

БИБЛИОТЕКА
PW
SP
КРАСНОВ

1556

153

ZASADY
WYCHOWANIA

Herberta Spencera i Aleksandra Baina.

Wyłożył

Jerzy Harwot.

PRZEMYŚL.

Nakładem autora. — Drukiem Jana Cara.

1881.



1556

Co do popularności, mało która nauka równać się może z nauką wychowania. Pochodzi to głównie ztąd, że zajmuje się ona dobrem dzieci, a dzieci ze wszystkiego zapewnie, co pod słońcem istnieje, najmilsze są sercu rodziców, rdzeń społeczeństwa stanowiących. Nie idzie jednak ztąd, żeby sprawa wychowania była tak łatwa i wydoskonalsza i w celach i środkach swych tak jasna, jakby sobie tego życzyć należało. Podstawa bowiem umiejętna tej nauki leży w psychologii, a psychologia do niedawna jeszcze była prawie w niemowlęctwie. Dopiero w ostatnich dziesiątkach lat rozwinęła się o tyle, że w niej pedagogika jako nauka stosowana mogła szukać trwałej podstawy naukowej. Mimo to więc, że pedagogiką zajmowali się od dawien dawna najpotężniejsi myśliciele, jak Plato, Loke, Rousseau, Kant, Trentowski, przecież nauka ta, nie mając w psychologii trwałej podstawy, była tylko luźną, mniej lub więcej zřęcznie zestawioną zbieraniną pojedynczych spostrzeżeń, chociaż nieraz wcale trafnych, a dopiero po najnowszym rozwinięciu się psychologii doświadczalnej otrzymała ona charakter więcej umiejętny. Klasyczną ziemią psychologii doświadczalnej jest przedewszystkiem Wielka Brytania; tam w najnowszym czasie pojawił się cały szereg istnych tytanów myśli, oddających się badaniom psychologicznym, mężów, na którychby z zadowoleniem i dumą popatrzyli, gdyby wstali z grobu ci, co stanowili chwałę dawnego Albionu. Z pomiędzy nich uchodzi Herbert Spencer za najgenialniejszego, Aleksander Bain za najgruntowniejszego psychologa nowoczesnego. W obec blizkiego związku psychologii z pedagogiką nie można się dziwić, że ten sam kraj jest także ojczyzną najnowszcej umiejętnej pedagogiki. Również nie przypadek tylko chciał, aby właśnie owi najwięksi dwaj psychologowie nowocześni zajęli się opracowaniem pedagogiki i nadaniem jej rzetelnych podstaw psychologicznych i naukowych. Mamy tedy przed sobą dwie prace, które więcej niż wszelkie inne ze wszech miar mogą być uważane za szczyt wszystkich dotychczasowych usiłowań na polu pedagogiki.

Lewes, ziomek Spencera, a sam potężny myśliciel, w swój historyi filozofii mówiąc o Spencercze, zapytuje się, czy kiedykolwiek ukazał się w Anglii myśliciel potężniejszy od niego, chociaż przyszłość dopiero oznaczy jego stanowisko w historyi. Jego najnowsze dzieło „o wychowaniu moralnem, umysłowem i fizycznem” wyszło zaraz po ukazaniu się angielskiej edycji prawie we wszystkich językach europejskich, a w polskiem tłumaczeniu Siemiradzkiego ukazało się już drugie wydanie. Początek dzieła poświęcony jest rozbirowi pytania, **jaka wiedza jest najbardziej pożyteczna.**

W ludzkości skłonność do strojenia się i do wszelkiego rodzaju ozdób i błyskotek zawsze poprzedzała rzeczywistą potrzebę ubierania się. Humboldt opowiada, że Indianin z Orinoko, nie dbający wcale o dobrobyt materialny, w ciągu dni piętnastu oddaje się jednak pracy, a to w tym celu, aby za zapracowane pieniądze kupić farby; jest bowiem przekonany, że pomalowany wzbudzi powszechny zachwyty. I pomiędzy nami zdarzają się często osoby, więcej o zbytek i wytworność, niż o wygodę dbające, osoby, dla których krój i elegancja ich sukien znaczą więcej, aniżeli ich użyteczność. Ten sam stosunek istnieje i w dziedzinie umysłowej. I tutaj zamiłowanie do wszystkiego, co świetne i błyszczące, poprzedzało zamiłowanie do rzeczy użytecznych. Obecnie, jak i dawniej, nauka zastosowana do dobrobytu, stoi na drugim planie, pierwsze zaś miejsce zajmują sztuki piękne. Ludzie kształcą umysł swych dzieci, tak samo jak ciała ich ubierają, t. j. podług wymagań panującej mody, dla dogodzenia opinii publicznej. Jak Indianin z Orinoko nie odważy się opuścić swego mieszkania, nie będąc pomalowanym, a to nie ze względu na użyteczność, lecz dla tego, że wstydziłby się bez tatuowania pokazać się komu, tak samo wymagają od młodzieńców obszernych studyów nad greczyzną i łaciną, nie dlatego, żeby im była pożyteczną, bo zaledwie setnemu z tych, co się jej uczą, może być rzeczywiście potrzebna, lecz dla tego tylko, że młodzieniec nie posiadający tych języków, doznałby w świecie wielkiego upokorzenia. Upodobanie w strojeniu się, błyszczeniu, jak względem ciała, tak i względem umysłu, zawsze było większe pomiędzy kobietami, aniżeli pomiędzy mężczyznami. Kolczyki, pierścienie, bransolety, cudze włosy, róże, bielidła, cierpienia, jakie znoszą z własnej woli, przywdziewając suknie modne zamiast wygodnych, zawsze były na porządku dziennym. A dzisiejsze wychowanie kobiece, które przed przedmiotami pożytecznymi, jak czytanie, pisanie, gramatyka, arytmetyka, szycie daje pierwszeństwo przedmiotom, prowadzącym do błyszczenia, jak taniec, muzyka, śpiew, rysunek, język francuzki, niemiecki, włoski, opowiadania o urodzeniach, małżeństwach i śmierciach królów, temu kierunkowi odpowiada prawie zupełnie. Przyczyną tego zjawiska jest okoliczność, że od czasów najdawniejszych, aż do chwili obecnej, potrzeby społeczne miały pierwszeństwo nad potrzebami jednostek. Okoliczność ta tłumaczy charakter naszego wychowania. Nie troszczymy się o wartość wewnętrzną wiedzy, lecz pragniemy tylko, abyśmy przy jej pomocy dojść mogli do powodzenia, zaszczytów, szacunku, do tego, co robi człowieka wpływowym, co mu daje stanowisko w świecie. Tak więc w ciągu całego życia, najważniejszym dla nas warunkiem jest nie być, lecz wydać się.

Jeżeli takie zapatrywanie na naukę jest powszechnem, w takim razie rzeczywistą jej wartość nie lepiej ocenić zdołamy od dzikiego, który sobie zęby piluje lub maluje paznogie. Jeżeli by kto lepiej się jeszcze chciał przekonać o tém, jak powierzchownem i nieodpowiadającym potrzebom jest nasze wychowanie, możemy zwrócić jego uwagę na fakt, że dotąd tak mało zastanawiano się nad wartością porównawczą rozmaitych nauk i że ta wartość porównawcza nie była prawie nigdy przedmiotem metodycznych roztrząsań naukowych. Nie tylko że nieodszukano dotąd kryterium dla tego rodzaju ocen, lecz co więcej, nie starano się nawet sprawdzić czy kryterium takie istnieje; a nawet wątpliwą jest rzeczą, czy potrzeba jego wynalezienia

została dokładnie zrozumiana. Wprawdzie od czasu do czasu wszczynają się na nowo odwieczny spór o wartość porównawczą dwóch kierunków wychowania, klasycznego i realnego; lecz spór ten, prowadzony zwykle empirycznie, nie oparty na żadnym stałym kryterium, małą ma wartość wobec kwestyi ogólnej, której część tylko stanowi. Wyobrażają sobie powszechnie, że dość jest rozstrzygnąć pytanie, jaki rodzaj wychowania, klasyczny, czy realny, jest lepszy, ażeby jednocześnie określić ideał wychowania umysłowego. Postępować w ten sposób, jest to naśladować tych, którzy sądzą, że cała znajomość higieny polega na zbadaniu własności pożywnych chleba i kartofli i określenia, który z tych pokarmów jest lepszym. Kwestya polega na zbadaniu, jaka jest użyteczność w z g l ę d n a pewnej nauki, nie zaś, czy sama nauka przez się jest z siebie użyteczną lub nie. Spór cały zasadza się na rozstrzygnięciu pytania, czy korzyści pewnego rodzaju wychowania odpowiadają wysiłkom i pracy, jakie nabycie jego kosztowało. Niewątpliwie wszelki przedmiot, wszelka nauka musi posiadać pewien stopień użyteczności. Rok poświęcony nauce heraldyki, niezaprzeczenie zaznajomiłby nas doskonale z obyczajami wieków ubiegłych. Osoba, któraby znała odległość istniejącą między wszystkimi miastami Anglii, zapewne z czasem mogłaby z tego odnieść korzyść, n. p. układając plan podróży. Jeżeliby się kto chciał zająć zebraniem wszystkich plotek danej okolicy, mogłoby to mu się przydać do studyów nad sposobem tworzenia się i przekształcania podań. A jednak każdy uzna za niedorzeczne zmuszanie młodego człowieka do oddawania się pracy tego rodzaju w ciągu lat kilku życia, zamiast uczenia się rzeczy bardziej pożytecznych. Gdyby życia ludzkiego starczyło na zdobycie wszystkich nauk, wówczas mielibyśmy prawo nie robić wyboru. Lecz my, których życie jest tak krótkim, nie powinniśmy zapominać, jak mało mamy czasu na naukę. A i ten czas skracają jeszcze tysiączne zatrudnienia i zajęcia życia codziennego. Dla tego to trzeba się starać, aby go użyć w sposób najbardziej pożyteczny.

Jakaż więc wiedza jest dla nas najbardziej potrzebna, czyli wyrażając się słowami Bakona, jaka jest wartość względna każdej nauki? Do tego trzeba najprzód określić modłę, podług której można oceniać wartość przedmiotów. Na szczęście wszyscy się co do określenia tej modły zgadzają. Wartość nauki wszyscy oceniają podług wpływu, jaki ona na życie wyrzucić może. Celem wychowania jest uzdolnienie do życia o ile możliwości doskonałego. Poznać więc najlepszy system wychowania możemy jedynie przez rozważanie, o ile zbliża on nas do zamierzonego celu. Bez wątpienia zadanie to nie łatwe, lecz trudności nie powinny nas zrażać i nie powinniśmy nigdy rozwiązań tego zadania zaniechać, tak bowiem wielkie ma ono dla nas znaczenie. Przedewszystkiem więc wypada nam uporządkować podług ich znaczenia główne czynności życia ludzkiego. Naturalny ich szereg tak się przedstawia: 1) czynności bezpośrednio samozachowawcze; 2) czynności pośrednio samozachowawcze, czyli pośrednio potrzebne do zabezpieczenia własnego istnienia; 3) czynności mające na celu wychowanie własnego potomstwa; 4) czynności zapewniające porządek społeczny czyli życia towarzyskiego; 5) czynności różnorodne służące do zapelnienia czasu wolnego, czyli czynności estetyczne. Nie potrzeba dowodów na to, że takim jest mniej więcej naturalne

następstwo tych czynności. W rzeczy samej pierwsze miejsce zajmują czynności i środki, mające na celu zabezpieczenie osobistości człowieka. Wiadomości tego rodzaju, jako dotyczące osobistego bezpieczeństwa, są pierwsze i najbardziej potrzebne, bo bez nich istnienie człowieka byłoby na ciągle próby i wypadki narażone. Drugie miejsce należy się czynnościom pośrednio zachowawczym, polegającym na dostarczeniu środków do życia. Potrzeba wyszukiwania środków do życia dla siebie samego poprzedzać musi obowiązki względem rodziny, ponieważ zazwyczaj wypełnianie tych ostatnich najzupełniej zawisło od tamtych. Ponieważ zaś ostatecznie wartość i potęga społeczeństwa zależą zupełnie od charakteru obywateli, a ten charakter zawisł od ich wychowania, jasną jest przeto rzeczą, że pomyślność społeczeństwa zawisła od dobrego stanu rodziny. Nareszcie liczne zatrudnienia przyjemne, zapełniające chwile wolne od pracy poważniejszej, jak poezya, muzyka, malarstwo, nie mogły istnieć, zanim się nie utworzył stan społeczny. Sztuki piękne mogą dojść do doskonałości tylko w społeczeństwach stojących na wysokim szczeblu rozwoju. Dla tego też w wychowaniu nie należy im oddawać pierwszeństwa, bo wiadomości, mogące się przyczynić do wykształcenia dobrego obywatela kraju, większą wartość posiadają od wiadomości, kształcących smak estetyczny. Powtarzamy więc raz jeszcze, że najbardziej naturalny porządek tego następstwa jest taki: wychowanie rozwijające czynności bezpośrednio samozachowawcze; wychowanie kształcające czynności pośrednio samozachowawcze; wychowanie przysposabiające nas do obowiązków rodzicielskich; wychowanie kształcające obywatela kraju; wreszcie wychowanie mające za przedmiot sztuki piękne, czyli estetyczną stronę życia. Te gałęzie wychowania zostają w bardzo ścisłym ze sobą związku, ale nie przestają istnieć i są bardzo wyraźne. W obec teraźniejszego stanu cywilizacji nie możemy osiągnąć ideału wychowania, czyli uzdolnienia człowieka do życia doskonałego, wszechstronnego; poprzestać przeto musimy na zachowaniu właściwego stosunku w uzdolnieniu do każdego z powyższych działów czynności. Nie dążmy do kształcenia umysłu w jednym tylko kierunku kosztem innych, nie mniej potrzebnych wiadomości; lecz owszem zwracajmy uwagę na wszystkie i starajmy się, usiłowania nasze do względnej ich wartości zastosować. W tym jedynie wypadku należy od prawidła tego odstąpić, kiedy szczególne zdolności wymagają słusznie poświęcenia się jednej jakiej nauce, która w przyszłości ma się stać specjalnością i może los zabezpieczyć. W ogólności jednak przedmiotem wychowania być musi zdobycie jak najzupełniejsze wiadomości, przyczyniających się najlepiej do wszechstronnego rozwoju życia indywidualnego i społecznego, a pobieżne tylko zapoznanie się z takimi wiadomościami, które najmniej się do tego rozwoju przyczyniają. Do tych uwag dodać jeszcze trzeba, że wszelkie nabywanie wiadomości ma podwójną wartość: najprzód jako w i e d z a, powtóre jako ć w i c z e n i e umysłu. Ucząc się czegoś, przedewszystkiém ćwiczymy nasze zdolności umysłowe a następnie wzbogacamy umysł wiadomościami. Na tych zasadach ogólnych oprzeć się ma system wychowania racjonalnego. Życie człowieka składa się z rozmaitego rodzaju czynności, których wartość stopniowo się zmniejsza; uczenie się ich ma podwójne znaczenie: jako wzbogacenie umysłu wiadomościami i jako ćwiczenie.

Na szczęście pierwsza i najgłówniejsza część wychowania, czynność bezpośrednio samozachowawcza, jest już przez samą naturę utrwalona. Już u dziecka, które się do nianki tuli i płacze na widok osoby obcej, spostrzegamy objawy instynktu zachowawczego, unikającego przedmiotów nieznanymi i, być może, niebezpiecznych. Później, kiedy dziecko się już chodzić nauczyło, obawa, jakiej doświadcza przy zbliżeniu się psa cudzego, przeraźliwy krzyk, z jakim ucieka do matki na widok czegoś niespodziewanego, dowodzą istnienie tego samego instynktu. Ponieważ więc natura troszczy się sama o nas, nie potrzebujemy przeto wiele sami się tym początkowem wychowaniem zajmować. Potrzeba tu tylko pozostawić dziecku zupełną swobodę nabywania doświadczenia, co jest niebezpieczne i w niczem natury nie krępować. Dla tego też niedorzecznie postępują nauczycielki szkół, zabraniając powierzonym ich pieczy dziewczynkom, oddawać się swobodnie zabawom i ćwiczeniom, skutkiem czego nie umieją one następnie dać sobie w życiu rady i często stają się ofiarą rozmaitych nieszczęść. W późniejszym jednak życiu nie wystarczy ów instynkt samozachowawczy, a dla zachowania zdrowia każdy człowiek znać powinien dokładnie prawa fizyologiczne. Ktoby wątpił o konieczności bliższego zapoznania się z zasadami fizjologii, niech się tylko rozejrzy dokoła i zechce zastanowić się nad tem, jak mało osób w wieku średnim lub podeszłym cieszy się zdrowiem. A przecież życie bez zdrowia jest szeregiem cierpień i ciężarem, zamiast być dobrodziejstwem i uciechą. A jednak znajdują się osoby, które z szyderstwem przyjmą wygłoszoną właśnie zasadę. Osoby te, które niezawodnie rumieniłyby się ze wstydu, gdyby im się zdarzyło w Ifigenii akcent zamiast na przedostatniej położyć na inną zgłosce, albo które uważałyby za zniewagę przypuszczenie, że mogą o jakichś czynach bajecznych półbogów nie wiedzieć: bez najmniejszego zakłopotania przyznają się do niewiedomości, w jakim się miejscu trąbka Eustachiusza znajduje, jaka jest prawidłowa liczba uderzeń pulsu, albo w jaki sposób płuca wciągają otaczające powietrze. Troszcząc się o to, aby synowie ich biegli byli w znajomości bajek i przesądów, jakie się przed dwoma tysiącami lat dzieć miały, ludzie ci nie dbają wcale o nauczanie ich chociażby głównych tylko wiadomości o budowie i czynnościach własnego ciała; do takiego stopnia w wychowaniu naszym przyjemne nad pożytecznem przeważa.

Nie trzeba dowodzić, jakie znaczenie posiada drugi z kolei rodzaj wiedzy, który, nauczając jednostki rozmaitych sposobów zarobkowania na utrzymanie życia, prowadzi do czynności pośrednio samozachowawczych. Wszyscy się pod tym względem zgadzają, a zdaniem ogółu, ten rodzaj wiedzy nawet cel wychowania stanowi. Lecz podczas gdy prawie każdy gotów jest wygłaszać tę oderwaną zasadę, że wychowanie, uzdolniające młodzież do pracy, jest niezmiernie ważnem, a nawet bardziej od wszelkich innych rodzajów wychowania potrzebnem, mało się znajdzie osób, któreby chciały wiedzieć, jaki rodzaj wychowania potrafi w nich te zdolności wykształcić. I w rzeczy samej, czém się trudnią ludzie z wyjątkiem kilku nielicznych klas społeczeństwa? Oto, zajmują się wytwarzaniem, przerabianiem i podziałem środków, do utrzymania życia służących. Pomyślność tego zajęcia zawisła od ściślejszej znajomości fizycznych, chemicznych lub biologicznych własności tych środków, jednem słowem, zawisła od wiedzy.

Przyznać należy, iż należycie oceniono znaczenie czytania, pisania i rachunków; ale na tém koniec. Nie uwzględniono zaś należycie takich przedmiotów, jak logika, matematyka z geometryą, mechanika, fizyka, chemia, astronomia, geologia, biologia i socyologia. To, co najbardziej w szkołach naszych bywa zaniedbywaném, to właśnie najbardziej nam w życiu przydać się może. Przemysł nasz dawnoby już nie istniał, gdyby ludzie nie kształcili się sami, nabywając wiadomości praktyczne, a to już po ukończeniu wychowania szkolnego. Gdyby nie wiedza, nagromadzona w ciągu wieków całych, po za obrębem i niezależnie od wykształcenia urzędowego, rozmaite gałęzie przemysłu naszego wcaleby istnieć nie mogły. Gdybyśmy nie posiadali innego wykształcenia nad to, jakie nam w szkołach publicznych dają, Anglia obecnie jeszcze byłaby tém, czém była za czasów feudalizmu. Znajomość życia, której zawdzięczamy to, że staliśmy się narodem potężnym, i która jest dla nas warunkiem bytu, rozwijała się w cieniu, w kryjówkach ustronnych, podczas gdy nasi patentowi profesorowie bawili się wyłącznie nauczaniem formułek bez treści.

Doszliśmy do trzeciego z kolei wielkiego działu czynności ludzkich, czynności, do których wcale nas za młodu nie przysposabiają. Gdyby dziwnym zbiegiem okoliczności potomność nie odziedziczyła po nas żadnego innego śladu cywilizacyi, oprócz stosu naszych książek klasycznych i ćwiczeń szkolnych, zdziwiłby się, przeglądając je, ówczesny starożytnik lub antykwaryusz i pomyślałby sobie: „Rozumiem! w wychowaniu tém szczególniej uwzględniono prace, pozostawione przez narody już w owym czasie wymarłe, musiał to więc być naród jakiś upośledzony, własnych swych skarbów umysłowych nie posiadający; lecz nie znajduję tu żadnej wzmianki o wychowaniu dzieci, a więc był to zapewne kurs nauk dla jednego z ich zakonów klasztornych.“ W samej rzeczy, czyż nie jest rzeczą okropną powierzanie losu młodego pokolenia wpływowi nierozsądnych nawyknień, kierownictwu nieuków, podszeptom mamek, radom przesądnych babek? Gdyby się kto zajął handlem, nie mając najmniejszego o arytmetyce i prowadzeniu ksiąg kupieckich pojęcia, śmiałobyśmy się z jego głupoty. Gdyby się ktokolwiek odważył, nie nauczywszy się poprzednio anatomii, pochwyć skalpel chirurga, dziwilibyśmy się jego zuchwałości i litowalibyśmy się nad powierzonymi jego opiece chorymi. Gdy jednak rodzice przystępują do trudnego zadania wychowywania dzieci bez najmniejszego przygotowania, bo nie znając nawet głównych zasad wychowania fizycznego, moralnego i umysłowego, nikt się temu nie dziwi ani się lituje nad ofiarami! Przyjrzyjmy się młodej matce i jej postępowaniu z dziećmi. Przed kilkoma zaledwie laty młoda ta kobieta siedziała na ławie szkolnej a nauczycielki jej starały się, pamięć jej obarczyć słówkami, imionami i datami; ale o naturze zjawisk, z któremi jako matka obecnie ma do czynienia nie odebrała od nich najmniejszego pojęcia i radzi sobie na oślep w wypadkach, w których zawahałby się człowiek, najwyższą naukę nawet posiadający. Gdy synowie i córki im chorują, rodzice uważają to za nieszczęście, przez opatrność na nich zesłane. Tymczasem rzecz się ma zupełnie inaczej. Wprawdzie w wielu razach przyczyny choroby przychodzą drogą dziedziczności; najeźdźcą jednak źródła ich szukać należy w niewłaściwem pielęgnowaniu i prowadzeniu dzieci. Pod względem wychowania moralnego, matka zazwyczaj nie rozumie tej zasadniczej i wielkiej prawdy,

że w pokoju dziecka, zarówno jak i na świecie, jedynie prawdziwą i zbawienną karnością jest ta, która polega na dopuszczaniu złych lub dobrych, przyjemnych lub niemiłych następstw naturalnych naszych czynności. W dziedzinie wychowania umysłowego przeocząją zasadę, że umysł idzie od poznania rzeczy konkretnych do abstrakcyjnych; wszystkie prawie nauki wykładane są w sposób niewłaściwy, a mianowicie wykład zaczyna się od reguł, zasad ogólnych, gdy przeciwnie należałoby rozwijać je stopniowo w tym samym porządku, w jakim powstają w umyśle dziecka pojęcia o przedmiotach świata zewnętrznego. Jednym słowem, wychowanie fizyczne, moralne i umysłowe jest do najwyższego stopnia wadliwem, a to z tego głównie powodu, że rodzice wcale nie posiadają nauki, która jedna tylko mogłaby właściwą drogę postępowania wskazać (t. j. fizyologii i psychologii). Czegóż więc możemy się spodziewać po tych, którzy przystępują do rozwiązywania najtrudniejszego ze wszystkich zadań bez wszelkiego przygotowania? Długięj potrzeba pracy, aby się nauczyć szyc trzewiki, dom budować, kierować lokomotywą; czy rozwój cielesny i umysłowy człowieka jest rzeczą prostszą? Czyż nie jest szaleństwem, dopuszczać ludzi nieprzygotowanych do kierowania procesem najbardziej złożonym ze wszystkich, jakie w przyrodzie istnieją? Ojciec, który z własnej winy utracił miłość swych synów, surowością swą popchnął ich do nieuległości i upadku moralnego, uzna za zapewne, że nauka o charakterze więcejby mu się przydała od znajomości Eschilosa. Matka, która oplakuje zgon piérworodnego dziecka, zmarłego wskutek jej nieporadności, nie wiele pocieszy się tém, że potrafi czytać tekst oryginalny Fenelona.

Od obowiązków rodzicielskich przejdźmy do obowiązków obywatela kraju. Zaczniemy od zapytania, jaka umiejętność jest człowiekowi potrzebna, aby mógł obowiązkom tym zadość uczynić? W dzisiejszem wychowaniu służy nam w tym celu historia. Ale wiadomości, pod tą nazwą dzieciom udzielane, nie mają dla życia żadnej wartości. Fakta, zawarte w szkolnych podręcznikach historyi zarówno jak i w dziełach poważnych, nie dają wcale właściwego pojęcia o dziejach ludzkości. Opisy życia królów, których prawie wyłącznie uczą się dzieci, znajomość intryg dworskich, spisków, najazdów, bitew, nazw osób w nich udział biorących nie wystarczają do wyświelenia przyczyn wzrostu lub upadku narodów. Czyż opisy wszystkich bitew stanowczych, stoczonych na kuli ziemskiej, mogą pokierować naszym sądem w przyszłych wyborach? Lecz to są fakta, fakta niezmiernie ciekawe, odpowiecie mi na to. Lecz jeżeliby kto nam doniósł, że kotka sąsiadki wczoraj się okociła, powiedzielibyśmy mu, że wiadomość ta wcale nas nie obchodzi. Chociaż jest to fakt, żadnej on użyteczności nie przedstawia i w niczém na postępowanie nasze wpływać nie zdoła i nie pomoże nam do osiągnięcia życia doskonałego. Podobnie rzecz się ma z faktami historycznymi. Tylko te dla nas mają wartość, które wpłynąć mogą na uregulowanie zasad naszego postępowania. O innych faktach nieźle jest dowiedzieć się dla przyjemności, lecz nie należy się łudzić, jakoby stanowiły one źródło wykształcenia. W tym celu nie przydatna nam jest dzisiejsza t. zw. historia, lecz zupełnie inny obraz historyi, który moglibyśmy nazwać „opisową nauką społeczeństwa,“ w której życie narodów w ten sposób byłoby opowiedziane, iżby można na tej podstawie określić prawa zasadnicze, rządzące zjawiskami społecznymi i jasno poznać czynniki, które podnoszą narody, a które je prowadzą

do upadku. To powinno stanowić rzeczywistą treść historii a tego właśnie niema w dotychczasowych książkach historycznych. Jak w dawnych czasach królowie byli wszystkim a lud niczém, tak samo w dawnych pracach historycznych czyny królów stanowiły główną treść opowiadania, życie zaś narodu tylko rzecz dodatkową. Tylko w czasach najnowszych, kiedy panującą stała się idea: szczęście narodów, nie zaś królów, historycy poniekąd zajęli się badaniem zjawisk postępu społecznego. W takiej opisowej nauce społeczeństwa historia rządów zajmie miejsce zawsze wybitne, ale obejmować musi jak najmniej plotek i bajeczek o sobach rządzących, a natomiast jak największą liczbę szczegółów o jego rodzaju i składzie, zasadach, stronach ujemnych i dodatnich. Obok tego należy równie dokładnie poznać rządy kościoła, ich skład, postępowanie, stosunek do państwa, zasady religijne i ich wpływ na społeczeństwo. Nie mniej jednak należy wiedzieć o stosunku różnych warstw społecznych do siebie, jakie są pojęcia towarzyskie, jakie życie codzienne, z czego się ludzie utrzymywali, jak zdobywali środki do życia, jakimi były rolnictwo, górnictwo, handel, przemysł, jaki był rodzaj wychowania, jaki stan nauki i sztuki. Obraz wieków, po sobie idących, musi być tak przedstawiony, aby widoczną była stopniowa zmiana wierzeń, urzędzeń i obyczajów narodu i ciągle harmonijne przeobrażanie się budowy społecznej. Do takiej socjologii opisowej a jedynie dla młodzieży użytecznej nie mamy dotąd zebranego materiału, a nawet o niej pojęcie jeszcze jest nie wyrobione.

Pozostaje nam rozebrać ostatni dział czynności ludzkich, przeznaczony do zapełnienia chwil wolnych od pracy. Ponieważ piąty ten dział pomieściliśmy w końcu, t. j. po przedmiotach, bardziej bezpośrednio postępu ludzkości dotyczących, mógłby kto zrobić nam zarzut, iż czynności te bardzo mało cenimy. Tak jednak nie jest. Niemniej od innych cenimy wykształcenie estetyczne, oraz wypływające ztąd dla człowieka rozkosze. Bez malarstwa, rzeźby, muzyki, poezji i wzruszeń, wywołanych pięknnością przyrody, życie połowiby swego uroku utraciło. Ale co innego jest uważać wykształcenie estetyczne jako środek w wysokim stopniu sprzyjający uszczęśliwieniu człowieka, a co innego, mieć je za główny i konieczny cel szczęścia ludzkiego. Jakkolwiek wielkiem może być jego znaczenie, zawsze jednak pierwszeństwo przynależy takiemu wykształceniu, które się bezpośrednio do codziennych potrzeb i obowiązków życia naszego odnosi. Piśmiennictwo i sztuki piękne mogą powstać tylko wtedy, kiedy już istnieją takie rodzaje czynności ludzkich, które koniecznie dla życia społecznego są potrzebne; a rzecz, która przez inną stała się dopiero możliwą, musi następować po tej, która ją możliwą uczyniła. Ogrodnik hoduje roślinę dla kwiatu, a jednak pielęgnuje liście i korzenie, bo bez nich sam kwiat wytworzyć się nie mógł, bo od nich cały rozwój kwiatu zależy. Dokłada wszelkich starań, aby roślinę przy życiu i zdrowiu utrzymać, a to dla tego, że niepodobna bez należytego pielęgnowania rośliny, otrzymać kwiatu pożądanego. Toż samo ma miejsce w wypadku, który nas obecnie zajmuje. W wychowaniu naszym zaniedbujemy roślinę dla kwiatu, zapominamy o tém, co życie daje, i zajmujemy się tém tylko, co mu piękna i ozdoby udziela. Nie rozwijamy w dzieciach zdolności samozachowawczych; pobieżnie tylko obznajmiamy je ze środkami zapracowania na życie; nie dajemy im najmniejszego pojęcia o obowiązkach rodzicielskich; dla uzdolnienia wreszcie do należytego speł-

niania obowiązków obywatela, obarczamy ich pamięć wiadomościami, prawie żadnej wartości nie mającymi; ale z drugiej strony dokładamy wszelkich starań, aby nauczyć je rzeczy, które życiu wytworności, poloru i blasku dodają. Chociaż niezaprzeczenie znajomość języków nowożytnych bardzo jest potrzebną, bo umozebnia czytanie dzieł w oryginalne i porozumienie się z cudzoziemcami, nie wynika ztąd jednak, aby należało jęj poświęcać wiadomości, bezpośrednią dla życia wartość mające. Przypuśćmy, że prawdą jest, jakoby wychowanie klasyczne wpływało na wyrobienie stylu wytwornego; nie idzie jednak zatém, abyśmy poprawność i wykwentność stylu wyżej stawiali, niż znajomość zasad wychowania dzieci. Przypuśćmy, że czytanie poetów starożytnych, którzy używali języków obecnie już martwych, posłużyć może do wykształcenia gustu; czy ztąd jednak wynika, aby wydoskonalenie gustu równe miało znaczenie, jak znajomość zasad higieny? Talenty, sztuki piękne, piśmiennictwo nadobne, jednem słowem, to wszystko, co stanowi kwiat cywilizacyi, bezwarunkowo musi ustąpić piérwszeństwa porządkowi, na którym się cywilizacya opiera. Ponieważ sztuki piękne wypełniają wolne chwile życia, należy im przeto poświęcać chwile, zbywające od pracy i prawdziwego wychowania. Zastanówmy się teraz nad tém, jakie wiadomości najbardziej są potrzebne, aby uzdolnić nas do życia estetycznego, a mianowicie do odczuwania piękna w przyrodzie, dziełach sztuki i piśmiennictwie. Otóż namacalną jest prawdą, że sztuki piękne koniecznie na nauce opierać się muszą, że bez nauki ani arcydzieł, ani należytej tych arcydzieł oceny być nie może. Młodzi ludzie, poświęcający się rzeźbiarstwu, studyują kości i mięśnie ciała ludzkiego, aby poznać ich położenie, ruchy i połączenia. Malarstwo chińskie jest tak śmiesznem z tego powodu, że Chińczycy nie umieją natury naśladować, że ich perspektywa liniowa jest zupełnie błędną a perspektywa powietrzna żądną. Również muzyka jest tylko zidealizowanym wyrazem uczuć i wrażeń i jest dobrą lub złą, stosownie do tego, czy odpowiada prawom naturalnego tych uczuć i wrażeń wyrazu. To samo da się i o poezyi powiedzieć. Każdy artysta, aby prawdziwe arcydzieło stworzyć, powinien nietylko znać prawa zjawisk, jakie oddać zamierza, lecz nadto pojmować, w jaki sposób praca jego na umysł widza lub słuchacza oddziała; a to stanowi kwestyą ściśle psychologiczną. Wrażenie, wywołane dziełem sztuki, zależy oczywiście od własności umysłowych osoby, której dzieło to okazaniem zostało; ponieważ zaś wszystkie umysły posiadają pewne cechy wspólne, przeto muszą też istnieć odpowiednie im zasady ogólne, do których wszelkie dzieła sztuki powinny się stosować. Pytanie, czy jaki utwór jest dobrym, jest oraz pytaniem, czy oddziała on na myśl i uczucia widzów. Wprawdzie nauka nie może stworzyć mistrzów, bo do tego trzeba się urodzić artystą lub poetą. Ale tylko talent w połączeniu z nauką doprowadzić może do wyżyn doskonałości. A nauka potrzebna jest nietylko dla tworzenia arcydzieł, lecz zarówno dla ich ocen; nietylko dla artysty, ale i dla znawcy. Dla czego człowiek dorosły lepiej od dziecka potrafi piękno obrazu ocenić? Czyż nie dla tego, że lepiej zna przyrodę i rozumie, w jakim stopniu obraz ją naśladuje? Dla czego człowiek wykształcony większą od wieśniaka znajduje przyjemność w czytaniu pięknego poematu? Czyż nie dla tego, że obszerniejsza znajomość ludzi i rzeczy daje mu możność widzenia i pojmowania w poezyi tego, czego wieśniak nie rozumie a nawet nie dostrzega? Wiedza sama jest

piérwiastkiem poetycznym. Nauka odkrywa uczonemu skarbiec poezyi tam, gdzie nieuk jój dostrzedz nie zdoła. Ci, którym znane jest życie Goethego, wiedzą, że można być zarazem uczonym i genialnym poetą. Czyż sądzicie, że to, co dla niewtajemniczonego widza jest tylko płatkami śniegu i niczém więcej, nie posiada większego uroku dla tego, kto przez mikroskop przyjrzał się tak cudnym i tak rozmaitym kształtom kryształów śnieżnych? Czyż sądzicie, że skała szczerbata u szczytu i porysowana równoległymi skazami, wywoła tyle poezyi w umyśle nieuka, jak w umyśle geologa, który wie, że przed milionem lat bryły lodu przesuwaly się po jój powierzchni? Smutną jest naprawdę rzeczą, że ludzie tak wiele zajmują się rzeczami, żadnej wartości nie mającymi, a są zupełnie obojętni na widok najwspanialszych zjawisk w przyrodzie; że tak mało starają się poznać budowę wszechświata, a tak bardzo pracują nad wyswietleniem szczegółów intryg miłosnych królowej Maryi Szkocekiej! Poświęcając tyle czasu ocenie n. p. jakiejś ody greckiej, nie chcą poznać tego wielkiego poematu, który Bóg w przyrodzie nakreślił! — Tak więc w ostatnim dziale czynności ludzkich, zarówno jak w innych, wykształcenie naukowe stanowi konieczne przygotowanie, a nauka nie tylko jest podstawą sztuk pięknych i poezyi, lecz sama posiada piérwiastek poetyczny.

Celem naszego dotychczasowego badania było oznaczenie wartości tej lub owej wiedzy ze względu na kierunek wychowawczy, ze względu na wzbogacenie umysłu wiadomościami. Obecnie musimy oznaczyć wartość tych rozmaitych rodzajów wiedzy jako środków *ćwiczenia władz umysłowych*. Szczęściem to, co jest dobrém dla piérwszego celu (kierunku), oraz najlepij przydać się może do osiągnięcia drugiego (ćwiczenia). Nabywanie faktów, które najbardziej przy kierowaniu postępowaniem przydać się nam mogą, jest najodpowiedniejszym ćwiczeniem władz umysłu. Sprzeciwiałoby się istniejącej w przyrodzie harmonii, gdyby były dwa różne rodzaje nauczania: jeden przeznaczony do rzeczywistego kształcenia umysłu, drugi zaś mający na celu tylko jego ćwiczenie czyli gimnastykę. Widzimy, że w całym stworzeniu zdolności rozwijają się przez samo wykonywanie czynności, do jakich zostały przeznaczone, nie zaś za pomocą ćwiczeń sztucznych, obmyślonych w celu przysposobienia ich do tych czynności. Szybkość biegu i zwinność, które go czynią dobrym myśliwym, czerwonoskóry Indyanin nabywa przez ściganie zwierząt. Zręczność, z jaką potrafi zdobyć swoją lub wroga wytropić, dowodzi tak wysokiego wykształcenia zdolności spostrzegawczej, do jakiego nigdy przez sztuczne wychowanie dojść nie mógł. Wychowanie, największą wartość ze względu na kierunek mające, największą też ma wartość jako ćwiczenie umysłu. Oto przykład: O językach powszechnie twierdzą, że są one znakomitym środkiem wykształcenia pamięci. Sądzą, że przyczynia się do tego głównie uczenie się słówek. Tymczasem inne nauki daleko lepiej ćwiczą i zaprawiają pamięć. Bogactwo wysławionego tyle języka greckiego zamyka się w 25.000 wyrazach, z którego to zasobu najbogatsi pisarze, jak Demosthenes tylko 4.000 używali. To istne ubóstwo jest w porównaniu z przedmiotami astronomii, chemii, geologii, historii naturalnej. Liczba gatunków roślin, jakie przyrodnicy odróżniają wynosi przeszło 300.000, a państwo zwierzęce liczy blisko 2,000.000 gatunków istot żyjących. Ćwiczenie więc pamięciowe przez wiedzę powierzchniową nawet uprawianą jest większe niż ćwiczenie pamięci za

pomocą nauki języków. Lecz wiedza oprócz tego niezaprzeczoną posiada nad językami wyższość ze względu na rodzaj pamięci, jaki rozwija i kształci. W nauce języków szeregi pojęć, które staramy się spamiętać, odpowiadają faktom przeważnie przypadkowym; przeciwnie zaś w każdej umiejętności szeregi pojęć, jakie umysł stara się pochwycić, odpowiadają faktom koniecznym. Uczenie więc słówek ćwiczy pamięć, uczenie zaś umiejętności jednocześnie pamięć i umysł doskonali. Umiejętności te także wyższość mają nad nauką języków, że wpływają na wykształcenie sądu o rzeczach; najrozleglejsza zaś znajomość znaczenia wyrazów nie daje możności prawidłowego wnioskowania o przyczynach i skutkach. Również w dziedzinie wychowania moralnego umiejętności wyższe są od języków. Nauka języków bardziej od wszelkich innych prowadzi do wiary w powagi. Wyraz taki oznacza to a to, powiada nauczyciel lub słownik; dla takich a takich wypadków istnieją takie prawidła, mówi gramatyka; uczeń zaś przyjmuje te twierdzenia bez wszelkiego zastanowienia tak, jak gdyby były one wyższe od wszelkiej krytyki naukowej. Stanem moralnym umysłu staje się dlań uległość nauczaniu dogmatycznemu; wynikiem zaś tego nawyknienia jest dążność do przyjmowania bez krytyki i oceny wszystkiego, co mu jako prawdy uznane podają. Inaczej zupełnie oddziałują na umysł umiejętności, one bowiem ciągle odwołują się do rozumu ucznia, potrzebują sprawdzania. W ten sposób nabiera uczeń wiary we własne siły, a wiara ta powiększa się jeszcze dzięki stałości, z jaką przyroda stwierdza wszelkie przez niego prawidłowo wyprowadzone wnioski. Ztądto wytwarza się wytrwałość, szczerłość i owa niezależność umysłu, tak w charakterze ceniona. Ćwiczenia naukowe lepiej także od zwyczajnego wychowania wpływają na wykształcenie religijne człowieka. Naturalnie wyrazów: naukowe i religijne, nie używamy tu w tém ograniczonem znaczeniu, jakie im zwykle nadają, lecz przeciwnie w ich znaczeniu najbardziej obszernem i podniosłem. Bez wątpienia nauka walczy z tymi zabobonami, które ogół religią nazywa, lecz nie sprzeciwia się ona prawdziwej religii, której te wszystkie zabobony ubliżają. Nie wiedza, jak się to wielu osobom wydaje, sprzeciwia się religii, lecz sprzeciwiają się jęj właśnie ciemnota i brak wiedzy. Weźmy zwykłe porównanie i wyobraźmy sobie autora, który codziennie liczne pochwały odbiera. Przypuśćmy, że mądrość, wielkość i piękność dzieł jego są przedmiotem tych ciągle oddawanych mu pochwał. Przypuśćmy, że ci, co prace jego chwalą, znają je tylko z okładki, że nigdy ich nie czytali i nie starali się poznać i zrozumieć. Jakąż wartość mogą mieć dla autora takie pochwały? Co sobie myśli o ich szczeroci? A jednak, jeżeli wolno małe rzeczy z wielkimi porównywać, takiem jest właśnie zachowanie się ludzkości względem wszechświata i jego przyczyny pierwotnej. Gorzej jeszcze! Nietylko, że ludzie nie chcą poznać rzeczy, które sami tak niezmiernie chwalą, lecz potępiają i ganią tych, którzy się poświęcają zbadaniu przyrody! Powtarzamy więc raz jeszcze, że religii sprzeciwia się nie wiedza, lecz nieuctwo. Poświęcenie się nauce jest rodzajem kultu religijnego, jest milczącym uznaniem wartości i znaczenia przyrody, a tém samem i jęj przyczyną pierwotnej. Nie jest to hołd ustami tylko wypowiedany, lecz hołd, czynem poparty; nie jest to powierzchowne, lecz szczerze oddanie się czci przynależnej, bo stwierdzone poświęceniem naszego czasu, myśli i pracy. Nauka obudza głęboką wiarę i szacunek względem prawidło-

wości, jaką we wszystkich otaczających nas zjawiskach spostrzegamy. Dzięki ciągłym doświadczeniom uczony nabywa głębokiej wiary w zmienność zjawisk przyrody, w konieczność związku przyczyny ze skutkiem. Zamiast wierzenia w nagrody i kary, o których mówią tradycyjne podania i które pospółtwo otrzymać lub których uniknąć ma nadzieję pomimo swego nieposłuszeństwa, uczony dochodzi do przekonania, że istnieją nagrody i kary, będące wynikiem ustalonego porządku rzeczy, że nie można uniknąć złych skutków nieposłuszeństwa. Widzi on, że prawa, którym ulegać musi, są zarówno nieubłagane jak dobroczynne; widzi, że stosując się do nich, zmierzamy zawsze do większej doskonałości i szczęśliwości. Nauka wskazując nam, co może być poznaniem, zakreśla oraz granice, po za które wiedza nigdy już sięgnąć nie może. Ona najlepiej daje nam uczuć ograniczoność i słabość umysłu ludzkiego w obec tych rzeczy, które umysł nasz przewyższają. Śmiała i dumna w obec przekonań i powag ludzkich, staje się pokorną w obec nieprzeniknionych zasłon, ukrywających przed nią prawdę bezwzględna. Uczony wie o tém, o ile siła wszechświata wyższą jest nietylko od wiedzy, ale i od pojęć ludzkich. Dla tego to bądź co bądź lepiej jest pojmować rzeczy, niż wyrazić. W wychowaniu umysłowem, moralnem i religijnem badanie otaczających nas zjawisk więcej cenić należy, niż naukę gramatyki i słówek.

Pytanie przeto, które z początku tak trudnem się wydawało, obecnie stało się niezmiernie prostem. Nauka bowiem stanowi, jak widzimy, najlepsze przygotowanie do wszystkich rodzajów wyliczonych czynności ludzkich; konieczna i wieczna, jak prawdy, które wygłasza, nauka w najbardziej odległej przyszłości, zarówno jak teraz, będzie regulowała czynności człowieka, który zawsze przedewszystkiem będzie musiał poznać zjawiska życia fizycznego, umysłowego i społecznego. A jednak, chociaż rozwój umysłowy, czyli tak zwaną cywilizacją ludzkości, zawdzięczać należy nauce, wiadomości prawdziwie naukowej w wychowaniu naszym zaledwie bywają uwzględnione. Chociaż bez nauki dotąd jeszcze czcilibyśmy Fetyszów lub składali ofiary ze stu wołów dla zjednania łaski bóstw piekielnych; chociaż nauce zawdzięczamy, że obecnie miliony ludzi są w stanie żyć na przestrzeni, która dawniej dla kilku tysięcy zaledwie żywności dostarczyć mogła, jednakże pomiędzy tymi milionami mało się znajdzie ludzi, umiejących należycie zrozumieć i ocenić tę rzeczywistą przyczynę postępu i cywilizacji, jednak w naszych zakładach naukowych wykładają te tak pożyteczne i kształtujące nauki niechętnie i jakby tylko z łaski! Dotychczas nauka prawdziwa pomiatana jeszcze jest jak ów kopcuszek z bajki, ale za prawdę przyjdzie czas, w którym nad wszystkimi królować będzie!

Przechodzimy do **wychowania umysłowego**. Ubiegłe wieki potworzyły wiele różnych od siebie systemów wychowania, odpowiadających niezaprzeczeniu współczesnemu układowi społecznemu. Kiedy zasadą nienaruszalną kościoła było: „wierście i nie roztrząsajcie,“ w szkołach tę samą zasadę stosowano. Gdy panował despotyzm polityczny, potężny i straszny, nieubłagany i mściwy dla nieuległych, wykształciła się i w szkole karność równie jak on nieugięta, samowładna, opierająca się na powadze różeg, kijów i kozy. Dziś, gdy szczęście powszechnie uważane jest za cel uprawniony, rodzice i nauczyciele zaczynają pojmować, że większej części pragnień dziecinnych można bez trudności zadość uczynić, że do zabaw należy dzieci za-

chęcać, że skłonności naturalne kształtującego się umysłu nie są wcale tak szatańskie, jak to dawniej powszechnie mniemano. Jak dawny system wychowania był bratem rodzonym współczesnego mu układu społecznego, tak samo tegoczesne metody wychowania, inne zupełnie pod względem zasad, pokrewne są tegoczesnym, bardziej swobodnym urządzeniom społecznym. Jak obecnie dzielą się bardziej niż dawniej przekonania religijne i polityczne, tak powstała również wielka rozmaitość zdań i poglądów w dziedzinie wychowania. Upadek powag: papieżkiej, filozoficznej, królewskiej i pedagogicznej w gruncie rzeczy jedno i to samo zjawisko stanowi. Chociaż wiele osób ubolewa nad tą mnogością systemów wychowawczych, jakie się od czasów reformacji, Bakona i rewolucyi francuzkiej potworzyły, przecież człowiek, zdolny sądem swym ogarnąć całość, w mnogości tej widzi środek dojścia z czasem do racjonalnego systemu wychowania. Gdybyśmy już rzeczywiście posiadali metodę właściwą, wtedy naturalnie wszelka niezgodność szkodziłoby mogła; lecz ponieważ ta prawdziwa metoda nie została jeszcze wynalezioną; ponieważ samodzielni jej poszukiwacze gorliwie pracują nad sprawdzeniem swych projektów i równocześnie surowo krytykują poglądy innych: nie ulega przeto wątpliwości, że wynikiem połączenia pracy tylu sił różnorodnych musi być postęp i zbliżenie się do metody prawdziwej. Postęp odrzuci, co złe, a przyjmie tylko to, co za dobre uważa. Obecna chwila, w której ta walka systemów jeszcze się odbywa, jest stanem przejściowym do dobrego.

Zwrócenie uwagi na główne różnice, zachodzące pomiędzy terażniejszym a dawnym wychowaniem, wykaże nam podobieństwo cech i wspólność kierunku i da nam nie przewodnią, przy której pomocy dojść możemy do nowych ulepszeń. Oto, wszystkich zmian tych wspólną cechą jest dążność do coraz ściślejszego stosowania się do zjawisk przyrody, co raz większe zbliżanie się do zasady wielkiego myśliciela a autora „Emila“ Rusa: „Badaj naturę i postępuj drogą, którą ci ona wskazuje.“ Dowodzi tego ta okoliczność, że wychowanie przedwczesne bywa teraz potępiane, pierwsze zaś lata życia poświęcają się rozwojowi ciała i zmysłów; że pamięciowe nauczanie ustępuje miejsca wykładom ustnym, odbywającym się nieraz na łąkach, w ogrodach i w miejscu zabaw dziecińczych. Dowodem dążności tej jest także upadek metody wykładania prawideł i twierdzeń a natomiast rozpowszechnianie się metody, która uogólnienia pozostawia na stronie aż do czasu, gdy umysł zapozna się z dostateczną ilością wypadków pojedynczych i będzie mógł z nich zasady ogólne wyprowadzać. Najbardziej jednak widoczną jest ta dążność w usiłowaniach, uczynić naukę powabną i przyjemną. W rzeczy samej, skoro takie jest prawo natury, że w całym stworzeniu przyjemność towarzysząca pewnym czynnościom jest zarazem bodźcem do ich wykonywania; skoro w pierwszym okresie wychowania przyjemność, jaką małe dziecko w gryzieniu przedmiotów twardych i łamaniu swych zabawek znajduje, daje mu poznać własności tych przedmiotów; niezawodnie więc wykładając nauki w porządku właściwym i sposobem zdolnym najbardziej ucznia zająć spełniamy jedno z przykazań przyrody i postępowanie nasze do praw jej stosujemy. Tak więc zbliżamy się do przyjęcia od dawna już przez Pestalociego wygłoszonej zasady, że wychowanie w całym swym przebiegu pod względem metod powinno się zgadzać z naturalnym procesem rozwoju umysłowego; że istnieje pewien porządek wewnętrzny-

go rozwoju zdolności; że każda z tych zdolności w czasie swego rozwijania się potrzebuje odpowiedniego rodzaju wiedzy; że zadaniem wychowawców jest ustalenie tego porządku; dostarczenie zdolnościom odpowiedniego materiału. Aby utorować drogę do doskonałego systemu wychowania i do poszukiwań bardziej obszernych, trzeba zestawić zasady przewodnie wychowania racjonalnego w ich logicznym porządku: 1. Stopniowy rozwój umysłu postępuje od rzeczy i pojęć pojedynczych do złożonych, od jednorodnych do różnorodnych; przeto także w wychowaniu nie tylko przy nauce poszczególnego jakiegoś przedmiotu, ale w ogóle przedmiotów, w całości wychowania od rzeczy pojedynczych do złożonych postępować należy. 2. Pierwsze pojęcia dzieci są niejasne, niepewne, często mylne, ponieważ mózg nie jest jeszcze dostatecznie dojrzały a dopiero w późniejszym wieku swę budowę i swę czynności wydoskonalą; dla tego też w nauczaniu zaczynać musimy od pojęć zwyczajnych, niezłożonych, a pomijać zupełnie formuły naukowe i twierdzenia i tylko ułatwiać dziecku nabycie takich doświadczeń, któreby pomogły mu sprostować najprzód najbardziej widoczne, a następnie i inne, mniej widoczne błędy. 3. Ludzie, którym się udało wynaleść formuły ogólne dla oznaczenia całych szeregów faktów pojedynczych, sądzą, że i dla dziecka te same formuły przydać się mogą dla uproszczenia. Lecz jest to wielki błąd. Nigdy nauki nie powinno się rozpoczynać od uogólnienia czyli „zasad głównych”; uogólnienie bowiem umysł sam sobie tworzyć powinien na podstawie większej liczby poznanych szczegółów a zasad uczyć należy za pomocą przykładów, aby umysł dziecięcia postępował od szczegółów do ogółu, od rzeczy konkretnych do abstrakcyjnych. 4. Ponieważ procesa rozwoju jednakim ulegają prawom a w każdym dziecku istnieje od przodków drogą dziedziczności przekazane usposobienie do nabywania wiadomości w tym samym porządku, w jakim nabywała ją rasa cała, ludzkość cała w historycznym swym rozwoju, więc też i wychowanie dziecka tę samą drogę przebywać powinno. 5. W dziejach postępu ludzkości widzimy, że każda nauka wynika z odpowiedniego zatrudnienia, że pojęcia oderwane zdobywają się drogą doświadczenia; przeto w każdej nauce wychowawczej do teorii zdążać trzeba drogą empirji. 6. Należy dzieci o ile możności zachęcać, aby same badały i z badań swych własne wyprowadzały wnioski. Należy jak najmniej dziecku mówić, a natomiast zmuszać je, aby samo jak najwięcej odkryło. Nie zbyt słaby rozwój umysłu w dziecku, lecz raczej brak rozsądku z naszej strony staje się przyczyną tego, iż w końcu dziecko traci zdolność do samodzielnego myślenia i potrzebuje, aby mu gotowe myśli i pojęcia do głowy kładziono, aby mu wszystko zawsze tłumaczono. Odrywamy dziecko od faktów zajmujących, którychby samo z łatwością mogło się nauczyć, a natomiast dajemy mu fakta zbyt złożone i tęp samym niepowabne. Widząc zaś, iż dziecko dobrowolnie faktów tych nauczyć się nie chce czy też nie może, staramy się gwałtem mu je narzucić, posługując się groźbami, oraz karami. Pozbawiając dziecko wiadomości, których samo poszukuje, a natomiast zapychając umysł jego wiadomościami, których strawić nie może, spowodujemy stan chorobliwy zdolności i wstręt do wszelkiej nauki. W końcu zaś, kiedy będąca wynikiem takiego postępowania odrętwiałość umysłu staje się tak wielką, iż uczeń bez objaśnienia najprostszej rzeczy zrozumieć już nie może i staje się tylko biernym odbieraczem

obcych pojęć, my wyprowadzamy ztąd wnioski, że kształcenie umysłu tylko drogą przekazywania gotowych już pojęć odbywać się może. Za pomocą wadliwej metody wytwarzamy w dziecku bierność umysłu, następnie zaś sami powołujemy się na tę bierność, ażeby dalsze stosowanie takiej metody uzasadnić. Fellenberg powiedział: „Przekonałem się, że ośpałość umysłu, tak pospolita między młodzieżą, zupełnie się nie zgadza z wrodzoną w dzieci potrzebą ruchliwości i że zawsze uważać ją należy za wynik złego wychowania lub jakiejś wady ogranicznej.“ W rzeczy samej ostatecznym kamieniem probierczym do osądzenia, czy dana metoda jest dobrą, uważać należy to, czy nauka sprawia w uczniu zadowolenie. Wstręt do nauki lub do jakiegoś przedmiotu upewnić może nauczyciela, że jego system nauczania jest zły.

Od teorii przejdźmy do praktyki. Wychowanie już w kolébce powinno się rozpoczynać. Kto widział, jak małe, w kolébce leżące dziecko, szeroko otwartymi oczami spogląda na to, co się w koło niego dzieje, ten wie dobrze, iż wychowanie dziecka, rzeczywiście bardzo wczesnie się rozpoczyna: że dotykanie się paluszkami do przedmiotów otaczających, podnoszenie ich do ust, uważne przysłuchiwanie się każdemu dźwiękowi, są to pierwsze ogniwia w owym łańcuchu rozwoju, który się kończy odkrywaniem niewidzialnych planet, wynajdywaniem maszyn, tworzeniem wielkich arcydzieł sztuki lub wspaniałych kompozycji muzycznych. Ponieważ ta czynność w dziecku od początku samego jest samodzielną i konieczną, należy przeto dostarczyć mu dostateczną ilość przedmiotów poznania, aby na nich pierwsze swe zdolności ćwiczyć mogło. Już Pestalocy myślał o tem, lecz pojęcia jego o rozwoju umysłowym człowieka były zbyt jeszcze surowe, aby znaleźć mógł właściwą metodę. Dzisiejsza psychologia doświadczalna uczy nas, że pierwsze wrażenia umysłu są to niepodzielne wrażenia oporu, światła, dźwięku i t. d. Popatrzmy tylko na przyjemność, z jaką małe dziecko psuje swe zabawki, z jaką dotyka się błyszczących guzików kamizelki brata i targa wasy ojca; jak całą jego uwagę pochłania przedmiot jaskrawo pomalowany, do którego natychmiast stosuje wyraz „ładne,“ skoro tylko wyraz ten nauczy się wymawiać, a to jedynie z przyczyny okazałości barw; jak wreszcie twarzązka jego usmiecha się, gdy słyszy pieścizliwy głos matki, klaskania palcami gościa lub inny nieznan mu jeszcze dźwięk. Ten pierwszy okres życia ludzkiego, w którym wszelki inny rodzaj pracy umysłowej nie może jeszcze mieć miejsca, najwłaściwiej powinien być użyty do zupełnego oswojenia umysłu z tymi zasadniczymi wrażeniami.

Przechodząc do nauki o rzeczach czyli metody poglądowej, która jest naturalnym dalszym ciągiem tego początkowego ćwiczenia zmysłów, utrzymywać trzeba, że zwykle tutaj stosowany system zupełnie się różni od systemu, który nam przyroda wskazuje i który widzimy w życiu codziennym dziecka i młodzieńca, zarówno jak w dziejach cywilizacji ludzkości całej. Należy, powiadają, dziecku pokazać, w jaki sposób są ze sobą połączone rozmaite części jednego przedmiotu; wszelki podręcznik lekcji o rzeczach zawiera spis faktów, które należy dziecku o p o w i e d z i e ć, pokazując mu jaki przedmiot. Tymczasem ze spostrzeżeń najbardziej nawet powierzchownych nad życiem codziennym dziecka wiemy, iż wszystko, czego się nauczyło, zanim jeszcze językiem władać zaczęło, nauczyło się samo bez obcej pomocy. Czyż jest coś bardziej wyraźnego nad pragnienie współczucia umysł-

wego, które dzieci tak ciągle okazują? Patrzcie, jak dziecko siedzące na waszych kolanach zbliża do twarzy waszjej swe zabawki, abyście je mogli obejrzyć: Spójrzcie, jak na was spogląda, gdy wilgotnym swym paluszkiem prowadzi po stole i słyszy wywołany tém dźwięk szczególny! Znów to powtarza i znów na was spogląda, jakby chciało powiedzieć: „czy słyszysz ten dźwięk nowy?” Spójrzcie, jak dzieci starsze, wbiegając do pokoju, wołają: „mamo, patrz jakie to ładne,“ a przywyknienie to dzieci na długoby zachowały, gdyby nierozsądna matka za to je nie strofowała pod pozorem niby, że jęj przeszkadzają. Zwróćcie na to uwagę, jak małe dzieci na przechadzce zawsze biegną do swych nianiek, aby im pokazać kwiatek zerwany i wmówić, że kwiatek ten jest ładny i zmusić do powtórzenia tego zdania. Proszę posłuchać, z jakim ożywieniem chłopak opowiada o nowych rzeczach, które mu się zdarzyło widzieć, hyle tylko znalazł uważnego słuchacza. W obec faktów tego rodzaju wniossek sam się nasuwa. Czyż dla nas nie dość jasne, żeśmy powinni całe nasze postępowanie do tych instynktów umysłowych stosować, żeśmy powinni tylko do godności systemu podnosić ten proces naturalny, wsłuchując się we wszystko, co nam dziecko o danym przedmiocie mówi, ośmielając je, aby jak najwięcej opowiadało, zwracając uwagę jego na fakty, których nie dostrzegło, a to dlatego, aby następnie samo potrafiło je dostrzedź? Spójrzmy, w jaki sposób rozsądna matka stosuje tę metodę. Dziecko opowiada o jakimś znanym przedmiocie, ale w opowiadaniu jedną lub kilka mu już znanych własności zapomni wymienić; natenczas matka pyta je, czy o danęj rzeczy nie umie już nic więcej powiedzieć. Jeżeli dziecko zapomniało i sądzi, że niema już nic więcej do powiedzenia, wtedy matka sama powtarza własność przedmiotu, którą dziecko wymienić zapomniało, ale przedtém na chwilę zostawia je w zakłopotaniu i śmieje się z jego nieuwagi. Po kilkakrotném powtórzeniu tej próby dziecko rozumie już dobrze, czego od niego żądają i skoro matka mu powie, iż o danym przedmiocie wie więcej od niego, obudza się jego miłość własna: uważnie rozgląda przedmiot, przypomina wszystko, co o nim słyszało i jeżeli zadanie nie jest zbyt trudném, wnet znajduje odpowiedź. Wtedy dziecko cieszy się ze swego powodzenia, a matka niezawodnie radość jego podziela. Przyczyną jego zadowolenia zawsze jest przeświadczenie, iż mu się udało, zadanie to rozwiązać; zatem idzie pragnienie nowych zwycięstw. W miarę rozwijania się umysłu, matka dołącza co raz to nowe własności, robi zadanie coraz trudniejszém, stawia coraz większe wymagania jego uwadze i pamięci, a jednocześnie podtrzymuje w niém zajęcie, dostarczając materiału do zawsze nowych wrażeń i dając mu możność cieszenia się z pokonania nowych trudności. Taki sposób niewątpliwie najlepiej przyzwyczajają dziecko do gruntownego badania i zastanawiania się. O p o w i a d a ć dziecku o rzeczach, a następnie mu je p o k a z y w a ć, nie znaczy to przyzwyczajając do samodzielnych obserwacyj; bo w ten sposób robimy dzieci biernymi odbieraczami obcych uwag i spostrzeżeń; osłabiamy raczej, nie zaś wzmacniamy wrodzoną skłonność do samodzielnego kształcenia się; wreszcie pozbawiamy dziecko zadowolenia, jakie mu sprawia szczęśliwe pokonanie napotykaných w nauce trudności. Mogą nam zarzucić, że korzystniejby było, gdyby dziecko zamiast podobnych spostrzeżeń robić pisało swe szkolne wypracowania lub uczyło się tabliczki mnożenia, przysposabiając się w ten sposób do wymagań

życia. Lecz jest to ciasne utylitarne pojęcie celu wychowania. Do tego później czasu więcej niż zadość. Gdyby przeznaczeniem człowieka było tylko być kupcem lub buchhalterem; gdyby wszyscy podobnymi mieliby zostać do tych gapiów, dla których jedyną przyjemnością jest siedzenie na wsi na tarasie z fajką w zębach i szklanką porteru w rękach, dla których lasy nie są niczem innem, jak tylko miejscem, w którym się poluje, którzy wszelkie dzikie rośliny nazywają chwastem, a całe państwo zwierzęce dzielią na zwierzynę, robactwo i zwierzęta domowe: wtedy zaiste należałoby uczyć się tego tylko, co może nam grosza przysporzyć lub dopomódz do zapełnienia spichrza. Lecz jeżeli istnieje jakiś wyższy cel w życiu, jeśli otaczające przedmioty mogą posłużyć nam do czegoś więcej niż do gromadzenia miłego grosza; jeżeli oprócz popędów niższej natury posiadamy jeszcze inne zdolności, które kształcić wypada; jeżeli przyjemność, jaką sprawiają dzieła sztuki, poezya, nauka i filozofia mogą się w czemkolwiek do szczęścia naszego przyczynić: w takim razie słusznie żądać możemy, aby wrodzona człowiekowi skłonność do podziwiania piękna przyrody znalazła w wychowaniu poparcie i zachętę.

Rozpowszechniające się obecnie mniemanie, że rysunek jest znakomitym środkiem wychowawczym, dowodzi, że ludzie uczynają już lepiej rozumieć, na czem powinno polegać kształcenie umysłu. Dzieciom wielką sprawią przyjemność oglądanie obrazków; skutkiem zaś skłonności do naśladowania, same wielką chęć mają do tworzenia obrazków. To usiłowanie do oddania na papierze przedmiotów, które ich uwagę zwróciły, jest także pożytecznym ćwiczeniem pojęć, a zarazem środkiem do zrobienia tych pojęć bardziej doskonałymi. Niech więc rysują to, co im się najlepiej podoba i niech malują farbami. Ołówkiem i papierem dziecko posługuje się tylko z konieczności, lecz prawdziwym dla niego skaibem jest pędzelek i pudeleczek z farbami. Jeżeli wtenczas coś ołówkiem rysuje, to po to tylko, aby następnie rysunek ten farbami kolorować. A cóż za szczęście dopiero, gdy mu dadzą książkę z drzeworytami i pozwolą mu drzeworyty malować. Dzisiaj nauczyciele rysunku malowanie odkładają na później a wykład rozpoczynają od nudnych rysunków liniowych. Ponieważ jednak psychologia stwierdza, że barwa dla dziecka większy ma od rysunku powab i że pierwój jego uwagę zwraca przeto też nauka rysunku od malowania powinna się rozpoczynać. Upodobanie do barw, które u dzieci sposrzegamy powinno być bodźcem naturalnym do niewdzięcznej, stosunkowo trudnej nauki rysowania konturów: przyjemność następnego kolorowania farbami stanowi nagrodę za nudne i mozolne szkicowanie. Niech dziecko rysuje przedmioty, choćby i trudniejsze, które je w danej chwili zajmują, bo mniejsza o to, że kształty z początku będą nad wyraz śmieszne, a barwy zbyt jaskrawe. Chodzi o to, aby tym sposobem zdolności rozwinąć a dziecko samo, doświadczeniem pouczone, wybierze później przedmioty więcej pospolite i dające się łatwiej wykonać. Pozwalając dzieciom kolorować farbami tanie drzeworyty lub dając im mapy niekolorowane do oznaczenia granic farbami, nietylko w sposób przyjemny rozwijamy w nich zdolność rozpoznawania barw i skłonność do naśladownictwa, lecz nadto obznajamiamy je w pewnym stopniu z rzeczami i krajami i uczymy je śmiało władać pędzlem. Potępiamy więc zupełnie zwyczaj przerysowywania czyli kopiowania a bardziej jeszcze przez wielu nauczycieli stosowaną metodę formalną, polegającą na

rozpoczynaniu nauki rysunku od kreślenia linii prostych, krzywych i złożonych. Słusznie bardzo powiedziano, że rozpoczynając naukę języka od wykładu o częściach mowy i ich znaczeniu, postępujemy równie niedorzecznie jak ten, ktoby, chcąc dziecko nauczyć chodzenia, naukę rozpoczynał od wykładu o kościach, mięśniach i nerwach kończyn dolnych. Zdanie to możemy zastosować także i do zwyczaju rozpoczynania nauki rysunków od terminologii i naukowego określenia linii. Dziecię powinno się uczyć od razu rysować z natury jedynie przy pomocy oka. Postępując tą metodą ustawia nauczyciel między przedmiotem czyli wzorem a okiem ucznia płytę szklaną pionową, a uczeń nie zmieniając położenia oka i kierunku wzroku odrysowuje kontur danego przedmiotu. Uczeń odkrywa zupełnie nowy i zadziwiający dla niego fakt, że linie te same na płaszczyźnie innej mają długość i inne położenie, niż w przestrzeni. Zmieniając stopniowo położenie przedmiotu, znajdującego się za płytą szklaną, dajemy dziecku możność obserwować, jak jedne linie skracają się i znikają, a inne natomiast powstają i wydłużają się. Tak uczeń bezwiednie dowiadyuje się, że rysować przedmiot, znaczy oddawać go tak, jak się nam przedstawia na płaszczyźnie, znajdującą się pomiędzy nim a okiem, tém samém poznaje prawdziwą teorią malarstwa i logiczną podstawę do późniejszego teoretycznego wykładu zasad perspektywy.

Podobnie i wykład geometrii zaczynać się ma nie od niedokładnych i wysoce abstrakcyjnych objaśnień co do punktu, linii, powierzchni, lecz od kostki sześciennej, która przedstawia kilka głównych pierwiastków geometrii, jak punkty, linie proste, linie równoległe, kąty, równoległoboki i t. d. Następnie od sześcianu przejść można do kuli, czerpiąc tutaj zasadnicze pojęcia o kole, liniach krzywych i t. d. Kiedy się zaś uczeń zapozna dostatecznie z bryłami, należy mu przedstawić powierzchnie płaskie, kracząc n. p. kostkę sześcienną na cienkie płátky i płátky te rozkładając na papierze. Mówimy to na podstawie własnego doświadczenia i opieramy się na powadze profesorów. Byliśmy świadkami, jak cała klasa małych chłopaków w ten właśnie sposób zajęta była rozwiązywaniem rozmaitych zadań i lekcji geometrii oczekiwała jak najważniejszego wypadku w tygodniu. W ostatnich czasach mówiono nam o szkole dla dziewcząt, gdzie niektóre uczennice dobrowolnie i z zamiłowaniem poświęcały czas wolny od zajęć rozwiązywaniu podobnych zadań geometrycznych; słyszeliśmy też o innej szkole, w której dziewczynki nietylko tak samo postępują, lecz nadto proszą, aby im na niedzielę do domu zadania geometryczne zadawano. Jest to metoda niezmiernie zajmująca i pożyteczna, bo skutki jej nie ograniczają się na poznaniu prawd geometrycznych, lecz owszem nieraz sprawiają zupełny przewrót w umyśle. Widziano nieraz, jak dzieci, których umysł skutkiem dotychczasowej metody szkolnej, skutkiem uczenia się formulek abstrakcyjnych, stały się do najwyższego stopnia ocieżałymi; następnie jednak odradzały się w krótkim pociągu czasu, gdy przestały biernie odbierać gotowe już twierdzenia i prawdy, a natomiast same zaczęły badać i zastanawiać się. Tyndall opowiada, że w podobny sposób uczył także fizyki a klasa jego robiła zdumiewające postępy, pomimo że nie znał ani jednej reguły nauki, którą Niemcy pedagogią zowią. Z wyrazem szczęścia, w obec którego zachwył Archimedes, wydały się tylko słabem odbiciem, nieraz uczeń głośno zawołał: „znalazłem,“ poznał tém samém słodycz tryumfów umysłowych i szukał zawsze sposobności do nowych zwycięstw.

Naszukowany tutaj plan kształcenia zmysłów w małym dziecku, oraz przeprowadzenie metody pogładowej w nauce rysunku i geometrii, uważać należy jako przykład metody, opartej na ogólnych podanych przedtém zasadach. Sądzimy, że plan ten odpowiada zupełnie zasadzie postępowania w wychowaniu od pojęć prostych do złożonych, od nieoznaczonych do oznaczonych, od konkretnych do abstrakcyjnych, od empirycznych do umysłowych; że wychowanie takie jest samodzielnym procesem samouctwa, że powtarza dzieje rozwoju umysłowego ludzkości całej i że towarzyszy mu przyjemność. Największymi zaletami takiego wychowania są: samouctwo i przyjemność. Z przyjemnością lub przykrością, jaka codziennym lekcjom towarzyszy, łączą się niezmiernie ważne skutki nietylko umysłowe, ale także moralne. Porównajmy postać i zachowanie się dwojga dzieci, z których jedno uszczęśliwione jest z uczenia się, drugie zaś przeciwnie zniechęcone do nauki surowością profesorów, groźbami i pokutami, a zobaczmy, jak bardzo się różni ich stan moralny. Stosunek między nauczycielami a uczniami może być albo przyjazny, albo też nienawistny i żadnego wpływu nie mający, a to stosownie do tego, czy wykładowi towarzyszy przyjemność, czy przykrość. Na człowieka, który nam codziennie przykrość wyrządza, nie możemy patrzeć bez tajemnego wstrętu; jeżeli zaś wzruszenia, jakie w nas wywołuje, są nieprzyjemne, niewątpliwie musimy go znienawidzić. Przeciwnie nauczyciel, ułatwiający uczniowi zdobycie przedmiotu ukochanego, dający mu codziennie możność cieszenia się z odniesionego tryumfu, wspólnie z nim się cieszący z powodzenia; niewątpliwie będzie dla ucznia osobą przyjemną i pozyska jego miłość i przywiązanie. Jeżeli zaś zastanowimy się nad skutecznym i dobroczynnym wpływem nauczyciela, którego uczeń za przyjaciela uważa, i porównamy go z wpływem nauczyciela, na którego dziecko patrzy z uczuciem wstrętu lub co najmniej obojętności, możemy śmiało twierdzić, że pośrednie korzyści wychowania, opartego na zasadzie uszczęśliwienia, nie są wcale mniejsze od jego korzyści bezpośrednich. Wszystkim zaś, którzy wystąpią przeciw możliwości przeprowadzenia bronionego przez nas systemu, odpowiadamy raz jeszcze, iż system ten zaleca, nietylko teoria, ale i praktyka. Im bardziej kształcenie jest samodzielnem i im większą przyjemność sprawia, tém większa jest pewność, że uczeń po ukończeniu szkół nie weźmie rozbratu z pracą umysłową. Dopóki nauka pozostanie dla dziecka przykrą, dopóty będzie w niem istniała skłonność do porzucenia jej natychmiast po ustaniu przymusu ze strony rodziców i wychowawców. Przeciwnie jeżeli naukę potrafimy dlań przyjemną uczynić, natenczas będzie się starało nadal bez kierowników pracować nad samodzielnym rozwojem umysłu. Wyniki te są konieczne. Póki się nie zmienia prawa kojarzenia wyobrażeń, dopóki ludzie będą uczuwać wstręt na widok przedmiotów i miejsc, budzących wspomnienia przykre, a natomiast przyjemność na widok przedmiotów i rzeczy, odtwarzających w ich wyobraźni miłe wrażenia z przeszłości, tak długo nauka nudna i nieprzyjemna będzie zniechęcać ludzi do nabywania wiadomości, przeciwnie zaś nauka przyjemna uczyni nabywanie tych wiadomości pożądanem. Ludzie, dla których nauka w młodości była uciążliwym, przykrym obowiązkiem, których nie starano się przyuczyć do samodzielnego poszukiwania, nigdy nie będą uczonymi; przeciwnie ci, którzy uczyli się w sposób właściwy wtedy, kiedy mieli do nauki

pociąg, dla których wychowanie stanowi miłe wspomnienie całego szeregu pełnych oroku tryumfów naukowych, ludzie tacy w ciągu całego życia będą umysłowo pracować, jak pracowali w młodości.

Jeszcze bardziej zaniedbane jest **wychowanie moralne**. Cel wychowania upatrujemy w uczynieniu zadość wymaganiom życia. Z tego powodu uznano za konieczne zastąpić wychowanie wyłącznie klasyczne wychowaniem, obejmującym naukę języków nowożytnych i większą daleko liczbę wiadomości praktycznych. Lecz czyniąc usiłowania w celu uzdolnienia młodzieży do życia społecznego, nie uznajemy wcale potrzeby przygotowania jej na przyszłych kiedyś ojców i matek i zostawiamy wychowanie dzieci samowoli i przypadkowi. Młody człowiek lata całe traci, aby zdobyć wiadomości potrzebne do dobrego tonu czyli szyku, a paniuszka kształci się w rozmaitych talentach, jedynie aby się nimi kiedyś w salonie popisywać; gdy tymczasem ani jednej godziny nie poświęca się nauce, któraby przygotowała ich mogła do godnego pełnienia najważniejszego ze wszystkich obowiązków: obowiązku prowadzenia rodziny. Może dla tego, że obowiązek prowadzenia rodziny tylko rzadko komu w udziale przypada? Lecz wiadomo, że na dziesięć wypadków w dziewięciu przynajmniej obowiązek ten ciężcy musi na ludziach. Więc może dla tego, że tak łatwy jest do spełnienia? Ależ przeciwnie ze wszystkich czynności człowieka ta jest najtrudniejszą, jak i pod względem ważności żadna jej nie przewyższa. Niema najmniejszego rozsądnego powodu na usprawiedliwienie, dla czego nauka wychowania dzieci nie wchodzi w zakres przyjętego powszechnie kursu nauk. Przedmiot ten niezmiernie ważny zarówno dla rodziców jak i dla dzieci i najodleglejszej ich potomności powinien następować po wszystkich innych i stanowić w kursie wychowawczym każdego mężczyzny lub kobiety niejako zakończenie i uwieńczenie nauk. Jak dojrzałość fizyczną cechuje zdolność płodzenia dzieci, tak dojrzałość umysłową powinna cechować zdolność do wychowania potomstwa. Przedmiotem, obejmującym wszystkie inne, a więc przedmiotem stanowiącym szczyt wychowania, powinna być teoria i praktyka wychowania. Dzisiaj najczęściej rodzice, zwłaszcza zaś matki, postępują z dziećmi pod wpływem chwilowego usposobienia, nie zaś podług pewnych, stałych zasad. Jeżeli zaś wiedza wychowawcza matki wspiera się na pewnych zasadach lub metodach, to zasady te i metody albo się czerpią z tradycji przeszłości, własnych wspomnień dzieciennych, albo się zasięgają od nianiek i służących. Matka taka podobna nawet nie jest do owego arlekina, który zjawia się na scenie z plikami papierów w każdym łąku a na zapytanie, co ma w prawej ręce, odpowiada: „rozkazy,” na zapytanie zaś, co w lewej: „rozkazy przeciwne;” matkę taką można przyrównać chyba do olbrzymia Briareja, którymbyśmy do każdej ze stu rąk takie pliki papierów dano. Z dzisiejszej praktyki wychowania zdawaćby się mogło, iż ludzie przedstawiają się natychmiast i stają się istotami doskonałymi, skoro tylko występują w roli ojców i matek. Widzimy codziennie, że osoby, które w świecie spotykamy, są istotami bardzo niedoskonałymi; sprzeniewierzenia się przyjaciół, tysiączne skandale, łankructwa, procesy: oto dowody powszechnego egoizmu, nierzetelności i moralnego zepsucia. A jednak mówiąc o wychowaniu dzieci, przyjmujemy pewnik, że ludzie ci, właśnie owi grzesznicy, nie błędzą i są w stosunkach do dzieci moralnie nieomylni. Główne więc źródło niedostatecznego wychowania

moralnego dzieci leży w rodzicach w skutek braku odpowiedniego wykształcenia. Lecz także w dzieciach. Nie podzielamy zdania, że wszystkie dzieci urodziły się dobrymi i dobrymi są z natury. Również zdanie przeciwne nie da się udowodnić, chociaż bardziej się zbliża do prawdy. W połowie wypadków dzieci w skutek prawa dziedzictwa odziedziczają pewne cechy moralne i fizyczne wprost po rodzicach a z nimi także i złe skłonności ich. Ztądto głównie pochodzi, że lubo dobre wychowanie może wpłynąć na zmniejszenie wad wrodzonych, nie zdoła ich jednak w zupełności usunąć. Skłonności bowiem, z jakimi rodzice w dzieciach walczyć muszą, niewątpliwie najczęściej są te, które sami posiadają. Nie powinniśmy się więc ludzić nadzieją, aby ludzkość doczekała się kiedyś idealnego systemu wychowania, któreby ze wszystkich dzieci mogło zrobić to, czém one być powinny, bo rodzice nie będą nigdy posiadali potrzebnej do tego doskonałości. Pokolenia całe wyrosną, zanim stan wychowania moralnego w znacznym stopniu polepszyć się zdoła; ale w imię wszystkiego, co nam drogie i święte, do takiego polepszenia wszelkimi siłami zdążać powinniśmy.

Wiadomo, że dziecko, które upadło lub uderzyło się głową o stół, czuje ból, wspomnienie zaś tego bolu każe mu nadal być ostrożniejszém; po kilkakrotném zaś powtórzeniu takiego doświadczenia uczy się kierować swymi ruchami. Dziecko, które się raz sparzy, boi się już ognia, nauczy się wystrzegać niebezpieczeństwa i ciała swego na szwank nie narażać. Wprawdzie w mowie potocznej wyrazów dobre i złe nie stosujemy do czynności, mających skutki li tylko cielesne, jednak naukowo powiedzieć możemy, że dobrymi są takie czynności, których bezpośrednio lub dalsze następstwa są dobroczynne, niedobrymi zaś te, których następstwa są szkodliwe. Uważamy pijaństwo jako złe, ponieważ przynosi ono pijakowi i jego rodzinie nieszczęście, a mianowicie rozmaite cierpienia fizyczne i moralne. Gdyby kradzież była dla poszkodowanego równie przyjemną, jak dla złodzieja, nie znaleźlibyśmy jój w spisie grzechów głównych. Przeto i cielesne czynności musimy podzielić na złe i dobre ze względu na ich szkodliwe lub dobroczynne skutki. Następstwa zaś przekroczeń cielesnych są pewnym rodzajem kar. Stopień tych kar, czyli bolesnych oddziaływań odpowiada zawsze stopniowi i wielkości przekroczeń. Mały upadek sprawia lekki ból, upadek większy sprowadza już większe cierpienie. Kary te, jeżeli je tak nazywać mamy, są nieuniknioną reakcją i koniecznym następstwem poprzedzających czynności dziecięcia; są one stałe, nieublagane i nieodwołalne. Jeżeli dziecko ukuło się igłą w palec, koniecznie musi ból uczuć; jeżeli powtórnie się ukuje, powtórnie ból uczuje. I tak ciągle bez żadnego wyjątku. Niema tu groźby, jest tylko surowe i ścisłe wykonanie. Takie naturalne następstwa naszego postępowania towarzyszą nam przez całe życie. Jeżeli młodzieniec po wejściu w świat traci czas na próżniactwie, traci zajęcie i musi znosić ubóstwo. Człowiek niedbały, który zawsze się spóźnić musi i nigdy na czas umówiony się nie stawi, znosić musi skutki takiej opieszałości, czy to straty pieniężne, czy udział w jakiejś rozrywce. Kupiec, pragnący zbyt wielkich zysków traci klientelę, lekarz niesumienny pacjentów, a te naturalne skutki ich postępowania naprowadzają ich na lepszą drogę. W tém widoczna jest przewodnia zasada wychowania moralnego. Nie kary sztuczne, które nie zdołają nigdy poprawić przestępców, a nieraz z nich zrobiły bardziej zatwardziały zbrodniarzy, lecz na-

turalne oddziaływanie, będące skutkiem naszego postępowania, jest karą najbardziej skuteczną. Spróbujemy wyjaśnić różnicę między karą sztuczną a naturalną za pomocą kilku przykładów. W każdej rodzinie, gdzie są dzieci, codziennie można widzieć wielki nieporządek. Dziecko porzucało swe zabawki na posadzce, kwiaty, przyniesione z porannej przechadzki, zostawiło na stole i krzesłach; mała dziewczynka, robiąc sukienkę dla lalki, porozrzuciła po pokoju rozmaite gałganki i skrawki; zadanie zaś zrobienia porządku zawsze prawie nie na tych przypada, którzyby się niemi zająć powinni, nigdy prawie dziecko nie porządkuje porozrzucanych zabawek. A jednak praca ta jest naturalnym następstwem robienia nieporządku. Jeżeli zaś zadaniem wychowania jest przygotowanie do życia, wtenczas każde dziecko powinno z własnego doświadczenia prawdę tę poznać. Jeżeli dziecko nie chce być posłusznym, trzeba mu dać poznać dalsze następstwa nieposłuszeństwa. Skoro tylko raz ktoś inny musiał się uporządkowaniem porozrzucanych przedmiotów zająć, trzeba dziecko pozbawić możności przyczyniania innym tej pracy. Gdy więc będzie znów prosiło o pudełko z zabawkami, matka mu powie: „Ostatnim razem, gdy ci dano zabawki, pozostawiłeś je na podłodze i Anna musiała je zbierać. Anna zbyt wiele ma do roboty, aby miała czas codziennie po tobie porządkować, a ja także nie mogę się tęp zajmować. Ponieważ sam nie chcesz po ukończonej zabawie cacek swych składać, przeto nie mogę ci ich już dawać.“ Taka kara naturalna następuje w chwili, gdy się najbardziej dotkliwą staje. Nadzieja zabawienia się w chwili mającego nastąpić urzeczywistnienia zostaje rozwianą a wrażenie takie nie może zostać bez wpływu na przyszłe postępowanie dziecka; jeżeli zaś ciągle w ten sposób z nieporządnym dzieckiem będziemy postępowali, niezawodnie poprawi się ono o tyle, o ile do tego jest zdolnym. Oprócz tego dziecko poznaje przytęp wielką prawdę, której poznanie nigdy zbyt wczesnym być nie może, prawdę, że na tym świecie jedyną drogą, wiodącą do zadowolenia i szczęścia, jest praca. Weźmy inny przykład. Niedawno byliśmy świadkiem wymówek, jakie codziennie robiono dziewczynce, która nigdy na czas nie była do przechadzki gotowa. W życiu brak punktualności pociąga za sobą straty i przykrości. Jeżeli więc Konstancya nie jest gotową na czas, naturalnym wynikiem takiej opieszałości niech będzie pozostawienie jej w domu i pozbawienie przechadzki. Gdy tak z własnej winy kilka razy pozbawi się rozkoszy zamiejskich wycieczek, niezawodnie będzie się starała poprawić. Postępowanie takie skuteczniejsze być musi, niż te ciągle strofowania, z którymi się może oswoić, lub które tylko upór w niej wyrobić mogą. Również gdy dzieci nieporządne — wyjmując naturalnie pierwszy okres życia — psują lub tracą dane im przedmioty, karą naturalną, która osoby dorosłe także uczy troskliwości i porządku, powinna być wynikająca ztąd niewygoda. Jeżeli dziecko, które się już może bawić scyzorykiem, łamie ostrze lub zapomina w trawie przy płocie, z kąd sobie różgę wyrznęło, nierozważny ojciec lub usłużny kuzynek natychmiast śpieszą kupić mu nowy, nie pamiętając o tęp, że tym sposobem pozbawiają je nauki bardzo korzystnej, odprowadzającej od nieuważnej rozrzutności. Przykłady te wyjaśniają różnicę, zachodzącą między karami naturalnymi a sztucznymi, oraz wyższość pierwszych nad tymi ostatnimi.

Zalety stosowania w pierwszej linii kar naturalnych są rozmaite. Jedną z największych zalet tej metody jest to, że jej zastosowanie

przygotowuje dziecko do pojęcia związku między skutkiem a przyczyną. Ludzie, znający dobre i złe skutki swych czynów, łatwiej daleko potrafią właściwie w życiu postępować, niż ci, którzy zaufali zupełnie powadze innych. Kary i nagrody sztuczne spaczają nawet w dzieciach pojęcia o moralności. Bo jeżeli dzieci małe zarówno jak i starsze przywykły uważać gniew rodziców i wychowawców, jako główny wynik ich nagannego postępowania, w takim razie w umyśle ich pomiędzy nagannem ich postępowaniem a gniewem rodziców koniecznie musi się taki związek utworzyć, jaki pomiędzy przyczyną a skutkiem istnieje. Następstwem zaś tego jest, że jak tylko władza rodziców lub opiekunów ustaje a młodzieniec niema już powodu obawiać się gniewu ich, więzy moralności zwykle natychmiast opadają, a to z tego powodu, że młodzieniec nie zna prawa oddziaływań naturalnych. — Druga wielka zaleta tej metody naturalnej na tém polega, że dziecko, doświadczające tylko bolesnych skutków swych postępów nagannych, musi też koniecznie uczuć słusność kary. Weźmy n. p. dziecko niebdałe o całość i czystość swego ubrania, które łązi po płotach bez ostrożności i nie zwraca uwagi na błoto. Jeżeli je za to strofują i biją, będzie przekonane, że się z niem źle obchodzą, a zamiast żałować swego postępowania, będzie nad tém rozmyślało, jak wielką krzywdę mu wyrządzono. Przypuśćmy natomiast, że mu każą z błota oczyścić obuwie, zaszyć dziury w ubraniu; czyż w takim razie dziecko nie zrozumie, że żadna krzywda się mu nie dzieje, że samo stało się przyczyną tych nudnych zajęć? Jeżeli w dalszym ciągu i w razie potrzeby dziecko dla braku czystego ubrania nie będzie mogło wyjść z całą rodziną n. p. na wycieczki niedzielne lub z odwiedzinami do znajomych, to niewątpliwie kara taka naturalna będzie dlań bardzo dotkliwą, ale oraz wyrobi się w dziecku przekonanie, że jest sprawiedliwą i wynikiem naturalnym jego niedbalstwa. — Oprócz tego rodzice i dzieci przy takim postępowaniu mniej daleko mają powodów do rozdrażnienia, niż przy stosowaniu systemu zwyczajnego. Kary sztuczne i dowolnie przez rodziców wymierzane dziecko uważa za własny ich wymysł; karę zaś naturalną wymierza się ręką przyrody, nie ręką jakiejś osoby, przez co dziecko mniejszemu ulega rozdrażnieniu. Ojciec również zachowujący się w tym porządku mniej więcéj biernie, bo pozwalający tylko naturze pełnić swe zadanie, także nie traci swego spokoju. Ojciec, który bije syna za to, że przez nieuwagę lub złość popsuł zabawkę małej siostrzyczki, a następnie kupuje tej ostatniej nową zabawkę, sztucznie karze winowajcę, sam jednakowoż znosi następstwa z tego postępku syna, co musi niepotrzebnie rozdrażniać uczucia zarówno jednego jak i drugiego. Gdyby spokojnie powiedział synowi, że do zakupienia nowej zabawki dla siostry musi zostać użyta jego tygodniowa pensyjka, mniejby było kwasów ze strony obu, a jednocześnie dziecko nabyłoby zbawiennego doświadczenia. — Nareszcie skutkiem takiego zapobiegania wzajemnemu rozdrażnieniu pomiędzy rodzicami a dziećmi wyrabia się stosunek ściślejszej przyjaźni, a dobry wpływ rodziców staje się więcéj skutecznym.

„Lecz jak należy postępować, zapyta nie jeden, w razie większych ze strony dziecka przewinień?“ Podajmy najprzód przykłady Jeden z mych przyjaciół zajmował się wychowaniem małego siostrzeńca i siostrzenicy. Bardziej może pod wpływem wrodzonego zmysłu, niż wyrozumowania, stosował tu podaną przez nas metodę. Raz wieczorem,

gdy potrzebował jakiegoś przedmiotu, znajdującego się w drugiej połowie domu, prosił swego siostrzeńca, aby mu go przyniósł. Dziecko, zajęte wesołą zabawą, wbrwem swemu zwyczajowi okazało wielką niechęć do spełnienia tego zlecenia, czy też nawet, dobrze już nie pamiętam, wręcz odmówiło. Znajomy mój, stanowczy przeciwnik wszelkich środków przymusowych, sam przyniósł przedmiot potrzebny, tylko wyrazem twarzy okazując, jak bardzo niezadowolnionym był z postępowania dziecka. Kiedy zaś tegoż jeszcze wieczora dziecko prosiło wuja, aby należał do zwykłej gry towarzyskiej, ten ostatni odmówił mu z wyrazem oziębłości. Nazajutrz w zwykłym czasie wstawania przyjaciel mój posłyszał za drzwiami głos, którego nie zwykł był nigdy o tej porze słyszeć. Był to mały siostrzeniec, przynoszący mu ciepłej wody i pytający się, czémby jeszcze mógł się przysłużyć. Tym sposobem i innymi jeszcze starało się dziecko okazać szczerą skruchę za swe uprzednie postępowanie. Usiłowało ono odmowę żądanej od niego usługi wynagrodzić innymi niezwykłymi usługami. Dziś przyjaciel mój sam jest ojcem i tryumfuje, że system ten zupełnie mu się udaje. Dzieci z niecierpliwością oczekują wieczoru, kiedy ojciec wraca do domu. Wpływ jego na dzieci jest tak wielki, że wyraz twarzy jego a najwięcej pochwała lub nagana wystarczają do kierowania ich postępowaniem. Samo odmówienie zwykłych pieszczot staje się dla dziecka źródłem łez i zmartwienia daleko trwalszém, niżby niém być mogły różgi i pokuty. Nieraz dzieci zapytywały się matki, czy się grzecznie zachowywały i co powie o nich ojciec, gdy do domu powróci. Dla czego? Bo przy odpowiedniém od początku samego stosowania tego systemu pomiędzy rodzicami a dziećmi wytwarza się uczucie przyjaźni i przywiązania. Zwykle matka nierozważna, chcąc przeszkodzić dziecku robić to, co nie dobre, albo z obawy, aby się nie sparzyło, każe mu zaprzestać zabawy, jeżeli n. p. zapala na świecy kawałki papieru a następnie patrzy, jak się papier pali. Matka zaś rozsądna, widząc to, pomyśli sobie: „Jeżeli zabronię dziecku bawić się w ten sposób, uchronię je, co prawda, od sparzenia, lecz na co się to przyda? Dziś czy jutro koniecznie musi się sparzyć, aby poznać własności ognia. Jeżeli teraz zdołam je uchronić od niebezpieczeństwa sparzenia się może ono później nastąpić właśnie wtedy, gdy nie będę przy niém i gdy nie będę mogła zapobiedz złym skutkom; jeżeli przeciwnie dozna sparzenia się teraz w mojej obecności, zdołam uchronić je od wszelkich ważniejszych nieszczęść. Oprócz tego, jeżeli pozbawię je tej zabawki niewinnej, będzie czuło do mnie żal, ponieważ nie zna bólu, od którego je chcę uchronić, bo mnie będzie uważać za jedyną przyczynę pozbawienia go zabawy. Tak więc pozostaje mi tylko, ostrzedz je o niebezpieczeństwie i być gotową, zapobiedz skutkom bardziej smutnym“ A więc powie mu tylko: „Boję się, abys się nie sparzył“ a jeżeli potem, co prawdopodobne, dziecko bawi się dalej i w końcu popiecze sobie palce, co by i tak wcześniej czy później zrobić musiało, wtedy przekona się, że matka, przestrzegając je o niebezpieczeństwie, rzeczywiście dobro jego miała na celu, a ufność i przywiązanie jego do matki zwiększy się. Bez wątplenia w rzadkich wypadkach, gdy wielkie niebezpieczeństwo dziecku zagraża, potrzeba siłą je od takiego nieszczęścia uchronić; lecz, wyjąwszy te wypadki nadzwyczajne, system, jakiego się trzymać należy, zawsze polegać musi nie na usuwaniu od dziecka małych codziennych przygód i wy-

padków, lecz na ostrzeganiu go o nich i na doradzaniu, jak ma się od nich uchronić. Przy systemie tym dzieci nie tylko słyszą zapewnienia, że rodzice są najlepszymi ich przyjaciółmi, lecz z czynów o tém się przekonywają; w miarę zaś nabywania takiego przekonania, zwiększa się ich względem rodziców zaufanie i miłość. A szczęśliwe stosunki między rodzicami i dziećmi przyczyniają się do zmniejszenia liczby czynów nagannych. Przekroczenia więc cięższe będą przy tym systemie daleko radsze. Lecz jeżeli się wydarzy n. p. kradzież, wtenczas najprzód trzeba stosować następstwo naturalne i bezpośrednie takiego czynu, które polega na zwrocie przedmiotu skradzionego, lub na zwrocie jego wartości. Odnośnie do dzieci można w tym celu użyć tych pieniędzy, które im się zwykle daje. Oprócz tego jednak musi się im dać uczuć następstwo pośrednie, polegające na niezadowoleniu rodziców i całego otoczenia. Przy naszym systemie, wyrabiającym przywiązanie dzieci do rodziców, kara taka wystarczy musi. Każdy z nas pamięta, że w dziecięctwie okazywanie mu nieufności ze strony osoby obcej było dlań zupełnie prawie obojętném; że przeciwnie niezadowolenie ze strony osoby ukochanej stanowiło źródło długich i gorzkich wyrzutów sumienia. Kara moralna, polegająca na tém, że się na czas jakiś straciło tak drogiego przyjaciela, jakim jest ojciec, matka, a w razie potrzeby nawet wszystkich domowników i krewnych, starczy tutaj zupełnie za karę cielesną i jest równie, a może więcej nawet skuteczną. Lecz zamiast zwykłych uczuć urazy dziecko odczuwa zmartwienie ojca i matki, żałuje, że się stało zawzięciem tego powodem i pragnie się poprawić, aby przez to znów dawne stosunki przyjaźni przywrócić. Zamiast rozbudzać uczucia egoistyczne, których przewaga staje się na świecie źródłem występku, rozbudzamy uczucia altruistyczne, zapobiegające wszelkim czynom karygodnym. Wszystko, cośmy dotąd powiedzieli, da się w tych kilku słowach wyrazić: że dzikość wytwarza dzikość, a łagodność łagodność.

Nie oczekujmy od dziecka wysokiego stopnia doskonałości moralnej. W pierwszych latach życia człowiek każdy przebywa te rozmaite fazy charakteru, jakie całe plemię, do którego należy, przebywało. Jak rysy dziecka, płaski nos, nozdrze wydęte, grube wargi, oczy daleko od siebie osadzone, brak kąta twarzowego i t. d., przez pewien czas pozostają rysami dzikiego, tak samo uczucia jego przez pewien czas mało się różnią od uczuć i instynktów dzikiego. Ztąd skłonność do okrucieństwa, kradzieży, kłamstwa, tak pospolita między dziećmi a mniemanie, że dzieci są zupełnie niewinne, jest tylko wtedy słuszne, jeżeli mówimy o świadomości złego czyli o poczytalności; ale jest zupełnie mylném, jeżeli mówimy o instynktach do złego. Zgubnym jest, wymuszać przedwcześnie doskonałość moralną, jakiej dziecko mieć nie może. Ztąd dziś powszechne zjawisko, że dzieci, które z początku zbyt wiele obiecywały, następnie z wiekiem ulegają niewytłumaczonej na pozór zmianie ku gorszemu, tak iż w końcu dają się innym pod względem umysłowym i moralnym przeciągnąć; gdy przeciwnie ludzie wielkiego charakteru i potężnego umysłu w dzieciństwie nic szczególnego nie zapowiadają. Bądźmy więc liberalni w rządach rodzicielskich, bądźmy wyrozumiali na wszelkie niedoskonałości, jakie na każdym kroku dzieci pokazują. Pamiętajmy, że celem wychowania musi być utworzenie istoty, którąby sama nad sobą panować umiała, nie zaś istoty, którąby inni rządzili niemi. Gdyby

dziecko nasze przeznaczone było do życia niewolniczego, musielibyśmy je zawczasu do służalstwa zaprawiać; lecz ponieważ musi ono zostać człowiekiem wolnym, ponieważ nie będzie miało przy boku swoim kogoś, ktoby codziennych jego czynności pilnował; musimy przeto wszelkich starań dokładać, aby, dopóki jeszcze wpływowi naszemu ulega, przyuczać je do czuwania nad sobą. Dzieje naszego prawodawstwa domowego niech będą na małą skalę odtworzeniem dziejów naszego prawodawstwa politycznego: w początku samowładztwo, bo wówczas istotnie jest ono potrzebnem, potem rząd konstytucyjny, bo wolność osobista poddanych zostaje już do pewnego stopnia uznana, a następnie ciągły wzrost wolności osobistej, kończący się zupełnem ustaniem władzy królewskiej. Podobnie w pierwszym okresie dzieciństwa zachodzi potrzeba rządu prawie nieograniczonego. Nie można na to pozwolić, aby trzyletni chłopczyzna, bawiący się brzytwą, mógł doznać wszelkich naturalnych następstw takiej zabawy i aby w ten sposób uczył się doświadczenia. Lecz w miarę rozwijania się zmysłowości takie stanowcze zapobiegania powinny stawać się coraz rzadszymi, aby w chwili dojścia do dojrzałości zupełnie już nie istniały. Wszelkie przejścia gwałtowne są niebezpieczne, ale najniebezpieczniejszem jest gwałtowne przejście od uległości władzy rodzicielskiej do niezależności w świecie. Cechą dzisiejszego wychowania jest tyrania. Ojciec lub nauczyciel, przemawiający do dziecka słowami jak n. p.: „Jak śmiesz mnie nie słuchać? Powiadam ci, że b e d z i e s z m u s i a ł t o z r o b i ć! Nauczę cię, kogo słuchać!“ Ojciec taki mało się różni od despoty, który pragnie ukarać nieposłusznego poddanego. Gniew rodzicielski jest karą sztuczną i jako taki powinien tylko, jak już powiedzieliśmy, w wypadkach ważnych t o w a r z y s z y ć karom naturalnym, zamiast je z a s t ę p o w a ć. Jest to kara drugorzędna, która nie powinna sobie przywłaszczać miejsca kary pié r w s z o r z ę d n ę j, lecz może ją tylko do pewnego stopnia uzupełniać. — Bądźmy jednak nie tylko umiarkowani, lecz także konsekwentni. Ze wszelkich błędów w wychowaniu najgorszym jest brak konsekwencji. Lepszem nawet jest postępowanie barbarzyńskie, lecz zarazem porządne i systematyczne, niż postępowanie bardziej łagodne, ale przytém chwiejne i lekomyślne. Matka słaba, która ciągle straszy karami, lecz rzadko je wykonywa; która względem jednego i tego samego przestępstwa raz jest zbyt łagodną, drugi raz zbyt surową, stosownie do chwilowego usposobienia, traci szacunek dziecka, ośmiela je do nieposłuszeństwa i przez spodziewaną lekarność zachęca je do wielu występków. Jeżeli zmuszeni jesteśmy rozkazywać, rozkazujemy stanowczo i bezwzględnie. Zawczasu i dobrze się zastanawiamy nad tém, co uczynić zamierzamy; lecz skorośmy już raz wymówili nasze fiat, nigdy już go nie odwołujemy. Niech nasza powaga będzie tak niezachwiana, jak niezachwiana jest powaga przyrody. Węgiel rozżarzony parzy dziecko, które się go po raz pié r w s z y d o t y k a; parzy je po raz drugi, trzeci i tak zawsze; w skutek zaś tego dziecko wkrótce nabiera doświadczenia, że nie trzeba się rozżarzonych węgli dotykać. Jeżeli my równie stale postępować będziemy, jeżeli z jednakową ścisłością będziemy przestrzegali wykonania wszystkich naszych rozkazów, dziecko wkrótce nauczy się szanować nasze rozporządzenia, tak, jak się nauczyło szanować prawa natury. — Lecz raz jeszcze powtarzamy, środków przymusowych trzeba unikać, dopóki to jest możliwem. Profesorowie

niemieccy utrzymują, że wolą wychowywać dwunastu Niemców, niż jednego Anglika. Czyż mamy z tego powodu żądać, aby nasza młodzież posiadała łagodność właściwą młodzieży niemieckiej, i aby następnie w wieku dojrzałym, była jak ta ostatnia niewolniczą? Bicie i łajanie, są to środki zarówno używane przez dzikiego, jak przez najbardziej ograniczonego włościanina. Nawet zwierzęta w ten sposób z dziećmi postępują. Jeżeli pragniemy skutecznie stosować rozwinięty przez nas system racjonalny, właściwy ludziom ucywilizowanym, musimy się przygotować do wielkiej pracy umysłowej. Ażeby podołać temu zadaniu, najbardziej z pomiędzy wszystkich skomplikowanemu, potrzeba nam dużo umieć, i gruntownie znać przyrodę ludzką i jej prawa. Fakt, że system ten nie może być urzeczywistniony za sprawą ludzi namiętnych, krótkkowidzących i niezdolnych kochać, że wymaga on pełni wyższych przymiotów natury ludzkiej, dowodzi, że przydać się może tylko dla społeczeństw wysoko wykształconych; ale niemięcej jest on wzniosłym ideałem prawdy, do którego nam zdążać należy.

Najbardziej jednak zaniedbane jest **wychowanie fizyczne**. Hodowla ulepszonej rasy bydła i wychowanie zwierząt tego lub innego rodzaju stanowi więcej zajmujący i godniejszy temat do rozpraw, niż dyetetyka dziecięcia. Czyż się często zdarza, aby obywatel ziemski, po zwiedzeniu stajni i obory i wydaniu rozporządzeń względem karmienia i utrzymywania zwierząt, zajrzał następnie do dzieciniego pokoju i chciał się tutaj dowiedzieć, w jakich godzinach dzieci jego jedzą, co na obiad lub śniadanie dostają, czy pokój ich dostatecznie bywa przewietrzany? W bibliotece ich znajdujemy rozprawy jak o kuciu koni, o polowaniu i t. p., tylko nie o wychowaniu dzieci. Pomiedzy mieszkańcami miasta mało kto o tem nie wie, że nie dobrze jest konia zaprzęgać do pracy natychmiast po nakarmieniu, ale dzieci napędza się zaraz po obiedzie do pracy umysłowej. Na matki, które się nigdy niczego oprócz języków i muzyki nie uczyły, jak również na niani, mające głowę zapchaną starymi zabobonami, patrzymy jako na sędziów nieomylnych w kwestyi wychowania fizycznego dzieci, kiedy my sami czytamy książki i gazety, wszczynamy rozprawy, robimy doświadczenia w celu wyhodowania pięknych byków lub najlepszego utuczenia wieprzów, przeznaczonych na wystawę. Czas już, aby nietylko byki i owce, lecz i dzieci nasze mogły korzystać z odkryć naukowych, poczynionych w pracowniach chemicznych i fizyologicznych. Nie podając wcale w wątpliwość znaczenia hodowli ulepszonej rasy koni i świń, sądzimy jednak, że wytwarzanie zdrowych i pięknych mężczyzn i kobiet jest przedmiotem bardziej godnym zastanowienia się naszego. Walka o byt w czasach najnowszych stała się tak uporczywą, że mało jest ludzi, którzyby z niej potrafili wyjść zwycięzko. Nabiera więc szczególnego znaczenia wychowanie dzieci takie, aby nietylko 'okazały się zdolnymi do prowadzenia walki umysłowej, jaka ich w przyszłości oczekuje, lecz aby także mogły stawiać czoło tym niezmiernym wysiłkom i zmęczeniu fizycznemu, z jakimi w życiu koniecznie będą się musiały spotkać.

Żywienie dzieci odbywa się bez najmniejszej znajomości praw fizyologicznych tak co do ilości, jakoteż jakości pokarmów. Zwyczaj dyktowania dzieciom, ile mogą jeść i wzbranianie im jedzenia tego, do czego czują skłonność, jest najlepszym dowodem słuszności powyższego twierdzenia. Gust do słodczy i do kwasów roślinnych

w dzieciach bardzo jest wyraźny i pospolity. Zwykle sądzą, że jest on tylko wynikiem przyjemnego podrażnienia zmysłu smakowego i że zatem powinien być powstrzymywanym. Tymczasem fizjologia wykazała, że upodobanie dzieci w rzeczach słodkich i w kwasach roślinnych jest skutkiem potrzeby organizmu dziecięcego. Zamiast dzieciom je odmawiać, powinniśmy owszem dostarczać im takich rzeczy jak dobre cukierki, porzeczeki i jabłka. Z błędnego naszego postępowania wynika, że jeżeli dzieciom uda się dopaść gdzieś przyjemnego dla nich pokarmu, jeżeli z pieniędzmi w kieszonce dostają się do cukiernika, lub biegają po ogrodzie owocowym, że wówczas pragnienie zbyt długo tłumione popycha je do nadużyć. Rozkoszują się wtenczas jak mogą, ale skutkiem przeładowania dostają niestrawność a my potem utrzymujemy, że nie należy dzieciom dawać takich pokarmów, jakich się im zachciewa! W skutek tego także niesłusznie zarzucamy dzieciom obżarstwo, a prawdą jest, że niewstrzemięźliwość w jedzeniu i piciu jest raczej wadą osób dorosłych. Podobnie jak u zwierząt, tak i u ludzi jedynym przewodnikiem, kiedy i ile nam pożywienia potrzeba, może być tylko głód; na instykt też dzieci w tym wypadku spuścić się należy. Oczywiście jest rzeczą, że tak jedzenie w zbyt małej ilości, jak i zbyt liczne objadanie się, są szkodliwe. Z dwojgą złego jednak daleko gorszym jest pierwsze. Nie odmawiajmy więc dziecku pokarmów, jak czuje apetyt; owszem niech je tyle, ile mu się podoba. — Ludzie jednak nietylko sądzą, że należy dawać dzieciom pokarm w ilości niedostatecznej, lecz nadto jeszcze są przekonani, iż potrzeba go używać w gorszym gatunku. Nauka przeciwnie wykazuje, że pokarm dzieciom dawany powinien być równie lub bardziej nawet pożywnym, jak pokarm przez dorosłych używany. Człowiek dorosły potrzebuje pokarmu, bo ciało jego codziennie ulega utracie tkanki komórkowej skutkiem czynności mięśni, nerwów, mózgu i ponieważ skutkiem promieniowania ciało jego codziennie traci pewną ilość ciepła koniecznego do podtrzymania procesu życia. Pokarm tedy dla dorosłego potrzebny jest jedynie do powetowania straty tkanki komórkowej i ciepła organicznego. Lecz organizm dziecka potrzebuje pokarmu nietylko dla wynagrodzenia strat w tkance komórkowej i w ciepłe, lecz jeszcze nadto dla wytwarzania nowej tkanki, potrzebnej do dalszego rozwoju rosnącej dopiero budowy cielesnej. Ztąd to pochodzi t. zw. „wilczy apetyt“ dzieci, nieznanym w późniejszych okresach życia ludzkiego; ztąd dzieciom zaraz po jedzeniu znów się jeść zachciewa; ztąd podczas głodu w skutek n. p. rozbicia okrętu dzieci pierwsze umierają. Wzrost swój dziecko zawdzięcza tylko temu pokarmowi, który pozostaje po odnowieniu utraconych części i wytworzeniu odpowiedniego ciepła. Trzeba więc dzieciom dawać dużo pokarmu; ale powstaje dalsze pytanie, czy dawać im większą ilość pokarmu rozrzedzonego, czy też przeciwnie ilość mniejszą pokarmu zgęszczonego? Pożywność, jaką daje mały stosunkowo kawał mięsa, otrzymać możemy tylko od znacznie większego kawałka chleba lub jeszcze większej ilości ziemniaków i t. d., bo zawsze ilość pokarmu musi się powiększać w miarę zmniejszania się jego jakości. Czem większa ilość pokarmów strawiona być musi, tym więcej proces ten zużywa krwi i siły nerwowej, a ztąd jasną jest rzeczą, że dzieciom należy dawać pokarm jak najpożywniejszy, ale zarazem jak najstrawniejszy. Z pokarmów wyłącznie roślinnych, z chleba, ziemniaków

i mamałygi dziecko jak i człowiek dorosły wprawdzie może osiągnąć zaokrąglenia form swego ciała, ale mięśnie jego będą mimo to rozlazłe, flakowate i do wyteńż wszelkiego rodzaju mniej zdadne; a nie chodzi tu tylko o zewnętrzną objętość, lecz o wewnętrzną jakość budowy ciała. Wszak atleci i szybkobiegi zyskując na sile tracą na objętości i wadze, gdy się przysposabiają do zapasów lub wyścigów, a otyłość nieraz jest oznaką słabości. Porównanie rozmaitych gatunków zwierząt oraz rozmaitych ras ludzkich, rozmaitego używających pokarmu, bardziej nas jeszcze utwierdzi w przekonaniu, że stopień siły zależy zawsze od własności pożywnych pokarmów. Krowa, żywiająca się niestrawną i niepożywną trawą, jest niezmiernie powolną, koń, zjadający pokarmy pożywniejsze, jest zwinniejszym i żywszym. Uderzająca jest bezmyślna ociężałość trawożerczej owcy a żywość psa, karmiącego się chlebem i mięsem. Porównajmy ciężkiego pociągowego konia o ogromnym brzuchu i powolnych ruchach z koniem wyścigowym o smukłej postaci i przypomnijmy sobie oraz ich pożywienie; lub zestawmy Austrialczyka, żywiącego się korzonkami i jagodami z Europejczykiem, dobrze się odżywiającym: a przekonamy się, że odmawiając dzieciom pokarmów pożywnych, niekorzystnie oddziaływamy na ich siłę fizyczną i zdolności umysłowe. Wszystkie ludy odważne i panujące dobrze były odżywiane; bądźmy przekonani, że nie można wytworzyć siły z niczego. Dodać tylko jeszcze trzeba, że z drugiej strony skupienie w pokarmie cząstek pożywnych nie powinno być zbyt wielkiem. Potrzeba koniecznie, aby przy jedzeniu żołądek został napełniony pokarmem, z czego wynika, iż powinien on mieć zawsze dość znaczną objętość. Niewłaściwym więc jest pokarm tak bardzo pożywny, iż tylko w niezmiernie małej ilości mógłby być użytym. Nareszcie pamiętać trzeba, że przesyty, jaki sprawia potrawa zbyt często podawana i przyjemność, wywołana ukazaniem się na stole dawno już nie jedzonej potrawy, nie jest faktem pozbawionym znaczenia, lecz wskazówką natury, do której się stosować trzeba. Liczne doświadczenia wykazały, że nie istnieje prawie wcale taki pokarm, któryby sam przez się dostarczał w odpowiedniêj ilości wszelkich pierwiastków potrzebnych do podtrzymania życia, a z tego znów wynika, iż rozmaitość w pokarmach koniecznie jest dla ciała potrzebną. Pożądanem jest, aby każdy obiad składał się z rozmaitych pokarmów. Tak więc pokarm, dzieciom dawany, musi być w wysokim stopniu pożywnym, musi się często zmieniać i powinien być obfitym.

W kwestyi odzieży zapatrywanie ogółu równie jest błędnem, jak i w kwestyi pokarmu. Rozpowszechnione przekonanie, iż należy „ciało hartować“ jest tylko smutnem złudzeniem. Wiele dzieci tak doskonale hartowano, że je aż na tamten świat wyprawiono; te zaś, które próbę przetrwały, w ciągu życia całego cierpieć muszą smutne tego systemu następstwa, bo hartowanie takie albo zdrowie ruinuje, albo tamuje wzrost i rozwój ciała. Dowody, na których się opiera teorya hartowania ciała, niezmiernie są powierzchowne. Ludzie zamożni, którzy widzą, jak dzieci włościańskie bawią się na dworze nawpół nago, a jednak zdrowo wyglądają, ztąd wnoszą, że zdrowie ich jest wynikiem lekkiego ubrania i że zatém i własne dzieci należy bardzo lekko ubierać. Zapominają jednak, że dzieci te prawie przez cały dzień się tylko bawią, oddychają świeżem powietrzem i że ustrój ich nie wyścieńcza się pracą umysłową. Tak więc pozory tutaj mylą, bo nie

zbyt lekkie ubranie jest przyczyną ich zdrowia, lecz przeciwnie są one zdrowe nawet pomimo niedość ciepłego ubrania. Konie i owce północnej Szkocji są karłowate w porównaniu z końmi i owcami południowej Anglii a podobnie mieszkańcy zimnych krajów podbiegunowych o wiele są niżsi od mieszkańców krajów cieplejszych. Nauka tłumaczy to zjawisko utratą zbyt wielkiej ilości ciepła zwierzęcego. Hodowcy koni myśliwskich i wyścigowych dobrze o tem wiedzą, iż konie te należy w ciepłej stajni chować i od chłodu chronić. Quetelet wykazał, że w Belgii na dwoje dzieci, umierających w styczniu, w lipcu jedno tylko umiera. Prawdę tę więc i do dzieci trzeba stosować. Czy którykolwiek ojciec, pomimo iż jest już człowiekiem dorosłym, odważyłby się wyjść na chłód z gołymi nogami, rękami i szyją? A jednak poddaje tej próbie małe istoty, mniej daleko od niego wytrzymać ją zdolne, albo co najmniej pozwala innym bezkarnie takie próby stosować. Każda uncya pokarmu, wydana przytém niepotrzebnie na podtrzymanie ulotnionego ciepła organicznego, byłaby inaczej użytą do budowy ciała dziecięcego. Zwyczaj obnażania ramion i nóg u dzieci jest zgubny i trzeba pracować nad jego wykorzeniem. Równie zgubna jest próżność matek poddawania ubioru dziecięcego modzie najczęściej niedorzecznej; tysiące dzieci swą śmierć przedwczesną tej próżności matek zawdzięczają. Z chęci naśladowania mody matki często dzieci swe nie tylko zbyt lekko ubierają, lecz nadto tak, że dzieci nie mogą się swobodnie poruszać i naturalnej ruchliwości oddawać. Przypomina to niedorzeczny zwyczaj powijania i gwałtownego krępowania stosowanego już w kolébce niemowlęcia. Materya więc, brana dla dzieci, niech będzie mocna, aby nie uległa zbyt prędkiemu zniszczeniu w skutek swobodnych ruchów dziecięcia, których mu zabraniać nie wolno; niech będzie takiego koloru, aby plamy nie były zaraz zbyt widoczne; zamiast z bawełny lub płótna, niech będzie utkana z grubej wełny, która, będąc złym przewodnikiem ciepła, najlepiej odpowiada potrzebie dziecięcej. Zresztą ubranie powinno być zastosowane do każdej pory roku, do każdego dnia, a nawet do każdej pory dnia, tak aby za wsze mogło uchronić ciało od najłżejszego chociażby uczucia chłodu.

Przechodzimy do powszechnie dzisiaj już zaprowadzonych ćwiczeń cielesnych, powszechnie przynajmniej dla chłopców. Na nieszczęście w wychowaniu dziewcząt zasada ta rzadko tylko bywa przeprowadzona. Obok pomieszkania mojego są dwie szkoły, jedna dla chłopców, druga dla dziewcząt. Przy obydwóch są wielkie ogrody przeznaczone do rozmaitych zabaw. Lecz gdy z ogrodu chłopców codzién słyszę wesole krzyki i śmiechy, w ogrodzie dziewcząt przeciwnie panuje przerażająca cisza klasztorna. Wychowanie takie nie wyprowadzi z dziewczyny ideału kobiety, jakiego sobie mężczyzna życzy. Wprawdzie pewna słabość, wymagająca opieki, niezmiernie jest w kobiecie powabną. Lecz słabość tę sama natura w nią włożyła a sztuczne jej podwyższenie może ją zrobić wielce niemila i odpychającą. „Czyż więc należy pozwalać, aby dziewczynki jak zsalone latały, aby jak chłopcy dokazywały,“ zawoła jakiś gorliwy stronnik konwenansów. Tak jest, śmiało odpowiadamy; nie przeskadza to w niczém t. zw. „dobremu wychowaniu“ i wykwintnemu układowi. Chociaż zabawy chłopców w szkole bywają najmniej wykwintne, nigdy jednak młodzi ludzie po wyjściu ze szkoły nie wywracają koziółków na ulicy i nie skaczą na jednej

nodze w salonie. System sztucznego ćwiczenia cielesnego, czyli gimnastyka, nigdy zabawom naturalnym dorównać nie może. Gimnastyka ma strony dodatnie i ujemne. Przedewszystkiem lekcye jęj pozbawione są cechy rozrywki i są jednostajne, chociaż mniej nudne niż lekcye właściwe. Wartość ich mniejsza jest niż wartość zabaw naturalnych, bo nie towarzyszy im w tym stopniu przyjemność i wesołość. Gimnastyka z tego powodu, chociaż lepsza niż brak wszelkiego ruchu, powinna być tylko uzupełnieniem ruchu naturalnego, lecz nigdy go w zupełności zastąpić nie potrafi.

Zrobiono słuszne spostrzeżenie, że w wyższych warstwach społecznych dorastająca młodzież nie jest ani tak dorodną, ani tak silną, jak jęj ojcowie, pomimo to, że dziś umiarkowanięj jemy, nie pijemy do zbytu, troszczymy się o przewietrzanie mieszkań, częścięj się kąpiemy i używamy wiele ruchu. Wyrodzenie się to pokoleń obecnych pomimo wielu ulepszeń w urządzeniach zdrowotnych przypisać trzeba częścią powyżęj już omówionym, częścią zaś przyczynie jeszcze nie omówionęj a mianowicie zbytecznej pracy umysłowej. Potrzeby życia coraz bardzięj ludzi wszelkiego wieku do pracy zmuszają. Ojcowie przy coraz większym współzawodnictwie, tocząc ciągłą walkę, więcej sił fizycznych zużywają, niż powetować mogą; dzieci zaś odziedziczają po takich ojcach nadwątlony już ustrój cielesny a następnie same, będąc już stosunkowo słabe i usposobione do chorób, muszą przechodzić kurs nauk bez porównania więcej obszerny, niż ten, jaki przechodziły w pokoleniach poprzednich dzieci zawczasu nie osłabione i nie usposobione do chorób. W seminariach nauczycielskich Anglii w ciągu doby ośm godzin przeznaczają się na spanie, cztery godziny i kwadrans na modlitwę, jedzenie, ubieranie się i krótkie towarzyszące im chwile wypoczynku, dziesięć godzin i pół na naukę a jedna godzina i kwadrans zaledwie na nadobowiązkowe ćwiczenia cielesne. Taki tryb życia, który znaleśliśmy także w zakładach dla dziewcząt, musi zdrowiu szkodzić; jakoż jeden z wychowawców przyznał się nam, że ci, co do zakładu tego ze zdrową cerą rumianą przybywają, prędko bardzo bledną i cierpią popolicie na ciągły brak apetytu, na codzienny w ciągu całych miesięcy ból głowy i inne choroby: Na takie postępowanie nie ma innego wyrazu, jak tylko barbarzyństwo. Wszyscy przecięj wiedzą lub powinni wiedzieć o tém, że zbyt pośpieszny rozwój umyślu pociągają za sobą osłabienie cielesne, niedołężność umysłową albo nawet śmierć przedwczesną; że wysiłek nadmierny pracy w jednym kierunku pociągają za sobą utratę sił w drugim. Przyspieszone i nadmierne kształcenie umyślu szkodliwe jest pod każdym względem: jest ono szkodliwe, bo daje wiadomości, które się w prędkim bardzo czasie zapominają, bo umyśl, zarówno jak ciało, pewną tylko ograniczoną ilość materyałów nabyć jest w stanie; jest szkodliwe, ponieważ zaniedbuje uporządkowanie wiadomości, które większą wartość przedstawia, niż samo ich nabywanie; jest szkodliwe, ponieważ osłabia, a nawet niszczy zupełnie energią, silną wolę i niestrudzoną działalność, od której na tym świecie powodzenie bardzięj zależy, niż od ilości zdobytych okruszyn wiedzy i bez której wychowanie umysłowe staje się prawie zupełnie niepożytecznym; szkodliwe jest, iż sprowadzić musi koniecznie wstręt do nauki; szkodliwe jest, bo sprowadza zły stan zdrowia, którego żadne powodzenie w świecie wynagrodzić nie może. Na co się bowiem przydać mogą bogactwa.

jeżeli im ciągle cierpienia towarzyszą? Jakaż wartość mogą posiadać wszelkie odznaczenia się i zajmowanie wybitnego stanowiska w społeczeństwie, jeżeli w parze z nimi idzie hipochondrya? System ten zgubniej może jeszcze oddziaływać na kobiety, niż na mężczyzn. Widzimy to na zaludniających nasze salony kobietach, bladych, szczupłych, o wklęsłych piersiach. Matki ich albo wcale nie dbały o upodobania mężczyzn, albo się grubo co do tych upodobań myliły. Mężczyźni mało w kobiecie cenią zbyt wielką naukowość, a poszukują przede wszystkim piękności zawistnej od zdrowia, dobrego charakteru i zdrowego rozsądku. Co się przez takie wychowanie nabywa, mniej daleko warta, niż to, co się traci. Cóż kobieta zyska u mężczyzny przez głęboką znajomość historii lub język włoski i niemiecki? Daleko większe znaczenie ma niezawodnie figurka pięknie zaokrąglona, różowe policzki, oczka błyszczące, wesołość i dobry humor.

Tak więc wychowanie fizyczne dzieci wadliwem jest pod wielu względami. Jest ono wadliwem z powodu niedostatecznego żywienia dzieci, z powodu niedość ciepłego ich ubierania, z powodu braku ćwiczeń cielesnych szczególnie u dziewcząt, wreszcie z powodu przeciążania dzieci pracą umysłową. Istnienie tego surowego i niewłaściwego systemu wychowawczego da się tём objaśnić, iż jest on naturalnym wynikiem stanu przejściowego, w jakim się cywilizacya nasza obecnie znajduje. W czasach pierwotnych, gdy napadanie i obrona były głównymi czynnościami społecznymi, siła fizyczna stanowiła w wychowaniu cel upragniony. Mało się wówczas troszczono o wykształcenie umysłu, lub nawet pogardliwie na nie patrzono. Dziś jednak w obec stanu stosunkowo pokojowego, gdy siła fizyczna przydać się może tylko do pracy ręcznej, powodzenie zaś w życiu w zupełności prawie od siły umysłu zawisło, wychowanie nasze stało się całkowicie umysłowem. Ludzkość zwykła chodzić od jednej fosy do drugiej, z jednej ostateczności wpadać w drugą. Dawniej troszczono się o ciało a zaniedbywano zupełnie umysł, dziś zaś troszczymy się o umysł, a zaniedbujemy zupełnie ciało. Obie te ostateczności są szkodliwe. Nie rozumiemy jeszcze tój prawdy, że ponieważ życie umysłowe i moralne od życia fizycznego zawisło, nie powinno więc rozwijać się kosztem tego ostatniego. Dwa różniące się pojęcia o wychowaniu, dawne i terażniejsze, powinny się w jedną całość połączyć. Tak zbliżyły się do ideału.

Niemniej jak Spencer stoi na wyżynie dzisiejszej wiedzy profesor logiki przy uniwersytecie w Aberdeenie, Aleksander Bain. Z licznych dzieł jego psychologicznych jedno p. t. „mózg a umysł“ wyszło w bibliotece międzynarodowej także w języku polskim; również istnieje przekład polski jego „logiki“ i „nauki wychowania.“

Początek tego dzieła ściśle naukowego poświęcony jest **definicji wychowania**. Twórcy systematu pruskiego wychowanie nazywają harmonijnym i równomiernym rozwojem zdolności człowieka. Definicya ta wprawdzie dobra jest sama w sobie, ale nie wystarcza w licznych wypadkach, gdy n. p. uczniowie okazują większe zdolności do jednych rzeczy, niż do drugich, z których to zdolności właśnie społeczeństwo wyciąga może największe korzyści, chociażby zostały rozwinięte jednostronną uprawą; lub gdy nauczyciel ograniczony jest w swoim wpływie

na pewne tylko władze duszy powierzonej mu młodzieży. — Jakób Mill powiada, że zadaniem wychowania jest uczynić jednostkę ludzką, o ile to możebne, narzędziem szczęścia najprzód dla siebie samęj, a następnie dla innych istot. Definicja ta głębiej sięga do wnętrza przedmiotu, aniżeli formuła niemiecka. Lecz nadaje ona wychowaniu za obszerny zakres. Zawiera w sobie bowiem także rozwój fizyczny, zapewnienie sobie zdrowia, skoro i to należy do szczęścia; ale jest to rzecz wcale niezawisła od zasad, którymi się nauczyciel winien kierować w spełnieniu swego zadania. Zdrowe ciało jest warunkiem pomyślnego wychowania umysłowego, ale nauczyciel nie bierze na siebie obowiązku stanowienia przepisów higienicznych. — Jeszcze inną definicyą podaje młodszy Mill, John Stuart, podług którego wychowanie jest uprawą, jaką każde pokolenie nadaje z umysłu swoim następcom, by ich uczynić zdolnymi co najmniej do zachowania, a jeżeli można, do pomnożenia owoców postępu już osiągniętych. Definicja to górnolotna więcej, niż umiejętna, i nie może stanowić wyjścia do dalszego wykładu rzeczy. — Podług nas zaś wychowanie obejmuje środki i sposoby, jakich nauczyciel używa, pomagając do rozwoju nabytych zdolności człowieka, czyli, jak się górnolotniej ale mniej ściśle wyraża pewien pedagog angielski, w celu oświecenia umysłu i wyrobienia charakteru młodzieży. Nauczyciel wprawdzie nie sam tylko pracuje nad powierzonym sobie dziełem, bo współwychowuje cała starszyzna, całe żyjące starsze pokolenie, ale on uosabia metodę w całej jej prostocie i czystości. Jeżeli sztukę nauczyciela podniesiemy do ideału, uczynimy prawie wszystko, czego po nauce wychowania oczekiwać można.

Bliski jest **stosunek fizjologii do wychowania**. Fizjologia jest teoryczną wskazówką, podającą środki doprowadzenia do zupełnej dojrzałości fizycznych władz człowieka. Wychowanie o tyle się styka z fizjologią i higieną, o ile chodzi o wzmocnienie nerwów pamięciowych i o nabywczą zdolność mózgu. Mózg i nerwy przytępienie bywają lenistwem, rozwijane pracą a uszkodzone nadmiarem pracy. I mózg i nerwy i wszelka ich zdolność zawisły od fizycznego pokarmu: pokarm napływa w te części ciała najobficiej, które są w ruchu, które pracują; jeżeli więc mózg sam natężamy a resztę ciała zostawiamy w spoczynku, wtedy mózg w skutek nadmiernego pobudzenia lwia część pokarmu pochłonie i czynności umysłowe podniosą się czasowo, ale reszta ciała mniej lub więcej zwątleje; przeciwnie, jeżeli zawieli będziemy żądali pracy od mięśni, mózg nie wydoła potrzebie. To jest najważniejszy punkt styczności wychowania z fizjologią. Zresztą wychowawca przypuszcza pewien średni stopień zdrowia fizycznego i nie zajmuje się podawaniem środków do jego zachowania lub wzrostu.

Daleko ściślejszy jest **stosunek psychologii do wychowania**. Każda gałąź psychologii okaże się w wychowaniu przydatną, ale szczególniejsz psychologia rozumu. W rozumie odkrywamy po ostatecznej analizie jego trzy wielkie czynności, różniące się od siebie zasadniczo, mianowicie zdolność odróżniania, upodobniania i pamiętania. Umysł czynność swą rozpoczyna od upatrywania różnic. Jeżeli temperatura pokoju, z którego nie wychodzimy, zostaje zawsze ta sama, nie mamy o niej świadomości ani wyobrażenia, którego doznajemy dopiero wtenczas, gdy nastąpi zmiana. Lecz bez pamięci spostrzeżenie różnicy nie byłoby dla nas umysłowym

nabytkiem; dla tego równie ważną czynnością umysłową jest zatrzymanie w pamięci rzeczy spostrzeżonych. Pamięć także tylko umożliwia upatrywanie podobieństw wśród rzeczy różniących się od siebie, które stanowi trzecią zasadniczą czynność umysłu i prowadzi na szczyty wiedzy ogólnej. Te trzy czynności stanowią rozum; gdybyśmy inną jakąś czynność jeszcze dodali, to nicpotrzebnie; jeżelibyśmy coś odjęli, to bez uprawnienia. Wychowanie rozwinęło rozum, jeżeli rozwinęło te trzy czynności umysłowe. Do każdej z tych czynności oprócz zdrowia fizycznego potrzebne jest skupienie ducha, a sztuka nauczyciela musi ciągle być skierowana w tym kierunku, aby wyzyskać okoliczności, sprzyjające owemu skupieniu umysłu. Taką okolicznością jest przyjemność. Wszystką siłą, jaką umysł rozporządza w danej chwili, kieruje się ku pracy, która sprawia przyjemność. Lecz trzeba być umiarkowanym w używaniu tej pobudki woli. Przyjemność bowiem zbyt wielka rozrywa uwagę a wielka przyjemność i wielki wysiłek umysłowy wzajemnie się wyłączają. Przyjemność łagodna przy braku wszelkiej silnej podniety najlepiej może zachęcić do nauki. Tęm lepiej, jeżeli przyjemność ta wzrasta; mały początek, ciągle wzrastający, który nie pochłania całkowicie umysłu, jest najodpowiedniejszą podniętą dla zdolności umysłowej. Ażeby jeszcze więcej spotęgować wpływ podniety, nie przechodząc jednak za stosowną granicę, moglibyśmy zacząć od strony ujemnej, to jest od pewnej przykrości, któraby stopniowo w ciągu pracy malała, ustępując nakoniec miejsca zadowoleniu, jakie sprawia wzrastająca przyjemność. Wszyscy wielcy nauczyciele młodzieży, począwszy od Sokratesa do naszych czasów, uznawali, jak się zdaje, potrzebę wystawienia ucznia z początku na pewien stopień przykrości; okoliczność to bolesna wprawdzie, ale głęboko sięgająca. — Zupełnie od spostrzeżeń psychologicznych zawisłem jest utrzymanie karności, koniecznej podczas każdej lekcji szkolnej. Nauczyciel każdy przekonywa się, że podczas godzin szkolnych musi powściągać wszelki nieład i niesforne objawy oraz pokonać lenistwo młodzieńczej natury. Różnych sposobów używano do utrzymania tej karności. Nam się jednak zdaje, że zrobiono wielkie odkrycie głosząc zasadę, iż niezawodność kary jest skuteczniejsza, niż surowość; do czego dodajemy, że kara powinna być proporcjonalną do winy. Zbyteczną surowością nauczyciel już dlatego kierować się nie powinien, że stosunek między nim a uczniem jest daleko mniej ścisły, niż między uczniem i tegoż ojcem, a przecież wiadomo, że surowość zbyteczna nawet ze strony ojca, mającego prawie nieograniczoną władzę nad dziećmi, nieraz na wychowanie zgubnie oddziaływało. Dalej zachodzi między ojcem a nauczycielem ta ważna różnica, że ten ostatni ma do czynienia z mnóstwem uczniów. Jeden człowiek wobec gromady znajduje się zawsze na niebezpiecznym stanowisku. Jednostki znajdujące się w masie okazują całkiem nowe usposobienia. Antyspołeczna, złośliwa namiętność, szukająca przyjemności w tryumfie, niewidoma w jednostce, gdy ta stoi naprzeciw innej jednostki wyższej od siebie, budzi się i zapala, gdy czuje za sobą innych. Z tego powodu działanie nauczyciela podobniejsze jest do postępowania władz państwa: kontrola jego rozleglejsza, ryzyko większe, a ręka powinna być pewniejsza, gotowa nieraz nawet do karaniania dla przykładu. Spokój wynikający nie ze słabości lecz zimnej krwi, panowania nad sobą samym, który łatwo w potrzebie przecho-

dzi w energią, jako też nadanie sobie przez nauczyciela pewnej powagi, cechującej władzę, pewnej dumy, trzymającej się zdala, — są nieocenioną pomocą w karności. Wiele oczywiście zależy od taktu, t. j. czujnej i baczonej uwagi na wszystko, co się dzieje. Jeżeli nauczyciel nieodwidzi lub niedosłyszzy, wyniknie ztąd niezawodnie nieporządek; ale nawet przy dobrych obu tych zmysłach zdarzyć się może, iż nie jest dość czujny. Już sama ta naturalna wada czyni go niezdolnym do nauczania. Ta czujność, to trzymanie się zawsze w pogotowiu do powściągnięcia nieporządku, tém są konieczniejsze, im wojownicze elementa dojrzałe. Zazwyczaj karność wśród większej masy uczniów psują bądź ci, którzy nie mają zamiłowania do wykładanego przedmiotu, bądź ci, którzy zostali w tyle i nie mogą dognać lekcyj. W dobrze urządzonej szkole oba te rodzaje uczniów nie powinny być cierpiące. Wtenczas zaś nauczycielowi nie trudno będzie obudzić uwagi i podtrzymać ją łagodnością lub siłą, co jest pierwszym warunkiem wszelkiego nauczania. — Dopiero wtenczas, gdy ten zwykły sposób zaprawiania do pracy zawodzi, wolno uciekać się do kar i nagród, które trzeba stosować bardzo oględnie. Zdania Roussa i Spencera, że dzieci zamiast karać należy zostawić naturalnym następstwom, wynikającym z nieposłuszeństwa, ma dużo za sobą. Lecz następstwa mogą być nieraz przy małym przewinieniu zanadto ciężkie, by mogły służyć za środek karny. W takim razie dzieci trzeba zasłonić od następstw, jakieby z wielu ich czynów mogły wyniknąć. W szkole karność leżąca w następstwach wynika z przepisów, według których ocenia się zasługę każdego ucznia stosownie do jego postępowania.

Po dalszém **wyjaśnieniu niektórych terminów** czyli wyrazów w pedagogice często używanych, a nie mających ustalonego znaczenia, następuje **ocenienie edukacyjnej wartości rozmaitych nauk**. Głównymi dwoma działami, edukacją stanowiącymi, są umiejętności ścisłe i języki. Dwie te gałęzie mieszczą w sobie najczystsze typy wiadomości ludzkich. Inne przedmioty, jak sztuki piękne, nabytki mechaniczne, są w ukształcaniu umysłowém tylko pomocniczymi środkami. — Umiejętności szczególnie są najdoskonalszym wyrazem prawdy i dróg do niej prowadzących. One to przed innymi pokazują umysłowi, co znaczy dowód i ileto trzeba pracy i ostrożności, by dowieść jakiejś rzeczy. One są arcyskuteczném lekarstwem przeciw wrodzonej człowiekowi zwyczajnemu lekkomyślności, z jaką przyjmuje fakta i wnioski na niczém nie oparte. Umiejętności odnoszą się albo do świata wewnętrznego, albo zewnętrznego. Psychologia i logika zajmują się światem wewnętrznym i są obok sztuk pięknych niezbędnym środkiem edukacyjnym, w swoim rodzaju jedynym i niedającym się czém inném zastąpić. Umiejętności zaś, które się odnoszą do świata zewnętrznego, dzielą się na trzy grupy: matematykę, jako umiejętność abstrakcyjną i dowodliwą; fizykę, chemią i fizyologią, jako umiejętności doświadczalne; i nareszcie umiejętności klasyfikacyjne, zwane pospolicie historią naturalną. Znajomość matematyki stanowi wyborne przygotowanie do posługiwania się dedukcją. Ścisła definicya wszystkich głównych terminów i pojęć; jasny wykład wszystkich naczelných zasad; posuwanie się naprzód za pomocą kolejnych dedukcyj, z których każda opiera się na podstawie już mocno ustalonej; ani tam niedowiedzionych premis lub wniosków, ani podstępnych przypuszczeń; ani nagłego stracenia wątku, ani chwiejności w znaczeniu terminów, — słowem to

wszystko, czego wymaga doskonały typ umiejętności dedukcyjnej. Trzeba dać poznać uczniowi, że nie przyjął niczego bez jasnego i przekonującego dowodu i że nie wpływały na jego przyzwolenie ani powaga, ani tradycja, ani przesąd lub własny interes. Takie mniej więcej zostawia wrażenie porządny wykład matematyki. Nie uczy nas ona jednak, jak należy obserwować, uogólniać i klasyfikować, nie uczy nas również ważnej sztuki definiowania, a, ograniczona przeważnie do zakresu ilości, sylogistyki zastąpić nie może. Sama jedna może nawet nadać umysłowi kierunek fałszywy. Dlatego edukacja dobrze urządzona oprócz tej dyscypliny dedukcyjnej potrzebuje koniecznie nauk doświadczalnych, indukcyjnych. Tutaj tylko można się nauczyć, jakich potrzeba ostrożności, ażeby za pomocą obserwacji dojść do prawdy. W naukach tych uczymy się odosobiony fakt jakiś, na który umysł nieukształcony nie zwróciłby uwagi, zrobić przedmiotem poważnej pracy. Ztąd także wnosimy przestrożę przeciw pośpiesznemu uogólnianiu. Trzy wymienione nauki doświadczalne ogarniają obszerne pole zjawisk, które rozumiejąc, jesteśmy uzdolnieni do wnikania w rozliczne tajne roboty natury. Zadowolenie, jakie nauki te rodzą w ciekawym umyśle, można zaliczyć do największych naszych rozkoszy umysłowych, które otaczają życie nowym urokiem. — Charakter historii naturalnej czyli mineralogii, botaniki i zoologii polega na systemie klasyfikacji w celu ogarnienia niezmiernego mnóstwa przedmiotów. Prócz tej właściwości dodatkowej mają one także cechy i zalety nauk indukcyjnych, już ómówionych. Z historią naturalną w blizkiej styczności jest geografia, która posiłkując się prawie wszystkimi umiejętnościami budzi w wyobraźni różnorodne myśli wspaniałe i zajmujące i stanowi nieodzowną podstawę do nauki historii. — Daleko mniejszą wartość edukacyjną mają umiejętności praktyczne czyli stosowane. Głównie na fizyce opiera się n. p. żeglarstwo, inżynieria, rolnictwo, medycyna, chirurgia i sztuka wojenna; głównie na psychologii zaś n. p. polityka, etyka, prawoznawstwo, gramatyka i wymowa. Brak w nich wszystkich ścisłej formy naukowej a żadnej z nich nie można uważać za umiejętność uczącą metody, ćwiczącą umysł. Wielu inaczej utrzymuje o gramatyce; później będziemy mieli sposobność przyjrzeć się argumentom, jakie w tym celu przytaczają. Tymczasem wystarczy dać wyraz przekonaniu, że to wszystko nauki przeznaczone do bezpośredniego zastosowania praktycznego, bez samoistnego znaczenia, bo powtarzające w niższej formie to, co już wyłożyły umiejętności zasadnicze, a więc nie mogące uchodzić za nauki, które uczą zasad dowodzenia.

Każdy porządny plan wychowania oprócz umiejętności ścisłych obejmuje stuczenie także języki, ojczysty i obce. Nauka pewnego języka ma wartość odpowiednią użytkowi, jaki z niego uczynić zamierzamy. Jeżeli mamy słuchać mówiących po francusku, jeżeli mamy mówić, czytać i pisać po francusku, należy się uczyć tego języka. Tak, gdy język łaciński był w średnich wiekach językiem literackim, każdy ukształcony człowiek musiał go się uczyć. Jeżeli jednakże nie mamy używać pewnego języka wcale, lub nadzwyczaj rzadko i tylko w sprawach podrzędnych, jak to się zdarza większości tych, którzy się uczą łaciny i greczyzny w szkołach średnich; będzie pracałożona w tym celu miała jakie usprawiedliwienie? Jest to najpilniejsze może pytanie bieżącej chwili, pytanie o użyteczności języków martwych. Później rozważymy dowody, przytoczone z jednej

i drugiej strony; obecnie zaś poprzestaniemy na uwadze, że nauka języków wtenczas jest usprawiedliwiona, gdy ich zamierzamy używać do nabywania lub udzielania wiedzy, co nie wyłącza także przyjemności, jaką mogą nam sprawić utwory poetyczne jakiegoś obcego języka. Każdy język przedstawia nam się naprzód jako szereg wyrazów uderzających ucho i oko a odtwarzanych za pomocą głosu i ręki; jest to praca pamięci. Pamięć łączy także te wyrazy z przedmiotami, do których się odnoszą. Pamięć szykuje te wyrazy w zdania. Przy tej ostatniej operacji jednakże potrzebna już jest gramatyka i teoria wymowy. Ale umiejętności te o tyle tylko mają wartość, o ile nam pomagają w poznaniu języka; jeżeli się tyczą języka zbytecznego, są wówczas same zbyteczne. Wprawdzie retoryka nie ogranicza się na jednym języku a te same jej prawa stosują się do wszystkich, lecz to jeszcze nie dowód, żeby ją łączyć z językiem, którego się nie będzie używało. Łatwo znaleźć dla niej zastosowanie w językach, którymi mamy mówić lub pisać.

Umiejętności i języki stanowią obszernie pole edukacji umysłowej; nie mieści się jednak w niej, chyba przypadkowo, ćwiczenie mechaniczne, kształcenie zmysłów, kształcenie artystyczne i moralne. Dwa ostatnie rozważymy później osobno, obecnie poświęcimy kilka słów dwom pierwszym. Ćwiczenie mechaniczne, czyli stosowanie się do celów zwyczajnego życia dziecko z początku samo nabiera; potem ćwiczy się za pomocą ogródka dziecinnego, później za pomocą gimnastyki, kaligrafii, rysunków, śpiewu i t. p. Dla życia praktycznego jest to niemaliej wagi, ale nauczyciel na to nie powinien poświęcać więcej czasu, niż na to pozwalają inne wyższe cele. Również często przeceniają użyteczność rysunku w celu ćwiczenia zmysłów. Jest to oczywiście talent ręczny bardzo cenny a nawet nieodzowny dla niektórych prac specjalnych; ale biorąc go za podstawę umysłowego wykształcenia, trzeba przyznać, że rysunek tylko jednostronnie rozwija zdolność obserwowania. Rysunek zmusza dziecko do obserwowania tylko tego, co jest konieczne do zamierzonego celu; nie zmusza zaś do dawania więcej uwagi niż poprzednio na rzeczy, których nie zamierza rysować. Nieraz nauka rysunku za daleko posunięta zamienia się w namiętność, pochłania za wiele sił umysłowych, zrywa umysłową równowagę i czyni człowieka do innych prac niezdolnym. Zamiast torować drogę umiejętności, pomagając umysłowi do przyswojenia sobie potrzebnych szczegółów przeszkadza wtenczas nauka ta w posuwaniu się do ogółu, zostawiając umysł w sferze konkretnych szczegółów.

Psychologiczne następstwo przedmiotów, jakich uczyć wypada, uwarunkowane jest kolejnością, w jakiej się władze umysłowe rozwijają. Gdyby mózg nasz w chwili urodzenia posiadał wszystkie te zdolności fizyczne, jakie ma w 21 roku naszego życia, a gdyby przytém podobny był do niezapisanej tablicy, tabula rasa, pod względem wrażeń różnego rodzaju, wówczas porządek nabywania wiadomości odpowiadałby ściśle porządkowi, w jakim jedne przedmioty od drugich są zależne, czyli ich logicznemu następstwu. Na prawdę jednak inaczej się dzieje. Anatomia uczy nas, że mózg rośnie bardzo szybko aż do siódmego roku życia, u chłopców średnio do 40 uncyj (czyli 1134 gramów) wagi. Od siódmego do czternastego roku przyrost jest powolniejszy, albowiem dochodzi tylko 45 uncyj (1275 gr.) wagi. Jeszcze leniwszy jest przyrost od czternastego do dwudziestego pier-

wszego roku życia, w którym mózg bliski jest całkowitej swej wagi. Fakt ten, że nauczyciel działa na mózg rosnący, nie zaś na dojrzały, nie znosi prawa logicznego porządku, nakłada jedynie nowy szereg warunków. Pierwszą właściwością natury dziecięcej jest dążność do działania, ruchliwość samorzutna i bujna, ale też zmienna i niepewna, której wychowanie powinno, tylko nie za pomocą przymusu, nadać użyteczny kierunek. Powtóre co do zmysłów, dziecko szuka wrażeń zmysłowych i rozkoszuje się nimi. Po trzecie co do wzruszeń właściwych, kierować trzeba przede wszystkim uczuciami społecznymi, jak miłość i życzliwość, jakoteż antyspołecznymi, jak gniew, samolubstwo, żądza panowania, a obok tego uczuciem strachu; jedne trzeba podniecać, drugie powściągać. Poczwarne co do rozumu zasadnicze jego funkcje, jak odróżnianie, upodobnianie i pamiętanie są czynne od samego początku, ale strona uczuciowa jeszcze je przytłumia. Przy wszystkich tych czynnościach dziecko powoduje się przyjemnością. W obec rzeczy, która może sprawić większą przyjemność, dziecko nie zwraca uwagi na inny przedmiot, mniej zapewniający mu przyjemności. Postrzeganie, uwaga, skupienie myśli trwają u niego póty, póki mu to sprawia przyjemność; gdy interes dla jakiejś rzeczy słabnie, dziecko szuka innego przedmiotu. Jeżeli przykrość, jaką dłuższa uwaga sprawia, jest większa niż przyjemność, uwaga zwraca się w inną stronę. Ten stan rzeczy jest do pewnego stopnia korzystny dla wiedzy: pod wpływem przyjemnego powabu dziecko styka się z mnóstwem przedmiotów uderzających zmysły; niewyczerpana jego ruchliwość prowadzi do ciągłej zmiany punktu widzenia a gonienie za przyjemną rozrywką skłania je do wielokrotnego rozważania otaczających przedmiotów. Nadto i n t e n s y w n o ś ć wrażenia przyjemnego lub przykrego już sama przez się jest pewną siłą. Rzeczy nieprzyjemne dzięki mocy uderzenia ryją się w umyśle, podobnie jak i przyjemne. Jeżeli uderzenie jest przykre, umysł niewątплиwie odskoczy i może poszuka dla zatarcia doznanej przykrości wrażenia przyjemniejszego; niemniej jednakże wrażenie zostało wywarte, zyskano jeden element wiedzy. — Największą jednak siłą, prowadzącą do wiedzy w wieku nieco późniejszym, w drugim okresie wychowania, polega na zdolności zajmowania się rzeczami przez się o b o j ę t n y m i. Największa sztuka wychowawcy polega na wykształceniu tej zdolności. Otóż pierwszą okolicznością, jaką trzeba się w tym celu posługiwać jest to, że zwracamy uwagę na rzeczy obojętne jako na środki do celu, do którego dziecko z przyjemnością zdąża. Drugą taką okolicznością jest z n a c z n a różnica wrażeń, wywołana umyślnie, aby dziecko zwracało uwagę i na takie rzeczy, któreby zresztą były dlań obojętne. Dalszą pomocą w tym dziele jest zwracanie uwagi na okoliczności, wiążące się z t ę m, c o s p r a w i a dziecku przyjemność. Nareszcie bezinteresowne zajęcie się rzeczami zawisło od braku silniejszego o z a j ę c i a. Wprawdzie rzecz nudna zajmuje zmysły tylko o tyle, o ile nie mają czegoś lepszego; gdy jednak są do tego ograniczone, muszą z konieczności na t ę m poprzestać, co znajdują. Odpowiedzą wprawdzie, że to jest pogwałcenie ruchliwej natury dziecięcej; ale w cóżby się zamieniła tyle sławiona wesołość dzieci, gdyby ją trzeba ciągle podtrzymywać wielu pobudkami? Nie należy ani zbyt przeładowywać, ani zbyt podniecać umysłu dziecięcego. Naukę czytania można bez uszczerbku zdrowia zacząć już między czwar-

tym a piątym rokiem życia, a niema dowodu nato, żeby ją, jak niektórzy utrzymują, trzeba odkładać aż do szóstego lub siódmego roku życia chyba w wyjątkowych przypadkach. Między szóstym a jedenastym rokiem pamięć zwykła dochodzić do swego maximum, dla tego okres ten przeznaczony być winien przeważnie do uczenia przedmiotów pamięciowych, jak języki. Dopiero potem rozwija się zdolność rozumowania, a więc potem dopiero czas na umiejętności uogólniające i wyrozumowane. Wychowanie moralne rozpoczęte być winno w wieku pamięciowym drogą przyzwyczajania, bo przyzwyczajenie w tym wieku nabyte zostaje na życie całe. Chodzi tutaj o stały kierunek uczuć, i sympatyj, o wdrożenie do przewidywania następstw swoich kroków choćby i najodleglejszych.

Co do **logicznego następstwa przedmiotów** rozpoczynamy od samego początku czynność **klasyfikowania** i prowadzimy ją bez przerwy. Dziecko rozróżnia i utożsamia rzeczy; gdy utożsamia pewną liczbę przedmiotów tego samego gatunku n. p. krzesel, łyżek, psów, ludzi, — już tём samém potworzyło klasy, doszło do ogółu przez przypatrywanie się szczegółóm. I przy nauce więc do pojęć ogólnych czyli abstrakcyjnych prowadzić trzeba przez szczegóły. Sama obecność szczegółów jednak nie zrodzi w umyśle ucznia pojęć ogólnych. Trzeba, aby ich nie było ani za mało, ani za wiele i aby uwidoczniły krancowe odmiany. Podobieństwo ich musi uderzyć oko, a trzeba je gro-madzić tak długo, dopóki żądany skutek nie nastąpi, dopóki różnice nie utoną pod naciskiem podobieństw. Podobieństwo dostrzeżone oświeca nas na kształt błyskawicy. Lecz trzeba także objaśniać za pomocą kontrastu i związku przyczynowego. Tak dochodzi się do definicyi. To więc jest pierwsze prawo nauczania, że należy przechodzić od rzeczy szczególnych do ogólnych i abstrakcyjnych. Również trzeba przechodzić od rzeczy prostych do złożonych, od nieokreślonych do określonych, od empiryi do rozumowania, od indukcyi do dedukcyi, od rzeczy materialnych do niematerialnych, od fizycznych do umysłowych. — Jest jednak dużo przedmiotów, których poznanie może być i wcześniejsze i późniejsze, przy których porządek, w jakim się one dostają do umysłu, niewiele znaczy. Nie ma n. p. logicznego powodu, dla czego nauka barwy, formy i liczby miałyby koniecznie jedna przed drugimi iść wcześniej lub później. Niema także żadnej istotnej przyczyny, dla której by tego lub owego języka miano uczyć wcześniej — wyjąwszy może w pewnej mierze tylko języki pochodne w stosunku do pierwotnych. Porządek logiczny w nauce historii naturalnej byłby właściwie zaczynać od minerałów, potem przejść do roślin a w końcu do zwierząt. Tymczasem w wychowaniu porządek ten słusznie ustępuje innemu, który początkowo miesza wszystkie trzy działy, w każdym postępując od rzeczy znanych do nieznanich, a dopiero w ostatnim okresie nauki zachowuje porządek ściśle umiejętny. Porządek logiczny naruszony być także musi w geografii, która po arytmetyce co do metody wykładu najbardziej może naprzód się posunęła. W nauce tój ściśle przestrzega się przechodzenia od rzeczy znanych do nieznanich; zaczynamy dla tego zawsze od geografii kraju rodzinnego. Również i w historii zaczynamy najlepiej od historii kraju rodzinnego, którego geografją uczeń już poznał. Nic dzieciom nie przypada więc do smaku nad opisy i opowiadania o ludziach i ich zatrudnieniach, o ich namiętnościach, o ich powodzeniach i nie-

powodzeniach, o ich cnotach i występkach, o ich nagrodach i karach, o ich nienawiści i miłości, o ich tryumfach i klęskach. To też naukę historii rozpoczynać się winno życiorysami. Życiorysy zaznajamiają dziecko z ludźmi znakomitymi i działają najlepiej na rozbudzenie uczuć jego. Opowiadania zaś o zbiorowem działaniu społeczeństwa, stanowiące właściwą wiedzę historyczną, rozpoczynamy od opisu bitew, które budzą w młodym umyśle potężne namiętności i pierwsze drgania współczucia dla swojego i innych narodów. Socyologia zaś, czyli nauka działań rządu i społeczeństwa powinna być brana dopiero w ostatnim okresie wychowania. Z tego samego powodu nauka języków nie powinna się zaczynać od rozumowanej gramatyki, która co do trudności równa się początkom algebry, chociaż porządek logiczny tego właściwie wymaga.

Metoda nauczania w gruncie rzeczy może być tylko trojaka: albo indukcyjna, albo dedukcyjna, albo indukcyjno-dedukcyjna. Metoda trzecia, zasadzająca się na kombinacji dwóch poprzednich, jest najlepsza. Zależy ona na dochodzeniu przez obserwowanie szczegółów do zasad ogólnych i następnem kontrolowaniu otrzymanych dedukcyj przez doświadczenie praktyczne. — Najważniejsza w początkowem wychowaniu jest t. zw. nauka rzeczy. Nauka rzeczy winna się rozciągać do wszystkiego, co w życiu jest użytecznem, oraz ogarniać wszelkie działania przyrody. Zaczyna od rzeczy znanych uczniom, uzupełnia ich pojęcia i zwraca uwagę na własności, których jeszcze nie spostrzegli. Przechodzi następnie do przedmiotów, które uczniowie mogą poznać z opisu lub rysunku i kończy na podaniu wiadomości o zawilskich działaniach sił przyrodniczych. Empyryzm jest duszą lekcji, na której się wyklada naukę rzeczy. Nauczyciel może gawędząc z dziećmi skłaniać je do o p o w i e d z e n i a tego, co wiedzą, dla przekonania się, czy dobrze obserwowały i czy mają odpowiednie wyrazy do w y r a ż e n i a tego, co wiedzą. Podobne ćwiczenie ma swoją wartość, stanowi bowiem pobudkę do obserwacji, a razem daje sposobność do wprawy w mówieniu. Pestalocy, który pierwszy zaprowadził naukę rzeczy na większą skalę, uważał ją jedynie za środek nauczania dzieci, jak używać wyrazów. Ale znajomość rzeczy ma wartość wyższą i niezależną i nie służy jedynie za pomoc do poprawnego mówienia, lecz jest oraz sposobem udzielania wiadomości. Nauka rzeczy pomijać winna naukę liczby, formy i barwy, oraz geografią i historią a za to otwiera przed uczniem trzy wielkie działy, mianowicie historią naturalną, fizykę i sztuki użyteczne i potrzebne do życia codziennego. Główne niebezpieczeństwa towarzyszące tej nauce są: 1) że może ona być zbyt techniczną i zajmować dzieciom czas na poznawanie tego, co już znają lub wkrótce poznać muszą same przez się; 2) że nauczyciel może sądzić, iż uczniowie jego znają te lub owe fakta, kiedy ich jeszcze wcale nie rozumieją, lub tak słabo, że ta znajomość nie wystarcza do oparcia na niej nowej jakiegś wiadomości. — Geografia ma cel dobrze określony. Podstawę jej stanowi pojęcie powierzchni ziemi. Na wielką skalę daje ona miejsce każdej rzeczy i każde miejsce ożywia. Szereg lekcji o przedmiotach świata zewnętrznego uważanych z osobna powinien stanowić częścią przygotowanie uczniów do wejścia na rozległe pole geografii, którą zatem trzeba rozpoczynać stosunkowo dość późno. Jeżeli chcemy uczyć tego przedmiotu za pomocą pojmowania rzeczy konkretnych, wtedy dziecko powinno z wierzchołka jakiegoś wzgórza odbierać

pierwsze wrażenia geograficzne. Dopiero po wielu takich lekcjach konkretnych można dziecku wpoić wyobrażenie o jakimś kraju za pomocą rysunku. Daleko więcej niż rysunek warte są dla nauki geografii modele wypukłe, które mogą bardzo ułatwić pojęcie ogólnych form krajów. Nauka geografii fizycznej winna następować po politycznej i też uzupełniać, rzucając na nią nowe światło przyczynowości. W pożyteczny sposób można geografiją połączyć z nauką rysunku. Rysując mapę pewnego kraju, uczeń wraża sobie w pamięć jego zarys tak, jak kopiując wyjątek z książki, przyswaja sobie język i sposób myślenia autora. — Wykład historyi zdaje się wymykać z pod wszelkiej metody. Według obecnie panującej metody spełnia ona zadanie, jakie jęj naznaczał Goethe; mianowicie, żeby wzniecała zapał. Nie-nasycony głód historyjek, jaki napotykamy u dzieci, prowadzi w końcu nauczyciela do istotnej historyi za pośrednictwem biografij. Żywoty królów, hetmanów i innych znakomitych ludzi stanowią początek nauki historycznej. Historya właściwa zaś jest badaniem postępu i zmian narodów, dla tego wymaga ona poprzedniego obznajomienia się z budową społeczności politycznej. A żeby dobrze rozumieć historyą, trzeba wielu poprzedniczych, przygotowawczych wiadomości, a także pewnego doświadczenia i znajomości świata. Ponieważ historya powszechna wzrosła do olbrzymich rozmiarów, przechodzi więc siły jednego umysłu i zresztą ogarnienie jęj całkowite byłoby nieużyteczne. Równie jak wielu innych nauk przy obecnym stanie naszych wiadomości, nie wyłączać umiejętności zasadniczych, jak matematyka, fizyka, chemia, biologia, tak i historyi można uczyć jedynie drogą wyboru pewnych jęj działów. Zasady tego wyboru nie trudno wskazać. Najprzód trzeba pamiętać o tęp, że dla początkujących zdadne są tylko biografie. Następnie idzie teoria społeczności politycznej i porównawczy przegląd głównych urzędów. Nakoniec powinien nastąpić zwięzły wykład zasad zastosowany do sił historycznych i poparty pewnymi ustępami i przykładami z historyi. Pożądaną jest rzeczą, by te przykłady były brane nie tylko z jednego peryodu, lecz żeby zarówno świat starożytny jak i nowożytny znalazły w nich swój wyraz. Historya jest przytęp nauką nadzwyczaj elastyczną; można ją dobrze wyłożyć na niewielką skalę; bardzo ogólny pogląd na wzrost potęgi Greków i obalenie jęj przez Rzymian może podać przyczyny tych zdarzeń w obrazie zrozumiałym, zajmującym i ścisłym, chociaż bardzo skróconym. — Z umiejętności ścisłych naprzód idzie arytmetyka. Metodę wykładu arytmetyki pojęto, być może, najlepiej ze wszystkich metod elementarnego nauczania. Nie każemy się tutaj dzieciom uczyć na pamięć reguły i prawideł, lecz objaśniamy liczby za pomocą przedmiotów konkretnych, jak kamyków, monet jabłek, krzesel punktów, linii. Tabliczki mnożenia i dodawania koniecznie uczyć się musimy prawie mechanicznie, ale zawsze naocnie wykazać można, że tak być musi i dlaczego tak jest. Rozumienie teorii jeszcze większej jest wagi w nauce Reguły trzech, którą bardzo trudno stosować, nie znając jęj dowodzenia. Ztąd słusznie uważana bywa za „pons asinorum“ w arytmetyce; na niej się bowiem pokazuje, że prawidło tylko pamięciowo stosowane całkiem nie wystarczy. To samo odnosi się w wyższym jeszcze stopniu do następnych, wyższych działów arytmetycznych. Zasada ekonomii wychowawczej wymaga, żeby ćwiczenia teoretyczne posłużyły oraz do nabycia użytecznej informacji. Zamiast wprowadzać do dodawania,

odejmowania, mnożenia i innych działań liczb wziętych na chybi trafi możemy po odbyciu ćwiczeń wstępnych wprowadzić do każdego zagadnienia liczby odnoszące się do zjawisk przyrodniczych lub faktów życia codziennego. I tak do wielu zagadnień szczególnie dodawania i odejmowania możnaby wprowadzić daty chronologii historycznej. Ćwiczenia takie przyczyniłyby się do utrwalenia tych dat w pamięci. Również z zakresu geografii przestrzeń, zaludnienie ogólne i częściowej produkcja kraju daje wiele pożytecznych przykładów do działań arytmetycznych. Dalej wagi i miary krajowe i cudzoziemskie, podziałki termometryczne, odległości ciał niebieskich od siebie i ich obroty wprowadzić mogą stosownie do rachunkowych operacji i musiałyby utrwalić zapamiętanie tych dat pożytecznych. Nie należy oczywiście wymagać od dzieci, żeby wszystkie te liczby znały na pamięć, lub je ganić, gdy nie zapamiętają. Taka to już bowiem jest przewrotność natury ludzkiej, że umysł chętnie zabawia się pewnymi liczbami dla tego, że nie był obowiązany ich pamiętać. Z arytmetyką łączy się geometria, uważana za najczystszy typ umiejętności demonstracyjnej. Algebrę jednak lepiej jest zaczynać po geometrii, bo algebra składa się w części z dedukcyj płynących z tych zasad, dla których geometria stanowi najlepszy początek. — Jak w historii tak i w historii naturalnej tyle jest dat i szczegółów, że wystarczyłyby do zajęcia i pochłonięcia najdzielniejszej nawet pamięci a przecież nagromadzenie tych szczegółów niewieleby przyniosło pożytku. Nauczyciel zatem i tutaj winien poszukać zasady wyboru, któraby mu pozwoliła najlepiej spozytkować ograniczony czas, jakim rozporządza. Weźmy mineralogią. Umiejętność ta również jak inne, zawiera część ogólną i szczegółową. W części ogólnej wykłada się całkowicie i porządnie wszystkie własności minerałów i przytacza się niektóre minerały, mające te rozmaite własności w rozmaitym kształcie i stopniu. Uczeń powinien gruntownie poznać tę część. Część szczegółowa mineralogii zawiera klasyfikacyę wszystkich znanych minerałów, oraz wyliczenie i opisanie wszystkich znanych gatunków. Ognąć tego wszystkiego jeden umysł nie zdoła. Daje się więc zupełny opis tylko niektórych gatunków, których znaczenie w ogólnej ekonomii przyrody jest tak ważne, że każdy wykształcony człowiek znać je powinien. Tu należą: krzemionka, aluminium, wapno, siarka, główniejsze metale i więcej znane ich kombinacye. Inne ciała, jak n. p. drogie kamienie obchodzą nas ze względu na swoją piękność i rzadkość. Tak samo chcielibyśmy coś wiedzieć o ciałach, które, krążąc w przestworzach, spadają czasami na ziemię. Resztę zostawia się na uboczu. W botanice i zoologii postępowanie jest podobne. Naprzód idzie część ogólna, potem zasady klasyfikacyi, a nareszcie wyliczenie i opis gatunków, która to praca jest prawie niewyczerpana, szczególnie w zoologii. Fizyologia człowieka w ramach dość obszernych, pozwalających na porównanie z innymi zwierzętami, powinnaby wchodzić do zakresu wszelkiej edukacyi umiejętnej. Wszelkie nauczanie umiejętności doświadczalnych powinno być praktyczne. Nauczyciel na swoich lekcjach nie tylko powinien pokazywać uczniom doświadczenia i okazy prawdziwe, lecz uczniowie sami powinni umieć je wykonywać, z nimi się obchodzić. Tylko tam, gdzie tego konieczność wymaga, wyklucza się uczniów z udziału w robieniu własnych doświadczeń i robi się ich tylko prostymi obserwatorami doświadczeń nauczyciela. Wykład ustny

w szkołach jest nieodzowny. Książka szkolna ma służyć tylko za pomoc przy powtarzaniu, ale nigdy ustnego wykładu zastępować nie powinna i nie może. Pytania zadawane uczniom nie powinny być katechizmowe, lecz w ten sposób ułożone, aby uczeń przy odpowiedziach musiał w inną formę powtarzać to, czego się nauczył, żeby więc przytém myślał i złożył dowód istotnego zrozumienia rzeczy, a nie zapamiętania tylko wyrazów. —

Nauka języków w dzisiejszem wychowaniu naszym najwięcej niestety zabiera drogiego czasu, chociaż, szczególnie co się tyczy języków cudzoziemskich, niema między pedagogami zgody ani co do sposobu ich uczenia, ani co do ich wartości. Nabycie języka w jakiegokolwiek formie jest ciężką pracą dla pamięci; wymaga ono zatem połączenia wszystkich warunków sprzyjających pamięci. Na łączeniu wyrazu z wyrazem mamy przykład czysto słownego uczenia się, czysto słownej pamięci, do której mowa dostaje się głównie przez ucho, a język pisany przez oko, przyczem głos pomaga uchu a ręka oku. Jestto najmniej korzystny sposób uczenia się pewnego języka. Łączenie wyrazu n. p. polskiego z francuskim, łacińskim, greckim nie wprawia w ruch najdzielniejszych sił kojarzenia; praca taka nie trzyma się najlepszych dróg pamięciowych, ani też nie ożywia jej wyższy interes. Dopiero gdy kojarzymy od razu wyrazy z przedmiotami lub ideami, nauka języka postępuje bardzo raźnie. Droga tą postępuje każdy, gdy się uczy własnego języka a tą drogą najkorzystniej i obcych języków nauczyć się można, przyczem znajomość rzeczy powinna zawsze iść przed znajomością wyrazów.

Lecz zastanówmy się najprzód nad nauką języka ojczystego. Języka ojczystego w szkole możnaby wcale nie uczyć, gdyby dziecko w domu i wszędzie indziej otoczone było tylko przez osoby mówiące i piszące poprawnie swoim językiem. Lecz ideału takiego nigdzie nie natrafiamy, i dla tego w szkole uczyć go musimy. Niemniej jednakże trzeba brać w rachubę nieuniknione, przypadkowe, że tak powiem, ukształcenie uczniów w tym języku. Jestto błędem, gdy się powtarza w szkole to, czego się już dzieci nauczyły w domu, a jeszcze popospolitszym błędem jest poświęcać czas szkolny na to, czego dzieci napewno wielka szkoła świata nauczy. Wszystkie chwile, spędzone w towarzystwie, uczą nas mimowoli ojczystej mowy. Wszystko, czego się uczymy od innych, przychodzi nam w pewnych formach językowych. Wszystkie wykłady, których słuchamy w szkole, rozwijają w nas, chcąc nie chcąc, zdolność wyrażania naszych myśli. Nauka szkolna języka ojczystego ma więc tylko cel uzupełnienia tego, czego uczeń z kąd inąd się już, chociaż nie tak systematycznie, nauczył. Lecz dla tego też od czasu, gdy dziecko zacznie mówić, ci, co je otaczają, powinni czuwać nad tём, żeby dobrze wymawiało wyrazy. Wyrazy błędne, pieszczotliwe powinny być wykluczone. Nie trzeba się zniżać do dziecka i schlebiać jego słabości, lecz owszém niech dziecko podniesie się do większej doskonałości dorosłego, lepiej wymawiającego. Większa część jękałów z niedbalstwa pochodzi.

Przysięgujemy do sylabizowania, czytania i pisania. Dawniej, gdy dziecko poznało litery, przystępowało do zgłoskowania; dzisiaj radzą przystępować wprost do czytania, twierdząc, iż się przez to dużo czasu oszczędza i mniej dziecku sprawia znudzenia. W obronie dawniej me-

tody można przytoczyć, że postępowała racjonalniej, bo drogą analityczną od rzeczy prostych do bardziej złożonych. Dalej, ucząc się sylabizować, lepiej poznamy części składowe wyrazu, co następnie wiele pomaga do prawidłowego przenoszenia części jego z wiersza na wiersz. W ogóle nowatorstwo tu, jak i przy wymawianiu nie stanowi ulepszenia metody. Ponieważ bowiem chcą, żeby spółgłoski były wymawiane same przez się bez pomocy samogłosek, posuwają się prawie do śmieszności. I zupełnie niepotrzebnie, bo wystarcza wyjaśnić tylko różnicę między samogłoską a spółgłoską. Stanowczo jednak tej nowej metody nie trzeba potępiać. Czy się bowiem uczeń nauczył czytać za pomocą sylabizowania, czy nie, jest to rzecz obojętna, jeżeli tylko cel osiągnięty. Później można mu wytłumaczyć, że wyrazy składają się nie tylko z liter, ale także z sylab, które można od siebie oddzielać. Nie należy tylko wmawiać w rodziców i dzieci, że nowa metoda jest lepszą, i że starzy nic nie rozumieli natury i mechanizmu języka. Na lekcjach czytania nie trzeba się zajmować wiele treścią czytanego ustępu, lecz tylko samem czytaniem. Dzieci powinny czytać wyraźnie, głosem donośnym, z dobrą intonacją i z zachowaniem przestanków, odpowiednich znakom pisarskim. Nauczyciel sam powinien przeczytać głośno ustęp przeznaczony na lekcję, i to nie raz, ale czasem parę razy, ażeby się ucho dzieci oswoiło, a potem od nich wymagać podobnego przeczytania. — Pisanie powinno się rozpoczynać równocześnie z czytaniem, albowiem lepiej wbija w pamięć ucznia postać głosek, a przeto posilkuje czytanie. Ponieważ sztuka ta jest dla dziecka początkującego trudna, tak że zwykle czytanie wyprzedzi pisanie, więc dla ułatwienia zaczynają dawać dzieciom do nauki pisania gotowe karty, na których bledszym atramentem są już napisane składowe części liter, same litery i całe wyrazy. Lecz jest to tylko pozorne oszczędzenie czasu i trudu. Nauczywszy się prowadzić piórem mechanicznie po naznaczonych laskach i półkołach, uczeń potem, nie mając już tych znaków przed oczyma, zwykle pisze tak niezdarnie, że trzeba go uczyć po raz drugi. Tak samo nie można pochwalić wprowadzonych od niedawna przezroczystych kratkowanych tablic czyli transparentów, mających doprowadzić ucznia do tego, żeby literom nadawał przyzwolną pochyłość i zachowywał między nimi odpowiednie oddalenie. Ułatwienia te niczego nie ułatwiają. Uczeń musi przyjść do wprawy oka i ręki tysiącnymi próbami; tylko wtenczas jedno i druga stają się pewne siebie. Nigdzie pieczone gołąbki nie wpadają do gąbki. Dziecko nie jest machiną, a przy nauce pisania, jak wszędzie, powinno myśleć, uważać, zwalczać trudności najprzód drobne, żeby się przygotowywało do większych i sił swoich próbowało od wczesnej młodości. Sztuki pięknego i wyraźnego pisania niech nauczyciel nie lekceważy sobie dla tego, że wielcy ludzie zwykle brzydko pisali: Nawet wielkim piękne pismo nie szkodzi, a małuczkim nieraz byt zapewnia

Niemasz dla dzieci nudniejszej nauki nad gramatykę. Pochodzi to głównie ztąd, że prawa gramatyczne jako uogólnione i abstrakcyjne są dla nich w istocie zbyt trudne. Gramatyka zbliża się, co do trudności, do algebry i wymaga już bardziej rozwiniętego umysłu. W pierszych latach nauki języka nie powinno się tedy systematycznie uczyć gramatyki, lecz nauczyciel przy czytaniu powinien tylko objaśnić główne części mowy, deklinacją, konjugacją, podmiot, rzeczenie. Po za ten zakres ani na krok nie powinien iść dalej, jak długo uczniowie

na każde zapytanie nie będą mogli odróżnić i nazwać części mowy, przypadku i formy, oraz wskazać w zdaniu podmiotu i orzeczenia. Głosownia może być dla filologa ważna i zajmująca, ale dla dzieci jest wstrętna i nieużyteczna. W późniejszej nauce dłużej i gruntownie zastrzynać się trzeba przy składni. Od dobrej budowy zdania zawisła jasność i piękność mowy ustnej i pisanej; zatem nauczyciel pokaże uczniom na przykładach, jaka zachodzi różnica między zdaniem wyrażonem poprawnie a innym, w którym panuje bezład, a ztąd niejasność. Uczniowie powinni poznać wszelkie zdań rodzaje i umieć wskazać nie tylko główne wyrazy zdania, lecz oraz wszelkie ich dopełnienia. Równie dokładnie brana być winna część gramatyki, obejmująca prawa pisanie. Nauczyciel musi się wystrzegać wszelkiej samowoli i nowości. Nareszcie możnaby w najwyższej klasie przejść do historii języka i wyjaśnić uczniom, jak się urabiał wśród gromady języków aryjskich i innych.

Niegdyś uczono w szkołach poezji dla tego, aby uczeń sam mógł przy sposobności wiersze układać i do poezji daleko więcej przywiązywano wagi, niż do prozy. Dzisiaj ustaliło się zdanie, że proza na równie staranne zasługuje traktowanie, jak poezja, której uczą dzisiaj w innym celu. Dzisiaj nie ucą poezji, aby wychować poetów, lecz aby wszczepić szlachetne pragnienia, budzić wzniośle uczucia w umysłach młodzieży dojrzewającej. Teorya poezji i rozmaitych jej rodzajów tedy dzisiaj o tyle tylko ma w szkole uprawnienie o ile się przyczynia do lepszego zrozumienia arcydzieł poetycznych. Wykluczone więc być winny wszelkie zawile teorye estetyczne i cała metafizyka sztuki, zresztą sama przez się dla młodzieży nieprzystępna.

Teorya prozy, trudniejsza od nauki poezji, powinna po tej ostatniej następować w wykładzie szkolnym. Że tak jest w istocie, świadczy o tém między innymi ta okoliczność, iż kiedy gładkich wierszopisów, chociaż niekonicie wielkich poetów, każda cokolwiek rozwinięta literatura liczy na tuziny, przeciwnie dobrych prozaików zaledwie kilka, a czasami żadnego nie spotykamy. Jest też nauka prozy potrzebniejsza dla wszystkich ukształconych ludzi, każdy bowiem choćby listy, jeżeli nie co innego, pisać będzie zmuszony. Pamiętając o tém, nauczyciel dołoży wszelkiego starania i dłuższy czas przeznaczy na porządną wykład teoryi prozy, a jeszcze bardziej na włożenie uczniom do pisania ćwiczeń. W dawniejszej stylistyce i retoryce uwzględniano przeważnie tylko estetyczną stronę mowy. Nie potrzebujemy jednak dowodzić, że przymioty myśli logiczne ważniejsze są od estetycznych, i że zatem nad nimi dłużej się trzeba zastanowić, ażeby przejąć uczniów uznaniem konieczności warunków gruntownego myślenia. Przez ich zaniedbanie nie tylko każdy mówiący i piszący chybia celu, do którego mowa nam dana, ale nadto budzi niesmak. Chcąc dobrze mówić i pisać, należy wrpód dobrze myśleć. Myślenie dobre czyli gruntowne zależy na zgodności pojęć naszych z faktami, to jest z rzeczywistością. Wszelki utwór piśmienny mierzy się w pierwszej linii wartością zawartych w nim myśli. Dopiero potem można uczniowi mówić o estetycznych przymiotach myśli, o przenośniach krasomówczych i figurach, nawet w mowie zwyczajnej używanych. Tu przecież nauczyciel nie powinien zapominać i o niebezpieczeństwach, jakie figury retoryczne w sobie kryją. Niemasz może obfitszego źródła błędów i omamień nad figuryczny sposób wyrażania swoich myśli. Niejeden spór naukowy

w skutek tego sposobu wyrażania niepotrzebnie się nawiązał Trzeba wiedzieć, kiedy i gdzie używać przenośni a wystrzegać się ich tam, gdzie chodzi o ścisłość naukową. Nauczyciel przeto na przykładach powinien uczniom pokazać, do czego nieraz prowadzi nierozważne używanie figur krasomówczych i wpoić w nich zamiłowanie do mowy trzeźwej, spokojnej i skromnej, która wprawdzie nie zapala namiętności, ale za to oświeca rozum. Nadto uczeń poznać winien rodzaje stylu i prawidła dyspozycji, czyli układania jakiegokolwiek utworu piśmiennego. Uczenie się dłuższych ustępów prozaicznych na pamięć przykłada się łącznie z wyjątkami poetycznymi do wzbogacenia zapasu dobranych wyrazów i zwrotów mowy, czyli do powiększenia słownika młodej głowy; a oprócz tego uczy definiowania i podziału rzeczy, oraz argumentacji. Niechęć uczniów do uczenia się napamięć prozaicznych wyjątków trzeba przełamać. Ramy słownika uczniów swoich przy objaśnieniu nauczyciel rozszerza, zwiększając zapas synonimów. Najważniejsze jednak są ćwiczenia piśmienne. Zaczynają się one stosownie od przerabiania krótkich bajeczek z wiersza na prozę, przyczem się wymaga zastąpienia wyrazów i zwrotów użytych przez autora synonimami, oraz wskazania sensu, czyli nauki moralnej, w bajce zawartej. Ćwiczenia tego rodzaju mogą trwać przez lat parę. Prawdziwe trudności zaczynają się dla ucznia wtenczas, gdy ma pisać z głowy na zadany temat. Ćwiczenia takie może uczeń wyrabiać dopiero w późniejszym wieku, gdy już i życia nieco doświadczył i książek sporo przeczytał. Ani Salomon z próżnego nie należy; z umysłu można wydobyć tylko to, co się weń włożyło. Otóż osobiste doświadczenia ucznia i wiadomości zyskane w szkole stanowią materyał, z którego ma on postawić nową budowę i użyć tych elementów do nowej kombinacji. Ćwiczenia zatem pisane na zadany temat stanowią dla młodzieńca nawet zdolnego pracę wcale trudną, wymagającą użycia wszystkich zdolności umysłowych, a razem są próbą, o ile myśl jego już jest rozwinięta i posłuszna językowi, o ile słyszane prawidła zrozumiał i zastosować je zdołał. W obec tak trudnego zadania młody umysł z początku najczęściej staje bezsilny. Widać to po gryzieniu pióra, zagarnianiu włosów, oglądania paznogi i tyłu podobnych objawach cechujących zakłopotanie. Doświadczony nauczyciel nie zostawi uczniów w takim położeniu kłopotliwem, lecz zadawszy podcibny temat, wprzód rozwinie go przed młodzieżą. Temata do ćwiczeń powinny być starannie dobrane. Najprzód trzeba, aby były stosowne do wieku. Potem mają być interesujące i przydatne w tém lub owém powołaniu dalszego życia. Najlepsze są temata zmuszające myśleć o potrzebach i stosunkach najbliższych społeczeństwa, w którym się piszący znajduje. Lepiej gdy uczeń się dowie, gdzie Wieliczka leży, albo ilu żydów przypada na ogół mieszkańców kraju, niż gdyby miał przeżuwać mytologiczne brednie z Grecji lub starożytnego Rzymu. Słusznie dawniejsi pedagogzy zadawali temata jak: „Ludziom sławnym w rzeczpospolitej wymowa i mądrość konieczne są potrzebne“. — „Ubogich należy tak urządzić, ażeby, chodząc ode drzwi do drzwi, nie żebrali.“ — „Należy się starać o otworzenie kopalń Olkuskich.“ — Należy seryo pomyśleć o tak wielkiem mnóstwie żydów w kraju.“ — „Trzeba się usilnie starać o zachowanie i pomnożenie ojcowizny.“ — Poprawianie ćwiczeń piśmiennych należy do najważniejszych i najmozolniejszych prac nauczyciela. W Rosyi skarb oddzielnie płaci za tę pracę. Błędy dostrzeżone w klasie

powinny być omówione. Ażeby uczniowie mogli pisać dobre ćwiczenia, muszą w domu dosyć czytać. Nauczyciel więc powinien im wskazać stosowną lekturę prywatną z dawniejszych i nowszych czasów, przyczem naturalnie płytką literaturę romansową pominąć wypada.

Po wyłożeniu teorii poetycznego i prozaicznego stylu, po zaznajomieniu uczniów z celniejszymi utworami literatury, chociażby w wyjątkach, przyjdzie kolej na wykład samej historii literatury. Jak historyi w ogóle, tak i historyi literatury można uczyć dopiero młodzież dojrzałą. Wykład historii literatury powinien jednak obejmować nie tylko poezją i prozę piękną, lecz także prozę naukową. Przytém nauczyciel winien się ograniczyć do wybitnych pisarzy i tych obszernie i umiejętnie przedstawić. Ponieważ czasy najbliższe najwięcej obchodzą umysł młodzieńczy, więc typowe postacie tego czasu najbardziej trzeba uwzględnić.

Kwestya **wartości klasyków** wymaga oddzielnego i głębszego roztrząśnienia. Ze względu na wyższą edukacją pytanie to jest najważniejsze z tych, jakie w obecnym czasie poruszono. Nieubłagani obrońcy klasyków twierdzą, że łacina i greczyzna są nieodzowne w wyższej edukacji. Nie chcą oni przypuścić, żeby inną drogą można dojść do otrzymania stopni czyli dyplomów uniwersyteckich. Nie chcą przypuścić, żeby upłynione trzy wieki ze swoim rozległym postępem wiadomości miały w czémkolwiek zmniejszyć wychowawczą wartość greckich i rzymskich klasyków. Zamykają oczy na fakt niezaprzeczone, że nikt dzisiaj tymi językami nie mówi, ani pisze i odpowiadają na zarzuty, wyliczając mnóstwo korzyści, o których nigdy nie myśleli ani Erazm, ani Casaubon lub Milton. — W średnich wiekach używano łaciny powszechnie. Po zdobyciu Konstantynopola literatura grecka rozlała się po Europie i tak oczarowała umysły, że zdawało się, jakoby pogaństwo wskrzesło. Uczni chrześcijańscy życzliwie witali język grecki, albowiem przezeń zapoznawali się z oryginalnym tekstem nowego testamentu, oraz z ojcami kościoła wschodniego. Rozbudzona tym sposobem gorliwość sprawiła, że uznano za możebne, uczącój się młodzieży narzucić ten język nowy. Uniwersytety przyjęły ten dodatek, a nauczyciele i uczniowie mieli mówić po łacinie i czytać po grecku. Tym sposobem w wiekach średnich łacinę (a po części i greczyznę) uczyniono podstawą edukacji, i to nie z powodu jój pięknej literatury, ani dla tego, jakoby nauka umarłej mowy była najlepszą gimnastyką, umysłową lub służyła za jedyny środek gruntownego poznania języków żyjących, lecz dla tego, że była językiem uczonych na zachodzie Europy, używaną w sprawach publicznych, w literaturze, filozofii i umiejętnościach, szczególniej zaś dla tego, że zdaniem niektórych leżało w widokach Opatrzności, ażeby tym sposobem zapewnić jedność kościoła zachodniego. Mimo to pogląd uczonych na naukę języków klasycznych zgadzał się ze zdrowym rozsądkiem. Melancthon uważał języki jedynie za środki do celów, a jego plan edukacji obejmował wszystkie działy nauk ze względu na pożytek, jaki każda przynosi. Hieronim Wolf z Augsburga powiada: „Szczęśliwi byli Rzymianie, albowiem potrzebowali się uczyć tylko greckiego, i to nie w szkole, lecz z roznowoy z żyjącymi Grekami. Daleko szczęśliwsi byli Grecy, którzy jak tylko umieli czytać i pisać w ojczystym języku, przechodzili odrazu do nauki sztuk wyzwolonych i poszukiwania mądrości. My, zmuszeni poświęcać wiele lat na uczenie się obcych języków,

trudniejszy mamy przystęp do bram umiejętności (filozofii). Jakoż znajomość łaciny i greczyzny nie stanowi samej umiejętności, lecz dopiero jęj przedsiomek i przedpokój“. — To też wartość nauki języków umarłych musi się ciągle zmniejszać. Szczególniej od stu lat ostatnich to malenie ich znaczenia zostało przyspieszone z powodu wielkich postępów umiejętności, których nie można szukać ani w języku łacińskim, ani greckim, jako też z powodu wielu doskonałych tłumaczeń autorów starożytnych. Nadejdzie więc niewątpliwie chwila, gdy, kładąc na wagę z jednej strony kosztłożony na naukę języków umarłych a z drugiej wiadomości, jakich nam one mogą dostarczyć, przekonają się ludzie, że jedno drugiego nie warto. Prąd czasu nie powstrzymany w swoim biegu druzgocząc wszystko, co nie ma przez się trwałości, doprowadzi do tego, że zamiast trwonienia drogich chwil na to, co jest podrzędne, użyjemy ich raczej na to, co jest główne. Tymczasem powołują się na inne korzyści, które mają jakoby nagradzać owę stratę na wartości, spowodowaną przyczynami powyżej przytoczonymi.

1) Do korzyści takich zaliczają wiadomości, znajdujące się jeszcze u greckich i łacińskich autorów. Jest to najwালniejszy argument obrońców przemawiających za klasykami; ale odpowiedź bardzo łatwa. Umiejętność starożytnych dawno już przez nowszych została prześcigniona. Niema żadnego faktu lub zasady w zakresie umiejętności fizycznych, lub sztuki i praktyki życia, któreby nie były całkowicie i często lepiej wyrażone w każdym z nowożytnych języków świata cywilizowanego. Rzecz to powszechnie uznana. Być może, że nie ma takiej zgody, co się tyczy umiejętności moralnych i metafizycznych; niektórzy bowiem twierdzą, że w Platonie i Arystotelesie są skarby myśli, których niepodobna odłączyć od ich wyrażenia w oryginalnym języku greckim. Na to odpowiedź prosta, że to wszystko nieraz tłumaczone było na języki nowożytne, a więc widocznie da się przetłumaczyć. Nasze języki nowożytne znacznie są bogatsze pod względem leksykalnym od starożytnych i można w nich każdy odcień myśli greckiego lub rzymskiego autora nawet lepiej oddać niż z pomocą swego języka mógł to uczynić sam ów autor. Rozumieć autora obcego można tylko o tyle, o ile go można przetłumaczyć; a ponieważ znane nam są wszystkie pojęcia, jakie się znachodzą w greckich i rzymskich pisarzach, ponieważ mamy w językach naszych dla wszystkich tych pojęć odpowiednie nazwy, więc też tłumaczenie tych autorów może być zupełnie dokładne i możemy z tłumaczeń najzupełniej poznać ich myśli. Kto twierdzi, że niepodobna poznać wewnętrznego życia Greków i Rzymian, nie znając ich języka, grubo się myli. Życie wewnętrzne można wyrozumieć tylko z wewnętrznego, a to znów można opisać w jakimkolwiek języku. — Medyk nic nie może zyskać na klasycznej uczoneści. Hippokratesa przetłumaczono. To, co Galen wiedział, my znamy nie zaglądając do dzieł jego. Dzieła lekarskie starożytnych mają dla nas interes tylko historyczny. — Prawnik może się niezawodnie obejść bez greczyzny. Możliwoby wprawdzie żądać od niego niejakięj znajomości łaciny ze względu na związek prawa nowożytnego z rzymskiem. Ale i to ostatnie wyłożono dostatecznie w językach nowożytnych. Terminy łacińskie, które trzeba było zatrzymać dla tego, że nie zadano sobie pracy je przetłumaczyć oddzielnymi wyrazami, mogą być wyjaśnione w miarę tego, jak się nasuwają i dla nich nie potrzeba się uczyć ca-

tego języka łacińskiego. Co się tyczy możności czytania łacińskich napisów na aktach, wystarczy, gdy to umie któryś z urzędników sądowych, który się jako ochotnik nauczył tego. Ochotników takich nie zabraknie, jak nam n. p. nie brak dobrych stenografów, chociaż obowiązkowo nigdzie się nikogo nie zmusza do uczenia się stenografii. — Również dla duchowieństwa znajomość klasyków uważano zawsze za nieodzowną. Lecz duchowny do zrozumienia biblii potrzebuje nie języka greckiego klasycznego, lecz pospolitego, w jakim pisany jest nowy testament, a do zrozumienia ojców kościoła i teologii scholastycznej nie potrzebuje łaciny klasycznej, lecz średniowiecznej. W każdym razie znajomość klasyków greckich i rzymskich dla duchownego nie jest niezbędna. Dziwnie to brzmi, żeby pogańscy autorowie mieli być ojcami — żywicielami kościoła ohrześcijańskiego. Można by więc łaciny i greczyzny uczyć tak, jak się uczy hebrajskiego w szkołach teologicznych i zupełnie zdala od pogańskiej, a często obrzydliwej i niemoralnej literatury starożytnej. Najstosowniej jednak byłoby w szkołach teologicznych zachęcić niewielką liczbę duchownych erudytów do gruntownego poznania języków, którymi biblia oryginalnie była napisana, jak niemniej tego wszystkiego, co się tam odnosi, a zaś uwolnić od nich większość pracującego duchowieństwa, ażeby pożyteczniej mogło spełniać swoje powołanie.

2) Powiadają, że artystyczne skarby literatury greckiej i rzymskiej są dostępne tylko przez pośrednictwo języków umarłych. I rzeczywiście na zawsze prawdą pozostanie, że pewne artystyczne piękności literatury, a zwłaszcza poezji, tak są związane z językiem autora, że odczuć ich z tłumaczenia nie można. Trzeba jednak skonstatować, że takich piękności w całej literaturze starożytnej, jest bardzo mało. Albowiem nawet subtelne skojarzenia myśli ze słowami mogą być oddane za pomocą języków nowożytnych tak właśnie, jak się powinny zjawiać przed umysłem ucznia, który czyta oryginał. Piękności dające się przetłumaczyć są daleko cenniejsze od tych, których przetłumaczyć niepodobna. Zresztą wielką część tej subtelnej esencji nieprzetłumaczalnej i dla erudytów uważać trzeba za przepadłą bezpowrotnie. Dość wspomnieć, że najbieglejszy filolog dziś po grecku nawet dobrze czytać czyli wymawiać nie umie, nawet ustępów prozaicznych, a również piękności rytmicznych przez t. zw. skandowanie odczuć nie można. Zupełnie inaczej czuje i rozumie się utwory nowożytne. Względem języków umarłych n. p. Homera, Sofoklesa, Horacego w innym zostajemy stosunku, niż n. p. względem żyjącego języka Göthego. To zaś, co rzeczywiście udało się odkryć, odczuć i nauczyć erudytowi w pismach starożytnych, to może łatwo udzielić tym, którzy klasyków w oryginale nie znają. Ten więc, komu są dostępne tłumaczenia i objaśnienia obecnie istniejące, bliskim jest królestwa niebieskiego klasyków. Dla kilku subtelności wątpliwiej wartości grzechem jest poświęcać po kilka lat całych rosnących pokoleń.

3) Dalej twierdzą, że języki klasyczne ćwiczą umysł lepiej, niż co innego. Nigdy tego argumentu nie przytaczano, póki języki umarłe rzeczywiście były użyteczne jako środki służące do udzielania myśli; więc albo siły tego argumentu w szesnastym i siedemnastym wiekach nie rozumiano, albo też był niepotrzebny. Jeżeli zaś obecnie tyle do niego przywiązują znaczenia, widocznie żegnają

się z argumentami wyżej przytoczonym i uważając je za niedostateczne. Bądźcobądź, argument, o którym mowa, jest tak nieściśły, że nie może obronić złej sprawy. Musimy wymagać, aby powiedziano ściśle, na czém owo ćwiczenie umysłu polega. Wprawdzie nauka języków umarłych daje pamięci dużo do roboty; ale praca ta nietylko zasługując na nazwę ćwiczenia, co raczej na nazwę kosztu. Pewna ilość plastycznej siły organizmu, czyli pamięci, bywa zużyta, a tём samém o tyle mniej starczy do innych nauk prawdziwie pożytecznych. Taki jest koszt poniesiony; trzeba więc okazać, jakie trwałe korzyści za niego nabyto. Powiadają, że gramatyka i tłumaczenia ćwiczą wyższe władze umysłowe, jak rozum, sąd i zdolność kombinacyjną. Przypatrzniż się więc, w jaki to sposób kształci umysł gramatyka. Nauka jej wymaga oprócz pamięci rozumienia pewnych prawideł i stosowania ich do nadarzonych przypadków, nie zapominając o wyjątkach, jeżeli istnieją. N. p. imiona łacińskie zakończone na „a“ w piérwszej deklinacyi, odmieniają się według pewnego typu; poznawszy odmianę typu, przypuścmy penna, uczeń już unie odmieniać wszystkie rzeczowniki tej samej deklinacyi. W działaniu tём jednak nie postępujemy ani na włos inaczej, jak w każdym innym, przy którym chodzi o przejście od przypadków szczegółowych do uogólnień. Uogólnienia zaś znachodzą się w każdej nauce bez wyjątku; żadna nauka niema monopolu na upatrywanie ogółu w szczegółach; uczeń nie może się uwolnić od tego trudu koniecznego w żadnej nauce szkolnej. Z tego względu tedy gramatyka łacińska lub grecka niema najmniejszego piérwszeństwa ani przed gramatykami innych języków, ani przed jakimkolwiek innym przedmiotem. Powiadają, że gramatyka łacińska lub grecka ćwicząc umysł w uogólnieniach, przygotowuje najlepiej do trudniejszych abstrakcyj matematycznych; metafizycznych. Lecz to samo mogłyby o sobie twierdzić każda inna gramatyka i każdy inny przedmiot, bo każdy ćwiczy w uogólnieniach. A zresztą trzeba najprzód dowieść, czy jest możebnym ułatwić rozumienie trudniejszych abstrakcyj za pomocą czegoś od nich różnego; innymi słowy, czy matematykę lub metafizykę można uczynić łatwiejszymi, poświęcając się jakiejś różnej od nich nauce n. p. gramatyce łacińskiej lub botanice. Tłumaczenia z łaciny lub greckiego na jakikolwiek język nowożytny i vice-versa wymagają wielkiego wysiłku umysłowego; dla tego głównie ćwiczeniom tym przypisują owę wielką gimnastykę umysłową i dają piérwszeństwo językom martwym. Lecz każdy niefilolog poświadczy, że pokonywanie trudności nie może być specjalną własnością jakiegokolwiek nauki, a szczególnie nie nauki tak podrzędnej, jak tłumaczenia z jakiegokolwiek języka na inny. Przypatrując się bliżej tłumaczeniu, które jest pracą kombinacyjną umysłową, przychodzimy do przekonania, że w czynności tej nie masz nic, co by jej tylko było właściwém i nie dającym się osiągnąć inną drogą. Wszelka nauka wymaga pilności i podobnych cierpliwych usiłowań kombinacyjnych. Istnieje tylko jedna okoliczność, która tłumaczenie autorów greckich i rzymskich na języki nowożytne nawet niżej stawia od wszelkiej innej pracy kombinacyjnej, mianowicie: powszechnie rozszerzone między uczniami wszystkich krajów europejskich tłumaczenia klasyków parylizują wszelką spodziewaną korzyść z tłumaczenia ich. Tłumaczenia zaś z języków nowożytnych na łacińskie i greckie najmniej są pożyteczne. Nadzwyczaj ważna jest prawda, niczém się nie dająca obalić, że czyto chodzi o języki żyjące, czy o umarłe, praca łożona około

tłumaczenia jest w gruncie ta sama i że jakikolwiek użyteczny język nowożytny zapewnia nam taką samą gimnastykę umysłową. Wprawdzie gramatyki łacińska i grecka mają swoje właściwości w składni, w odmianach i zakończeniach; ależ każdy język tak dobrze jak łaciński i grecki ma swoje właściwości, które uczeń musi zapamiętać. Każdy język musi wyrazić te same pojęcia czasu i sposobu; dla ćwiczenia umysłu jest rzeczą zupełnie obojętną, czy względy owe wyrazi za pomocą zakończenia, czy za pomocą słów posiłkowych. Czy w jednym języku jest o kilka zakończeń mniej lub więcej, niż w innym, jest to rzecz dla gimnastyki umysłowej prawie zupełnie obojętna. Lingwistom dobrze wiadomo, że między językami aryjskimi łaciński i grecki bynajmniej nie mają największej liczby zakończeń i że na żadne pierwszeństwo w tym względzie nie zasługują.

4) Nareszcie znajomość klasyków ma stanowić najlepsze przygotowanie do języka ojczystego i lingwistyki. Argument ten odnosi się szczególnie do języków romańskich i do języka angielskiego, w których tysiące wyrazów pochodzą bezpośrednio lub pośrednio z łaciny. Lecz i dla zrozumienia tych języków uczenie się łaciny, nie mówiąc już o greczyźnie, zupełnie jest niepotrzebne. Najprzód, że nie wszystkie wyrazy łacińskie przeszły do tych języków i że wiele wyrazów łacińskiego pochodzenia uległo wielkiej zmianie co do znaczenia od swego czasu, jak je wprowadzono do owych nowych języków. Nie wyjaśnienie więc następuje przez uczenie się łaciny, lecz zamęt. Co zaś do wyrazów technicznych naukowych, wziętych zarówno z łaciny jak i greczyzny, to te ciągle na nowo tworzą, bo na szkodę nowożytnych języków, taka moda panuje. W starożytności zaś większej części tych wyrazów nie znano wcale. To też niektóre z tych wyrazów, n. p. thermometer lub photometer może nam wyjaśnić znajomość języków starożytnych; ale do bardzo wielu klucz ten nie wystarcza, albo co gorsza, w błąd nas wprowadzić może. Przytaczam n. p. wyrazy „barometer“ „eudiometer“ lub „hippopotamos“. Różnicy między astronomią a astrologią, między geologią i geografją również nam języki starożytne nie wytłumaczą. Ponieważ teologia oznacza naukę o Bogu, więc filologia powinna oznaczać naukę o przyjaźni lub może uczuciach. Co więcej, wiadomo dobrze, iż jedną z przyczyn skłaniających do pożyczania obcych wyrazów w nauce jest ta okoliczność, że nie nasuwają innego znaczenia jak tylko to, jakieśmy im nadali. Dobrą stroną tych wyrazów jest więc właśnie to, że nie wiemy, co one początkowo znaczyły. Do pożądanego zaś zrozumienia pierwiastków w takich wyrazach technicznych najczęściej używanych, jak ago, logos, nomos, metron, zoon, theos i t. d. nie trzeba się uczyć w całości języków klasycznych. Wystarczy okolicznościowe objaśnienie nauczyciela podczas lekcji szkolnych. — Gramatyka języków klasycznych zaś do zrozumienia gramatyki ojczystej przyczynić się nie może. Składni i odmiany ojczystego języka można się nauczyć jedynie zapomną prawideł do tego języka zastosowanych. Równoczesne uczenie się rozmaitych składni przez chłopca nieletniego musi raczej stanowić przeszkodę, niż pomoc w zachowywaniu prawideł składni ojczystego języka. Również na nic się nie przyda, że twierdzą, jakoby klasycy greccy i rzymscy dostarczali nam najlepszych wzorów smaku i stylu. Autorowie starożytni nie wszyscy byli wzorowymi pisarzami a smak i styl ucznia trzeba kształcić na

pisarzach wzorowych swojskich. Zalety smaku i stylu, tkwiące w językach i literaturach starożytnych, które w ogóle mogą przejść do języków i literatur nowożytnych, dawno już w nie przeszły; piękności, mogące przejść do nas z literatur starożytnych, dawno już wyczerpane zostały. — Również dla lingwistyki, czyli filologii porównawczej, łacina i greczyzna bardzo są małej wagi. Są to dopiero dwa języki z całego mnóstwa innych, z którymi lingwistyka ma do czynienia. Pewien słynny uczyony angielski, Sidgwick, powiada, że uważane jedynie pod względem filologicznym, języki łaciński i grecki są mniej ważne od niejednej gwary dzikich, której nawet nazwisko nieznane; z pewnością zaś mniej ważne od języków żyjących nowożytniej Europy, których życie i rozwój możemy badać tak jakby organizmu żyjącego i z pierwszej ręki oceniać ich frazeologią.

System dzisiejszy wychowania klasycznego więc nadal utrzymać się nie da przez żaden pojedynczy argument powyższy ani też przez ich całość. A jednak dzisiaj większa część najdzielniejszych lat młodzińskich bywa przeznaczona na uczenie się tych martwych języków. W gimnazyjach austriackich łaciny uczą się uczniowie przez osm lat przeciętnie po 6 godzin tygodniowo, a greczyzny przez sześć lat przeciętnie po 5 godzin tygodniowo na lekcjach szkolnych. Podobnie i w innych krajach. Dodajemy do tego naukę domową, domowe przygotowanie się na lekcje szkolne, a otrzymamy ogromną stratę sił i czasu na rzecz tego chybionego systemu. Można ręczyć, że rezultat, użytek téj nauki odpowiada co najwyżej stracie dwóch lub trzech godzin tygodniowo przez dwa lata; tyle czasu możeby warto było poświęcić w zamian za to, co się na tych lekcjach języków klasycznych nauczyć można; nie podobna wszakże zgodzić się na to, że zachodzi równowaga między rezultatami a kosztem, czyli czasem, dzisiaj im poświęconym. Wiadomości z historii i urzędzeń Grecyi i Rzymu, jakie często teraz mieszają z bezużyteczną i bezprzydatną pracą czysto filologiczną, możnaby nauczyć w małym ułamku czasu łożonego na języki umarłe. Strata ta tém jest boleśniejsza, że odbywa się ona kosztem przedmiotów użyteczniejszych i wszechstronniej umysł kształcących.

Ale prawda, dzisiejsi filolodzy twierdzą, że na lekcjach swoich oni kształcą wszechstronnie wszystkie władze umysłu, bo tłumaczą, uczą słówek, gramatyki, logiki, stylu, estetyki, literatury, filologii porównawczej, retoryki, moralności i t. d. Lecz to wszystko twierdzą tylko na podstawie błędnej swój metody. Z tego, że przy analizie jakiegos ustępu klasycznego, można przycześcić odrobinę ze wszystkich tych przedmiotów, nie należy wnosić, że powinien ten ustęp być rzeczywiście użyty do tego. Nauczanie takie musi być ze wszech względów ułomne, bo nie przestrzega wielkiej zasady podziału pracy i pomija psychologiczne prawo skojarzeń na podstawie podobieństwa; rozrywa uwagę ucznia, zamiast ją skupiać do celu, do którego się zmierza. Nauczanie pewnego języka jest zasadne, gdy zadaniem jego jest to, co było zadaniem nauki języków klasycznych w piętnastym i szesnastym wieku, mianowicie gdy się go uczymy dla niego samego, jako środka znoszenia się i porozumiewania z ludźmi. Nauczyciel języka nie jest profesorem historii, poezyi, wymowy i logiki, lecz jedynie pomocnikiem uczniów do tego celu, aby te wiadomości umieli wyczerpnąć ze źródeł oryginalnych w jakimś obcym języku. Wielką wadą dzisiejszej

szego systemu jest i ta, że nauka klasyków nie budzi zajęcia w młodzieży. Niedorzecznością jest mówić o humanitarnym wpływie literatury łacińskiej i greckiej na młodzież, skoro ta językami owych literatur nawet po ukończeniu szkół nie włada. Literatura nie nudą, lecz wy-poczytkiem powinna być w szkole dla umysłu strudzonego umiejętnościami ścisłymi. Nareszcie zbyt długi czas poświęcany pojedynczym zdaniom autorów greckich i łacińskich sprawia, że idee głoszone przez nich, chociaż często nie odpowiadają dzisiejszym wymogom, wciskają się za głęboko w umysły uczniów. Ztąd nauka klasyków podtrzymuje serwilizm —

Odnowiony plan nauk podług naszego systemu liberalnego nie przyznaje językom w edukacji środkowego czyli głównego miejsca, jak się to dzieje obecnie, lecz uboczne, jako przedmiotom pomocniczym dla tych, które ich potrzebują. Plan edukacji średniej powinien obejmować trzy istotne działy:

I. **Umiejętności**, czyli raczej przedmioty realistyczne, odnoszące się do natury a obejmujące wszystkie w poprzednich rozdziałach omówione nauki zasadnicze i geografją.

II. **Humaniora** czyli przedmioty humanistyczne, odnoszące się do życia ludzkiego i społecznego, a obejmujące historją, socyologją, naukę o rządzie i urządzeniach społecznych, ekonomją polityczną, zarys jurysprudeneyi, literaturę powszechną, nie wyłączając klasyków greckich i rzymskich, ale oczywiście bez wymagania znajomości tekstu oryginalnego, oraz retorykę, logikę i psychologją

III. **Wymowa i literatura ojczysta**, albo rozłożona na cały czas trwania studyów, albo też wyłożona przed kursem literatury powszechnej.

Twierdżę, że te trzy działy odpowiadają całkownie zadaniu edukacyi ogólnej, zasługują zupełnie na nazwę edukacyi liberalnej, uzbudają człowieka wcale porządnie do walki życiowej i wystarczają do otrzymania stopnia uniwersyteckiego, który więcéj od człowieka ukształconego żądać nie potrzebuje.

Kurs podobny należałoby tak prowadzić, żeby uczącym została trzecia część czasu i siły na przedmioty dodatkowe, którychby się uczyli podług własnego wyboru. Dwie do trzech godzin dziennie przez sześć lat poświęcone ciągłemu wykładowi wspomnianych trzech działów zasadniczych, byłyby dostateczne. Pomiedzy przedmiotami dodatkowymi pierwsze miejsce zajęłyby języki z tćm zastrzeżeniem, że nie są obowiazkowymi, ani też nie wchodzą do egzaminów składanych z umiejętności głównych. Uczniów trzeba by tylko zachęcać, aby się uczyli przynajmniej jednego języka obcego, najlepiej oczywiście nowożytnego, i żeby w nim starali się postąpić o tyle, by mogli nim mówić i pisać. Uczenia się większej liczby języków obcych nie można zalecać nigdy, jeżeli się niema do tego dostatecznej przyczyny n. p. dla lingwisty, kupca i t. p. Nigdy nie jest zapóźno uczyć się języka, o którym jesteśmy przekonani, że nam niezbędny. Jeżeli nam jest potrzebny w celu studyowania jakiegoś szczegółowego przedmiotu, można poprzestać na znajomości, która do tego wystarcza, nie idąc dalej. Współcześnie zaś do nauki dwóch obcych języków nie powinno się nigdy przystępować, lecz dopiero po zupełnem wyuczeniu się jednego można w razie potrzeby przystąpić do drugiego. — Inne przedmioty muszą

się z językiem podzielić rozporządzalnym czasem. Do przedmiotów tych należy szczególnie wymowa, muzyka i rysunek

Zalecony tu plan zdaje mi się być jedynym środkiem do zepchnięcia na ubocze coraz wybitniej występujących dwóch dążeń excentrycznych i sobie przeciwnych. Ponieważ z jednej strony uważa się za konieczne utrzymać języki umarłe, a z drugiej wprowadzić żyjące jako część integralną edukacji, więc coraz głośniej występuje życzenie tak przesadne ze strony filologów, ażeby z planu ogólnego na jednym kursie wyłączyć prawie zupełnie umiejętności, a na drugim literaturę. Kurs czysto filologiczny z okruszynami historii i literatury nie daje zdolnościom umysłowym należytej uprawy; jest on ułomny z dwóch względów 1) nie ćwiczy, jak należy, umysłu; 2) nie udziela potrzebnych wiadomości. Z drugiej strony zaś przyrodnicy i matematycy chcieliby edukacją ogólną ograniczyć na same tylko umiejętności zasadnicze czyli realia. Jest to życzenie może równie przesadne, jak tamto. Plan nasz zaś uwolniłby nas od tych dwóch zarówno szkodliwych ostateczności, uwolniłby nas od powszechnego dziś przeciążania uczniów, zaprowadziłby większą zgodność między edukacją początkową a średnią, a nadto usunąłby niewygodną dwudzielność szkół średnich na szkoły gimnazjalne i realne, bo utworzyłby się grunt wspólny, na którymby się społykały wszelkie powołania czyli zawody.

Wychowanie moralne pod każdym względem jest trudniejsze, niż wykształcenie umysłowe. Metoda postępowania zależy od tylu warunków, że prawie niepodobna ściśle jej wyłożyć. Z moralnością rzecz się ma podobnie, jak z językiem ojczystym: nie zależy ona wyłącznie od nauczyciela szkolnego, ani też płynie z jednego tylko źródła: sączy się w istocie z niezliczonych źródeł, między którymi szkoła nie stanowi nawet głównego. Co mamy czynić innym i czego się od nich spodziewać, tego uczy nas naprzód osobiste doświadczenie. Nietylko zostajemy w osobistym zetknięciu z rodzicami, nauczycielami, przełożonymi, przyjaciółmi, którzy wywierają wpływ na nasze postępowanie; lecz nadto jesteśmy świadkami postępowania bliźnich w ich stosunkach ze społeczeństwem, wśród którego żyją. Uczymy się z mnóstwa przykładów, czego społeczeństwo po każdym wymaga i jakie idą następstwa za czynieniem lub zaniechaniem czynu. To pierwsze całkiem osobiste źródło wychowania moralnego można przyrównać do edukacji, jaką nam dają prawa fizyczne przez osobiste doświadczenie dobrego i złego, które nam sprawić mogą. Uczymy się stosować postępowanie nasze do wpływów świata materialnego, unikać potknięcia się, uderzenia o przeszkody, oparzenia, wpadnięcia do wody, a szukać tego, co nam przyjemne, jasnego słońca, ciepła, słodczy, pokarmu. Prędko uczymy się stosować nasze poruszenia do tych praw fizycznych, i to bez niczyjej nauki, chociaż doświadczenie innych staje się dla nas później bardzo użyteczne. Tak samo można przypuścić, że osobiste nasze obcowanie z ludźmi w rozmaitych stosunkach wystarcząłoby samo przez się do wpojenia w nas wszystkich moralnych nawyknień, koniecznych dla dobrego obywatela; wszak przez takie mimowolne naśladownictwo dzieci w ukształconej rodzinie uczą się języka i wykwiutnego zachowania się towarzyskiego. I rzeczywiście, jeżeli myśłą przebiegniemy historią rodu ludzkiego, nie spotkamy w większej liczbie przypadków innej edukacji. Dziecko z własnej obserwacji uczy się unikać obrazy i jednać sobie przychylność osób je-

otaczających. Trzeba teraz rozważyć, jakie są niedoskonałości tej metody i jakby im zaradzić należało.

Nauczyciel szkolny jest oraz nauczycielem moralności czyli karności i ze swęj strony przykłada się do wpojenia w umysły uczniów dobrych i złych następstw, wynikających z ich postępowania. Do niego należy kierować postępowaniem uczniów i chwalić lub ganić to, co czynią. Wymaga od nich, a przez to rozwija posłuszeństwo, punktualność, prawdomówność, otwartość, grzeczność względem innych ludzi, słowem wszystkie przymioty, które szkoła powinna kształcić. Każdy, kto potrafi utrzymać porządek i karność, niezbędne dla nauki umysłowej, może być pewnym, że zostawi w umysłach swoich uczniów wrażenia prawdziwej moralności, nawet gdyby się o to nie starał. Jeżeli prócz tego nauczyciel ma doskonały takt i zdoła w uczniach obudzić zamiłowanie pracy, przyjmowanie z ochotą i radością trudów, jakich nauka wymaga, życzliwość dla siebie i dla współtowarzyszów, może być nazwany doskonałym mistrzem moralności, bez względu na to, czy dążył lub nie do tego tytułu. To jednak nie stanowi wszystkiego, czego po nauczycielu wymagają, przynajmniej w szkołach początkowych. Żądają tedy od niego, żeby wykładał umyślne lekcye moralności przy pomocy katechizmu, lub też oddzielnie. W tym celu nauczyciel wynajduje przykłady uderzające, ażeby wykazać zgubne następstwa występków, a zbawienne cnoty. Przykłady te wzięte jużto z faktów rzeczywistych jużto wymyślonych są często przesadne, aby wywarły wrażenie jak najsilniejsze. W tém polega i zbawienna i ujemna strona tych lekcji. Dla ułożenia systematycznego tych lekcji konieczna jest jasna klasyfikacya cnót.

Oto kilka słów o klasyfikacyi cnót. Cnoty kardynalne według nowożytnego rozumienia są: roztropność, uczciwość czyli sprawiedliwość i życzliwość. Roztropność opiera się na przyrodzonej każdemu dążności szukania własnego dobra. Przeszkody, które ma zwalczać, są: nieświadomość własnego dobra i popędy chwili. Przymiotami roztropności są pracowitość, oszczędność, wstrzemięźliwość. Jest rzeczą niewątpliwą, że niezrozumienie swojego własnego interesu, czyli nieroztropność uchybi i innym. Jeżeli ojciec jest próżniak, marnotrawca, pijak, ucierpi przez to jego rodzina. Uczciwość czyli sprawiedliwość zajmuje naczelne miejsce pośród naszych powinności czyli obowiązków towarzyskich. Zasadniczą ideą uczciwości jest wzajemne dobro i wzajemne wstrzymywanie się od czynienia zła drugiemu. Życzliwość zaś jest częms więcej jeszcze. Nie wisi nad nią sankcya kary jak przy sprawiedliwości, lecz zostawia się ją dobrej woli każdego. Polega więc na czynieniu dobrze nie z konieczności społecznej, na której się opiera sprawiedliwość. Poświęcenie, litość, spólczucie, dobroczynność, oto kilka z wielu nazw, jakie nadajemy tej cnotce. Otóż dobry wykład nauki moralnej powinien wpoić jasno w uczniów te trzy cnoty oddzielnie, jeżeli lekcye jego mają być skuteczne. Nadto nauczyciel winien wiedzieć stosunek tych cnót do siebie i wiedzieć, że życzliwość na nic się nie przyda dla tego, który nie jest ani roztropnym, ani uczciwym. Przysłowie nawet mówi: „bądź wpród sprawiedliwym, nim zechcesz być hojnym.“ Pobudki tych cnót dzielą się na osobiste i społeczne. Roztropność jest polem pobudek przeważnie osobistych; sprawiedliwość wynika częścią z pobudek osobistych, częścią ze społecznych; życzliwość przeważnie ze społecznych.

Wypada jeszcze wskazać ostrożności, jakich wymaga wykład nauki moralnej. Ponieważ młodzież do całego tego przedmiotu ma pewien wstręt, więc trzeba go zrobić jak najbardziej zajmującym przez przytaczanie powieści, życiorysów, które nasuwają wysokie przymioty moralne. Książki podobne, które dzieci same sobie wybierają i czytają bez potrzeby zdawania z nich sprawy, najskuteczniej je przekonują. — W ogóle nauczyciel powinien wpływać za pomocą łagodnej perswazyi, nie zaś za pomocą strachu. Jeżeli chodzi o wytworzenie pozorów dobrego postępowania, strach i kara mogą skutkować; ale drogą tą trudno wyrobić uczucia wewnętrzznego. Wszędzie gdzie obłuda jest możebna, trzeba się odwoływać do wolnej woli ucznia. Dla chłopców i dziewcząt mających więcej niż lat dwanaście bezpośrednio moralizowanie już nie przystaje. Tutaj wystarczy odwołać się do uczucia honoru i osobistej godności, którego brak tylko u najgorszych ludzi. Piętnując pewne postępowanie jako niskie, upadające, haniebne, bezecne, niegodne, używamy broni, która zawsze okazuje się skuteczną; środek ten ma wielki wpływ na młodzież niekarną. — Jakkolwiek surowo krytykowano Platona za ostry sąd jego o wpływie poetów na moralność, niemniej jednak jest to faktem niezawodnym, że gdy chodzi o naukę moralną, są oni skłonni do przesady. Poeta, któryby chciał swojego geniuszu użyć do uczenia moralności, powinien być wierny życiu, otaczając tylko rzeczywistość wdzięczną aureolą, która pociąga; takich utworów tylko potrzebują nauczyciele młodzieży do pomocy w swém dziele. — Największą wagę przywiązywać trzeba od najwcześniejszych lat do grzeczności czyli wzajemnej usłużności w drobnych rzeczach, oraz do ludzkości, w potrzebie śpieszącej z czynną pomocą. Opowiadania zastosowane w tym celu są i liczne i dobrze ułożone; częste ich powtarzanie przed dziećmi nie może pozostać bez owoców. Nie trzeba tylko w nich, jak się nieraz dzieje, grzeszyć przesadą. — Prawdopodobność wymaga osobnej uwagi. Kłamstwo ma różne pobudki. Kłamstwo popełnione dla uniknięcia różgi tyraństwa nie jest tém samém, co kłamstwo użyte w celu zyskania nieuczciwej korzyści; otóż i sposób postępowania ze strony nauczyciela musi się zmieniać stosownie do zmiany pobudek. — Pracowitość jest warunkiem cnót innych i ich podstawą sine qua non. Dla tego też skłonić młodzież do porzucenia próżniactwa i ospałości, a zachęcić do pracy, powinno być jednym z głównych zadań nauki moralnej. Punktem wyjścia tej nauki musi być fakt, że praca jest konieczną. W skutek przyrodzonej nam siły i energii, która spotrzebowana być musi, praca sprawia nam do pewnego stopnia przyjemność; ale chociażby nam nieraz przykra była, to zawsze zważyć musimy, że bez tych mozołów nie możemy zaspokoić naszych zwyczajnych potrzeb a tém bardziej zapewnić sobie większych przyjemności życia i poddać się złemu musimy, by otrzymać dobro. Nie trzeba się przy tém odwoływać do przykładu pszczoł lub mrówek, ani się trzeba uciekać do przesadnych obrazów nędzy, jakich niby mają doznawać bogacze próżnujący. — Nareszcie słów kilka o związku religii z moralnością. Od nauczyciela szkoły początkowej żądają, aby uczył religii najprzód jako religii, a potem żeby ją brał za podstawę moralności. Gdyby nie chciano poprzestawać na formalnym tylko pełnieniu tego obowiązku, byłby to jeden z największych ciężarów dla nauczyciela. Moralność bowiem nie jest religią, a religia nie jest moralnością; temu nic nie przeszkadza fakt, że mają pewne

punkta wspólne. Moralność nie może być taką samą przy religii jak i bez niej. Religia ma swoją własną sferę i nie wystarcza wszystkim potrzebom moralnym ludzkiego życia. Religia ma swoje przepisy i pobudki, które, jako należące do tamtego świata, najskuteczniej badać oddzielnie. Przepisy moralności zaś muszą się opierać głównie na stosunkach ludzkich tego świata, bo pobudki jej w tych stosunkach biorą początek. W szkole co do religii należy poprzestać na tém, by książki podręczne były ułożone w duchu religijnym, a dalszych wiadomości w tym przedmiocie trzeba szukać gdzieindziej.

Sztuki piękne powinny wchodzić zawsze do zakresu wychowania początkowego i średniego. I rzeczywiście też uczą dzisiaj rysunku, muzyki, wymowy, literatury, co wszystko wchodzi w zakres sztuk pięknych. Jedyną specjalnością sztuki jest uczucie. Uprawiać sztukę znaczy budzić, rozwijać, potęgować, uszlachetniać ogół uczuć. Tęj uprawie niekoniecznie ma towarzyszyć zdolność artystycznego wykonania. Upodobanie do muzyki może istnieć w człowieku, chociaż nie będzie miał zdolności do wykonania jakiego dzieła muzycznego; upodobanie w malarstwie nie wymaga koniecznie, żeby umieć rysować lub malować. Lecz to upodobanie, ten smak przyrodzony edukacja potęgować i rozwijać może. Ponieważ jednak tylko niewielu jest artystów, a reszta ludzi napawa się ich dziełami, więc też wychowanie ogólne może mieć tylko ten cel, aby spotęgować w człowieku przyrodzoną wrażliwość na przyjemności artystyczne, które się budzą na widok wielkości przyrody lub arcydzieła ręki ludzkiej. Ze wszystkich sztuk poezya najwięcej budzi uczuć i wrażeń; dla tego jest ona dla wychowania najważniejsza. Lecz trzeba pamiętać, że często działa ona za pomocą rozbudzenia namiętności; takie utwory moralności są wprost szkodliwe i trzeba je ze szkół wykluczać. Dalej trzeba poezyj w ogóle jako narkotyku z umiarkowaniem używać. Po krótkiej wycieczce w krainy fikcyi i ideału chętnie wracamy do trzeźwych stosunków życia; ale inaczej bywa, gdyśmy tam długo błądzili. Wychowanie takie życie rzeczywiste czyni nam obcém i może nam je zatruci. Ofiary takiego wychowania widzimy często w wielu czytelnikach romansów. Utwory imaginacyi różnią się jak cnota i występki, dla tego wybór musi być staranny a czytanie powinno się odbywać powoli, jeżeli lektura ma nie zostać bez wpływu trwalszego na umysł czytelnika.

W całym wychowaniu powinna być zachowana pewna **proporcya**. W przykłady braku proporcji szczególniej obfituje nauka języków. Dodanie do języka ojczystego innego języka żywego lub umarłego wymaga zużycia niemało siły umysłowej, i nie powinno być przedsiębrane bez należytego obliczenia spodziewanych korzyści. Co sądzić o nakładaniu bez różnicy na młodzież po dwa, trzy i cztery języki, na młodzież gotującą się do twardych powołań życiowych? i to nie tylko na młodzież męską ale nawet i żeńską? Podług naszego zdania nawet nauka dawniejszych form języka ojczystego powinna być postawiona wśród przedmiotów dowolnych, i to dopiero na kursie wyższym. Jedyne programat, jakiby można przyjąć dla wszystkich warstw społecznych, polegały na tém, by im dać jak największą metodyczną znajomość świata fizycznego i moralnego, oraz takie ukształcenie w literaturze, na jakie czas pozwala. Jedną trzecią część dnia możnaby poświęcić literaturze i językom, dwie trzecie zaś wiadomościom zasadniczym.

Wyłożywszy jak najwierniej mogłem przy założonej z góry krótkości zasady wychowawcze Spencera i Baina, nie dodaję od siebie żadnych uwag o tych zasadach, bo to wychodziłoby po za zakres mojego planu. Rozbiór krytyczny dokładny i sumienny zająćby musiał przynajmniej tyle miejsca, co sam wykład powyższych zasad, a w skutek tego mógłby być przeszkodą dla zamierzonego przezemnie ich spopularyzowania. Dorywcze zaś i luźne uwagi dla światłego czytelnika są zbyteczne. Zapewne nie wszyscy zechcą się zgodzić na wszystkie wyłożone tutaj zapatrywania, ale to pewne, że każdy wychowawca, czy to ojciec, czy to matka, czy to nauczyciel, czy to nauczycielka, znajdują tu cały szereg wskazówek, które im pomocne być mogą w trudnym ich dziele, oraz że dwa streszczone tutaj dzieła w całości uważane być mogą za najwierniejszy wyraz dzisiejszych usiłowań na polu pedagogiki racjonalnej. Chociaż tedy nie wszystko da się zaraz do naszych potrzeb zastosować, nie mogą przecież lepiej zakończyć, jak życzeniem, aby ludzie, do których to należy, starali się o popieranie wszystkich tych zasad wychowawczych, które i u nas zastosować się dają i mogą stanowić postęp ku lepszemu. Wychowanie nasze stanowi o naszej przyszłości.

Spis rzeczy.

- Herbert Spencer.** I. Jaka wiedza jest najbardziej pożyteczna. Str. 3. — II. Wychowanie umysłowe. Str. 14. — III. Wychowanie moralne. Str. 22. — IV. Wychowanie fizyczne. Str. 29. —
- Aleksander Bain.** I. Definicja wychowania. Str. 34. — II. Stosunek fizjologii do wychowania. Str. 35. — III. Stosunek psychologii do wychowania. Str. 35. — IV. Wyjaśnienie niektórych terminów. Str. 37. — V. Edukacyjna wartość rozmaitych nauk. Str. 37. — VI. Psychologiczne następstwo przedmiotów. Str. 39. — VII. Logiczne następstwo przedmiotów. Str. 41. — VIII. Metoda nauczania. Str. 42. — IX. Nauka języków. Str. 45. — X. Wartość klasyków. Str. 49. — XI. Odnowiony plan nauk. Str. 55. — XII. Wychowanie moralne. Str. 56. — XIII. Sztuki piękne. Str. 59. — XIV. Proporceja Str. 59. —
-



