownej poglądowości „obrazkowej“ i dążności do wszystkowiedztwa w nauczaniu. Żąda nauczania wychowawczego, kształcącego umysł i uczucie, ostatecznie jednak kształcenie jest dla niego tylko nabywaniem wiadomości.

Komeńskiego uważają ogólnie za apostoła stosowania się w wychowaniu do siły twórczej przyrody. Istotnie bardzo często Komeński porównywa czynności pedagogiczne i ich przedmioty z tworami przyrody. Są to jednak tylko zwroty retoryczne, gdyż bynajmniej nie służą mu za rzeczywisty punkt do rozumowania pedagogicznego; dopiero skonstatowawszy objaw psychiczny, daje on mu szatę obrazową. Tak np. powiada Komeński: „Tworzenie zaczyna się nie od skorupy, lecz od miękkiego jądra, które pokrywa się najpierw leciutką skórką, a twardniejąc przekształca się w skorupę“. Znaczy to, że w nauczaniu należy postępować od tego, co jest łatwiejsze, do tego, co jest trudniejsze. Gdyby obrazu o jajku Komeński w ten sposób nie objaśnił, któżby odgadł właściwe jego znaczenie? Czyż dla przyrody trudniejszą jest rzeczą tworzenie skorupy, niż jądra? Prawdy słów: „od rzeczy łatwiejszej do trudniejszej“ dowodzi nie obraz metaforyczny o jajku, lecz następujące rozumowanie: „Jeśli najpierw ćwiczymy zmysły (to jest najłatwiejsze), następnie pamięć, później pojmowanie, następnie zaś sąd; to zachowujemy stopniowanie w nauczaniu, gdyż wszelka wiedza zaczyna się od poglądu, a następnie przy pomocy wyobraźni przechodzi do pamięci; przez wyliczenie (indukcyę) szczegółów tworzy się pojmowanie ogółu i nareszcie następuje sąd o przedmiocie, który dostatecznie został pojętym, by wytworzyć poznanie“.

I u Pestalozzego to stosowanie się w wychowaniu do siły twórczej w przyrodzie jest często tylko zwrotem retorycznym. Najczęściej przez naturę rozumie on — naturę ludzką ogólną i indywidualną, to, co nazywa „naturą“ wewnętrzną człowieka i na czem zasadza swoją teoryę samorozwoju i dążności do samodoskonalenia.

Znajdujemy i u Komeńskiego ślady pojmowania natury wewnętrznej człowieka, oraz teoryi samorozwoju i dążności do samodoskonalenia się, ale pojęcia te u niego mają raczej znaczenie scholastyczno-teologiczne, niż psychologiczne, antropologiczne i społeczno-kulturalne, jak u Pestalozzego.

Komeński podaje swą teoryę nauczania już jako gotową i opiera ją na wywodach dedukcyjnych, od których przechodzi do stosowania praktycznego, przechodzi od ogółu do szczegółu; Pestalozzi wysnuwa swoją przed nami, postępując indukcyjnie i przechodząc od szczegółów do ogółu, od praktyki do teoryi; szuka, bada naturę ludzką, oraz rozpatruje środki wychowawcze w zastosowaniu do niej od początków do końca swej działalności pedagogicznej. Nie o wiadomości, nie o umoralnienie przez wiadomości, jak Komeńskiemu, chodzi Pestalozzemu, lecz o umiejętności, o wytworzenie dążności do poznania samoudoskonalenia się, o zaprawianie w umiejętnościach i moralności przez przyzwyczajenie.

Komeński zbudował cały system szkolnictwa z ustopniowaniem typów i programami od szkoły macierzyńskiej, czyli pierwszego nauczania przez matkę, do uniwersytetu włącznie; nauczanie macierzyńskie od 1-ego do 6-ego roku życia przygotowuje do szkoły elementarnej, ogólnej i obowiązującej dla wszystkich stanów i powołań, na niej zaś buduje szkołę średnią, która z kolei przygotowuje do uniwersytetu. Każdy stopień wyższy stanowi uzupełnienie i dalsze rozwinięcie poprzedniego, przeskoczyć nie można żadnego, szkół odrębnych dla ludu i warstw wyższych niema, o przejściu z jednego stopnia na drugi stanowi jedynie uzdolnienie.

W ogólnym zarysie myśl o jednolitem dla wszystkich przygotowaniu przedszkolnem i elementarnem prześwieca i w poglądach Pestalozzego, jak to widzieliśmy wyżej (str. 000), wszelakoż bez dalszego ustopniowanego planu. Szkole ludowej Komeński przepisuje szczegółowy program, a tak obszerny, jakiego ona dziś jeszcze nie posiada. Projekty szkolne Komeńskiego przypominają wielce podobne projekty za wielkiej rewolucyi francuskiej (Condorcet). W tym

względzie Komeński wyprzedza nie tylko swój czas, ale i Pestalozzego. Pestalozzi nie wchodził w szczegóły nauczania średniego i wyższego, nie podaje też szczegółowego programu dla szkoły elementarnej, jemu chodzi tylko o zasadę ogólną — dawania każdej jednostce możności kształcenia się, chodzi mu nie o ilość i jakość wiadomości, ale o sposoby ich nabywania. Pestalozzi jest przedewszystkiem bojownikiem o prawa ludu. Przez miłość dla ludu został pedagogiem. Uczłowieczenie ludzkości jest dla Pestalozzego przedewszystkiem uczłowieczeniem ludu przez wychowanie domowe, szkolne i społeczne; szkoła elementarna jest dla niego tylko jednym z środków podźwignięcia ludu z niedoli.

Komeński, jako teolog i człowiek swego czasu, nie traci nigdy z oka stanowiska wyznaniowego. Wszak występuje przeciw lekturze klasyków w szkole średniej, zalecając jako ćwiczenie zamiast pogańskich autorów Biblię i ojców kościołów, oraz naukę realiów (po łacinie). Zbratanie się stanów i narodów jest dla niego wytworzeniem wielkiej społeczności chrześcijańskiej, marzył bowiem o złączeniu się wyznań, prawdopodobnie tylko protestanckich.

Jak pojmował to zbratanie Pestalozzi, wiemy już dostatecznie; wiemy też, jak się zapatrywał na dogmatyzm i wyznaniowość i czem było dla niego chrześcijaństwo. Równomierność w kształceniu fizycznem i umysłowem ma u Komeńskiego więcej znaczenie utylitarne, niż humanitarne, zresztą nad jednem i nad drugiem stawia kształcenie religijno-moralne, ale nie w znaczeniu kulturalnem, nadawanem mu przez Pestalozzego, lecz wyznaniowem.

Jest więcej różnic, niż podobieństw, w poglądach Komeńskiego i Pestalozzego. Ze względu na różnicę epok Komeńskiemu nie czyni ujmy wyższość Pestalozzego nad nim. Mimo długiego zapomnienia Komeński uczynił swoje dla rozwoju pedagogiki: pierwszy stworzył dydaktykę na podstawie naukowej i wprowadził realia do nauczania, czem wpłynął na Franckego, który obok Rousseau wpłynął na filantropinistów, ci zaś wpłynęli z kolei na organizacyę programów nauk przyrodniczych w szkole średniej i wytworzenie

się szkoły realnej dzisiejszej. W idei szkoły ludowej Komeński i Pestalozzi uzupełniają się nawzajem znakomicie, byli oni i będą jej ojcami duchowymi. W idei wychowania Komeński kroczył od głowy do serca, Pestalozzi zaś od serca do głowy.

Jeśli przy istotnych podobieństwach w dążeniach i poglądach między przedstawicielami dwóch wieków: Komeńskim i Pestalozzim, znajdujemy dużo różnic, to między dziećmi prawie że tej samej epoki: Basedowem i Pestalozzim, znajdujemy podobieństwa tylko pozorne, a więcej jeszcze różnic. Jakże różne są już same osobistości! Basedow to dziwna mieszanina wyższych aspiracyi duchowych i dążności społecznych z poziomemi lub chorobliwemi skłonnościami, — to jednocześnie śmiały reformator i chciwy zysku szarlatan, ideowiec i psychopata. Jakim był Pestalozzi, wiemy... Sam zaś filantropinizm stanowi również mieszaninę, jest bowiem ideą wielce humanitarną z jednej strony, a grubym, krańcowym utylitaryzmem i hołdowaniem modzie z drugiej strony, — jest mieszaniną trywialnej trzeźwości, utopii, zmysłu praktycznego i frazesów, — dziwną łataniną naturalizmu Rousseau, sensualizmu Lockea i metody indukcyjnej Bacona, pietyzmu i realizmu Franckego, racyonalizmu Wolffa, sentymentalizmu Klopstocka i jego duchowego potomstwa, wszystkiego potrosze.

Metodą nauczania filantropinizm bliższy jest daleko Komeńskiego, choć brak mu wielu jego głębi, niż do Rousseau i Pestalozzego, gdyż zaleca jako poglądowość obrazkowość t. j. surrogat zamiast samej rzeczy i wiedzę encyklopedyczną jako zlepek wiadomości, uważa indukcyę i spostrzeganie przedewszystkiem za środki ułatwiające naukę, nie zaś kształcące jak Pestalozzi, w części przed nim Rousseau, a nawet już Locke. Jedyną trwałą pusciznę, jaką pozostawił filantropinizm pedagogice, jest wyrobienie metody nauk przyrodniczych, choć poprzedził go w tym względzie Francke w praktyce, a Komeński w teoryi; tylko w tym punkcie góruje on nad nauczaniem praktykowanem w instytutach Pestalozzego.

Że pierwszorzędne umysły, jak np. Kant, interesowały się filantropinizmem i że sypano krocie na te zakłady, tłomaczy się duchem czasu. Zainteresowanie się to zwróciło się następnie na działalność Pestalozzego, choć już nie w tym stopniu, szczególnie pod względem materyalnym. Jeden z historyków niemieckich pedagogii powiada: „Filantropina Basedowa, wzniesione na złocie i srebrze, legły w gruzy; instytut Pestalozzego, wzniesiony na sercach całej ludzkości, duchowo istnieć będzie po wsze czasy. Jedynym zakładem filantropinistów, który nie tylko materyalnie przetrwał Yverdun, ale dotrwał do dni dzisiejszych, jest instytut w Schneppenstalu, założony przez Salzmanna, jednego z najwybitniejszych współpracowników Basedowa, nad którym górował charakterem i praktycznością.

Filantropinizm w szkolnictwie zrodził się z racyonalizmu religijnego, czyli deizmu i bezwyznaniowości. Z tego samego źródła powstał i neohumanizm klasyczny w szkolnictwie, choć stanowił również opozycyę przeciw filantropinizmowi. Dotąd bowiem, wyjąwszy kształcenie humanistyczne z czasów Odrodzenia w duchu klasycznym, może szkoły Jansenistów w duchu realnym, oraz filantropinizm w pierwszej swej fazie rozwoju, również w duchu realnym, uznawano w nauczaniu tylko jeden wpływ i przedmiot kształcący—religię, wszystkie inne przedmioty miały tylko znaczenie utylitarne. Łacina w średniowiecznem nauczaniu posiadała wyłącznie znaczenie utylitarne, jako przedmiot niezbędny dla duchownego, język międzynarodowy i klucz do teologii, filozofii, historyi i nauk ścisłych; literatura piękna klasyczna odgrywała w kształceniu rolę podrzędną, służyła do zaprawiania w łacinie, oraz do nabywania wiadomości naukowych, o pierwiastki zaś etyczne i estetyczne w niej zawarte nie dbano.

Humanizm Odrodzenia wystąpił jako opozycya przeciw wpływowi wyłącznie kościelnemu w szkolnictwie. Języki i literatura klasyczna stanowić miały dźwignię do wyzwolenia ducha jednostek od jarzma scholastyki i przesądów. Reformacye i ruch naukowy nowożytny zdusiły klasycyzm

Rodzinna bibljoteka
L. p.
Dział l. d.

jako wpływ kształcący w szkolnictwie. Wszak Komeński zaleca praktyczne nauczanie łaciny i to na realiach (Orbis pictus), tak zwaną dziś metodę naturalną, gdyż polegała ona na omawianiu obrazków i rozmowie o przedmiotach potocznych; jako lekturę zaleca więcej Biblię i ojców kościoła, niż klasyków, boi się nawet ich antyreligijnego i antymoralnego wpływu.

Także Montaigne i Locke zalecają praktyczną naukę łaciny. Od Rousseau i encyklopedystów torowało sobie drogę przekonanie, że wiedza nowożytna obyć się może bez wiedzy starożytnej, że pierwsza jest dojrzalsza od drugiej, zatem od niej wyższa. W szkole uczono łaciny znów praktycznie. W szkołach zakonnych wyrobiła się metoda, która dawała dobre rezultaty, w filantropinach zaś ułatwiająca metoda naturalna, prowadzona do absurdum, nie wydawała żadnych rezultatów.

Grekę, tak gorąco zalecaną przez humanistów Odrodzenia, znów usunięto z planu, a jeśli jej uczono w szkole protestanckiej, to tylko na Nowym Testamencie dla studyum teologicznego; w tymże celu uczono w niej hebrajszczyzny.

Atoli znaczenie praktyczne łaciny, jako języka międzynarodowego, zatracało się coraz więcej. Stanowisko języków starożytnych w szkole średniej było zachwiane, gdy filologowie niemieccy poczęli dowodzić konieczności zachowania tych przedmiotów, jako podstawy kształcenia ducha. Uczynił to pierwszy filozof Fr. Wolff, dowodząc, że jedynie tylko gramatyka łacińska kształci myślenie, a jedynie literatura grecka i rzymska rozwija uczucia humanitarne, inne zaś przedmioty mają wyłącznie znaczenie praktyczne, jako wiadomości i umiejętności niezbędne w życiu. Tak powstało pojęcie kształcenia formalnego i materyalnego, jako przeciwstawiania. Stało się aksyomatem dla państwowych kierowników oświaty i przeważającej opinii inteligencyi na czas długi, prawie aż do dni dzisiejszych, że szkoła ogólnie kształcąca przedewszystkiem opierać winna program swój na językach starożytnych i literaturze klasycznej.

Na filantropinizmie i zakładach Franckego wyrosła szkoła realna, przygotowująca bezpośrednio do życia, na neohumanizmie klasycznym — gimnazyum, przygotowujące do studyów wyższych.

Ideałem społeczno-wychowawczym filantropinistów była szczęśliwość, Kanta zaś — wyrabianie obowiązkowości z wewnątrz na zewnątrz, w czem spotyka się on z Pestalozzim. Tezę filozoficzną Kanta przejął i ujął wraz z pestalocyzmem w system wychowania państwowo-przymusowego Fichte. O jego mowach do narodu niemieckiego jako też o zarządzeniach oświatowych w Prusiech po klęsce pod Jeną wspomnieliśmy wyżej. Pruskie ministeryum oświaty Steina uważało szerzenie pestalocyzmu za ideę oświaty powszechnej i za panaceum na rozbudzenie ducha narodowego i społecznego, w związku z oswobodzeniem włościan od więzów feudalizmu. W tym celu zakładano seminarya dla nauczycieli, przyszłych krzewicieli wśród ludu. Czyniły to i inne państwa i państewka niemieckie, a wszędzie stawali na czele seminaryów stypendyści pruscy i inni wychowańcy instytutu w Yverdunie.

Pestalocyzm w szkolnictwie stał się poniekąd i systemem rządowym. I na programy gimnazyalne wpłynął pestalocyzm za sprawą Wilhelma Humboldta, który neohumanizm klasyczny, czyli kształcenie formalne na podstawie klasycyzmu, usiłował ożywić wielkim swoim duchem. A i w szkole realnej poszukiwano podstaw formalnego kształcenia w matematyce, naukach przyrodniczych i językach nowożytnych.

Doniosły był wpływ pestalocyzmu na zainteresowanie się państwa i społeczeństwa dziatwą upośledzoną fizycznie, moralnie, umysłowo (instytuty dla głuchoniemych i ociemniałych, osady rolne, zakłady dla idyotów).

Pestalocyzm w Niemczech od pierwszych początków rozpadł się na pestalocyzm ścisły, czyli formalny, i stosowany, czyli materyalny, jako też na wyznaniowy i bezwyznaniowy.

Jednym pestalocystom chodziło głównie o kształcenie formalne w duchu Pestalozzego, drugim o materyalne;

pierwsi głosili, że sam przedmiot nauczania nie ma żadnego znaczenia w kształceniu, wszystko jedno jaki, byleby przy jego wykładzie stosowano „metodę“; drudzy, że stosowny wybór przedmiotów stanowi o skuteczności metody. Gdy jedni w wyborze przedmiotów zważali tylko na pierwiastki kształcące, które one zawierały, drudzy cenili prawie tylko ich praktyczne zastosowanie do życia. Jedni widzieli przyszłość pestalocyzmu jedynie na podstawie religijno-wyznaniowej, inni zaś utożsamiali go z dążeniem do szkoły bezwyznaniowej i oswobodzeniem jej od jarzma kościoła.

Systemy filozoficzne i dążenia społeczne wytworzyły w łączności z pestalocyzmem różnorodne nowe prądy w pedagogice, najczęściej bez wpływu na praktykę. Niewygasły zaś filantropinizm w połączeniu z pestalocyzmem wpływał niemało na praktykę, po większej części w duchu skrajnego utylitaryzmu, — wpływał atoli dodatnio na wyrobienie się metody niektórych przedmiotów, szczególnie nauk przyrodniczych. Dodać też należy, że pierwsi pestalocyści bez względu na kierunek powoływali się wszyscy na samego Pestalozzego, zwalając to, co było niedogodne dla ich teoryi, na Niederera, który stał się kozłem ofiarnym w równej mierze dla wszystkich.

Najwybitniejszymi pestalocystami z imienia i zasady, w teoryi i praktyce szkoły ludowej w Prusiech byli: Wilhelm Harnisch i Adolf Diesterweg.

Harnisch był jednym z pierwszych założycieli pestalocyzmu w Niemczech, czynny jako nauczyciel (1809), dyrektor seminaryum i pisarz pedagogiczny. Zapytany kiedyś, czy jest pestalocystą, odpowiedział: „Jeśli przez pestalocystę należy rozumieć takiego człowieka, który uwielbia zawiłe problematy Niederera i oczekuje zbawienia od form i formułek Pestalozzego, to nie jestem nim stanowczo; ale jeśli nazywacie pestalocystą człowieka, który widzi cel dążeń Pestalozzego nie w przeciążaniu pamięci i nie w bezprzedmiotowych „ćwiczeniach rozumowych“, lecz we wszechstronnem kształceniu całego człowieka, oraz znajduje w miłości środki ku temu, to jestem nim całą duszą“.

Harnisch stał mocno na stanowisku protestancko-kościelnem i nienawidził racyonalizmu i filantropinizmu, uprawiającego rozumową katechezę, był przytem gorliwym ludowcem, który w oświacie powszechnej przez dobrze uorganizowaną szkołę widział przyszłość narodu, jako też rzecznikiem praktycznego przygotowania do życia, oraz stosowania hygieny i kształcenia fizycznego w szkole.

W tym duchu usiłował on pogodzić zasady pestalocyzmu z wyznaniowością i potrzebami społecznemi życia praktycznego. Zdaniem jego, nie może być zadaniem wychowania kształcenie jedynie „człowieka“ — jest to bowiem pojęcie ogólne, zbyt nieuchwytne, abstrakcyjne,— lecz chrześcijanina, pracownika i obywatela. Szkoła winna wychowywać równomiernie dla kościoła, domu i państwa.

Adolf Diesterweg był bojownikiem o szkołę bezwyznaniową, państwową, niezależną, ciesząc się nie mniejszym wpływem od Harnischa na uorganizowanie szkoły ludowej pruskiej, musiał pod presyą reakcyi koło r. 1880 ustąpić ze stanowiska kierownika seminaryum, nie przestał jednak walczyć za swoją ideę do ostatniej chwili życia. Jest on w polityce uosobieniem liberalnych dążności w szkolnictwie pruskiem, w praktyce zaś szkolnej uosobieniem pestalocyzmu, urobionego na modłę pruską, mimo że pestalocyzm, dawniej tak protegowany przez rząd, stał się od doby rewolucyjnej (1846—49) synonimem nieprawomyślnych dążeń w szkolnictwie.

Imię Pestalozzego było po jego śmierci w Niemczech prawie zapomniane, gdy setna rocznica urodzin mistrza nowszej pedagogiki wywołała o nim żywe wspomnienie, gorący entuzyazm żywiołów liberalnych i obfitą literaturę pestalocyzmu. Obchód rocznicy w Szwajcaryi stał się dla jego uczestników z Niemiec demonstracyą polityczną, antyrządową dla Prus. W tym czasie Diesterweg wystąpił z płomiennem swem pismem o Pestalozzim, w którem skreślił jego życie i zasady pedagogiczne, atoli patrząc na nie przez pryzmat własnych swych poglądów. Wielką zasługę położył przez ułożenie razem ze specyalistami przewodników dla nauczycieli („Wegweiser für deutsche Lehrer“).

Harnisch i Diesterweg walczyli obydwaj o wytworzenie stanu nauczycielskiego uświadomionego narodowo i społecznie, przygotowanego gruntownie do swego zawodu i zabezpieczonego sowicie pod względem materyalnym. Gdy jednak pierwszy łączył z uświadamianiem wyznaniowość, a zabezpieczenia bytu nauczycielom oczekiwał od sfer rządzących i opinii społecznej, drugi żądał od nauczycieli myślenia niezależnego od dogmatu i samowiedzy w walce o swe prawa.

Według Diesterwega, główne punkty pedagogiki Pestalozzego są następujące: 1) Podstawowych zasad wychowania należy poszukiwać w naturze ludzkiej. 2) W naturze ludzkiej tkwi żywy popęd do rozwoju. 3) Zadaniem prawdziwego wychowania jest zatem usuwanie przeszkód w samorozwoju, a winno ono być więcej negatywne, niż pozytywne. 4) Działanie pozytywne w wychowaniu polegać winno na pobudzaniu; wychowanie jest teoryą pobudzania (Erregungstheorie). 5) Rozwój człowieka rozpoczyna się od spostrzeżeń zmysłowych przez wrażenia etyczne, jego szczytem intelektualnie jest — zrozumiałość (Verständlichkeit), praktycznie zaś samodzielność (Selbstständigkeit). 6) Do samodzielności i stanowienia o sobie wiedzie samosprawność (Selbsttätigkeit). 7) Dzielność praktyczna zależy więcej od posiadania siły duchowej i fizycznej, niż od wiadomości. 8) Religijność człowieka zależy bez porównania mniej od wykuwania wersetów biblijnych i katechizmu, niż od obcowania z bogobojną matką i dzielnym ojcem. Wychowanie religijne, jak i wogóle całe wychowanie, winno rozpoczynać się od urodzenia się dziecka i spoczywać w ręku matki. 9) Przedmioty główne formalnego kształcenia sił stanowią: forma, liczba, mowa.

Ideę kształcenia elementarnego stanowi myśl rozwijania w dziecku fundamentów wiary i miłości, założonych w umyśle dziecka przez wychowanie domowe, i kształcenie jego uzdolnienia do spostrzegania, mówienia i myślenia przez wymienione wyżej środki uniwersalne kształcenia, za pomocą metody zgodnej z prawami rozwoju, ustanowionemi przez przyrodę.

Stąd wypływają następujące wnioski: a) Izba mieszkalna jest najważniejszem miejscem wychowania, „Księga matek“ najważniejszą książką wychowawczą. b) Wszelkie nauczanie winno być oparte na bezpośredniem spostrzeganiu; całe nauczanie jest nauką spostrzegania (Anschauungsunterricht). Pierwsze nauczanie każdego przedmiotu może być jedynie nauką spostrzegania (poglądem), jeśli ma posiadać treść płodną, żywą, prawdziwą. Przeciwieństwem jej jest czczy i pusty werbalizm. Najpierw rzecz, następnie obraz, o ile to możliwe, znak, słowo. c) Pierwsze nauczanie zasadza się na wskazywaniu i wykonywaniu (Vorzeigen und Nachzeigen), na przepowiadaniu i powtarzaniu. Nauczyciel winien rozwijać samosprawność ucznia, dlatego należy stosować przeważnie metodę pobudzającą, rozwijającą, heurystyczną. d) Uczeń nie powinien niczego się uczyć, czego nie rozumie, czego się atoli nauczył na pamięć, to stanowić winno jego trwałą własność, którejby nie mógł nigdy utracić. Sposób, w jaki uczeń wypowiada wyuczoną lekcyę, stanowi miarę dla oceny jasności i sprawności jego wyobrażeń i poznania.

Widzimy, jak dowolnie Diesterweg wybierał z wielkiego śpichlerza myśli Pestalozzego to, co uważał za stosowne, a przytem nie zawsze liczył się ze ścisłością, choć przyznać trzeba, że niektóre punkty uwydatnił i określił trafnie, a sposób przedstawienia rzeczy jest nadzwyczaj jasny i łatwy.

W innych pismach Diesterweg występuje przeważnie jako eklektyk, tylko w luźnym związku z pestalocyzmem. Praktykiem był Diesterweg znakomitym, ale jako praktyk odstępował od swego mistrza jeszcze dalej, a co od niego przejmował, to nie zasługiwało na przejmowanie. Czynili to i inni, w ten lub inny sposób.

Z biegiem czasu w Niemczech powoływano się na Pestalozzego coraz rzadziej, coraz zaś częściej na Komeńskiego, stawiano drugiego wyżej od pierwszego. Nie zadowalniał jednak i komenizm; nastąpiło panowanie nowej teoryi pedagogicznej — herbartyzmu.

5. Herbart i jego szkoła.

Filozofowie z pierwszej połowy XIX wieku: Schleiermacher, Hegel, Beneke, Herbart dla uzupełnienia swych systemów filozoficznych, oraz teolodzy: Niemeyer, Schwarz, Gräfe w celu godzenia interesów religijnych z wychowawczo-społecznymi, tworzyli mniej lub więcej nowe teorye pedagogiczne, w których świadomie lub nieświadomie schodzą się w tych lub owych punktach z Pestalozzim. Atoli jedynie system pedagogiczny Herbarta [1]), mocno zmodyfikowany przez jego następców, wydał bujne owoce w teoryi i praktyce. Herbart rozpoczął swoją działalność na polu pedagogiki teoretycznej od omawiania poglądów Pestalozzego z katedry uniwersyteckiej i w druku. Szczególnie zaś zajmował się jego projektem „abecadła spostrzegania“. Nie wnika on w głębię myśli Pestalozzego i nie widzi ich łączności z Kantem, dlatego nie uznaje różnic w poglądzie na spostrzeganie między Pestalozzim a Komeńskim i Basedowem.

Wychwalając rezultaty praktyczne w Burgdorfie, dziwi się, że oparte są na tak kruchej podstawie teoretycznej, jaką są poglądy Pestalozzego. Zamierzał założyć podwalinę filozoficzną dla postępowania doświadczalnego pedagoga szwajcarskiego i w tym celu modyfikował jego teoryę spostrzegania i poznania, zalecając za punkt wyjścia dla matematyki i rysunku trójkąt zamiast czworoboku. Wkońcu jednak stworzył własny system pedagogiczny, oparty w części na stworzonej przez siebie teoryi psychologicznej, etyce i metafizyce, oraz w części na doświadczeniu, którego nabył jako nauczyciel domowy. Pedagogikę swoją zastosował prawie wyłącznie do wychowania przez nauczanie i to chłopców.

W psychologii Herbart wprawdzie odrzuca metafizyczne pojęcia o władzach duszy, jak pamięci, wyobraźni, woli

---

[1]) Jan Fryderyk Herbart (1776 — 1841). Główne dzieła pedagogiczne: „Allgemeine Pädagogik“ (1806) i „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ (1835).

i t. d., atoli nie znajduje się jeszcze na stanowisku psychologii dzisiejszej, lecz raczej zbliża się do Lockea z jego „tabula rasa“ duszy.

Treść duszy stanowią, według niego, wyłącznie wyobrażenia, nabywane stopniowo za pomocą zmysłów, a powstające z wrażeń. Podlegają one stałym prawom mechaniczno-fizycznym, których działanie da się matematycznie obliczyć. Są one tem, czem są molekuły i atomy w świecie nieorganicznym, komórki zaś w organicznym. Życie duszy to ciągła fluktuacya wyobrażeń, ich asocyacya, utrwalanie i zanikanie. Uczucia, wola wytwarzają się na tle tego procesu wyobrażeniowego i zależne są od niego. Myślenie w odpowiednim kierunku i wpojone zasady kształcą etycznie, umoralniają. Nauczanie wychowawcze winno nie tylko rozwijać sprawność myślenia i dostarczać wiadomości, lecz także, i to głównie, umoralniać. Wychowawca to zegarmistrz, który kieruje mechanizmem duszy według swej woli. Dusza nie posiada wewnętrznego popędu do kształcenia się i doskonalenia; dążenie to może wyrobić dopiero wychowawca przez odpowiednie nauczanie. Stopień uwagi stanowi o sprawności asocyacyi i trwałości szeregów wyobrażeniowych. Stopień zaś uwagi zależy od zainteresowania się, które umożliwia kojarzenie się (apercypowanie), oraz późniejszą reprodukcyę wyobrażeń. Dlatego należy w nauczaniu wybierać to, co się znajduje w związku z dawniejszym zasobem wyobrażeń.

Zainteresowanie się jest wewnętrzną czynnością, zajęcie myśli jakim przedmiotem; zainteresowanie okazuje ten, kto zachowuje w pamięci to, czego się nauczył, i dąży do pomnożenia nabytej wiedzy. Nauczanie wychowawcze winno wprowadzać w ruch mechanizm duchowy, pomnażając jego zasoby i udoskonalając go, budując nowe wyobrażenia na podstawie dawniej nabytych. Wyobrażenia nabyte przed i poza nauczaniem pochodzą z dwóch źródeł głównych: z doświadczenia i stosunków z ludźmi; z pierwszego wypływają wiadomości o przyrodzie, ale niedostatecznie powiązane z sobą i surowe jeszcze, z drugiego zaś uczucia dla ludzi,

Rodzinna bibljoteka
L. p.

nie zawsze chwalebne, przeciwnie często godne potępienia.

Nauczanie winno iść w dwóch kierunkach głównych: historycznym i przyrodniczym. Pierwszy polega na 1) budzeniu współczucia dla człowieka (Teilnahme), t. j. interesowania się wszystkiem, co ludzkie w ogólności, 2) na budzeniu współczucia dla społeczeństwa, t. j. interesowania się dobrem ogólnem, 3) na wpajaniu czci dla Najwyższej Istoty. Do kierunku społecznego zalicza się nie tylko historya, lecz także nauka języka. Przedmioty te mają rozwijać współczucie i poczucie przynależności społecznej i religijność, oraz uczucie estetyczne.

Nauczanie przyrodnicze zasadza się 1) na różnorodności (empiryi), 2) prawidłowości (spekulacyi), 3) na stosunkach estetycznych (smak); należy do niego nie tylko przyrodoznawstwo, ale również i matematyka. Studya matematyczne, począwszy od najprostszego rachunku do matematyki wyższej włącznie, winny opierać się na przyrodoznawstwie, a przez to kojarzyć się z doświadczeniem wychowańca, by mogły znaleźć wstęp do jego zakresu myślenia. Nauczanie przyrodoznawstwa ma pobudzać do spostrzegania i zastanawiania się. Już dla przeciwdziałania egoizmowi należy stosunki ludzkie uczynić przedmiotem głównym kształcenia człowieka, nie tylko w gimnazyum, ale i w szkółce wiejskiej.

Nauczanie może być nie tylko opisowo-opowiadające: może być też analityczne i syntetyczne. W sposób opisowo-opowiadający można tylko uzmysłowić, co jest dostatecznie podobne do tego i w porównaniu z tem, na co wychowaniec dotąd patrzał.

Masę materyału myślowego, nagromadzonego w głowach dzieci, pomnażanego jeszcze przez nauczanie opisowo-opowiadające, należy rozkładać na części i stopniowo kierować uwagę na szczegóły i szczególiki, pogłębiać, by wywołać jasność i czystość wyobrażeń. Nauczanie syntetyczne wznosi ostatecznie całą budowę myśli, której żąda nauczanie wychowawcze.

Istnieją cztery stopnie poznania i nauczania: jasności, asocyacyi, systemu i metody.

I. Ogólnie nauczanie ma:	II. W przedmiotach historycznych ma być:	(Stopnie):
1) wskazywać,	1) poglądowe,	1) jasność,
2) łączyć (kojarzyć),	2) ciągłe,	2) asocyacya,
3) uczyć,	3) podniosłe,	3) system,
4) filozofować.	4) wkraczać w dziedzinę rzeczywistości.	4) metoda.

Ostatecznym celem wychowania jest wytwarzanie siły charakteru etycznego przez kształcenie woli. Idee, zasady i wyobrażenia wytwarzają wolę. Niema nauczania bez wychowania, niema też wychowania bez nauczania. Podstawą nauczania humanitarnego uczynił Herbart klasyków grecko-rzymskich, rozpoczynając w klasie najniższej od Odyssei i Eneidy, poczem następowali w ustopniowaniu: Herodot i Cezar, Platon i Cycero, dalej zaś Iliada, jako też Ksenofont, Liwiusz, Eurypides, Sofokles, Horacy.

Do praktyki zastosowali poglądy Herbarta: do szkoły średniej pierwszy Stoy, do szkoły zaś ludowej w jakie lat dwadzieścia po jego śmierci Tuiskon Ziller teoretycznie w licznych dziełach, praktycznie w seminaryum pedagogicznem, założonem przez niego przy uniwersytecie lipskim.

Herbartyzm w pojęciu dzisiejszem i jego powodzenie w teoryi i praktyce jest w znacznej mierze dziełem Zillera. Przetworzył on raczej herbartyzm, niż go wybudował dalej, odstępuje bowiem od swego mistrza nawet w punktach zasadniczych, zachowuje jego terminy, rozumie jednak przez nie zupełnie co innego.

Herbart buduje moralność wychowańców na kształceniu humanitarno-estetycznem, u Zillera zaś estetyka indywidualna i społeczna łączy się w nauczaniu wychowawczem ściśle z religią, czego u Herbarta niema śladu. Herbart uważa przedmioty historyczno-filologiczne i przyrodnicze za dwa czynniki współrzędne sobie w nauczaniu; Ziller zaś widzi w materyale historycznym i etyczno-religijnym wła-

ściwą treść nauczania elementarnego i przeprowadza ścisłą ich koncentracyę, tak że inne przedmioty są tylko jego uzupełnieniem, służebnikami wielkiego pana. Herbart żądał, żeby nauczanie budziło zainteresowanie dziecka, nawiązując to, co daje nowego, do tego, co już istnieje w duszy dziecka. Ma ono wydobywać z głębi jego świadomości zanikłe wyobrażenia oraz wytwarzać nowe kojarzenia i szeregi myślowe. Znaczy to, że zalecał stosowanie się do naturalnego rozwoju dziecka, nie widział jednak w tym rozwoju identyczności z kulturalnym rozwojem ludzkości, a przynajmniej nie widział konieczności w tem, żeby dziecko przechodziło w nauczaniu te same stopnie rozwoju, co ludzkość w drodze swego doskonalenia, czego żąda Ziller. Herbart, tak jak przed nim Pestalozzi, usiłuje ująć nauczanie psychologiczne przez tak zwane stopnie formalne. Te stopnie Herbarta i Pestalozzego obejmują całość przedmiotu nauczania lub pewnych jego części, nie są zaś jednostkami każdej lekcyi, jak u Zillera. Ziller ułożył następujący program koncentryczno-kulturalny do materyału humanitarnego, do którego wszystko inne stosować się winno.

Według ośmiu lat szkolnych:

1. Baśnie Grimma.
2. Robinson.
3. a) Dzieje patryarchów;
   b) bohaterowie germańscy.
4. a) Dzieje sędziów (biblijnych);
   b) Dzieje królów niemieckich.
5. a) Królestwo Dawida;
   b) Barbarossa i wojny krzyżowe. Upadek rycerstwa. Rudolf Habsburski. Powstanie szwajcarskie.
6. a) Życie Jezusa i wyjątki z proroków.
   b) Dzieje reformacyi. Wynalazki i odkrycia. Wojna Trzydziestoletnia. Fryderyk II.
7. a) Dzieje Apostolskie i wyjątki z listów w Nowym Testamencie;
   b) Dzieje starożytności.
8. a) Powtórzenie katechizmu. Walka o niepodległość

w Niemczech. Rewolucya francuska. Walka o niepodległość w Ameryce. Nowe cesarstwo niemieckie.

Stopnie formalne każdej lekcyi według Zillera są: I. Apercepcya: a) analiza, b) synteza; II. Abstrakcya: a) asocyacya, b) system; III. Metoda. Jaśniej przedstawia je dzisiejszy koryfeusz herbartyzmu W. Rein: 1) przygotowanie; 2) przedstawienie rzeczy; 3) porównanie; 4) zestawienie (wyprowadzenie pojęcia); 5) zastosowanie. Stopnie formalne w zastosowaniu do całego kursu nauczania według Herbarta p. wyżej str. 197; według zaś Pestalozzego: 1) spostrzeganie (wstęp, pogląd); 2) myślenie (porównanie, zestawienie); 3) zastosowanie.

Już w czystej swej formie herbartyzm przedstawia niemało słabych stron i to w punktach zasadniczych; gorzej jeszcze przedstawia się w przeróbce Zillera.

Zarówno psychologia jak i etyka łącznie z estetyką w założeniu Herbarta nie odpowiada dzisiejszemu poziomowi wiedzy. Jeśli zaś odrzucić punkty, że a) cała umysłowość buduje się na wyobrażeniach, b) że także kształcenie uczuć i woli uwarunkowane jest budową świata myślowego, c) że dusza jest odrębnym organizmem, niezależnym od natury fizycznej, w czem Herbart odbiega od swego ojca duchowego w psychologii Lockea, — to usuwamy podwalinę, na której wzniesiona jest pedagogika Herbarta, t. j. wytwarzanie charakteru wyłącznie zewnątrz i wyłącznie przez nauczanie, jedynie przez kierowanie mechanizmem myślenia, i cała budowa kształcenia wychowawczego rozsypuje się w gruzy. O ile więcej współczesny nam jest Pestalozzi ze swoją teoryą zewnętrznego i wewnętrznego spostrzegania, rozwoju wyższych uczuć z najniższych instynktów, autonomii woli i samorozwoju w duchu Kanta, przez dopomaganie naturze, wpływ okoliczności, w zasadach równomiernego kształcenia sił fizycznych, intelektualnych i moralnych, „zaprawiania w cnocie i umiejętnościach praktycznych“. O ile też więcej współczesny jest nam Pestalozzi swoją teoryą społeczno-wychowawczą, zarówno zabezpieczającą wolność jednostki i potrzeby organizmu społecznego, od krańcowego indywidualizmu, głoszonego przez Herbarta.

Wszelakoż, gdy nadamy teoryi wychowawczej samego Herbarta dzisiejsze podstawy naukowe dzisiejszej psychologii i zbliżymy znów do źródeł, z którego wyszedł, do Kanta i Pestalozzego, oraz zmodyfikujemy jednostronność filologiczno-historyczną, jako też nauczanie wychowawcze oprzemy na racyonalnem wychowaniu domowem i równomiernem kształceniu ducha i ciała, co już w części uczyniono, to herbartyzm występuje jako dalszy ciąg i rozwinięcie pestalocyzmu czystego.

Poglądy bowiem pedagogiczne Herbarta nie są wyłącznie wynikiem spekulacyi teoretycznej, lecz, jak to wspomnieliśmy już wyżej, w znacznej swej części oparte są na doświadczeniu, na praktyce, a jako takie, odznaczają się jasnością i trafnością uwag. Idea oświaty powszechnej, córa rewolucyi i Pestalozzego, w zastosowaniu do praktyki wydała płód poroniony. Nie w myśl to Pestalozzego zaprowadzono w większej części krajów europejskich przymus szkolny, przymus taki sam, jak powszechna służba wojskowa lub płacenie podatków.

Tak zwany „powrót do ciemnoty" wykazuje, jaką wartość posiada nauka pakowana gwałtem, nie wytwarzająca pragnienia dalszego kształcenia. Stwierdzono bowiem, że mimo przymusu szkolnego, mimo milionów łożonych na szkolnictwo, mimo całego olbrzymiego nakładu pracy oświatowej procent analfabetów między rekrutami stale się zwiększa i w Niemczech i we Francyi. Ci zaś analfabeci to niegdyś uczniowie szkół ludowych, zaopatrzeni w jak najchlubniejsze świadectwa.

Szkoła ludowa przyjęła program rozszerzony przez Pestalozzego. Uczono nie tylko katechizmu i czytania, lecz pisania, rysunku i rachunku, a nawet gramatyki, przyrodoznawstwa, geografii, historyi.

Ale metoda sokratyczno-katechetyczna Dintera panowała w szkole niepodzielnie. W rachunku chodziło wyłącznie o biegłość, o jego łączności z geometryą zapomniano zupełnie. W nauczaniu języka od początku błędnie wytknięta droga Pestalozzego, zeszedłszy się ze ścieżkami

Dintera i Jacquotota, zawiodła do absurdu w jałowych ćwiczeniach mowy i myśleniu. Nauki przyrodnicze traktowano utylitarnie, wzorem filantropinistów, geografię i historyę w duchu państwowego patryotyzmu. Z pestalocyzmu i filantropinizmu powstała t. zw. nauka o rzeczach, zlepek luźnych a różnorodnych wiadomości encyklopedycznych, okraszonych tendencyą kształcenia myślenia i czucia, w gruncie z dążnością czysto utylitarną, która trapi w części dotąd nauczanie elementarne, a uważana jest wciąż u nas za „nowość“ i „postęp“.

W szkole średniej neohumanizm, zapowiadający tak świetną przyszłość, zagasł. W gimnazyum i szkole realnej zapanowała znów formalistyka i utylitaryzm, stają się one wyłącznie warsztatami wyrabiania patentów. Nawet odwieczny spór między kształceniem klasycznem i przyrodniczo-matematycznem stał się kwestyą równouprawnienia świadectw dojrzałości.

Ogromny rozrost herbartyzmu w Niemczech tłomaczy się pragnieniem pedagogów, aby położyć kres fałszywemu pestalocyzmowi i komenizmowi, oraz oficyalnej pedagogice ministeryalnej, aby szkołę ożywić nowym duchem, aby nadać pedagogice podstawę naukową, aby ująć nauczanie w stałe, niezmienne formy naukowo uzasadnione, a przez to zapobiedz eksperymentowemu działaniu metodycznemu po omacku.

I w samej rzeczy, herbartyzm, jak przed nim pestalocyzm, filantropinizm, Rousseau i Locke, działał ożywczo na teoryę i praktykę, ale i jak jego poprzednicy, tylko do czasu.

W miarę jak herbartyzm wychodził z roli opozycyi przeciw oportunizmowi i szablonowości i stawał się sam oportunizmem i szablonowością bardzo wygodną dla nauczycieli, gdy stał się narzędziem prawowiernego i prawomyślnego wpływu na szkołę, gdy pod koniec ubiegłego wieku głosił się jedynym systemem naukowym i nadawał sobie pozory oficyalnej nieomylności, zowiąc siebie pedagogiką naukową w odróżnieniu od wszelakiej innej, którą chrzczono pogardliwie mianem empiryi (włącznie z pestalocyzmem) i rutyny, a psychologia i nauki społeczne w rozumieniu

nowoczesnem nabrały sił i żywotności, zaczęła razić coraz więcej nieuzasadniona jego pretensya do naukowości i wzrastała liczba jego przeciwników. Najgorętsi jego zwolennicy porzucili go lub zmodyfikowali w duchu nowoczesnym, powracają też do czystego herbartyzmu.

Jeszcze herbartyzm się trzyma, ale uderzają weń coraz silniej taranem krytyki tacy pedagogowie, jak Natorp i Messmer, obydwaj nacierają na schematyzm Zillera, oraz na przestarzałą filozofię, psychologię i etykę Herbarta: pierwszy nawołuje do Kanta i Pestalozzego, drugi usiłuje stworzyć własny system pedagogiczny na podstawie nauki nowoczesnej.

Cokolwiek się stanie z herbartyzmem, czy się przekształci, czy przejdzie w zupełności do archiwum historyi pedagogiki, pozostaną dla następującej praktyki nauczycielskiej zasady, postawione wprawdzie już przez Pestalozzego, ale przez Herbarta rozwinięte: 1) zasada stosowania się do zasobu umysłowego dziecka, szukania punktów stycznych między tem, co dziecko już posiada, a tem, co w nie wdrażamy; b) zasada planowości w nauczaniu, starannego przygotowania każdej lekcyi, choć nie koniecznie według stopni formalnych, zawsze jednak z należytem uwzględnieniem logiki i psychologii; 3) zasada harmonii w kształceniu; 4) zasada koncentracyi.

W stosunku do pestalocyzmu herbartyzm jest w wychowaniu indywidualizmem czystym, gdy drugi jest indywidualizmem uspołecznionym. Atoli jako wykonanie w nauczaniu, herbartyzm, czyli ściśle biorąc zilleryzm, staje się schematyzmem nie uwzględniającym indywidualności.

Kształceniem sprawności fizycznej górują nad herbartyzmem filantropinizm i pestalocyzm, w wyrobieniu zaś metody kształcenia humanitarnego herbartyzm góruje nad filantropinizmem i pestalocyzmem. Wprowadza też herbartyzm nowy pierwiastek wychowawczy — kształcenie estetyczne; znajduje się ono i u neohumanistów klasycznych, atoli nie uwydatnili go dostatecznie, nie uczynił tego i Pestalozzi.

Jak Pestalozzi, tak i Herbart rozpoczyna nauczanie już w wieku przedszkolnym, ale daje swobodę dziecku w spo-

strzeganiu bezpośredniem, zbieraniu wyobrażeń zmysłowych. Zaleca tylko kierowanie ustalaniem, kojarzeniem i modyfikowaniem wrażeń, wprowadzenie w ruch mechanizmu, budowanie umysłowości przez dostarczanie wiadomości (jak i Komeński), w ten sposób, żeby mogły powstać dobrze ułożone szeregi myślowe; środkiem do tego jest według niego głównie opowiadanie, działające na uczucie i myślenie. Zresztą, jak Pestalozzemu i Komeńskiemu, i Herbartowi nie udało się ująć nauczania przedszkolnego w karby systemu; uczynił to zaś Froebel.

---

6. Jan Paweł i Fryderyk Froebel.

Duchem pokrewnym Pestalozzemu był Jan Paweł Richter, znany w literaturze niemieckiej pod pseudonimem Jana Pawła (Jean Paul), powieściopisarz, humorysta i poeta-pedagog (1763 — 1825).

Jako pedagog, nie jest twórcą nowego systemu wychowawczego, lecz piewcą, znawcą i miłośnikiem duszy dziecięcej. Jak Rousseau i Pestalozzi, broni czystości duszy dziecięcej od skażenia, atoli nie rozumowaniem, jak pierwszy, lecz sercem, jak drugi. Jan Paweł napisał jedno tylko dzieło specyalnie wychowawcze „Lewana“, ale we wszystkich niemal swych powieściach porusza sprawy wychowawcze i z zamiłowaniem kreśli sylwetki dzieci lub sceny z ich życia; a duszę książątka ogarnia tąż samą miłością, co duszę pastuszka,—uprzedzeń kastowych nie posiada i względem możnych tego świata, nawet rzec można, że goręcej boleje nad niedolą pierwszego, niż drugiego, bo skutkiem wpływów środowiska dusza książątka jest więcej poniewierana, niż dusza pastuszka, szczęśliwego i wolnego w swym niedostatku i opuszczeniu.

W powieści „Loża niewidzialna“ Jan Paweł porusza ciekawy problemat pedagogiczny — wychowanie w odosobnieniu od świata. Emil w powieści Rousseau wychowuje

się tylko na wsi, bohater Jana Pawła w podziemiach; pierwszy dla odrodzenia się ludzkości, drugi dla własnej swej szczęśliwości, by ziemia mu się wydała rajem. Jak Pestalozzi, Jan Paweł opiera poglądy swoje pedagogiczne na tezie samorozwoju i harmonii w kształceniu intelektualnem, fizycznem i moralnem (religijnem), oraz badaniu psychologicznem. Jean Paul wychowanie powierza przedewszystkiem matce, jak Pestalozzi, krytykuje szkolnictwo, jak on, jest myślicielem intuicyjnym i rządzi się uczuciem. Wreszcie, jak Pestalozzi, borykał się przez całe życie z niedostatkiem.

Są jednak i różnice: w niektórych względach nie dorównywa Pestalozzemu, w innych przewyższa go współczesnością dzisiejszą. Jan Paweł, acz szczery demokrata i społecznik z idei, nie jest działaczem społecznym. Nauczaniem zajmuje się mało, a więcej wychowaniem ogólnem domowem. Jak Pestalozzi poza ludzkością miłował przedewszystkiem lud, tak Jan Paweł człowieka, ogólną naturę ludzką, jego wolność indywidualną.

Udoskonalenie się ludzkości przez wychowanie nie jest dla niego najwyższem uspołecznieniem, jak u Pestalozzego, lecz raczej hodowaniem wyższych duchem jednostek: marzy on o „nadludziach“, powstałych przez racyonalne wychowanie. Zapatrywanie takie wyklucza wychowanie gromadne, gdyż byłoby ono w takiem oświetleniu niepożądanem niwelowaniem umysłów, pospolitowaniem „dusz dostojnych“. Pestalozzi poszukiwał „metody“, jak alchemicy złota, przez eksperyment; zalecał opierać wychowanie na psychologii, badaniu, doświadczeniu, ale jego badania nad dziećmi zmierzały właściwie tylko do wypróbowania metod nauczania. Jan Paweł badał rozwój uczuć i inteligencyi dzieci, studyował typy dzieci i rozliczne odmiany tych typów, tworzył ich portrety; badaniem własnych dzieci zajmował się bardzo szczegółowo. Był psychologiem intuicyjnym, przodownikiem dzisiejszej pedagogiki doświadczalnej. Dla Pestalozzego badania nad dziećmi były drogą do ustalenia „metody“, „metoda“ zaś tylko drogą do celów społecznych. Jana Pawła „metoda“ mało obchodziła, musiał jej być nawet przeciwny,

jako skrajny indywidualista, a wyzwolenie jednostek od jarzma wpływów zewnętrznych stawiał nad cele społeczne.

Pestalozzi wspomina niejednokrotnie kształcenie estetyczne, ale niezbyt wyraźnie, w związku z kształceniem fizycznem i zajęciami ręcznemi. Jan Paweł rozpatruje je szczegółowo, wszechstronnie i ze szczególnem zamiłowaniem. Poezya jest dla Jana Pawła mlekiem ducha dziecięcego, ale poezya naturalna, z czystego źródła twórczości ludowej; poezyę literacką mają poznawać dopiero dzieci starsze, odpowiednio przygotowane, przedwczesna bowiem jej lektura może im ją tylko obmierzić. Zaleca nie tylko zdobienie sal szkolnych, ale i dróg dziełami sztuki w celach wychowawczych. Wychowania bez muzyki nie pojmuje. Spostrzeganie zmysłowe i badanie przyrody, ćwiczenia gimnastyczne, pouczanie etyczne i religijne jest dla niego zarazem zaprawianiem się w estetyce.

Wychowanie jest dla niego wogóle ćwiczeniem w odczuwaniu piękna i dobra. Jedynie estetyka i etyka prowadzą, zdaniem jego, do Boga; to też, jak Pestalozzi, potępia oficyalne lekcye religii, zaprawione suchym dogmatyzmem, a polegające na wykuwaniu katechizmu.

Wykształcenie historyczno-filologiczne na podstawie klasycznej ceni wysoko jako jeden z czynników wychowania etyczno-estetycznego, w czem staje w przeciwieństwie do Pestalozzego, który, wyrósłszy w niem za lat młodych, okazywał w czasach późniejszych dziwne niezrozumienie jego znaczenia wychowawczego, co tłomaczyć można jedynie zaślepieniem teoretycznem w samorozwoju i spostrzeganiu zmysłowem.

Jak Pestalozzi, tak i Jan Paweł jest rzecznikiem harmonii w kształceniu; gdy jednak pierwszy wysuwa na pierwszy plan wychowanie etyczno-społeczne, drugi stawia ponad inne kształcenie etyczno-estetyczne.

Jan Paweł w przeciwieństwie do Pestalozzego był pilnym czytelnikiem książek od lat najmłodszych — do śmierci. Znał doskonale literaturę pedagogiczną swego czasu, znał więc i pisma Pestalozzego, a wyraża się o nim z uwielbieniem.

Rzecz szczególna, że wychwala gorąco w metodzie Pestalozzego to, co jemu samemu było najwięcej obce — wyćwiczenie matematyczne, czuł widocznie sam na sobie brak jego. Pestalozzi zdaje się nic nie wiedzieć o zabawie dziecka, przecież już niemowlę ma się uczyć systematycznie; tembardziej nie wie o niem Herbart, dla którego wychowanie jest wyłącznie nauczaniem. Jan Paweł wykazuje z zapałem jego znaczenie wychowawcze i żąda gorąco swobody dla dziecka w oddawaniu się jej, bada ją też psychologicznie.

Jak Pestalozzi, tak i Jan Paweł stawiał w zasadzie wychowanie domowe ponad szkolnem i powierzał je matce. Jak on, uprawia kult kobiety w wychowaniu, nie tylko matki, ale i dziewczęcia dobrego i niewinnego, którego wychowaniem zajmuje się z szczególnem zamiłowaniem. Różniczkuje wprawdzie wychowanie według płci, traktuje atoli współrzędnie wychowanie chłopców i dziewcząt. Subtelne odcienie w naturze i charakterze obu płci kreśli z prawdziwem mistrzostwem. Kobiety z zapałem broni od zarzutu niższości, odpiera z oburzeniem nazwę „płeć słaba“ w zastosowaniu do niej, bo jest ona, zdaniem jego, silniejsza duchem od mężczyzny. Gorąco więc przemawia za tem, żeby nie pojmowano kształcenia uczuciowości w dziewczęciu wyłącznie w znaczeniu zdawkowem, jako przygotowania do roli żony i matki, lecz jako uduchowienie subtelnej natury kobiecej przez wielką jaką ideę, nadanie życiu dziewczyny celu idealnego i poza sferą rodzinną. Oryginalnym poglądem Jana Pawła jest wielka jego niechęć do tak zwanych „robótek kobiecych“.

Duchem pokrewnym i Pestalozzemu i Janowi Pawłowi mimo wielkich różnic był Fryderyk Froebel.

Froebel, jak Pestalozzi, tworzył system swój pedagogiczny intuicyjnie, acz pod wpływem pobytu swego w Yverdunie i wogóle pestalocyzmu, atoli także pod wpływem własnych swych badań nad przyrodą i szczególnie nad dziećmi. System pedagogiczny Froebla stanowi uzupełnienie i dalsze rozwinięcie idei Pestalozzego, jej pogłębienie filozoficzne i zastosowanie praktyczne.

Jak Pestalozzi, tak i Froebel opiera wychowanie głównie na tezie o samorozwoju, autonomii indywidualnej, na prawie każdej jednostki do pomocy społecznej w tym procesie, na prawie stanowienia o sobie i rozwoju samodzielności. Jak Pestalozzi i Herbart, Froebel poszukuje podstaw psychologicznych dla swego systemu pedagogicznego i, jak herbartyści, widzi ścisłą łączność rozwoju indywidualnego dziecka z rozwojem kulturalnym ludzkości; jak Pestalozzi, usiłuje godzić prawa jednostki z prawami społecznemi; jak Pestalozzi, żąda harmonii w kształceniu sił ducha i organizmu fizycznego; jak Pestalozzi, stawia zaprawianie etyczno-religijne, umysłowe i fizyczne ponad napychaniem wiadomościami; jak Herbart i Jan Paweł, stawia wysoko kształcenie estetyczne; jak Rousseau i filantropinizm, widzi w przyrodoznawstwie główną podwalinę kształcenia jednostki; jak Locke, Montaigne, Rousseau i filantropinizm, łączy zaznajamianie się z przyrodą z zabawą; jak oni i Jan Paweł, widzi w zabawie główny czynnik wychowawczy i umysłowo kształcący; jak Pestalozzi, nauczanie matematyki opiera na spostrzeganiu; jak Herbart, łączy matematykę z przyrodoznawstwem; jak Komeński i Pestalozzi, łączy zaprawianie w spostrzeganiu z nauką języka; jak Herbart, uważa opowiadanie (bajkę) przez wychowawcę za pierwszorzędny środek kształcący; jak neohumaniści klasyczni, Pestalozzi i Herbart, stawia kształcenie formalne nad materyalnem; jak Pestalozzi i Jan Paweł, pierwsze wychowanie zdaje w ręce matki i uważa szkołę początkową tylko za zło konieczne, póki nie stanie ona na wyżynie swego zadania; jak Pestalozzi, twierdzi, że przyroda jest główną mistrzynią dziecka, a matka, w jej zaś miejscu szkoła, jej pomocnicą i wykonawczynią jej praw; jak Komeński, Locke, Rousseau, kształcenie w rzemiośle uważa za konieczne dla wszystkich stanów; jak Fichte, przemawia za kształceniem narodowem i państwowem.

Zasadę samorozwoju i autonomii indywidualnej Froebel opiera na następującem założeniu filozoficznem. Według niego, Bogiem jest twórczość duchowa. Człowiek, jak wogóle wszystko na świecie, jest odruchem tego bóstwa,

cząstką jednolitego organizmu obejmującego wszechświat. Ta natura duchowa człowieka dąży do ekspansyi, do upodobnienia się Bogu, dąży do samorozwoju, autonomii, wolności; rzeczą wychowania jest pomagać temu procesowi, nie narzucać siłą z zewnątrz, lecz rozbudzać siły wewnętrzne, rozżarzać iskrę bożą. Ciało ludzkie złożone jest z pierwiastków przyrody i podlega prawom fizycznym. Człowiek więc jest cząstką przyrody materyalnej. Ludzkość jest organizmem złożonym z jednostek, jednostka jest cząstką ludzkości; te same prawa rządzą rozwojem ludzkości i jednostki. Zadaniem więc wychowania jest kształcenie jednostki w łączności z Bogiem, przyrodą i ludzkością t. j. z cząstkami organicznemi ludzkości, jak państwo, narodowość, kościół, społeczeństwo, rodzina. Zabawa dziecka jest objawem uzewnętrznienia się pierwiastku boskiego, działaniem przyrody i natury ludzkiej zgodnie z rozwojem ludzkości.

Dziecku należy od pierwszych chwil życia dostarczać materyału do spostrzegania, badania, ćwiczenia zmysłów. Zabawa dziecka jest nie tylko spostrzeganiem, badaniem i ćwiczeniem, lecz twórczością artystyczną. Zabawa jest nie tylko twórczością artystyczną, lecz przygotowaniem do pracy i nauki, jest ćwiczeniem sprawności fizycznej i umysłowej, więcej jeszcze — kształceniem etycznem. Od oglądania dziecko przechodzi do badania, od badania do tworzenia, od zabawy do pracy. Bawienie się w piasku prowadzi do lepienia, modelowania z jednej strony, do pracy w ogródku z drugiej strony. Różnorodne zabawki (t. zw. dary Froebla), ćwicząc w sprawności fizycznej, jednocześnie uczą lub kształcą etycznie i estetycznie.

Wyższość metody zaprawiania w sztuce spostrzegania Froebla nad planowanem abecadłem spostrzegania Pestalozzego jest oczywista. Wiemy, że Pestalozzi przemyśliwał nad czemś podobnem, nad abecadłem sprawności fizycznej, jak je nazywa, atoli do samej idei nie dodaje żadnych wskazówek co do jej stosowania. Uczynił to Froebel. Wszyscy prawie pedagogowie przed Pestalozzim i Froeblem zalecali kształcenie dziecka od kolebki, również wszyscy prawie

przed Froeblem widzieli w zabawie i zajęciach ręcznych pierwszorzędny czynnik wychowawczy; ale odróżniali systematyczne kształcenie sprawności fizycznej od samokształcenia się w zabawie, rozumieli zabawę jako swobodne rozwijanie sił, gdy Froebel ujmuje ją w ścisłe karby systemu. Gdy Komeński tylko w zasadzie żądał kształcenia przedszkolnego, nie wskazując bliżej środków ku temu, a Pestalozzi wskazuje wprawdzie jak uczyć winna matka, ale milczy o tem, jak ją przygotować do roli wychowawczyni, Froebel nie tylko tworzy system wychowania przedszkolnego, ale wskazuje drogę do kształcenia matek i nauczycielek.

„Ogródek dziecięcy“ stworzył Froebel nie tyle jako uczelnię dla dzieci przedszkolnych, ile jako uczelnię dla matek, szczególnie z ludu, pragnie bowiem, jak Pestalozzi, odrodzić ludzkość przez lud, kładąc jednak nacisk na pierwiastki wychowawcze narodowe, jak Fichte. Prawie wszyscy pedagogowie, Locke i Rousseau, Komeński i Herbart, oraz wszyscy niemal filozofowie i teologowie niemieccy z początku ubiegłego wieku mają prawie jedynie na myśli wychowanie chłopców, jeśli zaś wspominają o wychowaniu dziewcząt, to krótko i oddzielnie, jako o odrębnym przedmiocie; kształcenie dziewcząt traktuje specyalnie i wyczerpująco tylko pedagog z w. XVII Fenelon, zajmowali się niem też praktycznie Janseniści, stawiając je nie niżej od męskiego (także Vives już w XVI w. wskazuje na wielkie znaczenie starannego kształcenia kobiet); ale Komeński wspomina o niem tylko jako o macierzyńskiem, Montaigne mówi o niem z lekceważeniem, Rousseau kreśli plan kształcenia kobiet tylko przy tej okazyi, że potrzebuje żony dla swego wychowańca, Herbart wciąż wyraźnie mówi tylko o chłopcach, gdy nawet mówi o dziecku, to ma na myśli tylko chłopca, za wychowawcę nawet uważa nie tyle matkę, ile ojca. Niemayer w obszernem swem dziele o wychowaniu omawia kształcenie dziewcząt specyalnie na końcu dzieła, wraz z kształceniem dzieci upośledzonych umysłowo lub fizycznie. Schwarz w również obszernem dziele o wychowaniu wyraźnie przestrzega, że nauczycielki działać mogą

w szkole tylko szkodliwie. Pestalozzi wprawdzie uważa kształcenie dziewcząt na równi z chłopcami za rzecz naturalną, przemawia nawet za koedukacyą, ale nie wspomina nigdy o nauczycielkach; w zakładzie jego dla dziewcząt jest wprawdzie przełożona, uczą jednak nauczyciele, uczy wprawdzie „Gertruda“ chłopców, ale tylko swoich synów, w szkole zaś Bonvallu uczy Glüphli, nie kobieta. Poglądy Jana Pawła na wychowanie dziewcząt znamy. Dopiero Froebel składa początkowe nauczanie szkolne wyłącznie w ręce kobiet, a i w nauczaniu średniem nie wyklucza kobiety w charakterze nauczycielki. Nie próżno też Karol Raumer, pedagog i minister pruski, węsząc niebezpieczeństwo w ogródkach dziecięcych, ruguje je w Prusach; przyczyniły się one w znacznej części do rozrostu ruchu kobiecego w Niemczech.

Potrzebne byłoby oddzielne dzieło o Froeblu, żeby wykazać wielkie jego znaczenie jako pedagoga w ogólności i twórcy systemu wychowania przedszkolnego, jako też, o ile dzisiejsze ogródki dziecięce nie tylko u nas, ale i za granicą odbiegły od myśli swego założyciela, — żeby nadto uwypuklić strony dodatnie i ujemne jego poglądów i wskazań; w rozdziale pracy o Pestalozzim uczynić tego nie mogę.

Powiem tylko jeszcze, co następuje. Metoda Froebla za wcześnie i za dużo rozwija dziecko i zanadto krępuje jego swobodę. Kształcenie umysłowe na jego darach w stosowaniu do dziecka do lat 4 lub 5 jest przedwczesne, atoli później, jako początek kształcenia szkolnego, tak jak i ćwiczenia Pestalozzego, znajdą się na swojem miejscu i oczekują jeszcze odpowiedniego stosowania.

Zestawiając w zakończeniu poglądy Herbarta, Jana Pawła, Froebla i Pestalozzego, dochodzimy do wniosków następujących.

W idei samorozwoju i harmonii w kształceniu schodzą się Jan Paweł, Froebel i Pestalozzi; w idei społecznej, w kształceniu sprawności fizycznej i predylekcyi do matematyki w nauczaniu Froebel i Pestalozzi; w kształceniu estetycznem, w przyrodoznawstwie — Herbart, Jan Paweł i Froebel; w predylekcyi do przedmiotów historyczno-filo-

zoficznych w nauczaniu — Herbart i Jan Paweł; w poglądach Herbarta i Jana Pawła wysuwa się na pierwszy plan wychowanie indywidualne, w poglądach zaś Pestalozzego i Froebla więcej społeczne.

Rodzinna biblioteka
L. p. .....
Dział ..... L. d. .....
KŁOW

---

7. Condorcet i Spencer; pestalocyzm w Europie Zachodniej, w Ameryce i w Polsce.

Od pierwszych dni wielkiej rewolucyi sprawa wychowania społecznego przyszłych pokoleń stanowiła przedmiot licznych rozpraw, projektów i planów w zgromadzeniach prawodawczych. Mirabeau, głosząc konieczność oświaty powszechnej, jest jednak przeciwnikiem przymusu szkolnego; jak Pestalozzi, nakłada na państwo tylko obowiązek dostarczania każdej jednostce możności kształcenia się. Talleyrand kładzie nacisk na kształcenie elementarne bezpłatne i obowiązujące (zatem przymus szkolny), a jednakowe dla wszystkich obywateli; nadto szkoła średnia wraz z studyami wyższemi miała stać otworem dla wszystkich stanów i być bezpłatną.

Wychowanie publiczne dziewcząt obydwaj wielcy działacze rewolucyjni biorą poniekąd w nawias; jeśli Talleyrand żąda zakładania szkół żeńskich państwowych, to głównie jako przeciwdziałania wpływom klasztornym.

Najzupełniejszy i najdoskonalszy projekt szkolny ułożył Condorcet. W poglądach jego ogólnych na wychowanie prześwieca myśl o samorozwoju jednostki, prawie jej do samokształcenia i stanowienia o sobie, jako też o obowiązku państwa dostarczania wszystkim obywatelom środków do samodoskonalenia. W przeciwieństwie do Mirabeau i Talleyranda, Condorcet obdarza kobietę zupełnem uprawnieniem w szkole publicznej. Naukom ścisłym nadaje stanowczą przewagę nad wszelkimi innymi przedmiotami nauczania, kształcenie w ścisłem myśleniu i zastosowanie praktyczne w życiu decydują stanowczo wybór przedmiotów nauczania. Zaleca też obok logiki, fizyki i matematyki wszystkie działy nauk przyrodniczych, hygienę, naukę społeczną i naukę wychowania.

W organizacyi szkolnej rozróżnia pięć stopni: 1) szkoły elementarne niższe (écoles primaires), 2) szkoły elementarne średnie (écoles secondaires), 3) szkoły elementarne wyższe czyli uniwersytety ludowe (instituts), 4) licea dla pierwszych studyów wyższych, 5) akademii dla dalszych studyów (sociétés nationales des sciences et des arts). Wszystkie te zakłady stać miały otworem dla wszystkich obywateli, nie tylko dla dzieci i młodzieży, ale i dorosłych każdego wieku, którzy w zakładach wyższych studyować mogli pojedyńcze przedmioty, stosownie do zamiłowania i zdolności. Kształcenie dopełniające organizował na tak szeroką skalę, jak tego dziś jeszcze nie dokonano w pełnym zakresie. Nie miałoby być żadnych rozgraniczeń ani opatentowań wiedzy.

Nie kończą się jednak na tem cechy demokratyczne projektu. Całe szkolnictwo tworzyć miało jakby odrębną republikę, niezależną od dekretów ministeryalnych. Akademia miała tworzyć się i uzupełniać całkiem swobodnie. Członkowie akademii mieli wybierać z pomiędzy siebie odpowiednich profesorów dla liceów, profesorowie zaś licealni wskazywali wyborcom gminnym odpowiednich nauczycieli dla instytutów, czyniło to zaś to samo ciało nauczycielskie dla szkół drugiego stopnia, a nauczycieli w szkołach pierwszego stopnia wybierały rodziny.

Programów i metod ściśle obowiązujących nie miało być wcale. Nauczyciele mieli posiadać możliwie wielką swobodę w nauczaniu, ale też wszelką sposobność do kształcenia się specyalnego.

Jakeśmy to wspomnieli już wyżej (str. 184), projekt Condorceta dziwnie przypomina wskazania Komeńskiego z jego „Wielkiej dydaktyki“. Przypomina też w ogólnem założeniu plany kształcenia narodowego usnute przez Fichtego (str. 118, 180, 189), a stosunek ich do Pestalozzego znamy. Z tych porównań wynikają też podobieństwa i różnice w poglądach Condorceta i Pestalozzego.

Jak Komeński, Condorcet zaleca pracę ręczną, ale też jak i on, nie pojmuje jej znaczenia kształcącego, jak on, nie pojmuje kształcenia etycznego przez zaprawianie w uczu-

ciach, jak on, przypisuje samym wiadomościom zbyt wielkie znaczenie kształcące, w tem też, jak on, różni się od wielkich myślicieli wychowania począwszy od Lockea, skończywszy zaś na Pestalozzim i Froeblu.

Z drugiej strony poglądy Condorceta w nauczaniu utylitaryzmem swym społecznym, oraz w dążności do postępu, stosowania się ścisłego w wychowaniu do stanu kulturalnego współczesnego stykają się z niektórymi kierunkami w dzisiejszych teoryach wychowania, szczególnie zaś z biologicznym, zapoczątkowanym przez Spencera, który jednakowoż okazuje pewne powinowactwo z niektórymi poglądami Pestalozzego, jak to zobaczymy niżej.

Już w roku 1808 założono we Francyi na wzór Burgdorfu i Yverdunu instytut w Bergerac, który przeobrażając się w duchu czasu, do roku 1881. Pod wpływem pestalocyzmu znajdował się instytut Morin, w którym od roku 1830 do swej śmierci w roku 1851 uczył matematyki — Schmied, ten sam Schmied, znany dobrze z dziejów Yverdunu. Pierwsze seminaryum nauczycielskie francuskie, założone w roku 1810 w Strasburgu, ożywione było duchem pestalocyzmu.

Jednym z pierwszych i najgorliwszych apostołów Pestalozzego był znany nam już generał Jullien, popularyzowała głoszone przez niego poglądy pani Guizot (1813). Już za naszych czasów zajmowali się studyami nad Pestalozzim Guillaume, Pinloche, Compayré, nie okazując wszakże głębszego zrozumienia podstaw pestalocyzmu. Ciekawa jest jednak charakterystyka Pestalozzego przez Compayré, np. trafne spostrzeżenie, że pisma jego wykazują dużo werwy satyrycznej, o czem nie wspominają biografowie niemieccy.

W Anglii ruch oświatowy rozpoczął się od t. zw. metody Bell-Lancastra, czyli wzajemnego nauczania, rozwinął się jednak dalej i spotężniał pod wpływem pestalocyzmu. W części z Yverdunu, w części z Hofwylu wyniósł idee swe i skojarzył ze skrajnym filantropinizmem Robert Owen (str. 107), założyciel przytułków dla ubogich chłopców. Jak Pestalozzi w Neuhofie i Fellenberg w Hofwylu, wychowywał on młodzież do pracy, z tą jednak różnicą, że wychowywał

ją też bezwyznaniowo, jak filantropiniści, a nawet ich przewyższył, zastępując ich deizm sentymentalno-utylitarny szczerym ateizmem.

W Yverdunie zapaławszy żądzą szerzenia oświaty ludowej, lord Brougham wyrzekł słowa: „Blizka już jest chwila, gdy nie armata, lecz nauczyciel ludowy rozstrzygać będzie losy świata“. Słowa te wypowiedziane były lat temu blizko sto, a nie zanosi się bynajmniej na taką perspektywę, przeciwnie jest ona dziś dalsza jeszcze, niż wtedy. Niemniej jednak pozostaje zasługą Broughama, że jako parlamentarysta i działacz społeczny w swojej ojczyźnie, wzorem Pestalozzego usiłował popchnąć naprzód „europejski wóz szkolny“.

Teoryę pestalocyzmu propagował w Anglii i pensyonarz pedagogiczny w Yverdunie, James Greave. Przebywał on w Yverdunie w chwilach najsroższych udręczeń dla Pestalozzego (1817 — 1822) i okazywał mu prawdziwie synowskie przywiązanie, a i mistrz darzył go uczuciem ojcowskiem. Zależało Pestalozzemu niemało na rozpowszechnieniu swego systemu wychowawczego w potężnej Anglii. To też napisał specyalnie dla Anglików traktat (1820) o wychowaniu, w którym wyłożył wszystkie swe poglądy, znacznie już przetworzone od czasu pierwszego wydania „Gertrudy“.

Greave przełożył traktat na angielski (przy czyjejś pomocy, bo zdaje się, że oprócz ojczystego nie znał żadnego obcego języka), uzupełnił komentarzami i rozpoczął gorącą kampanię na rzecz pestalocyzmu, ogłaszając drukiem przekład traktatu i własne pisma, między niemi życiorys swego mistrza, oraz liczne podręczniki metodyczne, odbywając odczyty w swym przedmiocie i organizując szkoły w duchu Pestalozzego. Z grona współpracowników, uczniów i naśladowców Greave'a wytworzyło się w r. 1836 stowarzyszenie organizacyi szkół, przez cały szereg dziesiątków lat bardzo popularne w Anglii i owocne w swej działalności (Home and School Society).

Pamięć o Pestalozzim przechowała się w Anglii, zapewne dzięki temu stowarzyszeniu, i do czasów nowszych. Dowodem tego jest, że Spencer w swem dziele o wychowaniu wspomina tylko jednego pedagoga poza Anglią

a jest nim Pestalozzi. Rozpisuje się też o nim z zapałem Quick w dziele swem „Reformatorzy wychowania".

W dziele „O wychowaniu" Spencer rozwinął myśli następujące.

Zadaniem wychowania jest przygotowanie jednostek do możliwie doskonałego życia. Czynnościami głównemi życia ludzkiego w naturalnem swem uszeregowaniu są: 1) czynności, które służą bezpośrednio do samozachowania; 2) czynności, które stwarzają to, co potrzebne do życia; 3) czynności zmierzające do wychowania i wyćwiczenia potomstwa; 4) czynności, które służą do utrzymania stanu społecznego i państwowego; 5) czynności, które służą do zapełnienia godzin odpoczynku w życiu, zadowalając uczucia estetyczne i etyczne.

Wychowanie winno przygotowywać do tego wszystkiego. Winno ono dawać dzieciom pole do zaprawiania się w czynnościach fizycznych, jak oto: w bieganiu, skakaniu i t. p. z celem kształcenia siły samozachowawczej.

Krzepkie zdrowie i towarzysząca mu sprawność życiowa stanowią najpewniejszą gwarancyę szczęścia dla osobnika. Dobre trawienie, puls normalny i odwaga życia stanowią tak ważne czynniki życia, że najkorzystniejsze warunki zewnętrzne zastąpić ich nie mogą. Stopień popędu do czynności fizycznej zależy w znacznej mierze od pożywności pokarmu. Dzieciom potrzebniejsze jest nawet posilne pożywienie, niż dorosłym. Systematyczne ćwiczenia sprawności mięśni przy gimnastyce posiadają daleko mniejsze znaczenie, niż swobodna zabawa i gry towarzyskie, gdy drugie przedstawiają daleko więcej urozmaicenia.

Dzisiejszy ustrój społeczny znajduje się w fazie rozwoju przemysłowego (industrial life, vie industrielle), postępującej coraz dalej i zataczającej coraz szersze kręgi. Do wszystkich zajęć technicznych pewna znajomość matematyki jest niezbędna.

Od stosowania najprostszej z nauk abstrakcyjno-konkretnych — mechaniki zależy dzisiejszy postęp w przemyśle (dźwignia, kołowrót i t. p.). Również potrzebne są fizyka, chemia, astronomia, geologia; biologia, znajomość życia

zwierzęcego i roślinnego stanowi podstawę nauki o rolnictwie, o społeczeństwie, wspiera wiadomości o rynku pieniężnym i cenach, prawdopodobieństwie żniwa, widokach wojny i t. p. Produkcya towarowa staje się więcej naukową i rozpowszechniają się przedsięwzięcia z połączonym kapitałem. Do przyszłej nauki o wychowaniu niezbędna jest znajomość psychologii i fizyologii. Co się tyczy historyi, to jedynem jej praktycznem opracowaniem jest „opisowa nauka o społeczeństwie“, która bez pojęć podstawowych z biologii i fizyologii jest niemożliwa.

O znaczeniu sztuki Spencer tak się wyraża: „Filozof spostrzega takie stosunki rzeczy między sobą, których nie spostrzegają inni; poeta spostrzega takie piękności natury, których nie zauważyli inni“.

Takie to są zasady podstawowe racyonalnego kierowania życiem pod każdym względem i we wszystkich jego warunkach. Talent wrodzony nie może się obyć bez uporządkowanej wiedzy. Tak zwana zarozumiałość naukowa jest skromna w porównaniu z zarozumiałością nieuctwa. Najważniejszą metodą jest systematyczne kształcenie daru spostrzegania.

Nawyknienie w wyciąganiu wniosków z danych całkiem pewnych, a następnie udowodnienie tych wniosków przez spostrzeganie i eksperyment, jest jedyną drogą do sprawności w wydawaniu prawdziwych sądów. Nauka w tem znaczeniu nie jest tylko środkiem do wyćwiczenia intelektualnego i moralnego. (Zdaje się, jakbyśmy słyszeli Pestalozzego!).

Badanie indukcyjne wymaga cierpliwości i pilności oraz skromności i sumienności w poglądach na przyrodę. Oddanie się pracy naukowej stanowi cichy kult religijny, budzi poszanowanie niezmienności praw przyrody, objawiających się w każdej rzeczy. *Wychowanie ma być powtórzeniem cywilizacyi w mniejszych rozmiarach. Pojęcie liczby, formy, stosunków rzeczy do siebie wytworzyły się konkretnie, należy je też wykładać dziecku w sposób konkretny. Odkąd trwa postęp kulturalny człowieka, każda nauka rozwinęła się ze związanej z nią umiejętności, dlatego w nauczaniu należy postępować od empiryi do teoryi.* (Pestalozzi!).

Geometryę empiryczną należałoby prowadzić całe lata, geometrya systematyczna nie będzie wtedy przedstawiała trudności. Należy w początkach rysunku uwzględniać więcej barwę, niż kształty, i od początku wzory do naśladowania winny być konkretne. Mniejsza o to, że rysunek będzie groteskowy, a barwy będą grube i jaskrawe: dziecko przytem rozwija swe zdolności. (Różnica od Pestalozzego!).

Probierzem postępowania kształcącego jest odpowiedź na pytanie: Czy sprawia zadowolenie wychowańcowi? — *Dzieci należy możliwie naprowadzać na to, by czyniły odkrycia, odkrywały naukę.* (Pestalozzi!). Sposób zdobywania wiedzy jest ważniejszy, niż samo posiadanie wiedzy; jeżeli jednak ma być racyonalny, wymaga dużo czasu, a przedewszystkiem własnego myślenia.

Metody wychowawcze mogą być ulepszane tylko stopniowo. Co się tyczy wychowania moralnego, to można modyfikować naturę wychowańca przez stosowne postępowanie, nie możemy jej jednak przekształcić radykalnie.

Niemądre jest postępowanie, które stawia za wysokie deały dobra. Najstosowniejszą karą jest reakcya naturalna przeciw niej, np. musi pozostać w domu, kto się nie wybierze na czas oznaczony. Niezależny chłopiec jest ojcem niezależnego dorosłego Anglika. Powodzenie w życiu zależy więcej od siły, niż od wiedzy.

Silną wolę i niestrudzoną zdolność do pracy zawdzięczamy żywotności fizycznej. Ponieważ w życiu naszem strona umysłowa podporządkowana jest stronie fizycznej, nie należy rozwijać ducha kosztem ciała.

Mimo rozbieżności poglądów Pestalozzego i Spencera, których wykazywać czytelnikowi chyba nie trzeba, już z tego streszczenia widzimy pewne punkty styczne w poglądach dwóch tych myślicieli, uwidoczniają je jednak wyraźniej wyciągi z dzieła Spencera „O wychowaniu“, w których powołuje się na Pestalozzego i przytacza [1]).

---

[1]) Zwracam przytem uwagę, że książką, zwaną w przekładzie polskiem Spencera „Pamiętnik matki“ (we francuskim Manuel des mères),

Oto co pisze Spencer:

„Tak więc zbliżamy się do przyjęcia oddawna już przez Pestalozzego wygłoszonej zasady, że wychowanie w całym swym przebiegu pod względem metody 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 dostarczanie zdolnościom odpowiedniego materyału".

„Przechodząc od zasad ogólnych do szczegółów, możemy zanotować, że w zastosowaniu system Pestalozzego nie uczynił zadość obietnicom, jakie teorya jego zawierała. Słyszeliśmy, że dzieci nie znajdują żadnej przyjemności w jego lekcyach, lecz że przeciwnie czują do nich niechęć. Dotychczas szkoły założone podług metody Pestalozzego 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 niewprawnego robotnika dadzą lichą robotę, i że nauczyciel niedość wykształcony z najlepszej nawet metody nie będzie umiał korzystać, tak samo jak, posuwając nasze porównanie, „narzędzia zbyt ostre w ręku niezgrabiasza tem 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".

---

jest prawdopodobnie „Jak Gertruda uczy" z dodatkami Greave'a, czyli ów traktat o wychowaniu w opracowaniu angielskiem, o którym była wyżej mowa.

„Każda nauczycielka szkolna potrafi nauczyć małe dziewczynki zgłoskowania, pierwszy lepszy nauczyciel zmusi uczniów do powtarzania tabliczki mnożenia; do tego jednak, aby nauczyć zgłoskowania w sposób właściwy, t. j. tak, aby litery bardziej się w umysł wrażały, niż na słuch działały, — do tego, aby naukę liczb wykładać dzieciom za pomocą metody doświadczalnej, potrzeba mieć więcej nieco rozumu i wykształcenia; do tego zaś, aby taki racyonalny system stosować w ciągu całego kursu nauk, potrzeba koniecznie posiadać sąd wyrobiony, pomysłowość i współczucie w wysokim bardzo stopniu rozwinięte. Nie jest to jednak możliwe aż do czasu, kiedy zawód nauczycielski większem nierównie, niż obecnie, będzie się cieszył 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 panuje taka zupełna nieznajomość głównych nawet zasad tej nauki, gdy nauczyciele najmniejszego o niej pojęcia nie posiadają?"

„Inna trudność i większe jeszcze zniechęcenie wynikły z pomieszania samej zasady Pestalozzego z formami, jakie jej następnie nadano. Ponieważ nie powiodły się rozmaite plany zastosowania tej zasady, samą przeto zasadę podano w wątpliwość, nie sprawdziwszy poprzednio, czy rzeczywiście zgadzały się z nią te rozmaite plany zastosowania".

„Sądząc o rzeczach z punktu widzenia konkretnego, nie zaś rozważając je in abstracto (jak to zresztą zawsze się zdarza), potępiono teoryę dlatego, że nie umiano dobrze jej zastosować! Tak samo, gdy pierwsza próba maszyny parowej się nie powiodła, utrzymywano, że para nie może być jako motor użyta. Należy o tem pamiętać, że chociaż główne zasady Pestalozzego były zupełnie słuszne, mógł się on jednak co do ich zastosowania omylić. Nawet wielbiciele Pestalozzego utrzymują, że nieraz częściowo tylko prawdę jaką rozumiał; odznaczał się on raczej trafnością pojedyńczych poglądów, niż systematycznością wszystkich swych przekonań".

„Pierwsze wielkie powodzenie, jakiego doznał w Stanz, 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 nabytemi. Znaczenie i wpływ Pestalozzego przypisać należy nie planom wychowania, systematycznie przezeń obmyślanym i pielęgnowanym, 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 których umysł jego od czasu do czasu dochodził, i zadanie to przeważnie pozostawiał swym uczniom, a mianowicie Krüsemu, Toblerowi, Bussemu, Niedererowi i Schmiedowi. Skutkiem tego własne jego plany, a bardziej jeszcze plany jego następców, są nieraz bardzo niekonsekwentne i zawierają wiele rzeczy, nie mających wartości".

„Metoda Pestalozzego 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 nieużyteczny, 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 Pestalozzego bywa doskonały, lecz psują go jakieś naleciałości dawnej rutyny. Tak więc, stając w obronie ogólnej teoryi Pestalozzego, sądzimy jednak, że wiele złego można wyrządzić, stosując bez należytego zastanowienia i oceny oddzielne jego metody".

„Odwieczna dążność ludzkości do przechowywania form, w jakich jej jaką wielką prawdę podano, skłonność jej do uwielbiania proroków i niewolniczego powtarzania zdań przez tych ostatnich wygłoszonych, łatwość, z jaką pokrywkę

myśli za myśl samą przyjmuje: wszystko to tembardziej zmusza nas do wykazania konieczności odróżniania głównych zasad systemu Pestalozzego od niezliczonej ilości sposobów, obmyślonych w celu ich zastosowania, i do zwrócenia uwagi na to, że gdy pierwsze niewątpliwie przyjęte i ustalone zostały, drugie uważać należy tylko za próby nieraz bardzo nieudolne. Rzeczywiście, zastanawiając się nad obecnym stanem nauki, dojdziemy niewątpliwie do przekonania, że taką jest istotna wartość tych wszystkich prób".

„Aby pogodzić metodę wykładu ze zdolnościami umysłowemi wychowańców ze względu na stopień i porządek rozwoju tych ostatnich, potrzeba naprzód doskonale poznać sposób, w jaki się te zdolności rozwijają. Dotychczas jednak na polu tem zdołaliśmy zdobyć zaledwo kilka ogólnych wiadomości. A tymczasem trzeba koniecznie od tych ogólnych wiadomości przejść do szczegółów; trzeba z wiadomości tych powtórzyć wielką liczbę założeń naukowych, bo wtedy dopiero będziemy mieli prawo wyrzec, że posiadamy wiedzę, na której powinna się wesprzeć sztuka wychowania dzieci. Dopiero wtedy, gdy doskonale poznamy naturę władz umysłowych, będziemy mogli z pomiędzy wszystkich istniejących sposobów ćwiczenia tych władz obrać taki, 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 tej doskonałości zmierzały".

„Pamiętając przeto o różnicy zachodzącej między teoryą i praktyką w systemie Pestalozzego, i wnioskując z przyczyn, któreśmy przytoczyli, iż ta ostatnia musi być koniecznie wadliwą, czytelnik potrafi teraz ocenić, czy słusznie niektóre osoby z niedowierzaniem mówią o samym systemie: przekona się również, że myśl Pestalozzego może się jeszcze z czasem urzeczywistnić. Gdyby jednak ktokolwiek, opierając się na tem, cośmy powiedzieli, chciał utrzymywać, że urzeczywistnienie takie w naszych czasach jest niemożliwe, i że wszelkie nasze usiłowania należy skierować jedynie tylko ku poszukiwaniom przygotowawczym;

odpowiedzielibyśmy mu, że chociaż obecnie w rzeczy samej niepodobna doprowadzić do doskonałości żadnego systemu wychowania, pod względem treści zarówno jak i pod względem formy, a to z powodu małego dotąd zastosowania do życia zasad psychologii racyonalnej, zawsze jednak można przy pomocy pewnych przewodnich zasad empirycznych postąpić naprzód i zbliżyć się do pożądanej doskonałości".

„Już Pestalozzi wypowiedział to zdanie, które obecnie coraz pospolitszem się staje, że pewnego rodzaju wychowanie jeszcze w kolebce powinno się rozpoczynać. Kto widział, jak małe w kolebce leżące dziecko szeroko otwartemi oczami spogląda na to, co się wkoło niego dzieje, ten wie dobrze, iż wychowanie dziecka rzeczywiście bardzo wcześnie 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 kompozycyi muzycznych. Ponieważ ta czynność w dziecku od początku samego jest samodzielną i konieczną, należy przeto dostarczać mu dostatecznej liczby przedmiotów poznania, aby na nich mogło ćwiczyć pierwsze swe zdolności. W każdym razie, jak to już dawniej mówiliśmy, można się zgadzać z teoryą Pestalozzego, nie uznając jednak jego zasad praktycznych; obecnie mamy właśnie przykład takiej sprzeczności, zachodzącej pomiędzy jego teoryą i zasadami praktycznemi. Mówiąc o sposobie nauczania, Pestalozzi tak się wyraża:

„Książka do pierwszego czytania powinna zawierać w sobie wszystkie dźwięki języka, a nauka ich w rodzinach powinna się rozpoczynać od najpierwszego dzieciństwa. Dziecko, które się z książki uczy zgłoskowania, niech zgłoski te powtarza przy leżącem w kolebce niemowlęciu, zanim jeszcze to ostatnie potrafi samo chociażby jedną taką głoskę wymówić; dźwięki te skutkiem częstego powtarzania głęboko się wrażą w jego pamięć".

„Jeżeli do tego dodamy rady zawarte w Pamiętniku matki, gdzie Pestalozzi mówi o metodzie wychowania dziecka, będącego jeszcze na opiece niańki, i radzi naukę takiego dziecka rozpoczynać od zaznajamiania go z nazwami, położeniem, stosunkiem, liczbą i własnościami rozmaitych części ciała, jasnem się stanie dla nas, że pojęcia Pestalozzego o rozwoju umysłowym człowieka w pierwszych chwilach życia były zbyt jeszcze surowe i że skutkiem tego nie mógł on znaleźć właściwej metody".

Przytoczone przez siebie poglądy Pestalozzego Spencer uzasadnia i prostuje w oświetleniu nauki nowoczesnej i rozwija je dalej. Znajdujemy zatem w poglądach Spencera jedno ogniwo więcej z pomiędzy tych, które łączą myśli pedagogiczne Pestalozzego wstecz i naprzód.

W Stanach Zjednoczonych już w roku 1803 uczeń Pestalozzego Nef prowadził szkołę elementarną sposobem mistrza. W roku 1835 wychodziło tam czasopismo „The Pestalozzian". Redaktorem tego pisma był Horacy Mann, którego Amerykanie zowią apostołem Pestalozzego W roku 1860 syn Krüsego, pierwszego współpracownika Pestalozzego, został kierownikiem tego instytutu. Wychowany w tradycyach pestalocyzmu, zaszczepił jego idee w Nowym Świecie, stosując je w praktyce do potrzeb miejscowych. Instytut ten wywarł doniosły wpływ na kształcenie fachowe nauczycieli ludowych amerykańskich, ustalając w praktyce stosowanie zasady poglądowości.

W pierwszych dziesiątkach ubiegłego wieku pestalocyzm szerzył się pomyślnie w Hiszpanii. W roku 1808 założono tam instytut imienia Pestalozzego i przetłomaczono „Gertrudę"; powstała też literatura pestalocyzmu. To samo można powiedzieć i o innych krajach Europy zachodniej, a także o północnej. W niektórych jednak pojawiał się z silną przymieszką metody Bell-Lancastra, szczególnie zaś we Włoszech i Holandyi.

Również na początku XIX wieku pestalocyzm znalazł przyjęcie i u nas w Polsce za pośrednictwem Francuzów czego dowodem są następujące pisma:

„Rys krótki nauki Pestalozzego“, pomieszczony w „Pamiętniku Warszawskim“ z roku 1806. Stael Holstein: „O niektórych założeniach edukacyjnych i dobroczynność“ (o instytucie Pestalozzego), przekład I. Tymowskiego w „Pamiętniku Warszawskim“ z r. 1819. „Porównanie metody Pestalozzego z metodą Bella i Lancastra“ („Dziennik Wileński“ z roku 1818). Chavannes D.: „Kurs nauk początkowych czyli książki elementarne Pestalozzego“; na polski język przełożył A. Marcinowski (prospekt). „Wykład metody elementarnej H. Pestalozzego, z dodaniem wiadomości o pracach tego sławnego człowieka, po francusku napisany, a przez A. Marcinowskiego tłomaczony“, Wilno 1808. Krzyżanowski I.: „Uwagi nad instytutami pedagogicznymi Pestalozzego“ („Dziennik Wileński“ 1808).

Dzieje pestalocyzmu w Polsce mogłyby być tylko przedmiotem odrębnego studyum, przekraczającego rozmiary i zadanie niniejszej pracy, jako też siły jej autora. Zaznaczę więc tylko, że o ile w początkach ubiegłego stulecia pestalocyzm wkraczał do Polski via Francya, w drugiej jego połowie torował sobie do niej drogę przez Niemcy, głównie w opracowaniu Diesterwega, który w latach 1870 — 1900 uchodził u nas za mistrza pedagogiki, dzieląc jednak wziętość swoją ze Spencerem. Niektórzy tylko pedagogowie nasi wysuwali na pierwszy plan Herbarta; stopniowo jednak pedagogika historyczna traciła u nas coraz więcej grunt pod nogami, ustępując miejsca kierunkowi psychologiczno-eksperymentalnemu, oraz biologiczno-społecznemu. O Pestalozzim pisali w „Przeglądzie Pedagogicznym“ H. Wernic i Aniela Szycówna, a w „Szkole“ (Lwów) Mostowski. W roku zeszłym zajęło się nim czasopismo „Wychowanie w domu i szkole“ i wyszedł przekład „Gertrudy“ [1]).

W ojczyźnie swojej Pestalozzi stał się przedmiotem kultu, którego wyrazem było założenie w Zurychu muzeum pedagogicznego (1875) pod nazwą „Pestalozzianum, liczne

[1]) „Książnica Wychowawcza“ № 2.

pomniki, szczególnie w miejscowościach odgrywających wybitniejszą rolę w życiu Pestalozzego, oraz studya nad życiem i pismami jego, jako też zakłady naukowe w jego duchu i pod jego imieniem.

8. Nowsza literatura niemiecka o Pestalozzim. Zakończenie [1]).

Pionerami badań nad Pestalozzim byli Seyfarth, Morf, Hunziker i Israel. Pierwsze wydanie zbiorowe dzieł Pestalozzego (1819 — 1826) było niekompletne i niedbale zredagowane. Dopiero w latach 1869 — 1872 Seyfarth opracował drugie wydanie dzieł, kompletniejsze i poprawniejsze od pierwszego, ale jeszcze nie bez braków i niedokładności. W roku 1872 Morf (Szwajcar) rozpoczął pomnikową swą pracę „Beiträge zur Biographie Pestalozzi", której tom ostatni wyszedł w roku bieżącym. Zawiera ona moc dokumentów, które rzucają nowe światło na życie i prace Pestalozzego. Niemniej wartościowy zbiór wiadomości o Pestalozzim oraz jego pismach zapomnianych stanowi wydawnictwo rozpoczęte przez Hunzikera (Szwajcara) w r. 1866, a w r. 1906 liczące już 27 tomów. W latach 1903 — 1904 wyszła bibliografia w trzech tomach p. t. „Pestalozzi Bibliographie", ułożona przez Israela. Skorzystawszy z nowszych badań nad Pestalozzim, Seyfarth wydał ponownie zbiór jego dzieł, daleko kompletniejszy i dokładniejszy od poprzedniego. Życiorys, oraz ocenę pism i działalność opracował Seyfarth kilkakrotnie; ostatnio w r. 1904 w wydawnictwie: „Pädagogische Studien (Joh. Heinrich Pestalozzi, nach seinem Leben und seinen Schriften dargestellt). Dzieło to Seyfartha jest bezwątpienia wielkim krokiem naprzód w przedstawieniu

[1]) Kästner: „Sozialpädagogik und Neuidealismus". — Seidel: „Der unbekannte Pestalozzi". — E. Meumann: „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik". — Patrz też przypisek do str. 157.

działalności i poglądów Pestalozzego, nacechowane jest jednak pewną jednostronnością: jest rodzajem obrony adwokackiej zapoznanego człowieka, filantropa, myśliciela społecznego i pedagoga, przedewszystkiem zaś Niemca i chrześcijanina; nie porusza też lub nie wyjaśnia dostatecznie wszystkich cech działalności i poglądów Pestalozzego.

Paweł Natorp oświetlił wszechstronnie Pestalozzego, jako myśliciela społecznego i pedagoga, stawiając go na czele rozwijającej się pedagogiki społecznej, jako jej założyciela, wodza i proroka. W dziedzinie pedagogiki społecznej, a w części też i w psychologicznej, Natorp jest prawdziwym odkrywcą Pestalozzego. W ciągu ostatnich lat kilkunastu rozwinął zadziwiającą ogromem swoim działalność w szeregu większych i pomniejszych prac o Pestalozzim. Dzieło Natorpa „Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik“ (Erste Abteilung, 1907), zawiera artykuły i odczyty dawniej już ogłoszone, jako też nowe prace, w których autor wyświetla stosunek Pestalozzego do kwestyi społecznej, do kwestyi równouprawnienia kobiet, do Kanta, Rousseau, Herbarta, jako też wykłada system pedagogiki Pestalozzego. Szczegółowiej opracowuje Natorp jedną z głównych podstaw pedagogiki Pestalozzego — teoryę spostrzegania (poglądu z nowego punktu widzenia). Wszystkie te prace dowodzą wielkiego znaczenia współczesnego poglądów społeczno-pedagogicznych Pestalozzego; jeśli nie są zgodne z dzisiejszemi, to tylko o tyle, o ile stosunki i warunki owoczesne były inne, niż obecnie.

W Encyklopedyi Loosa (Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde, 1909) Natorp opracował życie, pisma i pedagogikę Pestalozzego, a w Encyklopedyi Reina, w ostatniem wydaniu, tylko jego pedagogikę. Całokształt działalności i poglądów Pestalozzego Natorp przedstawił w książce p. t. „Johann Heinrich Pestalozzi“ w wydawnictwie „Gresslers Klassiker der Pädagogik“; stanowi ona, jako życiorys i przegląd dzieł, wstęp do zbioru pism Pestalozzego, ułożonego przez tegoż autora z uwzględnieniem najnowszych badań Morfa, Hunzikera i własnych (1905). W nowszej jeszcze

książce Natorp podaje życiorys i główne punkty pedagogiczne Pestalozzego w treściwem ujęciu (Dr. Paul Natorp: „Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen". Teubner, Leipzig 1909).

Natorp, jako neokantysta, przedewszystkiem widzi w Pestalozzim kantystę przed Kantem i przeciwstawia go Herbartowi, wykazując wyższość pierwszego nad drugim w rozwoju myśli pedagogicznej i większą jego współczesność, oraz ujmuje jego poglądy w karby filozoficzne. Mianowicie wykazał w poglądach Pestalozzego pięć głównych punktów czyli zasad: samorozwoju, metody, spostrzegania, harmonii i społecznosci.

Leser w dziele swem o Pestalozzim również usiłuje ująć w system poglądy Pestalozzego, co mu się mniej dobrze udało, niż Natorpowi; niemniej jednak zdołał wykazać górujące jego znaczenie w rozwoju myśli pedagogicznej.

Wraz z Natorpem Leser zwalcza z filozoficznego stanowiska uroszczenia herbartyzmu. Kästner, przedstawiciel kierunku narodowo-ludowego i wyznawca neoidealizmu Euckena, opiera się na Pestalozzim, widząc w nim twórcę i przodownika pedagogiki socyalnej.

Seidel, pedagog socyalny szwajcarski, agitator w sprawie uspołecznienia wychowania i apostoł idei o szkole pracy (Arbeitschule), znajduje wszystkie główne postulaty swego programu w pismach Pestalozzego. Kierownik główny pedagogiki doświadczalnej w Niemczech, Meumann ze wszystkich przedstawicieli pedagogiki historycznej uznaje jedynie Pestalozzego za przodownika kierunku eksperymentalnego.

Walsemann wykazuje zupełną współczesność dzisiejszą w metodzie rachunku Pestalozzego.

Tak więc w dzisiejszej pedagogice niemieckiej Pestalozzi, jako uznany przodownik różnych kierunków, zajmuje stanowisko naczelne, wypierając herbartyzm na drugi plan.

Jakkolwiek w teoryi poglądy Pestalozzego dziś dopiero znajdują właściwie zrozumienie, w praktyce jeszcze daleko do urzeczywistnienia żądań mistrza pedagogiki nowoczesnej. W pedagogice bowiem socyalnej stoi wciąż jeszcze

Rodzinna bibljoteka
L. p.
Dział L.d.

na zawadzie istniejący ustrój społeczny, w psychologicznej zaś niedostateczność metod poznania, jak to trafnie wykazuje Spencer (str. 221).

Jest zatem Pestalozzi prorokiem nie tylko dla nas, ale i dla długiego może jeszcze szeregu pokoleń, które przyjdą po nas. Tymczasem niechaj nam będzie zwiastunem lepszej przyszłości i drogowskazem do niej...

Zakończę słowami autora najświeższej książki o Pestalozzim Heubauma [1]); „Dopiero w ostatnich czasach świta przekonanie, że należy w wychowaniu i nauczaniu zarzucić bezpłodny i sztuczny intelektualizm i „pouczanie", a oprzeć się na samorozwoju i samodzielności młodego człowieka. Wszystkie usiłowania dzisiejsze, zmierzające do samodzielności ucznia i rozszerzenia zakresu jego doświadczenia, by na tem jego doświadczeniu oprzeć nauczanie, są jedynie krokiem naprzód do celu, wytkniętego przez Pestalozzego. Jeśli wychowanie i nauczanie we wszystkich dziedzinach usiłują zbadać rozwój młodociany, jeśli dążą do ściślejszego zbratania nauki z życiem: to kroczą po torach wskazanych przez Pestalozzego.

To, czegò on pragnął, poczyna się ziszczać. Można rzec z wszelką stanowczością: „nowe dążenia pedagogiczne naszych czasów znajdują się pod znakiem Pestalozzego, który spostrzeganie w znaczeniu doświadczenia i przeżywania wiadomości pragnął uczynić podstawą wychowania i nauczania".

---

[1]) „Heinrich Pestalozzi von Alfred Heubaum", w wydawnictwie p. t. „Die grossen Erzieher". Reuther und Reichard, Berlin 1910.





II
25195/12
P