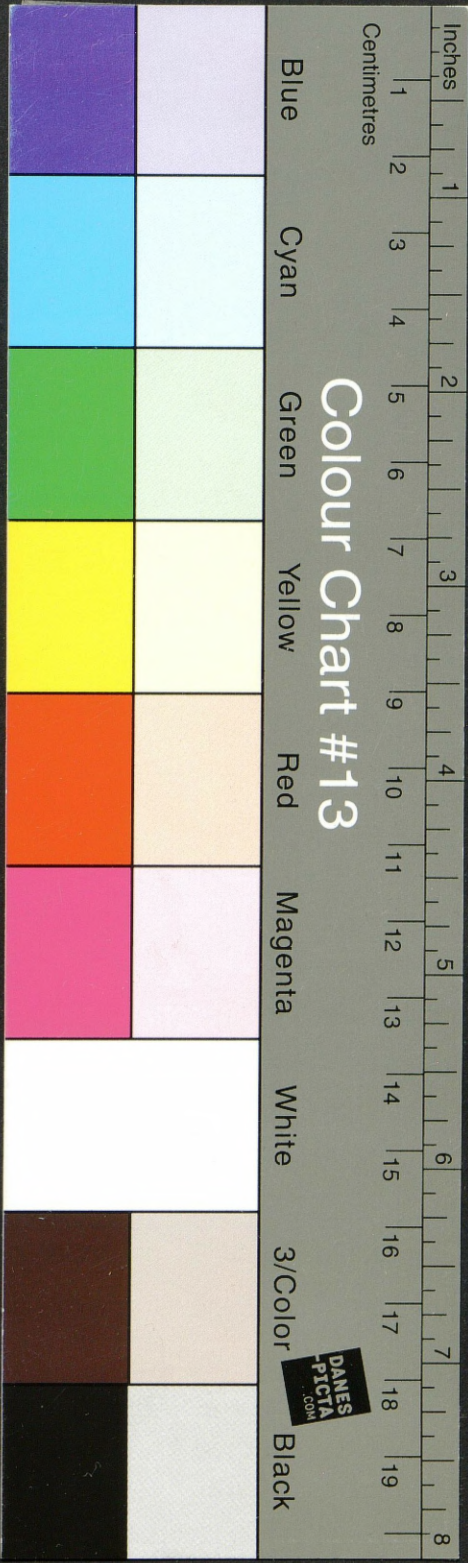
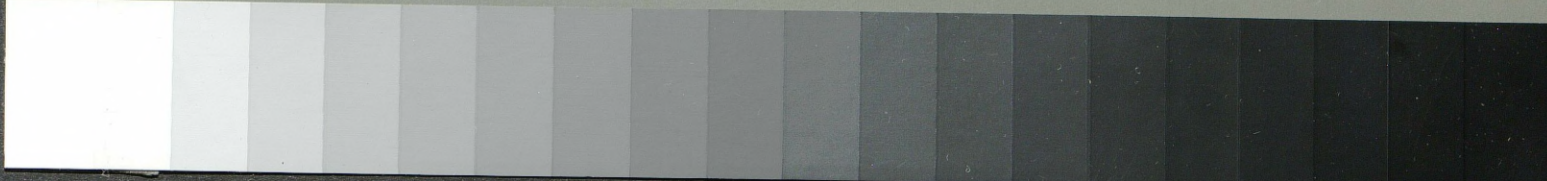


Grey Scale #13



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

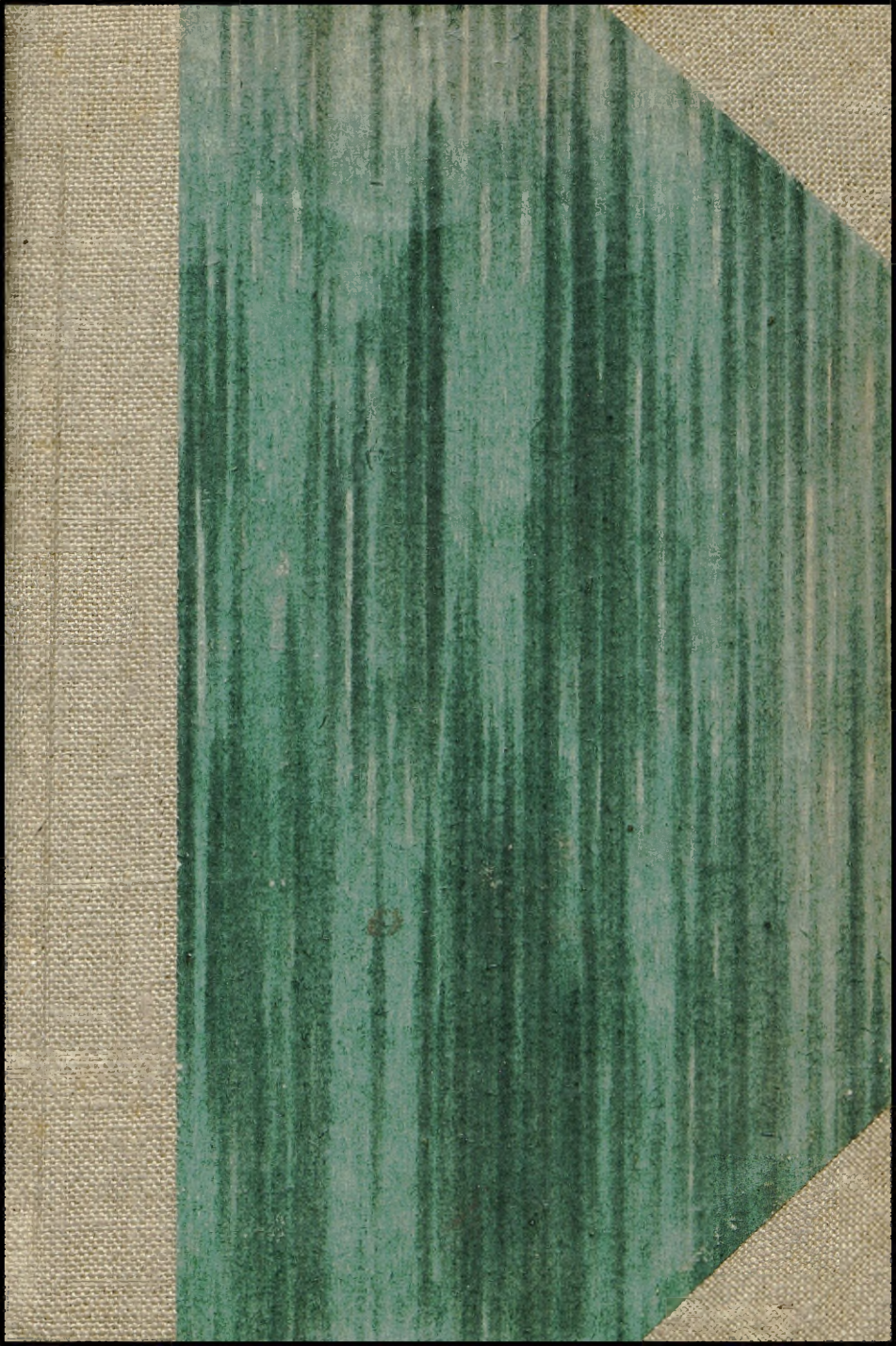


Colour Chart #13

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

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





PRZESADY W WYCHOWANIU.

Wydawnictwa E. Orzeszkowej i S-ki.

IX.

PRZESADY
W WYCHOWANIU.

Studyum pedagogiczne

PRZEZ

WALERYĘ MARRENÉ.

WILNO.

Drukiem J. Blumowicza, Rudnicka, d. ks. Ogińskich.

1881.

Дозволено цензурою. Варшава. 19 Ноября 1880 г.



Типографія Ф. С. Блюмовича въ Вильнѣ,
Рудницкая ул., д. кн. Огинскихъ.

Słówko wstępne.

Pisząc kilka myśli o niektórych spornych punktach pedagogicznych, nie miałam bynajmniej zamiaru kreslić systematycznej pedagogiki, ani nawet dotykać wszystkich kwestyi, jakie ona budzi.

Zamiarem moim było tylko: zwrócić uwagę ludzi niespecyalnych, zajmujących się kształceniem własnej, czy obcej dziatwy, na ważność i trudność tego zadania, oraz na najbardziej rozpowszechnione błędy, popełniane tak ogólnie, że najczęściej razić przestają.

Z tego powodu właśnie nie poruszyłam różnych kwestyi, jakie przedmiot mógł nasunąć pod pióro, bo nie wszystkie podpadały pod nazwę przesądów, którymi się jedynie zająć chciałam.

Dla pedagogów z powołania książka ta zapewne mieć nie będzie znaczenia, gdyż zawiera rzeczy przez nich znane.

Poświęcam ją więc nie ludziom nauki, gdyż do tej nie ma ona najmniejszej pretensyi, ale ludziom dobrej woli, którzy pragną w szczupłym, czy większym zakresie, przyczynić się do zniszczenia błędów, a jeśli uda mi się choć jedno przekonanie zdobyć, choć jeden umysł naprowadzić na krytyczną drogę, cel mój będzie zupełnie osiągnięty.

1840

The following is a list of the names of the persons who were present at the meeting of the Board of Directors of the Bank of the Commonwealth, held on the 1st day of January, 1840.

John C. Smith, President
James M. Jones, Vice President
John D. Brown, Secretary
John E. White, Treasurer
John F. Green, Cashier
John G. Black, Auditor
John H. Gray, Clerk
John I. Hall, Assessor
John K. King, Collector
John L. Lee, Comptroller
John M. Martin, Register
John N. Nelson, Surveyor
John O. Oliver, Coroner
John P. Parker, Sheriff
John Q. Quinn, Constable
John R. Reed, Justice
John S. Shaw, Notary
John T. Taylor, Deed Recorder
John U. Underhill, Probate Judge
John V. Vance, County Judge
John W. Walker, Circuit Judge
John X. Xenophon, State Judge
John Y. Young, Chief Justice
John Z. Zimmerman, Attorney General

I.

W s t ę p.

Herbert Spencer we wstępie do Socyologii poświęca szereg podziałów rozmaitym przesądom, a pomiędzy nimi kładzie na pierwszym miejscu przesady wychowania, nadmieniając z wielką słusnością, że niemal wszystkie te, które później rozwijają się w społeczeństwach, tam biorą swój początek.

Zdanie to możnaby jeszcze rozszerzyć wiele więcej i twierdzić, że wady i usterki całych społeczeństw są owocem błędów pedagogicznych i że gdyby można ustrzedz od nich wychowawców, większa część istniejących przesądów zniknęłaby zaraz w następnym pokoleniu.

Rzecz to jednak zupełnie niemożliwa; wyzwalamy się tylko z wielką trudnością z pod panowania idei chwili, a z pomiędzy nich niezmiernie wiele zasługuje na nazwę przesady; ale chociaż te ostatnie niczem umotywować się nie dają, trwają na mocy nawyknienia, chociażby z powodu, że fakta, które ciągle podpadają pod oczy, najmniej zwracają uwagi i trzeba niezmierniej pracy myśli, ażeby się nad nimi gruntownie zastanowić.

Praca ta jest tém trudniejsza, iż nawyknienie wpływa na zmysł porównawczy, stępia jego bystrość i wyrabia intelektualne nałogi, które nieraz zaciemniają poglądy.

Korzeni bardzo wielu przesądów, panujących swobodnie w naszych czasach, trzeba by szukać w głębokiej starożytności, tak dalece są one żywotne, iż opierają się nieraz nie tylko działaniu wieków, ale radykalnym przewrotom, sprawionym

zasadniczymi zmianami pojęć religijnych i społecznych i utrzymują się na kształt ścian, które stoją prosto i niewzruszone, chociaż sklepienie, jakie podpierały, runęło w gruzy od dawna.

Przesąd podobnym jest do tych ścian, albo też da się porównać do monety obiegowej, która straciła swoją wartość realną i przechodzi z rąk do rąk na mocy praw, przysługujących jej dawniej, w imię dobrej wiary publicznej, i przyprawia o bankructwo tych, co ją przyjmują.

W wychowaniu stanowi on bankructwo przyszłości, dając wzrastającym pokoleniom fałszywe zasady i nauki nieodpowiednie potrzebom. W wielu razach jednak, przesąd otoczony jest rodzajem czci, stoi pod strażą przeszłości, a wówczas targnienie się na niego przejmuje bezkrytyczne umysły trwogą i zgrozą. Tym sposobem tuli się on pod skrzydła tradycji i nieraz z nią solidaryzuje ku wielkiej szkodzi tej ostatniej, która posiada swoją rację bytu i z przesądem nie powinna mieć nic wspólnego.

Sledzenie historii przesądów, stanowiłoby ciekawe studium obłędów rozmaitych, przez jakie ludzkość przechodziła, byłoby to jednak studium rozległe, obejmujące wszystkie przejawy myśli ludzkiej, którego tykać nie myślę, ograniczając się ściśle temi z pomiędzy nich, co ściągają się do pedagogiki i podpadają nam pod oczy. Te, co dawniej rządziły wychowaniem, musiały nosić cechę każdej po szczególe epoki, każdej cywilizacji i każdego narodu, na teraz zaś nie mają znaczenia. Było zresztą rzeczą naturalną, że poglądy wychowawcze znajdowały się pod władzą idei panujących i rozpowszechnionych ogólnie, a jeśli poglądy te pod wielu względami wydają nam się dzisiaj dziwaczne, są one usprawiedliwione poniekąd stanem ówczesnej wiedzy i brakiem zasadniczych nauk, na których wspiera się obecnie nauka wychowawcza. Nie chodzi nam zresztą o to, co było, ale o to, co jest teraz, gdyż krytyka przeszłości i sprzeczka z nią o zasady ma tylko dla nas o tyle znaczenia, o ile poglądy jej wkraczają jeszcze w obecną chwilę. Krytyczne

i niepospolite umysły we wszystkich czasach rozumiały ogromną ważność kwestyi wychowania. Erazm z Rotterdamu, Bacon, Locke, Komeniusz i wielu innych zastanawiali się nad umysłem dziecka i sposobami kształcenia go, ale tak w saméjże pedagogice ówczesnej, jak w warunkach społecznych przeszłości, leżały warunki nieprzyjazne, które sprawiały, że głosy podobne musiały przebrzmieć bez echa. Ludzie, którzy poruszali to ważne żądanie, nadto wybiegali po nad poziom ogólny i wyprzedzali swój wiek, ażeby mogli być zrozumiani ogólnie. Wykształcenie umysłu było udziałem tylko bardzo wyjątkowych jednostek, a na podobnych jednostkach ograniczał się z konieczności wpływ wielkich ludzi, którzy genialnym rzutem myśli wyswobodzić się zdołali z pod jarzma panujących w ich wieku idei i śmiało torowali nowe drogi przyszłości.

Jakkolwiek jednak podziwiać ich musimy, jakkolwiek znajdujemy w ich dziełach wiele trafnych poglądów, to przecież nie było w mocy najgenialniejszej nawet jednostki: nadać im stałą podstawę, która dowodzenie każde tylko w naukowym gruncie znaleźć może, a dopóki nie rozwinęły się nauki przyrodnicze, a zwłaszcza te ich gałęzie, które zajmują się samymże człowiekiem, jego układem fizycznym, temperamentem, wpływami dziedzicznymi i t. p., wszelkie zasady wychowawcze musiały nosić charakter indywidualnych marzeń lub desideratów. Każda umiejętność stosować się musi do zasobu ogólnej wiedzy, gdyż ten stanowi umysłowy poziom, który wprawdzie pojedynczy człowiek przekroczyć może genialnym rzutem inteligencji, przecież rzuty podobne nie przynoszą zwykle istotnych korzyści społeczeństwu, gdyż nie są związane z pniem ogólnej wiedzy, a zatem, jako oderwane, owocu właściwego wydać nie mogą.

To też nauki rozwijają się w stosunku do różnych pomocniczych gałęzi wiedzy i wspierają na ich odkryciach i doświadczeniu. Tak, bez chemii, fizyki, fizjologii i t. p. nie było medycyny i ta z dniem każdym postępuje naprzód za ich sprawą, tak pedagogika, mająca na celu kształcenie

człowieka, korzysta ze wszystkich nauk, które istotę jego wyświełają, i bez nich istnieć nie mogła.

Ztąd nie tylko uczyniła ona w naszym wieku krok olbrzymi, ale zajęła zupełnie odmienne stanowisko, niż to dotąd miało miejsce. Z luźnych poglądów, opartych mniej więcej na trafnych przeczuciach i spostrzeżeniach, stała się rzeczywistą nauką, i jak każda nauka—posiada swoje zasadnicze pewniki i sporne punkta.

Filozofowie i pedagogowie przeszłości mieli więc przeciwko sobie trudności, pochodzące z braku stałych podstaw, na którychby się oprzeć mogli, oprócz tego były jeszcze trudności inne społecznej natury, stojące na wspak rozszerzeniu najracjonalniejszych nawet pod tym względem zasad.

Poszanowanie praw pojedynczej jednostki jest ideą czysto nowożytną, na niem opierają się dzisiaj społeczeństwa i dążą do coraz większego zagwarantowania tych praw. Indywiduum nabrało znaczenia, zwrócono uwagę na to wszystko, co mogło wpływać na jego rozwój, lub też działać szkodliwie, więc też pedagogika wsparła się z jednej strony na psychofizjologii, z drugiej na naukach społecznych; pierwsza wykazała czynniki, z którymi wychowanie rachować się musi, druga—niebezpieczeństwa i ważność dla ogółu jego rezultatów. Właściwie więc znaczenie pedagogiki, powszechne zajęcie się nią, aczkolwiek z razu niezbyt umiejętnie, datuje się od wielkiego ruchu umysłowego osiemnastego stulecia. Kiedy zaczęto zajmować się losem wszystkich słabych i ucisnionych, nie dziw, że zwrócono szczególną uwagę na dziecię i że pokolenie, które miało ogłosić prawa człowieka, zajęło się prawami dziecka. Dla tego to pod wielu względami fantastyczna pedagogika Roussa wywarła wpływ tak olbrzymi na cały swój wiek, a nawet i na wiek dzisiejszy, który dotąd z wielu błędów, przez niego zaszczerpionych, otrząsnąć się nie może. Rousseau przecież nie był najpierwszym, ani jedynym piszącym w tym kierunku, ale trafił na porę właściwą, znalazł umysły przygotowane do przyjęcia

zasad, przez siebie głoszonych, a wielki talent i miódopłynna wymowa publicysty genewskiego, oraz sława, jakiej używał, dokonały reszty i nadały im sankcyę powszechnego uznania.

Wpływ, wywierany wówczas przez szkołę francuzką na wszystkie inne narody, i przodownictwo umysłowe, jakie jój przypało w udziale, sprawił, iż zasady jego wychowawcze nie ograniczyły się na jednym kraju, ale rozpowszechniły po za granice Francyi i u nas znalazły silne echo, jakkolwiek stokroć racjonalniej i systematyczniej przemawia w tym kierunku Pestalozzi.

Jeśli jednak ten ostatni miał większe uznanie pomiędzy ludźmi, którzy z powołania uprawiali pedagogikę, to Rousseau bez porównania więcej rozpowszechnił się pomiędzy ogółem, a przy niektórych istotnie zdrowych zasadach, zaszczerpił niezmierną liczbę przesądów, do dziś dnia panujących, szczególnie pomiędzy niespecjalistami. Z tego powodu, niejednokrotnie walcząc z przesądami na tém polu, trzeba się odnosić do niego, jako do źródła, gdzie biorą swój początek. Chociaż ci, co tym przesądom hołdują, najczęściej nie umieli by wskazać ich początku.

Rousseau tak jak Helwecyusz, Diderot i cała szkoła filozoficzna francuzka, wierzył w nieomylność i doskonałość praw natury, w naturalną skłonność istoty ludzkiej do wszystkiego, co dobre, szlachetne, niewinne, czyli władze wrodzone. Abstrahował on wpływy działające na wyrabianie ludzkiej jednostki, a które dzisiejsza nauka wyświeśliła i wszystkie różnice pomiędzy człowiekiem a człowiekiem przypisywał jedynie wychowaniu, którego wszechmocy, zarówno jak starożytność, nie podawał w wątpliwości.

Dopiero poszukiwania naukowe, wykazujące całą ważność kwestyi rasowych i niezaprzeczone wpływy dziedziczności, szereg prac, studyów i przykładów, popierających te twierdzenia niezbitymi dowodami, obaliły systemata, budowane na sypkim piasku doktrynerskich przywidzeń, i pokazały wychowawcom: z jakimi czynnikami rachować im się należy.

Fakta, które tym sposobem postawione zostały w pełnym świetle, były wymowne i musiały przeinaczyć poglądy na wszystkie psychologiczne, a więc i pedagogiczne kwestye, a nawet zachwiały zrazu wiarę w skuteczność nauki wychowawczej, skoro bowiem istniały uzdolnienia i popędy tak silne, że panowały w całych rodach i odzywały się nawet w dalekich pokoleniach, czyli można było z nimi walczyć za pomocą wychowania? czy walka podobna nie była zupełnie daremną?

Jak apodyktycznie zbyt wiele rachowano na wpływ wychowania, kiedy nie uwzględniano innych czynników, tak znowu zbytecznie o niem zwątpiono i zawołano, że pedagogika jest nauką złudzeń, a kierowanie człowieka mrzonką; bo wszakże on sam w spadku, przekazanym przez cały łańcuch pokoleń, w ustroju, jaki po nich odziedziczył, nosi złożone pierwiastki, które koniecznie prawidłowo rozwinać się muszą.

Była to znowu wiara w nieubłagany fatalizm rodowy, w skutkach swoich, jak każda podobna wiara, szkodliwa, a tém szkodliwsza, że niby opierająca się na wiedzy; pojęcia podobne były przecież jednostronne, a zatem niekompletne i brały w rachunek tylko niektóre czynniki, rządzące człowiekiem i jego uzdolnieniami, z pominięciem innych równie ważnych.

Zdrowa nauka, uzbrojona doświadczeniem, otrząsa się zarówno z doktrynerskich systematów i ze zniechęcenia, jakie ich rozproszenie spowodowało i na racjonalnych fundamentach buduje na nowo gmach istotnej pedagogiki.

Nie dziw jednak, że nauka tak świeża w rzeczywistości, a która pomimo to przechodziła tyle błędnych faz rozmaitego rodzaju, — nauka, którą kaźden niemal, chcąc czy nie chcąc, uprawia, mając własne dzieci; daje obszerne pole do przesądów stokroć więcej tutaj, niż gdzieindziej, szkodliwych, bo świeże wyniki nauki nie mogą być wszystkim rodzicom dostępne, a zanim dostępnymi zostaną i wejdą niejako w krew i życie całego pokolenia, przesady w wychowaniu grasują spokojnie ku niezmiernej szkodzie przyszłości, gdyż łatwo zro-

zumieć, że nigdzie nie wywierają one tyle złego, ile na tém polu. Błąd bowiem, drobny jak dziecię, względem którego jest popełniony, wzrasta wraz z niem i nabiera tém większej doniosłości, że znowu przez niego zagraża następnemu pokoleniu.

Dla tego też słusznie Herbert Spencer twierdzi, iż przyczyny niezmiernie wielu wad, usterek i grzechów, rozpowszechnionych ogólnie, zawdzięcza chwila obecna złym wpływom wychowania. Chcąc je usunąć, trzeba się zwrócić do przesądów pedagogicznych.

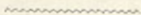
Uznano dzisiaj, że rasa, dziedziczność i wychowanie, są to trzy pierwiastki, wpływające na wyrobienie indywidualności ludzkiej. Czy pierwiastki te są współrzędne, czy też jedne mają nad drugimi przewagę? to byłoby zbyt cennym rozbiierać; bo gdybyśmy nawet zdołali rozstrzygnąć tę kwestyę, to nie pociągnęłoby za sobą żadnych praktycznych rezultatów. Pierwiastki podobne nie mogą mieć stosownego probierza, a pedagogika z natury swojej nigdy nawet za normę usiłowań służyć nie może, gdyż nie należy do nauk ścisłych— a co więcej, jest nauką najtrudniejszą do zastosowania, więc tém samém doświadczenie każde niezmiernie ostrożnie przyjmować należy, ażeby uznać jego rezultat, trzeba by je poprzeć niezmierną liczbą doświadczeń, któreby jednak wypadły.

I tak naprzykład, jeśli pomimo całej pracy wychowawcy, znamiona rasowe lub dziedziczność, która jest bliższym bardziej indywidualnym rezultatem téjże samej siły, biorą górę nad kierunkiem, jaki dziecku nadać usiłowano, ten zawód może być zarówno spowodowany przewagą pierwiastków wrodzonych, jak źle prowadzonego wychowania, czyli omyłki ludzkiej, dla której nie należy przesądzać nauki.

Zresztą, ponieważ z czynników, urabiających indywidualność człowieka, wrodzone są najzupełniej od nas niezależne i wychowanie jedynie leży w naszym ręku, tutaj naturalnie powinny skupić się usiłowania, bo tutaj są jedynie możliwe.

Musimy jednak z góry przygotować się na to, że jeśli wychowanie znaczy, a raczej znaczyć może wiele, nie znaczy jednak wszystkiego. Możemy spotkać się z popędami, trudnymi do zwalczenia, z własnościami, które daremnie sililibyśmy się przeinaczyć. A co ważniejsze, o ile, przy pojęciu zupełnej bezbarwności materji wychowawczej, pedagogika mogła być uważaną za naukę prostą, dającą się ująć w formuły, to przeciwnie, skoro różnorodność i indywidualna siła téj materji stwierdzoną została, skala i sposoby zastosowania środków musiały także zwiększyć się w nieskończoność, bo na każdy charakter, na każde usposobienie inaczej działać należy; ztąd pedagogika musi przybierać tyle form, ile indywidualnych przemian spotyka, a tém samém stać się najtrudniejszą i najzawilszą z nauk.

Wiemy już dzisiaj, że nie posiada ona władzy laski czar-noksiężkiej, że nie zdoła przemienić dyni w złocistą karekę, łachmanów w kosztowne szaty, ani szczura w wąsatego woźnicę, ale wiemy także, iż, wsparta na gruntownej znajomości praw, rządzących rozwojem tak fizycznej, jak moralnej strony człowieka, za pomocą oględnego i racjonalnego postępowania, można uzdolnieniom nadać stosowny kierunek, wyrobić siły, skłonności przeinaczyć, a przynajmniej skutecznie to wszystko do pewnego stopnia, pod warunkiem jednak, by wychowawcy stanęli na wysokości swego zadania.



II.

Wychowawcy.

Pedagogika, jak medycyna, z którą ma nie jedno podobieństwo, opiera się niemal zupełnie na tych, co ją stosują: rozporządza wprawdzie pewną summą środków, ale gdzie, jak, kiedy,—tych środków użyć trzeba, to już zależy od trafności i umiejętności pedagoga.

Pomiędzy lekarzem jednak a pedagogiem zachodzi i ta kardynalna różnica, iż lekarz długimi studjami sposobi się do praktyki, uczy się dalej samém nieustanném doświadczeniem, gdy przeciwnie pedagogika znajduje się jeszcze w stadium pierwotném, czysto eksperymentalném, a co gorzej każdy sądzi się do niej powołanym i to podobno jest jednym z najszkodliwszych i podstawowych przesądów, z którymi spotykamy się na tém polu.

Tak jak niegdyś Stańczyk dowodził, iż najwięcej jest na świecie doktorów, bo gdy zawiązał twarz, udając ból zębów, każdy radził mu jakieś lekarstwo, tak dzisiaj każdy niemal wyobraża sobie, że trudne i zawiłe dzieło wychowania skutecznie potrafi. Pedagogika stoi dzisiaj na szczyblu, na jakim stała medycyna przed kilku wiekami, jest tak dalece nauką w kolebce, że mało kto zdaje sobie sprawę z jój istoty, z jój ogromnej ważności, z szczybla umysłowego, z jakim do niej przystępować należy.

Nie tak łatwo nie przylega do umysłu, jak fałsz, a nie tak trudno wyrugować się zeń nie daje. Tysiąc takich fał-

szów, ostemplowanych niejako powagą i uznaniem powszechnym, które ich od kontroli uwalnia, obiega swobodnie po świecie, wywołując nieskończony szereg złych następstw.

Sledząc ich genezę, doszlibyśmy niemal zawsze do tego arcy-sofizmatu Roussa i szkoły francuzkiej o wszechmądrości dzieł natury i o przewrotności dzieł ludzkich.

Jeden z tych utartych komunałowych przesądów jest zdanie, iż matka jest najlepszą wychowawczynią dziecka. Rozumowanie, prowadzące do tego aksjomatu, jest bardzo proste. Ponieważ natura sama dała matkę, jako pierwszą karmicielkę i opiekunkę dziecku, matka więc musi posiadać właściwy instynkt, czy wiedzę, do zaspokojenia jego wszystkich potrzeb. Aksjomat ten jest po prostu wynikiem systematu natury.

Opierając się na nim, matki nabierają przekonania, że posiadają, przynajmniej względnie do swoich dzieci, zupełną nieomylność, a tém samém uwolnione są od wszelkiej w tym kierunku pracy i nauki, a to tém bardziej, że nauka, jako wymysł ludzki, może popsuć dzieło natury.

Być może, iż podobne zdania w wielu razach nie formułują się tak dobitnie, dzieje się to jednak głównie z powodu, iż mało kto nawykł zdawać sobie sprawy dokładnej z czynów i zasad, że wiele więcej rzeczy dzieje się u nas na ślepo, niż racjonalnie.

W praktyce jednak nieomylność matki cieszy się powszechnym uznaniem tak dalece, że kaźden w kole znajomych swoich znajdzie przykłady matek, poświęconych i pełnych najlepszych chęci, które powodowane przekonaniem, że matka jest najlepszą nauczycielką dziecka, czuły się w prawie i możności, same nic nie umiając, nauczać swoje dzieci, a co gorsza, które nie pojmując żadnej nawet najelementarniejszej fizyologicznej i psychologicznej zasady, podejmowały skomplikowane dzieło wychowania.

Historya niemal wszystkich chorób moralnych, niedoborów, wad, a szczególnie niedołęztwa dzisiejszego pokolenia, jest historyą nieudolności wychowawców, a szczególnie i przede wszystkim matek, które same, często nie dorosłszy godności

człowieka, nie są też w stanie dzieci wychować na ludzi. A przecież całe pierwiastkowe wychowanie dwóch płci i całkowite wychowanie córek, niemal jedynie w ich rękach pozostaje. Łatwo zrozumieć ogrom złych następstw, tym sposobem zrzadzonych.

Przypatrzmy się pospolitym dziejom wychowania przeciętnego dziecięcia, a prawdziwie dziwić się przyjdzie jeszcze rezultatom otrzymanym; bo jakkolwiek te są słabe nieraz, środki wychowawcze jeszcze słabszymi były i nawet podobnego rezultatu rokować nie mogły.

Od pierwszych zaraz chwil swego istnienia, dziecię powierzone jest opiece mamy lub niańki, istot zupełnie ciemnych, których pierwsze nauki dążą do zaszczepienia mu samych fałszywych idei, a często i wad charakteru, jakkolwiek dzieje się to w sposób pozornie niewinny, jakkolwiek te pierwsze dozorcynie dziecka nie czynią tego świadomie.

Ale niestety, w następstwach swoich, błąd, omyłka lub wina nie różnią się wcale i pociągają jednakie skutki.

Mamka lub niańka zazwyczaj odbiera od matki pewien regulamin postępowania, mniej więcej racjonalny, stosownie do jej pojęć i stopnia wykształcenia, regulamin ten obejmuje to, co wolno jest, i to, co nie wolno dziecku, pod względem pokarmu, zachowania się, miejsca i sposobu zabawy.

W ogóle jednak regulaminu podobnego mamy i niańki trzymać się nie lubią, przekraczają go więc, skoro tylko zdarzy się ku temu sposobność, często z wielką fizyczną szkodą dziecku, które z ich powodu nabawia się nieraz choroby lub wiecznego kalectwa. Przy tém, ponieważ dziecko jest koniecznym świadkiem, a później i współnikiem tych przekroczeń, pierwszą więc i najszkodliwszą nauką, jaką otrzymuje, jest praktyczna nauka oszukiwania i kłamstwa. Obok tak wielkiego złego pominąć już można to, że dziecię nie słyszy z ich ust żadnego zdrowego rozwijającego słowa, a natomiast — wiele bardzo niewłaściwych i zdrożnych.

Od matki zaś odbiera ono najczęściej inne, równie szkodliwe nauki. W wielu razach matka uważa je za rodzaj ba-

widełka, stroi w sposób dziwaczny i niehygieniczny, byle zadość uczynić modzie, dorównać lub przewyższyć inne matki. Głośno odzywa się przy dziecku, że mu w jakim stroju do twarzy, że strój ten jest kosztowny, że wzbudzi zazdrość rywalizujących z nią kobiet i t. p. Uczy się więc ono sądzić wedle powierzchownych danych, wyróżniać ludzi wedle sukni,—odbiera praktyczne lekcye próżności, aż nadto przystające do pierwszego stadium rozwoju, gdyż próżność jest główną właściwością, zarówno dzieci, jak pierwotnych społeczeństw. Oprócz stroju, matki uczą je pełno rzeczy na popis, nie z zamiłowania, lub poczucia potrzeby nauki rzeczywiście, ale z powodu, że tak wypada. Na ten niedobór wychowania macierzystego zwracano już niejednokrotnie uwagę, przecież był to zawsze głos wołającego na puszczy, bo i jakżeż może być inaczej, skoro potrzebaby naprzód zreformować matki, a dopiero potem żądać od nich innego kierunku; bo przecież nikt nie może dać drugim tego, czego sam nie posiada, a rozsądek, obrachowanie, panowanie nad sobą, są właśnie najrzadszymi pomiędzy niemi przymiotami.

Często też dziecię jest przedmiotem nadmiernej czułości, która u zdenerwowanych kobiet zastępuje prawdziwą i rozumną miłość. Zamiast stałego kierunku, spotyka u matki fantastyczną, co chwila zmienną, wolę i wolę tę uczy się przewycięzać łzami albo pieszczotą, pochlebstwem albo dąsem; bo z właściwą sobie bystrością zrozumie łatwo, że ta wola nie opiera się na żadnej stałej podstawie.

Dzieje się tak nie dla tego, by matki nie dbały o dzieci, lub lekceważyły swoje obowiązki, ale wprost, że spełnić ich nie umieją, że nie mają po większej części, a przy tém nie mają one jasnego pojęcia o ważności pierwszych spostrzeżeń i nawyknień i są zupełnie nie uzdolnione do obowiązków wychowawczyń.

W wielu razach matka, nawet pozornie świetnie wykształcona, przecież pod względem istotnych wiadomości, a szczególnie wiadomości psychologicznych, dotyczących się rozwoju pojęć dziecinnych, stoi zupełnie na równi z prostymi kobietami.

W innych znowu, matka, rozumiejąc lepiej ważność swego zadania, bierze do pomocy piastunkę, lub mamkę, aby ta podejmowała jedynie pod jej dozorem fizyczny trud około dziecka. Matka jednak zazwyczaj, przy najlepszych nawet chęciach, ma rozliczne zatrudnienia, nie pozwalające jej wyłącznie oddać się jednemu obowiązkom. Jeśli ma dzieci kilkoro, jedno nie może absorbować jej wyłącznie, dom, gospodarstwo, mąż, rodzina, istotna potrzeba, albo też świat i zabawa, wywołują ją z domu, a przynajmniej z dziecinnego pokoju i zmuszają spuszczać się na niańki, mamki lub bony.

Wybór więc tych pomocnic powinien być jaknajstaranniejszy, a wykształcenie przynajmniej elementarne piastunek, jest pierwszym postulatem pedagogicznym.

Drugim, ważniejszym jeszcze, byłaby jedność w poglądach i działalności, tak u obojga rodziców, jak nauczycieli i wszystkich współuczestników wychowania, a niestety pod tym także względem bardzo wiele pozostaje do życzenia.

Rodziny, oparte na wzajemnej zgodzie i miłości, należą w ogóle do wyjątkowych, a porozumienie, istniejące między ojcem a matką, częściej bywa pozorne, niż rzeczywiste. Przyczyn ku temu jest bardzo wiele, głównie jednak winić o to trzeba burzliwą chwilę obecną, w której wszystkie stosunki są zakwestyonowane, oraz głęboką różnicę wykształcenia, a zatém i poglądów dwóch płci. Małżeństwa, skojarzone najczęściej na mocy konwenansowych względów różnej natury, są powodem, że rodzice myślą, jeśli nie sercem, dążą każde w swoją stronę. Zgoda więc utrzymuje się pomiędzy nimi na wielu punktach, jedynie dzięki wzajemnym ustępstwom. Ale w kwestiach wychowania ustępstw być nie może, potrzeba koniecznie stałych i konsekwentnych zasad, połowiczne działania nie mogą wydać dobrych owoców. A jeśli ojciec będzie przeprowadzał swoje zasady, a matka znowu inne z niemi niezgodne, dziecię straci zaufanie do jednych i drugich, do osoby rodziców i do tego wszystkiego, co wpoić w nie usiłowali.

Tym czasem, najczęściej fakt ten ma miejsce. Wprawdzie, zwykle wpływ rodziców na dziecię nie jest jednaki,—matka zajmuje się niem bezporównania więcej od ojca, którego obowiązki lub zabawy są więcej zadomowe. Jeśli jednak ma on inne zasady, niż matka, to często jednym słowem, lub spojrzeniem, przeczy temu wszystkiemu, czego uczy ona, a takie słowo, lub spojrzenie, właśnie dla tego, że ojciec rzadziej z dzieckiem przebywa, nabiera doniosłości, równowazy i niweczy pracę matki, budząc w młodym umyśle rzecz najwięcej dla niego wstrętną i szkodliwą—niedowierzenie.

Gorzój jeszcze dzieje się tam, gdzie dom rodzicielski podobnym jest do dwóch nieprzyjacielskich obozów, gdzie pomiędzy rodzicami są tajemnice, chociażby się nie zdróżnego nawet po za nimi nie kryło. Wówczas nieufność dzieci potęgować się musi i przybierać cechy obawy, najczęściej tém groźniejszej, że nie wytłómaczonej zwykle.

A jednak jest wiele kobiet, które posuwają niekonsekwencyę swoją do tego stopnia, iż, pełno drobnych faktów, ukrywa przed mężem, w razie, kiedy ten pokazuje się skąpym, gderliwym, zazdrośnym i nie wahają się dzieci wtajemniczać w swoje wybiegi i dyplomacyę.

Tym sposobem praktyczna nauka kłamstwa, rozpoczęta przez piastunkę, prowadzi się dalej z zupełnem osłabieniem powagi rodzicielskiej; bo dziecko w takim wypadku traci szacunek dla obojga, nie może szanować ani matki, która kłamie, ani okłamanego ojca; ten ostatni fakt w oczach dzieci i prostaczków wydaje się zawsze konieczny.

Nie dochodząc jednak do takich ostateczności, które jednak zbyt wyjątkowemi nie są, by na nie uwagi nie zwrócić, to łatwo zrozumieć, że rozdzwięk tam, gdzie panować powinna największa jedność, nie tylko pomiędzy rodzicami, ale pomiędzy wszystkiemi, którzy zajmują się wychowaniem, jest jednym z najczęstszych powodów zmarnowania usiłowań pedagogicznych.

Jest to jedno z największych niebezpieczeństw, jakie dziecko spotyka w rodzicielskim domu, a przy obecnych sto-

sunkach i różnicy poziomu umysłowego kobiety i mężczyzny, rozdźwięk pomiędzy kierunkiem matki a kierunkiem ojca, jest rzeczą niemal nieuniknioną. W wychowaniu synów rozdźwięk ten występuje najczęściej pomiędzy matką a nauczycielem. Pierwsza trzyma się zwykle rutynicznych lub fantazyjnych zasad, podczas gdy drugi, szczególnie gdy jest dobrze do swego zawodu przygotowany, poddać mu się nie może.

Oprócz tego są tu kollizye, niemal nieuniknione, z powodu odmiennych poglądów na fakty i metody postępowania.

Gdyby rodzice, a szczególnie matki, zdolne były zdać sobie sprawę z doniosłości tych wszystkich sprzecznych prądów, działających na dziecko, krzyżujących się i niweczących wzajem, zapewne nie poddawaliby je podobnemu niebezpieczeństwu, ale, albo potrafiliby zgodzić się w ważniejszych przynajmniej kwestiach na jedno, albo też oddaliby dziecko pod lepszy kierunek, niżeli sami dać mu są w stanie.

Oprócz kwestyi różnicy zasad, istnieje jeszcze najczęściej różnica silna w postępowaniu obojga rodziców względem dziecka i różnica ta stanowczo przesądem jest sankcyonowana. Według niego ojciec powinien być surowy, a matka łagodną — pierwszy powinien karcić, a druga pieścić; i ta różnica postępowania, wbrew rozsądkowi i zdrowej logice, miała powodować najlepsze rezultaty.

Tym czasem różnica podobna musi koniecznie nasuwać dziecku myśl, że jedno z rodziców jest niesprawiedliwe, zmniejszyć szacunek i dla nich zaufanie, oraz osłabiać pojęcie sprawiedliwości, skoro tenże sam czyn wywołuje różne skutki stosownie do tego, czy popełniony jest w obec ojca, czy w obec matki.

Surowe postępowanie jest w ogóle potępione przez racjonalną pedagogikę, do środka tego uciekają się zwykle tylko bardzo nieudolni wychowawcy, którzy, nie umiając zapanować nad sobą, drażnią dziecko swoją niecierpliwością i budzą w niem naturalną chęć odwetu. A ponieważ odwet ten dla dziecka jest niedostępny, ogranicza się zwykle na pobudzeniu tej niecierpliwości. Chęć ta jest tak silna, że waży się ono

często nawet na karę, ażeby jęj dogodzić. Lub też chowa urazę w sercu często do lat, w których będzie mogło się za nią pomścić. Surowość ojca tém łatwiej skutek ten może wywołać przez porównanie z łagodnością matki. Jest to powód nie jednego domowego dramatu, który rozgrywa się nieraz w ciszy, zakrwawiając serca i burząc spokój rodzin.

Wobec podobnie niekonsekwentnego postępowania, czyż dziwić się można, że tak często całe dzieło wychowania jest zupełnie zniweczone i miejsce jego zajmują przypadkowe nauki, jakimi okoliczności hartują, wyrabiają, albo też łamią ludzi, wedle stosunku rozmaitych sił, ścierających się z sobą. Życie ma swoją głęboką logikę, która jest zarazem jego moralnością, i udziela ciągle szorstkich, nieubłaganych nauk. Tylko nie wszyscy chcą i mogą je rozumieć.

W życiu zawsze i wszędzie skutki stosunkują się do przyczyn, a jeśli troskliwa ręka wychowawcy nie obznajomi dziecka z tą zasadniczą prawdą bytu, fakty uczynią to za niego, ale uczynią w sposób brutalny, często niemal okrutny.

W tym razie wychowanie musi działać nakształt ospy ochronnej, a jak ta kosztem lekkiej choroby uwalnia organizm od ciężkiej i niebezpiecznej, tak zadaniem jego jest, za pomocą doświadczeń mało dotkliwych, zaznajamiać dziecię z warunkami otaczającymi, z życiem i jego bezmiłosiernym mechanizmem, a tém samem łagodzić jego działanie, zamiast podawać dziecię ich bezpośredniemu wpływowi. Czynieć to jednak potrzeba umiejętnie, ażeby, chroniąc je, nie zasłaniać filozofii życia i praw konieczności, z którymi spotykać się musi.

Herbert Spencer podaje w tym razie jako przykład owe najprostsze pierwotne doświadczenie, odbyte praktycznie niemal przez każde dziecko, na właściwościach ognia. Dziecię przekonać się może o tém, że ogień parzy, kosztem bardzo małego bólu, jeśli tylko pozwolimy mu paluszkami dotknąć płomienia, albo świecy, do których zawsze rękę wyciąga pożądliwie, przekona się, że tej pięknej świecącej rzeczy nie można dotykać bezkarnie i dotknięcie tego chronić się na

dal będzie, gdy tymczasem, zostawione samo sobie, łatwo znalazłoby śmierć w płomieniach.

Fakt ten w swojej najprostszej formie może służyć za przykład wielu bardzo zawitych procesów doświadczalnych i da się zastosować do dziedziny moralnej, zarówno jak fizycznej.

Zdarza się jednak, że dziecię, nie chronione i nie otulane staranną ręką, wyrobi się na człowieka, gdy tymczasem inne, systematycznie chowane, najgorzej wychodzą.

Fakty podobne najczęściej są powierzchownie obserwowane; wychowanie nieudane, choćby najstaranniejsze, musiało być wadliwe i nie obwiniając nauki wytłomaczyć je łatwo fałszywą metodą, złem zastosowaniem dobrej, lub nieudolnością wychowawców. Lepiej jest bowiem z pewnością nie wychowywać wcale, niż wychowywać źle, dla tej samej przyczyny, dla której lepiej jest nie leczyć wcale, niż leczyć źle, i chory, zostawiony sam sobie, ma większą szansę wyzdrowienia, niż ten, któremu zadają sprzeczne z chorobą lekarstwa.

Systemata, tworzone *a priori* przez ludzi nieraz nie mających pojęcia o zasadniczych psychologicznych prawach, a którzy pomimo to nie wahają się na własnych dzieciach czynić swoje pedagogiczne eksperymenta, grają w wychowaniu rolę owych lekarstw opaczych,—nie dziw więc, że wyrabiają moralne kalectwa i tysiące zbroczeń nie podobnych do przewidzenia i obrachowania.

Zdarza się także, iż rzecznicy przeszłości cytują skrętnie wszystkie nieudane wychowania i porównywują je z dawnym bezprawidłowym, które wydało tylu mężów pracy i zasługi, starają się wyciągnąć wnioski na jej korzyść i tym sposobem powstają przeciw skuteczności pedagogiki.

Wszystko to jednak w oczach ludzi myślących nie może jej potępić, jak nadużycie nie może świadczyć przeciw użyciu, ani zły kierunek przeciw kierunkowi w ogóle. Co najwyżej można by tu powtórzyć znany aksjomat pedagogiczny, że wychowanie należałoby najczęściej zacząć od rodziców, ale

ponieważ ci rzadko bardzo pojmują własne niedobory, a rzadziej jeszcze kształcić się pragną i mogą, wychowanie znajduje się zamknięte w rodzaju błędnego koła, w którym przełom czas jedynie uczynić będzie w stanie.

Zanim to jednak nastąpi, dziwić się nie podobna, że nieudolne usiłowania nie dają pożądanych rezultatów; nie można ich zapisywać na niekorzyść nauki wychowawczej.



III.

Cel w wychowaniu.

Czego żądamy głównie od wychowania? jakie strony ma ono mianowicie podnosić? do wyrobienia jakich dążyć? Są to pytania, które rzadko bardzo stawiają sobie rodzice, a rzadziej nierównie rozwiązują, puszczając je najczęściej na los szczęścia, przyjmując w ogóle powszechnie przyjętą normę.

Przecież jednym z głównych braków wychowania jest to właśnie, że stosuje się ono na chybił trafił do rozmaitych indywiduów, rodzin i narodów, bez względu, że ma się do czynienia z rozmaitymi charakterami i że kiedy u jednych należy przeciwdziałać pewnym właściwościom, w innych znowu trzeba starać się o ich wzmocnienie. A zatem nie można bezwzględnie stosować żadnego systematu, choćby ten wydał gdzieindziej najlepsze owoce; bo to, co przydatne dla jednych, dla drugich może być zupełnie nieodpowiednie.

Pierwszym zadaniem wychowawcy jest: zbadać własności wychowanka i zadać sobie postawione powyżej pytania. One to być winny punktem wyjścia całej pedagogicznej pracy, tak indywidualnej, jak zbiorowej.

Wady, rozpowszechnione w pewnym społeczeństwie, mogą zarówno pochodzić z własności rasowych, jak i z ogólnych wad wychowania, a co więcej, kiedy te ostatnie powtarzają się przez szereg pokoleń, mogą wyrabiać same przez się wa-

dy dziedziczne, lub wpływać na ich wzmocnienie, szczególnie w razie, kiedy spotykają się w ten sposób podwójne siły skłonności wrodzonych i tych, które sztucznie wyrobiło wychowanie.

I tak historia nasza przedstawia obraz ciągłego braku ładu i wytrwałości, a dzisiaj te same wady u nas spotęgowane jeszcze, bo wychowanie nie stara się ich zatrzeć, ani wzmocnić przeciwnych im pierwiastków. Fakt ten łatwy jest bardzo do wytłómaczenia, bo rodzice są zwykle najczęściej pobłażający dla stron charakteru, w których odnajdują samych siebie, i nie umieją wyrabiać cnót, na jakich im samym zbywa.

Tym czasem należałoby z podwójną gorliwością wdrażać dzieci do systematyczności, do ciągu w działaniach, do niezrażania się trudnościami, gdyż tym sposobem, jeśli nie od razu, to po pewnym szeregu pokoleń, niedobory narodowe, pociągające za sobą tyle złych następstw, uległyby przynajmniej pewnej modyfikacji, jeśli by nie ustąpiły zupełnie.

W ten sposób postępując, pedagogika stanęłaby na podniosłym, właściwym sobie, gruncie, a znajomość jej praw zasadniczych byłaby niemal obywatelskim obowiązkiem. Dotąd jednak podobne rozszerzenie jej zakresu uważać musimy jako postulat, któremu do wejścia w praktykę niezmiernie jeszcze daleko.

Zwykle rodzice, mając kilkoro dzieci, troszczą się jedynie o ich materyalną przyszłość i z góry oznaczają stan, do którego każde z nich sposobić myślą. Zdarza się jednak i to, że nie namyślają się nawet nad tym punktem, ale postępują rutynicznie według utartego zwyczaju, przypadku, lub przykładu, danego z góry. Najczęściej chodzi im o to tylko, by syn umiał pewne oznaczone przedmioty, by córka mówiła czystym paryzkim lub angielskim akcentem, by posiadała błyskotliwe przymioty towarzyskie, któreby ułatwiły jej korzystne zamążpójście; ale te, któreby posłużyły w każdej chwili życia, te, na tle których wszystkie inne wyrabiać się powinny, pozostają zwykle w zupełnym zaniedbaniu.

Rodzice starają się o wychowanie salonowych lalek, co najwięcej specjalistów, a nie myślą o tém, że naprzód trzeba wyrobić *człowieka*. Dziwić się więc nie można, że mamy tyle marnujących się zdolności, tyle dobrych chęci bezowocnych, tyle bezcelowych istnień, tyle owczych, niewytłomaczonych prądów, że ludzie dążą bez myśli i zastanowienia obcym śladem i biegną naprzód jedynie dla tego, że tamtędy już pobiegł ktoś pierwszy.

Są to owoce owego pierwszego pedagogicznego grzechu iż wychowanie stara się urobić indywidua na wzór i podobieństwo pewnych, z góry urobionych, patronów, że nie stara się o wyrobienie wszechludzkich stron człowieka, ani o nadanie mu samoistności, najważniejszej cechy wyrobionego umysłu.

Ono to bowiem powinno być głównem dążeniem pedagogiki, owém tłem, na którym dopiero przymioty i właściwości rysować się powinny.

Patronowe indywidua znajdują się co chwila w obec wypadków, nie przewidzianych z góry, a to tém bardziej, że życie biegnie coraz szybciej nowemi torami—wyrabiają się więc coraz nowe potrzeby i położenia nieprzewidziane, a w obec nich człowiek, posiadający jedynie pewien zapas formuł, znajduje się co chwila w położeniu wędrowca, zbłąkanego wśród nieznanых obszarów bez busoli i steru, więc z konieczności iść musi za panującym prądem, gdyż pozbawiony jest siły i środków wyrobienia sobie własnego kierunku.

Wychowanie rozpada się na trzy główne działy: wychowania fizycznego, moralnego i umysłowego; działy te jednak pozornie są różne, w istocie zaś swojej wszystkie dążą, a przynajmniej dążyć powinny, do wyrobienia silnej, zacnej i rozumnej jednostki. Może ona tylko być taką przy harmonii władz, bo zacność charakteru wspierać się musi na rozwiniętej umysłowości, a najwyższe nawet wykształcenie intelektualne stanie się bezużytecznem, lub szkodliwem, jeśli charakter nie będzie służył mu za podwalinę.

Charakter zaś i intelligencya potrzebują zdrowia i sił fizycznych, jako koniecznego środka czynu.

Choroby osłabiają pamięć, łamią hart i niweczą energiję, dla tego to aksjomat starożytnych, że w zdrowém ciele mieszka duch zdrowy, nie powinien być ani na chwilę zapomniany przez wychowawców. Jakkolwiek złączone. co do celu, a nieraz i środków, trzy te gałęzie wychowania wymagają rozmaitego kształcenia. Za nim jednak zastanowimy się nad każdym z osobna, należy przedewszystkiem zastanowić się nad jednym z głównych spornych punktów pedagogicznych, a mianowicie: jaki ma być zakres męskiego, a jaki niewieściego wychowania, lub téż: czy można stosować do dwóch płci ogólne zasady w tym przedmiocie?

Kwestya ta jednak łatwą do rozstrzygnięcia nie jest, albowiem zahacza się o wszystkie społeczne i ekonomiczne warunki i tyczy się głównie stanowiska kobiety. Czy życie jęj zamknąć się może jedynie wśród ścian rodzicielskiego i męzowskiego domu, pod osłoną męskiego ramienia, czy téż i na nią spadnie część życiowego ciężaru, czy ona także nie będzie zmuszona dobijać się z trudem chleba powszedniego, a nawet nieraz chleba dla dzieci, czy nie przyjdzie jęj działać, walczyć, pracować na własną rękę, a zatém wejść głębiej w ogólne stosunki, czy zatém wychowanie nie powinno nauczyć ją pojmować je należycie?

Kwestye podobne stanowią kardynalne trudności pedagogiki, boć, ażeby módz dobrze wychować dziecę, trzeba koniecznie wiedzieć: do czego sposobić je należy, z konieczności więc potraćić je muszę, przynajmniej co do głównych punktów.

IV.

Chłopy i dziewczęta.

Gdyby warunki życiowe składały się wedle naszej woli i chęci, gdyby można było zatrzymać bieg czasu, wypadki jakie z niego wypływają i unieruchomić pewną dobę rozwoju, dla tego, że nam się ona podoba, że ziszcza pewien ideał naszej myśli, w takim razie możnaby się zastanawiać, co jest lepszym, co korzystniejszym dla społeczeństwa i rodziny: czy położenie, jakie kobieta dotąd zajmowała, czy téż to, jakie zająć usiłuje, a raczej, które narzucają jęj coraz twardsze okoliczności.

Szczęściem, czy nieszczęściem, jednak wypadki biegną nieubłaganym torem i wyrabiają nowe położenia, a nade wszystko nowe warunki, z którymi, chcąc czy nie chcąc, rachować się musimy.

Jeżeli dzisiaj kobiety nie poprzestają na berle domowém, na cichém i spokojném królestwie rodzinném, jak to dawniej miało miejsce, jeśli pragną być przypuszczone do wiedzy, pracy i odpowiedzialności, dzieje się to niezawodnie za sprawą przyczyn ważnych, niezależnych od kaprysu wyobraźni, lub woli pojedynczych jednostek, jak to nieraz twierdzą przeciwnicy szerszej działalności niewieściej.

Kobieta, coraz mniej mogąc rachować, przy wzrastających ekonomicznych trudnościach bytu, by mężczyzna wziął na swoje barki ciężar jęj losu, by za nią walczył i pracował,

a niezdolniona sama do chlebobdajnej pracy, nie przypuszczona obyczajem do wielu zajęć, którym podołałyby jej siły, musiała odczuć niepewność swego losu i zapragnęła sama wystarczyć własnym potrzebom.

Zadanie to, niezmiernie słuszne z pozoru, a nadto umotywowane smutnym przykładem szeregu istnień, zmarnowanych w nędzy i poniewierce, w rzeczywistości jednak przybiera doniosłość i rozmiary, o których prawdopodobnie najmniej myślały kobiety, domagające się wolności pracy.

Dopóki tylko pewna szczupła liczba wykolejonych kobiet musiała myśleć o własnym utrzymaniu, to było stosunkowo łatwem i kobiety nie potrzebowały wychodzić po za zakres zajęć, będących od dawna ich specjalnością; igła, robota kwiatów, dla uboższych i mniej wykształconych; nauczycielstwo dla tych co odebrały staranniejsze wykształcenie, starczyły najzupełniej garstce kobiet bezmajątkowych i samotnych.

Skoro jednak garstka ta zwiększając się codziennie zamieniała się w zastęp, zajęcia, do których cisnęła się zbyt wielka liczba, uległy ekonomicznemu prawu i praca traciła na wartości, w miarę, jak poszukiwaną była.

Nie zawsze też nauczycielstwo, wymagające stosownych przymiotów, charakteru i uzdolnień, odpowiadało usposobieniu kobiet, które potrzebowały zarobku, nie mówiąc już o zmienionych kierunkach wychowania, o rozszerzonym zakresie wymagań, którym coraz mniej odpowiadają osoby nie kształcące się do tego zawadu.

Kobiety więc, zmuszone koniecznością, zaczęły rozglądać się w koło i szukać innych zajęć, odpowiednich mniej więcej swoim siłom i zdolnościom, i wówczas spostrzegły, że z powodu wychowania, jakie odbierały, jak również obyczaju, szranki wielu prac korzystnych i nie przenoszących ich sił, a pomiędzy nimi i prace umysłowe, mogące dać chleb, znacznie były dla nich zaparte.

Tutaj odrazu weszły na grunt sporny. Zaczęto spoglądać na nie z szyderstwem, z niechęcią, a co ważniejsza — sprzeczać się nie tylko już o to, co przystoi lub nieprzystoi ko-

biecie, ale o to, czemu podoła, lub nie podoła, tak fizycznie, jak umysłowo i zamiast odnieść się do praktyki, prowadzono na teoretycznej drodze długie i zajadłe polemiki, równie czcze i bezzasadne ze stron obydwóch, bo spory podobne próba jedynie rozstrzygnąć by mogła, a dopóki nie przemówią w tych rzeczach fakty, słowa nie mogą mieć w obec zdrowej logiki innego znaczenia nad znaczenie subiektywne-go poglądu téj lub owéj osobistości, walczącej po jednej lub po drugiej stronie.

Obok jednak rozumowań i zdań, przesądzających sprawę, odzywały się inne głosy ludzi, zapatrujących się na nią z innego, czysto utylitarne-go stanowiska; a ponieważ te opierają się przynajmniej na realnym gruncie, więcej nierównie zwróciły uwagę.

Głosy te twierdzą, czasem ze stosownými omówieniami, a czasem bez ceremonii żadnych, że kobieta stworzoną jest dla przyjemności i wygody rodu męzkiego, nie powinna więc wychodzić z roli, jaką dotychczas zajmuje, ani zabiegać drogi męzczyźnie, ani z nim współzawodniczyć w pracy żadnej; bo chociażby nawet nie przyniosła mu w tym względzie materialne-go uszczerbku, co jednak musiałyby mieć koniecznie miejsce, zawsze wyszłaby z roli, jaka jéj przynależy, wedle ustanowionego porządku, a co ważniejsze—zatraciłaby przy-mioty, które najwyżej w niej są cenione: skromność, nieśmia-łość, niewiadomość i mieszając się do tak zwanéj kuchni ży-cia, musiałyby zbrudzić sobie ręce i myśli.

Nie można powiedzieć, by w tém nie było wiele prawdy. Kuchnia życia jest zazwyczaj niezmiernie brudną, współzawodnictwo nie przebiera w środkach, a kto chce wmięszać się w zmaćcone żywioły bytu, pod jaką bądź formą, musi przygotowanym być na to, że spotka się oko w oko z nagą rzeczywistością, którą zwykle przed kobietą zakrywano starannie.

Czy jednak te wszystkie powody, chociażby nawet naj-słuszniejszymi były, potrafią zmienić istniejące fakty? Bo ci, co stawiają owe praktyczne zarzuty rozszerzeniu działalności

kobiecej, tak samo jak ci, co występują przeciw niej w imieniu tradycyjnych zasad i osobistych niechęci, nie biorą w rachunek konieczności, które wyrabiają nowe potrzeby i dążenia, a co ważniejsza—nie posiadają skutecznej siły, co by przeciw nim walczyć mogła.

W trudnych okolicznościach, w jakich żyć wypadło dzisiejszemu niewieściemu pokoleniu, nie można się dziwić, jeśli przeciwstawiają często ostateczność ostatecznościom, a szczególnie, jeśli nie poprzestają na radach tych, którzy nie wchodzi w ich rzeczywiste położenie, lub też trzymają się tej wygodnej zasady, że mniejszość powinna być poświęcona dobru większości; a ponieważ, nawet wśród najsmutniejszych stosunków, większość kobiet ma własne spokojne stanowisko w rodzinie, ostatecznie zaś one są najpożyteczniejsze społeczeństwu, bo na nich spoczywa przyszłość, nie należy troskać się o mniejszość jakibykolwiek los ją czekał, chociażby nawet czyhały na nią nędza i występki.

Kobiety jednak tą pozorną logiką zadowolnić się nie mogą, chociażby dla tego, że już nie samo ich szczęście, ale byt jest tym sposobem stawiony na niepewną kartę.

Zachodzi tu oprócz tego wzgląd inny głębszej natury, pomijany zwykle przez stronników przeszłości. Jeśli małżeństwo ma być jedyną szansą istnienia kobiety, jeśli po za niem ma ona tylko w perspektywie przepaście nędzy i zapomnienia, wyrodi się pomiędzy kandydatkami do stanu małżeńskiego współzawodnictwo, tak wielkie i nie przebierające w środkach, że wpłynąć ono musi koniecznie na obniżenie charakteru niewieściego i na wyrobienie w nim stron, nie liczących bynajmniej z powołaniem żony, matki, kapłanki domowego ogniska.

Tym sposobem owe poświęcenie mniejszości dla dobra ogółu, jak to często ma miejsce, nikomu w rezultacie nie wyszłoby na użytek i sprowadziło by przeciwnie głębokie zaburzenie w stosunkach społecznych.

Każden wiek, każda doba cywilizacji wyrabia właściwe sobie konieczności, a kto z koniecznościami temi godzić się

nie chce, podobnym jest do człowieka, któryby chciał dłonią zatrzymać bieg wody, lub stanąć na wspak fizycznemu prawu. Prawa moralne, trudniejsze do obrachowania, są jednak równie nieublagane, tak jak prawa fizyczne; powinniśmy je poznawać nie dla tego, by im się oprzeć można, ale ażeby zużytkować je i wyzyskać.

Prądy, rządzące wypadkami, posiadają konsekwencyę, której zazwyczaj braknie kierunkom i działaniom ludzkim, nie zatrzymują się one przed żadną zaporą, nie cofną przed żadnym rezultatem, idą naprzód nieustannie, obalając bez różnicy i wyboru to, co im staje na drodze.

Wiek dziewiętnasty jest przede wszystkim wiekiem demokratycznym, znosi przywileje, równa stany i dąży do nadania im praw jednakich do wprowadzenia w czyn zasady: „każdemu w miarę jego uzdolnień,“ a tym sposobem nie może pominąć kobiety i niezawdnie zadość uczyni temu skromnemu żądaniu, by wolno jój było w pocie czoła zarabiać na chleb powszedni i wykonywać te wszystkie prace, którym podola, bez względu na to, czy dotąd były one udziałem samego mężczyzny, czy ztąd wyrodzi się współzawodnictwo, lub czy będzie dla niego dogodną, lub nie dogodną zmienioną rolą niewieścia.

Kwestya ta przedstawia jeszcze wiele bardzo stron innych, których nie tykam tutaj, bo nie są ściśle z pedagogiką złączone; zresztą, zdaje mi się, że to, co powiedziałam, wystarczy by przyznaném zostało kobiecie w zasadzie prawo do pracy.

Kto chce pracować, ten i walczyć musi, bo w obecném społeczeństwie tylko walką do pracy docisnąć się można; ażeby walczyć zaś, posiadać trzeba zdrowie, siły, wykształcenie, znajomość życia i ludzi. Względy te więc przemawiają stanowczo za tym postulatem, ażeby wychowanie dziewcząt miało téż same zasady, co chłopców.

A jeśli z drugiej strony zastanowimy się nad ważnością i trudnościami zadania kobiety w rodzinie, dojdziemy, wychodząc z zupełnie odmiennych premisów, do tychże samych rezultatów.

Choćby bowiem kobieta nie miała nigdy wyjść po za zakres domowy, chociażby świat jój cały zamykał się jedynie w mężu i dzieciach, jeszcze, chcąc, ażeby godnie odpowiedziała tym najważniejszym obowiązkom, trzeba, by wyrabiać w niej wszystkie przymioty, które i pod innymi względami mogą być dla niej niezbędne, jeśliby rodziny nie miała i sama sobie musiała wystarczyć.

Matka rodziny powinna być silną fizycznie, ażeby poddać trudom i obowiązkom macierzyństwa, dać życie zdrowemu pokoleniu i wychować je należycie. Powinna posiadać gruntowne wykształcenie i siłę charakteru, ażeby umieć poprowadzić swoje dzieci i ustrzedz ich pierwotne wychowanie od wad i błędów powszechnych.

Są to jednak znowu postulaty, którym sprzeciwia się szereg przesądów, tyjących się tak samej umysłowości kobiecój, jak jój fizycznego i intelektualnego wykształcenia,—wypada więc rozpatrzyć je i zastanowić się nad nimi.

V.

Płciowość umysłu.

Nawykliśmy do niektórych cech charakterystycznych, znamionujących w ogólności umysły męskie i niewieście tak dalece, iż pod tę nazwę podciągamy pewne właściwości, doskonałe w naszym przekonaniu określone. Kiedy naprzykład mówimy męzki umysł, męzkie pióro, rozumiemy pod tą nazwą siłę, logikę, ścisłość wyводу, które to przymioty spotykamy nierównie częściej w mężczyznach, niż w kobietach, u których znowu przeważnie rozwiniętą jest subtelność i uczucie.

Właściwości te są niezaprzeczone. W jakiej jednak mierze pochodzą one istotnie od natury, w jakiej wyrobiło je wychowanie, obyczaj, w jakiej wmówiono je poniekąd w indywidua, które czują się nieraz w obowiązku odpowiedzieć pewnej formie, z góry ukształtowanej? Są to pytania ważne, a których rozwiązanie opierać się winno głównie na obserwacji.

Najlepsze wskazówki w tym razie dają dzieci w pierwszych latach istnienia. Wbrew teoryom, nie opartym na faktach, które twierdzą, że dzieci płci męskiej są hałasliwsze i gwałtowniejsze od dziewczynek, że okazują wrodzony pociąg do koni i t. p., obserwacja pokazuje, że hałasliwość i gwałtowność, czyli właściwiej: żywość dziecka, bynajmniej nie zależy od płci, ale od siły i zdrowia, które w tych istotach, o szybkim krwi obiegu, objawia się potrzebą ruchu i krzyku.

Wrodzony pociąg do pewnych przedmiotów, lub zabaw, najczęściej pochodzi od osób, otaczających dziecko, które koniecznie chłopcu dają konika, biczyk, szabelkę, a dziewczynkom lalkę.

Tymczasem widzimy, że pomiędzy braćmi i siostrami wypadają z tego powodu częste sprzeczki, że pierwsi równie napierają się lalek, jak drugie żołnierzy i koników, że zostawione same sobie, bawią się nimi bez najmniejszej różnicy płci. Dzieci są przedewszystkiem naśladowcami, najchętniej zaś naśladują jedne drugie; szczególnież też starsze rodzeństwo wywiera wielki wpływ na młodsze, a jeśli w nich, na mocy obyczaju, wyrobią się pewne nawyki, nawyki te udzielają się młodszemu.

Właściwie wiek dziecinny daleko więcej, niż późną starość, można nazwać wiekiem bezpłciowym; bo w starości istnieją nawyki życia całego, gdy tymczasem u dzieci te nie wyrobiły się jeszcze.

Dawniej, kiedy zamiast przyglądać się naturze, pokolenie, wykarmione na mrzonkach osiemnastego stulecia, stawiało wnioski, wysnute z własnej wyobraźni i na nich opierało swoje teorie, można było twierdzić, że dzieci żeglarskiego szczepu, choćby rodziły się i wychowały w miejscowościach bezwodnych, znajdowały upodobanie w puszczaniu miniaturowych łódek na byle strumyku, jakkolwiek nigdy nic podobnego nie widziały.

Fakta jednak nie potwierdziły wcale tej teorii, równie bezpodstawowej, jak ta, co dawała dziewczynce w ręce lalkę, a chłopcu konika i przekonały, że jeśli dzieci, pochodzące z pokolenia marynarzy, odziedziczają zwykle wyrobioną w nich gibkość członków, a tym samym uzdolnienie do ojcowskiego rzemiosła, nie przynoszą z sobą żadnych gotowych wiadomości, bo te muszą być koniecznie czerpane przez każdego indywidualnie z otaczającego świata. Tym sposobem różnice szczepowe nie występują w faktach, ale w uzdolnieniach, te zaś stanowią najważniejszą wskazówkę dla wychowawcy, bo są to siły, któremi stosownie pokierować można i rozwinąć je na tle, jakie pod nie podłoży życie.

Jeśli różnice szczepowe nie występują w faktach, ale tylko w uzdolnieniach, tém mniej jeszcze w umysłowości dziecka, w jego zabawach i gustach występuje różnica płci.

Jednak niektórzy nauczyciele utrzymują, że mieli sposobność przekonać się w swojej praktyce, iż chłopcy są zwykle uważniejsi i bardziej zdolni zatrzymać myśl na jednym przedmiocie, a ztąd wyciągali niekorzystne wnioski o umysłowości kobiecej.

Fakta podobne jednak trzeba przyjmować z nadzwyczajną ostrożnością, właśnie z powodu rozdwojenia panującego obecnie pomiędzy dwoma płciami, które wielu spostrzeżeniom nadaje charakter stronniczy, a więc podejrzany, oraz z powodu, że kwestya pracy i uzdolnień niewieścich, która jedynie na drodze praktycznej rozwiązana być może, weszła w teoretyczne stadium, gmatwając ją, zamiast rozjaśnić.

Skoro bowiem zaczęto dowodzić, iż płeć niewieścia słabszą jest, nie tylko pod względem sił fizycznych, ale i władz umysłowych, zdarzyć się mogło, iż, jak to często bywa, widziano to, co widzieć pragniono i używano przeciw zachciankom równouprawnienia kobiety różnicy umysłowej pomiędzy dwoma płciami nawet w wieku dzieciennym.

Potrzebaby więc bardzo sumiennych obserwacyi, ażeby można oprzeć się na nich rzeczywiście, tém bardziej, że różnicy podobnej nie dostrzeżono dotąd w Ameryce, gdzie szkoły mieszane dają tak obfite pole do porównań i wniosków.

Zresztą, gdyby nawet istniała rzeczywiście podobna różnica, trzeba by się przekonać: czy nie zrodziły jój pierwsze wrażenia i nauki starszych? Czy dziewczynki nie uczyły się niektórych przedmiotów z tém uprzedzeniem, z góry powziętém, że są one dla nich nie konieczne właściwe, a przynajmniej, że są niepotrzebne?

Dla tego też wychowawcy wystrzegać się powinni tego wszystkiego, coby zaznaczało różnicę domyslną pomiędzy uzdolnieniem umysłowém chłopców i dziewcząt; boć jeśli różnica istnieje, wystąpi sama przez się i wzmacniać jój nie potrzeba, jeśli zaś jest sztuczną, staje na wspak rozwinięciu fizycznemu i moralnemu kobiety.

Nie przeminęły jeszcze owe czasy, kiedy pielęgnowano słabość, jako wdzięk, kiedy bezmyślnie poświęcano zdrowie, ażeby zachować wąłłość kibici, lub przejrzystość cery, a tém samém dziewczynki stawały się prawdziwemi męczennicami przyszłej piękności. Nie rozpowszechniło się jeszcze dotąd pomiędzy matkami przekonanie, że bez zdrowia, bez czerstwości, piękność—jest to kwiat egzotyczny, skazany na przedkie zwiędnięcie.

Przeciwnie, dziewczęta wzrastają w przekonaniu, że pełna kibic, rumieniec i t. p., stanowią ujemne przymioty, martwią się tém nieraz, jakby jakim nieszczęściem, a zdarza się nawet daleko częściej, niżby to sądzić można, iż, chcąc naśladować blade heroiny sentymentalnych powieści, starają się wszelkimi sposobami nabyć chorobliwe cechy, stracić pełne kształty, morzą się więc głodem, ściskają sznurówkami, piją ocet i często bardzo rujnują sobie zdrowie zupełnie, a nawet śmiercią przyplacają fałszywe o niewieścim wdzięku pojęcie.

W wychowaniu zapanować koniecznie powinno równoprawnienie dwóch płci w obec higieny, ćwiczenie gimnastyczne, ruch na świeżem powietrzu, powinny przeplatać godziny książkowej nauki.

Przedewszystkiem zaś trzeba wpoić w dziewczęta poszanowanie dla tego najdroższego skarbu człowieka — zdrowia, bez którego najlepsze zamiary idą na marne i nie podobna podobać najprostszym obowiązkom, a cóż dopiero dobijać się walką pracy i uznania.

Ale, ażeby to zrozumiały, ażeby przejęły się ważnością zadania, jakie wiek obecny złożył na ich barki, kobiety muszą odebrać gruntowne wykształcenie, nie zaś owe powierzchowne i fantazyjne, które dotąd po większej części jest ich udziałem.

Istnieje bowiem jeszcze aż nadto wiele umysłowych zaścianków, w których przechowuje się twierdzenie, iż cała wiedza kobieca powinna zasadzać się na znajomości gramatyki, naturalnie francuzkiej, by napisać bilecik bez błędu,

że powinna ona posiadać tyle tylko ogólnych wiadomości, ile ich salon wymaga.

Wprawdzie, zdanie owych zaścianków nie stanowi desideratów istotnej umysłowości naszej, a ludzi podobnych przekonań uważać można jako maruderów intelektualnych, których ludzkość, nakształt armii w pochodzie, zostawiać musi po za sobą,—jednakże zdania te są zbyt rozpowszechnione, ażeby o nich nie wspomnieć, tém bardziej, że wiele rodzin, chociaż tego nie wypowiadają głośno, idzie za popędem, z góry nadanym, i mniej więcej wedle téj normy kształtuje wychowanie swych córek.

Zaścianki owe charakteryzują najlepší swoje znaczenie, stawiając za cel kobiecie i jój wychowaniu salon jedynie. Ale któż z nas do salonowej warstwy należeć nie chce?

Pomiędzy ludźmi intelligentnymi panują znowu inne przekonania,—uznają oni, że kobiecie należy się także pewna wiedza, przecież zachodzi spór szczegółowy, co do jakości i ilości téj wiedzy, oraz sposobów jój nabycia. Jedni chcą, by była ściśle zastosowana do płci, drudzy żądają jój w istotném i szerokiem tego słowa znaczeniu.

Pierwsi należą, często sami nie domyślając się tego, do umysłowych zaścianków, wiedza bowiem nie znosi ograniczeń, a skoro niektóre jój strony zakrytymi zostaną, będzie ona zawsze wyglądać kaleką i nie utworzy w umysłach harmonijnej całości.

Rzeczywiście, płciowość wiedzy stanowi coś zupełnie nie pojętego. Wprawdzie, istnieje we Francyi książka, ciesząca się wielkiem uznaniem, pod tytułem: *La chemie des demoiselles*, ale pomimo to nie podobna zrozumieć: w czém chemia panięńska różnić się może od chemii ogólnej, a jeśli się nie różni, dla czego książka nosi dziwaczny tytuł, który może dzieciom i prostaczkom nasunąć koniecznie myśl, że nauka nie jest pewnikiem, tylko rzeczą dowolnie zmienną, która inną będzie nawet w obec dziewcząt, lub chłopców.

Rzecz to niezmiernie błaha z pozoru tytuł książki, boć istnieje znane przysłowie, że papier jest ciepły, a jednak

w tym tytule mieści się cały programat uszczuplonej i skarłowaciałej wiedzy, jaką kobiecie dotychczas przyznawało społeczeństwo. Wiedza ta nosiła charakter czysto dyletancki, nie miała nic ścisłego, czyli istotnego, i była jedynie zastosowana do rozleglejszych potrzeb salonu. W rzeczywistości nie poniżano nauki, poniżano kobietę, której nawet chęć wykształcenia nie traktowano na serio.

Niestety, w podobnych rzeczach nie ma wyboru, a raczej wybór może istnieć jedynie przy nie dość ściśłym rozumowaniu. Trzeba uczyć się, albo bawić, — nauka jest surowa, nie da się skarłowacić, ani przykroić do doktrynerskich potrzeb. Kobieta ma, albo nie ma być wykształconą.

Dotychczasowa jej nauka odpowiadała pewnym potrzebom przeszłości, jej dawnemu położeniu, stanowiska potrzebie. Wszystko to dzisiaj uległo zmianie, przecież pomimo to przeszłość, — przeszłość starożytna i średniowieczna ciąży do obecnej chwili nad jej wychowaniem.

Skoro jednak widzimy, jak ważnym może być jej współdziałanie w pracach społecznych, bądź to jako żony, matki, wychowawczyni, bądź to jako samodzielnej jednostki, chcąc, by zadość czyniła tym rozmaitym powołaniom, musimy zreformować jej dotychczasowy systemat naukowy i dać jej wszechludzkie wykształcenie.

Moralisci we wszystkich wiekach zastanawiali się nad niedoborami kobiet, a szczególnie nad trudnością zdefiniowania tej istoty uzdolnionej, lotnej myślą, a fantastycznej i nieobrachowanej, gotowej zarówno do najwyuzdańszego złego, jak i do największych poświęceń, ale pomimo to nie probowano szukać powodu tych wszystkich sprzeczności w wadliwym wychowaniu w nieprawidłowym rozwoju władz, a szczególnie w zaniedbaniu kształcenia tych właśnie, które zwykle służą za regulatora postępowania.

I ubolewając ciągle nad tem, że kobieta jest niepochwytą i nielogiczną, nie stara się przeciwdziałać tym właściwościom za pomocą stosownych nawyknień umysłowych i stosownego kierunku wychowania.

Natura obdarzyła ją wielką wrażliwością i bujną wyobraźnią, nie probowano przecież nigdy wyrobić w niej logiki, ścisłego myślenia i tych wszystkich władz, zdolnych zapanować nad wrażliwością, nad wyobraźnią i nad innymi właściwościami więcej rozwiniętego nerwowego systemu.

Przeciwnie, kiedy od pierwszych lat chłopiec wdrażany był do porządnego myślenia, za pomocą wiadomości ścisłych i nauk matematycznych, kiedy cały kierunek jego wiedzy jest poważny i obrachowany, dziewczyna, która więcej od niego potrzebuje tego kierunku, z powodu bujniejszej fantazyi i większej wrażliwości, odbiera nauki także fantazyjne, nie mogące wyrobić ani logiki, ani zdrowego sądu, ani żadnej z władz, niezbędnych do pokierowania losem i życiem dalszém.

Jakżeż po tém można na niej gruntować rodzinę, jak powierzać w jej ręce szczęście, spokój, dobrą sławę domu, skoro nie opatrzone ją żadnym sterem i puszczono na burzliwe morze fantazyi? Jak można wreszcie czynić ją odpowiedzialną za postęпки, żądać, by się opierała pokusom, skoro w wychowaniu jej zajmowano się jedynie wyrobieniem stron błyskotliwych i ponętnych, zostawiając w zaniedbaniu te, które dać by mogły istotną gwarancję przyszłości.

Pod jakim bądź względem chcielibyśmy zapatrywać się na przeznaczenie kobiety, zapas gruntownej wiedzy jest dla niej pożyteczny, a jedną z największych i najogólniejszych korzyści, jakie by ztąd wypłynęły, byłoby przywyknienie do systematycznego myślenia.

Jeden tylko wzgląd mógłby przeciw temu kierunkowi wychowania przemawiać, gdyby, jak tego lękają się niektórzy, nauka miała czynić kobietę niezdolną do zwykłych domowych zajęć, będących przeznaczeniem przeważnej liczby z pomiędzy nich wchodzących w związki małżeńskie, lub też czuwających nad dobrobytem rodziny.

Istnieje, trzeba to przyznać, tak w naszym społeczeństwie, jak i w społeczeństwach innych, przesąd, silnie ugruntowany przeciwko uczonej kobiecie, a przesąd ten wielokroć razy znalazł swój wyraz w literaturze. Począwszy od Moliera,

który wysmiewał je w *Les femmes savantes* i *Les précieuses ridicules*, aż do naszych czasów i naszej literatury, spotykamy pełno postaci, zdań i aksyomatów, będących poniekąd wariantem słów: „Od uczonej strzeż cię Boże,“ wypowiedzianych tak dobitnie przez jednego z naszych poetów.

Być może, iż trafiały się osobniki, usprawiedliwiające te uprzedzenie, trzeba jednak zawsze rozróżnić nadużycie od użycia; bo mieszając te dwie tak odrębne rzeczy, musielibyśmy odrzucić niemal najpożyteczniejsze przedmioty i nie trzeba by używać nożów, bo mogą stać się powodem kalectwa, ani ognia, dla tego, że bywają pożary.

Pedantyzm jest niezawodnie rzeczą bardzo wstrętną, ależ pedantyzm nie koniecznie idzie w parze z nauką, a nawet najczęściej wykluczony jest przez prawdziwą naukę. Zresztą, dopóki nauka była u kobiety rzeczą wyjątkową, zdobytą z niesłychanym trudem na przekór okolicznościom, mogła ona mieć niejakię prawo szukać z niej chluby, lub wyrabiać sobie wyjątkowe położenie i uchylać się od codziennych obowiązków, jakkolwiek dowodziło to zawsze pewnej niedojrzałości umysłu. Gdyby jednak została rozpowszechnioną i dostępną dla ogółu, ustałby powód pysznienia się z rzeczy powszedniej. Właściwie pojęta nauka, a nawet talent, nie odrywa bynajmniej kobiety od codziennych domowych zajęć i obowiązków rodzinnych, możnaby na to przytoczyć mnóstwo przykładów. Słynna pani Beccher-Stowe, gdy ją pytano, jak i kiedy obmyśliła swoją powieść: „Chata wuja Toma,“ odparła: „gotując obiad dla mojej rodziny.“

Pedantyzm nie jest wadą samych uczonych, istnieje on na każdym umysłowym poziomie i stosuje się do rozmaitego rodzaju zajęć. Lekceważenie zaś rzeczywistości i drobnych z pozorów obowiązków, jest właściwością niektórych zbyt lotnych, lub nieszczęśliwie uorganizowanych umysłów, pochodzić może albo ze złego nawyknienia, albo, co częściej, z fałszywego umysłowego kierunku. I tak, widzieliśmy całą szkołę literatów i artystów, którzy podobne lekceważenie mieli za znamię wyższości. Nie słusznie więc byłoby kłaść na karb

nauki, a szczególnie dobrze zrozumianej nauki, nadużyć i śmieszności różnego rodzaju, wytworzonych przez inne powody, gdyż ona na nie niczem nie zasługuje.

Przeciwnie, nauka gruntowna jest nawet kobiecie potrzebna do spełnienia dobrze najprostszych obowiązków; w obec niej bowiem mniemane drobiazgi potocznego życia, te wpływy ciągłe i nie ustające, nabierają wielkiej doniosłości, bo od sposobu odżywienia, od stosownego mieszkania, temperatury, nawyknień, zależy zdrowie i życie rodziny, powierzone macierzyńskiej pieczy. Gdyby więc kobiety rozumiały całą ważność ścisłego utrzymania warunków higieny, stanęłyby one niezawodnie na pierwszym miejscu w ich umyśle, a poważniejsza troska zastąpiłaby owe błahie przedmioty stroju i powierzchowności, które zwykle całą ich uwagę zajmują.

Widząc wychowanie kobiety obecne i to, czem zwykle karmiony jest jej umysł, do czego bywa wdrożony, dziwić się nie można, jeśli nie umie ona zwykle nadać właściwej wartości przedmiotów, jeśli współrzędnymi są u niej najważniejsze i najbłahsze; a przeciwnie, dziwić się raczej należy, że nie jest sto razy gorzej, że, na przekór tym wszystkim warunkom niekorzystnym, niektóre kobiety potrafią się wyrobić na dobre matki rodziny, a nawet i na istotną głowę domu.

Fakt ten, nie tak wyjątkowy, jakby sądzić można, świadczy, iż intelligencya kobieca zdolną jest do poważnego kierunku i nabyć go może, jeśli zamiast wychowania wykształcą ją okoliczności.

Dobroczynny wpływ, jaki w ten sposób wyrobiona kobieta wywiera na przyszłość wzrastającego pokolenia, łatwo bardzo zrozumieć, a nadto stwierdzony on jest w praktyce tym, że wielu znakomitych myślicieli i pisarzy miało wykształcone matki, którym kierunek swój zawdzięczali.

Nie samą jednak przyszłości oświata niewieścia przyniosłaby błogosławione owoce, miałyby ona bliższe jeszcze doraźne skutki większej harmonii dwóch płci, które dziś spotykają się jedynie na gruncie namiętności, lub interesu, a

wyjątkowo, już tylko w stosunkach towarzyskich, stosunki te coraz więcej stają się raczej wspomnieniem i desideratem, niż zobowiązaną przyjemnością.

Bo skoro tylko mężczyźni nie mają specjalnego powodu pozostawać z kobietami, stronią od tego przykrego obowiązku tak dalece, że niechęci swojej ukryć nawet nie usiłują.

Dziwić się temu nie można,—towarzystwo stanowi przyjemność wówczas tylko, gdy poziom umysłowy zebranych jest mniej więcej równy, kiedy mogą się spotkać na gruncie wspólnych wiadomości, wspólnych trosk, wspólnych zajęć i zamieniać z sobą myśli, zdania, poglądy w przedmiotach, jednakowo dostępnych i interesujących.

To wszystko, tylko w nadzwyczaj wyjątkowych razach, może mieć miejsce w towarzystwie mieszanem—kobiet i mężczyzn. Każda z dwóch płci ma inny zupełnie zakres intelligencji, ztąd wszystkie ważne kwestye, zajmujące ogół, najczęściej nie przedstawiają dla kobiet żadnego interesu, są dla nich nudne i niezrozumiałe.

Wymiana myśli staje się niepodobną, i tak jak osoby dorosłe nie będą bawić się rozmową z dziećmi, chyba z ciekawości, lub w celach pedagogicznych, tak mężczyźni nie będą bawić się z kobietami, chyba, że te kobiety obchodzą ich sercowo, bo one pozostają po większej części, względem rozwiniętych umysłów, w stosunku wiekuistego dzieciństwa.

To wiekuiste dzieciństwo kobiety stanowi podobno jedno z największych dyssonansów dzisiejszego świata; odbija się ono w tysiącach zwichniętych stosunków i jest powodem niezliczonych nieszczęść.

Dzieciństwo kobiety, to jeszcze spuścizna dalekiej przeszłości, z której wiek obecny dotąd wyzwolić się nie może. Ale kiedy kobieta była skazaną na to połowiczne stadyum rozwoju, opiekowały się nią prawa, nie pozwalając jej nigdy działać samoistnie: obyczaj, wśród których wyjątkowo tylko zmuszana była sama sobie wystarczyć, wreszcie społeczeństwo, które otwierało szerokie schronienia dla osierociałych, lub złamanych burzami losu, w klasztorach i różnych fundacyach.

Dzisiaj wszystko to odmieniło się z gruntu, a kobieta ma zbyt mało wykształcenia na twardy los, jaki ją czeka, i zbyt mało gwarancyi i opieki na stan umysłowego dzieciństwa. A ponieważ do przeszłości powracać nie podobna, wykształcenie jej musi być gruntowne, ściśle, zupełne i poddane tym samym zasadom, które rządzą męzkim wykształceniem.

Właściwością umysłu dziecinnego jest: z faktów znanych wyprowadzać absolutne wnioski względem nieznanego, a jak to ma miejsce w każdej słabej istocie, raz zbudzona podjęrzliwość, nie da się łatwo uspokoić.

Dziecię rozumuje mniej więcej w ten sposób: „Ponieważ nauczyciel powiedział mi rzecz, która nie miała miejsca, lub wytłumaczył fałszywie fakt jaki, więc wszystko, co nauczyciel mówi, jest fałszem.“ Rozumowaniu temu dziwić się nie można,—dziecię nie posiada żadnego porównawczego kryterium, jest zupełnie nieświadome i potrzebuje na każdym kroku umysłowej pomocy, garnie się do niej, potrzebuje wierzyć tym, co je otaczają; odebrać mu tę wiarę, jest to rodzaj zbrodni, która może odbić się w następstwach na całej przeszłości i charakterze człowieka.

Z konieczności jednak dziecko przez podobny zawód przejść musi. Zwraca ono pytania swoje do wszystkich tych, których widzi w koło siebie bez wyboru i wierzy każdemu, bo nieufność jest dopiero owocem doświadczenia i zawodu, a wszyscy otaczający na ufność jego zasługiwać nie mogą w równej mierze.

Jeśli więc musi doznać zawodu, niechże zawód podobny nie spotka je ze strony tych, co mu są najbliżsi, którym przede wszystkim wierzyć i których szanować powinno.

W obecnym stanie umysłowego rozwoju kobiet, rzadko która wyjątkowa matka nie popełni tego rodzaju zbrodni przeciw własnemu dziecku, bo przecież nikt, przy najszczerzych chęciach nawet, nie może dać tego, czego nie posiada, a kobiety nie posiadają zwykle i dziesiątej części niezbędnych w tym razie wiadomości. Ileż więc razy matka daje dziecku tłumaczenia błędne, ileż razy gromi je za ciekawość,

którą właśnie pobudzać powinna. Jak rzadko ma dość rozsądku, by zapytana o coś, przechodzącego jej kompetencję, odpowiedzieć po prostu: „ja nie wiem.“

Wprawdzie dziecko z absolutyzmem sobie właściwym pomyślić może: „Matka nie wie tego, o co ja pytam, a zatem matka nie wie.“ Ale prawdopodobnie przypomni sobie zaraz inne wypadki, w których odebrało objaśnienia rozmaitych faktów i uczyni drugie rozumowanie: „Matka tyle razy wytłumaczyła mi to i tamto, więc matka coś wiedzieć musi.“ A jeśli zachwieje się jego wiara w jej wszechmądrość, nie zachwieje się ufność w jej słowa.

Pomiędzy przyczynami, które wpływają na kształtowanie się przyszłego człowieka, zbyt pomijane są w ogóle owe pierwsze nieobrachowane wpływy, które, potracając dziewczę czy umysł, ryją na niem niczem nie starte wrażenia; wrażenia te jednak tak trudne są do wysledzenia, że, stosownie do charakteru, usposobienia i postronnych okoliczności, działają one w sposób niepodobny z góry do obliczenia, jest to niejako zbiór cyfr niewiadomych, których wypadkowa dopiero jest dla nas dostępną. Dla tego też wychowawcy starać się winni ogólnie, ażeby wrażenia te były dodatnie i korzystne, ale pomimo to pozostanie zawsze wiele rzeczy, które z konieczności zostawione być muszą na los wypadku.

Jeśli refleksyjne władze wyrabiają się i kształcą dopiero w późniejszym okresie, za to pamięć dziecka jest daleko silniejszą, niż u dojrzałego człowieka, daleko trwałej przyjmuje wrażenia, czego najlepszym dowodem fakt łatwy do stwierdzenia, że pierwsze wspomnienia bywają nie zatarte, że fakta i ludzie, znani w dzieciństwie, są zwykle więcej obecne i jasno wymalowane w pamięci, niż wypadki bieżące, i wreszcie, że u dziecienniejących starców taką kolejną zaciera ją się wyobrażenia i nauki, jaką nabyte zostały, w ten sposób, że najpierwsze ostatnie zagasają.

Fakt ten zresztą opiera się na fizyologicznym układzie organu myślenia i pamięci—mózgowia. Luys w swoim znakomitým dziele: *Mózg i jego czynności*, nazywa pamięć fosfo-

rescencyą mózgu i porównywa ją do tablicy, na której odbił się niby w fotograficznej kliszy obraz przedmiotu, lub faktu; łatwo zrozumieć, że im tablica ta mniej posiada podobnych obrazów, tém one muszą być wyraźniejsze. Uczony francuzki dowodzi, że, jak za pomocą odpowiedniego przyrządu działanie takiej kliszy znów pobudzić można, tak za pomocą widoku pewnych przedmiotów, można znów pobudzić tę fosforescencyę, czyli wywołać obraz zapomniany.

Znajomość gruntowna organu myślenia i praw, jakim podlega, byłaby niezmiernie pożądaną dla wychowawców,—znajomość ta bowiem daje niejako klucz do zrozumienia wielu odrębności dziecinnego wieku i właściwego użycia uzdolnień, na które dotąd nie zwracano należytej uwagi, lub téż zwracano jedynie empirycznie, sądząc symptomata, a nie badając przyczyn.

Wskazówki, jakie daje sławny fizyolog francuzki, mogłyby być w wielu razach praktycznie zużytkowane i posłużyć do rozmaitych ułatwień mnemonicznych; możnaby posługiwać się tą władzą kojarzenia wyobrażeń, która sprawia, że za potrąceniem jednego wspomnienia, potrąca się ich kilka, połączonych z niem wspólnym źródłem, lub jaką inną spójnią. Tym sposobem fizyologja przyszlaby w pomoc obserwacyi, a nauka wychowawcza oparłaby się nie tylko na doświadczeniu, ale i na wiedzy, i uniknęłaby wielu błędów powszednich, popełnianych z powodu nieznamości, lub znajomości niedokładnej właściwości dziecka.

Zbyt często starsi wyobrażają sobie, że umysł dziecinnie podlega tym samym prawom, co umysł dojrzały, a różni się od niego jedynie nieświadomością, tym czasem dziecię ma swoje własne odrębności, ma swoją logikę nieubłaganą, gdyż nie pojmuje okoliczności postronnych, swoją sprawiedliwość, niczem niesfałszowaną, wyborną pamięć i bystre pojęcie do wszystkich przedmiotów realnych, przy zupełnej niemożności pojęcia abstrakcyi, która jest wynikiem wielu nagromadzonych wyobrażeń, a zatem zupełnie dla umysłu dziecinnego niedostępna. Te właściwości należy koniecznie poznać i uwzględnić, przystępując do pracy wychowawczej.

VI.

Wychowanie fizyczne.

Zdrowie jest konieczną podstawą przyszłej działalności człowieka, o tém w zasadzie nikt nie wątpi, mało jednak rodziców ma przekonanie, że stosownymi staraniami można je wyrobić i przez wychowanie racjonalne można nie tylko przywrócić równowagę pomiędzy słabiej i silniej rozwiniętymi organami, ale nawet przeciwdziałać usposobieniom dziedzicznym, w razie, gdyby te kazały się domyślać jakiego wyrażonego niebezpieczeństwa na przyszłość, włożonego w chorobliwych zarodkach.

Znane są szczególnie choroby, panujące w pewnych rodzinach, jak np. suchoty płucne, które, nie zagrażając życiu, ani zdrowiu dziecka, rozwijają się zwykle w dojrzałym wieku nieubłaganie. Niebezpieczeństwo to jednak zażegnać by można stosownem postępowaniem, gdyby np. dziecko, w przyszłości zagrożone tą chorobą, chowane było w okolicy górzystej, wśród czystej atmosfery, wyżyń i balsamicznych wyziewów iglastych lasów, gdyby, zamiast złączyć pochylone nad książką lub kajetem, miało swobodę i rozszerzało klatkę piersiową ciąglem stosownem ćwiczeniem, gdyby używało tylko posilnych pokarmów, to prawdopodobnie zarodek choroby nie rozwijałby się nigdy, a usposobienie dziedziczne zniknęłoby, jeśli nie w pierwszym zaraz, to w następnych pokoleniach. Tak samo się rzecz ma z wielu innymi chorobami i usposobieniem do nich organizmu.

Nieszczęściem konieczności życiowe ciążą nad przyszłym człowiekiem: musi on, doszedłszy do lat, pracować, zdobywać sobie najczęściej utrzymanie i stanowisko, wychowanie zaś, ujęte w nieubłagane karby, musi go do tego przygotować, a wychowanie to niestety zbyt mało dotąd zwraca uwagi na fizyczny rozwój, tak dalece, że dzisiejszy systemat naukowy, często nieogłędnie stosowany, bywa zabójczy dla słabych organizmów, a wielu zdrowych nawet, nabawia kalectwa lub chorobliwych usposobień.

Nieszczęściem także pojęcia higieniczne najczęściej są nieznane, lub lekceważone przez rodziców i wychowawców, którzy nieznając fizjologicznych praw rozwoju organizmu i jego istotnych potrzeb, popełniają w tym względzie rażące błędy, lub niedbalstwa, które w wielu razach ciążą bolesnie na całej przyszłości człowieka.

Jeśli wychowanie umysłowe dziecięcia zaczynać się powinno od pierwszych chwil jego istnienia, tém bardziej zastosować można ten aksjomat do fizycznego rozwoju.

Wprawdzie, Bain w swojej nauce wychowania pomija zupełnie ten dział, twierdząc, że zdrowie jest nieodzownym warunkiem, zarówno przy umysłowych, jak fizycznych ćwiczeniach, — że więc, gdzie tego kardynalnego warunku brakuje, tam o racjonalném wychowaniu mowy być nie może. Przecież stopnie słabości, lub niedoborów fizycznych, są bardzo rozmaite i trudno w tym razie zaprowadzać prawideł stanowczych; przytém, przy ćwiczeniach umysłowych, łatwo bardzo przeciążeniem, lub brakiem baczenia na postronne okoliczności, wpłynąć źle na rozwój fizyczny, a nadto na tym polu mamy do walczenia z różnymi przesądami, niepodobna więc téj strony wychowania pomijać.

W pierwszym dzieciństwie zbyt znane są elementarne przepisy o przewiewnych pokojach dziecińczych, o zdrowym pokarmie, ażeby potrzeba było je powtarzać; bo tam, gdzie nie ma tych zasadniczych warunków, próżno byłoby mówić o innych. Zresztą, nawet pomiędzy dostatniemi i wykształconemi warstwami istnieje kilka przesądów, co do pierwiast-

kowego wychowania dziecka, które są zbyt rozpowszechnione, ażeby o nich nie wspomnieć. Pierwszy z nich sięga jeszcze szkoły Roussa i systematu natury.

Jak dawniej matki wcale nie poczuwały się do obowiązku karmienia swego potomstwa, tak następnie przesadzono te obowiązki w ten sposób, że każda matka miała być najwłaściwszą mamką swego dziecka; w mleku macierzyńskim zaczęto dopatrywać cudownych własności, które były w harmonii z ówczesnymi utopijami.

Na tej zasadzie wiele bardzo kobiet słabowitych, lub nawet dotkniętych chorobami niebezpiecznymi, albo też takich, które wcale nie miały pokarmu, nie chciały pomimo to powierzać niemowląt swoich mamkom i tym sposobem wyrządzały im bezwiednie największą krzywdę. Dziecię bowiem potrzebuje zdrowego i obfitego pokarmu, a czy mu je podaje pierś matczyzna, czy inna, to bynajmniej nie wpływa na jego zdrowie i rozwój.

Zapewne, kochająca matka jest najszcześliwszą, jeśli posiada warunki odpowiednie, i nie jest zmuszona uciekać się do obcej pomocy, wszakże gdyby było inaczej, pozostaje jej tysiące skuteczniejszych sposobów okazania swojej miłości dla dziecka, niż zatrutowanie go nieodpowiednim pokarmem, jak to niestety często się zdarza w imię właśnie miłości i obowiązku.

Hygiena Roussa była zupełnie fantazyjna i zapewne nie raz wywołała smutne następstwa, odpowiadała bowiem, jeśli nie teoretycznie, to praktycznie, zdaniu starożytnych, którzy nie dbali o zachowanie przy życiu chorobliwych osobników. Hygiena ta zasadzała się głównie na hartowaniu dziecięcia; otóż hartowanie podobne mogło zapewne w wielu razach wzmocnić fizyczne siły tych, co je posiadali, ale dla słabych była istotną zgubą.

Punktem wyjścia Roussa, tak jak całej szkoły filozoficznej osiemnastego wieku, była nieomyślność natury, — więc wszystko, co wychodziło z jej rąk, było doskonałem, a wszystko, co zdziałał człowiek, dążyło do zepsucia jej dzieł i zniszczenia

harmonii pierwotnej. Cywilizacja więc była znamieniem upadku, bo kiedyś na początku świata istniał wiek złoty, wiek *natury*, w którym ludzie byli doskonale niewinni i szczęśliwi.

Te przekonanie, uświęcone poetycznym mythem starożytnym, wiek osiemnasty wziął za punkt wyjścia swoich filozoficznych doktryn, a Rousseau, nazywający się sam głośno człowiekiem natury, był ich najgorętszym rzecznikiem. I tutaj to, w tém fałszywém założeniu, leży główne źródło wszystkich jego błędów. O ile więc Rousseau w swoich zasadach wychowania trzyma się prostych prawideł, jakie zdrowy rozsądek nakazuje, o ile bada naturę, ma słuszność; ale kiedy, jak prawdziwy doktryner, staje się tłumaczem rzekomych praw natury, praw, wylętych w jego własnej fantazyi, bo nie szukał wcale ich potwierdzenia w faktach, błądzi najzupełniej i dziwić się mu niepodobna. Fałszywe założenie musi prowadzić na manowce. I ztąd fizyczny system wychowania jego, nie poparty doświadczeniami i nauką lekarską, stał się powodem wielu chorób i śmierci.

W ogóle, lata nauki stają się wzrastającym niebezpieczeństwem dla młodzieży płci obojęd, gdyż, przy ciągłym powiększaniu programatów naukowych, przy dbałości o wykształcenie umysłu, zapomniano o tém najważniejszém, by wyhodować zdrowe i silne pokolenie, gdyż bez tych dwóch warunków największy nawet zasób naukowy jest daremny.

Można śmiało powiedzieć, że cały obecny systemat szkolny nie tylko u nas, ale mniej więcej w całej Europie, jest wadliwy, już z tego powodu, że nadmierną pracą przeciąża uczniów, i że programatowi temu przeciętna inteligencja tylko z wielkiem wysileniem podołać może, a przecież tutaj przeciętna norma powinna głównie być uwzględnioną.

W ogóle, godzin lekcyi jest za wiele; uwaga dziecka jest żywą, ale nuży się łatwo; byłoby więc pożądaném, ażeby pomiędzy lekcją a lekcją, istniała przynajmniej dziesięciminutowa pauza, w którejby uczniowie na świeżem powietrzu lub w zimie w obszernej sali, pobiegać mogli, aby umniejszyć

znurzenie umysłu, i dać folgę potrzebie ruchu, ich wiekowi wrodzonej. A przy tém, godziny lekcyi powinny być tak rozłożone, by przygotowanie na nie zostawiały dziecku czas na przechadzkę, lub zabawę, niezbędną dla zdrowia. Naturalnie, pisząc to, mam na myśli zarówno dziewczęta, jak chłopców, którym ruch i świeże powietrze zarówno jest potrzebne.

Pod względem rozmaitej siły dzielności umysłu, która wyczerpuje się skutkiem pracy i wymaga koniecznego odpoczynku, Bain, który w swojej książce o wychowaniu, zajmuje się specjalnie kwestyą energii umysłowych sił, opierając je na szczegółowych badaniach fizyologicznych, mówi: „Chwile, odpowiednie do gromadzenia wiadomości, do powstawania przyzwyczajzeń i zyskiwania nowych nabytków, są te, w których mamy największy zapas nieużytej siły. Okoliczności powinny być takie, któreby przygotowywały drogę do najwyższego objawu energii mózgowej; pod tém, rozumie się, pełna świeżość organizmu i brak wszystkiego, coby mu niespodzianie mogło przynieść szkodę.“

Zdanie to powinno być ciągle przedmiotem uwagi wychowawców. Tymczasem dzieje się przeciwnie; pomiędzy rodzicami, którzy nie trudnią się specjalnie kwestyami tego rodzaju, panuje przekonanie, że dzieci z wolą i dobrą chęcią wszelkie trudności zwalczać powinny. Jest to przesąd i przesąd niezmiernie szkodliwy w następstwach; bo zarówno może zniszczyć fizyczne siły dziecka nadmiarem pracy, jak stępić jego inteligencję nadmiarem wysiłen.

Bain jakkolwiek przyznaje, iż fizylogija mózgu i jego działalność w rozmaitych wypadkach nie jest jeszcze wyczerpująco opracowaną, daje przecież wiele ważnych i szczegółowych przepisów względem używania sił jego, opartych na fizyologicznych badaniach.

Pedagogowie nasi dochodzą do jednakich rezultatów, a doświadczenie tak dalece pokazuje niemożność przeciążania nad pewien zakres uwagi dziecinnę, iż szósta godzina w wykładach szkolnych, które, jak wiadomo, trwają od 9-jej do 3-jej godziny, jest uważana powszechnie za niemal zupełnie straconą dla korzyści umysłowych.

Z tego powodu żałować należy dawnego szkolnego porządku, gdy uczniowie dwa razy dziennie chodzili do szkoły, a od 12-ój do 2-ój mieli czas wolny na posiłek i odpoczynek myśli.

Trzeba także mieć na względzie, że praca umysłowa, tak samo niemal, jak fizyczna, zużywa siły i wyrabia potrzebę odnowienia ich, czyli apetyt.

Dzieci, pozostając tyle godzin w szkole, są głodne po największej części, bo stosunkowo mała liczba może sobie pozwolić kosztownych zwykle przekąsek, a systemat szkolny powinien mieć na względzie ogół nie zaś wyjątki.

Dziwić się więc nie można, iż dzieci, znużone fizycznie i moralnie, z wykładów należycie korzystać nie mogą i że owa 6-ta godzina przechodzi bez pożytku.

Wprawdzie, zmianę w godzinach szkolnych zaprowadzono z dwóch powodów: raz dla tego, że godziny obiadowe, między 12-tą a 2-gą, były niemożliwe dla większej części ludzi, pracujących w biurach; powtóre, że oszczędzano dzieciom dwukrotnego chodzenia do szkoły. Powody te jednak są mniejszej wagi w obec szkód, jakie zdrowie i umysł dziecka z przeciążenia ponoszą. Jeśli nie brano je dostatecznie w rachunek, to z powodu nieuwzględnienia fizyologicznych danych i płynącego z ich nieznanomości przesądu o bezwarunkowém panowaniu woli nad ciałem, nad uwagą i pojęciem. Uważano więc, że dzieci trudności pokonać mogą jeżeli tylko szczerze zechcieć potrafią.

Zaprzeczyć nie można, że wola ma swoje znaczenie, ale znaczenia tego przesądzać nie należy, ani też nadużywać czynnika, który w wyjątkowych okolicznościach może oddać ważne usługi, na codzienne pokonywanie jakby umyślnie stawianych trudności.

Nie trzeba nigdy wymagać nad siły, a 6 godzin lekcyi zrzędu, lub z nader małemi pauzami, jest po prostu nad siły nie tylko dziecka, ale nawet dorosłego człowieka, który tylko wyjątkowo tak długo bez odpoczynku pracować może z korzyścią.

Ale gdyby nawet programat szkolny uległ zmianie, lub 6-ta godzina była z niego wyjęta, jeszcze 10 minutowa przerwa pomiędzy godzinami lekcyi, miałaby swoje higieniczne i pedagogiczne znaczenie. Albowiem pedagogowie zaznaczają ważność dla umysłu odgrodzenia dwóch różnych przedmiotów wykładu wrażeniami innego rodzaju, — tym sposobem bowiem zapobiega się ich pomieszaniu, jakie często następuje przy ciągłym nateżeniu uwagi.

Wielu jednak koniecznym potrzebom higieny przeciwstawia się programat szkolny i ten nieubłagany spis przedmiotów, uznanych jako niezbędny, dla przyszłego człowieka. Lata nauki są długie bardzo, wkraczają w dzieciństwo i sięgają niemal dojrzałego wieku; codzienna godzina folgi może niezmiernie intelektualnie zubożyć człowieka i w jego umysłowym zasobie zostawić wielką szczyrbę, która boleśnie da mu się uczuć w dalszym życiu.

Przedstawia się więc tutaj problemat trudny do rozwiązania: z jednej strony ilość nauk, z drugiej niedostateczność czasu, który to problemat rozwiązuje się najczęściej kosztem zdrowia.

Czy jednak, chcąc pogodzić wymagania programu szkolnego z wymaganiami higieny, nie dało by się zużytkować wakacyi świątecznych, które u nas, nie mówiąc o wakacyach właściwych, a zliczywszy tylko czas wolny na święta: Bożego Narodzenia, Wielkiéjnocy i ostatków, wyniosą przynajmniej sześć tygodni.

Wakacye właściwe są konieczną potrzebą dla uczącej się młodzieży: raz dla tego, że dają przez czas jakiś zupełny wypoczynek zmordowanej myśli, powtóre, że potrzeba jej świeżego powietrza; bo miasta przedstawiają w dwóch najgorętszych miesiącach: lipcu i sierpniu, najgorsze warunki dla zdrowia.

Inaczej przecież rzecz się ma z wakacyami świątecznymi. Zapewnie przyjemnie jest rodzicom, mieszkającym na wsi, mieć dzieci w domu w te dnie uroczyste, w których zgromadzają się zwykle rodziny około jednego stołu, — przecież

względy te ustąpić powinny przed ważniejszymi względami zdrowia. Pora zimowa i wiosenna jest najgorszą do podróży, a wieś nie przedstawia wówczas tych warunków zdrowia, jakie w lecie są jej udziałem; porę tę więc należałoby zużytkować dla nauki w ten sposób, by, korzystając z tych naddatkowych tygodni, umniejszyć codziennie godzinę lekcji, a godzinę tę poświęcić obowiązkowym gimnastycznym ćwiczeniom, objętym programatem, a odbywającym się w saméjże szkole, w ten sposób, by nie można się od nich uwolnić.

Gdyby zaś oszczędność czasu na wakacjach świątecznych nie wystarczyła na tę godzinę, można by ściśle do dwóch miesięcy ograniczyć wakacje, które zwykle zaczynają się jeszcze w czerwcu, a kończą dopiero we wrześniu i tym sposobem dopełnić brakujące godziny.

Na teraz nie tykamy zupełnie programu nauk, ograniczamy się samemi uwagami higienicznymi; bo gdyby nawet ten programat musiał pozostać niezmienny, dałoby się jeszcze coś uskutecznić na korzyść zdrowia wzrastającego pokolenia.

W ogóle, w czasie nauki szkolnej zwrócićby trzeba uwagę: 1) na oddychanie, 2) na położenie ciała przy nauce, 3) na odżywianie, 4) na sen, 5) na rozrywkę.

1) *Co do oddychania.*

Nauka orzekła, ile człowiek zużywa na godzinę tlenu i ile potrzeba mu stóp kubicznych świeżego powietrza; jednakowoż, dopóki wyrachowanie tylko na papierze istnieć będzie, dopóki nie przejmą się nim rodzice i przełożeni zakładów naukowych, pożytek wiedzy pozostanie zupełnie fikcyjny, a dzieci wędznąć będą w atmosferze niezdrowej, gdyż brak im będzie tlenu do oddechu i odnowienia pierwiastków krwi. Jeśli zastanowimy się nadto nad ilością czasu, jaką dziecię w szkole przebywa, zrozumiemy łatwo ważność tej kwestyi; a jeśli niepodobna przestrzeni ściśle zastosować do ilości uczni, to przynajmniej możebnym jest wszędzie zaprowadzanie dobrego systemu wentylacyjnego, któryby zabezpieczał od jego złych skutków.

Ma się rozumieć, że równie ważnym jest obszerność i przewietrzanie sypialni, których także wymiar powinien być zastosowany do liczby mieszkańców i w których wentylacja, równie jak w szkole, jest niezbędną.

Tymczasem widzimy najczęściej rażące zaniedbanie tych pierwszych higienicznych praw. Trudności materalne, drożyna mieszkań, odbija się widocznie na zdrowiu dzieci, które szczególnie przy rozwoju, więcej cierpią na lekceważeniu tych praw, które, przyznać to trzeba, przez ogół rodziców uważane są za nowe i niepotrzebne wymysły.

Powolne działanie złych wpływów najmniej uderza i choroby ztąd powstające wolą oni przypisywać przypadkowym wpływom, niż szukać ich powodu tam, gdzie najczęściej leżą, w braku powietrza, lub zaniedbaniu innego higienicznego prawa.

2) Co do położenia ciała.

Przy nauce dzieci najczęściej psują sobie oczy, lub nabywają kalectwa krótkiego wzroku, właściwości naszych czasów, w których rozpowszechniło się ono tak bardzo, iż połowa wykształconego ogółu jest niem dotknięta.

A jednak dzieci zwykle mają wzrok dobry, wady tego organu zwyczajnie nabywają się w latach szkolnych. Zależy to poniekąd od niedozoru, od złej budowy pulpitów i ławek, gdy te nie są dopasowane do wzroku.

W wieku, w którym rozwijają się organa, nawyknienie wpływa na ich kształtowanie, szczególnie też, gdy chodzi o organ tak delikatny i subtelny, jak soczewka oczna, położenie więc kajetu lub książki zbyt blisko źrenicy, wyrabia nieraz krótkość wzroku.

Na fakt ten tém pilniejszą należałoby zwrócić uwagę, iż rozpowszechnione krótkowidztwo wyrabia usposobienie dziecięce, z którym coraz trudniejszą będzie walka, gdy się zakorzeni w organizmach.

Szkola powinna tyle przynajmniej dbać o dobre warunki higieny, ile o naukę; powinna utrzymywać równowagę władz,

tak często nadwierzaną lekceważeniem, lub nieznaną nieznajomością praw fizycznych i fizjologicznych.

Zasada ta jest powszechnie przyjętą przez racjonalną pedagogikę; to też w czasie wystawy powszechnej w Paryżu, pomiędzy wielu innymi kwestyami, dotyczącymi pedagogiki, poruszono kwestyę pulpitów i ławek szkolnych, których starannie oznaczono wymiary i kształty. Dziecię w szkole powinno siedzieć w ten sposób, by stopy opierały się z łatwością na ziemi, by część nogi, od kolana do stopy, miała położenie ściśle prostopadłe, by tułów z udem tworzył kąt prosty. Ławka zaś powinna być tak szeroką, by większa część uda na niej spoczywała, a poręcz nie powinna dochodzić wyżej pasa. Gdyby bowiem była wyższą, utrudniałaby ruch ramion i krzyża, i tułów nie mógłby w tył się pochylać.

Przy pisaniu i czytaniu trzeba, by dziecko nie potrzebowało się naprzód pochylać, ale przeciwnie pozostało oparte o poręcz, a obadwa łokcie spoczywały na jednakiem horyzontalnej linii, gdyż tym sposobem jedna łopatka nie będzie wyższą od drugiej, a klatka piersiowa będzie dość rozszerzoną, by płuca poruszały się swobodnie.

Co do wzroku, trzeba uważać, by nachylenie pulpitów było pomiędzy 15-tu a 20-tu stopniami, ażeby promień wzroku, o ile być może, pod jednakim kątem padał na karty książki lub kajetu. Pomiedzy okiem zaś a pulpitem powinna być odległość od 20-tu do 30-tu centymetrów, wyrachowana na wzrok normalny, a zwykle dzieci taki wzrok posiadają, zanim go wadliwe nawyki nie popsują.

Takie są, pod tym względem przynajmniej, rezultaty praktyczne, do których doszli pedagogowie, łącznie z higienistami; podajemy je więc w treści, gdyż są proste, łatwe do przystosowania i dla każdego zrozumiałe.

3) *Odżywianie.*

Każde użycie sił, każda praca, nie wyłączając bynajmniej pracy umysłowej, potrzebuje stosownego podsyceń, zużywa wiele sił i powoduje ubytki w organizmie, które koniecznie

wypełniać należy, jeśli nie ma nastąpić rodzaj fizyologicznego bankructwa, uwidoczniający się ubytkiem energii i zubożeniem krwi.

Bankructwo to zawsze groźne, jest tém groźniejsze w latach rozwoju, gdyż właśnie w nich organizm powinien więcej przyjmować, niż zużywać, ażeby mieć czém pokryć przybytek wzrostu.

Przy dzisiejszym postępie nauki, są to niemal elementarne wiadomości, obliczone na cyfry i jak one niezawodne. Niestety, wiadomości te nie są rozpowszechnione należycie, rodzice najczęściej nie mają pojęcia,—jak wielką rolę gra tutaj ilość i jakość pokarmów, a są i tacy, którzy lekceważą z zasady kwestyę odżywiania, jako podrzędną, i twierdzą, że nie należy przywiązywać do niej żadnego znaczenia, że wszystko jedno czém się głód zaspokoi, a młodość wybredną być nie powinna.

Pomiędzy wybrednością jednak, a istotną fizyczną potrzebą, granica jest ścisła,—organizm absorwować powinien koniecznie dużo pokarmów, bogatych w azot, ażeby nie uszczuplić sił swoich; a jeśli mieć ich nie będzie, oszuka może głód innemi mączystemi substancjami, ale nie oszuka krwi, która tym sposobem zubożeje, rozluźni mięśnie, stępi energiję, nada całemu organizmowi anemiczne cechy i podziała na siłę umysłu.

4) *Sen.*

Zarówno, jak odżywianie, sen dodaje sił organizmowi. On jeden stanowi istotny wypoczynek myśli i dla tego to wszyscy, pracujący w tym sakresie, wiedzą, o ile rano umysł posiada więcej energii i reźwości, niż w wieczór.

Zdarza się nieraz, iż rano można wykonać z łatwością to, co pod wieczór, po długich wysileniach myśli, było zupełnie nie możebném.

Szaleństwem jest walczyć z fizycznymi prawami, rządzącymi naszym ustrojem, a szaleństwo to jest owocem nieświadomości,—buntujemy się tylko przeciwko tym prawom,

których nie rozumiemy; bo inaczej wiedzielibyśmy, że to daremnie i nie walczylibyśmy z fizyologiczną koniecznością, jak nie walczymy z prawem ciężkości, ani z żadnym innym, łatwym do stwierdzenia.

Działania sił wewnętrznych, chociaż nie tak dotykalne, są jednak równie niewątpliwe, a nieposzanowanie ich sprowadza ciężkie następstwa, tém dotkliwsze, że były do przewidzenia i że są one w ogóle wywołane przez lekceważenie istotnych potrzeb, lub sentymentalne doktryny, nie chcące uwzględnić ich istnienia.

Ztąd także praca umysłowa nieraz na równi z pracą fizyczną zwiększa potrzebę snu. Tym czasem, często bardzo rodzice, lub nieumiejętni wychowawcy, pomawiają dzieci, używające długiego snu, o lenistwo, lub też pozwalają im ślepczyć nocami nad odrobieniem lekcji.

Tutaj często jest to już winą programatów szkolnych, którym średnie zdolności tylko z wysiłkiem zadość czynią, a który stanowczo od mniej zdolnych wymaga więcej godzin pracy, niżeli się nauce bez szkody zdrowia poświęcić mogą.

5) *Rozrywka.*

Najnowsze prace pedagogiczne przyznały jej wielkie znaczenie. Urozmaicenie wrażeń stanowi samo przez się odpoczynek dla umysłu, a przyjemność, lub jej oczekiwanie, które już samo przez się jest także przyjemnością, tylko mniejszego stopnia, może być użyte, jako dzielny czynnik zachęty.

A przytém, dla żywego umysłu dziecinnego zabawa jest niemal koniecznością. Dziecko bawi się byle czém, bo obrażnia jego, niezmiernie czynna, nadaje z łatwością przedmiotom dowolne znaczenie i dopełnia braki, — zabawa więc daje właściwe pole rozwoju i działania siłom, dopominającym się użycia.

Rozumie się samo przez się, że dzieci powinny mieć odzienie wygodne, nie krępujące ruchów i zastosowane nie do mody, ale do pory i temperatury; oraz, że powinny używać czę-

stych kąpiel, które zarówno działają na ochędóstwo, jak na zdrowie.

Mówiąc o przesądach, tyczących się fizycznego wychowania człowieka przychodzi na myśl jeden tak rozpowszechniony, iż budził w fizyologach mniemanie, że musi mieć swoją racjonalną przyczynę, jakkolwiek dowieść tego nie zdołali. Jest to przesąd przeciwko lewój ręce.

Jeśli kiedykolwiek przesąd ten zwyciężony zostanie, historia lewój ręki stanowić będzie jedną z najdziwniejszych kart w umysłowym rozwoju ludzkości i dowód, jak nieusprawiedliwione przesady mogą zakorzenieć się głęboko i trwać bez zwrócenia powszechnej uwagi.

Bo jeśli kiedy odezwał się jaki głos, w imieniu pokrzywdzonej ręki i okaleczonego tym sposobem organizmu, głos ten ginął bez echa i uchodził jedynie za wybryk ekscentrycznego usposobienia.

Przesąd to rzeczywiście dziwny, to też Vogt poświęcił mu obecnie szczegółowe badanie, usiłując w ustroju organizmu znaleźć jego przyczynę, tak co do pisma, jak i do innych czynności.

Przecież fizyologiczne dane, któreby za nim przemawiały, nie są dostateczne, ażeby przesąd ten usprawiedliwić.

Pozostaje jeszcze do roztrząśnienia: czy nie łatwiej jest kierując pismo od lewój do prawój strony, posługiwać się prawą ręką, przeciw walczy przeciw temu dowodzeniu fakt, iż Semici, używający tak samo prawój ręki, piszą w przeciwnym kierunku.

Zresztą nie chodzi tu o samo pisanie, ale o wiele innych czynności, wykonywanych jedynie przez prawą rękę. Pomimo bowiem, iż niektórzy fizyologowie twierdzą, iż lewa półkula mózgu, kierująca ruchami prawój strony ciała, jest dzielniejszą od prawój, hipoteza ta, zbyt słabo umotywowana, nie może zdobyć przekonania, gdyż widzimy, iż z natury swojej obie ręce są zupełnie jednako uzdolnione do wykonywania tych wszystkich czynności, które, w skutek wychowania, dopiero na samą prawą spadają i że w czasie kalectwa, lub

utraty prawej ręki, lewa zdolną jest zastąpić ją we wszystkim. Dziecię, bez najmniejszej różnicy, jedną lub drugą wyciąga do widzianych przedmiotów i obiema je chwytą; przy dalszém rozwoju próbuje nieść obiema zarówno pokarm do ust i gdyby tylko nie przeszkadzano mu w tym względzie, przywykłoby posługiwać się niemi kolejno. Tym czasem, rodzice, mamki, niańki, najmniej nawet dbałe, przestrzegają tego jednego zwykle nadzwyczaj ściśle, by dziecię nie używało lewej ręki i okazują w tym względzie tak wielkie zgorzzenie, iż dziecię łatwo wyobraża sobie, iż ten niewinny czyn jest największą zbrodnią, jakiej dopuścić się może.

Zaniechanie przecież jednego członka, nie jest bez złego wpływu na organizm i gdyby zamiast jedynie np. szyć, pisać, krajać i wykonywać wiele uciążliwych i męczących czynności, jedną prawą ręką używano obydwóch kolejną, pracownicy mieliby nie tylko ulgę, ale uniknęliby kalectw, które są następstwem nadużycia działalności mięśni. Ztąd pochodzi pomiędzy innymi, mniej charakterystycznymi, choroba, właściwa autorom: kurcz pisarski, która w pewnym stopniu staje się niewyleczalnem kalectwem.

Pisanie obydwóma rękoma na przemian, miałyby szczególnie zbawienny wpływ na zdrowie i wzrost dzieci. Przy dzisiejszym bowiem, niezmiernie uciążliwym, systemacie szkolnym i nie zawsze odpowiednich wzrostowi ławkach i pulpitych, kiedy przesiadają one godzinami całymi w jednym położeniu, często niedogodnym, podnoszenie ciągle prawego ramienia powoduje nieraz skrzywienie słupa kręgowego, jeśli stosowne ćwiczenia gimnastyczne i ciąгла baczność nie przeszkodzą wzrostowi złego.

VII.

Pierwsze wrażenia dziecka.

~~~~~

Dziecię, przychodzące na świat, musi samo przez się odbywać bardzo zawiłą naukę władania własnymi członkami, a kto kiedykolwiek przypatrywał się bacznie noworodkowi i śledził jego bezmyślne zrazu ruchy i daremne usiłowania, zrozumie, że każdy ruch, powodowany wolą i należycie wykonany, jest owocem pewnego umysłowego procesu, opartego na doświadczeniu i uszeregowaniu znacznej liczby wspomnień.

Daliej dziecię nauczyć się musi rozpoznawać przedmioty i odmienne dźwięki, składające ich nazwisko. Jest to znów nauka doświadczalna.

Dziecię krzyczy, kiedy jest głodne, lub kiedy mu coś dokucza, ale nie dla tego, by krzyk zastępował u niego mowę, by kojarzyło pojęcie głodu, lub krzyku, z ideą pokarmu, jak to w późniejszym wieku ma miejsce, kiedy już nauczy się tego, że krzyk stanowi sposób otrzymania rzeczy pożądanjej. Dziecię, gdy jest głodne, krzyczy dla tego, że głód sprawia mu wprost fizyczne cierpienie, ale ono nie wie nawet o tém, że pokarm to cierpienie uśmierzy.

Kiedy jednak organa jego rozwiną się do tyła, a w mózgu utworzy się dostateczna liczba obrazów, ażeby powstała jakakolwiek chęć wyraźna, czyli zaczątek woli, wtedy dziecię nie poprzestaje na zwracaniu oczów ku przedmiotom barwnym, lub błyszczącym, jak to czyniło w pierwszych chwi-

lach bytu, nie zadawalnia się już wrażeniem wzroku—chce dotykać.

Ale tutaj spotyka się z nową trudnością: odległość jest dla niego rzeczą niepojętą, nieistniejącą, — wyciąga więc rękę, choćby przedmiot oddalony był o kilkadziesiąt łokci, i krzyczy, gdy chwyta próżnię tylko, lub też wówczas nawet, gdy dotyka pożądanego przedmiotu, nie umie jeszcze ująć go palcami, nie pojmuje, że dotknięcie jeszcze ujęciem nie jest.

Najdrobniejsza bowiem, najprostsza czynność wymaga pewnego stopnia doświadczenia, czyli pewnego zapasu wiedzy, a proste wzięcie w rękę zabawki, lub skórki chleba, jest owocem wielu bardzo daremnych prób i usiłowań, które doprowadziły wreszcie do pożądanego rezultatu.

Tę pierwotną pracę można dziecięciu ułatwić, otaczając je i zapoznając systematycznie z przedmiotami, które ono spostrzega przypadkowo tylko, lub też powtarzać przy nim kilkakrotnie pewne działania w ten sposób, by te zwracały jego uwagę.

Owe jednak najelementarniejsze nauki wymagają dokładnej znajomości umysłu dziecinnego i racjonalnie do niego przystosowanych środków, oraz znajomości systematów, poświęconych pierwszym chwilom rozwoju intelektualnego. Inaczej, zamiast dopomódz, mogą tylko zawikłać pojęcia dziecka i przynoczyć mu trudności.

Dopiero, gdy rozwijająca się istota posiada odpowiednią liczbę wyobraźni i wyrazów do ich określenia, zaczyna się wyraźniejsza już praca wychowawcza.

Pomiędzy rozmaitymi przesądami, które tę pracę utrudniają, jednym z najbardziej rozpowszechnionych jest pojęcie, że w pierwszych latach dziecię potrzebuje rozsądku jedynie w otaczających je osobach.

Zapewne, rozsądek jest i być powinien zasadą każdego dalszego rozwoju, jest to naczelna władza, bez której wszystkie inne nie przydadzą się na nic, jeżeli jednak jest on niezbędnym, nie idzie zatém, by był wystarczającym.

Ciekawość dziecka pobudzona jest nieustannie zarówno zjawiskami natury, podpadającymi mu co chwila przed oczy, dziełami ludzkimi i słowami, które uderzyły myśl jego, żąda ono wytłómaczenia tych wszystkich rzeczy, zadaje ciągłe pytania. Trzeba więc, by ci, co je otaczają a którzy się niem specjalnie zajmują, umieli na te pytania odpowiadać, a to pod karą zmarnowania dla korzyści umysłowej pierwszych niezatartych zwykle wrażeń.

Najczęściej te pierwsze ciekawości świeżego umysłu nie przynoszą żadnego owocu, właśnie dla tego, że osoby, otaczające dziecko, nie są w stanie je spożytkować; gdyż trzeba, ażeby posiadały nie tylko pewien zapas encyklopedycznej wiedzy, ale nadto zdolność jasnego wytłómaczenia i uprzyśtępnienia téj wiedzy; a wiadomo, że im gruntowniej posiada się przedmiot jaki, tém jaśniej streścić go można.

Dziecię nie pojmuje wcale granic wiedzy ludzkiej i dla tego najczęściej domaga się natarczywie wytłómaczenia tego wszystkiego, co je zaciekawia.

Wychowawca więc powinien zawsze mieć się na baczności i stosowanie do stopnia rozwoju dziecinnego umysłu, dawać mu tłumaczenia, nigdy nie zmiijając się z prawdą. Szczególniej owe tymczasowe, nieracjonalne, a utarte tłumaczenia niektórych zjawisk, jakie tradycyjnie nianki udzielają dzieciom, powinny być wykluczone z jego programu.

Biada bowiem rodzicom, lub wychowawcy, kiedy dziecko podejrzewa ich dobrą wiarę względem siebie, tym sposobem tracą oni swój wpływ na niego, a co więcej—dziecko, raz zawiedzione mylném objaśnieniem, kwestyonuje w umyśle swoim wszystkie nauki, jakie od nich kiedykolwiek odebrało.

---

## VIII.

**Metoda pogładowa.**

Nie ma podobno rzeczy tak słusznej i dobrej na świecie, przeciwko której nie podnosiłyby się zaprzeczające głosy. Kiedy ogół przykłaśnie jakiemu ulepszeniu, znajdują się tacy, którzy starać się będą wynaleźć jego złe strony. W dziedzinie materyalnej, wynalazki, przyjmowane często z niedowierzaniem, skoro jednak wejdą w czyn i okażą się praktycznymi, od razu zyskują sobie prawo obywatelstwa w przemyśle, ale w świecie umysłowym nie podobna od razu porównać przyczyn ze skutkami,—z tą najzbawienniejsze ulepszenia skazane są nieraz na długie stadium próbne, a nawet częstokroć przez lata całe pozostają w zapomnieniu, aż dopóki szczęśliwy zbieg okoliczności, lub potężny talent, nie utoruje im drogi do powszechnego uznania.

Jednym z takich ulepszeń, jest metoda pogładowa w pedagogice. Rzecz to z pozoru niezmiernie jasna, niezmiernie prosta, iż pierwsze nauki wypływać powinny z tego, co podpada pod zmysły dziecinne, że, zanim zaczniesz się ono zajmować przedmiotami abstrakcyjnej natury, należy je przyuczyć do zdawania sobie dokładnej sprawy z rzeczy blizkich, widocznych, do jasnego ich określania, ażeby wyrobić przymiot, na przyszłość nadzwyczaj ważny: ścisłość wyrażenia, będącą koniecznym warunkiem porządnego myślenia.

A jednak ta prosta i logiczna metoda, znalazła swoich antagonistów, zaledwie zaczęto u nas przyswajać książki

pedagogiczne, pisane w tym duchu, już odezwały się głosy, że tym sposobem wychowanie będzie jedynie skierowane do materyalnych przedmiotów, że strony duchowe w dziecięciu wcale się nie rozwiną i że wszystkie pozytywne prądy, jakie zarzucają obecnemu wiekowi, tutaj poniekąd biorą swój początek.

W tym ostatnim zarzucie sformułowały się rzeczywiste niechęci, jakie nowa metoda budziła wśród rutynistów. Metoda pogładowa jest w istocie swojej metodą pozytywną, opiera się na rozpoznawaniu rzeczy, podpadających pod zmysły, a zatem zajmuje się jedynie przedmiotami materyalnymi, temu zaprzeczyć nie podobna. Ależ to właśnie stanowi jej zasadę i jest jej największą zaletą. Czynić jej z tego zarzut, byłoby to samo, co zarzucić np. astronomii, że nie ma nic z medycyną wspólnego, a co więcej, że tém samym zaprzecza medycynie racji bytu. Rzeczy te nie mają z sobą żadnego związku,—astronomija jest co innego, a co innego medycyna, jedna drugiej nie staje na drodze,—jak zajęcie się rzeczami dotykalnemi w ich zakresie nie przeszkadza abstrakcyjnej wiedzy, o ile ta okaże się dostępną umysłowi dziecinemu. Każda nauka zamykać się musi w swoim przedmiocie, ale nie tamuje przez to wcale rozwijania się innych, nie leżących w jej właściwym zakresie, a tutaj nie chodzi o naukę, tylko o metodę, która ćwiczy umysł, a tém samym do rozmaitych celów użyta być może.

Metoda pogładowa stosuje się tylko do rzeczy podpadających pod zmysły, uczy rozumieć rzeczy, które nas zbliżają, bierze je za punkt wyjścia dalszej nauki i tym sposobem sprawia przewrót ważny w całej pedagogice dotychczasowej.

Dotąd, trzeba przyznać, wychowawcy bardzo mało troskali się o fizyczny organ intelligencji: mózgowie, o jego układ i rozwój i postępowali z wychowañcami w ten sposób, jakby to czynił np. gimnastyk, nie biorący w rachunek mięśni, które ma ćwiczyć.

A przecież zupełnie inną jest siła myśli dojrzałego człowieka, a zupełnie inne właściwości wrażliwego, chwytnego i

niezdolnego do głębszej rozwagi umysłu dziecka. Właściwości te są powodem, że człowiek, zarówno jak społeczeństwo w dobie pierwszego dzieciństwa, wszelkie nawet oderwane idee obleka szatą plastyki i tworzy owe legendy, owe bajki zaczarowane, które odpowiadają jego potrzebie obrazowości.

Fakt ten jest psychicznie łatwy bardzo do wytłómaczenia. Abstrakcja poczyna się ze stopienia w jedno wielkiej liczby wyobrażeń i przykładów, a dziecko posiadać ich nie może.

Taką jest geneza idei cnoty, sprawiedliwości, a nawet rzeczy daleko widoczniejszej — piękna.

Wyrazy te dziecię powtarza na pamięć, dla tego, że je słyszy, najczęściej jednak przyczepia je w myśli do jakiejś znaniej bliższej osobistości, która dla niego staje się widoczną figurą, reprezentującą myśl zbyt niewyraźną. Dobro i piękno zwykle reprezentuje matka, bo jest ona dla dziecięcia ideałem pierwszej, drugiej zaś dziecko nie umie od niej odłączyć, — czyli dobro i piękno są to dla niego najczęściej jednoznacznymi wyrazami.

Sam ten fakt, przez każdego niemal stwierdzony, dostarcza niezmiernie ważnej wskazówki, że świeżutki umysł nie posiada dość różnorodnych obrazów, i dość potęgi, ażeby je zsumować i musi w dziwaczny nieraz sposób uplastyczniać sobie wyrazy, przechodzące jego pojęcie. Abstrakcja więc stanowczo nie jest dostępną dla dziecka. Jednakże dotąd cała pierwiastkowa nauka była czysto abstrakcyjna. Wychowawcy postępowali apodyktycznie, — zamiast badać naturę traktowali ją ze stanowiska własnych utopii, za które ona odpowiedzialną być nie mogła. Według dotychczasowej metody, umysł dziecka nieświadomością jedynie różnił się od dojrzałego umysłu, posiadał przecież też same uzdolnienia, — można więc było w niego od razu, bez żadnej przygotowawczej pracy, przelać całą mądrość, zdobytą przez poprzednie pokolenia, bez wyboru żadnego i dla tego to uczono dzieci niemal samych rzeczy, dla ich wieku niedostępnych.

Naturalnie, tym sposobem ćwiczoną była jedynie pamięć, zwykle bardzo bystra u dzieci, za jej to jedynie pomocą mogły one wybrnąć z tego labiryntu trudności, jaką stanowiły dla nich programata pierwszych nauk.

Począwszy od gramatyki, geografii, arytmetyki, a skończywszy na historii świętej, powszechnej i krajowej, które wchodziły do elementarnej nauki, wszystko to obładowywało głowę dziecięcia, pokarmem którego one w żaden sposób strawić nie zdołały. Ale to nie wchodziło w rachunek. Wprawdzie wielu znakomitych myślicieli, którzy rzucili podwaliny istotnej pedagogiki, jak Komenijusz, Basedow, Pestalozzi, oraz Rousseau, który miał nieraz tak genialne pomysły, zwracali na to uwagę.

Pomimo to, najczęściej wychowanie zasadzało się na nabyciu pewnej summy wiadomości, a nie na stopniowym rozwijaniu władz. A jakkolwiek zmieniły się zasadnicze pojęcia, przecież przyznać musimy, że z tej rutyny nie wyzwoliliśmy się do tej pory, wyzwolić zaś możemy jedynie za pomocą radykalnego przewrotu w nauczaniu, które właśnie metoda pogładowa wprowadzić usiłuje. Dawniej, ćwicząc pamięć jedynie, kształcono człowieka na papugę; dzisiaj pragniemy wyrobić w nim władze myśli, rozwagi i wyboru. Potępiając więc jedynie racjonalną metodę, dążącą do tego celu, potępia się niejako najszlachetniejsze umysłowe przedmioty, które, jeżeli dotąd wyrabiały się w człowieku, to wyrabiały na przekór postępowaniu wychowawców, dzięki jedynie wrodzonym zdolnościom.

Opierając się na właściwościach młodej inteligencji, metoda pogładowa stara się o uprzystępnienie i uplastycznienie nawet nauk, z natury swojej abstrakcyjnych; opiera je, o ile to być może, na doświadczeniu, lub analogii, w ten sposób, ażeby każdy wyraz budził odpowiedni obraz, a nauka nie była tylko mechanicznym nabytkiem pamięci, ale służyła do wyrabiania myśli.

Któż z nas starszych nie przypomina sobie przerażającego wrażenia, jakie sprawiały nam w dzieciństwie cyfry, owe

abstrakcyjne formuły, których znaki nabierają w młodziutkich oczach jakiegoś dziwnego kabalistycznego znaczenia. Dla czego dziewiątka ma znaczyć tak wiele więcej od trójki, dla czego, trzy razy trzy, ma znaczyć dziewięć? Wszystko to snuje się niewyraźnie w umyśle dziecka, pochylonego nad tabliczką Pitagoresa. Jakże łatwo jednak te kabalistyczne znaki tłómaczą się, jeśli uprzystępnia się ich kombinacye za pomocą fasoli, orzechów, lub t. p. drobnych przedmiotów, na których można dotykalnie uskutecznić pierwsze działania arytmetyczne.

Tenże sam przewrót widzimy w nauczaniu geografii, Dawniej zaczynano od najtrudniejszej jej części: kosmografii, od obszaru globu schodzono do drobiazgowych, a czysto konwencyonalnych podziałów i podziałków, zaprowadzonych w rozmaitych państwach, dziś zupełnie odwrócono porządek; a idąc za właściwością, nie tylko już dziecinnego, ale w ogóle ludzkiego umysłu, zaczęto przechodzić od rzeczy prostych do składowanych, od tego co podpada pod zmysły, do tego co leży za ich granicą. Tym sposobem pokój, w którym odbywa się nauka, dostarczył przedmiotów do pierwszej lekcji geografii; jego położenie, względnie do słońca, służy do oznaczenia czterech punktów kardynalnych, jego kształty i rozmiary dostarczają zarazem pierwszych pojęć geometrii. Uczniowie, przy wskazówkach nauczyciela, zdejmują z niego plan, od pokoju przechodzi się do całego mieszkania, do domu, ulicy, lub ogrodu i rysuje to wszystko w miniaturze. Tym sposobem tłómaczy się mappa geograficzna, a kiedy z kolei przyjdzie mówić o całym kraju, lub części świata, rzeczy te będą już zrozumiałe dla tych, co sami, rysując plan pokoju, zrozumieli jakim sposobem można pomieścić stokroć większy obszar na ćwiartce papieru.

Metoda poglądowa może być tym sposobem zastosowaną do wielu nauk, a które z natury swojej nie dadzą się w plastyczny dotykalny sposób przedstawić, jak np. historia nie są stosowne dla zbyt młodych dzieci, należałoby więc wstrzymać się z nimi, aż do chwili większego rozwoju umy-

słowego, jakkolwiek rutyna stawiała je na pierwszym planie. Dziecię nic na tém nie straci, jeśli niektóre wiadomości później nabędzie, a za to nabędzie je gruntowniej.

Właściwie jednak głównym zadaniem metody pogładowej jest: rozwinięcie uwagi, przyzwyczajenie wzroku i myśli do zdawania sobie sprawy z przedmiotów i do ścisłego ich określenia, tak za pomocą ołówka, jak słówka, gdyż posiłkuje się ona znakomicie rysunkiem z natury. Nie idzie zatem bynajmniej, by kierowała wszystkich na drogę artystyczną, lub wyrabiała w dzieciach talenta. Rysunek z natury ma swoją praktyczną stronę, uczy patrzeć na przedmioty, uczy stosunku pomiędzy pozorem i istotą rzeczy, wdraża szczególnie do bystrego objęcia, do porównania stosunku przedmiotów pomiędzy sobą, sposobu, w jakim się z odległości przedstawiają, a co najważniejsze, wykazuje praktycznie różnicę między przedmiotem a jego obrazem. Jeśli zastanowimy się nad doniosłością tego rozróżnienia, zrozumiemy łatwo ogromny szereg następstw, jakie ono musi budzić w umyśle, jak wpływa zbawiennie na przywyknienia jego i uczy zarazem odróżniać pozór od istoty rzeczy. To też rysunek z natury okazał się tak pożytecznym dla umysłowego rozwoju, tak dzielnym sprzymierzeńcem metody pogładowej, że zaprowadzono go w wielu szkołach elementarnych wzorowych, jako jeden z najskuteczniejszych środków pedagogicznych. Jaki zaś będzie dalszy kierunek nabytego w ten sposób umysłowego rozwoju, jak zużytkują się wyrobione siły, to już zależy będzie od wychowawców, którzy, korzystając z otrzymanych rezultatów intelektualnych, mogą na nich dopiero opierać abstrakcyjne nauki, lub też jedynie kształcić dziecię w przedmiotach realnych.

Jeśli jednak w wychowaniu zbraknie szerszych idei, szerszych poglądów, które zwykle przypisują naukom, tak zwanym humanitarnym, nie można o to obwiniać metody pogładowej, której zadanie kończy się zwykle wraz z pierwszym przedszkolnym wychowaniem, i które tylko winno być narzędziem do wyrobienia pewnych władz, jak rozważa,

objęcie, zdolność porównawcza, ale której nie można czynić odpowiedzialną za dalszy kierunek wychowania.

Nie sądzę, by rozwój tych wład sprzeciwiał się w czémkolwiek szlachetnym porywom i szerszym poglądom; przeciwnie, one jedne zdolne są dać im trwałą podstawę i zamiast idealnych mrzonek—wyrobić to, czego podobno najbardziej niedostaje naszemu społeczeństwu—ścisłość myślenia, trzeźwość poglądów i logikę. Im mniej naród nasz posiada racjonalnego uzdolnienia, tém usilniej starać się należy o rozwój stron umysłowych, na których mu zbywa.

Ale choroby moralne dla tego podobno głównie są tak trudne do wyleczenia, że wiodą za sobą zaślepienie konieczne. Społeczeństwo przestaje uważać za zdrożne, lub szkodliwe, to, co jest wśród niego powszechném, a nawet nieraz podnosi do apoteozy nawyknięcia, bynajmniej na pochwałę nie zasługujące, a lenistwo myśli, lub niedołęztwo, darzy pożyczaną nazwą cnót rozmaitych.

Gdyby to był tylko sposób pocieszenia się wpośród nieszczęść, spowodowanych tymi niedoborami, szkoda, wypływająca ztąd, byłaby niewielka; ale ponieważ nic tak nie przylega do umysłów, jak pochlebstwo, ogół nawyka z łatwością do ubóstwienia siebie,—wyrabia się więc rzecz najzgubniejsza w każdym narodzie, szowinizm, i staje wspank wszelkiej poprawie.

Trzebaby raz jednak otrząsnąć się ze złudzeń, co do własnej wartości, które stają nam na drodze rozwoju, a najdzielniejszym ku temu środkiem byłoby wychowanie, skierowane ku wyrobieniu praktycznych zdolności i zdrowych poglądów.

Istnieje teraz cała szkoła, która do wyrazów: realny, pozytywny, praktyczny, przywiązuje ujemne znaczenie, jednocząc je przypadkiem, czy też tendencyjnie, z najbrudniejszymi popędami ludzkimi. Nadużycie znaczenia wyrazów pociąga zwykle za sobą wielkie zamieszanie pojęć,—wyrobił się więc z tego powodu, szczególnieź pomiędzy tymi, co mają małą wprawę w myśleniu i mało rozumieją terminologję nau-

kową, przesąd szkodliwy przeciw najpotrzebniejszym u nas kierunkom. Przesąd ten ciąży także na metodzie pogładowej, obwinionej, że ona to właśnie jest w najbliższym związku z tymi potępionymi kierunkami.

Potrzebaby więc przede wszystkim porozumieć się, co do znaczenia wyrazów, i zrehabilitować niesłusznie pokrzywdzone.

Zdaje się, że żyjąc wśród materialnego świata i materialnych warunków, koniecznie rachować się z nimi musimy nawet wówczas, kiedy dążymy do najwznioslejszych celów, bo inaczej celów tych nie osiągniemy nigdy. Praktyczność, trzeźwa myśl, obrachowanie się z siłami, są to środki, których użyć można w rozmaity sposób, skierować, zarówno ku dobremu, jak i ku złym zamiarom, ale bez których nie na świecie zbudować nie podobna i które same przez się nie tylko zdrożnymi nie są, ale zasługują ze wszech miar na poparcie, gdyż na nich wspiera się ład społeczny. Dla tego też trzeba się starać wykształcić je wychowaniem, ażeby wyrabiać do walki życia dzielnych szermierzy, umiejących, gdy tego będzie potrzeba, przeprowadzić swoje idee za pomocą praktycznych środków.

Gdyby jednak jednocześnie w umyśle nie wyrabiano stron innych, byłoby to: brać środek za cel, jakkolwiek i wówczas nawet za te braki metoda pogładowa odpowiadałaby nie mogła, bo rozszerzenie widnokręgów myśli, rozwinięcie stron podniosłych i uczuciowych nie wchodzi w jej zakres, należy to do dalszego wykształcenia, które osiągnąć można za pomocą środków zupełnie innej natury, przykładu, wyrobienia współczucia, wpojenia idei obowiązku, tak względem bliźnich, jak samego siebie, wytłómaczenia solidarności, wiążącej ludzi. Słowem, przymioty te podchodzą pod inny dział wychowania, tyczą się charakteru nie intelligencji, jeśli zachowamy tym wyrazom znaczenie, zwykle do nich przywiązywane.

Nie zbyt dawno jeden z pedagogów naszych, p. Dygasiński, wygłosił zdanie, że rozwój rozumu obejmuje wszystkie strony umysłowe człowieka i że ograniczenie poznania, jest

zarazem i koniecznie ograniczeniem charakteru. Jakkolwiek zdanie to jest pełne trafności, przecież zasadza się na nadmierném rozszerzeniu wyrazów, które w ten sposób w wielu razach wszystko objąć mogą. Sądzę więc, że dla jasności lepiej uczynię, trzymając się ich utartego znaczenia i oddzielając kształcenie charakteru od kształcenia umysłu, chociaż te dwa działy wychowania są z sobą w ścisłym związku; bo granica pojęcia musi być zarazem kresem charakteru, gdyż zamyka widnokrąg człowieka, a inaczej niż przez pojęcie, charakteru kształcić niepodobna. Tym sposobem zdanie naszego pedagoga wytłómaczyć się daje i nie różni się w gruncie od ogólnie przyjętych zasad.

---

## IX.

**Nauczanie elementarne, średnie  
i wyższe.**

Zanim zastanowimy się nad ważnością wpływu szkoły na rozwój jednostki, należałoby oddzielić ogólnie dość pomieszane pojęcia o zakresie szkół elementarnych, średnich i wyższych, oraz o rodzaju nauczania, jaki każdej z nich w udziale przypada, kierując się w tym względzie wzorami krajów, w których kwestya ta jest na porządku dziennym i zajmuje znakomite umysły, tém bardziej, że obecnie podnoszą się głosy narzekania na nadużycie specjalnego wykształcenia i uszczerbku, jakie ono przynosi ogólnemu rozwojowi umysłowości.

Niebezpieczeństwo to jednak, nie tyczy się szkół elementarnych, które ze specjalnością nie mogą mieć nic wspólnego; zakresem ich bowiem jest ten najniższy poziom wiedzy, jaki się każdej jednostce bez wyjątku należy, jeżeli ta jednostka ma zająć właściwe miejsce i spełniać choćby najniższe funkcyje w gospodarstwie społeczném.

Bo jakkolwiek istnieją pod tym względem rozmaite zdania, a szczególnież zakorzeniony przesąd, twierdzący, że nauka, a praktyczna strona życia, są to dwa wrogie, nie pojednane żywioły, że o ile kto zakosztuje pierwszej, staje się zupełnie do drugiej niezdolny, a nawet, że nieudolność ta ma wzrastać w stosunku prostym do ilości wiedzy, przesąd ten, nadobnie jak przesąd odrywający kobiety od nauki, opiera

się na błędnym pojęciu wiedzy, oraz jej właściwego zakresu, a raczej na pomieszaniu pojęcia nauki, służącej do koniecznego wykształcenia człowieka i nauki specjalnej, uważanej jako chlebobdajne rzemiosło, czyli skierowanej do pewnego utylitarnego celu. Przeciwnie, śmiało twierdzić można, iż człowiek wykształcony bezporównania łatwiej pojmuje i wykonuje materialne czynności, niż ten, który wykształcenia nie posiada. Twierdzenie to poparte jest doświadczeniem przy nauce rzemiosł, a nawet tak dalece zyskało sobie uznanie powszechne, iż na niem opiera się krótkość terminu obowiązkowej służby wojskowej, zastosowanej do stopnia wykształcenia, z powodu, iż okazało się, że praktycznej strony żołnierskiego rzemiosła daleko prędzej jest w stanie nauczyć się człowiek, którego umysł przyzwyczajony jest do nauki, niż taki, którego umysł ćwiczonym nie był. Czyli praktyka wykazała błędność twierdzenia, iż nauka stoi w koniecznym antagonizmie z mechanicznymi zajęciami.

Zapewne, śmiesznym byłoby żądać, by wszyscy ludzie jednakowo byli wykształceni i nikt podobnego postulatu na seryo stawiać nie może.

Przecież z drugiej strony, im więcej posuwają się naprzód instytucje, im bardziej jest rozgałęziony mechanizm społeczny i silniej występuje indywidualność ludzka, tém wykształcenie, chociażby elementarne, staje się gwałtowniej potrzebne, a stan ogólnej ciemnoty mniej szkodliwy przy dawnych obyczajach, przy dawnym społecznym ustroju, teraz zagraża wprost bezpieczeństwu publicznemu, przy wzrastających prerogatywach jednostki.

Prerogatywy te, wymagają koniecznie pewnego stopnia wiedzy i wykształcenia, których szkoły elementarne dostarczyć powinny, ażeby każdy bez wyjątku, czy wieśniak, czy rzemieślnik, choćby zajmował najlichsze miejsce w hierarchii społecznej, mógł być obywatelem kraju, pojmującym prawa i obowiązki swoje, rozumnym ojcem rodziny, słowem człowiekiem we wszystkich stosunkach, jakie to słowo obejmuje.

Nauczanie elementarne powinno być rzeczywiste, oparte na szerokich podstawach, powinno dać ogółowi jasne pojęcie stosunków społecznych, wykazać, iż hierarchiczne szczeblowanie prac, rzemiosł i zatrudnień ludzkich, straciło swoją rację bytu, ponieważ dzisiaj praca każda mierzy się pożytkiem, jaki przynosi,—wszystkie więc są równe w dostojenstwie, bo bez żadnej społeczeństwo obejść się nie jest w stanie.

W rzeczywistości, wykształcenie elementarne jest najważniejszym zadaniem naszego czasu, gdyż obejmuje ono masy wzburzone i ciemne, które umoralnić i oświecić należy,—na niem to więc obecnie opiera się spokój, dobrobyt i bezpieczeństwo społeczne. Potrzeba więc dać mu najobszerniejszy programat i najzdolniejszych nauczycieli.

Tak jak nauczyciele małych dzieci, powinni oni doskonale władać wykładanym przedmiotem, ażeby te były jasne i przystępne umysłom prostaczków.

Minęły czasy, w których sądzono, że zakres szkół elementarnych ograniczyć się winien nauką czytania, pisania, początkiem arytmetyki i katechizmem. Zrozumiano, że nauki te istotnym wykształceniem nie są, i że jeżeli ich się nie poprze rozprzestrzenieniem pojęć i ogólnymi wiadomościami, któreby stanowiły logiczny całokształt, nie odpowiedzą bynajmniej swemu zadaniu.

Nauczanie elementarne nie jest przeznaczone za wstęp do dalszego kształcenia, powinno ono samo w sobie stanowić pewną starannie obmyślaną i wyrozumowaną całość i mieć za główne zadanie, co do wiedzy, oprócz podstawowych zasad religii, oprócz nauki czytania, pisania, rachowania podać massom ostateczne wyniki wiedzy w formie treściwej i jasnej o ile to być może, z zastosowaniem do powszednich potrzeb, ażeby masy te zdolne były zdać sobie sprawę z ogólnych zjawisk otaczającego świata. Co do charakteru wykształcenie elementarne powinno starać się wyrobić pojęcia moralne, dać im trwałą podwalinę i zastosować do praktyki życiowej.

A jeżeli przy tém, trafném postępowaniem, wzmocni się samodzielność jednostki, rozwinie zdrowy rozsądek, czyli władze, które tak często wychowanie zaciera, zamiast wyrabiać, wykształcenie elementarne dopełni swego zadania i postawi jednostkę na takim stopniu, że potrafi oprzeć się bałamutnym doktrynom, fałszywym radom, złym poduszczaniem, któremi tak często prostaczkowie uwiedzeni bywają, a wówczas dopiero przestaną oni być narzędziem stronnictw, które posługują się tak często bezmyślnymi massami.

Zadanie szkoły elementarnej różni się tém jeszcze od szkół innych, że, mając do czynienia z klasą po większej części ciemną, nieobyczajną i wątpliwąj moralności, ma za zadanie wyrobić te wszystkie strony charakteru, które w nauczaniu średniem pozostają głównie po za obrębem szkoły, należą raczój do rodziców, lub opiekunów, niż nauczycieli i wyrabiają się w zakresie domowym.

Szkoła elementarna więc, musi zastąpić wszystkie braki domowe, a nawet działać przeciwko zaniedbaniu, lub złym przykładom, jakie właśnie dzieci w domu tym czerpać mogą, a to samo pokazuje trudności i ogrom działania, jakie jój przypada.

Ale jedynie za jój pomocą społeczeństwo uchronić się może od groźnych mu niebezpieczeństw, bo te pochodzą głównie z powodu, że względna przynajmniej równowaga umysłowa klas, zerwaną została wzrastającym wykształceniem warstw wyższych, gdy tym czasem lud pozostał zawsze na tym samym poziomie, na jakim był przed wiekami.

Dawniej warstwy społeczne mało różniły się pod tym względem, zasób wiedzy był niezmiernie szczupły, a co więcej—wyjątkowe tylko jednostki przyswajały go sobie i zajmowały się rzeczami umysłowemi. Powszechnie zaś prostaczek, czy pan możny, z bardzo małą różnicą, znajdowali się na jednakim szczeblu oświaty, mieli wspólne wierzenia, trwogi zabobone, słowem—wspólny zasób umysłowy, który ich zbliżał do siebie, stanowił pomiędzy nimi równość, przynajmniej poziomu myśli, i ułatwiał wspólne porozumienie.

Dziś stosunek ten uległ zupełnej zmianie, wykształcenie nie tylko podniosło się ogromnie, ale i zpopularyzowało się w całej wyższej klasie. Tym sposobem przywilej rodowy, który dawniej panował samowładnie, ciążył na niższych warstwach i pobudzał ich do zrzucenia jego pęt, zastąpiony został przywilejem innym, dzielącym rzeczywistość i dotkliwiej społeczeństwo na dwa różne obozy: wiedzących i nieświadomych, niżeli to dawniej miało miejsce, gdy dzielili się na urodzonych i nieurodzonych.

W wieku, który dąży do zniweczenia przywilejów wszelkich, przywilej wykształcenia występuje tym więcej rażąco, że jest w sprzeczności z zasadami i potrzebą czasu i że dotyka człowieka w jego najszlachetniejszej części—umysłowości. Kto wie, czy nie tu leży jedna z przyczyn obecnych rozterek i trudności i czy właśnie ów przesąd, nie dopuszczający ogółu do skarbnicy wiedzy, stojący na wspak najpotrzebniejszym i najpożądalszym reformom, w rezultatach swoich nie jest największym wrogiem społeczeństwa.

W tym punkcie, jak i w wielu innych socjologia łączy się ściśle z pedagogiką.

Kiedy od nauczania elementarnego przejdziemy do średniego, znajdziemy się w obec trudności innego rodzaju, dotyczących się znowu zakresu, jaki szkołom tego rodzaju przypada w udziale, zwłaszcza, że zakres ten, w ostatnich zwłaszcza czasach, stał się punktem spornym.

Wśród trudności materyalnych, będących właściwością naszego wieku, z konieczności zwrócono się silnie do specjalnego kierunku w wychowaniu. Znajdowano bowiem, nie bez pewnej słuszności, że encyklopedyzm, dotąd głównie panujący w wychowaniu, był stosownym dla ludzi, przeznaczonych jedynie do towarzyskich stosunków, ale że ci, co muszą zdobywać sobie przyszłość i zająć pożyteczne miejsce w społeczeństwie, powinni kształcić się specjalnie w obranym kierunku, gdyż wymogi dzisiejszej wiedzy są coraz większe i potrzeba coraz większego czasu, poświęconego naukom, ażeby im zadość uczynić.

Ci, co tak dowodzili, mieli pewną słuszność za sobą. Pokazało się jednak wkrótce, że zbyt wczesnie rozpoczęte specjalne studia przyniosły równe, lub może większe, szkody, jak pożytki, wyrobiły bowiem dobrych inżynierów, chemików, techników i t. p., ale zniżyły ogólny poziom, inteligencji przez zaniedbanie, lub opuszczenie zupełne tych nauk, które stanowią właściwe wykształcenie człowieka, bez względu na doraźny pożytek i są jego umysłowem bogactwem.

Zrozumiano więc, że przesada w jednym, jak w drugim kierunku, jest szkodliwą i że trzeba specjalne wykształcenie gruntować na tle ogólnej wszechludzkiej wiedzy, rozwijającej umysłowość.

Zasady łatwo było sformułować, trudniejszym nierównie zadaniem okazało się wprowadzenie jej w czyn. Bo gdzie mianowicie miało się kończyć wykształcenie ogólne i zacząć specjalne? jak wynaleźć tutaj punkt właściwy, wreszcie, jakie nauki najwięcej kształcać mają.

Tutaj rozchodzą się poglądy i zdania.

Rutyniści, zapaleni zwolennicy klasycyzmu w wychowaniu, obstają, by to ogólne ludzkie wykształcenie obejmowało głównie i koniecznie języki starożytne. Języki te, według utartego mniemania, mają posiadać szczególną własność ćwiczenia umysłu i wyrabiania w nim syntetycznych pojęć, gdyż są konkretnym objawem dawnych cywilizacji, w łonie których nie istniały jeszcze dzisiejsze subtelnosci, kiedy nie było zwątpień, ani rozłamów, będących ich objawem.

Preciwno rozumowaniu temu można z łatwością inne przeciwstawić. Aleksandr Bain, w swoim dziele o wychowaniu, poświęca im wyczerpujący rozdział i zbija punkt po punkcie wszystkie korzyści, jakie wypływać mają z uczenia się języków starożytnych. Wsparte taką powagą, tém śmiejiej występują ze zdaniem które jakkolwiek jest zdaniem wielu myślicieli, przecież znajdują tak silnych antagonistów. Jeśli bowiem starożytność nie odpowiada dzisiejszym potrzebom i aspiracyom, umarłe formy językowe nie mogą także wywierać wpływu na umysły naszego stólecia, arcydzieła zaś li-

teratury starożytnej, które miały rzekomo działać uspakajająco na burzliwe temperamenta i wyrabiać w nich powagę i ciższą grecką, jaką są przejęte, nie wywierają widocznie tego wpływu, skoro pokolenie, na nich wykarmione, wytworzyło wielką rewolucję francuzką, a później, pomimo tegoż samego wpływu, całe prawie cierpiało na *Weltschmerz*, choroby, zupełnie dla starożytnych niepojęte. Słowem, starożytność może być bardzo zajmującą, jako studium porównawcze, ale nigdy jako wzór stawioną być nie może, chociaż domagają się tego zwolennicy rutyny, nie pojmując, że to, czém karmiono przez tyle wieków pokolenia za pokoleniami, może okazać się bezpożytecznym, a nawet szkodliwym.

Bo dziś rzeczywiście kwestya stanęła na tym punkcie: jedni utrzymują, że języki umarłe są niezbędnym węgielnym kamieniem każdego wykształcenia, inni zaś są zdania, że w nich leży powód mnóstwa przywar moralnych i złych umysłowych nałogów naszego stolecia, z którego potrzebami nie licują już wcale zasady, ani obyczaje starożytności, że nauka tych języków jest już tylko pozostałością i spuścizną przeszłości średniowiecznej, która, nie posiadając nic własnego, musiała zwracać się po wiedzę i poezję do starożytnych.

Jeśli chodziło o dzieła ich literatury, które stanowią istotnie jedne z najpiękniejszych i najbardziej harmonijnych pomników myśli ludzkiej, toć przecie możnaby się z nimi tańszym kosztem obznajomić, posiada je w przekładach każda literatura i podchodzą one pod dział wiedzy innej, czyli literatury powszechniej, stanowiącej historję rozwoju myśli ludzkiej. W takim razie trudno dopatrzeć istotnego pożytku pracowitej i trudnej nauki greckiego i łacińskiego języka, tém bardziej, że pomimo kilkoletniego słęczenia nad tymi przedmiotami, obciążającymi niezmiernie programat szkolny, rzadko któren uczeń dojdzie do tego rezultatu, ażeby mógł czytać w oryginale, bez niczyjjej pomocy, greckich lub łacińskich poetów.

Sama już niedokładność tak ciężko nabytej wiedzy świadczy przeciw nauce, pożerającej tyle godzin dla bardzo proble-

matycznych rezultatów. Bo gdyby nawet kaźden, kończący średnie zakłady naukowe, był w stanie zachwycić się w oryginale Homerem lub Wirgiljuszem, nasuwa się pytanie: czy płynęłyby z tego korzyści równoważące czas poświęcony, który możnaby obrócić na nabycie tyłu pożytecznych wiadomości.

Cywilizacya starożytna w zasadach swoich różniła się od obecnej, miała za punkt wyjścia prawo gwałtu i zaboru, niewolnictwo i lekceważenie pracy. Ustrój państwowy i społeczny, stosowny do ówczesnej doby historycznej, nie licuje zupełnie z naszym wiekiem, dążącym do zdemokratyzowania narodów, do wyrobienia łagodnych obyczajów, do zniweczenia i zohydzenia gwałtu kaźdego.

Za wzór więc, pod kaźdym względem, literatura starożytna, jakkolwiek zawiera niezmierne piękności, służyć nie może; przeciwnie—strzedzby należało młodzież od bezkrytycznego wczytywania się w nią. Literatura ta przepełniona jest obrazami wojennymi, bo te odpowiadały pierwotnym instynktom, odziedziczonym z czasów, w których walka o byt istniała w niczem nie złagodzonej formie,—nie mogą one więc harmonizować z potrzebami dzisiejszej epoki, która, zamiast mordów i walk, stawia sobie ideały spokojnych zdobyczy wiedzy, poświęceń dla dobra bliźnich i sprawiedliwości.

Gdyby więc poemata starożytne budziły rzeczywisty entuzjazm młodzieży, działałoby się to z jej szkodą, gdyż pobudzałoby instynkta, które stłumić jest właśnie zadaniem obecnej cywilizacyi. A co do harmonii i ciszy, które mają działać uspakajająco na dzisiejsze burzliwe pokolenie, to przyznać trzeba, że istnieje znowu przełom olbrzymi pomiędzy jednolitością żywiołów, składających ową syntetyczną epokę młodzieńczego świata, w której walki wszystkie toczyły się na zewnątrz, a naszą, której przypało w udziale bojowanie i rozterka wewnętrzna.

Jak wszystko na świecie, tak i te właściwości naszego czasu, nie są oderwanymi zjawiskami,—powody ich są ściśle spojone z wszystkimi warunkami obecnego bytu, a jako

takie—nadto konieczne w rozwoju przyszłości, ażeby możebnym było je zwalczyć za pomocą przykładów starożytnych.

Wszakże to świat, który ma istnieć, dopiero poczyna się w naszej epoce, brzemiennej problematami, których rozwiązanie przyszłość ma przynieść, dla tego to epoka nasza cierpi i wzdryga się sama w sobie, ale cierpienie to jest właśnie jęj zadaniem i żadne soporyfeki, a takimi mają być dla niej poemata starożytne, uspić ich nie zdołają.

Są znowu tacy, którzy, nie przyznając bynajmniej starożytności tego moralnego znaczenia, widzą jednak w nauce języków umarłych wyborny, a nawet jedyny sposób ćwiczenia intelligencji, przyuczenia jęj do konkretnych form, a nadewszystko do gruntownej logiki, której języki te, ich gramatyka i składnia są wzorem.

Jakkolwiek dowodzenie to ma pewną słusność za sobą, jednakże zdaje się, iż możnaby zastąpić te ćwiczenia umysłu, nie dające żadnej doraźnej korzyści, innemi bardziej zastosowaniami do praktycznego użytku. A jeśli rozpowszechnia się coraz bardziej aksjomat: „czas—to pieniądz,“ potęguje się on w latach młodzięcych, gdzie każda chwila powinna być zużytkowana,—stracona zaś przynosi nieobliczone szkody tak moralne, jak praktyczne.

Pomimo to jednak, przesąd wiekowy jest upartym, a przesąd o konieczności języków umarłych w wykształceniu, należy do najbardziej rozpowszechnionych i obalamuca nawet zkądinąd bardzo logiczne umysły.

Przed trzydziestu kilku laty, Fryderyk Bastiat, walczył z nim bronią zdrowego rozsądku i ostrego sarkazmu i w sławnym pamflecie swoim: *Bacalaureat et socialisme* upatrywał w wykształceniu, opartém jedynie na wzorach starożytnych, jedno ze źródeł doktryn socyalistycznych, nurtujących wówczas społeczność francuzką i twierdził, że skoro pierwszym ich warunkiem jest zanegowanie właściwości ludzkiej natury, praw jednostki i abstrahowanie pierwiastku możliwości, doktryny te opierają się wyraźnie na czysto starożytnęj zasadzie, iż prawodawca posiada nieograniczoną wła-

dzę nad umysłami, i może kształtować narody wedle fantastycznej normy, przez siebie wymarzonej. Doktryny więc podobne są naturalnym owocem starożytnych wzorów i ściśle spokrewnione z Rzeczpospolitą Platona, którą za arcy-typ marzeń socjalistycznych uważać można.

Głos jednak Bastiat'a, jak wielu innych, przemawiających w imieniu zdrowego rozsądku, pozostał bez skutku, jakkolwiek ściśłą argumentacją burzył wszystko, co na jego obronę powiedzieć można. W walkach podobnych znaczy bowiem nie głos pojedynczy, choćby najpoważniejszy, ale ilość głosów, chyba, że ten głos pojedynczy będzie miał siłę Rousseau'a który może dla tego właśnie i zyskał sobie tak wielką popularność, że nie posiadał surowej nagości prawdy, ale mieszał do niej także wielką dozę przesądów i utopii innego rodzaju, a widocznie one odpowiadają pewnym właściwościom ogólnego poziomu, skoro tak łatwo trafiają do przekonania i z taką trudnością wyrugować się dają.

Gdyby jednak języki umarłe wyrzucone zostały z ogólnego programu szkół średnich, zyskałoby się niezmiernie wiele czasu na przedmioty, kształcające umysł, tak, iż program ten mógłby bez szkody zostać zamknięty w krótszym stosunkowo przeciągu czasu, ażeby zostawić go więcej na wyrobienie specjalności, będącej znowu koniecznością dla większej liczby kształcących się.

Programat szkół średnich musi ulegać pewnym zmianom stosownie do epoki i kraju, bo w każdym istnieją szczególne warunki, które uwzględnić trzeba. Do najbardziej kształcących przedmiotów należy historia i literatura powszechna, gdyż jedna, jak druga, stanowi duchową spuściznę przeszłości i zawiera cały rozwój cywilizacji, tak w czynach, jak w pomnikach piśmiennych. A sumiennie zrobiony bilans przeszłości niezbędnym jest do poznania chwili obecnej. Drugi główny dział wykształcenia stanowią nauki przyrodnicze i służące im za podstawę nauki matematyczne, które wejść powinny do programu szkół średnich o tyle przynajmniej, by zjawiska zewnętrznego świata były dla każdego zrozu-

miałe, by miał jasne pojęcie o prawach fizycznych, którym podlega.

Jeśli dodamy do tego rys socjologii i gruntowną naukę jednego przynajmniej języka europejskiego, coby mógł służyć do porozumienia się na gruncie naukowym, czy towarzyskim, z innymi narodami, zdaje się, iż z tym programatem szkoły średnie uczyniłyby zadość zadaniu encyklopedycznego wykształcenia należnego człowiekowi, bez względu na specjalność, jakąby każdy sobie obrał później, czyby nią była jaka chlebodajna fachowość, czy też dalszy rozwój umysłowy, które to już należą do wyższego, lub specjalnego nauczania.

Nie jest zresztą mojem zadaniem kreślić planu naukowego,—poprzestaję najzupełniej na zwróceniu uwagi na to, co w dotychczasowych pojęciach wychowawczych opierało się na przesądach. Co zaś do wykształcenia wyższego, to z konieczności musi być różnorodne i przystosowane do indywidualnych zdolności i potrzeb.

---

## X.

**Kształcenie pamięci i lingwistyka.**

Nierówność zdolności pamięciowych pomiędzy ludźmi jest uderzającą i stanowi kapitalną różnicę w zasobie umysłowym, jaki jednostka zgromadzić w sobie może. Jest to jedna z zasadniczych nierówności, które wiekuiście istnieją i stanowią niczem nie zniweczone różnice pomiędzy silnym a słabym, wielkim a małym, pięknym a brzydkim, zdrowym a chorowitym.

Władze pamięci są różne od potęgi myśli, czyli władzy kombinowania, porównywania i sądzenia, a nawet często stoją z niemi w sprzeczności. Tym sposobem największe nawet nagromadzenie faktów w pamięci nie stanowi wykształcenia, tak dalece, że ludzie, co mogą służyć za podręczną encyklopedyę, często, pomimo to, bywają zupełnie ograniczeni i z wiedzy swojej niezdolni są żadnego wniosku wyciągnąć, ani w praktyce życiowej, ani nawet w abstrakcyjnym znaczeniu.

Wyćwiczona pamięć, wzbogacona wielką liczbą faktów, stanowi dopiero zapas wiadomości, nakształt umysłowej spiżarni, w której myśl czerpać może dowody i porównania, i według nich wyrabiać zdania, oparte na powadze faktów. Jestto więc pozytywne tło, które, podłożone pod rzeczywiste wykształcenie, podnosi jego wartość, ale które samo przez się wykształceniem bynajmniej nazwać się nie ma prawa.

Słabość władz pamięci i umysłu starano się niejednokrotnie wzmacniać za pomocą stosownych ćwiczeń w wieku dziecięcym, tak jak przez gimnastykę wzmacniają się mięśnie.

Tutaj jednak sama natura przedmiotu przedstawia nadzwyczajne trudności. Można bowiem dotykalnie zbadać, o ile za pomocą systematycznie powtarzanych ruchów, wyrobią się mięśnie, a nadewszystko, czy to gwałtowne wyrabianie nie nadweręża drugich i nie psuje harmonii całego organizmu. Kiedy tutaj, mając do czynienia z organem tak subtelnym, jak mózgowie, którego stan po skutkach dopiero zbadać można, a zatem wówczas, gdy jest faktem spełnionym, można zrzucić nieobrachowane szkody, nie domyślając się tego.

Wszelkie próby i działania na ślepo są tém bardziej niebezpieczne, iż rozmaite chorobliwe przypadłości, obserwowane przez biegłych lekarzy, zdają się stanowczo przemawiać za pewnym zlokalizowaniem władz w rozmaitych warstwach i zwojach mózgowia.

Fakt ten daje bardzo wiele do myślenia, a gdyby został dostatecznie zbadany i określony, wywarłby niezawodnie wpływ na metody nauczania, oparłby stanowczo pedagogikę na fizyologii. To, co już dziś wiemy o najdelikatniejszym i najbardziej skomplikowanym organie naszym, wskazuje dostatecznie, jak ostrożnie obchodzić się z nim należy, szczególnie w wieku rozwoju. Ponieważ dotąd jest faktem znanym, że pamięć dziecka bez porównania łatwiej przyjmuje i zachowuje wrażenie, niż to ma miejsce w późniejszym wieku, korzystano praktycznie z tego spostrzeżenia, używano i nadużywano tej władzy, nie bacząc, że przy ściśłym połączeniu władz umysłowych, forsowne rozwinięcie jednej, może źle wpłynąć na drugie i zubożyć ważniejszą nierównie porównawczą zdolność, na której opiera się samodzielność.

Wprawdzie nie mamy na to żadnego sprawdzianu, bo jak zwykle w dziedzinie pedagogiki niezmiernie o nie trudno i nie podobna wśród rozlicznego zbioru przyczyn, mogących wywołać pewne zjawisko, rozpoznać stanowczo tę, co była jego główną sprawczynią. Musimy więc koniecznie, w

podobnych razach, posługiwać się analogią, jakkolwiek często się ona błędną okazuje i w widomych objawach szukać wzoru objawów, ukrytych oczom naszym, na téj zasadzie, że jedne i drugie należą do jednego rzędu zjawisk, odbywających się w jednymże organizmie.

Każde nadmierne rozwinięcie organu, przez ciągle powtarzane ćwiczenia, odbywa się kosztem innych organów, jeśli one równocześnie i z równym napięciem rozwijane nie są. Nadmiar w podobnych razach równa się niedoborowi i stanowi rodzaj kalectwa, gdyż zrywa konieczną równowagę.

Są to fakta, stwierdzone ciągłymi doświadczeniami i łatwe do sprawdzenia, przynajmniej w rzeczach fizycznych. Widzimy np. w zakładach fabrycznych, w których człowiek, jak kółko w maszynie, służy tylko do wykonywania jednej czynności, że, w skutek pracy i znużenia jednego organu, harmonia ogólna jest zachwiana. Jeśli to samo ma miejsce w mózgowiu, to łatwo powziąć podejrzenie, że mnóstwo wad i niedoborów widocznych w naszym społeczeństwie, jako to: brak zdolności porównawczych, a zatem krytycznego sądu i samodzielności przypisać można zaniknieniu władzy myślenia niekształconej dostatecznie przy nadmiernym rozwoju pamięci.

Podejrzenie to nabiera wagi z powodu, że u nas, gdzie głównie uderzają podobne braki, istnieją téż i specjalne przyczyny, które je wywołać mogą, gdyż u nas więcej, niż gdzieindziej, pamięć przeciążoną bywa nauką obcych języków, stanowiącą tradycyjnie podstawę wykształcenia, a to tém bardziej, że nauka ta zaczyna się w pierwszych latach, kiedy dziecko odbywa rozpoznawczą pracę, a tem samem pamięć pozostaje w ciągłym napięciu.

Owa przedwczesna i nadmierna nauka obcych języków, stanowiąca, jak to wiemy dobrze, jeden z zasadniczych przesądów, właściwych naszemu krajowi, jest pod tylu względami i tak głęboko szkodliwą, iż pomimo wszystkiego, co o niej już tylekroć powiedziano, zastanowić się jeszcze nad nim należy.

„Nie zna się obcych języków, tylekroć razy jest się człowiekiem.“ Ten sławny aksjomat, jeden z najbardziej rozpowszechnionych, jest może zarazem jednym z najfałszywszych, jakie przekazała nam przeszłość.

Bezwątpienia, znajomość obcego języka i za nim idąca zwykle znajomość obcej literatury i obcego społeczeństwa ma swoje dodatnie strony: rozszerza poglądy i zakres inteligencji, a nadewszystko uczy patrzeć na przedmioty z odmiennego punktu, niżeli ten, na którym stało się dotychczas, i według szczęśliwego wyrażenia jednego z publicystów naszych, pokazuje praktycznie barwę umysłową obcego narodu.

Są to niezaprzeczone korzyści, przeciw którym występować nie myślę,—korzyści te są zresztą widoczne. Ale rzecz każda ma rozmaite strony, ma je więc i nauka obcych języków, szczególnież zbyt wczesna, machinalna i kilka na raz obejmująca, aczkolwiek szkody, ztąd wypływające, nie występują tak wyraźnie i z tego powodu mniej uderzają w oczy powierzchownych badaczy, gdy tymczasem korzyści są widoczne.

Szkody te są rozliczne. Naprzód wprowadza się tym sposobem dziwny zament do umysłu dziecka, które właśnie potrzebuje najkonkretniejszych pojęć, rozrywa jego uwagę natłokiem słów, różnolitych wyrazów i gmatwa ich jasne rozróżnienie.

Naturalnie, w pierwszych latach nauka języków być musi czysto pamięciowa, zasadza się na papuziem wyuczaniu słów bez żadnej korzyści dla umysłu, który nie jest w stanie porównywać w ogóle, a który tém mniej porównywa, im nie normalniej tłoczy się w głowie jego, po kilka wyrazów na jeden przedmiot.

Wprawdzie, dzięki łatwej wrażliwości dziecięcej pamięci, nauka obcego języka jest ułatwioną, ale nauka ta jest czysto mechaniczna, a jako nie ugruntowana na teoretycznych studyach, najczęściej równie łatwo się zapomina, jak nabytą została i tym sposobem ulega powszechnej kolei wszystkich łatwych nabytków.

Zwykle też owa nauka jest jedynie pozorną, tyczy się tylko potocznej mowy, akcentu i jako taka odpowiada więcej daleko salonowym wymaganiom, niż staje się przydatną dla prawdziwej wiedzy. Ztąd wiele osób, mówiących nawet dobrze z pozoru obcym językiem, nie włada nim jednak dość dokładnie, ażeby ztąd osiągnąć mogły praktyczny pożytek, gdyż nie mają pojęcia, ani technicznych, ani abstrakcyjnych wyrażeń.

A przytém badania naukowe nad właściwościami języków wykazały ich całą ważność w stosunku do narodu, którego są wyrazem; wykazały, że mowa ojczysta jest najwłaściwsza dla dziecka, bo, wyrobiona wiekową pracą poprzedzających je pokoleń, kształtowała się wraz z nimi, przybrała ich umysłową barwę,— odpowiada więc najlepiej potrzebom, uzdolnieniom i właściwościom rassowym; stanowi niejako intelektualne dziedzictwo, odbierając ją dziecku i zastępując inną, nie zaciera się tych właściwości, bo to jest rzeczą nie podobną, tylko wprowadza się dyzharmonia pomiędzy potrzebą a środkami; odbiera się poniekąd możność wypowiedzenia się jasno i wyraźnie, a natomiast nie nadaje mu się właściwości innego narodu, którego narzucono mu mowę, bo właściwości te w mowie mają jedynie swój wyraz, ale nie swoje siedlisko.

Oprócz tego nasuwa się tutaj wzgląd ważny psychologicznej natury. Ucząc się i używając naraz kilku języków, jak to u nas ma miejsce, szczególnie przy staranniejszém wychowaniu, niepodobna wymagać ścisłości wyrażenia, która jednak stanowi podstawę porządnego myślenia. Nie mogąc wystawić się dostatecznie, dzieci uczą się na chybił trafił używać wyrazów, nie zdając sobie jasnej sprawy z ich właściwego znaczenia, gdyż znają ich zbyt wielką liczbę, ażeby te w ich umyśle miały jasne określenie. Tym sposobem nabywają intelektualnego nałogu, niezmiernie szkodliwego w następstwach i zachowują go nieraz przez całe życie.

Słyszałam uwagę bardzo wykształconego cudzoziemca, który znał dobrze nasze stosunki; nasze wychowanie i nasze

przyuczanie dzieci do powszedniego użycia obcych języków, z konieczności nie dość gruntownie znanych, jest powodem braku ścisłości myśli i za nim idącego braku logiki i samodzielności, które to niestety smutne właściwości są naszym udziałem.

Spostrzeżeniu temu niepodobna odmówić pewnej słuszności. Gdyby zostało ono rzeczywiście stwierdzonem, przemawiałoby już samo stanowczo przeciw wczesnemu uczeniu i używaniu kilku naraz obcych języków, gdyż żadne praktyczne korzyści nie mogłyby równoważyć tak wielkich szkód, przez nie zrzadzonych.

Teraz od szkód domniemanych, czysto umysłowej natury, przejdźmy do szkód praktycznych, jakie ta nauka niezaprzeczenie przynosi z sobą, szczególnie — dopóki uczenie języków odbywać się będzie w pierwszém dzieciństwie.

Gdybyśmy sami uwzięli się na to, ażeby spaczyć, skazić i zepsuć nasz język, nie znaleźlibyśmy na to skuteczniejszego środka, jak przedwczesna lingwistyka, narzucona dzieciom. Dzięki jej to, zmuszeni jesteśmy otaczać je cudzoziemcami i narażać na wpływy, co najmniej niewłaściwe; bo jeśli sama obca mowa, już przez to samo, że obca, nie odpowiada potrzebie dziecięcia, tém mniej odpowiada jej nieustanne towarzystwo i zwierzchnictwo osób innej narodowości, których nawyknięcia, obejście i właściwości, zwykle bardzo różne od naszych, wpływają na umysł dziecka i często tworzą z niego rodzaj hybryda, obcego we własnej ojczyźnie, a który pomimo to innych nabyć nie zdoła. Tutaj złe jest niewątpliwe i występuje wyraźnie. Cudzoziemszczyzna stała się rodzajem moralnego raka, który toczy wyższe warstwy społeczne, każe im mówić po francuzku, angielsku, włosku, zamiast własnym językiem, i popełniać bez wstydu we własnym pogardzonym najdziwaczniejsze błędy.

Dzięki to jej, Paryż stanowi rodzaj wymorzonej ojczyzny dla wielu, którzy marnują w nim pieniądze, czas, zdrowie, zdolności i to wszystko, coby mogło być pożytecznem własnemu krajowi. Tym to sposobem warstwy, któreby powinny

i mogły spełniać obywatelski obowiązek, względem wiedzy, przemysłu, literatury i sztuki własnej, gdyż posiadają ku temu niezbędne warunki, nie poczuwają się do niego bynajmniej, a przeciwnie—odznaczają się systematyczną pogardą do wszystkiego, co swojskie.

Jest to łatwy do zrozumienia owoc cudzoziemskiego otaczania i wychowania, dziwić się temu nie można. Do tej ojczyzny nie przyrosli sercem, obca mowa była ich szczebiotem dziecięcym, obca mowa obijała się o ich uszy od kolebki, była domowym językiem rodziców, obce bony, obcy nauczyciele mówili im naprzód o obcym społeczeństwie i z niem spokrewniali.

Za pomocą tych cudzoziemskich mentorów, wyrobiła się u nas warstwa ludzi, mających wprawdzie wszystkie nasze rasowe właściwości, ale kosmopolityczna z serca i pojęcia. Ludzie, do niej należący, nie poczuwają się do żadnego obowiązku, w obec potrzeb kraju, jak gdyby przypadek jedynie rzucił ich na tę ziemię, zamieszkują ją, wbrew woli i chęci, tylko przynagleni koniecznością, wywożą z niej pieniądze za granicę i sprowadzają na nią klęskę absenteizmu.

Są to fakty smutne i szkodliwe, ostatecznie jednak dziwić się nie podobna, są one bowiem naturalnym wynikiem wychowania i manii cudzoziemszczyzny i dla tego to ów aksjomat o wszechludzkich korzyściach nauki obcych języków, przynosi nam daleko więcej szkody, niż pożytku i nasuwa odpowiedź, iż trzeba koniecznie naprzód nauczyć się być człowiekiem, by to człowieczeństwo rozszerzyć; a ludzie, którzy do żadnego społeczeństwa nie należą, żadnego nie ukochali, względem żadnego nie poczuwają się do obowiązków, do tej nazwy nie mają zupełnego prawa.

Zresztą, owe orzeczenie ściąga się daleko więcej do obcych literatur, niż języków, a wypowiedziane było w czasach, gdzie tłumaczenia nie dokonywały się tak szybko, jak dzisiaj. Obecnie jednak, przy natychmiastowém niemal rozpowszechnieniu ważniejszych książek we wszystkich językach, za pomocą przekładów mozoł ten jest coraz więcej

zbyteczny, a gdyby mniej były znane obce języki, tłumaczenia, jako potrzebne szerszemu kołu czytelników, wykonywane byłyby dokładniej i prędzej jeszcze, gdyż fakta są w ogóle następstwem.

Za pomocą tłumaczeń można doskonale poznać poglądy obcych społeczeństw, złożone w ich literackich dziełach, czyli tę odrębną barwę, będącą charakterystyką narodowości. A jeśli tym sposobem nie wniknęlibyśmy tak dokładnie, jak za pomocą językoznawstwa, w ich duchowe odrębności, odrębności te mogłyby być wykazane w specjalnych studyach.

Odrębności te zresztą obchodzą jedynie pewną ograniczoną liczbę głębszych badaczy, lub literatów, należą do studyów specjalnych, które ogółu, ani mogą, ani powinny obowiązywać,—każden specjalnie uczyłby się języka który mu jest potrzebny.

Prawda, że, ucząc się języków w późniejszym wieku, trudno nabyć owego akcentu, będącego de facto najusilniej poszukiwanym, owego akcentu, który jest marzeniem wszystkich dobrych matek i wielu troskliwych ojców, bo to klucz otwierający salony i dający nieraz stanowisko. We wszystkich jednak naukowych celach akcent nie ma żadnego znaczenia. Ażeby czytać w oryginale Shökspeare, Göttego, Wiktora Hugo nie potrzeba wcale paryzkiego akcentu, albo angielskiej wymowy.

To wymaganie, nie mające nic z wiedzą wspólnego, pokazuje wyraźnie, że cele naukowe służą tylko w tym razie za płaszczyk i że nieszczęsna manija cudzoziemszczyzny, wyparta z granic rozumowania i potępiona zdaniem ludzi myślących; przybrała sobie za sprzymierzeńca wiedzę, a raczej podszyła się pod jój maskę, by tym sposobem utrzymać się na razzdobytém stanowisku. Przecież cudzoziemskiego akcentu nikt wyrozumować nie może, służy on tylko do salonowego popisu; bo tutaj rozpoczyna się i kończy jego znaczenie i tego już za pomocą żadnego rozumowania obronić nie można.

Chcieć, żeby polak mówił koniecznie po francuzku jak francuz, po niemiecku jak niemiec, po angielsku jak anglik,

a po włosku jak włos, jest to wymagać istnych łamanych sztuk intelektualnych i całą umysłowość poświęcać dla czy-sto konwencyonalnego celu.

Czyżby więc naród kaźden zasklepić się miał wyłącznie w sobie? zapytają zwolennicy lingwistyki,—czyż w wieku, w którym koleje 7elazne ułatwiają komunikacye, gdzie podróże są na porz7adku dziennym, mamy pozbawiać się 777czników i 777rodków porozumienia.

Byłaby to rzeczywi7ście ostateczno7ć, złe drugie, mniejsze mo7e od poprzedniego, jednak złe, kt7rego uniknać nale7ało. Wpo7ród ci7gle wzrastaj7cej dziedziny wiedzy, kiedy kaźden dzieñ przynosi nowe odkrycie, otwiera nowe pole my7li i przyrzuca do literatury kaźdej stopy dzieł, pomna7ających jej skarby, zginęła nadzieja objęcia całego obszaru wiedzy, jak to miało miejsce w staro7ytno7ci i w wiekach 7rednich. Trzeba wię7 szeregować przedmioty, dzielić je na potrzebne, potrzebniejsze i najpotrzebniejsze, a w tym szeregu lingwistyka na pierwszym planie stan7ć nie mo7e.

Nale7ałoby wię7 wybrać jeden język z pomię7dy cudzoziemskich, bogaty pod względem literatury i powszechnie znany, i tym jednym zast7pić kilka, kt7rych dzieci nasze ucz7 się zwykle. Cel bowiem, niezrywanie zwi7zzków z innymi narodami, byłby tym sposobem zupełnie osi7gnięty i zostałaby czysta oszczędnosć w czasie i zdolno7ciach, kt7re mo7naby w rozmaity sposób spo7ytkować.

A przytęm, ucz7c się jednego tylko języka, w miejsce tylu umarłych i żyjących i to nie ucz7c go się zbyt wcześnie, łatwo dałoby się uniknać tego zagmatwania my7li, kt7óre wyrabiają tak smutne i niebezpieczne umysłowe nałogi.

Zapewne najwła7ciwszym w tym względzie byłby język francuzki, jako najbardziej rozpowszechniony, jako język mię7zynarodowy, używany w dyplomacyi, w zjazdach naukowych, a przytęm literatura francuzka, jakkolwiek pod pewnymi względami ustępować mo7e niemieckiej lub angielskiej, nosi najsilniej charakter og7lnie ludzki i dla tego wla7nie najlepiej się nadaje do powszechnego u7ytku.

Jeśli zaś istnieją niektóre arcydzieła poetyczne, które nigdy w tłumaczeniu nie wyjdą w pierwotnej piękności, jest to bardzo mały niedobór i trudność, która zawsze spotkać musi człowieka; bo największy nawet lingwista nie zdoła objąć wszystkich bez wyjątku języków i narzeczy,—musi więc prędzej lub później znaleźć się w obec granicy swojej wiedzy i posługiwać się dalej wiedzą innych.

Zresztą, wedle woli potrzeby i czasu, każdy swoje studia dopełniać może w kierunku, jaki sam za stosowny dla siebie uzna. Nie chodzi tu więc o indywidualne potrzeby niektórych, ale o potrzeby ogółu, który obarczony jest zbyt-kową nauką, gwoli użytku wyjątków, a głównie gwoli modzie owiej absolutnej królowej w państwie absurdów i niedorzeczności.

Gdyby nie jej despotyczna wola, zapewne od dawna już względy zdrowej logiki zostałyby usłuchane, ale żeby ją zwalczyć, a raczej zwalczyć oweży pęd ludzi, ciągnący jej szlakiem, trzeba by właśnie wyrobić ogólnie zdrowy rozsądek samoistności i odwagę cywilną, których to przymiotów najwięcej brakuje w naszym społeczeństwie.

Możemy bowiem śmiało przyznać, że u nas stokroć łatwiej o ludzi, coby stawili czoło niebezpieczeństwu, niżeli przesądom, lub stanęli śmiało w obronie swoich przekonań i narażiło się przez to na śmiech, zdziwienie lub politowanie świata. A ten brak cywilnej odwagi, ten brak samodzielności, jest niezaprzecznie źródłem mnóstwa plag społecznych i stanowi jeden z głównych niedoborów naszych, przeciw któremu wychowanie walczyć powinno.

---

## XI.

**Kształcenie charakteru.**

Dział wychowania moralnego, nadanie przyszłemu człowiekowi stałego kierunku, hartu, woli, postawienie mu w życiu szlachetnego celu w ten sposób, by charakter jego nie zachwiał się przez cały przeciąg życia pod naciskiem wrogich okoliczności, lub niebezpiecznych pokus, stanowi pracę, nierównie trudniejszą i bardziej zawiłą jeszcze, niż wykształcenie umysłu; jakkolwiek starałam się zwrócić uwagę, jakimi ta prostsza praca obwarunkowana jest trudnościami.

Właściwie mówiąc, dwa te działy wychowania: kształcenie umysłu i kształcenie charakteru, są ściśle połączone i wzajem wspierać się powinny, dążąc do jednakiego celu, jeśli rezultaty mają być dobre. W miarę bowiem rozszerzania granic pojęcia—i charakter rozwijać się powinien, a w zamian przymioty charakteru, jak wytrwałość, cierpliwość i t. p., są największą dźwignią inteligencji.

Pierwszym warunkiem pedagogicznego powodzenia jest, by wychowawca zdał sobie jasną sprawę: co w przyszłym człowieku budować należy, jakie pierwiastki zneutralizować? Skoro bowiem istnieją wkorzenione i rozpowszechnione wady, należy zastanowić się, jakimby sposobem wyrobić przymioty, tym wadom przeciwne i w tym kierunku prowadzić wychowanie.

Składa się na nie niezmierna ilość różnorodnych czynników, tak świadomych, jak przypadkowych, stosować umie-

jętnie pierwsze, a zrzęcznie z drugich korzystać, stanowi właśnie zadanie pedagogiczne, które wymaga wiedzy, doświadczenia i nieustannęj baczości w rodzicach, lub wychowawcach.

Jak głównem zadaniem kształcenia umysłowego jest: myślenie i sąd własny, tak w wychowaniu moralnem powinna być samoistność, czyli wprowadzenie w życie i czyn procesu intelektualnego i oparcie go na gruncie charakteru. Należy przyzwyczaić dziecko, by nie spuszczało się na drugich, ale w każdym przypadku postępowało wedle własnych zasad i przekonań, ma się rozumieć w zakresie wyrobionych już pojęć. Wychowawca więc powinien korzystać z wypadków życiowych, lub nasuwać sposobność wyboru i wykazać praktycznie następstwo czynów popełnionych, sam nie wpływając na ten wybór, ażeby tym sposobem wyrobić nie nawyknięcie do obrachowanego i samoistnego działania, nie zaś bezmyślnego spełnienia cudzej woli.

Najpobieżniejszy rzut oka na nasze stosunki, wykaże niezawodnie brak u nas tej samoistności, a głębszy pogląd wykaże, iż tutaj właśnie trzeba upatrywać źródła największej części wad i niedoborów naszego społeczeństwa.

Jeśli byle jakie hasło, rzucone z byle jakich ust, pociąga masy i szereguje je pod byle jaki sztandar. Jeśli skarżymy się na brak opinii publicznej, któraby karciała złe i występowała w obronie niesłusznie pokrzywdzonych; jeśli byle jaka miernota wyrasta na wielkość, rozpiera się i zabiera miejsce należne zasłudze; jeśli samochwalcze głosy posiadają moc wszechwładną; jeśli tak łatwo, za pomocą kilku szumnych pochwał, stanąć w opinii ogółu na szczycie sławy; jeśli można bezkarnie lekceważyć najprostrze zasady zdrowego rozsądku i naigrawać się z dobrej wiary publicznej,—wszystko to dzieje się za sprawą tego braku samodzielności, tego bezkrytycznego trzymania się utartych szlaków, tego braku cywilnej odwagi wypowiedzenia i posłuchania własnych przekonań, które stanowią charakterystykę naszą, a której źródło zarówno szukać należy w złych nawyknięciach umysłowych, jak w braku wyrobionego charakteru.

Być może nie jest tu winno jedno wychowanie, być może wady te stanowią smutne dziedzictwo przodków, gdyż w całej historii naszej spotykamy wyraźne ślady podobnych. Co dawniej jednak pochodziło z nawyknienia tylko i temperamentu, dziś spotęgowane jest wadliwem kształceniem. Czyli, zamiast starać się poprawić złe wiekowe, powiększamy je jeszcze, dodając sumnę bezmyślnych nawyknień do dziezicznej brzemienia bezmyślności, jaką przekazała nam przeszłość.

Wada ta jest matką wielu innych, a co najważniejsze—staje na przeszkodzie poprawie, bo nie pozwala ani zastanowić się nad złem, skoro zło to jest powszechne, ani przedsięwziąć środków na jego zniszczenie; wada ta obezwładniająca, okrąża nas zaklętém kołem niedołężności, powinno więc być naczelném zadaniem wychowania, zwalczyć ją przez pobudzenie do życia samoistnych pierwiastków, a nadewszystko—przez zniszczenie jęj zarodów, gęęboko zakorzenionych, a kryjących się pod różnemi przybraniami nazwiskami, pod któremi najprzód dośledzić je należy.

Pomiędzy niemi wiele jest takich, co ostemplowane niejako sankcyą ogólną, istnieją, przez nikogo nie podawane w wątpliwosć i podciągają pod swoje panowanie rzesze pokorne w tym razie, skoro bez kontroli żadnej, poddają się panującym zwyczajom.

„Tak się nie robi,“ „tak nie jest przyjęte,“ „to nie wypada“—oto sakramentalne wyrazy, stanowiące jedyny i ostateczny powód wielu bardzo ograniczeń i zwyczajów, nie mających zgoła żadnej racjonalnej podstawy.

Oprócz tych, są znów inne, których śmieszność, lub niewłaściwość, uderza wielu, ci jednakże ulegają im; naśladowując ogólne nawyknienia. Bo w społeczeństwie, w którem brakuje indywidualności, wszystko się łatwiej wybacza, niż odrębność każda,—odrębność starczy nieraz do wzbudzenia niechęci, do wyrobienia nieufności, nadaje nawet nieraz złą sławę ludziom, którzy niczém na to nie zasłużyli, a to jedynie dla tego, że nie rządzą się ogólnie przyjętymi pra-

widłami, pomimo że to ma miejsce w rzeczach najzupełniej potocznych, jakby społeczeństwo instynktownie lękało się tych, którzy, będąc samoistnymi w drobiazgach, potrafią nimi być równie w rzeczach ważnych.

Wręcz przeciwne hasła odzywają się z łona racjonalniejszych i bardziej naprzód posuniętych społeczeństw. „Ufaj samemu sobie“—powiada w tym względzie amerykański myśliciel Emerson, który, gwałtownie i z właściwą sobie logiką, karciał owe ślepe stosowanie się do nawyknień ogólnych, nawet tam, gdzie naród cały najmniej na te zarzuty zasługuje.

„Ufaj samemu sobie“—zdanie wprost sprzeczne z powszechnie powtarzanem u nas: „rób jak wszyscy“—nie dąży bynajmniej do wyrobienia zarozumiałości, ale raczej samodzielnego postępowania. Dwóch tych rzeczy zaś, mieszać z sobą nie należy, gdyż nie są one równoznaczne, a nawet nie mają z sobą właściwie nic wspólnego, czego najlepiej dowodzi fakt, że tam nawet, gdzie ślepo panuje niczem nie kontrolowany obyczaj i rutyna, jak to u nas ma miejsce, nie brak wcale zarozumiałości, tylko ta rozwija się na inném tle i do czego innego skierowana, traci nawet owe dodatnie cechy, jakie w niektórych razach miećby mogła.

Kiedy Emerson mówi: „ufaj samemu sobie,“ nie znaczy to: „masz więcej rozumu, niż wszyscy,“ tylko nie polegaj zbyt na zdaniu drugich, nie skontrolowawszy go dostatecznie, nie powtarzaj ślepo żadnego zdania za innymi, ale przekonaj się naprzód, za pomocą rozumowania, czy inni mają lub nie mają słuszności, czy to, co służy innym, tobie tak samo przydatnem będzie, przekonaj się, że człowiek jest sam dla siebie najlepszym doradcą, bo najlepiej zna własne położenie, że sam sobie pomagać powinien najdzielniej, gdyż najwięcej sam siebie obchodzi, a nadewszystko, że nigdy nie należy dać się unosić prądowi i działać wbrew własnym przekonaniom.“

Że w takim duchu rozumieć trzeba owe wyrazy, świadczy najlepiej rozwinięcie, jakie im autor nadaje, stosując je drobiazgowo do tysiącznych wypadków codziennego życia.

Przy rozwadze zresztą nie trudno pojąć nacisku, jaki myśliciel amerykański kładzie na samodzielności jednostki każdej, bez niej bowiem rozwój społeczeństw, najdalej posuniętych pod względem cywilizacji, byłby niemożliwy, gdyż one nie mają wzorów, na któreby się oglądać mogły, a co więcej— dla nich niebezpieczniejszymi, niż gdzieindziej, są bezkrytyczne masy, gdyż nie podobna obliczyć, jakie wpływy podziałać na nie mogą i na jakie popchnąć je drogi.

Samoistność jednostki stanowi bezpieczeństwo społeczeństw, albowiem ona jedna chronić je może zarówno od rutynicznego zastoju, jak od szalonych utopii i przedsięwzięć: ona to przemienia bezrozumne siły na pożyteczne działacze. Dopóki samodzielność nie jest ogólnie rozwiniętą, wszystko może stać się niebezpieczeństwem, nawet nauka i swoboda; ona jedna trzyma straż nad ślepych porywami, bez niej ogół staje się z konieczności narzędziem stronnictw, broni bezwiednie nie swoich interesów, pokutuje za nie swoje winy, bo od następstwa czynów, jakkolwiekby one bezwiednymi były, nikt się nigdy wyswobodzić nie może.

Na złe, zrządzone brakiem samodzielności, dowody są tak liczne, iż przytaczać je byłoby zupełnie rzeczą zbyteczną, tysiącami dostarcza ich przeszłość i obecna chwila, dostarcza szczególnież nasza własna historia i ciężkie błędy, popełniane bezświadomie, a nawet nieraz w najlepszych chęciach.

Jeśli zastanowimy się nad tém, to uznamy z pewnością, że głównym celem tak umysłowego, jak moralnego wychowania, powinno być właśnie, wyrobić odwagę wprowadzenia w czyn tego, co sąd własny za słuszne uznał, bez względu na to, co jest, lub nie jest, powszechnie przyjęte. Że na tych danych dopiero, jak na węgielnym kamieniu, gruntować się muszą wszystkie zasady i nauki, gdyż im większy będzie zasób wiedzy, im szlachetniejszy charakter, tém bardziej jest ona potrzebna, ażeby przymioty te, zamiast na pożytek, nie obróciły się na szkodę ogólną i nie stały się ślepych siłami, które rozmaicie użytymi być mogą.

Wyrobienie jednak tego kierunku stanowić musi zupełny przewrót, nie tylko w wykształceniu umysłu, ale i we wszystkich metodach postępowania, notabene, jeśli na nazwę metody zasługiwać może postępowanie najczęściej nieobrachowane z góry, polegające zwykle na rutynie z domieszką przypadku i fantazyi.

Ale jednocześnie zadanie wychowawcy byłoby znacznie utrudnione i wymagałoby też wcale innych uzdolnień w osobach, które się niemi zajmują. Zamiast, jak dotąd, na posłuszeństwie mniej-więcej bezwarunkowém, musi się ono opierać na logicznych danych, na wytłómaczeniu mechanizmu wypadków, ich przyczyn i skutków. I tutaj to dochodzimy do jednego z najważniejszych punktów zwrótnych pomiędzy dawnymi a nowymi kierunkami.

---

## XII.

**Dawniej i dzisiaj.**

Pomiędzy oskarżeniami różnorodnej natury, jakimi obarczony bywa czas obecny, jednem z najważniejszych jest: oskarżenie, jakoby, dzięki nowoczesnym prądom, dzieci lekcewały rodziców swoich, kiedy dawniej nie podobnego miejsca nie miało.

Oskarżenie to ważne i wyraźne, stanowi ciężki zarzut dla obecnych prądów i nie może być zbyt pobieżnie,—dla tego zastanowić się trzeba nad dawnymi stosunkami pomiędzy rodzicami a dziećmi i porównać je z obecnymi.

Kiedy wszystko ulega zmianie, kiedy przekształca się z gruntu całe społeczeństwo, dziwić się nie można, jeśli zmiany te wszędzie sięgają, nawet w sfery domowe i powodują w nich ważne różnice.

Nie idzie zatem jednak, żeby, jak to utrzymają niektórzy, upadały idee moralne, ani żeby świat był na zgubnej drodze, skoro zachwiane są w ten sposób podstawy społeczne. Przede wszystkim nie trzeba brać faktów odosobnionych, tylko porównać je z całym szeregiem zjawisk pokrewnych i przekonać się, czy na miejsce zachwianych stosunków nie podstawiają się bardziej odpowiednie potrzebom chwili.

Przywykliśmy, co prawda, spoglądać na przeszłość przez pryzmat złudzeń, wywołanych oddaleniem. Dawniej, prawda, poszanowanie dla rodziców było większe, ale czy większem było przywiązanie? stosunek rodziców do dzieci był czysto

patryarchalny w całej rozciągłości tego wyrazu, a jeśli ojciec nie miał nad dzieckiem właściwego prawa życia i śmierci, to przecież wolno mu było rozporządzać niem dowolnie, a nawet samowolnie, wedle swoich pojęć, lub fantazyi, nie oglądając się wcale na pragnienia, lub istotne potrzeby tego dziecka.

Stan ten zapewne, jak wszystko na świecie, mógł mieć niektóre dodatnie strony, ale niezaprzecznie miał więcej ujemnych, a ofiary rodzicielskiej przemocy niejednokrotnie skazane bywały na życie klasztorne, lub na małżeństwo, wbrew woli.

Indywidualność człowieka nie była jeszcze tak silnie zarysowaną, ani tak szanowaną, jak to jest dążeniem i postulatem dzisiejszym,—więc prawo nie mieszało się wcale do domowych stosunków, nie ograniczało władzy rodzicielskiej, opierało się naprzód na pojęciu prawa naturalnego, które zwykle każe rodzicom dbać o potomków i na mocy tego przekonania—przyznawało im nad nimi zupełną władzę. W nadużycia zaś, jakie ztąd wyrodzić się mogły i ich ukrócenie, wchodzić ani chciało, ani mogło, bo nadużycia była rzeczą wyjątkową, a dla tych wyjątków prawo nie chciało naruszać powagi głowy domu.

W takich stosunkach poszanowanie dla rodziców wpływało wprost z wzajemnego położenia ojców i dzieci; poszanowanie to nie potrzebowało opierać się na uczuciu; było koniecznością, obowiązkiem społecznym, nie zaś obowiązkiem moralnym; znajdowało się w harmonii z całym ustrojem ówczesnym. Pojedyncze osobniki mogły ją odczuwać, lub nie odczuwać, musiały zachowywać jej pozory. Ztąd owe nadzwyczajne oznaki uszanowania. Syn nie śmiał usiąść w obecności ojca, przyjmował z pokorą jego wolę, jego karę, choćby ta nawet była niesłuszną. Mógł to czynić z pojęcia obowiązku, ale w przeciwnym nawet razie karę rodzicielką znieść musiał, bo nikt przed nią obronić go nie był w stanie.

Można jednak powątpiewać, by często istniał pomiędzy ojcem a synem serdeczny stosunek przyjacielski, jaki nie-

jednokrotnie dziś ma miejsce. Obyczaje ówczesne nie sprzyjały mu zupełnie.

Zazwyczaj, w średnim szlacheckim stanie, gdy syn podrastał, ojciec oddawał go na naukę do konwiktu, potem na jaki dwór pański i widywał go rzadko bardzo, lub nie widywał wcale, związki z konieczności słabły i zrywały się oddaleniem, tém bardziej, że nie było ani poczt, ani komunikacyi regularnych, któreby ułatwiały wymianę, wieści, lub myśli, jak to dziś ma miejsce. Rodzice i dzieci często nie słyszeli wzajem o sobie przez lata całe, a często nawet wiadomość o śmierci dochodziła późno, jeśli ważność chwili nie spowodowała wysłania umyślnego gońca.

Tym sposobem owe wzorowe, wedle pojęć wielu, dawne związki rodzinne, dzisiaj nie zadowolniłyby z pewnością nawet tych rodzin, które zostają pomiędzy sobą w najobojetniejszych stosunkach.

Obecnie inaczej zupełnie kształtuje się społeczeństwo, naturalne związki krwi pozbawione zostały dawniejszej grozy. Obowiązki dzieci względem rodziców przybrały inną formę, zgodną z obyczajami, a jeśli zdarzają się pod tym względem wyjątki, to wyjątki, wyłamujące się z pod obowiązków nie obwarowanych prawem, zdarzały się zawsze i wszędzie. W ogólności jednak, stosunki te nabrały większej serdeczności, chociaż wzmacniają się, lub osłabiają, stosownie do stopnia szacunku i miłości, jakie rodzice i dzieci indywidualnie w sobie wzbudzają. Dzieci, dochodząc do wieku dojrzałego, same stanowią o przyszłym losie, same wybierają sobie stan, według upodobań, zdolności, a rodzice mają tutaj tylko głos doradczy.

Być może, iż w przeszłości wszystko nie było nadużyciem; być może, iż miłość rodzicielska stała na straży zbytniego despotyzmu, ale wiadomo, że ludzie nieraz tyranizują drugich z czystym sumieniem, z miłości nawet, z myślą, że działają dla ich dobra; bo gdy raz podstawia się sąd cudzy, zamiast indywidualnego o szczęściu jednostki, ginie wszelkie kryterium w tym względzie. Przynętem możność wyrabia sa-

mwolę, a położenie stawia ludzi na równi pochyłej, na której trudno znaleźć punkt oparcia.

Dla tego też wszystko, co dąży do ograniczenia bezkontrolnego działania człowieka na człowieka, choćby nawet najbliższego sercem i związkiem krwi, musimy przyjmować z błogosławieństwem; bo owe ograniczenia tyczą się tylko nadużyć, a nie wpływają wcale na osłabienie normalnych stosunków, jeśli nie ma w nich nadużycia żadnego.

Dzisiaj rodzice starać się muszą o szacunek i miłość dzieci, jeśli chcą coś więcej posiadać nad konwencyonalne formy, które serca zadowolnić nie mogą. Dawniej rodzice nie starali się może oto, ale też rzadko posiadali miłość w obecnym tego słowa znaczeniu. Grunt więc pozostał niemal jednaki, jak to ma miejsce z wielu stosunkami ludzkimi, które zmieniły się tylko pozornie.

W podobnych razach światło, jakie okoliczności postronne na przedmioty rzucają, jest złudne, a jednym z najszkodliwszych przesądów obecnej chwili jest: poddawanie pod to światło figur i stosunków przeszłości. Gdyby fakt ten nie był największą niedorzecznością, byłby ciężką krzywdą, wyrządzoną tej przeszłości i jej reprezentantom. Każdy bowiem moment cywilizacyi miał swoje konieczności, stosunki zahaczyły się o stosunki, idee o idee, w ten sposób, że były one nieuniknionym następstwem jedne drugich.

Stosunek rodzinny musiał nosić na sobie piętno absolutyzmu czasu, w którym jeszcze żadna powaga zakwestyionowaną, żadna władza ograniczoną nie była. Rodzina nie tylko nie mogła wyłamać się z pod tego prawa, ale nikomu nie nasunęła się nawet myśl, by kiedykolwiek nastąpiło coś podobnego; bo myśl podobna sama przez się była już aktem buntowniczym, wstępem do buntowniczego czynu.

Stan ten miał niezaprzecznie swoje dobre strony, ma je rzecz każda, uważana za niezmienną, każdy niezakwestyionowany stosunek. Z koniecznością bowiem walki nie ma, poddać jej się potrzeba, a to samo już daje dla umysłu pewne ukojenie.

Dla tego to w syntetycznych epokach ludzie są zazwyczaj spokojniejsi, a zatem szczęśliwsi, niż w wiekach analizy i zwątpienia, w których walka ukryta, lub jawna, wre na każdym polu i przybiera tysiączne kształty.

Są to właściwości epok i nie można ztąd wyciągać wniosku, że jedne są wyższe, lepsze, lub dostojniejsze, od drugich, gdyż wszystkie składają się na rozwój ludzkości, jest to akcja i reakcja, przypływ i odpływ, walka i chwila wytchnienia po osiągniętym celu, zanim zrodzą się żądania dalsze i znów do walki pobudzą. Jeśli więc pierwsze używają ich owoców, w łonie drugich poczyna się przyszłość.

Nie wybieramy zresztą czasu naszego pobytu na ziemi, ale czy wypadło nam znosić czy wojować, cierpieć czy budować, nie możemy żałować tego, co było kiedyś, bo to minęło niepowrotnie, a jeśli narzekamy na obecną chwilę, pamiętajmy, że ona właśnie w przeszłości ma swoje korzenie.

---

## XIII.

**Posłuszeństwo.**

Herbert Spencer, w swojej książce o *wychowaniu*, czyni nadzwyczaj trafną uwagę iż mylnem jest powszechne mniemanie, jakoby nie istniało na świecie innych władz nad te, które są uświęcone prawami, jako to: władza monarchy, lub ciała ustawodawczego, lub téż innych uświęconych powag.

Te jawne rządy uzupełniają się mnóstwem innych, które nie mają nazwy właściwej, a przecież, pomimo to istnieją, a opierają się na tém powszechném dążeniu każdej jednostki do wywierania własnej przewagi nad innymi jednostkami, gdyż natura ludzka czuje nieustanny pociąg i potrzebę narzucania drugim własnej indywidualności.

Ta to właściwość potęguje się, staje systematyczną, a nawet zamienia się w zasadnicze prawo w obec dziecka, do tego stopnia, że za pierwszą cnotę jego, uważa się arcyprzymiot niewolnika—posłuszeństwo, i posłuszeństwo w oczach wielu staje się osią wychowania.

Według wyznawców téj idei, a zastęp to niezliczony, dziecko powinno zawsze i przede wszystkim słuchać, słuchać i jeszcze słuchać, słuchać wszystkich starszych bez wyjątku, słuchać i nie pytać nawet o powód zakazu, lub rozkazu. Samo istnienie cudzej woli powinno być dostatecznym motywem postępowania dla dziecka, tak dalece, iż nieraz zdarza się widzieć matki, wychwalające stopień posłuszeństwa syna, lub córki, jak gdyby to było szczytem doskonałości.

Łatwo jednak zrozumieć, że, za pomocą posłuszeństwa, nie wyrobi się ludzi, tylko mechanizmy ludzkie, potrzebujące nieustannie cudzego impulsu, że rodzi ono niewolnicze popędy i staje nawspak z tém właśnie, co jest naczelném znamięm człowieczeństwa—samodzielnnością.

Pokolenie, wychowane na zasadzie posłuszeństwa, posiadać jój nie może, bo pierwiastek ten właśnie zaciera wszelką refleksyę i inicjatywę indywidualną, dając, jako jedyny motor postępowania, cudzą wolę, czyli rzecz gotową, nie potrzebującą żadnej pracy myśli, a tylko zanegowania indywidualności własnej.

Czyż jednak dziecię nie powinno słuchać rodziców, lub wychowawców? a dalej, czy bez posłuszeństwa wychowanie jest możliwe? Te dwa pytania koniecznie powstają w myśli tych wszystkich, co nie przywykli do radykalnych zmian odwiecznie przyjętego systematu, i którzy, pomimo najlepszej nawet woli, wyobrazić sobie nie mogą trybu wypadków, opartych na czynnikach, wprost sprzecznych tym, jakie dotąd nimi rządziły.

Przedewszystkiem porozumieć się należy, co do znaczenia samego wyrazu posłuszeństwa, a raczej—co do jego pobudek, gdyż posłuszeństwo może pochodzić z rozmaitych przyczyn. Dotąd prawie zawsze w wychowaniu jest ono owocem narzucania się indywidualności rodziców, lub wychowawców, nieomylności, jaką sobie ci w najlepszej wierze względem dziecięcia przyznają. Ale jest także posłuszeństwo inne, rozumne, oparte na szeregu doświadczeń, którym dziecię samo z siebie darzy otaczających, skoro się wielokrotnie przekona, że wola rodziców, lub wychowawców, miała racjonalne motywy, że miała na celu jego dobro, że powodowaną była słusznemi przyczynami.

Tutaj jednak posłuszeństwo nie ma już apodyktycznego charakteru, jak w pierwszym wypadku, nie występuje już także jako cnota, ale raczej jako rzecz, wywołana potrzebą, małością wiedzy dziecka w obec wiedzy rodziców, rodzajem konieczności, która jednak z dniem każdym ustępować musi,

a zatem nosi charakter srodze przechodniego i czasowego, w miarę rozwijających się pojęć.

Już to samo pokazuje, jak wiele taktu, rozsądku i świadomości, stopniowanie to wymaga od wychowawcy; bo jedynym z głównych zadań jego być powinno nieustanne wyzwalamie dziecka z powijaków, krępujących każdą istotę dopóty, dopóki ta nie dojdzie swego rozwoju.

Stopniowanie to powinno mieć na względzie równowagę władz i doświadczeń, do jakich zdolne jest dziecko, w ten sposób, by władze te były użyte, a nie nadużyte.

Jeśli bowiem wola starszych, a więc mocniejszych, narzuca się dziecku w ten sposób, że ono nie zna jej powodu, przywyka być tylko biernym narzędziem, a zatem traci najszacowniejszy przymiot—samodzielność. Trzeba więc, by, słuchając, mogło się domyślać: dla czego ma słuchać, a jeśli posłuszeństwo jest chwilową koniecznością, która na razie wytłómaczoną być nie może, trzeba by z całego postępowania, tego mocniejszego nabrało przekonania, że nie rządzi nim kaprys żaden, że ile razy okoliczności na to pozwalają, wytłómaczenie następuje i to nie gołosłowne, ale faktyczne.

Faktyczne owe demonstracje jednak, niestety zawsze kosztem dziecięcia odbywać się muszą, wrażenie, a więc najczęściej wrażenie bólu, jest owym wszechwładnym mistrzem życia, które daje świadomość i bezwiedne dotąd władze kształci, ucząc je unikać tego, co szkodliwe, a poszukiwać tego, co pożyteczne, lub miłe.

Pod tym względem jednak, pozory bywają omylne i tutaj wychowawca powinien baczyć na to, by dziecko nauczyło się nie poprzestawać na nich; by zdawało sobie sprawę nie tylko z natychmiastowego skutku jakiej czynności, ale z całego szeregu skutków, przez nią wywołanych.

Widzieliśmy także, iż owe doświadczenia mogą być fatalne w rezultatach,—więc, jak w owym najprostszej doświadczeniu z ogniem, szukać należy, by ograniczyło się najmniejszą możliwą szkodą.

Jest to sposób postępowania mozolny, ale tym tylko, za jego pomocą, wychowawca otrzymać może, zamiast przechodnich rezultatów dobrych na jedną chwilę, rezultaty trwałe, ostateczne, rezultaty do których człowiek zawsze w przyszłości odwoływać się będzie, jako do wiedzy, nieulegającej wątpliwości, bo stwierdzonej faktem, stanowiącej jego niezaprzeczalną własność, gdyż zdobytą została trudem i doświadczeniem. Nie jest to więc dla niego indywidualne zdanie ojca, matki, nauczyciela, które to często są pomiędzy sobą niezgodne, którym w każdym razie inne zdania przeciwstawić można, ale rzecz nie ulegająca dyskusji żadnej— fakt.

Nie należy jednak ukrywać przed sobą, że tym sposobem prowadzone wychowanie jest nadzwyczaj trudne. Jeśli bowiem nie łatwo jest otrzymać, za pomocą posłuszeństwa, patronów i karbów pewnej, obliczonej z góry, summy przymiotów pożądaných lub przynajmniej ich pozorów, o ileż nie równie trudniej wyrobić człowieka, zdolnego, we wszystkich nieprzewidzianych wypadkach, postępować zgodnie z zasadami, jakie są w niego wszczepione.

Przecież jedynie, pokonawszy tę trudność, można otrzymać rezultaty nie pozorne, ale istotne.

Człowiek, wychodzący ze szkoły posłuszeństwa, jest zawsze tylko sztucznym produktem, maszyną, wykonywującą rutynicznie pewne czynności, choćby najlepsze, ale której w przyszłości nie podobna nigdy ściśle obliczyć, dla tego właśnie, że motor tych czynów spoczywa nie w nim samym, ale po za nim.

Niepodobna także przewidzieć, czy formuły i nawyknięcia, jakimi go opatrzone, starczą na wszystkie okoliczności życia, gdy tymczasem człowiek, w którym wyrobiono samodzielność, daje dopiero istotne rękojmie, że w każdym wypadku potrafi drogę swoją rozpoznać. Pierwszy jest tresowany tylko, drugi istotnie wychowany. Stan moralny pierwszego porównać można do tymczasowej budowy, wzniesionej na prędcie z kruchego materiału, drugiego— do gmachu, postawionego na trwa-

łych podwalinach. Nie dziw więc, że ten drugi stokroć więcej trudów od pierwszego wymaga.

W rezultatach widzimy też bardzo często, że dzieci, wzbudzające powszechny zachwyt swoim wybornym ułożeniem i wzorowym posłuszeństwem—wedle wyrażenia przyjętego—wyrosłszy, bynajmniej nie ziszczają nadziei, jakie w nich pokładano, gdy przeciwnie, inne, z pozoru niesforne, kształtują się na wzorowych ludzi. W pierwszych widocznie wyrabiano cnoty pozorne i chwilowe, w drugich starano się zaszczerpić takie, co trwają przez wiek cały.

A przytém, właściwości i wady, jakie objawiają się zwykle w dzieciach, są dwojakiego rodzaju. Jedne należą wyłącznie do ich wieku i wraz z tym wiekiem przechodzą, drugie mają bezporównania poważniejsze znaczenie, gdyż są znamieniem charakteru przyszłego człowieka. Samo z siebie wpływa, że pierwsze nie zasługują na zbytnią uwagę, a raczej zasługują o tyle tylko, o ile mogą wyrobić w dziecku inne wady, jak lekceważenie drugich, samolubstwo i t. p.

Do tej kategorii należą wszystkie usterki, tyjące się obyczajności, na które jednak zwykle matki najbaczniejszą zwracają uwagę, gdyż, jako same powierzchowne, powierzchowne też strony pielęgnują najstaranniej, jakkolwiek te, podrzędne mają tylko znaczenie w obec istotnych właściwości charakteru.

Gdyby w wychowaniu chodziło o nie jedynie, zadanie to byłoby bardzo łatwe, tresowanoby dzieci nakształt piesków, lub małpek; a ponieważ najtępsze nawet dziecko posiada dużo więcej intelligencji, niż najmędrze zwierze, otrzymanoby z łatwością zdumiewające rezultaty.

Ale słusznie bardzo mówi doktor Tueskon Zyller, autor szczegółowych pedagogicznych odczytów, iż w wychowaniu chodzi o wznoszenie trwałej, nie zaś przechodniej, budowy, więc wszystkie usiłowania, zamiast rozpraszać się, skierowane być winny jedynie do tego celu.

Wypadają ztąd kolizye pomiędzy wytrawnymi pedagogami

Łatwo także zrozumieć, że im dziecko przedstawia bogatszy materyał, im więcej ma zdolności, intelligencyi, a nawet sił żywotnych, tém trudniej materyały te przyprowadzić do ładu i harmonii. Wogóle, im bogatszy może być plon życiowy, tém zwykle burzliwszy bywa wiek młody, tém niesforniejsze dzieciństwo.

Istotna siła z trudnością tylko poddaje się kierunkowi, a ten koniecznie odpowiadać musi wyższej normie umysłowych potrzeb, gdy tymczasem niedołęztwo łatwo ulega i kształtować się daje byle jakiej ręce.

Ogół jednak nie pojmuje tego zupełnie, a matki, zamiast cieszyć się wyższém uzdolnieniem swych dzieci, martwią się zwykle, jeśli te, według technicznego wyrażenia utartego w podobnych razach, są *trudne do prowadzenia*.

Jest to fakt bardzo naturalny, im bujniej kielkują myśli w głowie dziecinnéj, tém silniejszemi są zachcianki i pokusy, im więcej obserwacyi, tém więcej ciekawości i pytań tém trudniej zaspokoić je byle czém. Więc, im hojniej obdarzone jest dziecko, tém też potrzebuje intelligentniejszych kierowników i tém trudniej zwykłej przeciętnie wykształconéj matce dać sobie z niem radę i prowadzić je metodą doświadczalną, porzucając szkodliwe rutyniczne szlaki biernego posłuszeństwa, które wszystkie intelligencye podciągało pod jeden poziom.

---

## XIV.

**Znaczenie nawyknienia.**

Nawyknienie tém jest względem charakteru, czém nauka pamięciowa względem wiedzy,—dwie te rzeczy harmonizują z sobą, odpowiadają sobie, i jako środki pomocnicze mają swoje wielkie znaczenie, ale, jako środki naczelne, zarówno należą do przeszłości, bo nie odpowiadają zupełnie nowym kierunkom i potrzebom czasu.

Nawyknienie jest poprostu pamięcią zmysłów, która trwa nieraz nawet wówczas, gdy właściwa pamięć, w skutku choroby umysłowej, znika, widziano nieraz waryatów, lub pogrążonych w malignie, którzy jednak spełniali machinalnie czynności, jakie spełniać przywykli, jakkolwiek funkcje intelektualne uległy najgłębszym zaburzeniom, bo spełniali je bezwiednie, bez udziału władz umysłowych.

To też tak samo, jak nauka pamięciowa, nawyknienie ma swoje znaczenie, ale znaczenia tego przeceniać nie należy, ani też stosować je można do wszystkich stron charakteru.

Jakkolwiek przysłowie zowie nawyknienie drugą naturą, jednakże rządzi ono jedynie powierzchownymi faktami i nie ma, albo też wywiera wpływ niezmiernie mały na moralną istotę człowieka,—można więc za jego pomocą wyrobić przymioty, które wprawdzie przyczyniają się w wielu razach do ułatwienia i uprzyjemnienia życia, ale są same przez się bez głębszego znaczenia. Działanie nawyknienia jest bardzo ważne na część obyczajową wychowania, na wyrobienie po-

rzędu, dokładności i t. p. Może ono naprzykład pohamować wybuch gniewu, ale gwałtowności charakteru nie złagodzi, gdyż działa na objawy, nie zaś na samą istotę rzeczy. I tak: tam, gdzie człowiek pierwotny używa pięści, gdzie nieco ogładzony podnosi głos nadmiernie, nawykły do form dobrego towarzystwa, potrafi zapanować nad sobą i stosownie do okoliczności, zadowolni się docinkiem, milczeniem, lub też na później zostawi szukanie zadośćuczynienia obrazy.

Gwałtowność może, pomimo to, nie ulegz zmianie żadnej, modyfikują się tylko jej objawy.

Działa tutaj widocznie nawyknięcie zapanowania nad sobą, które powtórzone przez cały szereg pokoleń, może dopiero wpłynąć głębiej na zmodyfikowanie obyczajów.

Toż samo ma miejsce w kierunku dodatnim. Można dziecię z łatwością przyzwyczaić do pewnych więcej machinalnych działań, np. do porządku, do składania zawsze na miejsce właściwe swoich rzeczy, zabawek, kajetów czyli do przezwyciężenia nieuwagi, lenistwa, roztargnienia, w pewnych określonych razach, ale, pomimo to, właściwości charakteru istnieć nie przestaną.

Dokładność czynów, ściśłość wyrażenia, należą także do przymiotów, które wszczepić można w młode umysły za pomocą ciągle powtarzanych ćwiczeń. Jeśli np. przyzwyczaimy dziecię do tego, że, mówiąc, lub opowiadając coś, użyje właściwych wyrazów, jeśli nie pozwolimy mu przedsięwziąć żadnej rzeczy nad siły, a dopilnujemy by to, co raz zacznie, skończyło, jeśli zważać będziemy, by, robiąc pończochę, nie spuszczało oczek, szyjąc nie opuszczało sciegów i t. p., nadamy mu tym sposobem nawyknięcia nadzwyczaj szacowne, które jednak z charakterem właściwym nie mają nic wspólnego.

Słowem, działanie nawyknięcia objawia się głównie i jedynie w rzeczach powierzchownych i tylko nieudolni wychowawcy uciekają się do niego w zakresie, w którym jest ono zupełnie bezsilne.

Nawyknięcie bowiem nie nadaje żadnego przymiotu, ale tylko jego pozory. Wprawdzie, pozory te często wyglądają

na człowieku, jak powłoka szlachetnego kruszcu na mosiądzu, może oszukać wzrok, ale przy każdym dotknięciu lub silniejszym uderzeniu, pokaże się istota rzeczy.

Dla tego to podobno mamy w obecnym społeczeństwie tyle platerowanych charakterów, tyle pozornych przymiotów, tyle fałszywych cnót, które w starciu z życiem pokazują się zupełnie niedostateczne, ulatniają się, albo też odpadają gwałtownie, nakształt srebrnej blaszki i odkrywają nagi grunt człowieka, któremu wychowanie nie nadało, lub nadać nie było w stanie, prawdziwej wartości.

Ażebym to uczynić, potrzeba bez porównania silniejszych czynników, niż nawyknienie, trzeba wyrobić działanie woli i samodzielność, bez których budowa charakteru nie przedstawia żadnej gwarancyi trwałości.

Wówczas dopiero nawyknienie może być użyte skutecznie, jako środek pomocniczy, jako praktyczne ćwiczenie, wspierające teorię. I tak np., chcąc wpoić w dziecko miłosierdzie, nie wystarczy na to samo przyzwyczajenie do wspierania popotrzebujących, trzeba wprzód wzbudzić współczucie dla cudzej nędzy, wzbudzić nadewszystko miłość bliźniego, zrozumienie obowiązku wzajemnej pomocy i solidarności stosunków, jakie pomiędzy ludźmi istnieć powinny. Dawszy dopiero ten grunt, trzeba go poprzeć przykładem, który dzielniej, niż słowa, wpływa na chwytny zwykle i nieubłagane logiczny umysł dziecka. Powinno ono patrzeć na miłosierdzie rodziców i być przyuczone do czynienia go także.

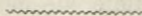
Tutaj jednak przedstawia się praktyczna trudność. Dziecko niczego nie posiada na własność, a tём samém nic dać, nie jest w stanie, jeśli zaś daje co, daje z kieszeni rodziców, a tём samém przyucza się do nadużywania cudzego mienia; a chociażby to mienie było mieniem najbliższych, zawsze stanowi to nawyknienie szkodliwe, bo w ten sposób może się w niem wyrobić zarówno dobroczynność, jak i lekceważenie cudzej własności i pieniędzy, których istotnej ceny dziecię pojąć nie jest w stanie.

Ażeby tego uniknąć, trzeba zawsze, by jałmużna nieodłączną była od pewnej ofiary nawet wówczas, gdy dziecię nie posiada żadnego własnego funduszu. Datkiem jego wówczas powinny być przedmioty zbytku, przysmak, zabawka, ozdoba jakaś i t. p. rzeczy, które nigdy jednak przez rodziców zastąpione być nie powinny, gdyż tym tylko sposobem, cel zostać może osiągnięty, kiedy dziecię, dając cokolwiek, zrozumie, że samo tej rzeczy pozbawić się musi.

Ma się rozumieć, nie tykam tutaj wcale ekonomicznego znaczenia jałmużny, gdyż to nie leży bynajmniej w moim zakresie; mówię o niej jedynie, jako praktycznym środkiem wzmocnienia współczucia dla bliźnich i pokazania, iż czyn powinien iść w parze z myślą.

Samo jednak przez się nawyknięcie nie mogłoby być dostatecznym motywem działania i w danym razie nie oparłoby się jakiej silnej samolubnej pobudce. Gdyby np. miłosierdzie było tylko nawyknięciem datku, w gruncie nie kosztującego, jak to często ma miejsce, kiedy dziecko rozdaje pieniądze, które dla niego nie przedstawiają istotnej wartości, gdyż posiada wszystko, co mu jest potrzebne; nawyknięcie prawdopodobnie nie zwalczyłoby egoistycznych zachceń użycia, jakie pieniądź reprezentuje, a jeśli nawet powstałaby w wewnętrznej istocie walka, walka byłaby krótkotrwałą, gdyż każde wyrozumowane uczucie odnieść musi zwycięstwo nad ślepyim instynktem, jaki jedynie wyrobić może nawyknięcie.

Co najwyżej działanie jego objawić się może w ten sposób, że niespodzianie odezwie się po latach całych niebytu jako przypomnienie machinalne często powtarzanego działania i wywoła czyn bezmyślny, zanim rozważa przeszkodzić mu zdoła, jak to ma miejsce z każdym nałogiem.



## XV.

## W o l a.

Jeśli wychowanie umysłowe powinno głównie być skierowane do wyrobienia zdrowego sądu i samodzielności, równie ważne zadanie leży na wychowaniu moralnym, ażeby człowiek, który umie wybierać i sądzić, posiadał na posługę swoją wykonawczą siłę, by potrafił się opierać pokusom, zwyciężać przeciwności i wytrwale dążyć do swego celu. Czyli: ażeby posiadał wolę.

Cóż bowiem ztąd za pożytek, jeśli jednostka nie idzie ślepo za cudzym zdaniem, jeśli umie je przepuścić przez kryterium własnego rozumowania, skoro sama, będąc miękka i nieudolną, nie potrafi w czyn pojęć swoich wprowadzić.

Tę to jednak najważniejszą, najszacowniejszą właściwość człowieka systematycznie starają się zniszczyć w dzieciach nieudolni wychowawcy, darząc ją mianem uporu.

Prawda, iż dziecię często upiera się, samo nie wie dla czego, ale przyznać trzeba, że nieraz rozwija w podobnych razach rzadką siłę charakteru i bywa tak, że ani groźbą, ani karą nie da się pokonać jakkolwiek istnieje zgubny przesąd, że właśnie taki upór koniecznie przełamanym być musi.

Łamiąc go jednak, łamie się charakter przyszłego człowieka, pozbawia go rzeczy najważniejszej: hartu i siły. Powód, dla którego siła ta występuje, może być błahy, dziecinny, zdrożny nawet, niemniej siłę charakteru dziecka uszanować należy, a zmuszać go gwałtem do odstąpienia od myśli swo-

jéj, jest to popełniać akt, sprzeczny z elementarnemi zasadami zdrowej pedagogiki, akt brutalnej przemocy, wykopujący przepaść pomiędzy wychowawcą a wychowancem i dający temu ostatniemu przewagę moralną, jaką ma zawsze uciśniony nad uciskającym.

Wola może zarówno iść na posługę pożytecznym, jak zdrożnym pokuszeniom, czyli, jak każdy dzielny czynnik, może być użyty źle i dobrze, ale jest to siła konieczna, bez której wszystkie przymioty idą na marne i którą wychowawcy powinni pielęgnować i wzmacniać, a nigdy przełamywać.

Cóż począć tedy, kiedy dziecię opiera się przy rzeczy złej, lub szkodliwej? Czy, ażeby poszanować siłę charakteru, można mu wówczas pozwolić uczynić swoją wolę? Pytania te niezmiernie ważne, a odpowiedzieć na nie trudno, gdyż w takich razach niepodobna dać ogólnej normy i postępować należy stosownie do wskazówek, jakie dają okoliczności.

Tu jednak nadmienić trzeba, że upór rodzi się zwykle z przymusu, a wyrabia się koniecznie w każdej silniejszej indywidualności, skoro tylko wychowanie opiera się na bezwarunkowym posłuszeństwie,—jest to reakcja konieczna wywołana nadużyciem.

Tam zaś, gdzie wychowanie ma racjonalniejsze zasady, gdzie siła okoliczności podstawią się w miejsce woli starszych, upór dziecka musi być rzeczą wyjątkową, a tam wszędzie, gdzieby zadośćuczynienie jakiej zachciance, chociażby bardzo dziwacznej, nie groziło istotnym niebezpieczeństwem, należałoby pozwolić na nie dziecku. A jeśli kosztem małego cierpienia, lub szkody, przekonałoby się ono o niedorzeczności swojego żądania, ten eksperyment nie byłby stracony na przyszłość, a uniknęłoby się niebezpiecznej kolizji pomiędzy wolą wychowawcy a wolą wychowanka, której koniecznie uniknąć należy, bo tam, gdzie się ona raz zdarzyła, stosunki wzajemne stanęły na niewłaściwej stopie i z trudnością tylko unormowane być mogą. Jeśli bowiem potrzeba niezmiernie wiele taktu, ażeby utrzymać się na swoim stano-

wisku i nie dopuścić starcia, potrzeba go wiele więcej jeszcze, ażeby naprawić złe stosunki i odzyskać zachwianą równowagę.

Zamiast przełamywać wolę dziecka, należy ją raczej wyrabiać i wzmacniać, za pomocą równie teorii, jak praktyki. Umysł dziecka jest wrażliwy, z łatwością można podzielać na wyobraźnię, podźegnać szlachetną miłość własną stosownymi przykładami, a uczyniwszy to, potrzeba w małych zrazu rzeczach wprawiać je do wykonania tego, co postanowiło, lub obiecało, chociażby, dla dotrzymania danego słowa, miało zwalczyć jaką pokusę.

Można np. pozwolić dziecku bawić się bez dozoru, pod warunkiem, by na czas oznaczony, np. słysząc bijącą godzinę, samo powróciło do pracy, należy czekać co uczyni,—gdyby zaś nie uważało na znak umówiony, trzeba okazywać mu zawstydzającą nieufność. Kiedy zaś, przeciwnie, dziecko dotrzyma obietnicy, przełamie własne lenistwo, lub nieuwagę, daje ono rękojmię, że można je wystawiać na coraz silniejsze próby.

Trzeba też, by wychowawcy, pod karą utracenia szacunku dziecka i zniweczenia własnej pracy, sami poddawali się tym samym prawom i nigdy, w najdrobniejszym nawet przedmiocie, nie zmienili postanowienia, lub nie złamali danego przyrzeczenia, utrwalając przykładem własnym dziecko w przekonaniu, że brak energii w przedsięwzięciu, lub złamanie słowa w małej nawet rzeczy, ubliża własnej godności i odbiera to, co każdemu najdroższém być powinno—wiarę i zaufanie—te konieczne podstawy szacunku.

Chcąc jednak wyrabiać wolę, nie można tego uczynić, nie wyrabiając zarazem samodzielności.

Dziecię powinno w drobnych wypadkach życia radzić sobie samo i czuć odpowiedzialność za swoje czyny. Wówczas, kiedy rodzice spuścić się na nie nie mogą, powinni w wielu razach czuwać zdaleka, tak, by dziecię nie domyślało się tego, jeśli nie chcą wychować niedołącznych istot, które zawsze i wszędzie potrzebować będą opieki.

Dzieci, o ile rodzice przekonają się, że można to uczynić, powinny wychodzić same, naturalnie w ściśle określonym celu; powinny skutecznie drobne zakupy i zlecenia w miejscowościach bezpiecznych.

Tu jednak spotykamy się z pewną trudnością ściśłego określenia tego mianowicie, co jest, lub nie jest, bezpiecznym: staw, do którego wpaść można, ulica, gdzie przejeżdżają gęste zaprzęgi, są bezpieczne dla ludzi uważnych, dla dziecka przecież mogą stać się zgubne,—stosunkować więc trzeba tutaj siłę rozważań z okolicznościami, bacząc i na to, że przymiot ten rozwija się w miarę potrzeby i że w pewnych warunkach zbytnej troskliwości, jako nie potrzebnej, nie rozwinię się wcale.

Są jednak w podobnych razach i niebezpieczeństwa moralnej natury,—dziecię, posłane po co, lub do kogo, może po drodze wdać się w złe towarzystwo, lub nawet przemieszać się rodzicom.

Trzeba więc nieznacznie, chociaż pilnie, baczyć na nie, dopóki nie nastąpi przekonanie, że zasługuje na zaufanie, a przytém należy żądać szczegółowego sprawozdania z czynności, jaką spełnić miało, w razie, gdyby opowiadanie to było nieprawdopodobne, nie pokazywać zwątpienia, póki się nie ma dowodu na to, jak rzeczy były istotnie. Ale mając raz taki dowód należy przekonać dziecko, iż nadużyło położonego w niem zaufania i ukarać je odebraniem tego zaufania, dopóki, przez długie, dobre postępowanie, nie zdoła je napowrót odzyskać:

W ten sposób wyrabiając samodzielność, wyrabia się razem i wola, tak, iż te dwa przymioty zwykle idą z sobą w parze.

Ma się rozumieć, wola może się wyrobić jedynie stosownie do danego materiału, w ten sposób, że przy równych i równie szczęśliwie prowadzonych usiłowaniach pedagogicznych, w niektórych osobnikach będzie ona silniejszą, niż w drugich, ale zawsze spotęgowaną wychowaniem być może.

Wola jest w blzkiem pokrewieństwie z wytrwałością, a może nawet jest jej główną podporą i sprężyną, gdyż zwykle spotykamy te dwie władze razem połączone, zarówno w jednostkach, jak w narodach. A to już wskazuje, jak ważnem jest ten czynnik, zwłaszcza w naszym społeczeństwie, gdzie najszlachetniejsze porywy mają trwanie chwili, gdzie dobre chęci powstają i gasną bez skutku, a wszelka praca społeczna rozbija się o brak ciągłości,—i dla tego to wzmocnienie tych zaniedbanych stron charakteru nabiera nieskończonej doniosłości.

„Połowę geniuszu stanowi cierpliwość“—powiadają francuzi, a jeśli jeszcze rozszerzymy znaczenie wyrazu cierpliwości, tak, że stanie się wytrwałością, będziemy mieli sprawiedliwe wyobrażenie tego, co człowiek uczynić jest w stanie, kiedy wszystkie zdolności skupi i skieruje do jednego celu.

## XVI.

**Kształcenie uczuć.**

Jakiegokolwiekbyśmy źródło naznaczyli uczuciom, jest faktem niezaprzeczonym, że stanowią one osobny dział zjawisk, że od nich zależą najsilniejsze wrażenia, że one wywołują najsilniejsze zadowolenia i bóle.

Dziecię okazuje je po swojemu bardzo wczesnie, przywiązuje się do osób, które się niem zajmują, a nadewszystko zwykle do matki. Uczucia te mogą mieć źródło w potrzebie cudzej opieki jaką uczuwa — w przyzwyczajeniu, powtarzam jednak, że do ich korzeni nie sięgam, zastanawiam się nad faktem i znajduję, że uczucie, jak każda inna władza, lub manifestacya władzy, potrzebuje kształcenia. Uczucia dziecka są czysto egoistycznej natury, — gdy kocha kogoś, zwykle nie troszczy się bynajmniej o zadowolenie osoby kochanej, tylko o swoje własne i tutaj to właśnie zadaniem wychowawców jest: nauczyć je kochać.

Przyznać jednak trzeba, że na to bardzo mało zwykle zwrócona jest uwaga, zwykle kształcimy pilnie umysł i obyczaje, rzadziej nierównie charakter, a rzadziej jeszcze serce. Dla tego też w życiu spotykamy później pełno ludzi gładkich, o rozwiniętej inteligencyi, a niezmiernie mało takich, którzyby w każdej okoliczności postąpili stosownie, a nie wielu takich, coby czuli i umieli okazać prawdziwe przywiązanie. Trzeba więc kształcić zdolności uczucia i sposób okazywania go. To ostatnie jednak złączone jest ściśle

z całym ogólnym rozwojem i pojęciami człowieka i w tém zrozumieniu powiedzieć można, iż granica pojęcia jest granicą uczucia. Dziecię właściwych uczuć w pierwszych latach swego istnienia mieć nie może, — ma tylko wrażenia, które, stosownie do okoliczności, przemieniają się w uczucia, lub też rozpraszają. Dziecię np. przywiązuje się do niańki, skoro jednak rozwija się u niego zrozumienie rzeczy, należy zwracać uwagę na uczucia téj niańki. Naprzykład: dziecko powinno samo przystać na to, by niańka odwiedziła kogo ze swojej rodziny, lub użyła przyjemności jakiej, która pozbawi dziecko przez parę godzin jéj usług i towarzystwa.

Tam, gdzie jest liczne rodzeństwo, nie trzeba zaniedbywać żadnej sposobności zwracania uwagi jednych dzieci na drugie, wdrażania je do opiekowania się młodszymi i pomagania sobie wzajemnie.

Im wrażenia są silniejsze, a zapominać nie trzeba, że muszą one takimi być u dzieci, tém bardziej absorbują i zanikają myśl o wrażeniach osób drugich, — potrzeba więc kierować ją na tę drogę. I tak, jeśli dziecko, bawiąc się z drugimi, zabierze jakieś ącko powszechnie pożądané na swój wyłączny użytek, należy zwrócić jego uwagę, że ta wyłączna przyjemność jego, jest drugim, powodem przykrości. Tym sposobem rozwija się uczucie dla drugich, ten jedyny i najważniejszy bodziec, walczący z egoizmem; a właściwie na tém zasadza się głównie kształcenie uczucia.

Jednocześnie zważać należy, by współczucie dziecka nie było wyzyskiwane daremnie, jak to często mają zwyczaj czynić niańki, kiedy dziecko ma jaki smaczny kąsek, prosząc je o niego, lub nawet udając, że są głodne, że płaczą z tego powodu, a jeśli dziecko da mu żądany przysmak, oddają mu je natychmiast. Tym sposobem uczy się ono dawać symulacyjnie, bez ofiary, a następnie uczy się rzeczy gorszej jeszcze — niedowierzania.

Drugim powodem, działającym fatalnie na uczucie, pacząc je i wykrzywiając, jest zazdrość, którą lekkomyślne matki często same pobudzają w dzieciach, bawiąc się nimi i draż-

niąc, mówiąc np. „kocham Marynię, nie kocham Józia,“ lub podobnie i dla tego, by w ten sposób odtrącone dziecko silniej się ku nim garnęło. Zabawa podobna, którą sama nieraz miałam sposobność widzieć, skierowaną jest ku pobudzeniu najgorszych uczuć.

Gorzéj jeszcze się dzieje, kiedy w rzeczywistości rodzice mają niesłuszne uprzedzenie do jednego z dzieci, z powodu mniejszej piękności intellegencji, podobieństwa do osoby nie-lubionej w rodzinie, lub wreszcie bez żadnej określonej przyczyny, a niestety przy wiekuiściej małoletności wielu matek, przy ich niskim umysłowym poziomie i nierozsądku, fakta podobne zdarzają się tak często, iż rzadko rodziny, w której nie miałyby miejsca.

Takie postępowanie musi być szkołą najgorszych uczuć, i można je nazwać kształceniem ujemném, tak dziecka nie-lubionego, jak tego, które jest niesłusznie wywyższoném w sercu matki. W jednym budzi się koniecznie zazdrość, w drugim samolubstwo, a w jednym i w drugim zarówno zaciera się ideę sprawiedliwości.

Inaczej zupełnie dzieje się, gdy dziecię otrzymuje pochwałę, nagrodę, lub odróżnienie, za rzecz, która leży w jego mocy, za własne usiłowania, wówczas przeciwnie, odróżnienie, jako słuszne, ma działanie moralizujące. I tu właśnie leży główna różnica pomiędzy współzawodnictwem a wyróżnieniem dowolném, chociaż jedno i drugie zasadza się na wyzyskaniu jednakiego pierwiastku i chociaż pierwsze pozornie także zazdrość budzić może.

Ma się rozumieć samo przez się, iż w zabawach dzieci należy pilnie przestrzegać, by nie męczyły zwierząt. Dzieci bowiem często bardzo dopuszczają się okrucieństw względem owadów, żab i t. p. niższych organizmów, co nawet spowodowało sławnego fabulistę do wygłoszenia zdania, że wiek ten jest bezmiłosierny. Dzieje się tak jednak głównie z powodu, że dzieci nie zdają sobie sprawy z doniosłości swoich czynów; nie wiedzą, że obrywając np. skrzydła muchom, spr-

wytlómaczyć to dziecku, oraz dać mu do zrozumienia, że wyższości swojej siły naźle obracać nie powinno, a w razie, gdyby podobna przestroga nie skutkowała, wychowawca może uciec się do ostateczności, to jest: dotkliwie przekonać dziecko, jaki ból sprawia pociągnięcie np. za włosy, a korzystając z wrażenia, przytoczyć mu zasadnicze prawo miłości: nie czyni drugiemu, co tobie nie miło.

W literaturze naszej posiadamy kilka bajek, skierowanych ku temu przedmiotowi, jak np. znaną bajkę Jachowicza o Tadeuszu i muszkach we flaszcze, lub większej jeszcze doniosłości Krasickiego o chłopakach i żabach,—obie bardzo zrozumiałe, a zatém i pożyteczne dla dzieci, gdyż, zawierając fakta codzienne uderzają na szkodliwe przywyknienia, najczęściej pochodzące z niewiadomości.

Jednym słowem kształcenie uczucia musi mieć na celu: wnikanie w wrażenia i uczucia drugich i przyzwyczajenie dziecka do odczuwania na równi z własnymi, przez nieustanne zwracanie uwagi na to, jakie zabawy i postęпки dziecka mogą mieć dla tych drugich znaczenie, gdy tymczasem ta część wychowania pozostaje najczęściej u nas w zaniedbaniu, lub też ulega kształceniu przypadkowemu, które często nawet bywa fałszywem.

Tutaj także należy wezwać w pomoc nawyknięcia, które tak dzielnie wzmocnić może dobre pierwiastki, a złym przeciwdziałać.

---

## XVII.

**Stosunki ze współtowarzyszami.**

Rousseau, w swoim Emilu, powiada wyraźnie, iż dzieło wychowania człowieka jest tak ważne, absorbujące i wyczerpujące wszystkie władze, iż nauczyciel, jeśli ma godnie odpowiedzieć swojemu zadaniu, może się tylko jednemu dziecięciu poświęcić, że powinien być mu zarazem mistrzem wszelkiej wiedzy i wzorem cnoty, czyli łączyć w swojej osobie wszystkie różnolite warunki, jakie składają się na wychowanie.

Utopija ta, nie mająca żadnej racjonalnej podstawy, mogła być postulatem sentymentalnej pedagogiki ówczesnej, przez doświadczenie jednak obaloną zostać musiała.

Dzisiaj doszliśmy do wprost przeciwnych przekonań,— wiemy, że im więcej wychowawca ma do czynienia z młodem pokoleniem, tém więcej rozszerza się zakres jego doświadczeń, tém więcej potęgują się zdolności, gdyż pedagogika jest przede wszystkim nauką doświadczalną.

Wierny dalej swojej utopicznej teorii, Rousseau starał się wychowawcę i ucznia postawić zdaleka od świata, po za kołem ludzi i cywilizacyi, której wszystko złe przypisywał. Kiedy przeciwnie, chcąc wychować człowieka dla społeczeństwa, do życia wśród współbliźnich, wiemy, że najlepszą szkołą jest także towarzystwo, stosowne do wieku, bo towarzystwo to reprezentuje w miniaturze pragnienia i wady ludzkie, oraz trudności, jakie napotykają się

w życiu. Uważamy więc, że ta praktyczna szkoła jest równie i może więcej jeszcze ważną, niż sama wiedza, zwłaszcza przy rozumnym kierunku wychowawcy i zwróceniu bacności na punkta i przedmioty, które na to zasługują, lub szczególniejsz służyć mogą do rozświetnienia ogólnych stosunków.

Tym sposobem dziecię, zamiast jednego tylko osobistego doświadczenia, korzysta z doświadczeń rozlicznych, ma otwarte pole obserwacyi, widzi działanie przyczyn i skutków na obszerną skalę—działanie to rozwija się wśród różnych charakterów i okoliczności.

Przeciwnie, według Rousseau'a dziecko powinno przebywać jedynie i tylko z nauczycielem, wraz z nim powinno być odosobnionem od reszty świata jakby na rodzaju wyspy elektrycznej, do której mają dostęp tylko te prądy, które on za właściwe uzna.

Czyli Rousseau, ten człowiek natury, w tym razie staje po stronie cieplarnianego wychowania, na tej zasadzie, niezmiernie zawilęj, iż świat tak odstąpił od tego rzekomo szczęśliwego stanu, iż sztucznie jedynie do niego powrócić można.

Byłoby zbytecznym zbijać podobne nieuzasadnione rozumowania, których wprowadzeniu w praktykę przeszkadza sama siła rzeczy. Ale pomimo to, szkodliwy wpływ tej teoryi nieraz w wychowaniu czuć się daje, a z obawy niestosownego towarzystwa, pozbawione jest nieraz dziecko współtowarzyszów swego wieku i skazane na ciągle towarzystwo starszych. Wytwarza to dla jego charakteru niebezpieczeństwo, na które ogólnie nie dość zwrócono uwagę.

Dziecię potrzebuje koniecznie ruchu i zabawy, żywy jego umysł i wyobraźnia, pełna świeżości, nadają zabawie wielką doniosłość, czynią z niej konieczną potrzebę organizmu, tak fizycznego, jak intelektualnego,—są to władze, domagające się koniecznie działania.

Ktokolwiek przypatrywał się uważnie zabawom dzieci, jakiegokolwiek klasy społecznej, dostrzegł zapewne ich nadzwyczajną zdolność przetwarzania przedmiotów gwoli wyob-

raźni. I tak: trochę gałganków, razem zwiniętych, znaczą lalkę, a ta znów reperzentuje dziecię, kij wybornie zastępuje konia, trochę krzaków przetwarza się w oczach dzieciennych w dziewicze lasy, pagórek w niedostępne góry, płot w fortecę, pokrzywy w zastępy nieprzyjacioł, nie mówiąc już o wypadkach, w których dowolnie nadają rzeczom pewne znaczenie.

Dzieci lubią także udawać świat starszych, przedstawiają go w miniaturze, bawią się w wizyty, bale, sklepy, pensye,—słowem—naśladują wszystkie czynności starszych. Zabawy ich więc są odbiciem zatrudnień i nawyknień jakie widzą w koło siebie.

W zabawach podobnych, dziecię bez towarzystwa obejść się nie może, a gdyby obchodziło się nawet, nie wróżyłoby to nic dobrego na przyszłość. Takie dziecię nabrałoby przyzwyczajęń niekorzystnych, nie umiałoby czynić drobnych ustępstw, za pomocą których jedynie możliwe są stosunki pomiędzy ludźmi i prawdopodobnie wyrosłoby na odludka, lub musiałoby, za pomocą bardzo wielu przykrości, stracić nabyte w dzieciństwie umysłowe nałogi.

Zadaniem człowieka nie jest uprawiać choćby największe cnoty w samotności, ale nie zatracić ich wśród ludzi, nie dość na tém by człowiek wystarczał sam sobie, powinien on być użytecznym ogółowi. Dla tego też jednym z najważniejszych celów wychowania jest: nauczyć przyszłego człowieka sztuki życia, sztuki znoszenia wad, tolerowania śmiechności, utrzymania własnego zdania w obec zdań sprzecznych, nie obrażania swą wyższością, jeśli ją posiada, nie narzucania się, słowem—najtrudniejszej sztuki wychodzenia z ludźmi, bez której wszystkie inne okażą się nieprzydatne. Bo wszakże jedynym celem wychowania jest: przygotowanie człowieka do życia.

Zazwyczaj jedno bardzo nieszczęśliwe i przygnębione dzieci bawią się samotnie; natura ich, wywnętrzająca się, cała nie może zamknąć się w sobie. Samotność jest dla nich męczarnią i jak każda męczarnia, wyrabia umysłowe kalectwa.

To też, jeśli dziecko nie ma rodzeństwa, lub współtowarzyszów swojego wieku, starsi zmuszeni są brać udział w jego zabawach, jak to czynią zwykle piastunki i bony, na których ten obowiązek bywa wkładany.

W tym wypadku jednak ma miejsce fakt anormalny, a jako taki szkodliwy w następstwach. Starsi muszą zniżać się do pojęć dziecinnych, służyć ich wymysłom, poddawać wybrykom wyobraźni.

Prostym następstwem tego stosunku jest, że fantazyje dziecka, wcale nie szkodliwe same przez się, zwłaszcza kiedy są miarkowane innymi fantazyjami współtowarzyszów, potęgują się i nabierają znaczenia. Władza, jak to się zdarza nawet pomiędzy dojrzałymi umysłami, rodzi despotyzm, tém fatalniejszy tutaj, że jest nienaturalny, że panowanie dziecka nad dojrzałym, jest anomalią moralną, a w następstwie rodzą się ztąd zgubne nawyki i wady charakteru.

Dziecię przecenia własne znaczenie, czuje się nie istotą, potrzebującą miłości i opieki drugich, ale rodzajem potęgi, której ci starsi potrzebują, której ulegać muszą, nadużywa też swęj władzy, rządzi i rozkazuje w ten sposób, że nie znosi najlżejszego oporu.

Rodzice, lub starsze rodzeństwo, nieraz przez miłość stają się powolnymi jego fantazyjom, a nianki i bony czynią to z konieczności, przytém jedni i drudzy najczęściej nie skrywają tego wcale, że, biorąc współudział w zabawach dziecka, spełniają ciężką ofiarę. Dziecię przyzwyczaja się do tego, że ma prawo wymagać ofiary, że należy mu się ofiara z cudzych przyjemności i cudzego czasu, a podobne pojęcie brzemienne jest złemi następstwami i nieraz w przyszłości gorzko da się uczuć otaczającym.

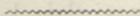
A przytém, zabawa ze starszymi ma inne niedogodności. Starsi, dzielając ją z dzieckiem, pozbywają się na ten czas, zwykle zupełnie, osobistości własnej i we wszystkim stosują do jego wymagań, bo zabawa ta nie obchodzi ich wcale.

Tym sposobem wyrabia się w dziecku\* absolutyzm, tak dalece, że dzieci, przyzwyczajone do towarzystwa starszych,

tak samo, jak te, co są skazane na samotność, nie umieją później bawić się z rówieśnikami, bo gdy im ci nie ulegają, stają się kłótlive i niezdolne.

Wady te występują zwykle widocznie w jedynakach nie dla tego koniecznie, żeby ci byli więcej psuci i pieszczeni, niż inne dzieci, ale że z położenia wypływa ciągle przestawanie ze starszymi i że to wyrabia nieprawidłowy charakter. Oto jest główne źródło samolubstwa, jakim odznaczają się zwykle te dzieci, które przywykły być punktem kulminacyjnym całego domowego zajęcia, które stały się bożyszczem otaczających i miały posłuszną, na skinienie swoje, wolę tych wszystkich, którym same powinny były ulegać.

Dzieci więc potrzebują koniecznie stosownego do swego wieku towarzystwa, a żeby rozwój ich był normalny. Inaczej, trzebaby w osobach, otaczających dziecko, tak silnie wyrobionego poczucia warunków wychowawczych, by te nawet, naginając się do zachceń i potrzeb jego, czyniły to w sposób odpowiedni, by bawiły się z niemi bez ofiary, niby z własnego popędu, jak to się nieraz zdarza kochającym rodzicom; a przynajmniej, by nie zdradzały się z tém, że czynią ofiarę i nie pozwoliły się tyranizować. Miara ta jednak trudna bardzo i dla tego można śmiało do dzieci przystosować zasadę, że nie dobrze człowiekowi być samemu, a nawet że jeśli samotność szkodliwą jest dla dojrzałej istoty, tém szkodliwszą jest dla dziecięcia.



## XVIII.

**Szkoła czy dom.**

Korzyści, jakie szkoła przynosi, są rozliczne i nietyczą się wcale samą nauką. Dla tych przyczyn, dla których nie dobrze jest dziecku bawić się i chować samemu, nie korzystną mu jest także samotna nauka.

Współzawodnictwo pobudza do działania leniwe nieraz umysłowe siły, przyucza dziecię do nieoglądania się zbyt na cudzą pomoc, do pewnej samoistności intelektualnej.

Nauka zbiorowa tém głównie różni się od nauki domowej, że nauczyciel nie może się stosować do uczniów po szczególe, ale do pewnej przeciętnej normy umysłowej. Naturalnie, wśród zbioru dzieci jedne normę tę przewyższają, drugie z trudnością dorównać jej mogą, i dla tego to tępsze zmuszone są lat dwa w jednej klasie pozostać, kiedy bystrzejsze nie robią tak szybkich postępów, jakby robić mogły, gdyby nie były powstrzymane przez ową przeciętną normę, której nauczyciel nie przekracza.

Są to ogólne niedogodności nauki zbiorowej, którą równoważą korzyści, jaką odnosi dziecko; bo to zmuszone będąc samo o sobie myśleć, uważać ciągle, ażeby nie opuścić nic w wykładzie, nabiera dobrych umysłowych nawyknień. Nauczyciel jednego ucznia *uczy go*, kiedy w szkole dziecko *uczy się*. Tym sposobem środek ciężkości przenosi się z osoby dziecka na osobę nauczyciela, a to samo już stanowi przewrót ważny.

Jeśli zaś zdolniejszy uczeń nie postępuje tak szybko, jakby to mogło mieć miejsce w nauce prywatnej, niedogodność ta jest okupiona t $\acute{e}$ m, że nauka powolniejsza zawsze gruntowniejsz $\acute{a}$  jest od p $\acute{o}$ spiesznej, t $\acute{e}$ m bardziej, i $\acute{z}$  dzieci bystre i zdolne najczęściej poprzestaj $\acute{a}$  na powierzchown $\acute{e}$ m obj $\acute{e}$ ciu przedmiotu,—powolność wi $\acute{e}$ c wdra $\acute{z}$ a je do g $\acute{ł}$ ębszego zastanowienia.

Korzyści moralne jednak, jakie daje szkoła, maj $\acute{a}$  daleko wi $\acute{e}$ ksze znaczenie, gdy $\acute{z}$  stanowi ona dla dziecka przedsmak s $\acute{w}$ iat $\acute{a}$  i jego stosunk $\acute{o}$ w. B $\acute{e}$ d $\acute{a}$ c po $\acute{s}$ ród obcych, dziecko, kt $\acute{o}$ re w domu rodzic $\acute{o}$ w nawyk $\acute{o}$  tworzy $\acute{c}$  centrum zaj $\acute{e}$ cia wszystkich, kt $\acute{o}$ re zwraca $\acute{o}$  szczeg $\acute{o$ ln $\acute{a}$  uwag $\acute{e}$ , by $\acute{o}$  nieraz chwalone nad miar $\acute{e}$ , a co najwa $\acute{z$ niejsze—otoczone samemi przyjaznymi twarzami, znajduje si $\acute{e}$  naraz pomi $\acute{e}$ dy oboj $\acute{e}$ tnymi, cz $\acute{e}$ sto niech $\acute{e}$ tnymi, nawet musi si $\acute{e}$  nagi $\acute{a}$ ć do wymaga $\acute{n}$  cudzych i nauczy $\acute{c}$  si $\acute{e}$  t $\acute{e}$ j zasadniczej prawdy  $\acute{z}$ ycia, że nic darmo na s $\acute{w}$ iecie, że na wszystko, nawet na najdrobniejsz $\acute{a}$  pomoc i oznak $\acute{e}$  przychylności, zapracowa $\acute{c}$  trzeba dobr $\acute{a}$  wol $\acute{a}$ , prac $\acute{a}$ , us $\acute{l}$ u $\acute{z}$ no $\acute{s}$ ci $\acute{a}$ , czyli stara $\acute{c}$  si $\acute{e}$  o przyja $\acute{z}$ ń i szacunek ludzki, kt $\acute{o}$ re to rzeczy dot $\acute{a}$ d przychodzi $\acute{y}$  mu darmo zupełnie.

Tutaj tak $\acute{z}$ e nauczy si $\acute{e}$  rzeczy, r $\acute{o$ wnie wa $\acute{z$ nej, nie dowierza $\acute{c}$  wszystkim pi $\acute{e$ kny $\acute{m}$  s $\acute{ł}$  $\acute{o}$ wkom, pozorom, obietnicom i s $\acute{a}$ dzić w $\acute{s}$ p $\acute{o}$ łtowarzysz $\acute{o}$ w, jak p $\acute{o$ zniej przyjdzie mu s $\acute{a}$ dzić ludzi, wedle istotnych zas $\acute{l}$ ug.

Czyli szkoła stanowi pod tym wzgl $\acute{e}$ dem praktyczn $\acute{a}$  nauk $\acute{e}$   $\acute{z}$ ycia, kt $\acute{o$ rej  $\acute{z}$ adna inna zast $\acute{a}$ pić nie jest w stanie i dla tego cho $\acute{c}$ by nawet nie odpowiada $\acute{a}$  wszystkim pedagogiczn $\acute{y}$ m warunkom i nie by $\acute{ł}$ a prowadzon $\acute{a}$  zupełnie wzorowo, lepsz $\acute{a}$  jest pod pewnymi wzgl $\acute{e}$ dami od najstaranniej nawet prowadzonego domowego wychowania.

M $\acute{o}$ wi $\acute{a}$ ć o szkole, nie mam przecie $\acute{z}$  na my $\acute{s$ li zupełnego rozdziału dziecka z rodzin $\acute{a}$ ,—przeciwnie: atmosfera domowa, szczeg $\acute{o$ lniej je $\acute{s$ li dom ten znajduje si $\acute{e}$  w normalnych warunkach, stanowi jeden z koniecznych dzia $\acute{l}$ aczy wychowania,—ma w ni $\acute{e}$ m swoje wa $\acute{z$ ne obyczajowe, moralne i uczuciowe znaczenie.

Szkoła powinna dawać wiedzę, a przez koleżeństwo i zetknięcie z obcymi żywiołami—kształcić poznanie i pewne strony człowieka, tyżące się więcej zewnętrznych stosunków, kiedy przeciwnie jest zadaniem domu: wyrabiać charakter, wpływać na uczucia i obyczaje.

Naturalnie, jeśli jednego z tych dwóch czynników zbraknie, lub jeśli rodzina nie spełni należycie swego zadania, bądź to z powodu, że nie przedstawia spoiwego gruntu, lub sama nie posiada przymiotów, jakie szczepić powinna wychowanie będzie zawsze połowiczne.

Dla tego to braki, uderzające często w mężczyznach, jak to: pewna szorstkość obejścia, niechęć do towarzystwa, wymagającego delikatniejszych form, do jakiego bądź małego przymusu, do ustępstw, na których koniecznie opierają się wzajemne stosunki, są owocem jednostronnego wychowania, pozbawionego dobroczynnych wpływów matki, sióstr, domowego ogniska.

Te drobne z pozoru uchybienia wyrabiają jednak w przyszłości następstwa, wpływające przeważnie na kierunek życia, na przyszłe szczęście rodzinne, a zatem i na pokolenia następne; tu bierze źródło zamięłowanie wielu mężczyzn szukania towarzystwa po za obrębem domowym: w cukierniach, resursach, klubach i t. p. Tym sposobem nabierają się nałogi, same przez się nie naganne, ale które mogą wpłynąć na całe życie człowieka, a nawet zwichnąć je łatwo.

Nie ma w życiu okoliczności drobnych, a raczej gatunkowanie tutaj jest zupełnie dowolne, a tak zwane często: drobne trudności, lub niedobory, mają nieraz nieobrachowane następstwa i wpływają w sposób przeważny na wypadki życiowe.

Najwłaściwszym więc sposobem kształcenia jest: systemat miészany: kilka godzin na naukę w szkole, do której dziecko uczęszczałoby z rodzicielskiego domu. O rodzinie toż samo, co o szkole, powiedzieć można: wpływ, nawet wadliwie ukonstytuowany, lepszy jest nieraz od jój braku, oprócz, ma się rozumieć, w bardzo wyjątkowych razach. W rodzinie

bowiem leży zawsze źródło uczuć, których rozwój jest konieczny w ogólnej harmonii władz.

Niejednokrotnie zdarza się słyszeć spory: czy serce, czy rozum wyżej stoi, któremu z tych dwóch pierwiastków przewagę nadać należy. Spory podobne do niczego w ogóle doprowadzić nie mogą—nie można kochać, czego się nie zna, a im większe jest poznanie, im większy rozwój umysłu, tém samém i uczucia będą bardziej rozwinięte, mają szerszą powierzchnię. Rodzina więc powinna wzmacniać uczuciowe pierwiastki tém więcej, im więcej walka z ludźmi, zrozumienie praw walki o byt wyrabiają siłę oporu, energię i zrzeczność. Trzeba więc, ażeby temi wszystkimi właściwościami, które stanowią niejako uzbrojenie człowieka i pasują go na szermierza, zawładnęły szlachetne kierunki i strzegły, by szermierz życia nie użył ich w złej sprawie.

Rodzina łączy go węzłem tradycyi z przeszłością i stanowi pierwsze ogniwo jednostki z ziemią, na której się zrodziło, jest pierwszym uczuciem i pierwszym obowiązkiem zarazem, czyli widomym uosobieńcem ojczystego społeczeństwa, po za którym dopiero stoi ogół ludzkości.

Dla tego to jest rzeczą ważną, by długie i zbyt wczesne oddalenie dziecięcia z domu rodzicielskiego nie rozluźniło tego pierwszego ogniwa i na to głównie zwrócić należy uwagę w wychowaniu chłopców, dla których konieczność szkoły jest zbyt ogólnie znaną, by się nad nią zatrzymywać potrzeba.

Przeciwnie, istnieje w społeczeństwie naszym rozpowszechniony przesąd przeciw szkolnemu kształceniu dziewcząt tak dalece, iż bezkrytycznie jest on przyjęty przez większą część rodzin, które, kosztem jakich bądź ofiar, starają się dać córkom wychowanie domowe, w tém przekonaniu, że najlepsza nawet pensja takowego zastąpić nie może.

Zdanie to wypowiedziała kiedyś Hofmanowa, poparte więc taką powagą, wrosło ono w nasze społeczeństwo i przechodziło spokojnie z pokolenia w pokolenie, jako zasada, nie ulegająca wątpliwości żadnej.

Ale, jakeśmy to widzieli poprzednio, błogi spokój, wyrobiony przekonaniem, że załatwiono się raz ostatecznie z kwestyą wychowania kobiecego, przerwało życie niemiłosierdnymi koniecznościami swemi.

Hofmanowa, jakkolwiek chciała w niej widzieć niektórzy prototyp kobiety, rozumiejącej potrzeby wieku i dbałej o wykształcenie niewieście, rozumiała je tylko odnośnie do czasu, w którym żyła, a plan, jaki zakreślała wykształceniu płci swojej, nie miał nic gruntownego i nie wychodził bynajmniej po za zakres powierzchownych wiadomości, mogących co najwięcej uprzyjemnić salon.

Wszelką istotną wiedzę, wszelką naukę ściłą, Hofmanowa potępiała stanowczo, jako dla kobiety niepotrzebną, niewłaściwą, a nawet szkodliwą, gdyż, według jej charakterystycznego wyrażenia, taka nauka miała wysuszać serce i pozbawiać kobietę jej właściwego wdzięku.

Dziwić się temu zdaniu nie można. Hofmanowa należała do szkoły, która kobietę najzupełniej podporządkowywała mężczyźnie i nie pojmowała konieczności czasu, który twardymi warunkami swymi zmusza ją być samoistną.

Ze stanowiska dawnego płynął cały szereg następstw, wprost sprzecznych z postulatami obecnymi i naturalnie pielęgnowano w kobiecie głównie te strony, które dzisiaj nie mogą znieść krytyki i koniecznie ustąpić muszą przed racjonalnymi wymaganiami życia.

Jeśli przypatrzymy się tym stronom, zrozumiemy łatwo niechęć dawniejszą do wychowania szkolnego dziewcząt, — nie żądano bowiem dla nich wiedzy istotnej, niepodobnej prawie do nabycia w wychowaniu domowym, przy średnich środkach materyalnych, a uważano na szkody moralne, jakie, wedle ówczesnych pojęć, szkoła przynieść mogła.

Uważano, że rozwinięcie strony praktycznej charakteru, poznanie życia i świata, było dla kobiety zupełnie niepotrzebne, a nawet szkodliwe, gdyż odbierało jej złudzenia i ten główny, najgłówniejszy z przymiotów, który pielęgnowano w niej z nieporównaną pieczołowitością — *nieświadomość*.

Tajemnicą dla niej miało być nie tylko cały układ społeczny, zło każde, które się w nim znajduje, a przede wszystkim fizyologiczny układ własnego organizmu i co zatem idzie—z wychowania kobiecego musiało być usunięte to wszystko, co życie przedstawia w naturalnych kolorach, z programu naukowego, wiadomości przyrodnicze, gdyż właśnie tłumaczą one organiczne prawa, rządzące zarówno rośliną, jak człowiekiem.

Naturalnie więc wychowanie szkolne, gromadzące w jednej sali dziewczęta wzrosłe pod rozmaitymi stopniami pieczołowitości, musiało być wstrętne dla troskliwych matek, gdyż mogło naruszyć przymiot, uważany za naczelny w dziewczętach, *nieświadomość*.

Był to w gruncie główny zarzut, czyniony szkołom żeńskim i dla tego trwa on do dziś dnia; bo wszelkie ustępstwa robione w praktyce nowym prądom naszego racjonalnego wieku, nie zdołały dotąd zachwiać powagi fundamentalnego przesądu wychowania niewieściego i dla tego to ustępstwa te są tak połowiczne i wywołują nieraz zajścia, pełne komizmu,—zajścia, będące starciem dawnych zasad z nowymi potrzebami, w jakim bądź ściśle określonym zakresie.

Takich drażliwych punktów pełno jest w naukach przyrodniczych w ogóle, w szczególności zaś ma ich mnóstwo zoologia i higiena.

Od biedy jednak można zoologię wyrzucić z programu szkolnego; ale jak tu nie uczyć kobiety higieny, zwłaszcza; przedstawiając jej co chwila, iż jedynie powołaną jest być żoną, matką, gospodynią domu, a wszakże znajomość higieny na tém właśnie stanowisku uważaną jest coraz więcej za niezbędną.

Dawniej można było w tych rzeczach rządzić się instynktem, rutyną i t. p., ale przy dzisiejszym postępie nauk, przy nawyknięciach racjonalnego działania, przy wszystkich wymogach obecnych, jest to już rzeczą niemożliwą. Wszakże dawno już powiedział Krasicki: „Przeminał wiek złoty, dziś uczyć się trzeba.“

Hygiena więc wchodzić musi do planu nauk. Jakże tu jednak pogodzić tę naukę, zasadzającą się przedewszystkiem na znajomości fizyologicznego układu, z nieświadomością, wymaganą dotąd w tym względzie od panien? Nad rozwiązaniem tego, w istocie nierozwiązalnego zadania, biedzą się nauczyciele, którzy w rezultacie wytwarzać muszą kursa, mniej więcej odpowiednie żądaniu i stosownie do większej zręczności, lub śmiałości osobistej, mniej więcej też kaleczą naukę.

Kolizya ta, zachodząca na rozmaitych punktach wychowania, świadczy, iż niepodobna odgraniczyć stanowczo działu wykształcenia umysłowego od moralnego, gdyż zahaczają się one wzajem o siebie nieustannie.

Te konieczności wiedzy, które narzucają się coraz gwałtowniej i zmuszają do ustępstw, nawet najbardziej rutyniczne pojęcia pokazują, jak dalece dawne zasady nieodpowiadają potrzebom czasu, skoro nawet, trzymając ich się ślepo, co do przeznaczenia kobiety, tworzą się nieuniknione wyłomy w zaklętém kole wychowawczych zasad.

Jeśli jednak z postulatów wychowania kobiecego wyrzucimy, dotychczas za najgłówniejszy uważany, *nieświadomość*, kwestya uprości się niezmiernie i zniknie najważniejszy powód, odstręczający od szkół żeńskich.

Ma się rozumieć, mówiąc o szkole, mam zawsze na myśli zakłady staranne, w których dzieci znajdowałyby troskliwą i sumienną opiekę, a przełożeni i nauczyciele budzili ufność.

Przesąd jednak, który stał, pomiędzy kobietą a szkołą, nie uwzględniał tych okoliczności i bezwarunkowo szkołę dla niej potępiał, chociażby nawet ta szkoła pod każdym względem była wzorowa.

Przecież praktyczne korzyści, nie mówiąc już o nauce, jaką otrzymują mężczyźni ze szkolnego wychowania, nie mniejsze są dla kobiety, jeśli tylko przyznaném zostanie, że prawa, rządzące rozwojem każdej jednostki i do niej się stosują i że uzdolnienie do przyszłego zawodu, jakikolwiek miałby być ten zawód, czy zamknięty w rodzinném kole, jako

żony, matki, gospodyni domu, czy też szerszy, poświęcony umysłowej, lub nawet materyjalnej pracy, w każdym razie mieć powinien za tło: ogólnie—ludzkie wykształcenie i znajomość dokładną warunków, wśród których się żyje, i czynników, z którymi obliczać się należy.

Rzeczywiście blizkie i ciągłe starcie z obcymi, z obojętnymi, niszczy złudzenie i pokazuje mniej szlachetne strony ludzkości, jakie właśnie starano się dotąd ukrywać przed kobietą. Czy jednak było możebnym ukryć je zawsze? Czy nie płaciła częstokroć nieświadomości swojej nieszczęściem życia? Czy złudzenie może służyć za podwalinę jakiegobądź społecznej pracy, choćby w najcięższym zakresie? Czy godzi się dawać je za punkt oparcia jakiej bądź istocie? Czy nie jest to skazywać ją na niedołęztwo, zmarnowane usiłowania i próżne zawody? Czy zdrowe pojęcia o ludziach, świecie, warunkach i okolicznościach, wśród których istnieć musi, nie są niezbędne dla kobiety więcej może jeszcze, niż dla mężczyzny?

Pytanie to, rozstrzygnięte już poniekąd w praktyce, smutna dola samotnych kobiet, które na każdym niemal kroku potykają się, błądzą i nie umieją dać sobie rady z trudnościami bytu. Zdrowy rozsądek oddawna oburza się na fałszywe położenie, fałszywą cnotę i fałszywe idee, jakie narzucono kobiecie.

Cóżbyśmy np. powiedzieli o żeglarzu, który, wyprawiając syna na morze, pełne zdradliwych skał i wirów, zamiast uprzedzać go o nich, upewniał, że się puszcza na gładką toń spokojnego jeziora. A jednak czyż nie tak postępuje społeczeństwo względem kobiety? Czy można dziwić się potem, jeśli, tak źle uzbrojona do walki życia, jaka ją czeka, upada ona często, ginie sama i w przepaść pociąga tych, co na nią rachowali.

Nieświadomość jest matką błędów, a jakkolwiek może dla zepsutego i przesyconego społeczeństwa stanowić chwilowy wdzięk dziewiczy, jest samo w sobie zbyt wielkim niebezpieczeństwem, by nie usunąć stanowczo podobnego po-

stulatu z wychowania kobiecego, w takim razie szkoła dla niej przedstawia te same korzyści, co dla mężczyzny, i jeśli uznana jest jako dobra dla niego, to dla niej równie dobrą być musi.

## XIX.

**Cieplarnie umysłowe.**

Dawne systemata pedagogiczne zwykle abstrahowały ludzką naturę indywidualne skłonności, nie biorąc ich w rachunek, miały za postulat wyrobić także produkt sztuczny i zupełnie abstrakcyjny.

Nie dziw więc, w podobnych warunkach nie wahano się umieścić idealnych wychowawców w idealnym otoczeniu, czyli w rodzaju wyspy elektrycznej, gdzie dochodziły jedynie wpływy, jakich pragnęli, a odsunięte były wszystkie, uważane za nieodpowiednie.

Systemat podobny, o ile n. b. możliwy do urzeczywistnienia, miałby niezawodnie swoje dodatnie strony, gdyby chodziło o otrzymanie jakiego szczególnego produktu, który mógłby zawsze pozostać w odpowiednich sobie warunkach, kiedy przeciwnie zadaniem wychowania, zadaniem, które nigdy ani na chwilę z oczów tracić nie należy, jest uzdolnienie do życia, do poznania jego praw, zwalczania trudności, stawiania czoła pokusom, czego sztuczna atmosfera dać nie może.

Nie przerobi się warunków bytu, zaślaniając je przed pojedynczą jednostką, a nawet, gdyby to było możebnym i przed całym pokoleniem, bo warunki te są nieprzemienne. Tym sposobem narazi się tylko owe pokolenie na zgubę, bo ludzie są tém, czém być muszą i trzeba im nagiąć się do konieczności otaczających, albo ginąć.

Sztuczna atmosfera wychowawcza była więc w harmonii z całym szeregiem pojęć, sprzecznych z rzeczywistością, jakim odznaczała się filozoficzna i pedagogiczna szkoła zesłowieczna.

Wogóle, społeczeństwa nie są tak logiczne, by wiązały ściśle teorię z praktyką,—zwykle ta ostatnia trwa dużo dłużej, niż zasady, z których wzięła początek. Tak się stało i w rzeczach pedagogicznych. Zachowano w wychowaniu pewne wyrobione nawyki i pojęcia, chociaż zachwiały się w posadach zasadnicze ich podstawy. Z krain mglistego znaczenia zwrócono się do rzeczywistości, przyjęto ją za jedyny sprawdzian dzieł literackich i estetycznych, za najwyższą normę wszystkich stosunków, a wreszcie za postulat, do którego każda nauka dążyć powinna, ale pomimo to cieplarniana atmosfera zachowaną została w dążeniach wychowawczych, ma się rozumieć o ile to się da osiągnąć. W podobnych bowiem razach, gdy kierunek jaki przeciwstawia się naturalnemu biegowi wypadków, usiłowanie co chwila są krzyżowane i udaremniane.

Tak się dzieje z cieplarnianą atmosferą, — istnieje ona wprawdzie *de nomine*, nie *de facto*, ale i tym sposobem czyni ona jeszcze dość szkody, chociaż nie tyle, ileby czyniła, gdyby mogła być utrzymaną wedle woli wielu bardzo niedoświadczonych wychowawców, którzy wyobrażają sobie, że skoro rzeczy jakiej nie nazwą nigdy po imieniu, rzecz ta dla dzieci istnieć nie będzie i że trzymając je w sztucznym świetle i pokazując społeczeństwo przez pryzmat różowych złudzeń, potrafią na zawsze skryć przed nim jego istotne oblicze.

Dla tego to cały świat, otaczający dziecko, ma konwencjonalny charakter, a najczęściej rodzice, nauczyciele, książki, jakie dają mu w rękę, przedstawiają stosunki ludzkie zupełnie innemi, niżeli są w istocie.

Według niego, cnota na świecie odbiera doraźną nagrodę, a każdy występek karę; kłamstwo jest zawsze odkryte i obraca się przeciw temu, który go użył; fałsz, zdrada, podstęp należą do rzadkich wypadków i nigdy nie zdołają ni-

kogo w błąd wprowadzić, gdyż wszędzie rozciąga się królestwo sprawiedliwości.

Byłoby to może bardzo pięknie i pożytecznie, gdyby co chwila twarda rzeczywistość nie zadawała fałszu tym dowolnym gmachom fantazyi, jakimi dziecię jest otoczone. Sami rodzice i wychowawcy, nawet najtroskliwsi, nieraz mimowolnie przyczyniają się do tego, jako ludzie często bardzo dają się unieść pozorom, a tym sposobem faktycznie dowodzą wychowańcom, że owe królestwo sprawiedliwości jest szlachetną mrzonką, ale nie realnością.

Toż samo dzieje się z ukaraniem występku i nagrodą cnoty, tém koniecznym zakończeniem każdej bajki, lub powieści dziecięcej. Wszyscy przecież wiedzą, że jest to zakończenie najzupełniej sprzeczne z doświadczeniem życia; że, przeciwnie, najczęściej występki odnosi w tej walce zwycięstwo i że nie tylko do niego należy zwykle doraźna korzyść, ale że świat lubi wieńczyć laurem zasługi najnikczemniejsze czoła i oddawać hołd cnoty tym, co bynajmniej na to nie zasłużyli,—słowem, że fakta stają w najzupełniejszej sprzeczności z dowolną konwencyonalną etyką, przedstawianą dzieciom nie jako postulat, ale jako obraz rzeczywisty.

Następuje więc jedno z dwojga: albo dziecko pozna się na istotnej wartości odbieranych nauk, albo też uwierzy im ślepo; bystre i uważne znajdzie się prawdopodobnie w pierwszym wypadku, ograniczone w drugim. Nie wiadomo przecież, które z dwóch gorzej na tém wyjdzie i większą szkodę odniesie. Jeśli zwątpi, znajdzie się w kolizyi z wychowawcami i ze wszystkim, czego uczonem było,—zwątpi więc o jednym i o drugim, a co gorsza—nauczy się hipokryzyi, dojdzie bowiem do przekonania, za pomocą nieubłaganiej logiki głów dziecięcych, że inaczej się mówi, inaczej działa i że tak czynić wypada; a raz stanąwszy na tej równi pochyłej, zwątpienia i niewiary, nie wiadomo, gdzie zatrzymać mu się przyjdzie. Jeśli zaś nie pojmie zawczasu, o ile złudne były obrazy, którymi je karmiono, dziecię, wyszedłszy ze sztucznej atmosfery, w jakiej było trzymane, znajdzie się w koniecznej

kolizji z życiem, przerazi się niemi, zbrzydzi je sobie i najczęściej złamie się w walce, do której nie było przygotowane, lub ztchórzy przed twardą rzeczywistością, do której go nie zahartowano.

Kto wie, czy nie jest to jeden z powodów, tak licznych przykładów zropczenia, zniechęceń i samobójstw nawet, stanowiących coraz bardziej zagęszczoną plagę naszego czasu.

Zapewne niepodobna jest małemu dziecku odkrywać wszystkie stosunki życiowe i pokazywać w całej nagości mechanizm społeczny; jeśli jednak nie można mówić mu całej prawdy, nie trzeba chować go w systematycznym fałszu.

Żeby świat ten był nawet najgorszym i najprzewrotniejszym, dziecię przeznaczone jest na to, by, człowiekiem będąc, wśród niego działało, walczyło i torowało sobie drogę, — należy więc przyuczać go do niego, jak troskliwa matka przyucza niemowlę do złych klimatologicznych warunków, jeśli koniecznie na nie musi być narażone. Nie wyobraża sobie, że mróz jest przyjemnym ciepłem, że ostry wicher pieści ciało, ale stara się je do niego przyzwyczaić powoli i otulić tak, by wśród wrogich warunków zachowało swą własną temperaturę.

Prosta droga cnoty i uczciwości byłaby zbyt łatwą, gdyby zaraz za nią czekała nagroda, a występki byłyby znów zbytęteczną niedorzecznością, gdyby kara zań była niechybną. Trzeba więc przedstawiać dziecku warunki życiowe w prawdziwym świetle, ale wyrobić w niemi poczucie obowiązku, miłości, prawdy i przyuczyć, by zadowolenie własne przносиło nad poklask ogólny; by dobijało się powodzenia, nie drogą schlebiania panującym namiętnościom naginania się do ogólnych prądów, ale na przebój, uczciwą, choć niepopłatną pracą, sumiennym wypełnianiem obowiązków.

Zadanie to może być stokroć trudniejszemi od wykładu zdawkowej moralności, za pomocą obrazów pozornego świata, nie mającego nic z prawdziwym wspólnego; ale za to robota wychowawcza będzie trwałą; jeśli nie wszyscy wychowawcy się udadzą, można rachować na pewną liczbę

hardych serc i podniosłych umysłów, które podejmą walkę w imię prawdy i uczciwości, jeśli tylko te szlachetne strony zostaną w nich wyrobione stosownym przykładem.

Młodość ma swoje właściwości, lubi ona zadania trudne, nie zrazi ją łatwo cel, obwarowany tysiącem przeszkód, nie odwróci się od przedsięwzięcia dla tego, że to kosztować będzie wiele wysileń,—trzeba tylko w tym kierunku wyrobić jej uzdolnienia, hartować siły, a nadewszystko zasady gruntować nie wedle wymarzonych, ale istotnych stosunków.

A zawsze hasłem wychowania być powinna trwałość budowy charakteru, nie zaś to, co pozornie i chwilowo urobić go może wedle obmyślanej normy. Prawda, jakaby ona nie była, jest straszną jedynie z pozoru,—zresztą kto się lęka i nie śmie spojrzeć jej w oczy, nigdy w żadnym zakresie pożytecznym być nie potrafi,—pierwszym warunkiem na świecie jest: mieć oczy otwarte, pilnie badać, rozważać i działać w ten sposób, by do swoich celów nagiąć świat, posługując się jego środkami, czyli nie utracić z własnej indywidualności, z własnej moralnej treści i osiąść środki praktyczne wcielenia jej w życie.

Wychowanie, oparte na skrywaniu istoty rzeczy, może jedynie w najlepszym razie wyrobić niedołęgi, ludzi najmniej uzdolnionych do rzeczywistego życia i do nieustannej walki, jaką to życie przedstawia.

Jeśli więc złe nad dobrém zwykle na świecie odnosi zwycięstwo, dzieje się tak nie za sprawą wyższej potęgi, jaką złe posiada, ale wprost z tego powodu, że ludzie przewrótni są w ogóle ludźmi czynu, kiedy przeciwnie zacość, prawość i wszystkie dodatnie przymioty ludzkie, zawsze niemal idą w parze z niedołęztwem, a zatem zgóry są na porażkę skazane.

I jakżeż może być inaczej, skoro cała praca wychowawcza ku temu jest skierowaną; skoro zamiast, obznajamiać przyszłego człowieka z warunkami, wśród których zostawać będzie zmuszony, dają mu naumyślnie fałszywe o nich pojęcie.

Błąd w wychowaniu, jest to błąd w zarodku,—może się on drobnym wydawać z pozoru i drobnym być rzeczywiście w chwili, kiedy jest spełniony, ale następstwa jego są często jak to olbrzymie drzewo, które z drobnego ziarenka bierze początek.

Jest to może najradykałniejsza reforma, którąby przeprowadzić należało, reforma niezmiernie trudna, bo wprost sprzeczna z tém wszystkiem, co dotąd miało miejsce i burząca z gruntu cały dotychczasowy kierunek.

## XX.

**Powszednie błędy.**

Gdyby starsi byli zawsze w stanie zdać sobie sprawę z wpływu, jaki wywierają na dzieci, gdyby wiedzieli, jak nieraz słówko, rzucone nieuważnie, w nadziei, że zrozumianém, lub spamiętaném nie będzie, stanowi rodzaj moralnej epoki, obala dotychczasową wiarę i budzi zwątpienie w to wszystko, czego urzędownie są nauczane, niezawodnie baczyliby stokroć więcej na wyrazy i postęпки swoje.

Skoro dzieci zaczynają myśleć, przychodzą zwykle do pewnych pojęć, bezwzględnych i jednostronnych, gdyż brak im doświadczenia, brak przedewszystkiem porównawczej skali. Intelligencya dziecka niezdolna jest objąć szerokiego koła idei, które modyfikują się wzajemnie i wpływają na osłabienie zasadniczych pojęć.

Wiek młody bierze wszystko absolutnie i doprowadza do ostateczności,—dla tego téż jest zwykle nieubłagany w swoich sądach, nieuwzględnia ani okoliczności, ani czasu, ani miejsca, ani tych wszystkich przyczyn, które nieraz tamują bieg sprawiedliwości, jedne względy krzyżując i wikłając z drugimi.

Dla dziecka wszystko jest zupełném, ściśle określóném, zamkniętém w sobie, idee nierozproszone, wytwarzają zdania konkretne, ale niemilosierne.

Młodzież bardzo wczesnie, niemal w wieku dzieciennym,

chników i współkolegów i wymierza im dozę szacunku, na jaką zasługują, ściśle według faktów, okoliczności łagodzące dla niej nie istnieją.

I nie dziw, życie nie nauczyło ich jeszcze twardych konieczności swoich, nie mieli sposobności poznać pokus, które łamią hartowne nieraz charaktery, zniżają szlachetną dumę, ani walk z sumieniem własnem, z których człowiek wychodzi zawsze pomniejszony, jeśli nie upadły i utracą coś z wysokiej godności swojej. Słowem, nie rozpoczęli jeszcze gry życia, téj gry, w której los sprzyja tym tylko, co umieją go ku sobie nagiąć, lub nie wahają się używać kart najbrudniejszych, więc też posiadają doktrynerską bezwzględność.

Rażą ich owe fałszy i dysonanse, do których my ludzie przyzwyczajeni jesteśmy, słowa zachowały w ich oczach właściwe znaczenie, dla nas często bardzo zatracone. To téż w ogóle, ludzie, wywierający największy wpływ na młodzież, są ludzie, posiadający zupełnie szlaki życia, ludzie, często gołębiiej prostoty, ale nieposzlakowanej zacności, nie zdolni do żadnych ustępstw, ani kompromisów, ludzie o silnie zarysowanych moralnych konturach.

Łatwo zrozumieć, jak fatalny wpływ na charakter dzieci wywierać musi niesprawiedliwość każda, względem nich popełniona.

Niesprawiedliwości tych jednak często dopuszczają się rodzice i wychowawcy, bądź to z powodu nie dość pilnego baczenia na siebie w chwilach rozdrażnienia, bądź nieuzasadnionej różnicy, jaką czynią pomiędzy dziećmi, w ten sposób, że, co jednym uchodzi, w drugich jest surowo karane, bądź wreszcie z zasady, że chłopcom wiele więcej jest pozwolono, niż dziewczętom.

Pierwszy wypadek jest rzeczą nieuniknioną, a jakkolwiek rodzice i wychowawcy powinni się mieć na bacności w tym względzie i nie dawać folgi złemu usposobieniu chwili, gdyż to niezawodnie zmniejsza dla nich szacunek dzieci, te jednak przechodnie wybryki nie mają większej doniosłości.

Co do drugiego, szkodliwe następstwa różnicy, czynionój nieoględnie pomiędzy dziećmi, zbyt powszechnie znane, zbyt potępione nie tylko przez pedagogikę, ale i przez zdrowy rozsądek, ażeby się nad nią zastanawiać należało.

Nawet wówczas, gdy jedno z dzieci zasługiwałoby, przez swoje postępowanie i charakter, na wyróżnienie, należy czynić to z nadzwyczajną oględnością, ażeby, jeśli dziecko to ma większe wady, lub mniejsze przymioty, nie zniechęcić go, nie wywrzeć złego wpływu, zamiast wywołać poprawę. A cóż dopiero, gdy różnica ta jest dowolna, gdy pochodzi z powodu jakiej choroby, kalectwa, nieudolności, lub mniejszej urody, jak to niestety czynią nieraz nierozsądne matki.

Fakta podobne są jednak wyjątkowe, a jako wyjątkowe nie mają doniosłości, jakiej nabiera niesprawiedliwość dogmatyczna niejako, pomiędzy dziećmi dwóch płci, stanowiąca jeden pono z zasadniczych błędów naszego wychowania.

Już nawet w najpierwszych chwilach życia, kiedy dziecię zaledwie zdolne jest stąpić o własnych siłach, różnica postępowania pomiędzy chłopcem a dziewczyną występuje zwykle w wybitny sposób. Ojciec, matka, piastunka, domownicy, inaczej obchodzą się z chłopcem, on mężczyzna, przyszły pan świata, jemu wszystko wolno, kiedy przeciwnie dziewczynka na każdym kroku spotyka ograniczenie, często spowodowane jedynie rutyną. On rozwija się pod każdym względem, przyucza do samodzielności, a często samowoli i samolubstwa, kiedy ona może tylko podstępem i ukradkiem zadość uczynić dziecinnym zachciankom. Nie wolno jój haśać na drewnianym koniu, skakać, biegać swobodnie po słońcu, chociaż rzeczy te wcale nie są naganne i służą do fizycznego rozwoju, na téj tylko zasadzie, że to dziewczynie *nie wypada*.

Co gorzej, chłopcy nieraz przewodzą nad dziewczętami, a one karczone są, gdy im nie ulegają, na zasadzie, że kobieta mężczyznę słuchać powinna i że tym sposobem przyuczy się do przyszłych obowiązków. Słowem, chłopcy od pierwszych lat mają zaraz mnóstwo przywilejów, które zgu-

bnie wpływają na ich przyszły charakter, jak to zresztą zwykle czynią przywileje.

Jednak pierwiastkowo prawie każdy przywilej był poniekąd równoważony pewną summą odpowiednich obowiązków, które towarzyszyły mu i usprawiedliwiały je prawie zawsze.

I tak: przywileje stanu rycerskiego pochodziły ztąd, że na nim polegał trudny i niebezpieczny obowiązek obrony wszystkich. Wprawdzie zdarzało się zwykle, że uprzywilejowani wszelkiego rodzaju, zaniedbywali tych obowiązków, ale było to zawsze nadużyciem tylko. Tym czasem przywileje chłopców nie są równoważone żadnymi obowiązkami, a z tego właśnie powodu wyrabia się w nich zbyt często przekonanie, że należy im się wiele rzeczy bez trudu i starania, a nadewszystko, że kobiety zawsze powinny ustępować im z drogi, że są istotami podrzędnymi.

Łatwo zrozumieć przytém, jakie zamieszanie pojęć rodzic musi w dzieciach obydwóch płci: podwójna moralność i podwójna sprawiedliwość, jaka względem nich ma miejsce. Skutek z niej może być dwojaki, a zawsze szkodliwy. Albo dzieci wyrobią sobie przekonania na wzór i podobieństwo nauk odbieranych, tylko zgodnie z właściwościami swego umysłu doprowadzą je do ostateczności, która nie powstała w myśli otaczających, a te odbijają się zgubnie w przyszłości na wszystkich stosunkach; wyrobią w mężczyźnie samolubstwo, w kobiecie kłamstwo i obłudę te zwykłe wady, jakimi uciśnieni, mszczą się nad uciskającymi i bronią, o ile to jest w ich mocy; albo też w obec nieobałamuconej fałszywymi ideami logiki pierwszej młodości, odrzucają podwójne miary względem siebie, używane jako nieuzasadnione, ale będzie to razem rozbrat z zasadami wychowawców i poniekąd nawet sąd na nich wydany. Razem z jednym pojęciem zachwieje się wiele innych w ich umyśle, jedna wiara obalona pociągnie za sobą inne w imię właśnie tej logiki, która zarówno, jak idea sprawiedliwości, nie starła się jeszcze z żadną rzeczywistością i zachowała dziewiczą surowość.

Ma się rozumieć, że wszelkie fikcyje powinny być wyrzuczone z wychowania, że nie należy identyfikować u dzieci piękności z dobrą postępowaniem, jak to często ma miejsce, ani obiecywać dzieciom rzeczy, których się spełnić nie może,—słowem, unikać starannie tego wszystkiego, coby mogło, jakim bądź sposobem, osłabić powagę rodziców, czy wychowawców.

Dla tego samego powodu, nie trzeba mówić ładnym dzieciom, że są brzydkie, bo fałsz tego twierdzenia odkryje im pierwsze lepsze zwierciadło, wykrzyknik gości, lub przechodzących, czyli rzeczy, krórych uniknąć nie podobna.

Gdyby matki same nie podzęgały przykładem próżności dzieci, gdyby zwracały tylko o tyle uwagę na ich strój, o ile tego wymaga higiena i porządek, a przeciwnie względem powierzchowności zachowywały się obojętnie. lub nawet zwracały uwagę, że przy pięknej twarzy tém więcej starać się dziecie powinno o odpowiedni rozwój intelligencyi, o odpowiedni wdzięk charakteru, ta piękność nie byłaby zwodnym szyldem nicości wewnętrznej, gdyby całym postępowaniem kładła nacisk na tę prawdę, zamiast wypowiadać ją urzędowie w obecności dziecka, i na jego intencję, jak to często ma miejsce, prawdopodobnie dziecie, wzrastając wśród podobnych przekonań, przejęłoby się niemi.

Dzieci bowiem nadzwyczaj trafnie oceniają to, co się mówi na ich intencję, a to, co jest istotną zasadą rodziców, dla tego téż mniej wpływu na nie wywierają nauki odbierane, a stokroć więcej atmosfera rodzinna, reguły życia, rządzące domem i otaczającymi, które to warunki właściwie najsilniej działają i kształtują charakter.

Gdybyśmy posiadali sposób rozłożenia na pierwiastki moralnej istoty człowieka, zrozumielibyśmy dopiero właściwe znaczenie drobnych z pozoru okoliczności, które wpłynęły na jego różnostronne wyrobienie. Wszystko się łączy w naturze, wszystko ma swoją rację bytu, wszystko jest owocem przyczyn; a jeśli nie zawsze przyczyny rzeczy biją w oczy, to dla tego głównie, że kaźden fakt składa się osta-

teczenie z wielkiej ilości przyczyn, których wzajemnego działania i oddziaływania nie posiadamy sposobu rozpoznać. Ale przyczyny nie podobne dla nas do obliczenia istnieją, a nasza nieświadomość nie przeszkadza im bynajmniej trwać i wywierać swoje wpływy.

## XXI.

**Z a b a w y.**

Wiek dziecinny, więcej niż kaźden inny, potrzebuje rozrywki, żywa wyobraźnia, potrzeba ruchu fizyczna, a wreszcie trudność zatrzymania myśli nad jednym przedmiotem, służyć mogą za wskazówki, że należy potrzebę tę uwzględnić koniecznie, bo inaczej mogłoby na tém szwankować zdrowie i szwankowałyby z pewnością umysłowe władze, nad miarę wyteźzone.

Im większa jednak jest potrzeba rozrywki w młodych organizmach, tém łatwiej ją zaspokoić; dziecku wszystko jest zabawą, nie potrzeba tu bynajmniej trudzić się nowymi wymysłami, dla niego wszystko jest nowością na świecie, a bujna wyobraźnia, na kształt dotknięcia różeczki czarodziej-skiej, przemienia najprostsze, najzwyczajniejsze przedmioty w to wszystko, czego dziecię poźąda.

Ztąd lada spacer, lada gra z towarzyszami, a nawet zmiana zwykłych obyczajów, starczy na jego uszczęśliwienie, dostarcza zdrowej i właściwej dzieciom rozrywki, zupełnie dla nich wystarczającą.

Tym sposobem zabawy dziecinne mają swój właściwy zakres i powinny pobudzać czynniki, rozwinięte w ich wieku, jako to: ruch, zręczność, ku czemu najlepiej służą proste gry: w piłkę, w obręcze, w wolanta, skakanie przez sznur, lub też dla nieco starszych i zręczniejszych zabawy gimnastyczne, taniec wreszcie, ale tylko jako rytmiczny ruch ciała, przy-

datny zwłaszcza w zimie, gdy dzieci mniej świeżego powietrza używać mogą.

Pomimo niezmierną łatwość zadowolenia, jaką posiadają młodziutkie umysły, starsi często bardzo nie poprzestają na tém, paczą i psują tę świeżość wrażeń, stosując do dzieci swoją własną zabawę i pomysły, wyprawiają dla nich bale dziecinne, bale kostiumowe, teatru, loterye i t. p.

Nie tylko jednak zabawy te są dla dzieci niewłaściwe i niezdrowe, ale są w najwyższym stopniu antypedagogiczne, jako oparte na czynnikach, które staraniem wychowawcy powinno być: stłumić, a nie rozwijać.

Dzieci skłonne są aż nadto do naśladowania starszych, nie trzeba je ku temu zachęcać. Nieszczęściem jednak, łatwiej daleko naśladowują złe, a nie dobre strony, bo te pierwsze najwięcej biją w oczy. Widzimy to dokładnie na tak zwanych balach dziecinnych, rozpowszechnionych bardzo, dzięki ogólnemu nierozsądkowi matek, które dzieci swoje uważają jako zabawki i lubią popisywać się ich strojem, wdziękiem, układem.

Na takich balach dzieci naturalnie modelują się na starszych z tą różnicą, że czynniki, zwykle rządzące niemi, starsi skrywają starannie, a dzieci, niewprawne jeszcze do obłudy, nie umiejące rządzić gwałtownymi porywami, wybuchają: dziewczynki płaczą z zazdrości, gdy widzą piękniej od siebie ubrane, zwłaszcza, gdy te zwracają powszechną uwagę, więcej tańczą i mają owe światowe powodzenie, będące w ogóle celem podobnych zebrań.

Chłopczyki czują, że są powodem współubiegania się dziewczynek i wprawiają się przedwcześnie do roli salonowych podbijaczy serc.

Ktokolwiek widział zblizka podobną zabawę i miał sposobność przypatrzeć się minkom, spójrzeniom i całemu zachowaniu miniaturowych ludzi, którzy czuli się w obowiązku naśladować w dobrej wierze, co tylko u starszych śmiesznego, a więc uderzającego w oczy, w tym względzie dostrzegli, kto się przysłuchiwał etykietalnemu i czczym rozmowom, ja-

kiemi dzieci przedrażniają tych starszych, kto zauważy ich rozgorączkowane twarze i obejście, przyznać musi, że nie posuniemy się zanadto, jeśli podobną zabawę nazwiemy demoralizującą i zarówno niezdrową, pod względem fizycznym, jak moralnym.

Nie tylko bowiem w najwyższym stopniu pobudza ona próżność, ale wprowadza w grę, zamiast współzawodnictwa w naukach, które, jako oparte na własnych usiłowaniach i pracy, jest bodźcem energii; współzawodnictwo w rzeczach powierzchowności, lub stroju, które, będąc niezależne od woli i wytrwałości, najgorszy wpływ wywierać muszą na charakter i stają się tylko rodzicielkami zawiści, tej najnikczemniejszej wady bezsilnych.

A dziecię właśnie jest pod tym względem, jak pod wielu innymi bezsilne, złe więc leży nie we współzawodnictwie, które jest czynnikiem powszechnym, nieuniknionym na żadnym polu, ale w dysharmonii pomiędzy przedmiotami, przedstawionymi do pożądanego, a siłami dziecięcia — i to samo już starczyłoby za dowód, jak bardzo zabawy tego rodzaju są dla niego niestosowne.

Fizycznie także atmosfera balowa uznana za szkodliwą dla dorosłych, tym bardziej szkodliwą być musi dla nierozwiniętych organizmów, z powodu szybszego krążenia krwi, a tym samym — większego zapotrzebowania tlenu, którego brak zwykle wśród ciasnych, dusznych i gorących salonów.

Godziny zabaw podobnych, jakkolwiek wcześniejsze od godzin zabawy starszych, są również dla dzieci niewłaściwe, bo one, jak rośliny, potrzebują słońca i światła dziennego.

Słowem, wszystkie bez wyjątku względy, przemawiają przeciwko balom dziecięcym, a nie ma ani jednego, coby był za nimi. Jeśli chodzi bowiem o ruch tylko, daje go tak ślepa babka, cztery kąty i rozmaite gry dziecięce; kiedy zaś wpośród tych gier nastąpią tańce, mają one zupełnie odmienny charakter, niż na dziecięcym balu, są zabawą, jak każda inna, nie noszą tego urzędowego charakteru naśladownictwa starszych.

Toż samo da się powiedzieć o teatrze, który byłby wówczas tylko dla dzieci właściwy, gdyby sztuki reprezentowane należały do literatury dziecięcej i opierały się na czynnikach, dla dzieci dostępnych. Strona jednak zewnętrzna tak silnie zwykle zajmuje dzieci,—wystawa, muzyka, tańce, dekoracje, czynią tak wielkie na nich wrażenie i zwykle tak wyłącznie absorbują ich uwagę, iż szkodliwy wpływ teatru jest często zupełnie zneutralizowany tym sposobem. W każdym razie z zabawą tą trzeba być bardzo ostrożnym, chociaż nie można jęj tak bezwzględnie potępić, jak dziecinne bale, które pod żadnym względem miejsca mieć nie powinny.

Loterye fantowe, jak wogóle wszystkie hazardowe gry i środki przyjsia sposobem wypadku do posiadania jakiegobądź przedmiotu, uważane ogólnie jako szkodliwe i demoralizujące, nawet dla ludzi, tém bardziej muszą nosić ten charakter wobec niedojrzałych umysłów dziecięcych. Ślepa gra wypadków musi być koniecznie wykluczoną z zasad pedagogiki, która przyucza dzieci do rachowania jedynie na samych siebie, na pracę własną.

Loterya, jak każda gra tego rodzaju, podżega namiętności, zwłaszcza chciwość, a często nawet i zawiść przeciw wygrywającym, czynniki które zapewne obudziłyby się w dziecku daleko później, lub nie obudziły wcale.

Przytém tam, gdzie nie gra rolę żadna racjonalna przyczyna, a tylko ślepy przypadek, może łatwo zrodzić się w jego umyśle pokusa przychylenia szansy na swoją stronę. Jest to pokusa tak naturalna wobec przypadku, iż jedynie wysoko wyrobiony zmysł moralny może od niej obronić. To téż, ile razy tylko dzieci grają w karty, lub t. p., prawie zawsze powstaje sprzeczka, o niescisłe pilnowanie się przepisów gry, albo nawet przechylenie szans jęj na swoją stronę za pomocą oszustwa. A to samo pokazuje już, jak gra podobna jest demoralizująca, niestosowna do ich wieku i poziomowi pojęć.

Na długie zimowe wieczory, lub na odpoczynek po ruchu, daleko właściwsze dla dzieci są zupełnie odmiennego rodzaju

gry, o ile to być może, połączone z korzyścią umysłową, jak zabawa geograficzna, historyczna, i t. p. Gry te jednak zazwyczaj wymagają, by ktoś starszy niemi kierował i dla tego zapewne tak mało są rozpowszechnione.

Wogóle, pod tym względem, pedagogika zrobiła dotąd bardzo mało i oprócz metody Fröblowskiej, która podaje nieco zbyt systematyczne i bardzo mało urozmaicone zabawy, można śmiało powiedzieć, że na polu zabaw dziecinnych niezmiernie wiele pozostaje do zrobienia.

Każda zabawka bowiem mogłaby mieć pedagogiczną, lub naukową doniosłość. Zamiast np. owych tradycyjalnych cynowych żołnierzy, mogłyby dzieci posługiwać się figurami, przedstawiającymi rozmaite ubiory obecne, lub starożytne uzbrojenia, rynsztunki i t. p. Niezdarne drzewa, nie należące właściwie do żadnego rodzaju, znanego w botanice, mogłyby być zastąpione roślinami stref innych, wiernie naśladowanymi. Tym sposobem, dziecię zapoznawałoby się z przedmiotami, nieznanymi sobie, bez trudu, te przedmioty budziłyby jego ciekawość i nastręczały sposobność do pytań i tłómaczeń.

Budowanie pałaców z drewnianych cegiełek należy wogóle do najmilszych dziecinnych zabaw,—można by i jej także nadać doniosłość, dając im, jako wzory, rozmaite sławne budowy, na których mogłyby nie tylko wyrabiać sobie smak estetyczny, ale i nabyć wiadomości o rozmaitych porządkach architektonicznych.

Słowem, należałoby wyzyskać, na korzyść wiedzy, ciekawość i chwytność umysłu dziecka, które to przymioty, najczęściej nie zużytkowane właściwie, nie służą do wzbogacenia umysłu, jakby to powinno mieć miejsce.

Trudno prawdziwie wyszczególnić wszystkie pożytki, które dałyby się z zabawy wyciągnąć,—podobnie drobiazgowo przepisy nie leżą zresztą bynajmniej w moim zakresie, chodzi mi o kierunki i cele, nie zaś o wszystkie przystosowania, jakie z nich wyciągnąć można, a które zmienne być muszą, wedle potrzeb każdego czasu i każdego pokolenia,

A nade wszystko o wpojenie w rodziców i wychowawców tego przekonania, że rodzaj zabaw dziecińczych nie powinien mieć nic wspólnego z zabawami starszych; że, o ile byłoby śmiesznym i nużącym dla starszych naśladować dzieci, o tyle szkodliwym dla dzieci bawić się na wzór i podobieństwo starszych.

## XXII.

**Szczęście dziecinne.**

Czy wychowawca powinien na pierwszym planie stawiać szczęście obecne swego wychowanka? Jest to pytanie, które często bardzo przychodzi pod rozbiór w dyskusjach pedagogicznych.

Jedni twierdzą, że nie jest to bynajmniej względ obojętny, gdyż uczucie uszczęśliwienia nadaje piętno charakterowi, stanowi w nim niejako dodatnią barwę, nadzwyczaj ważną, bo nadającą wdzięk w obcowaniu. Wreszcie, ci nawet, co nie badają téj kwestyi psychologicznie, ale praktycznie tylko, dowodzą nieraz, że szczęście dziecka jest poniekąd obowiązkiem otaczających, gdyż życie tak jest pełne cierni i bólów, iż trzeba przynajmniej uchronić od nich wiek, w którym możebnym jest to uczynić. Aleksander Bain cytuje w tym względzie zdanie Sidneja Smith'a, który mówił: „Jeżeli uczynicie dzieci szczęśliwymi, zapewnicie im lat dwadzieścia szczęścia, płynącego ze wspomnień o szczęśliwej młodości.“ Moglibyśmy tutaj zaprotestować przeciwko téj cyfrze dwadzieścia, bo wspomnienia, a szczególnie pierwsze wspomnienia są własnością życia całego. Teraz jednak nie oto idzie.

Drudzy znów dowodzą, iż, im cięższe jest życie, tém racjonalniej należy przygotowywać do niego przyszłego człowieka, nie rozpieszcać go w atmosferze, której później nie

hartowania, który okazał się w pewnej mierze zbawienny w wychowaniu fizyczném.

Trzeba przyznać, że jedni i drudzy mają słuszość za sobą. Trzebaby się jednak zastanowić: czy te dwa sprzeczne z pozoru, kierunki nie dadzą się pogodzić.

Szczęście, nie tylko dziecka, ale człowieka, jest istotnym celem wychowania. Idzie więc oto: czy jedno z drugim stoi w antagonizmie, czy też, przeciwnie, szczęście dziecka może być przygotowaniem do szczęścia dojrzałego człowieka? Tutaj jednak nasuwa się przedewszystkiem pytanie: na czém się ono zasadza i jakiej użyć względem niego ścisłej definicyi.

Wszyscy znamy ludzi, którzy, wśród ciężkich okoliczności, są zupełnie zadowoleni, gdy tymczasem drudzy, otoczeni wszystkimi darami życia, w niczem nie znajdują zadowolenia. To samo już pokazuje, że szczęście ma swoje siedlisko w uczuciach, nie w faktach i że nauka wychowawcza powinna starać się oto, by to poczucie wyrobić, a więc przygotowanie do życia bynajmniej nie zasadza się na niweczeniu szczęścia wieku dziecinnego.

Obudzić to poczucie w dziecku nie trudno—wiek ten jest przedewszystkiem wiekiem łatwych zadowoleń, ale też i równie łatwo wywołać żal gwałtowny, lub nawet rozpacz, równie drobnymi przyczynami. Wrażenia dziecka nie mają trwałości wrażeń ludzi dorosłych, bo żywości niestępionej, wyobraźnia zaciera jedne drugimi; przyczyna, która je wywołuje, jest najczęściej błaha, ale natężenie uczuć nie różni się od tego, co doświadczają dorośli.

Dziecię nie umie ani przewidywać, ani stosunkować,—z tą żal, wywołany stratą jakiego cacka, równa się nieraz żalowi po stracie ukochanej osoby. Nie idzie zatem jednak, by dziecię nie było wstanie uczuć prawdziwej straty, ale czuje ją jedynie na chwilę obecną, a byle jakie wrażenie, np. radość sprawiona posiadaniem rzeczy nowój, zaraz ją zaciera. Dziecię nie ma naszej miary w swoich uczuciach, ale ma uczucia też same, podnosi ono drobiazg do potęgi, a wedle skali swojego

pojęcia rzecz ważną niża. Łatwo uszczęśliwić je, za pomocą prostych uciech i zadośćuczynienia niewinnym zachciankom, ale nie podobna brać za zasadę postępowania: dogadzania mu we wszystkim, bo może ono zażądać zarówno kwiatka z trawy, jak gwiazdki z błękitu, właśnie dla tego, że nie pojmuje ani różnicy przedmiotów, ani trudności.

Dla tego też należy przyzwyczajać je, by wszystko, czego zapagnie, dostawało, o ile to być może, za pomocą własnych usiłowań; tym sposobem bowiem nauczy się cenić rzeczy wedle właściwej wartości, przytém usiłowanie podnieca pragnienie i zwiększa zadowolenie z posiadania rzeczy pożądanój.

Sposoby na to zależne są od miejsca i okoliczności. Na wsi naprzykład łatwo jest korzystać z rozmaitych warunków położenia,—dziecię może uprawiać w ogrodzie drobne owoce, stanowiące dla niego największy przysmak; może, z pomocą starszych, zrobić sobie proste narzędzia, zabawy zwykle najwięcej ulubione, jak obręcze, sznury do skakania i t. p.

Dziecię posiada tak wielki zapas sił żywotnych i tak wielką energję ciała, iż samo użycie tych sił stanowi dla niego przyjemność. Zdrowe dzieci, jeśli tylko nie znajdują się w wyjątkowo nieszczęśliwych warunkach, są zazwyczaj zadowolone. Jest to więc poniekąd stan naturalny, który tylko pielęgnować i wzmacniać należy, za pomocą rozwagi i rozmowania.

Wprawdzie, nikt cierpiącemu nie potrafi wytłómaczyć, że cierpienie jego nie ma racji bytu, ale to ma miejsce głównie z ludźmi dojrzałymi, z dziećmi rzecz się ma inaczej, każdy z nas miał nieraz sposobność przekonać się o tém i ukoić perswazyą jaką wielką żalność maleńkich. Przyzwyczajenie grać tu może wielką i zbawienną rolę, nie dając dziecku pracy nad siły, dbając o jego rozwój, szanując potrzeby, chroniąc od zbytku i przesytu, można wdrożyć je do podjęmowania ochotnie niezbędnych trudów nauki, do zadowolenia z tego, co posiadać może, do umiłowania pracy, będącój kamieniem węgielnym naszego społeczeństwa.

Tym sposobem szczęście dziecka nie stanie na wspaniałym rozwoju człowieka nie zachwieje jego przyszłości, ale, przeciwnie, stanie się prawdziwem przygotowaniem do nieuniknionych walk i trudów życia; a dziecko, które chętnie i wesoło umiało borykać się i przełamywać drobne trudności, właściwe swemu wiekowi, z pewnością, dorosłszy, potrafi tak samo znosić bez szemrania i upadków stokroć ważniejsze przeszkody i sprostać każdemu położeniu.

Zniechęcenie i smutek, są głównie udziałem bezsilnych,—wyćwiczony szermierz życia musi przywyknąć do walki i polubić ją nawet, bo inaczej nic zdziałać nie będzie w stanie,—takich szermierzy dostarczyć jak najwięcej, jest zadaniem wychowania, a takimi nie staną się nigdy znękanе, przeciążone, lub tyranizowane dzieci.

Swobodny rozwój wszystkich władz, w mierze właściwej, starczy, z małymi wyjątkami, do wyrobienia poczucia zadowolenia, jak to słusznie Bain dowodzi; a jeśli to poczucie nie jest jeszcze szczęściem, to przecież stanowi poniekąd jego zasadę—bo bez niego najpomysłniejsze okoliczności nie będą należycie ocenione. A przytém, szczęście jest może właśnie połączeniem zadowolenia z pomysłnymi wypadkami życia, które energja człowieka niemal zawsze sprowadzić może.

Tymczasem, wiek nasz wyjątkowo tylko wyrabia podobne usposobienie, a przeciwnie—melancholiję i zniechęcenie charakteryzował wymowną nazwą Weltschmerz, stanowi ona plagę, dotykającą zwykle najwyżej wykształcone warstwy społeczne i szerzącą wśród nich samobójstwo.

Nieraz ostateczny powód katastrofy wydaje się błaży, nieproporcjonalny do wywołanego faktu, bo jest on ową kroplą wody, która czarę smutku przepełnia.

Nie wchodzi w mój zakres badanie przyczyn, powodujących owe ogólne usposobienie, stanowiące niejako barwę umysłową naszego czasu, widną w tak wielu naczelnych jego produkcjach.

Jedną z wspaniałych przyczyn, składających się na ten ostateczny wynik, nie można pominąć wychowania, którego błędne systematy nie są mu zupełnie obce.

Zwyczajem jest zakrywać przed dziećmi rzeczywistość i ukazywać im na ramki życiowe, zupełnie fantazyjnie wytworzone a priori, wedle normy otaczających,—wedle téj normy świat jest podobny do wykwintnego ogrodu, a ludzie do arkadyjskich pasterzy, kwitną na nim wszystkie przymioty, a jeśli pojawi się złe jakie, złe to jest natychmiast odkryte i doraźnie ukarane, cnota zaś zawsze nad niem tryumf odnosi, a wszystkie stosunki ludzkie oparte są na bezwzględnej sprawiedliwości,

Cóż jednak następuje, skoro dziecię dorosnie i wszedłszy w życie, przekona się, że wszystko idzie nawspak, niżeli mu to przedstawiono. Jednym z zasadniczych pojęć wychowawczych jest, iż nie trzeba dziecku odbierać złudzeń,—czyż jednak szczęście, jakie mu się daje tym sposobem, jako oparte na fałszu, nie zawiera nasion nieszczęścia, czy nie musi je ono okupić szeregiem zawodów, tym cięższych, tym bardziej bolesnych, im silniej pielęgnowano w nim inną wiarę. Czyż można się dziwić, że będąc przygotowany do życia w podobnie wymarzonych warunkach, człowiek, przekonawszy się, iż w rzeczywistości wszystko dzieje się odwrotnie, zbrzydzi sobie świat i uczuje się na nim głęboko nieszczęśliwym.

Gdyby zadaniem wychowania było: wyrabiać malkontentów, istoty bezsilne i bezbronne, nie zdołanoby na to wynaleźć skuteczniejszego środka nad ogólne postępowanie z dziećmi i młodzieżą. A jednak, wychowawcy dziwią się tym rezultatom i wolą przypisywać je postronnym wpływom, niż fałszywym kierunkom, jakie sami wyrabiają, strzegąc je od każdej prawdy.

Tym sposobem, wychowanie stoi w sprzeczności z zasadniczym zadaniem swoim, którym jest: starać się o przyszłe szczęście człowieka, wyrabiając w nim odpowiednie poczucia, zdolności i siły.

## XXIII.

**Literatura dziecienna.**

Przy wzrastającym zamiłowaniu ogółu do literatury w ogólności, daje się czuć również wzrastająca potrzeba literatury dzieciennój, gdyż dziatwa naśladuje starszych, a widząc, że oni czytują, wczesnie bardzo bierze się także do czytania; owo jój naśladownicze nawyknienie daje w rękę wychowawcom dzielny środek pedagogiczny, mogący wpływać zbawiennie, nie tylko na powiększenie zasobu wiedzy, ale i na wyrobienie charakteru.

Wszystko jednak, co może być pożytecznym, tém samym i szkodliwym być może. Literatura, jak każda inna siła, staje się nieraz obosiecznym orężem. Fakt ten, stosowany często do literatury ogólnej, posiada naturalnie tém większe znaczenie w literaturze dzieciennój. Na ten dział więc, rozwijający się u nas, chciałabym zwrócić uwagę, zastanowić się nad jego znaczeniem, nad tém, co mamy prawo od niego żądać, w czém pomocny, a w czém szkodliwy być może.

Literatura dziecienna, jakkolwiek nie we wszystkim, w niektórych jednak, swoją cechą różni się od literatury ogólnej, gdyż skierowaną być powinna do wyłącznych celów, a pomieszanie tych dwóch gałęzi, pozornie tylko z sobą związanych, wyradza często zamęt pojęć, równie szkodliwy dla pierwszej, jak i dla drugiej.

Kiedy książka zwróconą jest do istot rozwiniętych, do istot, które mają, lub przynajmniej mieć powinny, sąd wła-

sny, autor ma prawo ją pisać, jak dla równych sobie, wedle własnego intelektualnego poziomu. Mając do czynienia z istotami, używającemi pełni władz umysłowych, ma prawo, a nawet obowiązek, na jakimkolwiek stoi szczeblu, podnosić do siebie czytelników, nie zaś zniżać się do nich, jak to chcą niektórzy. Ilekroć zniża się, traci właściwe kryterium i wydać musi plód nieokreślonej wartości, bo nie wiadomo: dla kogo jest on właściwie przeznaczony. Autor przecież nie powinien być echem społeczeństwa, ale, przeciwnie, odgadywać niesformułowane potrzeby i pragnienia jego, powinien dawać, nie zaś odbierać, hasła. Zniżenie więc własnej intelektualnej skali do przeciętnej skali czytelników, byłoby przemieszczeniem, względem samego siebie.

Naturalnie nie mówię tutaj o literaturze ludowej, mającej pewne podobieństwo z literaturą dzieciinną i będącą właściwie jej działem, gdyż przeznaczoną jest dla niedorostków umysłowych, jakkolwiek rządzą nią właściwe jej prawa. Ale książka, przeznaczona dla wykształconego ogółu, nie może wchodzić w indywidualne położenia intelektualne, ani uwzględniać różnego rodzaju niedoborów. Odzywa się ona do tych, którzy czytają z krytyką, nie przyjmują twierdzeń autora za nieomyślne, lecz dla których czytanie stanowi rodzaj rozmowy, pobudza myśli i uczucia, jakby to czyniły słowa i nieraz wywołuje następstwo sprzeczne, lub nie leżące bynajmniej w założeniu jego.

Takiemu czytelnikowi można mówić wszystko, można pokazywać mu życie bez obłon, jeśli tego prawda wymaga, a nawet taka tylko książka ma istotną wartość i przynieść może pożytek, w której prawda ta występuje najjaśniejszą, najwyraźniejszą.

Ludziom pokazuje się życie bez ogródek, bo oni wśród niego istnieją, w niem działają, do niego należą,—więc: albo znają je takim, jakim jest, albo też znać powinni. Wobec walki, pokus, trudów, nas otaczających, na cożby się zdało ukrywać, że one istnieją? Skrywanie to byłoby rodzajem zdrady, bo ułatwiałoby upadek bezbronnych i bezświadomych.

Zupełnie inaczej rzecz się ma z dziećmi, które władzy krytycznej, rozwiniętej mieć nie mogą i które stopniowo tylko i ostrożnie zaznajamiać trzeba z warunkami życiowymi.

W pismach dla dzieci etyka na pierwszym stoi planie, gdy tymczasem w pismach dla dorosłych przedewszystkiem idzie prawda, bo w niej dojrzały umysł znajdzie zawsze najwyższą wartość życia—stosunek konieczny przyczyn do skutków, których zrozumienie bywa najczęściej umysłowi dziecinnemu niedostępne, które więc uprościć dla niego należy.

Etyka jednak powieści dziecinnych spoczywać musi na tychże samych zasadach, gdyż prawa, rządzące zjawiskami życiowymi, są niezienne, a etyka powieściowa na tych prawach koniecznie gruntować się powinna i mieć także za podstawę stosunek przyczyn do skutków.

Słusznie bardzo Herbert Spencer, w swoich „zasadach wychowania,” kładzie na to główny nacisk i uważa, iż jednym z kardynalnych błędów, popełnianych przez wychowawców, jest podstawianie, w miejsce niewzruszonych praw, zasady dowolności, której tak często hołdują, świadomie, lub bezwiednie, twórcy powieści dziecinnych.

Jedna i taż sama etyka rządzić powinna wszelkiego rodzaju utworami wyobraźni, — różnica leżeć może jedynie w jej przeprowadzeniu. Gdy ludziom dojrzałym powieściopisarz pokazuje w całym obrazie szereg zawiłych faktów, zostawiając czytelnikom pracę szeregowania ich i kombinowania, dla dzieci fakta te powinny być ile możności jasne, a skutek powinien wpływać wprost z przyczyny. W tym więc rodzaju literatury pomijane być muszą zbyt skomplikowane akcje. Podstawianie zasady konsekwencji, w miejsce dowolności rodziców, lub zwierzchników, jest postulatem dzisiejszego kierunku wychowania. Wychowawcy powinni być tylko tłumaczami praw, których sami nie są mocni przeinaczyć. Kara nie może i nie powinna być aktem dowolności, gdyż wówczas, choćby najsprawiedliwszą była, nosi na sobie charakter gwałtu; ażeby być skuteczną, musi ona wpływać z nieubłaganej niczym konsekwencji.

Postawiwszy w ten sposób postulat etyczny, przechodzę do innych uwag. Umysł dziecinny posiada niezmierną wrażliwość, z którą rachować się musimy i używać jej, jako dzielnego współczynnika w wychowaniu. Świeżość wyobraźni nadaje niezmierną doniosłość drobnym z pozoru faktom, wbija je w pamięć stokroć lepiej, niż w późniejszych latach fakta bezporównania ważniejsze. Jest to wskazówka, jak bacznie czuwać należy, by te pierwsze najtrwalsze wrażenia były spożytkowane, a nie rozpraszały się marnie, by stały się podwaliną gmachu wychowania, a nie chwilową budową, przeznaczoną na zburzenie, a przytém dziecię posiada zazwyczaj zadziwiającą logikę, niesfałszowaną, ani zmodyfikowaną żadnym z tych względów, które wszechstronniej rozwinięte umysły, muszą brać w rachunek.

Ztąd wypływa prosta zasada, że należy niezmiernie liczyć się ze słowami do dzieci, ażeby nigdy późniejsze życie nie zadało im kłamu, bo dzieci często takie słowa przechowują na zawsze w pamięci. Naturalnie, nie mówi się dzieciom wszystkiego, nigdy jednak nie należy mówić tego, co nie jest,—oto zasada, z którą pod karą najsmutniejszych następstw rozmijać się nie wolno. Bo gdy dziecię raz przekona się, iż uczono je fałszów, straci odrazu wiarę we wszystkie odbierane nauki, a co za tém idzie—nie tylko powaga rodziców, lub wychowawców, ale nieraz i cały gmach wychowania runąć może, jak budynek, z którego usunięto podwaliny. Autor, piszący dla dzieci, który jest także pod pewnym względem wychowawcą, nigdy téj zasady tracić z oczów nie powinien, jeśli pragnie trwały wpływ wyrzecć na swoich czytelników, jeśli książka jego ma być pożyteczną.

Jakkolwiek prawidła te, niezawsze były jasno sformułowane, zdarzało się jednak czasami, że, nie zdając sobie sprawy z tego, czém właściwie książka dziecinna być powinna, ludzie z talentem trafiali przypadkowo na tę wiekuistą metodę prawdy i konsekwencyi, a dzieci, dziwnym instynktem wiedzione, wyróżniały podobne książki.

Robinson Krusoe, dzieło znakomitego de-Foëgo, jest tego najlepszym przykładem. Przygody jego zachwycaly w dzieciństwie ojców naszych, nas samych i dzieci naszych zarówno. Na wzór tego prototypu, korzystając z wzięcia, jakiego używał, probowano stworzyć rozmaite warianty. Żaden z nich jednak nie miał powodzenia Robinsona Krusoe, dydaktyzm nie mógł nigdy w skutkach swoich dorównać dziełu obserwacyi i talentu.

Wprawdzie, przygody Robinsona są dziwne, ale nie przedstawiają nigdy być prawdopodobne, a co więcej—jest w nich zawarta nieszukana, a nie mniej bijąca w oczy, nauka. Robinson, który nie umiał cenić darów cywilizacyi, który pogardził rodziną, społeczeństwem i wiedzą, musi krwawą pracą dobijać się tego, czego uszanować nie umiał. Samotny musi walczyć z siłami przyrody, a w walce tej jedyną jest właśnie ta wiedza, której nabyć się wzbraniał, a której elementarne zarysy pozostały mu przypadkowo w pamięci. Ten pasożyt społeczny zmuszony jest wystarczać sam sobie, nie umiał cenić współbraci, a teraz uszczęśliwia go przedstawianie z dzikim, którego musi podnieść do siebie. Tym sposobem twardy los uczy go wartości rzeczy, leczy go z zaślepienia i staje się jego mistrzem.

Dzieci nie potrafią w całej rozciągłości ocenić filozoficznego znaczenia Robinsona, ale przemawia on żywo do ich wyobraźni; ta niespożyta energia człowieka w walce z twardymi warunkami bytu, budzi ich zachwyt i chęć naśladownictwa, znajduje echo w ruchliwej energii sił dziecinnych, wyrabia w nich hart, wolę, zaradność.

Nie jest to właściwie powieść dla dzieci, nie przedstawia dziecinnego świata, który zwykle przez analogię najsilniej zajmuje małych czytelników, przenosi ich w światy nieznane, stawia pośród żywiołu, warunków i stref odmiennych; ale przemawia silnie do ich wszystkich potrzeb i instynktów i jest praktycznym dowodem, że niekoniecznie idzie o to w książce dziecinniej, żeby bohaterowie jój byli także dziećmi, tylko żeby wchodziły w grę czynniki i uczucia, dla dzieci zrozumiałe, bo w nich istniejące.

Robinson Krusoe zastępuje z korzyścią cudowne bajki, zwykle będące jedną ze składowych części literatury dziecięcej, jak baśń o zaklętej królowej, o dwóch braciach mądrych, a trzecim głupim i t. p.

Pod względem baśni podobnych i w ogóle cudowności, zdania pedagogów są bardzo podzielone: niektórzy wykluczają je w zupełności, jako szkodliwe, inni znów sądzą, że może to być niewinny sposób pobudzenia wyobraźni, tej naczelniej niemal władzy, która w ogólnym ustroju jego ma swoje przyczyny bytu.

W zeszłym stuleciu jeszcze, kwestya ta była braną pod rozbiór, a pani de Geulis w dziele swoim: „Les veillées du château,“ wpadła na szczęśliwy pomysł: napisania powieści na tle faktów prawdziwych, cudów przyrody i przemysłu, którymi starała się zastąpić czynniki nadprzyrodzone.

Nie idzie tutaj wcale o to, jak wykonała ten pomysł, ale oto, że postawiła postulat możliwy i racjonalny. Robinson w swoim rodzaju czyni także zadość tej potrzebie wyobraźni, a przy jego przygodach gasną w umyśle dziecka najbardziej zaciekawiające historye o wrózkach, czarnoksiężnikach i t. p.

Có do podobnych baśni, jakkolwiek przemawiały za nimi poważne umysły, nie sądzą, żeby zdrowa pedagogika mogła przyznać im prawo bytu, nawet jako niewinnej zabawy. Baśnie te zawierają po większej części potworności, które nie mogą dobrze wpływać na młode umysły, nie tylko bowiem wchodzą tam zwykle zbrojcy, morderstwa, olbrzymy i upiory, karmiące się krwią ludzką, ale i uczucia potworne, które z pewnością nie przysłyby na myśl dziecku. Owdzie macocha nienawidzi posierbicy dla tego, że ta jest od niej piękniejszą; tam znowu siostra zazdrości siostrze szczęśliwego losu, nie mówiąc już o tych, gdzie głupi brat wychodzi zwycięzko ze wszystkich prób, którym mądry padłać nie potrafili.

W baśniach tych kryje się wprawdzie ludowa filozofia, lud nawykł widzieć namiętności ludzkie w najprostszej ich

formie, nazywać rzecz każdą po imieniu, a ponieważ często spostrzegał niedowarzoną naukę, zabijającą prosty rozsądek, przeto ten pogląd wcielił w baśń o trzech braciach. Dla dzieci jednak, które wszystko biorą w dosłowném znaczeniu, łatwo pojąć, jak podobna filozofia szkodliwą być może, bo naturalnym jój wynikiem staje się pytanie: na co się uczyć, skoro nauka ma być w przyszłości przeszkodą, a nie pomocą.

Pominąwszy już jednak baśnie, wprost szkodliwe, jak wyżej przytoczone, niejednokrotnie pisano powieści, zastosowane do pojęć dzieciennych, do których wprowadzono czarowników, wieszczki, dobrych geniuszów, olbrzymów i t. p.

Nie zdaje mi się, by tō było pożytecznóm, a nawet, by wpływało dobrze na rozwój wyobraźni. Za przykładem pani de Geulis, sądzę, iż cuda natury są dość zdumiewające, aby starczyły w zupełności na jój podsyceenie, nie tykając nadprzyrodzonych czynników. Zamiast uciekać się do tych tajemniczych potęg, nauczmy dziecko patrzeć, widzieć i rozumieć potęgę praw, rządzących ustrojem świata, za których pomocą działać można cuda daleko większe, niż te, których dokonywała laska czarnoksiężka; zwróćmy jego uwagę na świat nieskończone maluczkie jestestw, drgających w kropli wody i na nieskończone obszary niebios, zaludnione światami, a wówczas wyobraźni z pewnością nie zbraknie własnego pola i obudzi się ciekawość, będąca największym sprzymierzeńcem wiedzy.

Gdyby jednak koniecznie cudowność w książkach dla dzieci utrzymywać się miała, należy jój przynajmniej nadać zawsze złagodzoną i dającą się wytłómaczyć formę snu, lub wyraźnie ostrzedz o nieprawdzie i nieprawdopodobieństwie opowiadania.

Najbardziej rozpowszechnioną i może najpożądanszą formą, jaką literatura dziecinna przybiera, jest powieść; tak jak w literaturze dla dorosłych, w tę elastyczną formę wciela

się wszystko. Działwa żywo bardzo interesuje się losem małych bohaterów, jakich jój zwykle przedstawiają, tak, że pochodzi ztąd nawet mylne pojęcie, że aby pisać dla dzieci, nie potrzeba wcale talentu, że wystarcza na to dobra chęć i zakończenie, w którémby zło było ukarane, a cnota wynagrodzoną.

Temu mylnemu pojęciu zawdzięczamy nieskończoną ilość mdłych, sentymentalnych i niezdarnych książek. Najczęściej nie chodzi autorom ani o prawdopodobieństwo, ani o konsekwencyę, ani o wdzięk nawet, ale jedynie o morał, który zwykle stanowi rodzaj kazania, mniej więcej związanego z treścią.

Wbrew jednak ogólnemu twierdzeniu, przekonać się łatwo, że napisanie dobrej powieści dla dzieci wymaga więcej talentu i pracy, niżeli każdej innój. Autor tutaj rozporządza o wiele szcuplejszą liczbą środków, uczuć i wzruszeń, niż, kiedy przedstawia świat ludzi dojrzałych,—wypadki trzeba szeregować ściśle i obliczać ich skutki skrupulatnie, by nie zminąć się ani z etycznością, ani z życiową prawdą, a przytém nie potrącać żadnej strony szkodliwej. Omijać je zaś trzeba w ten sposób, by pominięcie to nie było aktem dowolnym i jako takie nie stanowiło luki w opowiadaniu; ale, aby rzeczy, o których autor zgoła wspominać nie chce, pozostawały na boku. Te wszystkie ograniczenia stanowią ważne szkopyły, o które rozbija się wiele dobrych chęci, jeżeli nie są oparte na prawdziwej zdolności, na znajomości umysłu dziecięcego i na pedagogicznych danych.

Dzieci wprawdzie nie umieją uczynić logicznego rozbioru książki, przez siebie czytanój, a zwykle tak są spragnione pokarmu umysłowego, że nawet zupełnie niezdarna powieść je zajmuje, ale właśnie ta bezkrytyczność czytelników składa tém większą odpowiedzialność na autora; książka zaś napisana bez talentu, choćby nawet szkodliwą nie była, jakkolwiek czytana chciwie, czynić nie może żadnego wrażenia i przechodzi, nie obudziwszy ani głębszej myśli, ani uczucia.

W Anglii, gdzie pilnie zajmują się kwestyami wychowania, zrozumiano dobrze tę prawdę i starano się pozyskać dla literatury dziecięcej znakomite powieściopisarskie talenta. Za tym przykładem, chociaż leniwo, idzie i Francya. Oprócz tego, poczęto skracać i przerabiać dla dzieci rozmaite powieści, podobnie odpowiadające swojemu celowi, nie dla tego, że dzieci są głównymi ich bohaterami, ale z powodu, że trudno bardzo, szczególnie dziś, o powieści, w którychby wchodziły w grę, jak to się dzieje w *Robinsonie Krusoe*, uczucia, dla dzieci zrozumiałe i korzystne.

Skoro jednak uwaga zwróciła się na potrzeby umysłowe małych, literatura dziecięca rozwinęła się bogato w krajach, wysoko postawionych pod względem oświaty, jak np. Anglia, Ameryka, a literatura ta, jako czynnik pedagogiczny, poczęła odgrywać właściwą sobie rolę, gdyż wiele istotnych talentów pracuje tam wyłącznie na korzyść młodego wieku. Z tego powodu u nas, gdzie taki brak oryginalnych dzieł w tym kierunku, rzucono się do tłumaczenia, sądząc, że nasza dziatwa osiągnie z tego pożytek. Powieści jednak dziecięce, tłumaczone po większej części, nie wywierają skutku zamierzonego, nawet kiedy idzie o dzieła, używające największej wziętości w ojczyźnie własnej; dzieła te dla naszych dzieci okazują się w ogóle obce, mało zajmujące, a nawet często w następstwach szkodliwe.

Dziwić się temu nie podobna. Już sama różnica naszych miejscowości i obyczajów sprawia rodzaj chaosu w wyobraźni dziecięcej i sprzeciwia się temu zasadniczemu prawu, że z dziećmi, ile możliwości, trzymać się należy rzeczy i przedmiotów znanych.

Wprawdzie powieść, zaciekawiająca od tak dawna umysł dzieci wszystkich krajów, *Robinson Krusoe*, zdaje się zaprzeczać tej zasadzie.

Ale zapominać nie trzeba, że *Robinson Krusoe* należy do kategorii, zupełnie odmięnej, do powieści, opartych na zdumiewających zdarzeniach, w których zadaniem być powinno: działać na wyobraźnię i zastąpić tym sposobem bajki

czarnoksiężkie; gdy, przeciwnie, powieści z codziennego życia, oparte na drobnych wydarzeniach, które pokazują niby świat zwyczajny, powszedni, a zupełnie inny, niż ten, do jakiego dzieci nasze są przywyczajone, czynią na nich nieokreślone wrażenie, osłabiają zajęcie i działanie powieści. Dziecko, przeniesione w ten sposób w zupełnie obce warunki, nie wyobraża sobie, że ma do czynienia z małymi towarzyszami, bohaterowie bowiem powieści zdają im się równie obcy, jak ich otoczenie. Ztąd powieści, używające nawet największej sławy we własnym kraju, jak „Małe kobiety“, „Mali mężczyźni“, dla nas okazują się zupełnie niestosowne. Świat, który tam poznajemy, jest to jakiś świat dziwny, a zupełnie obalającym umysł dziecinny. Są tam rodzice, dzieci, opiekunowie, towarzysze i towarzyszki, niby wszystko, takie jak u nas, a przecież głęboko odmienne.

Obyczaje w nich przedstawione tak dalece różnią się od naszych, iż to, co tam jest chwalebne, u nas zapewne zasłużyłoby na naganę, a gdyby dziecię odezwało się do rodziców, lub nauczycieli, tak, jak w tych książkach, byłoby to rzeczą bardzo rażącą i prawdopodobnie zostałoby skarceniem.

Nie myślę wchodzić tutaj bynajmniej w to, czy systemat wychowania amerykański, którego te książki są obrazem, jest lepszy, lub gorszy, od naszego; bo to wykroczałoby zupełnie po za ramy tego artykułu, lecz gdyby nawet cała wyższość była po stronie Ameryki, jeszcze należałoby wprzód zreformować dom, kraj i obyczaje nasze wedle tego wzoru, a dopiero w tak przygotowanym społeczeństwie dać dzieciom w rękę podobne książki.

Reforma społeczna, gdyby miała nastąpić, zaczynać się powinna z góry, nie z dołu, — trzeba wprzód wpłynąć na rodziców, zanim się wpłynie na dzieci. Dopóki to nie nastąpi, „Mali mężczyźni“, „Małe kobiety“ i t. p. mogą być bardzo ciekawym zjawiskiem dla rodziców, ale nie odpowiadają zupełnie celowi samemu, jako książki kształcące. Przeciwnie, mogą one nawet okazać się szkodliwymi. Cnoty i wady

dzieci, które tam wchodzą, nie są cnotami, ani wadami naszych dzieci, nie są w harmonii z naszym ustrojem i na każdym kroku następują dzieciom naszym wątpliwości, które mogą postawić wychowawców w kłopotliwym położeniu.

Toż samo można powiedzieć o książkach, tłómaczonych z literatury jakiego bądź innego narodu, choćby nawet obyczaje jego były więcej od amerykańskich do naszych zbliżone. Charakter narodowy ujawnia się bowiem we wszystkich cechach, w nawyknieniach, w przymiotach, zarówno jak w wadach. Są wady, przeciw którym działać należy silnie i nieustannie, są przymioty, które u nas nie potrzebują być rozwijane, gdy tymczasem literatura dziecinna innych narodów skierowana jest jedynie i stanowczo do własnych potrzeb. Wybór książek tłómaczonych powinien więc być bardzo staranny i umiejętny, a i w tym nawet razie, z powodu koniecznej różnicy nawyknień i różnicy atmosfery moralnej, wpływ na dziecko nie będzie tak bezpośredni, ani tak korzystny, jak ten, któryby wywarła książka, mająca za tło obyczaje narodowe.

Niepodobna tutaj wdawać się w szczegóły; każdy jednak obeznany z literaturą dziecinną przyznać musi, że książki francuzkie, jak naprzykład, tak bardzo na nieszczęście rozpowszechnione, powieści pani de Segur, grzeszą niepojętą lekkomyślnością, a często są w najwyższym stopniu antipedagogiczne i niemoralne.

Dość wspomnieć panią Fiskini we „Wzorowych dziewczynkach“ (Les petites filles modeles), która to postać zdolną jest jedynie osłabić powagę rodzicielską i ośmieszyć wychowawców.

Że zdarzają się źli rodzice i opiekunowie, przeczyć temu nie myślimy; nie ma jednak żadnej potrzeby wprowadzać wstrętnych postaci do powieści dziecinnych i mieć niemi ich wyobraźnię. Literatura dziecinna tém jeszcze różni się od literatury dorosłych, że starannie w niej unikać należy wszystkich typów ujemnych. Trzeba zawsze pamiętać o zadziwiającej zdolności naśladowniczej, jaką posiadają dzieci,

a zdolność ta stosuje się zarówno do złego, jak dobrego; często więc czytanie powieści, gdzie występują mali bohaterowie, zepsuci moralnie, jakkolwiek ci byliby następnie ukarani, wywołuje w małych czytelnikach chęć spełnienia podobnychże czynów, a obawa kary nie starczy, by chęć tę powstrzymać.

Książki dziecinne mają za postulat: daleko więcej działać przez dodatnie przykłady, niżeli przez ujemne; ujemne zaś typy wychowawców pod żadnym warunkiem miejsca w nich znaleźć nie powinny, bo nie przedstawiają żadnego celu. Szkód moralnych, jakie tym sposobem spełnić się mogą, nierównoważy wcale nadzieja poprawienia grzeszników, bo z pewnością takiej pani Fiskini, ani jej męża, nie poprawi powieść dziecinna, a dzieci podwójnie zgorszyć się muszą, czytając opisanie wad, błędów i nedorzecznosci w tych, którzy im za przewodników są dani.

W przedstawieniu podobnych typów znać ową lekko-myślność francuzką, ujawniającą się zarówno w autorze, jak w społeczeństwie, które je przyjmuje, a smutno pomyśleć, że u nas tak skwapliwie tłómaczą to, co raczej głęboko zagrzebane być winno.

Szkodliwość książek obcych dla naszej dziatwy objawia się pod rozmaitemi postaciami, gdzie istnieje przymusowa oświata, gdzie czytają nie tylko dzieci zamożnych rodziców, po większej części starannie chowane, ale i dzieci klass najmniejszych, książki dla młodego wieku często bardzo odpowiadają najniższemu poziomowi moralności i wykształcenia zajmują się poprawą wad, zwykle nie istniejących na pewnym szczeblu towarzyskim.

Większa część powieści Schmidt'a wymierzona jest przeciw kradzieży. A jednak manija tłómaczeń tak jest u nas rozpowszechniona, że jakkolwiek powieści te bynajmniej nie odpowiadają naszemu poziomowi, jakkolwiek są nudne, bez talentu, a często i sensu, jakkolwiek dla naszej dziatwy zupełnie nie stosowne są, jednak tak pilnie tłómaczone i spolszczane, iż, szukając książek dziecinnych, zawsze się z nimi spotkać trzeba.

Smiało powiedzieć można, iż podobne książki daleko więcej szkody, niż pożytku, przynieść muszą. Nie tylko bowiem rozwijają się z kardynalną zasadą etyczną: stosowania skutków do przyczyn, nie tylko wprowadzają zupełnie fantastyczną konsekwencyę faktów, ale jeszcze stawiają przed oczy dzieci obraz występków, o których one bardzo często nie miały pojęcia, któreby im inaczej nigdy na myśl nie przyszły i nasuwają im pokusy nieznane.

Podobne zarzuty czynione są wprawdzie nieraz powieściom dla dorosłych, tłómaczonym z obcych języków, a głównie z francuzkiego; ale ponieważ zadanie literatury dziecinnéj zupełnie inne, niż literatury dorosłych, uwag tych nie podobna do niéj zastosować. Ludzie dojrzały znają złe i nie mają téj pochopności nasladowniczej, jaka jest właściwością dziecka. Tłómaczenia zaznajomiają ich z prądami literackimi innych narodów, których poznanie jest konieczne dla wykształconego człowieka.

Widzieliśmy, że literaturą dziecinną kierują zupełnie inne względy,—zład to, co dla dorosłych pożyteczne, dla małych czytelników okazuje się zupełnie szkodliwe. Zastanawiając się nad niewłaściwością tłómaczeń, niemal sądzić trzeba, że takowe zupełnie prawie z literatury dziecinnéj usunięte być powinny, lub przynajmniej uleść radykalnéj zmianie i surowéj krytyce ludzi specjalnych.

Nieraz zdarza się słyszeć rodziców jak ubolewają nad tém, że wychowanie dzieci, pomimo troskliwych starań, nie wydało pożądaných owoców. Kiedy jednak zważymy giętkość i wrażliwość młodego umysłu i nieobrachowany wpływ, jaki nieraz pozornie drobny, fakt lub zdanie, wyrzeć nań mogą, dziwić się przestaniemy zmarnowanym usiłowaniom i ten ujemny wpływ w wielkiej części książkom dziecinnym przypiszemy.

Starannie chowane dzieci, zwykle więcej od innych, potrzebują tego umysłowego pokarmu, a tymczasem wpośród literatury dziecinnéj zaledwie jedna dziesiąta z książek, ciągle wydawanych i przedrukowywanych powinna, dostać się do rąk dziecinných. Krytyka ta wyda się może wielu zbyt

surowa, to też przypominam, iż postulatem tego rodzaju literatury jest: kształcić charakter i umysł w sposób bynajmniej nie zdradzający tego zamiaru, w sposób, by dziecie samo, bez niczyjéj pomocy, uderzone zostało jasnością koniecznych wyników, czyli, żeby, zamiast morału, zakończającego zwykle każdą powiastkę, a często najdowolniej do niej przy-czepionego, wypływał morał nie słowa, ale faktów.

Jeśli treść powieści dziecinnéj wymaga tak starannego doboru i rozważnego wychowania, niemal równie ważną jest w tym razie szata, czyli język, który w tłumaczeniach szczególnie, często bardzo bywa zaniedbany, skażony i zarażony zwrotami obcymi. Jeśli grzech podobny rażący jest wszędzie i na każdym miejscu, w niektórych okolicznościach staje się on grzechem głównym.

Książka dla dziecka powinna być pod każdym względem kształcąca, a pod względem językowym powinna odznaczać się czystością, w ten sposób, by zwroty i wyrazy z niéj zapamiętane, mogły służyć za modłę młodemu umysłowi w przyszłości; by leczyły go od wadliwych zwrotów, trafiających się powszechnie; by przeciwwały wszelkie ewentualne złe wpływy, jakie w rozmaitych otoczeniach zdarzyć się mogą. O zadaniu tém piszący nigdy zapominać nie powinien, a autorzy i wydawcy, którzy pod tym względem przeniewierzają się swemu zadaniu, popełniają winę, również ciężką, tém bardziej nie do darowania, że na błędach pedagogicznych nie kaźden poznać się może i zdania pod tym względem, stosownie do rozmaitych zapatrywań, różnić się mogą; gdy tymczasem błędy językowe podpadają pod prawidła, które kaźden bez wyjątku człowiek średniego wykształcenia znać musi.

Zdrowe pojęcia pedagogiczne odsądziły także stanowczo od prawa bytu owe potworne obrazki, owe zamazane drzeworyty i t. p., które nieraz szpecą, zamiast ozdabiać wydawnictwa dziecinnie, nie przynoszą żadnego pożytku, a obalamucają zmysł estetyczny, podstawiając rzecz brzydką, w miejsce pięknej.

Słowem, książka, zajmująca tak ważne stanowisko w umysłowości dziecka, powinna mu być wzorem pod każdym względem, zając jego wyobraźnię, obudzić pożyteczną ciekawość, nauczyć i oświecić, nie przekraczając granicy pojęć wieku, dla którego jest przeznaczona, a szczególnie i przede wszystkim powinna być przygotowaniem do życia, jako taka nie być z niem nigdy w sprzeczności, nie uczyć rzeczy, które doświadczenie zniszczyć musi, ale stawiać podwaliny późniejszej wiedzy życiowej.

Pod tym warunkiem będzie ona dzielnym czynnikiem zawilego procesu wychowania i pozostanie w pamięci dojrzałego człowieka, jak dobry stary przyjaciel, który uczył go stawiać pierwsze kroki, obudzał szlachetne uderzania serca, zbroił do walki życia i stawiał dziecku postulat przyszłości, który, jako człowiek, miał urzeczywistnić.

---

## XXIV.

**Zakończenie.**

W tym pobieżnym szkicu nie pomieściły się zapewne wszystkie przesady, wszystkie fałszywe poglądy, jakie tkwią w umysłach ogółu, przejawiają się w wychowaniu. Wiele stron jego pozostało niedotkniętych przy obecnym kierunku wiedzy, klasyfikacja jęj jest niezmiernie trudna, a kaźden szczegół w naukach psychologicznych, jak przyrodniczych, zahacza się o szczegóły inne, należące do rozmaitych gałęzi tęj wiedzy.

W wychowaniu, więcej jeszcze, jak w kaźdej nauce, mającej do czynienia z pierwiastkami psychicznymi, strzedz się trzeba bezwzględnego stosowania systematów; wytworzonych *a priori*, bo systemata podobne zwykle zupełnie chybiają celu, lub wyrabiają doktrynerów.

Naukę wychowawczą przedewszystkiem stosować trzeba indywidualnie, wedle wskazówek, dostarczanych kaźdej chwili przez samych wychowañców.

Należy pamiętać, że pierwszym postulatem być tutaj powinna: harmonija, czyli równomiernie rozwinięć władz we wszystkich kierunkach. Jeśli głównie zastanawiałam się nad niektórymi, to z powodu, że najmnieć na nie powszechna uwaga jest zwróćona, jak również, że największe braki tutaj właśnie czuć się dają. Zresztą obćenie i nauka dochodzi do pojęćia, że wszystkie objawy psychiczne są manifestacją różnorodną jednęj i tęjże samej siły, że zatem

jedne drugie wspierać wzajemnie powinny, że wyobraźnia wspomaga rozum, rozum oświeca uczucie, poznanie wzmacnia wolę, a ta służy wszystkim władzom umysłowym. Wszystkie więc równomiernie kształcić należy, dając pierwszeństwo stosownie do indywidualności i potrzeby tym, które stosunkowo najmniej są wyrobione.

Nadewszystko nie zapominajmy najsilniejszego czynnika w wychowaniu, jaki stanowi przykład. Żywy przykład w otaczających, przykład w książkach, życiorysach, poezjach, które się dziecku podają, stanowi nieraz o jego przyszłym kierunku. Tylko bardzo nieudolny wychowawca nie użyje tego czynnika i nie potrafi za jego pomocą zbudzić w sercu wychowañców szlachetnych uczuć, miłości bliźniego, poświęcenia dla obowiązku, lub dla idei, których to podniosłych czynników zaprzeczają dzisiejszemu pokoleniu, kierunkowi realnemu, jaki wychowanie przybrało w tych latach ostatnich, przypisując ten brak dotkliwy.

Nie potrzebuję zdaje się dowodzić, jak wielkim błędem byłoby: zaniedbanie rozwijania uczuciowych stron człowieka, które, narówni z innymi, mają swoją zasadę i rację bytu, nawet wobec najwięcej pozytywnych kierunków wiedzy.

Jeśli na nie kładłam mniejszy nacisk, to jedynie dla tego, że społeczeństwo nasze nie potrzebuje z tej strony zachęty, gdyż tradycyjnie wychowanie nasze, zwłaszcza ta jego część, która zostawała w ręku matek, prędzej grzeszyła nadmiarem, niż niedoborem uczuciowego pierwiastku.





13023/

1