J. Moszczeńsk

Zasady Wychowania

WARSZAWA
NAKŁADEM KSIĘGARNI NAUKOWEJ.
1907.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60

PRZEDMOWA.

Dzieje powstania obecnej książki tłumaczą poniekąd jej charakter. Od lat kilkunastu zajmuję się zarówno praktyką jak i teorją wychowania, a jako stała spółpracowniczka „Przeglądu Pedagogicznego" w szeregu artykułów rozwijałam poglądy swoje na różne zagadnienia wychowawcze. Prace moje zjednały mi zaufanie dość licznego koła czytelniczek, które zwracały się do mnie o wskazówki i rady w swoich pedagogicznych kłopotach, ubolewając zarazem nad brakiem książek rozjaśniających zagadnienia wychowawcze w ich związku i całości. Corocznie też kółka matek i nauczycielek zgłaszały się do mnie z prośbą o szereg wykładów obejmujących ogólne zasady wychowania. Wykłady te w różnych kółkach prowadziłam przez lat kilka, a notatki służące mi do nich stanowiły podstawę do opracowania obecnej książki. Do napisania jej skłoniły mnie zarówno prośby mych uczennic jak i przekonanie, że odpowiadać ona może potrzebie tych licznych bardzo wychowawców, a zwłaszcza wychowawczyń, które, żyjąc zdala od ognisk życia umysłowego, w spełnianiu swych pedagogicznych zadań kierować się muszą intuicją własną, a co najwyżej bez ładu i wyboru chwytanemi z pism i książek wskazówkami, posiadającemi znaczenie dorywcze tylko i okolicznościowe.

Wszystkie rozprawy pedagogiczne, specjalnych kwestji dotyczące, mogą przynieść pożytek tylko wtedy, gdy umysł posiada pewien zasadniczy zarys pojęć pedagogicznych ogólnych, gdy może je ocenić krytycznie, roztrząsając ich stosunek do tego, co podstawę i cel wychowania stanowi. W książce mojej usiłowałam właśnie dać taki zarys ogólny i starałam się silny nacisk kłaść na naturalny a ścisły związek wzajemny między różnorodnemi zagadnieniami wychowawczemi.

Jakkolwiek starałam się w niej spożytkować znaną mi w oryginałach lub przekładach dość bogatą literaturą pedagogiczną spółczesną, czytelnik znajdzie tu bardzo mało cytat, powoływań się na tego lub owego autora. Wartość wygłaszanych przeze mnie zasad sprawdzić można tylko przez zestawienie ich z życiem, nie zaś z poglądami autorów innych. Nie o to chodzi, czy mniejsza lub większa liczba pedagogów zgadza się ze mną, lecz o to, czy ja mam słuszność; na to pytanie zaś każdy wychowawca praktyczny sam na mocy własnego doświadczenia i rozwagi odpowiedź znaleźć musi.

Książkę moją przeznaczam nie dla teoretyków specjalistów, lecz dla tych osób, które się praktyką wychowawczą zajmują, w pierwszym rzędzie dla myślących i sumiennych matek, świadomych doniosłego znaczenia swej pracy i szukających wytycznej linji, według której mogłyby nią pokierować. Jeżeli znajdą w niej pomoc pożyteczną, jeżeli myśli w niej zawarte ułatwią im orjentowanie się w tak kłopotliwych nieraz i zawikłanych zagadnieniach wychowawczych — to praca moja osiągnie cel zamierzony.

Autorka.

Kraków, w maju 1906 r.

ROZDZIAŁ I.

WSTĘP.

Cel wychowania.—Związek celów wychowawczych z celami ogólno ludzkiemi.—Materjał wychowania.—Dusza dziecka.—Stosunek psychologji do nauki wychowania.—Granice działalności wychowawczej.—Wychowanie i dziedziczność.—Cechy rasowe i narodowe.—Wpływ otoczenia.—Praktyka i teorja.—Podział wychowania.

Cel wychowania. Człowiek przychodzi na świat jako istota nierozwinięta i niezdolna do samodzielnego życia. Już na pierwszy rzut oka dostrzegamy ogromne różnice budowy między nowonarodzonym dzieckiem a dorosłym człowiekiem, tak wielkie, że czynią dziecko zupełnie niezdolnym do spełniania tych wszystkich czynności, które spełniać musi człowiek dorosły, chcąc wymaganiom życia odpowiedzieć. Ani nogi noworodka ze względu na swój kształt i budowę nie mogą służyć za podstawę do utrzymania jego ciała w postawie stojącej lub za środek przenoszenia go z miejsca na miejsce, ani też rączki jego nie mogą wykonywać żadnych celowych, silnych i zręcznych ruchów. Jakkolwiek zewnętrzne organy zmysłów, słuchu i wzroku np. zaopatrzone są we wszystkie składowe części, potrzebne dla otrzymywania wrażeń z zewnętrznego świata, jednakże funkcje swe spełniają one bardzo niedostatecznie i dostarczają dziecku bardzo niejasnych informacji o środowisku, które je otacza. Dziecko może widzieć i słyszeć, ale nie umie patrzeć i słuchać, do czego przyczynia się nietylko brak właściwej umiejętności, ale i niedostateczny rozwój ośrodków mózgowych, które służą do uświadamiania zmysłowych wrażeń. Dopiero przez stopniowe ćwiczenie wszystkich

organów udoskonala się i rozwija ich budowa, kształt ich staje się podobnym do kształtu, jaki przybierają u człowieka dorosłego, i zwolna stają się zdolne do łatwego i dokładnego wykonywania tych funkcji, do których są przeznaczone. Ruch rozwija, kształtuje i wzmacnia mięśnie ręki i nogi i oddziaływa na budowę kości; patrzenie i słuchanie rozwija zmysł wzroku i słuchu oraz ich narządy wewnętrzne, t. j. odpowiednie ośrodki mózgowe, a toż samo powiedzieć można o innych czynnościach dziecięcego organizmu. Dziecko nie jest jeszcze człowiekiem, ale się nim zwolna w naszych oczach staje i to dzięki wykonywanym przez siebie czynnościom. Gdyby możliwym było od chwili przyjścia na świat np. skrępować jego ręce lub nogi, albo trzymać je w absolutnej ciemności, możnaby utrzymać jego członki albo narząd wzrokowy w stanie niemowlęcego niedorozwoju. Nietylko jednak sam rozwój, lecz i kierunek tego rozwoju zależy od rodzaju wykonywanych czynności. Między ręką człowieka, który od wczesnego dzieciństwa ćwiczył się w grze na fortepianie, tego, który w tej samej epoce zaczął wykonywać subtelne ręczne robótki, a innego, którego pierwszym ćwiczeniem ręcznym było kopanie ziemi lub rąbanie drzewa, różnice są widoczne i uderzające, a dotyczą one zarówno kształtu, wielkości, budowy mięśni i kości, jak koloru, miękkości i elastyczności skóry. Pianista i górnik, hafciarka i robotnica polna nie mogliby się pomieniać na ręce i nadal się swej pracy oddawać. Jakkolwiek i w późniejszym wieku zmiana zajęcia tego rodzaju przekształcenia wywołuje, nigdy one jednak nie mogą być tak gruntowne i tak stałe, jak te, którym podlega organizm w epoce swego wzrostu i dojrzewania, w fazie swego „stawania się“.

To, co się powiedziało o fizycznym rozwoju człowieka, odnosi się zupełnie w tym samym stopniu i z tych samych powodów do jego psychicznego rozwoju. I psychicznie istota ludzka, przyszedszy na świat, jest zupełnie nierozwiniętą i niezdolną do spełniania tych funkcji, które treść jej życia stanowią i tu również powiedzieć trzeba, że jakkolwiek m o ż e zdawać sobie sprawę ze swych zmysłowych wrażeń, tworzyć wyobrażenia o świecie zewnętrznym, łączyć je, wysnuwać z nich wnioski, to jednak tego n i e u m i e z braku wprawy czyli ćwiczenia i najprostsze czynności psychiczne przedstawiają dla niej wielką trudność dla tego, że odpowiednie organy są w stanie bardzo nierozwiniętym. Jak ręka rozwija się

i wzmacnia przez sięganie i chwytanie, tak przez myślenie i czucie rozwija się, wzmacnia i kształtuje mózg, a jak kierunek rozwoju ręki zależy od wykonywanych przez nią ruchów, tak i stopień i kierunek rozwoju mózgu zależy od czynności, jakie on w epoce wzrostu i dojrzewania wykonywa. Im różnorodniejsze, bardziej skomplikowane i liczniejsze są czynności, które istota dorosła wykonywać musi, tym dłużej musi trwać epoka, w której się do nich przygotowuje, tym więcej różnorodnych ćwiczeń potrzeba dla osiągnięcia rozwoju odpowiadającego wymaganiom warunków życiowych. Życie człowieka składa się z większej liczby bardziej różnorodnych czynności niż życie jakiegokolwiek zwierzęcia, a życie cywilizowanego człowieka w wieku dwudziestym jest bardziej skomplikowane niż życie człowieka przedhistorycznego lub współczesnego dzikiego, dla tego też epoka przygotowawcza dla niego trwać musi dłużej, a samo przygotowanie składać się musi z wielu bardziej skomplikowanych ćwiczeń.

Ponieważ człowiek w dzieciństwie swoim nie jest w stanie wykonywać tych czynności, które są niezbędne dla utrzymania się przy życiu, opieka ludzi dorosłych jest mu tak niezbędną, jak powietrze i pożywienie. Niemowlę, pozostawione samo sobie, nigdy nie zostałoby człowiekiem. To też tej sumy wychowania, jaka się ogranicza na podtrzymaniu życia dzieci i chronieniu ich od niebezpieczeństw, nigdy nie można było pozbawić żadnej istoty ludzkiej. Zaniedbanie w tym razie równałoby się dzieciobójstwu. Nawet na najniższym stopniu kultury stojący ludzie musieli w tym rozumieniu wychowywać swe dzieci, gdyż inaczej ród ich wygasnąłby w jednym pokoleniu. Nie samo utrzymanie dzieci przy życiu jest jego celem, lecz przygotowanie je do samodzielnego życia w takich warunkach, w jakich żyją jego rodzice, t. j. takie pokierowanie spełnianemi przez nie w dzieciństwie czynnościami, by im nadać tę siłę, sprawność, dokładność, jakiej potrzebuje dorosły człowiek w ich położeniu, by się ze swych zadań życiowych należycie wywiązać. Nietylko o to chodzi, by dziecko dorosło i rozwinęło się, ale żeby rosło i rozwijało się w tym kierunku, w jakim będzie musiało żyć i działać, gdy dorośnie,—a tutaj naturalnie również mam na względzie i fizyczny i psychiczny wzrost i rozwój.

Na tym jednak nie ogranicza się jeszcze zadanie wychowawców. Sam fakt, że dziecko, doszedszy do pełni rozwoju, może się nadal obejść bez opieki i samo sobie radę dawać, nie stanowi je-

szcze o wartości wychowania, nie jest celem, do którego ono zmierza. Samodzielne życie dorosłego człowieka może mieć rozmaitą wartość i znaczenie zarówno dla niego samego jak i dla tych, wśród których żyje, a wychowawcy, odczuwając różnice zachodzące między ludźmi, nie do tego dążą, by ich wychowańcy stali się wogóle ludźmi dorosłemi, lecz by się stali ludźmi pewnego mniej lub więcej określonego typu, nie do tego, by dzieci bez nich wogóle obejść się mogły, lecz, by żyjąc na własną rękę, żyły według ich myśli, w pewnym z góry przez nich przewidzianym kierunku. Właśnie ta okoliczność, że czynności spełniane w epoce wzrostu i dojrzewania trwale kształtują zarówno psychiczny jak i fizyczny ustrój człowieka, uprawnia ich dążenia, a zarazem nakłada na nich rozleglejsze obowiązki niż te, jakie z samego niedołęstwa dziecięcego wieku wynikają. Nietylko odchować dzieci, ale je wychować i to, o ile możności, jak najlepiej wedle własnych na tę sprawę poglądów jest zadaniem rodziców.

W tym względzie właśnie zachodzą największe różnice między wychowawcami i między znaczeniem i wartością udzielanego przez nich wychowania. Każdy z nich mniej lub więcej świadomie w wychowaniu swych dzieci hołduje pewnym ideałom. Zarówno matka, która trzepie dzieci rózgą za to, że poszły spać bez pacierza, jak ta, która im przedewszystkim wpaja umiejętność wykonywania zgrabnych ukłonów i ładnego trzymania widelca, jak i ta wreszcie, dla której wszystko to jest niczym wobec konieczności otrzymywania dobrych stopni w klasie, zmierzają do nadania rozwojowi dziecka pewnego bliżej określonego kierunku, odpowiadającego ich pojęciom o zadaniach życiowych, — każda zatym usiłuje w swą pracę wychochowawczą wcielać jakąś cząstkę swego światopoglądu, swych pojęć etycznych lub swej praktycznej filozofji. Różnica polega na stopniu uświadomienia sobie zarówno swych ideałów jak ich związku z praktyką wychowawczą, na samej treści tych ideałów, wreszcie na stopniu przystosowania środków do celów. Złe i dobre, niedbałe i staranne, umiejętne i nieumiejętne wychowanie właśnie przez te różnice się charakteryzują i od tych różnic też zależą w znacznej mierze rozmaite rezultaty wychowawczej pracy.

Im mniej świadome są wychowawcom cele, do których zmierzają, oraz ich związek z czynnościami wychowawczemi, tym bardziej rezultaty wychowania są przypadkowe i nieprzewidziane, tym mniejszym wpływ wychowawców na kierunek rozwoju wycho-

wańca. Im niższym poziom ideałów życiowych i im gorszym wybór wychowawczych środków, tym gorsze wyniki przynosi wychowanie, biorąc pod uwagę ich wartość objektywną.

Jeżeli wychowaniem nazywać będziemy, jak to jest ogólnie przyjęte, tylko świadome oddziaływanie dorosłych na dzieci celem przygotowania ich do samodzielnego życia, jeżeli uwzględnimy, że na rozwój dzieci oprócz bezpośredniego wpływu wychowawców działa bardzo wiele czynników przypadkowych w pierwszym rzędzie zaś czynności ich ludzkiego otoczenia nie zmierzające rozmyślnie do oddziaływania na nie, to będziemy musieli przyznać słuszność twierdzeniu, że złe wychowanie jest gorsze niż żadne, o ile w otoczeniu dziecka niema wyraźnej przewagi złych wpływów nad dobremi. W otoczeniu moralnie i psychicznie zdrowym względnie lepiej jest pozostawiać dzieci samym sobie niż oddawać je pod kierunek osoby mającej błędne wyobrażenie zarówno o celu wychowania jak o umiejętnym i właściwym wyborze środków wychowawczych.

Z tego, co powyżej powiedziano, wynika, że niezbędnym warunkiem dobrego wychowania jest jasne określenie celu, do którego zmierzamy, t. j. uświadomienie sobie pewnego poglądu na życie ludzkie i jego wartość, pewnego typu doskonałości, do którego pragniemy, ile możności, naszych wychowańców zbliżać. Nasze pojęcia doskonałości są bardzo różne, zależne od zewnętrznych warunków, od charakteru epoki i prądów umysłowych oraz zwyczajów w niej panujących, od charakteru narodu i społeczeństwa, w którym żyjemy i t. d. Nietylko typ doskonałości ludzkiej takiej, jak ją dziś pojmujemy, niewiele ma wspólnego z tym, co uznawano jako doskonałość w wiekach średnich, lecz niewątpliwie i w ciągu ostatnich lat trzydziestu zbogacił się pewnemi cechami pomijanemi dawniej, a i dziś w różnych grupach społecznych pod określenie „dobrze wychowany człowiek" podsuwaną bywa treść bardzo rozmaita. W każdym razie w pojęciu doskonałości ludzkiej, do której zmierzamy przez wychowanie, zawierać się muszą dwie cechy zasadnicze: zdolność do szczęścia i zdolność do przyczyniania szczęścia drugim. Innemi słowy wychowujemy dzieci z myślą, aby były ile możności jak najszczęśliwsze i jak najpożyteczniejsze.

W zasadzie więc celem pracy wychowawczej, tak jak wszelkiej działalności ludzkiej, jest szczęście, choćby pojęte względnie, jako możliwe maximum przyjemności, a minimum cierpienia. Roz-

różniamy zatym tylko szczęście pojęte jednostkowo od szczęścia pojętego zbiorowo i w tym znaczeniu mówimy nieraz o tym, że dla dobra ogółu należy poświęcać jednostkę, albo też dla dobra wyrzekać się szczęścia.

W myśl tej rozpowszechnionej w mowie i pojęciach, choć nie w praktyce, zasady wygłaszane bywają nieraz zdania, że wychowanie wogóle szczęścia jednostki uwzględniać nie powinno, oraz że w pojęciu „doskonały człowiek" nie mieści się bynajmniej cecha „zdolny do szczęścia". Jednakże pomijanie szczęścia jednostki przy silnym akcentowaniu szczęścia ogółu z tych jednostek złożonego jest samo w sobie sprzecznością, a ścisłe i powszechne trzymanie się powyższej zasady w praktyce wychowawczej skazałoby ją z góry na bezcelowe wysiłki, czego nie można nawet powiedzieć o stosowaniu zasady wręcz przeciwnej. Gdyby wychowanie mogło zagwarantować każdej jednostce szczęście niezależne od moralnej wartości każdej z nich, szczęście ogółu byłoby jego naturalnym choć nie zamierzonym wynikiem.

Ponieważ człowiek z natury swej potrzebuje żyć gromadnie, a w odosobnieniu jest bezsilnym, więc wszystko to, co go do zbiorowego życia uzdalnia, jest i dla niego samego warunkiem pomyślności. Szczęście jednostki jest ściślej związane ze szczęściem ogółu niż się na pozór wydaje i to tym ściślej, im bardziej oddalamy się od pierwotnego dzikiego stanu. Sprzeczności zdarzać się mogą tylko w pewnych szczegółowych wypadkach, a i w tym razie są one częściej pozorne niż rzeczywiste, albo też wynikają ze zbyt ciasnego i jednostronnego pojmowania bądź to szczęścia, bądź też wartości człowieka. O ile zaś w teorji przeważa zdanie, że dobro ogółu na pierwszym miejscu stawiać należy, o tyle na praktykę wychowawczą oddziaływa zawsze dotąd silniej wzgląd na dobro jednostki, często niestety rozumiane bardzo płytko.

W dalszym ciągu rozpatrując kolejno różne wychowawcze kwestje, zestawiać je będę zawsze z powyżej wygłoszoną zasadą i postaram się wyświetlić, jak w każdym szczegółowym wypadku jednostka możliwe maximum osobistego szczęścia tylko w związku ze spotęgowaniem swej wartości osiągnąć może.

Jakkolwiek w potocznej mowie niema wyrazu powszechniej używanego i ogólniej zrozumiałego niż szczęście, to jednak trudno jest o ścisłe określenie, co pod tym wyrazem rozumiemy, a raczej co jest ogólnym warunkiem szczęścia. „Najszczęśliwszy jest czło-

wiek najlepiej przystosowany do warunków swego życia", albo, co prawie na jedno wychodzi, „człowiek, którego potrzeby dokładnie się równoważą ze środkami ich zaspokojenia"—oto najbardziej utarte definicje, którym na pozór nic zarzucić nie można. Po bliższej rozwadze uznamy jednak, że nie są one wystarczające, gdyż nie można z nich wysnuć tych nieskończonych stopni i rodzajów szczęścia, jakie niewątpliwie istnieją; a zależą nietylko a może nawet nietyle od samego stosunku między potrzebami i środkami, warunkami życia i przystosowaniem do nich. Człowiek, który nie cierpi głodu ani chłodu, nie jest chory ani pozbawiony wolności ruchów i niczego poza tym nie pragnie, nie pojmując, że istnieją na świecie takie rzeczy jak nauka, sztuka, piękne widoki natury, uroki towarzyskiego życia lub poczucie wartości dokonanych czynów i tryumfu nad przeciwnościami, znajduje się w absolutnej równowadze pragnień i środków, jest całkowicie przystosowany do warunków swego istnienia tak samo, jak Faust w godzinę śmierci, gdy woła: „Wstrzymaj się chwilo! jesteś tak piękną, tak cudną!", a jednak któż zaprzeczy, że między szczęściem jednego a drugiego jest cała przepaść różnicy, że w porównaniu z drugim pierwszego nawet szczęściem nazywać nie warto. Na czymże tutaj polega różnica? Na ilości i jakości zaspokojonych potrzeb, na rodzaju warunków, do których się człowiek w pierwszym a w drugim wypadku przystosował. Pominąwszy już to, że są warunki, do których się człowiek wogóle przystosować nie może, gdyż są dla jego egzystencji zabójcze, np. nadmiar pracy, brak odżywiania, światła, powietrza i t. d., przystosowywanie się istoty żyjącej do warunków zewnętrznych niezawsze jest czynnikiem rozwojowym, lecz czasem wywołuje rozwój wsteczny, zanik i upadek. Przykłady tego widzimy nawet w świecie zwierzęcym, np. zanik wzroku u zwierząt, które zmuszone zostały do życia pod ziemią. Liczniejsze znacznie, choć mniej uderzające spotykamy w świecie ludzkim, gdzie również niezmiernie często redukowanie potrzeb dla utrzymania pożądanej rownowagi, oraz przystosowanie się do niepomyślnych warunków uboży istotę ludzką o pewną ilość ważnych cech, któreby ją na wyższym szczeblu rozwoju utrzymać lub na niego podnieść mogły. Życie tych ludzi, dla których cały świat umysłowych i estetycznych rozkoszy nie istnieje, dla których maximum szczęścia polegać musi na zaspokojeniu najgrubszych potrzeb organizmu, można porównać właśnie do egzystencji tych zwierząt, które się przysto-

sowały do swych nor podziemnych i nie posiadają wzroku, ale go też nie potrzebują.

Wysnuwając stąd wnioski dla wychowania, musimy stanowczo protestować przeciw twierdzeniu, jakoby szczęście dziecka a zarazem jego doskonałość miały polegać na jak najzupełniejszym przystosowaniu się do istniejących warunków, albo też, żeby redukowanie jego potrzeb dla tym łatwiejszego osiągnięcia pożądanej równowagi miało być naszym naczelnym zadaniem, albo też bezwzględnie polecenia godnym dążeniem. Ludzie, którzy tę zasadę redukowania potrzeb głoszą z zapałem, jako jakieś bardzo wzniosłe hasło, nie orjentują się, do czegoby doprowadzić mogła, gdyby się jej ktoś istotnie w praktyce chciał trzymać. Wychowanie spółczesnego człowieka zaszczepia mu cały szereg potrzeb sztucznych poza potrzebami wrodzonemi i nie może się bynajmniej zrzec tej swojej roli pod grozą stopniowego cofania się ludzkości do poziomu przedhistorycznych jaskiniowców. Mydło, grzebień, szczotka do zębów, chustka do nosa, książka i gazeta i tysiące innych rzeczy służą do zaspokajania potrzeb nabytych w ciągu wieków cywilizacji, potrzeb dziś jeszcze przez większość ludności naszego kraju nie odczuwanych, lecz stanowiących bardzo cenną zdobycz postępu zasługującą raczej na jak najszersze rozpowszechnienie. (Naturalnie nie o wszystkich sztucznych potrzebach powiedzieć to można, gdyż są między niemi i takie, które nie ewolucji postępowej, lecz ewolucji wstecznej sprzyjają, np. potrzeba środków upajających).

Mówiąc o przystosowaniu się do warunków, zbyt często skłonni jesteśmy zapominać, że człowiek nietylko podlega warunkom, lecz je stwarza, że nie jest wyłącznie istotą bierną, lecz i czynną. Najczęściej zaś popełniamy ten błąd, gdy rozumowanie nasze przenosimy z życia przyrody na życie społeczne, posługując się dokładnie temi samemi argumentami dla dowiedzenia identyczności praw rządzących jednym i drugim, a także, gdy to, co jest prawdą w odniesieniu do gatunku, stosujemy bez zmiany w prywatnym życiu jednostki. Ponieważ gatunek najlepiej przystosowany do danego naturalnego środowiska najlepsze ma szanse utrzymania się przy życiu, a zatym członek pewnego społeczeństwa, narodu, pewnej klasy lub towarzyskiego kółka tym większą osiągnie doskonałość i tym pomyślniejszą zapewni sobie przyszłość, im dokładniej zharmonizuje swoje zwyczaje, poglądy i uczucia ze zwyczajami, pojęciami i wymaganiami tegoż społeczeństwa, narodu, klasy

i t. d. A zatym im mniej cech indywidualnej odrębności, im całkowitsze pogodzenie się z tym, co jest— tym lepszym rezultat wychowania. Zapominamy, że warunki społeczne nie są niezmienne, lecz wciąż się przeobrażają, oraz że człowiek nietylko rozwija się jako jednostka w ciągu swej indywidualnej egzystencji, lecz rozwija się jako całość zbiorowa: jako grupa społeczna i jako gatunek. Właśnie ta zdolność doskonalenia się, ta rozwojowość, doskonalność[1]), jeżeli można tak przetłumaczyć francuski wyraz perfectibilité, stanowi najcenniejszą cechę człowieczeństwa, najistotniejsze znamię ludzkiej godności. Ciągłe przeobrażanie się warunków społecznych jest zarazem i wynikiem i czynnikiem tego gatunkowego rozwoju. Dzisiejsi ludzie nie są takiemi, jak wczorajsi, dla tego, że żyją w innych niż oni warunkach, (wśród innych pojęć, zwyczajów, urządzeń społecznych i ekonomicznych), a właśnie dla tego, że są inni, stworzą nowe warunki dla ludzi jutra, t. j. dla dzisiejszych dzieci. Udział różnych osobników w tej wspólnej pracy rozwojowej jest bardzo nierówny, a zbyt dokładne przystosowanie danej jednostki do warunków dzisiejszych, t. j. skazanych na nieuchronny stopniowy zanik, czyni ją zarazem niezdolną do spółudziału w tej pracy, jak i do spółuczestniczenia w jej wynikach, redukuje je zdolność rozwoju — jej doskonalność.

Ważną jest niezmiernie rzeczą, byśmy, wychowując dzieci, pamiętali o tym, że mają one być ludźmi jutra — a nie chwili dzisiejszej, byśmy się w ich wychowaniu z tym faktem liczyli.

Ponieważ od miljonów lat, jak ród ludzki istnieje na świecie, rozwój jego wciąż posuwał się naprzód, przeobrażając człowieka w istotę całkiem niepodobną do jego pierwotnego przodka, przyjąć trzeba, że dążność do rozwoju jest bardzo znamienną cechą jego natury, że doskonalenie się jest jego wrodzoną potrzebą. Dokładne badanie przeobrażeń, jakie przechodziła rasa ludzka, zarówno jak i tych, jakim podlega jednostka, zanim z niemowlęcia na dojrzałego człowieka wyrośnie coraz bardziej po-

---

[1]) Wyraz doskonalność jesi może rażącym, ale najwierniej tłumaczy rzecz i żadnym innym zastąpić się nie da. Brak wyrazu „perfectibilité“ ogromnie dotkliwie daje się uczuć w polskim języku, sądzę też, że jest to tylko kwestja przyzwyczajenia a oswoiwszv się z wyrazem „doskonalność“, „doskonalny“, uznamy, jak dalece on był nieodzowny.

twierdzać będą przypuszczenie, że potrzeba ta tkwi głęboko w ludzkiej naturze i że każdemu podniesieniu się na wyższy szczebel ukoskonalenia towarzyszy uczucie radosne wynikające z jej zaspokojenia. Radosne okrzyki niemowlęcia, które pierwszy raz stanie o własnych siłach, radość uczonego z dokonania ważnego odkrycia, uniesienie tłumów w chwili tryumfu humanitarnej idei nad przestarzałemi instytucjami—są objawem tej samej dążności rozwojowej, stanowiącej najsilniejszą sprężynę życia, a zarazem najobfitsze źródła szczęścia. Jeżeli uwzględniać będziemy na równi z innemi wrodzonemi popędami człowieka i te dążność i wynikające z niej zwiększanie potrzeb, to określićby można szczęście nie jako stałą równowagę między środkami a potrzebami, lecz jako równoległość między stałym wzrostem potrzeb a służących do ich zaspokojenia środków. Lepiej jednak rzecz określi definicja inna, mianowicie, że szczęście jest indywidualnym poczuciem rozwijania się i działania zgodnie ze swą naturą, w czym pomieści się zarówno normalne zaspokojenie potrzeb organizmu, jak i wszystkie umysłowe, estetyczne i moralne rozkosze, do jakich człowiek jest zdolny. Że zaś w naturze jego leży dążność rozwojowa, a zatym warunkiem szczęścia stanie się dla niego nieustanne dźwiganie się na wyższy szczebel udoskonalenia. Ten rodzaj szczęścia nie może nigdy stanąć w sprzeczności ani z interesem ogółu, ani z szerzej jeszcze pojętym interesem gatunku. Jednostka może się mniej lub więcej wznosić ponad przeciętny poziom swych spółczesnych, niemniej między nią i ogółem istnieje zawsze wzajemne oddziaływanie: od przeciętnego poziomu ogółu zależy maksymalna możliwość rozwoju jednostki, a istnienie jednostek wyższych nad przeciętny poziom jest niezbędnym dla podnoszenia się tego poziomu.

Historyczny rozwój, doskonalenie się człowieka jako grupy zbiorowej, jako ludzkości, dokonywa się przy spółudziale różnych czynników, wśród których wychowanie do ważniejszych zaliczyć wypada. Każde pokolenie ludzi dorosłych przekazuje pokoleniu dzieci, t. j. ludzi jutra, wszystkie te cywilizacyjne nabytki, jakie otrzymało po swoich poprzednikach z dodatkiem tych, jakich się samo dorobiło i dorabia. W ciągu dzieciństwa i młodości dzieci dzięki opiece rodziców i wychowawców doprowadzane bywają do stopnia cywilizacyjnego doby obecnej, co zwalnia ich od zaczynania całej roboty od początku i umożliwia

im osiągnięcie stopnia wyższego niż ten, na jakim stali ich właśni wychowawcy. Taką jest rola wychowania w życie społecznym. Cel wychowania będzie więc dopiero wtedy osiągnięty, gdy dziecko nietylko przyswoi sobie dotychczasowe nabytki postępu, lecz stanie się zdolnym do czynienia nowych zdobyczy, gdy samo dla ogółu stanie się jednym z czynników dalszego rozwoju. Stąd wynika zasada: Należy tak kształcić dzieci, by one nietylko nadal samodzielnie kształcić i doskonalić się mogły, lecz do ogólnego udoskonalenia jak najdzielniej się przyczyniały.

Naczelnym celem wychowania w myśl tego, co wyżej powiedziano, uznać można wytwarzanie coraz wyższego typu człowieka, doskonalenie ludzkiego gatunku.

Z takiego określenia wychowawczych zadań wynika, że dobrym wychowawcą może być tylko ten, kto, ile możności, jak najlepiej rozumie przeobrażenia, jakie ludzkość przechodziła w ciągu swej historycznej przeszłości, jak najjaśniej zdaje sobie sprawę z tych, jakie się w jego oczach dokonywają i na przyszłość przygotowują. Znajomość przeszłości, dokładne orjentowanie się w teraźniejszości, a wzrok zwrócony w przyszłość— oto niezbędne kwalifikacje dobrego wychowawcy. Dla tego też nie może dobrze wychowywać ten, kogo poza wychowywanemi dziećmi nic nie interesuje. Cele wychowawcze są celami ogólno-ludzkiemi. Wychowanie takie, jak my je rozumiemy, jest funkcją społeczną w najpełniejszym znaczeniu tego wyrazu i dla tego kwestji wychowawczych nie można rozstrzygać w oderwaniu od jakichkolwiek innych ważnych kwestji życiowych.

Stworzenie nowych ludzi, aby oni mogli nowe ideały w życie wcielić, jest to przeprowadzanie reform społecznych od korzenia i zapewnienie im trwałej podstawy. To też możemy przyznać słuszność Ellen Key, gdy silnie akcentuje, że mimo wszelkie zewnętrzne przeobrażenia nic się w gruncie rzeczy nie zmieni, póki ludzie zostaną ci sami i tacy sami. Z drugiej znów strony przyznać trzeba, że gruntowne i na szeroką skalę przeprowadzone reformy wychowawcze możliwe są tylko w pewnych społecznych warunkach, że zewnętrzne urządzenia i odpowiadający im nastrój ogółu krępują, paczą i krzyżują usiłowania najlepiej myślących wychowawców. Nawet domowe wychowanie,

nie mówiąc o publicznym inaczej musi wyglądać w kraju nieograniczonej indywidualnej wolności i prywatnej inicjatywy—jak Stany Zjednoczone np.—inaczej w kraju militaryzmu i biurokracji, jak Prusy. Autorka szwedzka zapewne sama dokładnie zdaje sobie sprawę, że marzona przez nią „szkoła przyszłości" jest w obecnych warunkach niemożliwą—oraz że „bezdomność" dzieci, na którą się skarży, jest objawem ściśle związanym z innemi spółczesnemi zjawiskami. Może w dziejach żadnego innego kraju nierozerwalny związek między wychowaniem a przeobrażeniami społecznemi nie uwydatnia się tak jasno, jak w naszej historji, gdzie datami i faktami wykazać można historyczne następstwa każdej wychowawczej reformy. Działalność komisji edukacyjnej sprawiła, że u schyłku ośmnastego wieku znaleźli się ludzie, którzy w najcięższej chwili godność kraju ratowali. Związek między istnieniem takiego liceum krzemienieckiego, rozkwitem szkolnictwa w zabranych krajach po rozbiorach a odrodzeniem duchowym społeczeństwa w epoce romantyzmu objawia się i w tym, między innemi, że nowe prądy choć z Zachodu przeniesione właśnie na wschodzie najprzód się przyjęły i bujnie zakwitły, gdyż tam znaleźli się nowi ludzie nowemi siłami duchowemi uposażeni. Upadek moralny i umysłowy społeczeństwa w epoce wszechwładnego opanowania wychowania przez Jezuitów jest również wymownym przykładem tej łączności faktów. Gdyby ktoś, uznając, że oddziaływanie jest tu obustronne a zależność wzajemną, chciał postawić pytanie, czy nie można—by tylko na jednym szeregu czynności poprzestać a przynajmniej jednemu przyznać pierwszeństwo, a w takim razie zaś co pilniejsze—reformy wychowawcze czy społeczne? nie możnaby odpowiedzieć nic innego, jak że równie pilnemi są i jedne i drugie. Zupełnie tak samo, jak równie pilnym jest gaszenie pożaru i ratowanie sąsiednich domów, leczenie zaraźliwie chorego i izolowanie zdrowych. Wszystko, co robimy dla dobrego wychowania naszych dzieci, robimy dla przyszłości społeczeństwa, wszystko, co robimy dla naprawy społeczeństwa, czynimy dla przyszłości i dla pomyślnego rozwoju naszych dzieci.

Materjał wychowania. — Dusza dziecka. Ażeby dobrze wykonywać jakąś pracę, musimy nietylko jasno zdawać sobie sprawę z celu, do którego dążymy, lecz znać materjał, z którym ma-

my do czynienia, oraz wartość środków i narzędzi, któremi się posługujemy.

Materjałem pracy wychowawczej jest natura dziecka. Od właściwości tego materjału zależy, czy i w jakim stopniu cel nasz osiągnąć zdołamy, oraz jakiemi drogami do niego zmierzać wypada. Inne narzędzia służą nam do obrabiania marmuru, inne do żelaza, i nie wszystko to, co z żelaza wyrobić można, da się wyrobić z marmuru. Wychowawca nie znający natury dziecka może się narazić na to, że zmarnuje materjał, który obrabia, tak samo jak nieudolny rzemieślnik.

Prawda ta, dawno i ogólnie uznana w różnych sferach działalności ludzkiej, dla pedagogji jest względnie nową. Wprawdzie pedagogowie wszystkich wieków opierali swe teorje wychowawcze na pewnych ogólnych poglądach na naturę dziecka, lecz poglądy te były dowolne, z subjektywnych i jednostronnych spostrzeżeń lub z góry powziętych uprzedzeń wysnute. Ujęcie ich w pewien określony, naukowo uzasadniony system nie wydawało się koniecznym, a nie było nawet i możliwym w braku specjalnych badań, któreby mogły dla nich dostarczyć faktycznego materjału.

Nie wynikało to tyle z winy pedagogów i ich niedość gruntownego traktowania rzeczy, ile z ogólnego stanu nauki, gdyż właśnie w tych gałęziach wiedzy, z których pedagogja wskazówki czerpać może i powinna, panowała wogóle taka sama dowolność subjektywnych poglądów, jak w szczególności w określeniu natury dziecka. Dopiero głęboki zwrot, jaki się dokonał w kierunkach naukowych i metodach badań w połowie dziewiętnastego stulecia, utorował drogę do stworzenia nauki o dziecku jako podstawy pedagogji.

Tym punktem zwrotnym w nauce, tym głębokim przełomem, który w dawniej rozwijane gałęzie wiedzy wlał nowe odżywcze soki i dał początek całkiem nowym naukom, była teorja ewolucji stworzona przez Karola Darwina. Zmieniła ona całkowicie nasz pogląd na człowieka, jego stanowisko w przyrodzie; jego przeszłość i przyszłość, a ten nowy pogląd sprawił, że wiek dziecięcy nabrał szczególniejszego naukowego znaczenia. Nie specjalnie praktyczne cele pedagogji, lecz rozwój wiedzy o człowieku mieli na względzie ci, co pierwsi zabrali się do badania nad naturą dziecka. Ponieważ w łańcuchu stworzeń człowiek jest tylko

jednym ogniwem, tylko najwyższym szczeblem w drabinie ogólnego rozwoju, najbardziej skomplikowaną istotą z pomiędzy wszystkich żyjących tworów, a do tego stopnia rozwoju i złożoności dochodził zwolna w ciągu szeregu przedwiekowych przeobrażeń, więc dla zbadania tego ostatniego ogniwa należy poznać ogniwa poprzednie, dla rozwikłania zagadek natury ludzkiej trzeba wyśledzić jej stopniowe komplikacje w istotach prostszych, rozkładając niejako tym sposobem na jego składowe części, na pierwotne elementy ten subtelny i wydoskonalony ustrój, jaki u niego spotykamy. Tym sposobem psychologja stała się częścią biologji i powstała całkiem nowa jej gałąź, psychologja porównawcza, badająca nie, jak przedtym, duszę w jej pełnym rozwoju u dorosłego człowieka (zwykle uczonego człowieka, gdyż psychologowie poprzestawali na obserwacji wewnętrznej, t. j. na badaniu siebie samych), lecz zjawiska duchowe, począwszy od ich najprostszej formy w całym szeregu niższych ustrojów, też same zjawiska duchowe u człowieka w najpierwotniejszych objawach w dzieciństwie, by przy pomocy zestawień i porównań, przez wyśledzenie całego szeregu przeobrażeń dojść do zrozumienia tego, co światem wewnętrznym człowieka nazywamy, t. j. jego psychicznego życia, jego duszy.

Psychologja dziecka musiała się stać niezmiernie ważnym działem psychologji ogólnej i bardzo doniosłego znaczenia przyczynkiem do nauki o człowieku. Jest to więc całkiem nowa nauka, a powstanie jej zawdzięczamy bezpośrednio teorji rozwoju, na co posiadamy przypadkowo pewien uboczny, lecz dość wymowny dowód. Jedną z najdawniejszych prac zawierających zbiór spostrzeżeń psychologicznych nad dzieckiem jest praca Darwina „Biographical sketch of an infant". Materjału do niej dostarczyła mu obserwacja własnego dziecka. Darwin nie zajmował się zresztą specjalnie psychologją ani tym mniej pedagogją; pobudką zatym do tej pracy był dla niego interes naukowy podniecony przez badania nad rozwojem człowieka. Tak samo i inni uczeni, pracujący w różnych gałęziach wiedzy o człowieku, przeprowadzali studja nad dziećmi celem wyświetlenia pewnych kwestji specjalnych, któremi się zajmowali, doszli bowiem, że w pierwszych latach rozwoju człowieka znaleźć można klucz do rozwiązania wielu zagadnień dotychczas nierozstrzygniętych. Dla lingwisty np. język dziecięcy, stopniowe przy-

swajanie mowy, stanowi bardzo ciekawy i pouczający przedmiot badań.

Pomimo jednak, że badania nad dziećmi przedstawiają tak wszechstronny naukowy interes, dotychczasowy materjał, zebrany przez nie, nie jest jeszcze dość obfity, by na jego podstawie psychologja dziecka mogła dojść do szerszych uogólnień, a tym mniej do ustalonych i stwierdzonych praw. Nauka ta jest dopiero w swej fazie przygotowawczej i dla tego właśnie i pedagogja znajduje się w epoce przełomowej. Spółcześni pedagogowie rozumieją już, że wszelkie systemy wychowawcze na danych czerpanych z psychologji dziecka osnuwać należy, ale rozumieją również, że te dane, jakiemi w obecnej chwili rozporządzamy, do stworzenia naukowo uzasadnionego systemu jeszcze nie wystarczają.

Nie wynika stąd bynajmniej, aby dotychczasowe prace nad psychologją wogóle, a psychologją dziecka w szczególności nie miały już i dziś przedstawiać pewnych korzyści dla wychowania. Przeciwnie, nawet cząstkowe odkrycia, poczynione do tej pory, przyczyniły się niemało do oświetlenia niejednej wychowawczej kwestji i to tak dalece, że zaznajomienie się ze spółczesną literaturą psychologiczną pedagogowi dostarczy niewątpliwie więcej cennych dla praktyki wychowawczej wskazówek, niż przewertowanie wszystkich dzieł pedagogicznych owej epoki, kiedy wychowanie niezależnie od psychologji dziecka traktowano[1]).

Badania psychologiczne nad dziećmi podzielić można na dwie główne kategorje.

Pierwszą stanowią monografje psychologiczne, zbiór spostrzeżeń nad rozwojem jednego dziecka, którego warunki życia są dość dokładnie znane, by można uwzględnić wpływy dziedziczności, otoczenia i t. d. Takie monografje, naturalnie o ile są umiejętnie prowadzone, mają wartość największą, gdyż mogą dostarczyć najściślej zbadanych i najdokładniej wyświetlonych faktów. Ważną ich zaletę stanowi to właśnie, że każdy fakt ująć tam można w łączności z innemi i śledzić wzajemny ich stosunek i wzajemną zależność, co właśnie dla pedagogji posiada ogromną wartość. Niestety niema nadziei, aby ilość takich do-

[1]) W końcu książki podamy mniej wiecej dokładną bibljografję dzieł, o których mowa.

kładnie i umiejętnie opracowywanych monografji mogła wzrastać w tym stopniu, by na nich samych znajomość natury dziecięcej oprzeć można. Pisanie ich jest rzeczą wielce pracowitą i wymagającą takiego pomyślnego zbiegu warunków, jaki się rzadko zdarzyć może. Obok naukowego przygotowania autora wymaga ono także i ciągłego blizkiego stosunku między obserwatorem a przedmiotem jego badań, co nieomal wyłącza badanie jakichkolwiek innych dzieci prócz własnych. Większość rodziców albo nie posiada odpowiedniego uzdolnienia, albo też nie ma czasu go w tym kierunku spożytkować. I do tej pory, o ile takie naukowo ścisłe monografje istnieją, dotyczą one dzieci ludzi uczonych. W dzisiejszym stanie nauki, gdy prawa dziedziczności nie są jeszcze bynajmniej dokładnie wyświetlone i ustalone, trudno określić, jak dalece ta okoliczność wpływać może na jednostronność osiągniętych wyników, jak dalece jakieś dziecko Taine'a lub Darwina może albo musi odbiegać od przeciętnego dziecięcego typu i jak dalece już w pierwszej fazie rozwoju różnice zaznaczać się muszą. Z góry jednak przypuścić można, że różnice te istnieją i że spostrzeżenia zbierane naprzykład w jakimś domu podrzutków, lub w rodzinach ludzi ciemnych i prostych, wypadłyby cokolwiek inaczej niż te, których materjał stanowią dzieci bardzo inteligientnych rodziców. Wszelkie zaś zasady wychowawcze, na jednostronnym materjale oparte, musiałyby być błędne. Obecnie niebezpieczeństwo to wcale jeszcze nie istnieje, gdyż ilość wyżej wspomnianych monografji jest bardzo mała, a dla bardzo zrozumiałych powodów każda z nich obejmuje tylko najwcześniejszy okres dzieciństwa, mniej więcej do lat trzech. Wyczerpujące sprawozdania z rozwoju starszego dziecka wymagałyby tak olbrzymiej pracy, że dotychczas nikt się na nią nie zdobył. Przykładem tego, jak dalece w miarę wieku trudności wzrastają, może być mowa dziecka. Słownik dziecka zaczynającego mówić można spisać w kilku wierszach i codziennie dopełniać go nowemi nabytkami, przychodzi jednak chwila, gdy on wzbogaca się tak szybko, że uwaga obserwatora nie może mu dotrzymać kroku, a spis wyrazów używanych przez inteligientne dziecko trzy lub czteroletnie przy największym nakładzie pracy musiałby być zawsze niekompletny. Trudnoby nawet było odkryć i uzupełniać luki.

W języku polskim monografji takich nie posiadamy. Do najcenniejszych obcych należy: „Die Seele des Kindes" Preyera. Posiadamy tylko bardzo pożyteczny „Przewodnik do spostrzeżeń nad dziećmi" Dawida.

Drugą kategorją, która z konieczności tamtą uzupełniać musi, stanowią badania oparte na przeciwnym systemie. Przedmiotem ich nie jest jedno dziecko we wszystkich swych psychicznych objawach, lecz jeden objaw psychiczny u możliwie największej ilości dzieci. Dokonywają się zatym badania nad snem, znużeniem, pamięcią, wyobraźnią, zasobem wyobrażeń lub pojęć i to przeważnie w większych zbiorowiskach dzieci: ochronach, szkołach, kolonjach letnich i t. p. Ich słabą stronę stanowi to, że odrywają one dane zjawisko od całego szeregu z nim połączonych, wskutek czego zaobserwowane fakty nie mogą być dokładnie oświetlone. Jest to zresztą słaba strona wszelkiej statystyki, a badania tego rodzaju śmiało statystycznemi nazwać można. Statystyka jest mimo to znakomitą nauką pomocniczą i taką też pomocniczą rolę grać może w psychologji dziecka.

Badania drugiej kategorji dokonywane są i u nas. Pierwszy impuls dał do nich Dawid („Zasób umysłowy dziecka") obecnie zajmuje się niemi A. Szycówna i prof. Błażek we Lwowie. Najgorliwiej uprawiany jest ten rodzaj badań w Ameryce, gdzie istnieje osobna akademja badaniom nad dziećmi poświęcona, mianowicie Clark University pod kierunkiem prof. Stanley Hall.

Jak monografje dotyczą niemal wyłącznie pierwszych lat życia dziecka, tak znowuż dla powodów widocznych badania statystyczne odnoszą się do dzieci starszych, przeważnie do dzieci w wieku szkolnym. Z tego względu obie te kategorje nie mogą się wzajemnie tak uzupełniać i prostować, jakby sobie życzyć należało.

Z drugiej strony, tak jak badania nad dziećmi zbogacić mogą różne gałęzie wiedzy cennemi informacjami, tak i obecna psychologja dziecka dorabiać się może zdobyczami innych nauk pozostających z nią w bliższym lub dalszym związku. Dzięki temu właśnie mimo szczupłości zebranego dotąd materjału posiadamy już w zakresie psychologji wychowawczej dzieła zawierające zestawienie dotychczasowych wyników i bardzo ciekawe i pouczające wnioski z nich wysnute. Do takich naprzykład zaliczyć można w pierwszym rzędzie dzieła Sully'ego: „Psycho-

logja wychowawcza" oraz „Dusza dziecka"—oba przetłumaczone na język polski.

Zanim psychologja dziecka osiągnie ten stopień udoskonalenia, byśmy na niej całkowity system wychowawczy oprzeć mogli, niezbędną jest dla każdego wychowawcy znajomość psychologji ogólnej oraz nieustanna baczna obserwacja dzieci jego opiece poddanych. Trudno zaprzeczyć, że dla wniknięcia w życie psychiczne dzieci prócz kwalifikacji naukowych potrzeba pewnego wrodzonego talentu, intuicji, zmysłu psychologicznego, który Ochorowicz dość trafnie psychologicznym spółczuciem nazywa, a który nie każdy posiada i nie każdy mimo usilnych starań w równym stopniu rozwinąć w sobie może. Nie jest to jednak jakaś zupełnie odrębna i rzadka śród ludzi właściwość; składa się na nią wiele innych cech niezmiernie pożytecznych, a nawet niezbędnych w stosunkach ludzi z ludźmi, w tym wypadku tylko wydoskonalonych i rozwiniętych w specjalnym kierunku: zmysł spostrzegawczy, subtelna wrażliwość, ruchliwość i giętkość wyobraźni, żywe popędy altruistyczne, to wszystko połączone bądź to z miłością dla dzieci wogóle, bądź też zaostrzone przez specjalne przywiązanie dla własnych lub blizkich sobie dzieci—oto składniki tego cennego, pedagogicznego talentu, którego samo studjowanie książek nie daje, lecz który specjalne studja wykształcić i pokierować nim mogą. Nie każdy zdoła zrozumieć dziecko nawet własne i bardzo ukochane, ale to pewna, że szczere zainteresowanie się dzieckiem, a zwłaszcza gorące przywiązanie do niego zaostrza uwagę, potęguje zmysł spostrzegawczy i jest niby szkłem powiększającym, dzięki któremu nawet najdrobniejszy szczegół nie zostanie pominiętym. Dla tego nie jest bynajmniej obojętną rzeczą, kto się dzieckiem zajmuje, i dla tego wogóle lepszą drogę do naprawy wychowania stanowi odpowiednie kształcenie matek, niż odbieranie dzieci matkom, a powierzanie ich fachowym specjalistkom.

Polecając jak najpilniejszą obserwację dzieci, nie mogą jednak nie zaznaczyć pewnego niebezpieczeństwa. Badania psychologiczne opierają się nietylko na obserwacji samej, lecz w coraz wyższej mierze na eksperymencie. Nie należy zapominać, że że każdy eksperyment ma podwójne znaczenie; 1) wyświetla pewien objaw psychiczny, 2) oddziaływa na rozwój tej jednostki, którą eksperymentom poddajemy. Naprzykład badania, dokonywane

nad snem dzieci przy pomocy takiego eksperymentu, jak budzenie ich w pewnych porach nocy, z jednej strony objaśniają, kiedy sen ich jest mocniejszy, z drugiej ten sen przerywają i pozbawiają niezbędnego wypoczynku. Badanie pamięci bezpośredniej przez żądanie, by powtarzały szeregi wyrazów bez związku, wyczerpuje ich energję umysłową w sposób nie przedstawiający najmniejszej dla ich inteligiencji korzyści. Nie zawsze eksperymenty są jak w dwuch powyższych wypadkach szkodliwe; przeciwnie, można poniekąd każdy środek wychowawczy uważać za eksperyment, gdyż każdy dąży do wywołania jakiegoś psychicznego zjawiska w warunkach z góry stwierdzonych i określonych. Niejednokrotnie jednak interes naukowy staje w sprzeczności z interesem wychowawczym, a wtedy obowiązkiem wychowawcy staje się dla drugiego poświęcić pierwszy. Naczelną pobudką powinno być dla niego zawsze dobro dzieci jemu powierzonych i ich pomyślny rozwój, a postęp wiedzy psychologicznej dokonywać się może i powinien bez kosztownych ofiar.

Jak widzimy z powyższego, pedagogja jest praktycznym zastosowaniem wniosków wysnutych z innych nauk. Jej bezpośrednią podstawę stanowi psychologja wychowawcza. Przez swe cele łączy się ona z naukami społecznemi, przez swój materjał z fizjologją i biologją.

Jej zadaniem jest kierować praktyką wychowawczą, nie można jednak tego kierownictwa pojmować schematycznie i niewolniczo. Jako nauka, stosowana do życia, nie może sobie rościć pretensji do wielkiej ścisłości, musi się stosować do całej zmienności i płynności skomplikowanych zjawisk życiowych. Nawet przypuściwszy największe udoskonalenie psychologji dziecka, nie będzie można w pedagogji dokładnie przewidywać faktów ani ich też z zupełną pewnością wywoływać, jak się to dzieje np. w fizyce lub chemji. Można, co najwyżej, osiągać tylko maximum prawdopodobieństwa.

Nauka wychowania podawać może tylko ogólne wskazówki, nie gotowe, niezawodne recepty. W granicach pewnych wychowawczych zasad praktyka musi być nieustanną prawie improwizacją, nieustannym stosowaniem się do wciąż zmieniającego się położenia i szybkim orjentowaniem się wśród coraz to trochę innych warunków. Z tego powodu James porównywał ją ze sztuką wojenną. Możnaby ją również porównać do medycyny,

gdyż tak jak dla spółczesnej medycyny niema chorób, tylko są chorzy i różne indywidualne wypadki chorobowe, tak i dla pedagogji niema specjalnych wad dziecięcych i odpowiednich na nie środków, tylko są różne dzieci i różne komplikacje ich psychicznego rozwoju. Jak dla pierwszej głównym zadaniem stało się nie leczenie, lecz zapobieganie chorobom lub dopomaganie naturze do ich zwalczenia, tak i nauka wychowania raczej zapobiegać spaczeniu się dziecięcej natury i rozwój jej wspierać, niż ją prostować i naprawiać powinna.

Granice działalności wychowawczej. Jak zaznaczyłam, wychowawca posiada mniej lub więcej świadomy ideał, typ człowieka doskonałego i do tego typu usiłuje swego wychowańca zbliżyć. Postępowanie to jest zupełnie uzasadnione, gdyż niepodobna wogóle posuwać się naprzód, nie wiedząc, dokąd się iść zamierza, ani też wykonywać jakiejkolwiek pracy, nie zdając sobie sprawy, co się przez nią osiągnąć pragnie. Nie wynika stąd jednak bynajmniej, aby rezultat wychowania mógł być w większości wypadków identyczny z jego przewidywanym i zamierzonym celem, albo też żeby stopień podobieństwa między jednym i drugim zależał wyłącznie od dobrej woli i umiejętności wychowawcy. Pomiędzy tym, co wychowanie z dziecka zrobić pragnie, a tym, co z niego zrobić może, jest zawsze prawie pewien przedział, nawet jeśli w wychowaniu nie popełni się żadnego poważnego błędu. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy wychowawca swój „typ" ludzki z góry zbyt szczegółowo określa, uposażając go w rozmaite indywidualne cechy, których wypracowanie nie leży w jego mocy. Stosunek między ideałem wychowawcy a dorosłym człowiekiem, który z jego opieki wychodzi, nie może być taki naprzykład, jak między posągiem rzeźbiarza a szkicem do posągu. Wychowawca nie jest artystą, który całkowicie panuje nad swoim materjałem, jego materjał żyje i rozwija się zgodnie ze swym wewnętrznym, a nie z zewnątrz narzuconym prawem. Wpływ zewnętrzny musi się ograniczać na postawieniu go w takich warunkach, by jego życie i rozwój przybrały kierunek możliwie jak najbardziej zbliżony do zamierzanego przez nas. Najstaranniej nawet i najumiejętniej kształcony i wychowany człowiek nie jest d z i e ł e m swych wychowawców. Jego charakter, umysł, rozwój fizyczny jest bowiem wypadkową wielu czynników, między któremi wychowanie mogło

być mniej lub więcej potężnym, lecz w żadnym razie nie wszechwładnym. To czym, człowiek jest, zawdzięcza on w każdym wypadku wszystkim tym czynnikom razem wziętym, a w ostatniej instancji sam sobie, t. j. swej zdolności reagowania na nie, np. swej mniejszej lub większej podatności na wychowawcze wpływy. Wynika stąd, że działalność wychowawcy jest bardzo ograniczoną, redukuje się bowiem do spółdziałania (ewentualnie przeciwdziałania) z czynnikami wpływającemi na rozwój człowieka. Aż do tego punktu można przyznać słuszność tym, co podają w wątpliwość potęgę wychowania. Zwrócić należy jednak uwagę na to, że o ile wychowanie jest bezsilnym wtedy, gdy wbrew wszelkim wyżej wspomnianym czynnikom, pomijając je i ignorując, plany swe przeprowadzać pragnie, o tyle znacznie rozszerzyć ono może zakres swej potęgi, jeśli je dokładnie zbada, uwzględni i o ile można wyzyska. Wszystkie inne wpływy, którym rozwój człowieka podlega, są przypadkowe, bezplanowe, często dorywcze i nieraz wzajemnie neutralizują się i znoszą, umiejętny wpływ wychowawczy natomiast może posiadać ciągłość, jednolitość, świadomość celu i środków, które mu w większości wypadków przewagę zapewniają, zwłaszcza jeżeli postara się opanować i spożytkować wszystkie te zewnętrzne siły, które mniej lub więcej dla jego celów się nadają. Wychowawca zatym jest tym potężniejszym, im lepiej rozumie, że nie jest wszechpotężnym. Znać granice swej działalności, nie rozpraszać i nie trwonić sił na spełnianie zadań niewykonalnych, lecz je skoncentrować tam, gdzie one najpomyślniej działać mogą, oto czego potrzeba dla osiągnięcia możliwie najświetniejszych wyników.

Najogólniej uznaną i najsilniejszą zaporę dla działalności wychowawcy stanowi wpływ d z i e d z i c z n o ś c i. Do niego odnosimy wszystkie cechy wrodzone, które istota ludzka na świat przynosi, gdyż nie posiadamy dla nich żadnego innego wyjaśnienia. Ponieważ zaś dziedziczność nie objawia się w tak prostej formie, by zawsze w dziecku powtarzały się wszystkie cechy dorosłego osobnika w tych samych kombinacjach i w tej samej mierze, ponieważ każdy z dwuch osobników, które je na świat wydały, również w rozmaitym stopniu przekazać mu może cechy po dalszych przodkach odziedziczone—zatym można dziedzicznością objaśniać wszelkie wrodzone indywidualne różnice, między rodzeństwem. Sama dziedziczność jest raczej faktem empirycznie

stwierdzonym i udoskonalonym niż naukowo zbadanym. Ogólne podobieństwo dzieci do rodziców i rodzeństwa między sobą jest powszechną regułą, której indywidualne odmiany nie przeczą, a od której absolutne wyjątki są tak rzadkie, że zawsze nasuwają domysł jakiegoś osobliwego przypadku urodzenia, jakiejś anormalności, dla której szukamy wyjaśnienia w faktach naturalnych, choć nam nieznanych. Wynika stąd, że pewien mglisty zarys granic przyszłego rozwoju dziecka istnieje już przed jego urodzeniem, jako bliżej nie dająca się określić suma możliwości, poza które ono nie wykroczy, choć w niepomyślnych warunkach może do niej nie dociągnąć. Dwa bardzo nieudatne okazy rodzaju ludzkiego nie mogą wydać na świat siłacza, gienjusza lub skończonej piękności, a z drugiej strony rodzice zdrowi, młodzi, piękni i inteligientni mają prawo oczekiwać, że dzieci ich stanowić będą poprawny typ człowieczeństwa. Nie znaczy to jednak, by na zasadzie dziedziczności dokładnie oznaczyć można np. rodzaj umysłu i charakteru człowieka, by każda cecha rodziców powracać miała w dzieciach i by dalszy jej rozwój miał być niezależnym od wszelkich wpływów zewnętrznych, a między innemi i wychowania. Kwestją stosunku dziedziczności do wychowania, kwestją bardzo ważną, choć bardzo sporną, zajmowali się nieraz spółcześni psychologowie. Ribot w swej książce: o „Dziedziczności psychologicznej" utrzymuje, że wychowanie wywiera wpływ tylko na jednostki mierne, nie oddalające się bardzo w dodatnim, czy ujemnym kierunku od przeciętnej normy, natomiast jest zupełnie bezsilnym wobec idjotów i gienjuszów, wyrodków lub wielkich ludzi. Guyou w dziele „Wychowanie i dziedziczność" zbija jego twierdzenie co się tycze gienjuszów, przyznając zresztą bezsilność wychowania wobec idjotów. Rezultaty wychowania, jego zdaniem, niewątpliwie zależą od wartości materjału wychowawczego i nie mogą być dobre, gdy materjał jest nic nie wart, np. u idjotów. Niema jednak żadnej podstawy twierdzenie, że tam, gdzie materjał jest doskonały, np. u gienjuszów, nie jest on przez to samo tym podatniejszym na wpływy wychowawcze, które wtedy nawet przy względnie małym nakładzie pracy i wysiłku nadzwyczaj pomyślne dają rezultaty. „Im więcej naturalnej inteligiencji posiada człowiek, tym łatwiej mu jest kształcić się i stać się uczonym dzięki edukacji. Im więcej posiada wrodzonej szlachet-

ności, tym łatwiej może dzięki wychowaniu stać się bohaterem. Gienjusz jest połączeniem maximum płodnej dziedziczności z maksymalną płodnością wychowawczą"[1]).

Sądzę, że dla właściwego ocenienia poglądu Ribota należy wyświetlić fakty, na których się on opiera. Pogląd ten jest bowiem tylko naukowym sformułowaniem rozpowszechnionego przekonania, że zarówno wielki człowiek jak wyrzutek społeczny jest tym, czym jest, na mocy jakiejś predestynacji. Zwłaszcza o wielkich ludziach, o gienjuszach istnieje przekonanie, że warunki zewnętrzne nie mają żadnego udziału w ich wielkości. „Trzeba się urodzić gienjuszem lub wielkim człowiekiem", albo „gienjusz zawsze we wszelkich warunkach na wierzch się wybije" mówimy. Niektórzy nawet toż samo mówią o talentach. Jako poparcie takich twierdzeń służą często przykłady z życia, a zwłaszcza z dziecińswa wielkich ludzi. Wiemy bowiem, i to się zaprzeczyć nie da, że niejeden z nich swój imponujący stopień rozwoju osiągał w okolicznościach bardzo nieprzyjaznych, że łamał się z przeciwnościami, które mogłyby były odstraszyć każdą miernotę, albo że otrzymywał wychowanie całkiem niepodobne do tego, jakie my dziś za dobre albo wzorowe uważamy, lub jeszcze—co najczęściej bywa—poddany całkiem normalnemu w naszym rozumieniu systemowi zachowywał się wobec niego opornie i stał się znakomitością wbrew oczekiwaniom wychowawców, którzy mu całkiem niefortunną przyszłość rokowali. Wszystkie te fakty nie dowodzą jednak bynajmniej, ażeby wychowanie w rozwoju wielkich ludzi nie grało żadnej roli. Zdanie, że gienjuszem trzeba się urodzić, można przyjąć tylko w tej formie, że trzeba przynieść na świat możność stania się gienjuszem, t. j. pomyślne warunki dziedziczności. Co zaś do twierdzenia, że każdy gienjusz istotnie się na wierzch wybije, to na nie nie posiadamy i nie możemy posiadać żadnych dowodów. Że ludzie wyjątkowi pomyślnie przezwyciężali takie trudności, z jakiemi przeciętny człowiek nie zdołałby się uporać, to jest rzeczą bardzo naturalną. Dla tego właśnie, że nie przeciętne uposażenie życiowe na świat przynieśli, mogli nie ulec w walce zbyt trudnej dla sił miernych, a może też nawet dla ich sił taka twarda walka była dopiero odpowiednim ćwiczeniem i warunkiem rozwoju.

[1]) „L'éducation et l'hérédité" str. 77.

To co dla siłacza jest gimnastyką, dla cherlaka jest karkołomnym wysiłkiem[1]. Nie znaczy to jednak bynajmniej, aby we wszelkich warunkach i wśród wszelkich przeszkód gienjusz miał zawsze wychodzić zwycięsko, aby żadne środowisko nie zdołało go stłumić, spętać lub zmarnować. Nie posiadamy bynajmniej statystyki zmarnowanych gienjuszów i nie możemy wiedzieć, ile znakomitego materjału ludzkiego trwoni się z braku odpowiedniej opieki w pierwszym dzieciństwie. Może spotkalibyśmy się z nim nawet wśród tych, których do wyrzutków społeczeństwa zaliczamy, gdyż bardzo potężna indywidualność, będąca nieodłączną cechą każdego gienjuszu, może się stać siłą twórczą lub siłą niszczącą zapewne właśnie zależnie od tego, jaki jej nadano kierunek. Któż może wiedzieć, ile gienjuszów zwątlono i obezwładniono, ile talentów roztrwoniono w myśl zasady, że „gienjusz zawsze sam się wybije" i że dla tego ani mu poparcia udzielać, ani przeszkód szczędzić nie należy? Któż wie zresztą, czy nieraz te warunki wychowawcze, które my za nienormalne uważamy, nie są względnie pomyślniejsze dla rozwoju bujnych indywidualności niż fałszywe, a powszechnie stosowane normy, których grzechem pierworodnym jest rutyniczna sztywność i skostniała szablonowość? Fakt, że wielcy ludzie stawali się wielkiemi nie pod wpływem systemów wychowawczych, lecz w walce z niemi, może świadczy tylko na niekorzyść systemów, przeciw którym ich zdrowy wrodzony instykt zachowawczy buntował się, a którym mniej silnie reagujące jednostki pozwoliły się opanować i w granicach płaskiej mierności zatrzymać. Z drugiej strony, jeżeli pewien rodzaj wychowania wydał świetne rezultaty, nie wolno sądzić, że był on bezwzględnie zły, lecz należałoby może wyśledzić, jakie tkwiące w nim czynniki mogły, choćby przypadkowo, w pożądanym kierunku oddziałać.

Sprawa ta jest, jak widzimy, bardzo powikłana, a jednak rozstrzygnięcie jej miałoby dla wychowania olbrzymią doniosłość.

[1]) Napoleon rozpoczynał kampanję włoską w niesłychanie trudnych warunkach, to prawda; gdyby jednak był przyszedł na świat naprzykład w Szwecji i tamże w naszej epoce akademję wojskową ukończył, nie miałby sposobności ani rozwinąć, ani wykazać swojego wojskowego talentu i byłby może całe życie stał na równi z pierwszym lepszym kolegą gienerałem, który spokojnie dorabia się awansów dzięki temu, że jego mierność nie jest wystawiona na próby, którymby nie podołała.

Gdyby zaś, (jak przypuszcza F. Jabłczyński[1]) gienjusz był nie anormalnością, lecz naturalną normą, do której niekorzystne warunki nie pozwalają większości ludzi dorosnąć, jakże olbrzymią zdobycz dla ludzkości stanowiłoby zbadanie, co w szczególności stanowi zaporę dla tego naturalnego wzrostu i jakiemi środkami usunąć je można.

Mimo przekonania, że gienjuszem trzeba się urodzić, nie mamy i nie będziemy mieli zapewne nigdy sposobu rozpoznawania wielkich ludzi w kolebce, należy zatym każde dziecko traktować tak, jak gdyby w nim tkwił przypuszczalny materjał na wielkość, to jest każdemu dać możność jak najpełniejszego rozwinięcia jego indywidualnego odziedziczonego uposażenia. Nie każde dziecko z natury muzykalne zostanie Wagnerem, ale każde muzykalne z natury dziecko powinno się kształcić w muzyce, aby miało sposobność zostać Wagnerem, jeżeli zdoła.

Jakkolwiek zasób dziedzicznych cech, który dziecko ze sobą na świat przynosi, warunkuje jego rozwój, to jednak go z góry nie określa, ponieważ w złym czy dobrym, najczęściej zaś tylko w neutralnym znaczeniu polega on na sumie pewnych możliwości, których urzeczywistnienie od wielu innych warunków zależy. Dziecko pijaka może łatwiej stać się pijakiem niż inne, ale bynajmniej nie musi się nim stać we wszelkich warunkach, t. j. nawet wtedy, gdy nie będzie miało żadnej sposobności do nadużywania trunków i gdy będzie samemi dobremi otoczone przykładami. Dziecko szulera może mieć większą niż inne skłonność do hazardu, ale skłonność ta może się wcale nie rozwinąć lub objawić się w kierunku całkiem niewinnym, albo nawet pożądanym, jako rzutkość w interesach, śmiałość w odbywaniu ryzykownych naukowych wypraw, żądza wrażeń. Ponieważ zaś z dziedziczności nie wynika żadna predestynacja, zatym znajomość warunków dziedziczności powinna nam dostarczać wskazówek przy wyborze środków wychowawczych, ograniczać lub potęgować nasze wymagania, wskazywać punkty wrażliwe, na które działanie skierować należy, lecz bynajmniej nie skłaniać do zupełnej kapitulacji w przekonaniu, ze wpływy dziedziczne naszą pracę albo udaremnią albo zastąpią. Trudno wymagać, by dziecko

[1]) „W sprawie gienjuszu“ „Ogniwo“ Nr. 29 r. 1904.

cyganerji artystycznej stało się skończonym typem filistra, formalistą urzędnikiem, potulnym wołem roboczym, wogóle istotą bardzo normalną i bardzo bierną, ale nie można z góry przesądzać, że się w nim nie zdoła wcale wyrobić poczucie obowiązków, pewien stopień wytrwałości w pracy lub poszanowanie prawa, jeżeli tylko w naturze jego znajdą się dość silne pobudki, do których odwołując się, możemy jego wolę spotęgować.

Z kwestją dziedziczności łączy się kwestja rasy. Ponieważ ludzie pewnej narodowości i pewnej rasy łączą się przeważnie między sobą, wytwarza się pewien ogólny typ, posiadający wspólne cechy, spotykane nieomal we wszystkich jednostkach należących do danej grupy, a rzadko lub słabo występujące u jednostek grup innych. Są to bądź fizyczne cechy, bądź też psychiczne z niemi mniej lub więcej związane. Często jednak to, co za cechy rasowe poczytujemy, jest w znacznej mierze wynikiem warunków dziejowych, jakim dana rasa lub narodowość podlegała, tego co historycznym wychowaniem nazwać sobie pozwolę. Często naprzykład upatruje się dowody niższości rasowej ludów ujarzmionych w tego rodzaju właściwościach, które są raczej wynikiem długich wieków niewoli i często także tą mniemaną niższością właśnie uzasadnia się ich podległość[1]). Bardzo wiele mniemanych cech rasowych będących jednak wynikiem wychowania historycznego spotykamy naprzykład u Żydów.

Wogóle zbyt skłonni jesteśmy traktować cechy rasowe jako coś bezwarunkowego i niezmiennego, podczas gdy każde nieuprzedzone a baczne oko obserwatora z łatwością śledzić może zjawiska zacierania się cech rasowych lub przebrażania pod wpływem warunków społecznych i politycznych, t. j. tych, które w przyszłości do historycznych zaliczymy. Na zacieranie się lub modyfikację tych cech oddziaływa zresztą również w wysokiej mierze mieszanie się ras coraz powszechniejsze w miarę wzrostu i rozwoju stosunków międzynarodowych. Nieomal każdy ze spółczesnych narodów cywilizowanych jest już sam przez się rasową mieszaniną, a oprócz tego w każdy z nich wsiąka wciąż tyle pierwiastków cudzoziemskich, że czysta rasa stanie się niedługo tylko naukowym pojęciem.

[1]) Ciekawe dowody tego znajdzie rozważny czytelnik w autobiografji Bookera Washingtona „Up from slavery". (Wyzwolenie) Warsz. 1905.

O ile wychowawcy, kierującemu rozwojem dzieci obcej narodowości, potrzebną jest zarówno znajomość ich narodowego typu, jak i warunków, w jakich się on ukształtował i utrzymuje, dla właściwego ocenienia ich cech indywidualnych, o tyle niesłychanie szkodliwemi są przesądy rasowe lub narodowe, przypisywanie z góry pewnych cech jednostkom, które mogą ich wcale nie posiadać lub tylko w słabym stopniu. Wogóle zresztą wszystkie z góry powzięte uprzedzenia zaciemniają nasz sąd i osłabiają zdolność spostrzegawczą, a ta ostatnia jest jednym z niezbędnych przymiotów dobrego wychowawcy.

Wspominając o wychowaniu historycznym, dotknęłam już innego szeregu czynników ograniczających wpływ wychowania, mianowicie wpływów otoczenia. Do nich zaliczyć musimy zarówno fizyczne jak społeczne warunki, t. j. zarówno klimat i przyrodę rodzinnego kraju lub rodzinnego zakątka, w którym się dziecko wychowuje, położenie materjalne rodziny i związane z nim odżywianie, mieszkanie, odzież i t. d., jak tryb życia domu, środowisko społeczne i towarzyskie, instytucje, zwyczaje, pojęcia i przesądy, charaktery osób blizkich, kierunki umysłowe panujące w danej chwili, i wreszcie wypadki historyczne, które na jego rozwój umysłowy działać mogą.

Wpływy otoczenia, t. j. cały zbiór wrażeń nie wywoływanych umyślnie i nie zamierzonych, lecz działających nieustannie i dostarczających materjału, z którego się wewnętrzne życie dziecka kształtuje, należą do najpotężniejszych w rozwoju osobnika czynników. Są one zwykle nawet tak potężne, że o przeciwdziałaniu w ścisłym znaczeniu tego wyrazu nie może być mowy i to tym mniej, że sami wychowawcy w mniejszym lub większym stopniu zwykle tymże samym czynnikom podlegają. O ileby te wpływy otoczenia miały działać wyłącznie tylko ujemnie na rozwój dziecka, nie należy marzyć o dobrych rezultatach wychowania, póki się go w inne środowisko nie przeniesie, gdyż nawet izolacja nigdy zupełną być nie może, a sama przez się wytwarza położenie nienormalne, dla rezultatów wychowania szkodliwe. Praktycy zwykle marzą o takiej izolacji, widząc w niej jedyne rozwiązanie dylematu, jak wpoić w dzieci przymioty, których nie posiada ich dorosłe otoczenie i których nie mają odwagi od dorosłych wymagać? Jak wykorzeniać w dziecku przesądy, które się toleruje u ogółu? Jakim sposobem wogóle żyjąc

źle, wychować dzieci dobrze? Oto łamigłówki, nad któremi całkiem daremnie trudzi się pedagogja praktyczna, gdyż są one nierozwiązalne. Czy wobec takiej potęgi otoczenia, wobec niewykonalności i szkodliwości absolutnej izolacji należy kapitulować i z góry zrezygnować z daremnych wysiłków tam, gdzie w otoczeniu ujemne wpływy istnieją? Bynajmniej.

Najprzód zbiór czynników zewnętrznych, działających na rozwój dziecka, nigdy nie jest tak jednolitym, by wszystkie równolegle popychały je do zguby. Zwykle się one między sobą plączą i krzyżują, często wzajemnie neutralizują lub neutralizować mogą, jeżeli baczny i bystry wychowawca umie spotęgować działalność tych, które jego celom służą. Tak jak w przyrodzie obok czynników szkodliwych istnieją równoważące je poniekąd użyteczne, obok trucizn—antidota, jak w okolicach, w których nzjzłośliwsze febry grasują, rośnie china stanowiąca na nie lekarstwo, tak i w społecznej atmosferze, otaczającej dziecko, odkryć można nieraz obok zła działającego demoralizująco i takie objawy, które reakcję przeciw niemu wzbudzić mogą. Widok krzywd np., jakich pewna część ludności doznaje, może dziecko oswajać z gnębieniem lub wyzyskiwaniem jednych przez drugich, o ile jego bezpośrednie otoczenie przez swe postępowanie spotęguje jego egoizm, może jednakże także rozwinąć w nim silne spółczucie dla niedoli, jeśli wychowawcy od kolebki umiejętnie dążyli do rozbudzenia w nim altruistycznych popędów. Jakkolwiek zaś zupełna izolacja jest niemożliwą, a opieranie budowy charakteru i kierunku umysłu na nieznajomości otoczenia, na nieświadomości, jest omylną i lekkomyślną rachubą, to jednak leży poniekąd w mocy wychowawców, mianowicie rodziców, takie ukształtowanie bezpośredniego najbliższego otoczenia wychowańca, aby ono w swej całości dobroczynny wpływ wywierać mogło, oraz oddziaływanie nietylko wprost na dziecko lecz pośrednio i na jego otoczenie. Właśnie dzięki potędze wpływów otoczenia na tej drodze można dla rozwoju dziecka zrobić znacznie więcej niż przez bezpośrednią pracę nad nim samym. Stworzyć dziecku dom wypełniony fizycznie i moralnie zdrową atmosferą, ukształtować życie rodziny tak, by ono w swej całości sprzyjało bujnemu rozwojowi jego indywidualnego psychicznego bogactwa, otoczyć się ludźmi hołdującemi tym samym ideałom, które my w wychowanie wcielać pragniemy, a wreszcie te same zasady, które szczepić

usiłujemy w dzieciach, propagować czynnie w całym życiu swoim, rozpromieniać je tak daleko, jak tylko wpływ nasz sięga i tym sposobem jak najszersze koła wciągnąć do spółdziałania w naszej wychowawczej pracy—oto jedyny sposób zapewnienia sobie przewagi w walce z wpływami otoczenia. Nie mogąc ich przezwyciężyć, należy je wyzyskać. Siła groźna w przeciwniku pożądaną jest w sprzymierzeńcu. O ile najbliższe otoczenie, to które stały, codzienny wpływ wywiera, działać będzie dodatnio,—dorywcze wpływy dalszego otoczenia mogą się okazać nieszkodliwemi i zupełna izolacja stanie się zbyteczną. Nic nie szkodzi, gdy dziecko wie, że złe istnieje, jeżeli ono do dobrego przywyka tak, że staje się ono jego elementarną potrzebą, jego naturą.

Uwzględniać należy wreszcie fakt, że działalność wychowawcy skrępowana być może także warunkami jego własnego życia, że zastosowanie w praktyce doskonałego systemu napotyka nieraz bardzo poważne zapory zewnętrzne, które sprawiają, że zupełnie świadomie czyni nie to, co wie, że czynić powinien, lecz to, co w danych warunkach czynić może. Właściwie uwagę tę możnaby uznać za zbyteczną w nauce wychowania. Jej rzeczą jest formułować zasady, rzeczą praktyki wychowawczej stosować je—o ile można. Gdybyśmy jednak, formułując zasady, nie uwzględniali bynajmniej możności ich zastosowania, wartość faktyczna zawartych w nich wskazówek równałaby się zeru i nie miałaby najmniejszego wpływu na życie. Przekonanie, że możemy to, co zamierzamy, jest warunkiem takiego napięcia woli, które myśl w czyn zamienia. Lepiej więc z góry uznać, że idealny system wychowawczy możliwy jest tylko w idealnych warunkach, pogodzić się z myślą, że twarda konieczność życiowa zmusi nas nieraz do ustępstw z naszych pedagogicznych wymagań i dążyć do stworzenia systemu, któryby był najlepszym, jaki w danych warunkach urzeczywistnić można. Tak np. łatwo byłoby dowieść, że każde dziecko potrzebuje trochę odmiennego sposobu nauczania, że dla każdego umysłu istnieje poniekąd odrębna jego własna droga najmniejszego oporu, po której do niego trafić można, ponieważ jednak w obecnych warunkach zbiorowe nauczanie jest koniecznością, ponieważ obok złych ma i niejakie dobre strony, ważną jest rzeczą wynalezienie takich metod, któreby dla większości były odpowiednie, a jak naj-

mniej indywidualne właściwości krępowały. Pożądanym byłoby również, żeby dziecko nigdy nie spotykało złych przykładów — ponieważ zaś to nie jest możliwym, należy szukać sposobów wzmacniających jego przeciw złym przykładom odporność.

Jak nie można dowolnie kierować rozwojem dziecka, tak nie można również dowolnie rozwoju tego przyspieszać, opóźniać, lub jego porządku zmieniać. Pamiętać należy, że dziecko rozwija się samo—jak roślina i że naszą rolą jest tylko czuwać nad tym, by mu pomyślnych warunków dostarczyć, chronić przed szkodliwemi wpływami i czekać. Dla tego to bardzo szkodliwym jest nadmiar wychowywania, zbyt natarczywe i nieustanne kierowanie dzieckiem, gospodarowanie w jego duszy, jak w otwartej szufladzie, w której się wiecznie coś porządkuje, przekłada z miejsca na miejsce, coś usuwa, coś nowego dodaje. Dziecko potrzebuje spokoju, aby mogło przyswajać sobie wszystkie bądź to przez nas podsuwane, bądź z otoczenia czerpane wrażenia i przerabiać na swój użytek, na swą treść wewnętrzną, jej wzrost i rozwój. Ten proces przyswajania musi w pewnym okresie czasu przejść swą naturalną kolej, odrazu na nasze kategoryczne żądanie dziecko stać się nie może tym, czym je widzieć chcemy, może się tym stawać tylko stopniowo. Twórcze „Fiat" nie ma w wychowaniu żadnego znaczenia. Tylko takie skłonności, uzdolnienia i umiejętności, które rozwijają się w dziecku zwolna i rosną z nim razem, stają się jego drugą naturą, t. j. trwałym owocem wychowania. Doraźne rezultaty wychowawczych zabiegów, napełniające pedagogów niesłusznym tryumfem, są zwykle złudne i powodują bardzo mylną ocenę stosowanych środków. Tylko w lichych powiastkach dla dzieci niegrzeczni bohaterowie poprawiają się skutkiem jednego faktu „i już nigdy tego nie robią", co przedtym. Powiastki te są wcieleniem marzeń nieudolnych pedagogów, którzyby chcieli pierwszym lepszym jednorazowym zamachem swej wychowawczej energji stwarzać cuda. Wychowanie jest znacznie trudniejszą sztuką w rzeczywistości niż w bajeczkach dla dzieci i młodzieży; nie wystarczają tu dobre chęci — potrzeba umiejętności, rozwagi i—co jest starą ale niewzruszoną prawdą—cierpliwości.

Działy wychowania. W wychowywaniu rozróżniamy pewne odrębne działy odnoszące się do różnych stron natury dziecka. Czynności, zmierzające do zapewnienia organizmowi jego pomyśl-

nego rozwoju, obejmujemy nazwą wychowania fizycznego, a to ostatnie dzielimy znowu wedle różnych funkcji organizmu, które mamy na uwadze. Wychowanie fizyczne nazywamy również higjeną wychowawczą, jest ono bowiem zastosowaniem zasad higjeny w wychowaniu. Mówimy więc w higjenie wychowawczej tak samo, jak w ogólnej, o higjenie odżywiania, oddychania, ruchu, snu i t. d. Rozległy dział wychowania psychicznego rozpada się na kilka odrębnych dziedzin wychowawczych, bądź odpowiednio do głównych grup zjawisk psychicznych, inaczej form świadomości, t. j. rozumu, uczucia i woli, bądź też wedle trzech głównych ideałów wychowawczych: prawdy, piękna i dobra. Mówimy więc o kształceniu umysłu, uczuć i woli, albo też o wychowaniu umysłowym, estetycznym i moralnym. Za pierwszym przemawia dążność do ścisłego oparcia nauki wychowania na psychologji, drugie, uwzględniające nietyle materjał, ile cel wychowania, dogodniejszym jest dla wyraźnego zaznaczenia kierunku, w jakim praca wychowawcza zmierzać powinna. Istniały usiłowania połączenia obu systemów podziału, pozornie zupełnie umotywowane, gdyż istotnie wychowanie umysłowe, a kształcenie umysłu są to jednoznaczne określenia. Na tym jednak kończy się związek jednego systemu z drugim. Uznanie wychowania estetycznego za jednoznaczne z kształceniem uczuć, a moralnego z kształceniem woli jest dowolne i niezgodne z rzeczywistością. Sully, który tak swój podział w „Psychologji wychowawczej“ uzasadnił, sam go się następnie nie trzymał. Traktując uczucia estetyczne tylko jako cząstkę uczuciowego życia dziecka, inne jako materjał do rozwoju moralnego, pozostał w ściślejszej zgodzie z psychologją, niż w swej zasadzie podziału. Wychowanie estetyczne nie jest bowiem kształceniem uczuć, ale tylko pewnej ich kategorji (jest oprócz tego w pewnej mierze kształceniem zmysłów), wychowanie moralne zaś jest zarazem kształceniem uczuć i woli. Ponieważ nauka o wychowaniu ma na celu kierowanie praktyką wychowawczą, podział uwzględniający zamierzone wyniki wychowania wydaje mi się dogodniejszym, niż oparty na samym grupowaniu materjału. Będę zatym mówiła kolejno o wychowaniu estetycznym, moralnym i umysłowym, kładąc estetyczne na pierwszym miejscu nie dla tego, bym mu przyznawała pierwszorzędne znaczenie, lecz dla tego, że ono z natury rzeczy łączy się z kształceniem zmysłów,

to ostatnie zaś uważam za dział przejściowy między wychowaniem fizycznym a psychicznym. Podział taki, moim zdaniem, odpowiada naturalnej łączności zjawisk. Nawiasem wspomnę, że w wielu dawniejszych książkach o wychowaniu pomijano zupełnie wychowanie estetyczne jako drugorzędny i niekonieczny dodatek. Głośna i słusznie uznaniem się ciesząca książka Spencera: „Wychowanie fizyczne, umysłowe i moralne" wcale tego działu nie zawiera, a wzmianka dotycząca nauki talentów świadczy, że było to zupełnie świadome i rozmyślne pominięcie, że płynęło ono z głębokiego lekceważenia całej dziedziny piękna, jakie cechowało wiele najdzielniejszych umysłów owej epoki. Wówczas nawet w sztuce i literaturze beletrystycznej usiłowano piękno zdetronizować, a na jego miejsce postawić prawdę określoną dość ciasno jako prawdę autentyczną. Umysły spółczesne, zbogaciwszy się wszystkiemi trwałemi i cennemi zdobyczami doby wczorajszej, reagują przeciw jej jednostronności, a to odbija się w naturalny sposób w sferze wychowania, którego dążenia są zawsze, jak zaznaczyłam, odbiciem dążeń ogólno-ludzkich. Wychowanie spółczesne, chcąc odbudować całego człowieka, nie może pomijać i jego stosunku do piękna.

Podziały, niezbędne w teoretycznych pracach, w praktyce wychowawczej jednak nie powinny być uważane jakoby jakieś realne przegrody, pozwalające każdą stronę natury dziecka traktować oddzielnie, niezależnie od jej stosunku z całością. Należy sobie zawsze z tego zdawać sprawę, że podział ten jest rzeczą sztuczną, mniej lub więcej dowolną, że w rzeczywistości, tak jak dziecko jest niepodzielną całością i jednością, jego wychowanie również spoistą, niepodzielną, harmonijną całość stanowić powinno. Mówimy osobno o wychowaniu fizycznym i moralnym, estetycznym i umysłowym, tylko dla tego, że jasny wykład jakiegoś szeregu myśli wymaga ich ugrupowania w pewnym porządku. Istotnie jednak niema takiego faktu w życiu dziecka, ktoryby wyłącznie jednej tylko strony jego natury dotykał i tylko z jednym działem wychowania pozostawał w związku, choć w wielu wypadkach przeważać może strona fizyczna, umysłowa lub moralna. Ból, jakiego dziecko doznaje, dotyka w pierwszym rzędzie jego natury fizycznej, jednakże jest zarazem przyczynkiem do jego rozwoju umysłowego, jako doświadczenie, bogacące jego świa-

domość nowym nabytkiem, a w reagowaniu na ból odsłania się również strona moralna—uczuciowość i siła woli. Przeciążenie umysłowe jest objawem, dotykającym zarówno fizycznego jak psychicznego rozwoju dziecka; gry ruchowe rozwijają nietylko mięśnie, lecz bystrość zmysłów, zdolność orjentowania się i szybkiego kombinowania, ćwiczą wraz z siłą i zręcznością odwagę i energję, a dają zarazem pole do rozwinięcia instynktów społecznych, poczucia solidarności i t. p. Stąd wynika, że każdy, kto na jakiejkolwiekbądź drodze na rozwój dziecka świadomie oddziaływać pragnie: nauczyciel muzyki czy gimnastyki, matka czy nauczycielka, przychodząca tylko na lekcje rachunków, powinien mieć jasne pojęcie o całym wychowaniu, o wszystkich kwestjach, jakie się w nim nastręczać mogą. Podział pracy nie może być tu tak zupełny jak przy budowie domu, gdzie szklarza wprawiającego szyby może nic nie obchodzić system pieca albo ślusarza ornamentyka gzymsów. W każdej czynności naszej względem dziecka uwzględniać musimy całość jego natury i poczuwać się do odpowiedzialności za jego ogólny rozwój. Łączność wszystkich stron życia dziecka jest bowiem tak ścisła, że przez pielęgnowanie i ćwiczenie jednej tylko z nich z zaniedbaniem innych narażamy się nietylko na to, że osiągniemy ułamkowe i jednostronne rezultaty, lecz chybimy nawet tego celu, który z poświęceniem innych zdobyć pragniemy. Wyłączny nacisk na rozwój umysłu naprzykład wytwarza nietylko fizyczne niedołęgi, istoty bez charakteru i — jak się mówi — bez serca — lecz ludzi, których życie umysłowe bardzo poważne przedstawiać musi braki skutkiem obniżenia ogólnej żywotności organizmu i zubożenia świadomości o bardzo liczne grupy takich wyobrażeń, jakich tylko życie czynne i ruchliwe oraz bujne życie uczuciowe dostarczyć mogą. Jednostronna praca wychowawcza nie daje więc nawet jednostronnie dobrych wyników.

Próbowano również oprzeć podział nauki wychowania na okresach rozwoju dziecka, wychodząc z tego słusznego zresztą punktu widzenia, że w każdym z tych okresów cokolwiek inny system wychowawczy stosować należy, że metody i środki dobierać trzeba odpowiednio do wieku i fazy rozwoju dziecka. Okresy te są następujące:

1. Niemowlęctwo, aż do chwili gdy dziecko nauczy się mówić i chodzić.

2. Dzieciństwo do siedmiu lat życia. Wiek ten wypełnia zaznajomienie się z zewnętrznym otoczeniem przez obserwację zmysłową, tworzenie zasobu konkretnych wyobrażeń, a przedewszystkim gra wyobraźni w swobodnej zabawie.

3. Wiek dziewczęcy i chłopięcy od 7 — 14 lat, na który normalnie przypadają lata szkolne dziecka. Rozwój umysłu w kierunku abstrakcyjnym postępuje szybciej, zabawa przestaje się opierać na grze wyobraźni, a rozwija raczej umysłowe kombinacje, uczucia społeczne i energję, w tej epoce bowiem dopiero dzieci zaczynają znajdować przyjemność w grach zbiorowych i kombinacyjnych, wreszcie urok zabaw zaczyna polegać na przezwyciężaniu trudności.

4. Wiek młodzieńczy, obejmujący epokę fizycznego i psychicznego dojrzewania.

Niektórzy zamiast wyróżniać wiek niemowlęcy obejmują w pierwszym okresie wczesne dzieciństwo mniej więcej do lat trzech, w ciągu tej epoki bowiem stopniowo dziecko zdobywa świadomość siebie, jako podmiotu w przeciwieństwie do zewnętrznego świata. Uczy się odróżniać ja od nie—ja. Choć pozornie chwila zdobycia mowy i chodu stanowi ważniejszy punkt przełomowy, psychicznie jednak ważniejszy zwrot następuje w trzecim roku życia dziecka wraz z pierwszym użyciem wyrazu „ja" i postawieniem pierwszego pytania, t. j. opanowaniem mowy, jako narzędzia do zdobywania wiedzy.

Jakkolwiek pierwszy system podziału wogóle dogodniejszy, to jednak właśnie ten pierwszy okres życia dziecięcego jest tak w wielu punktach odrębny i charakterystyczny, że w odniesieniu do niektórych zwłaszcza stron wychowania koniecznie oddzielnie traktować go należy. Dla tego to w następującej części dotyczącej wychowania fizycznego pierwszy rozdział poświęcę pielęgnowaniu niemowląt, a w nim zamieszczę to wszystko, co o wychowaniu w pierwszym roku życia powiedzieć można, a w dalszych okresach już wcale zastosowania nie znajduje.

ROZDZIAŁ II.

WYCHOWANIE FIZYCZNE.

Ogólne uwagi o wychowaniu fizycznym.—Wychowanie niemowląt.

Ogólny pogląd na zadanie wychowania fizycznego. W żadnym może z pomiędzy spółczesnych cywilizowanych krajów wychowanie fizyczne młodzieży nie znajdowało się równie długo w stanie tak absolutnego zaniedbania, jak u nas. Skargi na jednostronność wychowania, którego nieomal wyłącznym celem było nie tyle nawet kształcenie umysłu, ile samo nauczanie, ubolewanie nad pożałowania godnemi skutkami przeciążenia umysłowego, nad skarłowaceniem młodych pokoleń, rozbrzmiewają od lat kilkudziesięciu we wszystkich społeczeństwach posiadających pokrewną naszej kulturę i pokrewny system wychowania publicznego, wszędzie też są w mniejszym lub większym stopniu uzasadnione. Ponieważ jednak w społeczeństwach, zachodnich dały się słyszeć o kilkadziesiąt lat wcześniej niż u nas, ponieważ reakcja przeciw dawnemu systemowi — jak każdy prąd postępowy — zawitała u nas na ostatku, gdyż spóźnianie się zawsze i wszędzie jest naszą specyficzną narodową (a może szczepową) cechą zarówno w prywatnym jak w zbiorowym życiu, a zatym wtedy, gdy inne narody w najlepsze już zabrały się do przeciwdziałania złemu, my zaczęliśmy właśnie o potrzebie takiego przeciwdziałania rozmawiać. Dopiero od kilku lat właściwie można powiedzieć, że się coś w tym kierunku robi, a, jak każda rzecz nowa, tak i to najnowsze pedagogiczne odkrycie wzbudziło na razie żywe i szerokie zainteresowanie. Kto obserwował liczny

napływ publiczności na odczyty higjenie wychowawczej poświęcone i przekonał się, że większą część sali wypełniały kobiety, przeważnie matki żądne wskazówek dotyczących ochrony zdrowia ich dziatwy, ten mógł stawiać jak najpomyślniejsze horoskopy dla rozwoju mających przyjść na świat lub zaczynających życie pokoleń. Higjena wogóle, higjena wychowawcza w szczególności, stała się po prostu rzeczą modną, a trudno zaprzeczyć, że jest to jedna z najpożądańszych mód, jakie do nas zawitały i tylko pragnąć należy, aby jej sezon trwał jak najdłużej, choćby przez taki przeciąg czasu, jakiego potrzebuje jedno pokolenie, by urodzić się i dorosnąć. Jedno bowiem pokolenie zdrowe i nawykłe do higjenicznego życia mogłoby już w bardzo pożądanej mierze podnieść poziom żywotności ogółu. Przypuściwszy jednak, że moda higjeny, jako wyjątek z pomiędzy innych, utrwali się, że nawet wtedy, gdy przestanie nas bawić jako sezonowa nowość, wsiąknie w nasze życie jako pożyteczne przyzwyczajenie, nie trzeba jej przeceniać i łudzić się, że daje nam ona już obecnie to, czego dla wychowania fizycznego pragnąć należy.

Jeżeli użyłam tu wyrazu moda, to właśnie dla tego, że widzę w niej niektóre ujemne, każdej modzie właściwe cechy, pewną powierzchowność, bezmyślność, bezkrytyczność, ślepe i bierne a pospieszne przyjmowanie i zastosowywanie luźnych wskazówek, nie powiązanych głębszą konsekwentną myślą w organiczną całość, specjalne reagowanie na najnowsze i najefektowniejsze reformy z pominięciem wszystkich dawniej znanych, lecz już spowszedniałych zasad, wreszcie najistotniejsze właściwości każdej mody, t. j. naturalne dążenie do przesady i nieuwzględnianie różnic indywidualnych. Jeżeli modne są szerokie rękawy, to muszą je nosić wszyscy i to najszersze, tak jak wszyscy muszą nosić płaskie kapelusze i to najzupełniej płaskie. Tak samo zimna woda, skoro jest modna, musi być stosowana zawsze we wszelkich wypadkach, do wszystkich osobników, w jak największych ilościach i jak najniższej temperaturze, a z chwilą gdy odkryto, że mięso nie ma tej bezwzględnej i niczym nie zastąpionej wartości odżywczej i wzmacniającej, jak sądzono dawniej, nie pozostaje nic innego, jak stosować absolutny wegietarjanizm zarówno w stosunku do dzieci, jak do wszelkich chorych. Zainteresowanie dla higjeny przybiera u nas zbyt często cechy w i a r y w h i g j e n ę, t. j. ślepego przyjmowania wskazówek higjenicznych jako dogma-

tów, tak jakby użyczała im sankcji jakaś siła wyższa i niezbadana, a nie fizjologja, o którą mało kto się troszczy, przechodząc nad nią do porządku dziennego tak samo, jak nad rzeczywistemi warunkami spółczesnego życia, które u nas zapalone higjenistki pozwalają sobie nieraz całkowicie ignorować.

To wszystko stosuję nie do naszych doktorów higjenistów, gdyż ich zasługi jako popularyzatorów zasad higjeny wysoko cenię, lecz do tak zwanego inteligientnego ogółu, który koło ich słuchaczy i czytelników stanowi, tak jak zapewne stanowić będzie czytelników niniejszej książki.

Chcąc dowieść, że w słowach mych niema przesady, że takie dogmatyczne i bezmyślne traktowanie higjeny istnieje, zwrócę uwagę na kilka powszechnie znanych objawów.

Mimo wszelkich książek i odczytów higjenicznych, opierających udzielane wskazówki na objaśnieniu fizjologicznych czynności organizmu, ogół nasz nie odwykł jeszcze od hurtowego dzielenia na zdrowe i niezdrowe wszystkich rzeczy służących do jedzenia, picia, oddychania, mycia, ubierania, kąpania i t. d. Toczą się nieraz dyskusje o to np., czy zdrowa jest szynka surowa albo gotowana, tłusta albo chuda, powietrze górskie, leśne czy nadmorskie, zimna albo ciepła kąpiel, konna jazda lub drapanie się na górskie szczyty, tak jak gdyby wogóle kwestje te można jednym tak albo nie rozstrzygnąć, jak gdyby np. w pojęciu „zdrowy pokarm" nie mieściły się różne cechy, jak „łatwo strawny", „wolny od bakterji", „posilny" a wreszcie „przystosowany do potrzeb danego organizmu i jego trybu życia" i jak gdyby te cechy zawsze szły ze sobą w parze. U nas bezkrytyczność i lenistwo umysłowe jest, ogólnie biorąc, tak przeważającym objawem, że książka, zawierająca suchy katalog rzeczy zdrowych i niezdrowych, cieszyłaby się olbrzymim powodzeniem u matek, któreby zaraz pospieszyły wymienione w nim rzeczy „zdrowe" bez miary aplikować swym dzieciom.

Drugim dowodem słuszności mych uwag jest zachowanie się matek higjenistek wobec bakterji. Rozumiem doskonale, jak olbrzymią zdobyczą nauki, jak olbrzymim zwycięstwem człowieka nad naturą, jak nieocenionym dobrodziejstwem dla ludzkości było odkrycie źródła chorób zakaźnych i wszczęcie nieubłaganej walki z miljonami niewidzialnych nieprzyjaciół, którzy nas otaczają. Kiedy jednak śledzę w życiu jednostek objawy panicznego strachu

przed mikrobami i widzę, w jak niefortunny sposób oddziaływa on nieraz na wychowanie, jak chorobliwie podnieca wyobraźnię wychowawców, a przedwcześnie zaszczepia hipochondrję w dzieciach, to szczerze ubolewam nad tym, że inne, mniej nowe i mniej efektowne prawdy higjeniczne nie są równie znane i nie czynią równie silnego na umysłach wrażenia, oraz że warunki życia społecznego gromad ludzkich nie budzą ani w połowie tak szerokiego zainteresowania, jak życie mikroskopowych żyjątek. Walka z chorobotwórczemi mikrobami bowiem z natury rzeczy musi być funkcją społeczną i tylko solidarne, na szeroką skalę przedsięwzięte działanie może jej zapewnić zwycięstwo. Możliwie najściślejsze zabezpieczanie przed niemi jednostki przy zupełnym lekceważeniu bezpieczeństwa ogółu jest nawet z egoistycznego punktu widzenia bezcelowym wysiłkiem. Skrupulatne dopuszczanie wyłącznie filtrowanych, sterylizowanych i dezynfekowanych rzeczy i ludzi do otoczenia naszych dzieci zepsuje wartość odżywczą wielu ich pokarmów, spotęguje ich zmysł zachowawczy do obrzydliwych rozmiarów w formie tchórzostwa i egoizmu, a nie zapewni im bynajmniej tego bezpieczeństwa, o którym marzymy póty, póki ogół społeczeństwa nie będzie miał jakiej takiej możności bronienia się przeciw zarazkom i póki każdy tylko o to troszczyć się będzie, by bakterji do domu nie wpuszczać, a nie o to, by ich między swych bliźnich nie roznosić. Mikroby bowiem podróżują bez paszportu i największe prawdopodobieństwo uchronienia się od nich leży w tym, by ich wogóle jak najmniej było.

Troskliwe matki, którym mikrofobja spać nie daje, zapominają też zwykle o drugiej niemniej ważnej stronie kwestji, mianowicie, że niebezpieczeństwo przyjęcia zarazka nietylko od jego obecności w atmosferze, lecz od ogólnej odporności organizmu zależy. Zarazek gruźliczy np. jest tak rozpowszechniony, że nie byłoby ludzi wolnych od suchot, gdyby wszystkie organizmy były równie skłonne do tej choroby i równie słabo przeciw niej uzbrojone.

Wogóle większość u nas pojmuje higjenę wyłącznie jako sztukę chronienia się od chorób i dla tego to, co się przeważnie pod firmą wychowania fizycznego robi, nie powinno właściwie rościć najmniejszej pretensji do tej nazwy. Wychowanie fizyczne może istotnie zabezpieczać dziecko od chorób (zwłaszcza od tych,

które w zaniedbaniu organizmu początek biorą), jednakże tylko przez wzmacnianie i rozwijanie wrodzonej odporności, przez potęgowanie jego samopomocy i samoobrony. Wszystkie inne środki ochronne nie są wychowaniem, lecz pielęgnowaniem. Celem wychowania fizycznego powinno być redukowanie ich do niezbędnego minimum, uczynienie ich, o ile możności, zbytecznemi. Niedość na tym; zadanie wychowania fizycznego jest znacznie poważniejsze, szersze, donioślejsze, znacznie więcej społeczne niż przypuszczają troskliwe matki, szukające w dziełach higjenicznych spisu zdrowych i niezdrowych rzeczy.

Cel wychowania fizycznego wynika konsekwentnie z ogólnych celów wychowawczych. Pomyślny rozwój organizmu jest niezbędną częścią, a nawet podstawą pomyślnego rozwoju człowieka, warunkiem jego szczęścia, jego użyteczności i jego doskonałości. Tylko człowiek silny i zdrowy, człowiek normalnie rozwinięty może być szczęśliwym i użytecznie działać, tylko taki może się udoskonalać i dać życie jednostkom bogato uposażonym. Jednakże z tego, że rozwój organizmu jest podstawową częścią ogólnego rozwoju, nie wynika bynajmniej, aby on miał być całością, aby stanowił cel, do którego dążyć warto z pominięciem wszelkich innych. Silne fundamenta są potrzebne dla zbudowania wspaniałego gmachu, ale zakładanie potężnych fundamentów, zdolnych dźwignąć katedrę św. Piotra, dla ustawienia na nich budki z sodową wodą byłoby bezmyślnym, bezcelowym trwonieniem czasu, trudu i materjału. Taką budką z wodą sodową na potężnych fundamentach jest każde psychicznie marne indywiduum, obdarzone zdrowiem i siłą fizyczną. Wychowanie fizyczne powinno zmierzać do takiego wyćwiczenia i wydoskonalenia organizmu, by on nasze życie psychiczne podtrzymywał i był dla nas posłusznym narzędziem działalności, nie naszym panem, lecz sługą, sługą nie wzgardzonym, gnębionym i wyzyskiwanym, lecz dopuszczonym do udziału w zyskach z ogólnej gospodarki, a stąd nie tyle wiernym i uległym, ile solidarnym. Ponieważ właśnie organizm słaby i ułomny jest najdespotyczniejszym tyranem, ponieważ nigdy człowiek zdrowy nie potrzebuje się tak krępować względami na swe płuca, żołądek, nerwy—ile chory, a zatym należy się chronić od chorób i z niemi walczyć. Jeżeli jednak higjenę, w szczególności wychowanie fizyczne, rozumieć będziemy jako nieustanne czuwanie nad całością i bezpieczeństwem swego organizmu,

to zupełnie chybimy tego celu. Zadaniem naszym powinno być takie właśnie utrzymanie fizycznej równowagi i takie wzmocnienie i uodpornienie organizmu, aby o nim, ile możności, wcale nie myśleć i móc całą naszą świadomą pracę myśli bez opozycji z jego strony skierować do poważniejszych zadań.

Zadaniem naszego organizmu poza tym jest nietylko nie przeszkadzać w działalności dążącej do udoskonalenia jednostki i gatunku, lecz w niej spółdziałać, nietylko asymilować i rosnąć, lecz wydatkować, nietylko konserwować i podtrzymywać siłę, lecz ją ćwiczyć, potęgować i spożytkować. Celem wychowania fizycznego jest zatym praca, nie samo tylko zdrowie — zresztą niezbędny warunek pracy. Człowiek, który nigdy nie choruje, ale tylko dzięki temu, że się nigdy na żadne ujemne wpływy nie naraża, zdrowy, ale tylko w temperaturze 13 — 18 stopni, w powietrzu w miarę suchym, przy bardzo regularnym trybie życia, słowem człowiek zdrowy póty tylko, póki się oszczędza i nie męczy, jest bardzo niedołężnym cherlakiem, a wcale fizycznie niewychowanym osobnikiem. Wiem, że życie, urągające wszelkim zasadom higjeny, musi najsilniejszy organizm zniszczyć, nie myślę też bynajmniej sankcjonować nadużyć, ani dowodzić, że leży to w mocy wychowania fizycznego uczynić człowieka zdolnym do pracy bez wypoczynku. Sądzę tylko, że celem kultury ludzkiej powinno być zwiększenie wydajności ludzkiej energji w granicach przez naturę zakreślonych i że taka umiejętna kultura i umiejętna gospodarka może zapewnić plon bez porównania większy niż ten, jaki się dziś osiąga przy gospodarce rabunkowej, albo niedołężnej. Tak jak w umiejętnej gospodarce rolnej chodzi tu o odpowiednią równowagę między tym, co się naturze daje, a tym, co się z niej czerpie i o możliwe zwiększanie plonu, przy umiejętnym i celowym zwiększaniu nakładu. Tajemnicą tej sztuki jest ćwiczenie i przyzwyczajenie. Pojęcie pracy nad siły jest w pewnych dość szerokich granicach względnym. Praca fizyczna, którą wątły i mózgiem tylko żyjący inteligient musi odchorować, jest zabawką dziecinną dla tragarza lub drwala, a dorosły analfabeta czuje się więcej znużonym i wyczerpanym umysłowo po jednej godzinie lekcji, niż uczony historyk po 8-mio godzinnym wertowaniu starodawnych dokumentów. To ogromne znaczenie ćwiczenia w wychowaniu fizycznym silnie jest zaakcentowanym i naukowo

wyjaśnionym w dziele Demeny „Les bases scientifiques de l'éducation physique[1])". Pozwolę sobie przytoczyć niektóre jego uwagi ogólne o wychowaniu fizycznym, któremu autor przypisuje olbrzymie znaczenie, jako dążności do udoskonalenia typu ludzkiego. Pragnie on oprzeć je na szerokiej naukowej podstawie oddać w ręce „inżynierów biologów" i uczynić z niego odrębną specjalność, antropotechnikę. Oto co mówi o pracy: „Bezczynność jest najgorszym złem. Trzeba działać, lecz działać rozsądnie, normując swą pracę wedle sił. Czynne życie jest niezbędnym dla normalnego funkcjonowania organizmu, ułatwia ono i potęguje przemianę materji, ale nadmiar czynności odwrotne rezultaty sprowadza. Istnieją dobre i złe metody pracy, a wyniki ich zależą od ilości i jakości ćwiczeń, jakie wykonywamy. Należy wydatkować, lecz nie przeciążać się. Kto wiele wydatkuje, wiele odzyskuje, ale kto wydatkuje mało, odzyskuje jeszcze mniej".

„Jeżeli ćwiczenie wzmacnia, nadmiar ćwiczenia zabija. Uprawianie siły dla siły jest dziecińswem, a stać się może rzeczą niemoralną i niezdrową. Siła nie jest wszystkim; myśl, która nią kieruje, jest co najmniej równie ważną: siła bez idei to jak mięsień bez mózgu".

„Siłę zdobywa się w sali gimnastycznej, najciekawsze zastosowanie siły jednak nie tam widzimy, lecz w walce dnia powszedniego".

„Należy lepiej pojmować wychowanie fizyczne; jest ono uzupełnieniem umysłowego i moralnego, nie powinno zaś być wyłącznym celem naszych starań. Nigdy kilku atletów nie odda krajowi takich usług, jak ludność płodna, karna, odporna na znużenie, wytrwała w pracy, ufna w swe siły i hołdująca ideałom prawdy i dobra".

Oryginalność poglądów autora stanowi to, że prócz zdrowia, siły, zręczności i odporności stawia za cel wychowaniu fizycznemu również i piękność, harmonijny rozwój ciała, a także przedłużenie młodości, t. j. okresu, w którym człowiek nie przestaje się doskonalić fizycznie i psychicznie. Młodość jest jego zdaniem pojęciem względnym, niezależnym ściśle od lat. Im bardziej

[1]) Paryż. F. Alcan, 1902. Książka bardzo cenna i zasługująca na wydanie jej w przekładzie polskim.

przedłużamy okres rozwoju jednostki, tym wyższy stopień udoskonalenia pozwalamy jej osiągnąć. /

Do błędów w rozpowszechnionych u nas poglądach na wychowanie fizyczne zaliczam również głębokie przekonanie o stałym antagonizmie między fizycznym a psychicznym rozwojem, biorące zapewne początek w tej okoliczności, że wiara w higjenę wychowawczą zjawiła się u nas jako reakcja przeciw umysłowemu przeciążeniu. Z hasłem: „jak najwięcej zdrowia", łączy się często niepotrzebnie zawsze niebezpieczne hasło: „jak najmniej nauki", a trudno zaprzeczyć, że o ile pierwsze jest kulturalnym i postępowym, o tyle drugie antykulturalnym i wstecznym, grozi bowiem w przyszłości jednostronnością przeciwną: zaniedbaniem umysłów. Na szczęście antagonizm ten w naturze nie istnieje i właśnie w tym wypadku poważne zastosowanie znajduje to, co mówiłam o znaczeniu ćwiczenia i umiejętnej gospodarki. Rozumne stopniowanie, odpowiednia koordynacja ćwiczeń, pozwalająca na zupełne usunięcie wysiłków bezcelowych i daremnych, przezorna oszczędność, połączona z racjonalnym nakładem, pozwolą z czasem podnieść wydajność i odporność natury ludzkiej wogóle, zarówno jej fizycznej jak psychicznej energji. Antagonizm taki rodzi się tylko z chwiejności naszych umysłów, przerzucających się z jednej ostateczności w drugą. Niedość na tym, jest tu raczej istotna równoległość, której my tylko odpowiednio wyzyskać nie umiemy. Im zdrowszym, odporniejszym, harmonijniejszym będzie organizm, tym lepiej funkcjonować będzie mózg, tym obficiej będzie zasilanym i tym lepszemi ilościowo i jakościowo owoce jego pracy. Wypoczynek jest niezbędnym warunkiem wydajności pracy, ale długie epoki bezczynności całkowitej są dla niej bardzo lichym przygotowaniem. Dla tego błądzą ci rodzice, którzy, przerażeni widmem przeciążenia, pragną dla swych dzieci przedewszystkim, aby się jak najmniej uczyły i jak najpóźniej uczyć zaczęły. Jak mięsień, tak i mózg rozwija się przez ćwiczenie, a osobniki sztucznie opóźnione w rozwoju uczą się z większym, nie zaś mniejszym wysiłkiem. Chodzi więc i tutaj tylko o równowagę zysków i strat, dochodów i wydatków. Co do mnie, wierzę, że wydoskonalenie wychowania fizycznego pozwoli nam właśnie i kształcenie umysłów udoskonalić w stopniu dziś jeszcze nieprzeczuwanym, mylnie bowiem twierdzimy,

że do tej pory „najstaranniej" kształciliśmy umysły; kształciliśmy je tylko najforsowniej i największym kosztem.

Pielęgnowanie niemowląt. Chwila przyjścia na świat jest dla niemowlęcia nagłym przejściem do warunków całkiem odmiennych, niż te, do których przed urodzeniem przywykło. To przejście na razie musi być przykrym wstrząśnieniem i łączy się z pierwszym wyraźnym odruchem pod postacią krzyku. Krzyk dziecka jest jego pierwszą po urodzeniu reakcją na zewnętrzne bodźce, niezmiernie ważną pod względem fizjologicznym, gdyż w chwili krzyku pierwsza fala powietrza wpada do płuc i rozszerza je, czyni zdolnemi do funkcjonowania. Dla tego to fakt, że dziecko, urodziwszy się, nie krzyczy, jest złym i groźnym znakiem, i dla tego lekarz lub akuszerka w tym wypadku bije dziecko, by je do krzyku zmusić. Pierwszym wrażeniem dziecka na świecie jest zatym przykrość, ale przykrość pożyteczna, rozwijająca fizycznie, a zarazem budząca do życia pierwszy błysk świadomości.

Zmiana warunków polega na tym, że dziecko od jednostajnej i wysokiej temperatury przechodzi do nizkiej i zmiennej, od ciemności do światła, od ciszy do gwaru, od zupełnej swobody członków do względnego ich skrępowania przez ucisk ubrania i pościeli. To nagłe przejście można cokolwiek łagodzić, ale tylko do pewnego stopnia jest to możebne i potrzebne. Bardzo wysoka temperatura, absolutna ciemność i cisza w pokoju noworodka nie są bynajmniej niezbędne ani pożądane. Normalnie rozwinięte i nie przedwcześnie urodzone dziecko posiada już w chwili przyjścia na świat organizm dostatecznie uzbrojony, by móc żyć w świecie zewnętrznym, t. j. poza łonem swej matki, a przystosowanie się do warunków otoczenia, przywykanie do nich musi się zaraz po urodzeniu zacząć, jest ono bowiem dla niego warunkiem rozwoju. O ile więc temperatura pokoju jest dla dorosłych ciepłą, jest ona wystarczającą i dla dziecka, co nie znaczy bynajmniej, aby można noworodka wystawiać na taką temperaturę, którą dorosły organizm jeszcze dobrze znosi. Przy 15—16° Réaumur'a nie potrzebuje niemowlę specjalnego ogrzewania i zabezpieczenia od zimna, ale na 11 i 12 trudno je narażać. Jeżeli zaś, jak często bywa latem, temperatura jest znacznie wyższą, to należy raczej o tym myśleć, by dziecko przed nadmiarem ciepła chronić, redukując odpowiednio jego ubranie,

a raczej nakrycie. Nie dobrze jest bowiem, gdy się pod wpływem ciepła poci; zbyt wysoka temperatura osłabia je tak samo, jak starsze dzieci. Zwykle chroniąc dziecko od zaziębienia, które jest największym postrachem matek i nianiek, narażamy je na brak powietrza. Otwieranie okna w pokoju noworodka wydaje się wychowawczyniom starej daty bardzo ryzykowną rzeczą, a przekonane, że większość chorób „z powietrza" początek bierze, nie rozumieją, że najgroźniejsze pochodzą z braku powietrza i z powietrza zepsutego. Zimą i wogóle w chłodnej porze nie można wystawiać dziecka bezpośrednio na prąd chłodnego, zewnętrznego powietrza, lepiej więc jest wietrzyć sąsiedni pokój, drzwi do niego otwierając, tak by świeże powietrze już ogrzane do niego dochodziło, a lepiej jeszcze skorzystać z praktycznego wynalazku wózków dziecinnych i przewozić dziecko do już przewietrzonego pokoju w chwili, gdy jego sypialnię wentylujemy. Latem sypianie przy otwartych oknach lub nawet wywożenie najmłodszego nawet niemowlęcia na otwarte powietrze nie przedstawia najmniejszego niebezpieczeństwa, zwłaszcza na wsi, w powietrzu wolnym od kurzu. Należy tylko umieszczać dziecko w cieniu i chronić je od słonecznego żaru. Dziecko, jak roślina, potrzebuje powietrza i światła, by mogło rosnąć i rozwijać się. Można powiedzieć, że normą, dla starszych czy młodszych dzieci, powinnoby być przebywanie pod gołym niebem, mieszkanie zaś ma jedynie służyć na to, by je od nadmiernego dla nich chłodu i zmian pogody chronić. Im świeższe powietrze, tym dziecko śpi lepiej, lepiej oddycha, przemiana materji odbywa się normalniej i szybciej, apetyt wzrasta. Że zaś dla niemowlęcia sen i odżywianie są bezwarunkowo najważniejszemi czynnościami życia, więc w zasadzie nigdy dla niego świeżego powietrza niema za wiele i nigdy dosyć. Może być tylko za wiele deszczu, chłodu, wiatru, kurzu, lecz powietrza nigdy.

Absolutna ciemność i cisza są choćby dla tego zbyteczne, że—jak się zdaje — noworodek bardzo słabo jeszcze reaguje na dźwięki i światło. W pierwszych dniach życia zasypia on czasem nawet przy bardzo gwarnej rozmowie, która go tym mniej ze snu wytrąca, że dla niego jest tylko mieszaniną niezrozumiałych szmerów, odgłosem nieuświadomionym i nie branym pod uwagę, a zatym bardzo słabym wrażeniem. Nie mówię tu o ogłuszającym hałasie lub oślepiającym blasku, mogą one bowiem już

czysto fizycznie szkodzić odnośnym organom niemowlęcia, ale ani łagodne światło dzienne, ani normalnym głosem prowadzona rozmowa nie powinny być zaliczane do czynników szkodliwych. Już w tym wczesnym okresie życia należy bowiem zwracać uwagę na dwa punkty: 1) nie wpajać dziecku przyzwyczajeń dla niego zbytecznych, a dla otoczenia uciążliwych. Niezaprzeczenie rodzice względem na dobro dziecka krępować się muszą, ale nie do tego stopnia, by jego przyjście na świat zupełnie ich wykoleiło i czyniło niewolnikami niemowlęcia, dla którego dobra oni żyć normalnie i pracować muszą. Nie należy zatym usypiać dzieci, które mogą usnąć i same, gdyż to usypianie może się stać na kilka lat dla matki uciążliwą a zbyteczną robotą, i nie należy na czas snu niemowlęcia (w pierwszej epoce około 18 godzin dziennie) czynić z mieszkania katakumby, w którejby się ludziom ani odezwać nie było wolno. 2) Już od pierwszych chwil życia należy dbać w wychowaniu o to, by dziecko miało nie to tylko, co mu jest na razie potrzebne, lecz i to, czego dalszy jego rozwój wymaga, by sobie stopniowo przyswajało nowe życiowe nabytki. Do takich należą i wrażenia, dochodzące do jego świadomości za pośrednictwem organów zmysłowych. Niemowlę, choć przywykłe do ciemności i ciszy, powinno się stopniowo ze światłem i dźwiękiem zaznajamiać, powinno się uczyć patrzeć i słuchać i dla tego potrzebuje pewnej sumy zmysłowych wrażeń. Nawet w tej pierwszej dobie życia zaczyna się dla niego praca umysłowa, praca, która jego bardzo nierozwinięty mózg ćwiczyć i doskonalić zaczyna. Polega ona na uświadamianiu pewnej sumy zmysłowych czuć, kojarzeniu ich, grupowaniu, tworzeniu konkretnych wyobrażeń, zaznajamianiu się z otoczeniem. Nie trzeba dla niego tej pracy unikać, ale nie trzeba jej też utrudniać, przeciążając je. O przeciążeniu zaś można mówić wtedy, gdy wokoło niemowlęcia wytwarza się chaos, zamęt, gdy naprzykład odwiedza je cała bliższa i dalsza rodzina, poczuwając się do zbiorowego pielęgnowania, zabawiania, niańczenia, podziwiania, raczenia piosenkami i tańcami. Dziecko potrzebuje pewnej liczby wrażeń, ale spokojnych, monotonnych, powtarzających się systematycznie i przez to powtarzanie utrwalających się w świadomości w stałym skojarzeniu, ugrupowaniu i następstwie. Dzieci pierwsze w rodzinie, z wielkim utęsknieniem oczekiwane i mile witane, często cierpią właśnie skutkiem

nadmiaru radości, jaką budzą, skutkiem tego, że zjawiają się odrazu na świecie jako solenizanci i że wkoło nich odbywa się stały raut familijny. Bywają denerwowane życiem towarzyskim od chwili przyjścia na świat i od urodzenia cierpią na względną bezsenność. Najlepiej dzieje się tam, gdzie dzieckiem opiekują się tylko dwie lub najwyżej trzy osoby najbliższe, lecz opiekują się starannie, ile możności prowadząc regularny, spokojny i normalny tryb życia i nowego przybysza stopniowo w niego wciągając. W takim razie dziecko ma największą gwarancję spokoju i wygody oraz najlepszą szansę normalnego fizycznego i psychicznego rozwoju.

Zdaje się, że najpierwszym miłym wrażeniem, jakiego dziecko doświadcza, jest ciepła kąpiel. Każde niemowlę w kąpieli okazuje wyraźne zadowolenie, uspokaja się. Naturalnie, nie świadczy to bynajmniej o wrodzonym zamiłowaniu czystości, wiadomo bowiem, że mycie, mianowicie mycie mydłem jeszcze i później bywa dla niego przykrą operacją. Przyjemność wynika tu pewno stąd, że w kąpieli znajduje się ono znowuż w warunkach, do których już przedtym przywykło. Rozkoszy tej nie należy dzieciom szczędzić; codzienna kąpiel jest konieczną potrzebą niemowlęcia, a najpedantyczniejsza czystość bardzo ważnym warunkiem zdrowia. Im skóra jest delikatniejszą i wrażliwszą, tym dotkliwszym a nawet niebezpieczniejszym jest dla niej wszelki brud. Kąpiel jest i milszą dla dziecka i mniej kłopotliwszą dla dorosłych, niż częściowe obmywanie. Zbytecznym jest jednak, a nawet niepożądanym kąpanie dwa razy na dzień, ponieważ ciepła kąpiel nietylko uspokaja, ale i osłabia. Woda do kąpieli musi być bezwarunkowo czystą, umieszczanie więc w niej razem z dzieckiem jego brudnych pieluszek jest higjenicznym grzechem. W każdej kąpieli należy dziecku obmywać wnętrze jamy ustnej czystą wodą lub roztworem kwasu bornego. Dziecko do tej operacji bardzo łatwo się przyzwyczaja. Fanatycy „knejpowania" polecali już względem niemowląt pewne próby hartowania, mianowicie oblewanie wodą o temperaturze pokojowej po wyjęciu z ciepłej kąpieli. Bliższe badania jednak okazały, że bez względu na to, coby się wogóle o pożytkach danej metody powiedzieć dało, żaden rodzaj hartowania zimną wodą nie jest odpowiedni dla małych dzieci niżej lat 4, a tym mniej dla niemowląt. Nie o zaziębienie tu chodzi właściwie. W ciepłym pokoju jednorazowe

oblanie a następnie otulanie ciepłemi kołderkami zaziębienia spowodować nie może. Szkodliwym jest tu wstrząśnienie nerwowe, na jakie narażamy dziecko przez tak nagłe wrażenie. Każde dziecko w takiej chwili zdradza objawy przestrachu, a wzbudzanie strachu jest bardzo złym środkiem wychowawczym, zwłaszcza gdy chodzi o takie delikatne i wrazliwe stworzenie. Chłodna woda przyspiesza obieg krwi i bicie serca, co u dziecka jest rzeczą zupełnie zbyteczną, gdyż u niego i tak tempo krążenia krwi jest przyspieszone. Zimna woda podnieca pobudliwość nerwów, które u dziecka przedewszystkim spokoju potrzebują. Z tego względu należy się od wszelkich tego rodzaju eksperymentów powstrzymywać.

Pedantyczna czystość powinna również być zachowana w ubraniu i posłaniu dziecka. Codzienna zmiana bielizny i częsta zmiana pieluszek mają na celu nietylko to, by skórę dziecka od wszelkich odparzań, swędzeń i wysypek uchronić, lecz i to także, by je przyzwyczajać do czystości tak, by ona się stała jego nieodzowną potrzebą i by ono jak najwcześniej samo się jej domagać zaczęło, ułatwiając tym sposobem zadanie dorosłym. Dziecko, które daje znać, że się zabrudziło, łatwo jest przyzwyczaić do tego, by dawało znać, zanim się zabrudzi, a to przywyknienie jest jednym z najważniejszych nabytków wychowawczych w ciągu pierwszego roku życia. Zdarza się, że niemowlę już do porządku przyzwyczajone, zaniedbuje się, skoro się dostanie pod opiekę niedbałej niańki, która na jego sygnały nie uważa i każe mu leżeć w brudzie.

Najważniejszym środkiem wychowawczym jest więc tu wielka akuratność i troskliwość i to jest też środek wystarczający; postrach i klapsy są dla porządku zupełnie zbyteczne, a dla wychowania szkodliwe. „Małe dziecko nie rozumie żadnej innej kary" mówią, ale to nie jest ścisłe. Nie rozumie ono wogóle żadnej kary, nawet klapsów, jeżeli zaś przez naszą systematyczność doprowadzimy je do tego, że brud sam będzie mu sprawiał przykrość, to po cóż jeszcze drugą dowolnie narzuconą przykrość dodawać?

Ubranie niemowlęcia powinno być miękkie i luźne. Wszelkie krępowanie członków dziecka jest przez higjenę stanowczo potępione. Niemowlęciu należy pozostawić możliwie największą swobodę ruchów tym więcej, że ono jej jeszcze wcale nadużyć

nie może i że ruch jest dla niego niezbędnym środkiem rozwoju. Pierwsze nieświadome, na pół świadome i pozornie bezcelowe ruchy dziecka, są niezmiernie ważną gimnastyką, są instynktownym ćwiczeniem mięśni, naturalnym przygotowaniem do następnych ruchów świadomych i celowych. Mają one dla niemowlęcia zupełnie taką samą wieloraką wartość, jak ćwiczenia fizyczne dla dzieci starszych. Po pierwsze wzmacniają mięśnie. Mięsień niećwiczony więdnie, jeśli się tak wyrazić można, pozostaje w stanie niedorozwoju, nie rozrasta się i nie wzmaga w siłę. Po drugie wpływają zbawiennie na przemianę materji, normują obieg krwi, sprzyjają normalnemu wydzielaniu się zużytych cząstek organizmu, a dzięki temu ułatwiają trawienie, oddychanie i sprowadzają sen spokojny. Dziecko krępowane tak samo i dla tych samych przyczyn cierpi na bezsenność i niestrawność, co człowiek dorosły przy wyłącznie siedzącym trybie życia. Po trzecie wreszcie są niezbędne dla rozwoju mózgu i dla rozwoju psychicznego. Dziecko wprawdzie nie na to porusza członkami, by zebrać zapas mięśniowych i dotykowych wrażeń, ale dla tego, że niemi porusza, istotnie zasób ten zwiększa, tak jak nie dla tego krzyczy, żeby swój krzyk słyszeć, od innych dźwięków go wyróżniać i z wysiłkiem krtani kojarzyć, lecz skutkiem krzyku dochodzi do uświadomienia związku tych wrażeń i możności dowolnego ich wywoływania. Swoboda ruchów zatym w wieku niemowlęcym, tak samo jak w późniejszym przysparza wrażeń, bogaci i rozwija umysł. Bliższa obserwacja niewątpliwie okazałaby, że dzieci wcale nie krępowane po urodzeniu wcześniej mądrzały, t. j. wcześniej zaczęły rozmyślnie obserwować otoczenie i z nim się zaznajamiać oraz celowe ruchy wykonywać. Powijaki sztucznie opóźniają i krępują fizyczny i psychiczny rozwój zarazem. W myśl tego, co się powiedziało, należy nietylko usunąć powijaki, lecz wszystkie te zwyczaje, które ograniczają swobodę ruchów niemowlęcia. Wiązana poduszka tylko przez wzgląd na niezręczność nianiek zasługuje na uwzględnienie i tylko też do przenoszenia dziecka powinna być używana. W wózku dziecko powinno być tylko luźno nakryte tak, żeby pod ciepłą kołderką mogło swobodnie nóżkami poruszać. Gorszemi od poduszki, która bądź co bądź pozostawia dziecku trochę miejsca dla ruchów, są kołdereczki kwadratowe, składane na wzór koperty i sznurami obwiązywane w ten sposób, że nie-

mowlę wygląda w nich jak wałek od otomany. Są to używane w południowej Francji „maillots“, a u nas bardzo rozpowszechnione we wschodniej Galicji. Są one przykładem torturowania dziecka dla wygody niezręcznych matek. Chcąc dziecku dobrodziejstwa ćwiczeń fizycznych zawczasu uprzystępnić, dobrze jest raz po raz dać mu sposobność do zupełnie swobodnych ruchów. Przed kąpielą np. położyć je bez ubrania w ciepłym pokoju na szerokim łóżku i pozwalać się przez kilkanaście minut przeciągać i przewracać, jak zechce. Jest to dla niego wielka i pożyteczna przyjemność. Po takiej gimnastyce i kąpieli niewątpliwie ssać będzie chciwie i spać długim, spokojnym snem. Noszenie dzieci na spacer na ręku zamiast wożenia ich w wózku jest dla tych samych oraz i dla innych przyczyn bardzo nagannym zwyczajem. Niemożność poruszania się wedle woli męczy je, nie mówiąc i o tym, że całkiem niepotrzebnie męczy osobę, która je niesie, a prócz tego zmusza dziecko do trzymania się całemi godzinami w pozycji na bok pochylonej, co przedwcześnie toruje drogę do późniejszego szkolnego skrzywienia kręgosłupa, do skoljozy. Dalszą złą stroną jest to, że dziecko zamiast czystego powietrza wciąga w płuca zapach potu i oddech swej piastunki, że się niepotrzebnie ciepłem jej ciała rozgrzewa. Spacer w takich warunkach ma bardzo małą higjeniczną wartość. Ze względu na potrzebę swobody ruchu lepiej jest niemowlę, już umiejące siedzieć, sadzać na podłodze niż na bardzo rozpowszechnionych lecz wcale niegodnych polecenia fotelikach zamykanych. Zwyczaj ten daje dziecku maximum swobody obok maximum bezpieczeństwa, a na połączeniu jednej z drugim polega zadanie praktyki wychowawczej. Posiada on zarazem tę dobrą stronę, że jest najmniej kłopotliwym dla wychowawców samych.

O ubraniu niemowlęcia to jeszcze można powiedzieć, że wszystko, co ma styczność z jego ciałem, powinno być „do prania”, a bynajmniej nie takie, żeby „na tym brudu znać nie było”; nie o zewnętrzny efekt chodzi tu bowiem, lecz o gruntowną czystość, której nic prócz prania nie zabezpieczy. Najlepiej, ażeby nóżki do roku, t. j., póki się dziecko chodzić nie nauczy, pozostały bose. Dawniej używane czepeczki dla niemowląt dziś już prawie wyszły ze zwyczaju, na czym sądzę ci mali obywatele nic nie tracą. Osłanianie główki przed promieniami słońca jest koniecznym, ale na to czepeczek nie pomoże. W wózku osłania

budka; dziecko, trzymane na ręku, powinno nosić na główce lekką białą kapotkę, wiązaną pod brodą a nigdy nie na gumce, ponieważ ta uciska miękką czaszkę dziecka i jest równie przykrą jak szkodliwą. W mieszkaniu i w razie umiarkowanej temperatury, główka może być zupełnie odsłoniętą, co zresztą i dla skóry jest zdrowsze i dla samych niemowląt znacznie przyjemniejsze. O ile mi się zauważyć udało, przeciw tej części ubrania maleństwa najenergiczniej protestować zwykły i nawet w czasach, gdy ogólnie obowiązywała moda czepeczków, niejedno z nich, dzięki swej energicznej opozycji, zdołało się z niej wyemancypować. Sądzę też, że ta zmiana mody spowodowała rzadsze niż dawniej pojawianie się wysypek skórnych na główce niemowlęcia, co zresztą może zawdzięczamy także obaleniu przesądu, że główki, na której się ukazuje tak zwane „ciemię", myć a zwłaszcza mydłem nie należy.

Niemowlę potrzebuje bardzo dużo snu, a sen zdrowy i obfity jest dla niego tak ważnym, że pod żadnym pozorem nigdy go budzić nie należy. Budzenie rozstraja i denerwuje dzieci, zmusza ich mózg do nadmiernego wysiłku, do działania wtedy, gdy jego energja jest wyczerpaną, gdy potrzebuje wypoczynku dla pokrycia strat poniesionych w czasie czuwania. W ciągu tych rzadkich i krótkich chwil, gdy niemowlę czuwa, jego słabiutki i nierozwinięty mózg męczy się bardzo, a pierwsze czynności umysłowe, jakie spełnia: przyswajanie i uświadamianie wrażeń zmysłowych dla niego są już wyczerpującą pracą. Dla tego długi i spokojny sen jest koniecznym warunkiem normalnego rozwoju, jest gromadzeniem i kapitalizowaniem życiowej energji. Zdarza się, że pedantyczne matki, usiłując normować według zegarka godziny posiłków budzą dziecko dla nakarmienia go w przepisanym czasie; mają przytym nadzieję, że na tej drodze zawczasu wpajają w nie akuratność i systematyczność. Jest to przesada, która się bardzo niefortunnie odbija na dzieciach. Dziecko rozbudzone, wtedy gdy jest śpiące, ssie bez apetytu, niema nawet siły do ssania, a stąd z karmienia korzyść odnosi niewielką, niezdolną zrównoważyć straty, jaką brak snu spowodował. Czasem zdarza się, że ledwo ssać zacznie, usypia na nowo, a pedantyczna mama liczy mu tę nieznaczną przekąskę za całkowity posiłek i znowuż trzymając się zegarka, odmawia mu pokarmu, o który się ono dopomina po godzinie, gdy się

rozbudzi na dobre. Bywa więc krzywdzone dwojako: nie dosypia i nie dojada. Jeżeli kiedykolwiek, to tutaj ma trafne zastosowanie przysłowie francuskie „qui dort, dine", a choć ważną jest rzeczą wychowywać dziecko od kolebki, to nadmiar wychowania w tym wypadku, jak w wielu innych, do najszkodliwszych metod należy. Niemowlę żyje życiem instynktów, bardzo prostych, bardzo elementarnych, nie wchodzących jeszcze w kolizję z wymaganiami i czynnikami cywilizowanego życia. Póki się jego życiowe siły nie rozwiną o tyle, by stało się podatnym na wpływy psychiczne, należy tym instynktom pozostawiać pewną miarę swobody i raczej im ulegać, niż niemi kierować; są one bowiem dla niego względnie najpewniejszym przewodnikiem, a dla nas najpewniejszą miarą jego potrzeb. Jeżeli więc jest śpiące, niech śpi, a my nie mamy prawa decydować, ile mu snu potrzeba, kiedy i w jakich długich odstępach czasu, albo też, co mu jest w danej chwili potrzebniejsze: sen czy pokarm. O tym ostatnim rozstrzygać tylko może przewaga głodu nad sennością. Dziecko głodne budzi się i krzyczy lub nie chce zasnąć, zanim się nasyci. Śpiące natomiast niechce ssać, choć je do tego zmuszamy. Równie szkodliwym jak budzenie jest zabawianie dzieci śpiących dla przetrzymania ich do godziny na sen oznaczonej. Zupełnie mylnie obliczają matki, że dziecko będzie miało noc niespokojną, jeśli w dzień długo spać będzie i że dla zapewnienia sobie i jemu nocnego wypoczynku, trzeba je przed nadejściem nocy zmuszać do czuwania. Zwykle dzieje się przeciwnie; sztuczne przetrzymywanie bez snu podnieca dziecko i powoduje długą i uporczywą bezsenność. Jest to tak zwane w potocznej mowie „wybijanie się ze snu". Po dłuższej epoce męczącej bezsenności pierwszy długi i głęboki sen, kiedykolwiek przyjdzie, koi nerwy, wprowadza równowagę i doskonale usposabia do nocnego snu. Tenże sam objaw zresztą zauważyć można u dorosłych, znajdujących się w stanie podniecenia powodującego bezsenność. Jeżeli się skorzysta z piewszej chwili sennego rozmarzenia bez względu na to, czy w porę czy nie w porę przychodzi, uspokojenie nerwów skutkiem snu doskonale usposabia do zaśnięcia wieczorem i pozwala w ciągu kilku nocy dawne niedobory powetować; przetrzymywanie snu natomiast rozstraja nerwy i bezsenność utrwala. Dla tego to używanie środków

nasennych, wogóle niepożądane, niezbędnym bywa czasem dla sprowadzenia owego pierwszego, niezbędnego zaśnięcia.

Mówiąc o środkach nasennych, nie mam jednak bynajmniej na myśli dzieci, dla których one są bezwarunkowo szkodliwe i dla tego tym baczniejszą należy zwracać uwagę na to, by im nigdy naturalnego snu nie mącić i nie szczędzić. Do środków nasennych dla niemowląt zaliczam zaś oprócz różnych, w użyciu będących, proszków i ulepków, odwarów z ziół (bardzo szkodliwym jest odwar z kopru) i t. p., także wszelkiego rodzaju kołysanie, sprowadzające wprawdzie zawrót głowy, odurzenie i wreszcie sen, lecz niezmiernie ujemnie działające na mózg dziecka. Na szczęście jednogłośne protesty lekarzy higjenistów potępiły i usunęły z użycia kołyskę, która skazywała niemowlęta na chroniczną morską chorobę. Jednakże rutyna nie tak prędko dała się wyrugować, jak jej bierne narzędzie — kołyska. Stanowiące znakomity postęp i ze wszech miar praktyczne wózki, jakkolwiek mniej podatne do tego celu, używane bywają również do wywoływania rodzaju zawrotu głowy u dziecka. Zamiast kołysania trząsanie lub też forsowne jeżdżenie tam i napowrót odurza i ogłusza niemowlę i również uważane jest za skuteczny środek usypiający. Jest ono tylko o tyle mniej szkodliwe niż kołysanie, że nie pozwala przy minimalnym wysiłku osoby pielęgnującej tak silnych wykonywać ruchów. Przy lekkim nawet przydeptywaniu biegunów, dziecko w kołysce może być wciąż z boku na bok przewracane, a ruchy, udzielające się dziecku przy wożeniu, są w porównaniu względnie słabe. Nie mniej jednak pilnować należy, żeby sprzęt tak praktyczny, jak wózek, nie był w tak niepożądany sposób nadużywany. Kołysanie jest zresztą nałogiem nie dzieci, lecz nianiek. Dzieci czasem wprost krzykiem protestują przeciw naruszeniu należnego sobie spokoju, a niańki tym forsowniej kołyszą i sprawiają sobie złudzenie, że pracują na uciszenie ich krzyku. Dziecko, wzięte na rękę, istotnie uspokaja się nieraz, może oczekując, że osoba, nosząca je, usunie jakąś drobną przykrość, która krzyk powoduje, albo też po prostu zadowolone zmianą nużącej je pozycji, i tu jednak nieraz zachodzi nieporozumienie, ponieważ piastunka lub matka, wierząc niewzruszenie w tradycyjne kołysanie, dla odmiany huśta je na rękach. Rozmaitemi drogami zatym zmierza się wciąż do jednego celu, t. j. do sprowadzania

zawrotu głowy, jako lekarstwa na wszystkie dolegliwości dziecka, które je snu pozbawiają, których ono objaśnić nie umie, a my nie trudzimy się badać. Bezsenność dzieci może mieć różne przyczyny: 1) głód (bardzo często), 2) małe żołądkowe niepokoje, 3) ciasne ubranie, 4) brak czystego powietrza, 5) swędzenie niestarannie obmywanej skóry, 6) lekki rozstrój nerwów, spowodowany jakąkolwiek, wyżej wzmiankowaną, przyczyną, np. zbytnim zabawianiem, rozbudzaniem, gdy jest śpiące i t. d. Zatym, prócz odpowiednich środków leczniczych, gdy dziecko jest chore, dla sprowadzenia spokojnego snu służyć może nakarmienie dziecka, kąpiel, przewietrzenie pokoju, rozluźnienie ubrania i t. p. Dobrze jest dla dzieci, mających niespokojne noce, codzienną kąpiel przenieść na godziny wieczorne, poprzedzić wyżej opisaną gimnastyką i trochę ją przedłużyć. Cichy i monotonny śpiew nieraz uspokaja nerwy dziecka, interesuje je i odwraca jego uwagę od drobnych przyczyn rozdrażnienia, a nie sprowadza żadnych ujemnych rezultatów. Jest on też jedynym rodzajem usypania, na które rozgrzeszyć się wolno. Wszelkie inne są co najmniej niepotrzebne i bezskuteczne, jeśli nie wprost szkodliwe.

Do najważniejszych, ale też najczęściej omawianych i wyjaśnianych, punktów należy karmienie niemowląt. Nie jest i nie było nigdy kwestją sporną, że najodpowiedniejszym pokarmem niemowlęcia jest mleko z piersi kobiety, a specjalnie matki, to też tam, gdzie matka chce i może sama swe dziecko karmić, sprawa nie przedstawia żadnych komplikacji i układa się w najprostszy sposób. Komplikuje się ona dopiero wtedy, gdy chodzi o konieczne lub też dowolne zastąpienie matki w tej funkcji. Bez względu na to, w jaki sposób się to zastępstwo urządzi, pamiętać trzeba zawsze o tym, że ono jest złem, z którym godzić się trzeba tylko wtedy, gdy ono jest bezwarunkowo koniecznym, t. j. gdy karmienie niemowlęcia przez matkę jej samej lub jemu notorycznie grozi poważną dla organizmu szkodą. Nie należy tej szkody rozumieć tak, że matka niedostatecznie wysypiać się będzie, że zeszczupleje, lub że dziecko u płatnej mamki może znaleźć obfitszy pokarm, ani też tak, że „nasze panie" są za nadto nerwowe, by mogły być dobremi mamkami, a „tamte kobiety" niczego żywo nie odczuwają, więc są równie dobremi karmicielkami, jak np. bezmyślne krowy i t. p.

Wszystkie te mocno rozpowszechniane aforyzmy nie mają żadnego poważnego uzasadnienia; nie subtelna wrażliwość, lecz po prostu egoizm i bezduszność matek zapewnia im powodzenie. Wogóle mylnym jest bardzo popularne mniemanie, że karmienie jest ze strony matki pewnym naddatkowym poświęceniem dla dziecka. Żadna fizycznie i psychicznie normalna kobieta nie odczuwa tego jako poświęcenie, przeciwnie, uważa je ona zupełnie słusznie nietylko za potrzebę niemowlęcia lecz i swoją własną, za potrzebę organizmu zarówno jak macierzyńskiego instynktu. Pozbywanie się tą, przez przyrodę wskazaną, drogą pokarmu i utrzymanie ścisłej łączności z istotą, która do tej pory cząstkę jej organizmu stanowiła, jest jej naturalnym pragnieniem, a jej zdrowie nie cierpi, lecz zyskuje, gdy temu pragnieniu zadość czyni. Naturalnie mówię tu o normalnych kobietach, choć przyznaję, że dla różnych przyczyn ilość nienormalnych jest obecnie nieproporcjonalnie wielka. Jeżeli zaś mówimy o normalnych, t. j. takich, dla których kardynalną wagę posiada podtrzymywanie i chronienie tego życia, któremu się początek dało, to dla nich karmienie własną piersią jest właśnie najwygodniejszym, najmniej uciążliwym sposobem odżywiania dziecka. Tylko ono jedno bowiem daje przy minimum troski i zachodu maximum bezpieczeństwa i kontroli nad rozwojem dziecięcia.

Najęcie mamki lub karmienie sztuczne może być dogodnym tylko dla tych, które z góry z tego bezpieczeństwa i kontroli rezygnują, a urodziwszy dziecko, zdają dalszą o nie troskę na cudze barki. Z chwilą bowiem, gdy matka oddaje dziecko do piersi najętej mamce, zrzeka się swych praw i z góry musi się zrezygnować na to, że to, co się będzie między dzieckiem a mamką działo, będzie tajemnicą ich dwojga. Czy, kiedy i ile dziecko ssało? Czy jest nasycone, czy głodne? Czy pokarm napływa obficie, czy go nie ubywa? i t. p.—oto różne sprawy, co do których mamkę kontrolować trudno, trzeba jej chyba ufać, a skądże się ma wziąć głębsze zaufanie do kobiety świeżo do domu przyjętej i porzucającej własne dziecko dla odkarmienia cudzego? Bez porównania łatwiej jest rozciągnąć baczną i skrupulatną kontrolę nad karmieniem sztucznym i o ile się traci na wartości samego pokarmu (choć nie zawsze, bo mamka, im lepiej płatna, tym większy ma interes, by ubywanie pokarmu lub też choroby, jakich się nabawić mogła, ukrywać), o tyle się zyskuje

na bezpieczeństwie osobistego nadzoru. Sztuczne karmienie, jeżeli ma być sumiennie przeprowadzone, wymaga takiej skrupulatności, drobiazgowych starań, pedantycznej czystości i ostrożności, że dla troskliwej matki jest ono bez porównania więcej męczące niż karmienie własną piersią. Wynika stąd, że albo się dba o dziecko, a wtedy najpraktyczniej i najwygodniej jest karmić je samej o ile można i póki można, albo się o nie nie dba, a w takim razie, wyręczając się kim innym bądź to przy sztucznym, bądź naturalnym karmieniu, odstępuje się temu innemu swoich praw macierzyńskich. Nawet tam, gdzie pokarm matki jest ilościowo niedostatecznym, lepiej jest ze swych praw nie rezygnować i dziecko sztucznie dokarmiać, lepiej nietylko dla zdrowia matki, lecz i dla dobra dziecka. Wartość bowiem sztucznego odżywiania jest bardzo względna zależnie od stopnia troskliwości i staranności osoby, która nim kieruje, a główne niebezpieczeństwo, z nim połączone, polega na tym, że trudno jest, w razie częstych u niemowląt zaburzeń żołądkowych, podtrzymywać je przy życiu z zastosowaniem odpowiedniej djety, jeśli nie mają pokarmu z piersi, najstrawniejszego, jaki dla ich wieku istnieje. Mleko matki stanowi w takim wypadku środek djetetyczny, a choćby nie obfite, bywa wystarczającym w chorobie, gdy i tak ilość pokarmu zrodukowaną być musi. Istniał do niedawna przesąd, że mieszanie naturalnego pokarmu ze sztucznym jest szkodliwe, nie opiera się on jednak ani na żadnej teoretycznej prawdzie, ani na faktach.

Przeciwko najmowaniu cudzej piersi dla wykarmienia dziecka przemawia prócz okoliczności, że trudniej jest skontrolować mamkę niż buteleczkę, także i wzgląd humanitarny, którego w wychowaniu, pojętym poważnie, pomijać nie należy. Niesłuszną jest rzeczą, aby dziecko rodziców zamożniejszch miało aż dwie matki: jedną rodzącą, drugą karmiącą, a drugie, biedne, nie miało żadnej. Jedna matka jest dla każdego dziecka warunkiem egzystencji, dwie są zbytkiem, osiąganym cudzą krzywdą. Otóż o ile dzieciom ich potrzeb okrawać nie trzeba, o tyle muszą i mogą się obejść bez tak drogo okupionych zbytków. Zabierając jakiemuś biednemu niemowlęciu pierś matczyną, zabieramy również nacierzyńską opiekę i starania, zabieramy kobiecie sposobność do rozwinięcia jej najbardziej ludzkich i zdolnych ją uszlachetnić instynktów, równocześnie skazujemy te

instynkty na atrofję i pielęgnujemy samolubstwo. Nie zmienia bynajmniej postaci rzeczy okoliczność, że mamka przez poświęcenie dla swego dziecka, chcąc na nie zarobić, karmi cudze, że zmusza ją do tego bieda, która jej i tak nie pozwoli staraniom macierzyńskim się oddać. Statystycznie dowieśćby można, że poświęcenie macierzyńskie mamek chybia celu, gdyż większość mamczynych dzieci umiera, co rodzice karmionego dziecka starają się nawet przed najętą karmicielką ukrywać, aby wartości jej pokarmu nie naruszać. Mamka, kochająca własne dziecko i tęskniąca za nim, jest bardzo lichym i niepożądanym rodzajem mamki; leży więc w zakresie jej obowiązków znieczulenie się dla własnego dziecka, podczas gdy żadna inna praca zawodowa tego nie wymaga. Kobietom pracującym należy umożliwiać karmienie własnych dzieci, a nie kusić je zyskiem z karmienia cudzych. Wszystko to, co się mówi na obronę mamczarstwa, powtarza się dosłownie na obronę prostytucji. Wzgląd na zdrowie tych, którzy z niego korzystają, a lekceważenie zdrowia tych, co padają ofiarą, wyzyskiwanie biedy jednych dla zapewnienia naddatkowych przyjemności innym, słowem przyznawanie pewnej klasie ludzi uprzywilejowanych praw używalności na drugiej klasie upośledzonych.

Mamczarstwo jest też wogóle pewną formą prostytucji, pewnym do niej „pendant". Nie myślę bynajmniej utrzymywać, że używanie mamki demoralizuje niemowlę, lecz zawsze mniej lub więcej demoralizuje jego mamę i sprowadza do atmosfery rodzinnej zawczasu trujący pierwiastek egoizmu, tak bujnie rozwijający się w naszych ogniskach domowych.

Zdrowie i obfite odżywianie jest jednym z najważniejszych zadań żychowych niemowlęcia. W ciągu pierwszego roku życia niczego więcej się od niego nie wymaga, jak tylko by tyło i rosło, a normalny przyrost wagi uważany jest przez higjenistów za najpewniejsze świadectwo pożądanego stanu organizmu. W wieku niemowlęcym przyrost ten powinien być szybki. W piątym miesiącu dziecko powinno ważyć dwa razy tyle, co po urodzeniu, w końcu roku waga jego powinna być potrojona. W domach podrzutków przyrost funta wagi na miesiąc uważany bywa za dostateczny, co się z powyższym rachunkiem zgadza tylko wtedy, jeśli dziecko drobne, 6 funtowe, przyszło na świat. Częste ważenie niemowlęcia jest więc pożądanym. Pozwala ono

niekiedy sprawdzić, czy dziecko nie jest potajemnie przez mamkę głodzone. Właśnie dla tego, że wzrost dziecka w tej epoce tak szybko postępuje, umie ono dużo przyswajać, a głód jest dla niego jedną z najdokuczliwszych i najtrudniejszych do zniesienia przykrości. Wprawdzie nie zawsze dziecko dla tego krzyczy, że jest głodne, ale niewątpliwie najczęściej krzyczy z tej przyczyny. Dziecko chore i słabe kwili, jęczy ale nie drze się na całe gardło; donośny krzyk jest zatym u niemowlęcia objawem wcale nie zastraszającym, lecz świadczącym o silnie rozwiniętym instynkcie samozachowawczym, o żywym reagowaniu na podniety, z pomiędzy których głód bywa najlepiej i najwcześniej uświadamianym. Z drugiej strony sam krzyk przyspiesza trawienie i zwiększa apetyt, tak jak u dorosłych śpiew lub dłuższe, głośne mówienie, np. wykładanie lekcji; często też powoduje on pragnienie. O ile też zgodzić się można na potępienie zwyczaju przystawiania do piersi dziecka, skoro tylko płakać zacznie, o tyle nie należałoby bronić nadprogramowego nakarmienia krzyczącego dziecka, gdy się przekonamy po dokładnym obejrzeniu, że żadnej innej przyczyny niezadowolnienia niema, a żołądek jego nie jest przepełniony. Lekarze higjeniści zwykle kładą wielki nacisk na systematyczne karmienie w stałych odstępach czasu, przytaczając bardzo słuszne racje na poparcie tej zasady. Mianowicie niezdrowo jest przyjmować nowy pokarm, zanim poprzedni został strawiony; uregulowanie czynności trawienia jest rzeczą ważną, a wczesne nawyknienie do pewnej systematyczności jest cennym nabytkiem. Nietylko chodzi im o równe odstępy czasu, lecz i o równe porcje pokarmu, co zresztą tylko przy sztucznym karmieniu unormować można, gdyż ilość mleka, wyssanego z piersi, zmierzyć się nie da i pozostaje zawsze tajemnicą niemowlęcia. W stosowaniu tej słusznej wogóle zasady troskliwe mamy wpadają często w pedanterję, która się ujemnie odbija na dzieciach [1]). Ilość pokarmu, jaki dane niemowlę strawić może, jest zależną od wielu indywidualnych cech. Niemowlęta różnią się apetytem tak samo, jak i dorośli, i trudno jedną i tę samą porcję przepisywać wszyst-

[1]) Uwagę tę czyni dr. Brücke i powołuje się na d-ra Naegellego w książce: „Jak ochraniać zdrowie i życie dzieci", a ja trafność jej nieraz w życiu miałam sposobność sprawdzić.

kim. Dzieci, obdarzone dobrym apetytem, należą biologicznie do lepszych okazów, t. j. bardziej obiecujących. Tyją i rozwijają się fizycznie szybciej, a niema żadnej dobrej racji tego rozwoju powstrzymywać. Ilość spożytego i strawionego pokarmu może być zależna od wzrostu i wagi dziecka, od jego ruchliwości i t. d. Zauważono, że dzieci słabsze śpią więcej a jedzą mniej; dzieci silniejsze naodwrót. Łatwo też zauważyć, że, pominąwszy nawet fakty urodzeń przedwczesnych, dzieci przychodzą na świat w nierównym stopniu rozwinięte. Duży apetyt u dzieci możemy więc uważać do pewnego stopnia za wskazówkę natury, że im dużo pokarmu potrzeba. Pozwolę sobie tu zaryzykować śmiałe przypuszczenie. O ile mi się zdaje, przepisy, określające ilość pokarmu dla niemowląt różnego wieku, opierają się na obserwacjach, zbieranych w przytułkach położniczych i domach podrzuktów, nad osobnikami, których znaczna większość już przed urodzeniem znajdowała się w niepomyślnych warunkach rozwoju, w łonie matek, ukrywających ciążę lub usiłujących się pozbyć dziecka przed jego przyjściem na świat. Zatym przeciętny typ dziecka szpitalnego może mieć niższy stopień żywotności, a więc i mniejszy apetyt, niż dzieci chowane w rodzinie. Przypuszczam więc, że dla niemowląt silnych i zdrowych przepisana norma jest może wogóle za nizką, a na przypuszczenie to naprowadził mnie fakt, iż dzieci, karmione według miary, nieraz dopiero wtedy zaczynały tyć, rozwijać się normalnie i sypiać spokojnie, gdy matki dla ich apetytu czyniły ustępstwa i porzucały system karmienia „z książki".

Zachodzi pytanie, czy należy sądzić, że niemowlę przy piersi, w epoce, gdy naturalny popęd możnaby uważać za zupełnie wiarogodną wskazówkę potrzeb organizmu, może mieć skłonność do przejadania się? O łakomstwie nie może być mowy; powstaje ono dopiero wtedy, gdy dziecko, przyjmując różne pokarmy, jedne mniej, inne więcej dogadzające podniebieniu, zaczyna w jedzeniu widzieć rodzaj używania i je, nie będąc wcale głodne, wprost dla sprawienia sobie pewnej sensacji, wspominanej jako przyjemną. Noworodek, karmiący się zawsze jednym i tym samym, nie ma wcale sposobności do takiej demoralizacji. Faktem jest jednak, że czasem jada nad miarę, bądź to, że ssie nie z głodu, tylko z pragnienia, że więc napój jego w danej chwili jest zbyt pożywny, bądź też wreszcie, że sam akt ssania sprawia mu przy-

jemność, jest dla niego rozrywką. Jest to jedyne może miłe wrażenie, którym sobie chwile czuwania wypełnia. Za przypuszczeniem tym przemawiać się zdaje okoliczność, że dzieci skłonne do przepijania się przy piersi, stają się mniej żarłoczne, skoro się bawić zaczynają. Jeżeliby więc chodziło o naukę systematyczności w jedzeniu, możnaby ją śmiało odłożyć na tę chwilę, gdy dziecku staje się dostępnym jakiś rodzaj zabawy, choćby taki, jak chwytanie i rzucanie przedmiotów, darcie papieru i t.p. Nauka ta wówczas przyjdzie mu znacznie łatwiej, a wychowawcy ten sam cel osiągną ze znacznie mniejszym wysiłkiem. Nie myślę bynajmniej popierać bardzo szkodliwego zwyczaju karmienia dziecka ciągle, albo też w najrozmaitszych krótkich lub dłuższych przerwach. Sądzę tylko, że jeśli dziecko jest widocznie głodne, nie należy bardzo długo dyskutować kwestji, czy ma do głodu prawo i że przy ogólnym stosowaniu się do pewnych norm dozwolone są w tej epoce życia jeszcze dość częste wyjątki.

Regularne karmienie poleca się również przez wzgląd na wygodę i spokój matek, i tu znowuż, przyznając wogóle słuszność, wyrażę wątpliwość, czy gwałtowny i długi krzyk głodnenego dziecięcia jest połączony z odpoczynkiem i wygodą dla matki? Co do odpoczynku nocnego, to sądzę, że o ile dziecko jest zdrowe, niegłodne i nic mu nie dolega, samo okazuje skłonność do dłuższego sypiania w nocy i dzieci, nie budzone dla karmienia zwykle bardzo wcześnie, w pierwszych tygodniach życia pozwalają sobie nocą sypiać bez przerwy po 5—7 godzin. Zwyczaj sypiania w nocy a czuwania w dzień nie jest bowiem ani narzucony przez cywilizację, ani wypracowany przez wychowanie, lecz wynikający z warunków naturalnych. Tu więc rola wychowawców polega głównie na nieprzeszkadzaniu naturze i niewytwarzaniu przyzwyczajeń jej przeciwnych.

W pierwszym półroczu życia mleko powinno być bezwarunkowo wyłącznym jego pokarmem, w drugim prawie wyłącznym, a do dwuch, a nawet trzech lat pokarmem głównym. Rozumiem to mianowicie w ten sposób: dziecko winno być karmione piersią od 9 miesięcy do roku i 6 tygodni, zależnie od takich warunków, jak pora roku i stan zdrowia dziecka; nie należy bowiem nigdy odstawiać dziecka w czasie letnich upałów, ani też jeżeli żołądek jego znajduje się w niezupełnie pożąda-

nym stanie. Zanim jednak dziecko zostanie zupełnie piersi pozbawione, musi zwolna oswajać się z innym sposobem żywienia i innym rodzajem pokarmu. Dawny zwyczaj nagłego odstawienia został dziś stanowczo przez lekarzy potępiony. Jest to stwarzanie przełomu tam, gdzie, zarówno przez wzgląd na matkę jak i na dziecko, najpożądańszym jest łagodne przejście. Ażeby to przejście umożliwić, trzeba dziecku zawczasu podawać obok pokarmu matki mleko krowie, rosołek bez włoszczyzny i korzeni, kaszkę, bułeczkę, tapiokę, miękkie jajko, t. j. te potrawy, które będą składały jego pierwszy jadłospis. Nigdy jednak nie należy tego rodzaju prób dokonywać przed wyrznięciem się pierwszych ząbków, co następuje dopiero w drugim półroczu. Wszystkie wcześniejsze dodatki do pokarmu, polecane niekiedy dla dzieci karmionych sztucznie, są szkodliwe. Mówię tu o wszelkiego rodzaju mączkach, reklamowanych po dziennikach. Dziecko nie może trawić mącznych pokarmów póty, póki nie posiada śliny, a ta dopiero w czasie wyrzynania się ząbków pojawia się w jamie ustnej. Drugi punkt, o którym pamiętać należy, jest ten, że wszystkie te dodatki do pokarmu nie są jeszcze dziecku potrzebne jako środek odżywczy, że mają one na celu właśnie tylko stopniowe przyzwyczajanie, stanowią więc zawsze rodzaj próby. Z tego wynika, że należy je dawać w bardzo małych ilościach i w znaczniejszych odstępach czasu, a przytym dokładnie obserwować, jak żołądek na nie reaguje, przy każdej zaś najlżejszej niedyspozycji próby na jakiś czas wstrzymywać. Po kilku miesiącach, gdy dziecko umie już nietylko ssać, lecz i pić lub jeść z łyżeczki, można je karmić coraz rzadziej, zawsze jednak bacząc, ażeby mleko krowie obok pokarmu główny jego posiłek stanowiło. Zupełne zaniechanie karmienia nastąpi wówczas w sposób nieznaczny i ani dziecko ani matka zmiany nie odczują. Wśród wychowawczyń praktycznych, matek i nianiek, opierających całą swoją znajomość rzeczy na doświadczeniu, panuje do dziś jeszcze przekonanie, że ząbkowanie bywa zawsze dla dziecinnego organizmu przykrym przejściem i wywołuje różne choroby. Wszelkie pojawiające się u niemowląt chorobliwe symptomaty, od kaszlu do konwulsji, tłumaczone bywają ząbkowaniem. Lekarze tego poglądu wcale nie podzielają, uważając go za przesąd i twierdząc, że wyrzynanie się ząbków, jako zupełnie naturalny objaw wzrostu, może

i musi się dokonywać nietylko bez żadnych organicznych zaburzeń, lecz nawet i bez bólu. Spółczesne pojawianie się objawów chorobliwych i pierwszych ząbków objaśniają niektórzy lekarze tym, że choroba sama, o ile połączona z podwyższeniem temperatury ciała, może przyspieszyć rozwój kości, a zatym i wyrzynanie się zębów. Może kiedyś wyjaśni się źródło tego przesądu tak rozpowszechnionego, że trudnoby uwierzyć w zupełnie dowolne zmyślenie. Tymczasem jednak, póki nic nie wiemy o związku między ząbkowaniem a kaszlem, biegunką lub konwulsjami, póki jedynym dającym się stwierdzić faktem jest, że po skompletowaniu się zębów mlecznych, dziecko staje się spokojniejszym i sypia bez przebudzenia, należy uważać związek ten za nie istniejący i leczyć każdą chorobę jako chorobę bez względu na to, czy dziecko ząbkuje, czy nie. Istotnie bowiem praktyczny rezultat tego przekonania ogranicza się na tym, że uspokaja ono matki i rozgrzesza ich wobec chorób dziecięcych niedbalstwo. Nie mogąc ani zapobiec ukazywaniu się zębów, ani ich rozwoju przyspieszyć, t. j. ani przyczyny choroby usunąć, ani też jedynego lekarstwa na nią aplikować, zachowują się wyczekująco i biernie, a w końcu z bólem konstatują czasem, że dziecko „na ząbki" umarło. Wyrzynanie się zębów trwa zwykle z różnemi przerwami od 7 miesiąca życia do 2 i pół lat. Wyjątkowo pojawiają się czasem ząbki wcześniej, w czwartym miesiącu np. Bardzo późne wyrzynanie się zębów świadczy o niedostatecznym rozwoju kości i idzie w parze z opóźnionym zrastaniem czaszki. Różnice indywidualne w granicach normalnych są dość znaczne, jednakże jeżeli dziecko roczne nie ma jeszcze ani jednego ząbka, należy je pokazać lekarzowi dla zbadania przyczyny i określenia, czy jaką zmianę należy w jego odżywianiu lub trybie życia wprowadzić.

Okres niemowlęctwa kończy się przyswojeniem mowy i mniej więcej w tym samym czasie sztuki chodzenia. Rodzice zwykle bardzo niecierpliwie oczekują tych objawów rozwoju, a nieraz usiłują je przyspieszać. Dzieje się tu to samo, co w wielu późniejszych fazach. Wychowawcy nie rozumieją, że rozwijać się szybko nie znaczy to samo, co rozwijać się pomyślnie, a przez swą niecierpliwość i natrętną interwencję krzyżują i paczą rozwój, o który im tak bardzo chodzi. Zapominają oni, że dążność rozwojowa tkwi w dziecku, że ono samo usiłuje stawać się co-

raz silniejszym, zręczniejszym, mędrszym, że cieszy się każdym swoim postępem nie mniej niż rodzice i dla tego zawsze zdobywa się na takie czynności, na jakie starczą jego fizyczne i psychiczne siły. Jeżeli więc dziecko, ukończywszy rok, nie zaczyna chodzić, to wcale nie dla tego, że nie chce, lecz że nie może. Nauka chodzenia w jakiejkolwiek przeprowadzona formie, wszystkie środki pomocnicze, prowadzenie na pasku, za rękę, stawianie w koszyku lub stojaczku są wprost szkodliwe, gdyż skłaniają lub zmuszają dziecko do wysiłku nadmiernego, forsują jego nóżki, zamiast je ćwiczyć. Często nawet opóźniają chodzenie, gdyż słabe nóżki, zmuszane do dźwigania zbyt wielkiego dla nich ciężaru ciała, krzywią się i wypowiadają posłuszeństwo. Jedyną rzeczą, którą można i należy czynić dla wyćwiczenia sił dziecka jest pozostawienie mu jak największej swobody ruchu, przy jak najlepszym zabezpieczeniu od wypadków. W tej epoce dziecko staje się bardzo ruchliwym, chętnie wspina się na nóżki, trzymając się mebli lub opierając o ścianę, czołga się z miejsca na miejsce. Należy więc unikać sadzania dziecka na stole, na wysokich fotelikach, z których łatwo spaść może, pozostawiania go w łóżeczku lub w wózku. Lepiej odrazu sadzać na podłodze w pokoju dziecinnym możliwie pustym, a przynajmniej nie zawierającym mebli i sprzętów wywrotnych i pozwolić po nim odbywać podróże przy pomocy takich środków lokomocji, jakiemi dziecko rozporządza: czołgania czy posuwania się na nóżkach, wzdłuż ścian. W takich warunkach najwięcej się nauczy i najlepiej wygimnastykuje, a skoro będzie się czuło na siłach, na pewno samo się puści, wydając przy tym okrzyki radosnego tryumfu. U jednego dziecka nastąpi to o kilka miesięcy wcześniej, u innego kilka miesięcy później, lecz to o ich rozwoju nie stanowi. Jeżeli zaś dziecko ma dwa lub trzy lata, a nie chodzi, to nie należy go uczyć, tylko leczyć.

Zupełnie tej samej metody należy się trzymać przy nauce mówienia.

Na zdobycie tej umiejętności składa się wiele bardzo skomplikowanych ćwiczeń i umysłowych kombinacji. Jest ono może pierwszą i najmozolniejszą pracą umysłową niemowlęcia, najważniejszym i najtrudniejszym krokiem do dalszego kształcenia się, krokiem, który dziecko musi zrobić zupełnie samodzielnie, w którym mu nikt starszy pomóc nie może, lecz mógłby dużo prze-

szkadzać. Rola wychowawcy polega więc przedewszystkim na tym, żeby nie przeszkadzać. Naukę mówienia można podzielić na dwie czynności: 1) odkrycie znaczenia mowy i jej związku z wyobrażeniami, t. j. zrozumienie znaczenia wyrazów jako środków porozumiewania; 2) wyćwiczenie narządów głosowych dla wydawania dowolnych dźwięków, naśladowanych u otoczenia. Cały prawie pierwszy rok życia upływa na przedwstępnych ćwiczeniach i studjach. Już w pierwszym stadjum rozwoju przez częste powtarzanie się pewnych dźwięków przy pewnych wrażeniach zmysłowych dziecko uczy się je ze sobą kojarzyć i rozumieć, że istnieje między niemi jakiś związek. Już wtedy także, wydając samo różne dźwięki, począwszy od pierwszego odruchowego krzyku, słyszy je, doświadczeniem zdobywa wiadomość, że dźwięk słyszany jest następstwem wysiłku krtani, i że przez powtarzanie tego wysiłku może wrażenie dźwiękowe wywoływać, wreszcie korzysta z tego odkrycia, by się bawić wywoływaniem dźwięków i zaczyna gwarzyć dla zabawki. Zabawka ta, jak wiele późniejszych, jest dla niego niezmiernie pożytecznym ćwiczeniem. Kształci ona jego narządy głosowe. Preyer zauważył, że w tym pierwszym gwarzeniu niemowlęcia powtarzają się wszystkie samogłoski i spółgłoski nietylko wchodzące w skład jego mowy ojczystej, lecz mowy ludzkiej wogóle. Następnie nie używane w mowie codziennej zatracają się. Widzimy więc, że już w tym pierwszym okresie dziecko musi samodzielnie dojść do dwuch wielkich odkryć: odkrycie związku wysiłku mięśniowego z dźwiękiem własnego głosu i związku między brzmieniem wyrazów a widzialnemi przedmiotami lub czynnościami. Cała dalsza nauka mowy składa się z odkryć podobnych, którym towarzyszą różne ćwiczenia. Dziecko przez doświadczenie dochodzi do wniosku, że może przy pomocy wydawanych przez siebie dźwięków wyrażać pewne żądania i wywoływać pożądane fakty, t. j. zmuszać, by je wzięto na ręce, zabrano na spacer, dano mu jeść. W tej fazie dźwiękom towarzyszą giesty, które z początku przeważają nad dźwiękami, a potym im ustępują. Jest to ten punkt rozwoju mowy, w którym dziecko stoi jeszcze na równi z wyższemi zwierzętami, zdolnemi również życzenia swe giestami z połączeniem dźwięków objawiać. Następnie dziecko posuwa się o krok dalej i zaczyna nazywać przedmioty, bądź tak jak je nazywają starsi, bądź zmieniając wyrazy, by sobie ich wy-

mówienie ułatwić, bądź tworząc własne, najczęściej na podstawie harmonji naśladowniczej (np. naśladując szczekanie psa lub dudnienie ognia w piecu). Ważną rzeczą jest ścisły związek między myślą i mową, tworzenie się stałych i zupełnie zrozumiałych dla dziecka skojarzeń między danym wyobrażeniem a danym dźwiękiem. Szkodliwym więc jest uczenie dzieci wyrazów i dźwięków bezmyślnych, nie oznaczających nic, lub nic takiego, coby dziecko zrozumieć mogło. Skutkiem tego wszelka nauka mowy, t. j. zmuszanie dziecka do powtarzania dźwięków nie mających na razie zastosowania, powoduje bezcelowy wysiłek i plącze skojarzenia, które zaczęły się w umyśle wytwarzać. Nie o to chodzi, by dziecko jak najprędzej wymówiło sylaby „ma-ma" lecz by mówiąc wiedziało, kogo w ten sposób nazywa. Zamiast narzucać dziecku nasze wyrazy, starajmy się raczej rozumieć znaki dźwiękowe czy ruchowe, przy których pomocy ono z nami usiłuje się porozumieć. Jest to jedyne ułatwienie, jakiego mu możemy dostarczyć. Ile razy spostrzeże, że go rozumiemy, że z pomocą tych znaków cel swój osiągnęło, posunie się o krok naprzód w swej nauce, gdyż każdy taki fakt utrwali jego dotychczasowe nabytki i zachęci do dalszych usiłowań. Zupełnie zbyteczną pedanterją jest w tym okresie poprawianie wymowy dziecka. Jest to stawianie mu zbyt wielkich na jego wiek wymagań i zniechęcanie do nauki tak ważnej, a tak pożytecznej. Niech dziecko najprzód tak mówi, jak umie i może, byle mówiło, byle się doskonaliło w tej tak ważnej umiejętności. Później, gdy opanuje zasób mowy, wystarczający dla łatwego porozumiewania się z otoczeniem, przez samo naśladownictwo i swą dążność rozwojową, swą wrodzoną ambicję, będzie się starało mówić jak najlepiej, t. j. jak najpodobniej do starszych. I tu znowuż rola wychowawcy będzie tylko pomocniczą, polegającą na dostarczaniu dziecku wzorów dobrej wymowy. Pedagogowie powstawali zawsze przeciw tworzeniu specjalnego języka dziecinnego i w zasadzie mieli zupełną słuszność. Po cóż dziecko ma się uczyć mowy odrębnej, którą będzie musiało i tak prędzej czy później zarzucić, zamiast przyswajać sobie odrazu tę, którą się nadal ma posługiwać. Trzeba tu jednak dodać pewne zastrzeżenie. Dziecko uczy się nietylko tej mowy, którą się mówi przy nim. Bardzo często o tym zapominamy, tak jak wogóle zwykle zapominamy w wychowaniu dzieci, że nietylko te czynności nasze

działają na nie, które są specjalnie na to obliczone. Nie jest zatym warunkiem nauki języka dla dziecka wyrażanie się w rozmowie jak najpoprawniejszym i jak najbogatszym stylem, narzucanie mu wszystkich naszych zwrotów mowy i form gramatycznych, dla niego, w jego fazie rozwoju jeszcze zupełnie zbytecznych i niezrozumiałych. Przedewszystkim styl nasz w rozmowie z dzieckiem powinien być dla niego przystępnym, a takim nie jest bynajmniej styl gramatycznie poprawny. Mówić przystępnie do kogokolwiek, to znaczy posługiwać się nie swoim, lecz jego słownikiem, zamykać się w granicach tego zasobu wyrazów i wyobrażeń, jakie nasz słuchacz już posiada i tylko z jego pomocą przyswajać mu wyobrażenia i wyrazy nowe. Zasób wyobrażeń niemowlęcia jest bardzo szczupły i nie może się w zbyt szybkim tempie powiększać, jeśli ma się składać z nabytków trwałych i dokładnie opanowanych. Ponieważ zaś nauka pustych słów bez znaczenia w żadnym okresie rozwoju pożądaną nie jest, więc nie należy narzucać całego naszego bogactwa form i zwrotów, gdyż to utrudnia mu porozumiewanie się z nami, a nieraz naprowadza na błędne drogi. Tak jak dziecko zwolna, własnym doświadczeniem zdobywa zagadkę znaczenia mowy, tak samo stopniowo odkrywa różne jej zawiłości. O ile więc tworzenie specjalnych wyrazów na użytek dziecka jest niewłaściwym, o tyle upraszczanie języka i jego form w rozmowie z nim jest konieczne. Objaśnię to na przykładzie. Dziecko zwykle do trzeciego roku życia nie rozumie zaimków osobowych, co jest zupełnie naturalnym. Samo siebie nazywa w trzeciej osobie i otoczenie w rozmowie z nim również posługuje się tą formą uproszczoną, nazywając każdą ze znanych mu osób zawsze tym samym wyrazem. Zwyczaj ten jest bardzo uzasadniony, a próby zarzucenia go zwykle doprowadzają do wniosku, że dziecko używa tych wyrazów nie dla tego, że innych nie zna, lecz że innych rozumieć nie może. Pewien chłopiec nazywał swego starszego braciszka „ja" dla tego, że on jeden z rodziny wyrażał się poprawnie, mówiąc do niego. Inny sam siebie nazywał „ty", gdyż tak do niego przemawiała jego niańka. Widzimy tu, że brak wyrazu w dziecięcym słowniku wynika z braku danego pojęcia w umyśle dziecięcym. Właśnie to ubóstwo pojęć i brak zróżniczkowania między niemi sprawia, że czasem usprawiedliwionym jest użycie specjalnych dziecięcych wyrazów. W pewnej fazie rozwoju wra-

żenia uczuciowe dziecka dzielą się tylko na dwie kategorje: przyjemne i nieprzyjemne. Takie subtelne rozróżnienia jak: brudny, brzydki, niesmaczny, kolący, lepki, parzący, niegrzeczny, przerażający, nie dokonały się jeszcze w umyśle dziecka i nie mogą znaleźć odbicia w jego słowniku. Wszystko, czego dziecko nie lubi, jest „be"—co lubi „cacy". Wykreślmy te dwa wyrazy z dziecinnego języka, a nie będziemy ich mieli czym zastąpić, chyba że zaczniemy używać wyrazów wprost fałszywie i nazywać naprzykład ładnym to, co jest smaczne. W miarę jak te rozróżnienia w umyśle dziecka rysować się zaczną, samo znajdzie ono na nie określenia, czerpiąc z wciąż dostępnej dla niego skarbnicy mowy dorosłych. Każde dziecko, doszedszy do pewnego punktu rozwoju, zaczyna siebie nazywać „ja", mimo że dorośli pod wpływem zwyczaju w rozmowie z nim posługują się trzecią osobą i żadna uchwała rady familijnej chwili zaniechania tego zwyczaju nie określa. O chwili tej decyduje tylko rozwój psychiczny dziecka i tylko wtedy może ono wyrazu tego używać prawidłowo z zupełnym zrozumieniem i opanowaniem. Następuje to zwykle w trzecim roku życia. Wogóle u dzieci rozwijających się w normalnym czasie trzeci rok życia jest ważnym punktem zwrotnym ich umysłowego rozwoju, zdradzającego się w rozwoju mowy. W tej epoce mniej więcej, gdy zdobycie samowiedzy okazuje się w użyciu zaimka „ja", zaczyna również dziecko stawiać pytania, t. j. posługiwać się mową, jako środkiem zdobywania wiadomości, podczas gdy do tej pory jedynym ich źródłem była zmysłowa obserwacja. Zachwycone tym odkryciem dziecko zasypuje starszych pytaniami, zaczyna się epoka nazwana przez Sully'ego wiekiem pytań. Dla bezmyślnych wychowawczyń, które nie raczą się zastanawiać nad treścią i znaczeniem pytań dziecięcych, dziecko staje się wtedy bardzo nudnym, dla myślących i inteligientnych natomiast bardzo zajmującym. Pytania jego odsłaniają bowiem wnętrze jego duchowego życia, pozwalają w nie wniknąć, a zarazem na nie oddziaływać. Wychowanie zyskuje nowy i bardzo potężny środek. Bardzo ważną jest rzeczą, aby w tej epoce nie zrażać ciekawości ani zaufania dziecka przez zbywanie jego pytań niecierpliwym: „nie nudź mnie!", milczeniem, lub kłamliwemi i wykrętnemi odpowiedziami. Jeżeli dziecko, począwszy już od tego wieku, przywyknie widzieć w matce niewzruszenie pewne i niewyczerpane źródło informacji, uwierzy w nią i odda się pod jej

kierunek. W każdym okresie wychowania wiara ta jest dla wychowawcy cennym skarbem, którego nigdy nie należałoby przez niedbalstwo czy dla jakichkolwiek innych powodów naruszać lub trwonić.

To, co się powyżej powiedziało o rozwoju mowy, okazuje, że—jak mówi Preyer i inni psychologowie—dziecko nie uczy się mowy, lecz ją odkrywa, że rozwój mowy ściśle się łączy z rozwojem psychicznym i nie może go wyprzedzać, że jest procesem skomplikowanym, w którym interwencja wychowawców więcej złego niż dobrego zrobić może. O ile zaś nie radzę się wtrącać do samodzielnej pracy dziecka w tym kierunku, gorąco polecam obserwować ją pilnie, gdyż ta obserwacja ogromnie wiele nauczyć nas może, wiele tajemnic dziecięcej natury odsłonić. Dzieci różnią się bowiem bardzo między sobą sposobem przyswajania i odtwarzania mowy otoczenia; jedne są samodzielniejsze i bardziej pomysłowe, inne zaś ulegają łatwiej naśladownictwu lub narzuconemu kierunkowi. Najlepszy zaś typ stanowią te, na które najwięcej uskarżają się niecierpliwe mamy, t. j. dzieci, które nie chcą powtarzać wyrazów na zawołanie—„nie chcą się uczyć mówić"—jak ubolewają matki. Są to właśnie te, które myślą. Niektóre dzieci przyswajają sobie mowę bardzo późno, budząc tym niepokój rodziców. O ile brak mowy nie idzie u nich w parze z brakiem słuchu, co w każdym razie sprawdzić należy, o ile okazują pewną inteligiencję, umieją się posługiwać giestami i rozumieją trochę mowę otoczenia, nie potrzeba się tym przerażać. Tu znowuż ma zastosowanie prawda, że kto rozwija się późno, może się wcale nie rozwijać źle, a dzieci bardzo wcześnie mówiące bynajmniej do najinteligientniejszych się nie zaliczają.

ROZDZIAŁ III.

WYCHOWANIE FIZYCZNE (c. d.).

Odżywianie.—Sen.—Ubranie.—Powietrze i mieszkanie.—Kąpiel i hartowanie.—Ruch.—Ćwiczenia fizyczne.—Gimnastyka, zabawy ruchowe, sporty, praca fizyczna.

Odżywianie. Z chwilą gdy dziecko od mleka przechodzi do innych pokarmów, należy zwracać uwagę na to, by je w odpowiednim stosunku i zgodnie z potrzebami organizmu mieszać. Mleko bowiem zawiera w sobie we właściwych proporcjach wszystkie składowe części potrzebne do odżywiania organizmu, jest pokarmem zupełnym, jak mówią higjeniści, czego o innych powiedzieć nie można. Przeważa w nich bądź to białko, bądź tłuszcz, bądź też węglowodany, nie mogą więc skutkiem tego stanowić wyłącznego pożywienia człowieka w jakiejkolwiek epoce życia. Organizm człowieka dorosłego potrzebuje w ciągu 24 godzin następującej ilości pożywienia:

Wody	2818 gr.
Minerałów	32 „
Białka	120 „
Tłuszczu	90 „
Węglowodanów . .	330 „
	3390 gr.[1])

Ciała mineralne, przyswajane przez organizm, są to sól ku-

[1]) Cyfry te wzięłam z poprzednio cytowanej książki Démény.

chenna oraz bardzo drobne ilości żelaza, fosforu, jodu, siarki, arszeniku, zawarte w roślinnych i zwierzęcych pokarmach.

Ciała białkowate znajdują się w mięsie, serze, jajkach, chlebie (gluten), w roślinach strączkowych, grzybach i t. d.

Tłuszcze znajdują się w pokarmach mięsnych, dodajemy je również do roślinnych pokarmów jako masło, smalec, oliwę.

Do węglowodanów zaliczamy cukier i mączkę, stanowiące przeważną część składową pokarmów roślinnych: chleba, ryżu, kartofli, owoców.

Wszystkie te składniki muszą się znajdować w pokarmach dziecka w odpowiednich stosunkach i w formie ile możności najstrawniejszej.

Nietylko bowiem chodzi o skład chemiczny pokarmów, lecz o to, by one mogły być istotnie zabsorbowane i na użytek organizmu obrócone. Widzimy już teraz, że nietylko wyrazy „zdrowy" i „niezdrowy" niczego w odniesieniu do pożywienia nie tłumaczą, lecz nawet wyrazy „pożywny" i „niepożywny" mają tylko względne znaczenie.

Chleb jest bardzo pożywny, bo daje organizmowi mączkę, której on potrzebuje w większej ilości niż każdego innego składnika prócz wody; jako wyłączny pokarm jest natomiast bardzo niepożywny, gdyż nie daje wcale tłuszczu, a białko tylko w bardzo niedostatecznej ilości. Najodpowiedniejszym więc będzie takie pożywienie, w którym zachowana będzie odpowiednia równowaga pokarmów zwierzęcych—przeważnie zawierających tłuszcze i białko, oraz roślinnych, w których przeważają węglowodany.

W stosunku do swej wagi dziecko potrzebuje więcej pożywienia niż dorosły człowiek, gdyż ono nietylko musi pokrywać normalne straty organizmu, lecz również dostarczać materjału do jego wzrostu, a choć dzieci nie pracują, niemniej wyczerpują swą energję wskutek naturalnej w ich wieku ruchliwości, której bynajmniej krępować nie należy. Dobry apetyt dziecka powinien nas wogóle cieszyć jako pożądany i obiecujący objaw. Obawa, by dzieci nie jadły za dużo, tylko tam jest usprawiedliwiona, gdzie zdołało się w nich rozbudzić łakomstwo, specjalna predylekcja do niektórych potraw, za przysmaki uważanych. Nie o to więc obawiajmy się właściwie, by dzieci jadły za dużo wszystkiego tego, co im się daje, lecz by się nie przejadały niektóremi

rzeczami ponad miarę swych potrzeb. Dziecku jedzącemu zawsze z apetytem, lecz bez grymasów i wymagań, można jego porcji nie ograniczać, zwłaszcza jeśli jest bardzo czynne, ruchliwe i nie mamy powodu przypuszczać, że je z nudów, tak jak się to nieraz i dorosłym zdarza, zwłaszcza w monotonnym wiejskim życiu. Przejadanie się może być również wynikiem niewłaściwego doboru pokarmów. Organizm stara się odbić na ilości to, czego na jakości nie dostaje. Stąd skłonność do przejadania się u ludzi wyłącznie chlebem lub kartoflami żywionych. Ze względu na fizyczne wychowanie dzieci jest więc rzeczą ważną, by je od łakomstwa uchronić, co w naszych obyczajach istotnie dość poważne nastręcza trudności. Nietylko bowiem panuje zwyczaj uszczęśliwiania lub zjednywania sobie dzieci ofiarowywaniem im łakoci, lecz w stosunkach dorosłych między sobą jedzenie gra rolę jakiegoś osobliwego używania, nie zaś zwyczajnej funkcji potrzebami organizmu podyktowanej. Inne jest jedzenie na codzień, inne na święto, inne dla domowych, inne dla gości, a na proszonym obiedzie podać takie potrawy, jakie każdy sam u siebie stale jada, uważa się za brak „savoir vivre'u". Dzieci właściwie uczą się łakomstwa od dorosłych i wcześnie wtajemniczają się w sztukę odróżniania potraw zwyczajnych od takich, na których wspomnienie żołądek się rozmarza. Nie idzie zatym, abym uważała za słuszne zupełne pomijanie przyjemności dzieci przy odżywianiu ich. Przeciwnie, gra ona ważną rolę w funkcji trawienia. Potrawy wstręt budzące, przyprawione niedbale, podane nieapetycznie — nie wychodzą na pożytek organizmu, gdyż nie zostają strawione. Dziecko powinno z przyjemnością siadać do stołu, jeść z apetytem, przy jedzeniu nie rozprawiać o tym, co mogłoby być smaczniejszym od dzisiejszego obiadu, wstawać nasycone i zapominać o tym, co jadło. Słowem, funkcja jedzenia powinna bardzo mało jego świadomość zatrudniać, lecz powinna być spełniona chętnie, bez przymusu i spokojnie. W tym celu, aby dzieci jadały z apetytem i przyjemnością, ale bez łakomstwa, należy się trzymać kilku stałych reguł. 1) Urozmaicać jedzenie. Dzieci, codzień żywione zawsze jednym i tym samym, tracą apetyt, co się bardzo często zdarza, gdy zbyt pedantyczne mamy bardzo ściśle ograniczają ich jadłospis do wyłącznie najzdrowszych, najstrawniejszych i najpożywniejszych pokarmów. Dając dziecku parę razy na dzień kaszkę to na mleku, to na maśle,

można je zagłodzić. 2) Podawać jedzenie czyste i apetyczne. Nie kazać dziecku ciągle patrzeć na resztki jego śniadania lub obiadu i nie zapowiadać „czego nie zjesz rano, będziesz musiał zjeść na wieczór". 3) Nie mówić dużo o jedzeniu, o różnych przysmakach, przyprawach, nie roztrząsać uroku różnych kulinarnych rozkoszy, nie chować w obecności dziecka pewnych łakoci dla pewnych uprzywilejowanych osób, ażeby się zawczasu nie uczyło dzielić potraw na zwyczajne i nadzwyczajne. 4) Nie karać i nie nagradzać łakociami. Organizm dziecka potrzebuje słodyczy, tak jak bułeczki i kaszki, trzeba mu więc je dawać tak samo jak bułeczkę i kaszę, nie dla tego, że grzeczne, lecz dla tego, że mu to zdrowo. 5) Podczas jedzenia i bezpośrednio przed jedzeniem nie przeprowadzać z dzieckiem żadnych rozpraw drażliwych, nie łajać, nie karać, nie robić scen, nie roztrząsać jego win, słowem nie wymierzać sprawiedliwości w sposób taki, któryby dziecko rozstrajał, do płaczu pobudzał, żalem i goryczą napełniał. Łzy są bardzo złą przyprawą do obiadu zarówno dla dziecka, jak i dla dorosłych. Wreszcie dla utrzymania dobrego apetytu dzieci należy im nie szczędzić ruchu i świeżego powietrza.

Ważną zasadą jest nie pozwalać dzieciom jadać po trochu o każdej porze dnia, lecz dawać jeść w oznaczonych godzinach. To jednak należy mieć na uwadze, że dzieci, zwłaszcza małe, potrzebują jadać częściej, a w mniejszych ilościach niż dorośli, gdyż szybciej u nich odbywa się proces trawienia. Dziecko dopiero co wyrosłe z niemowlęctwa nie może się do trybu dorosłych stosować, lecz mieć własne godziny jedzenia. Im dzieci są starsze, tym dłuższe mogą być przerwy, choć i dla nich nasz miejski tryb żywienia się właściwym nie jest. Opoźnienie głównego posiłku do 4 lub nawet 5 godziny a zadowalanie się w południe zimnym jedzeniem z bułki z wędliną złożonym, jak się to stale praktykuje z dziećmi uczęszczającemi do szkół, jest to system naganny, skazujący naszą dziatwę szkolną na pracę o głodzie. Dla tego to bardzo pożądaną nowością jest zwyczaj ciepłych śniadań w szkole. W rodzinach, u których obiad przypada o godzinie 6 (mianowicie w kupieckich), śniadanie takie powinno być obfite, z mięsa i jarzyny złożone. U wszystkich zachodnich narodów istnieje zwyczaj obfitego południowego posiłku, tylko u nas i tylko w mieście przetrzymuje się głód aż do 4 godziny, oszukując żołądek byle czym. Drugi zwyczaj jadania późnym wieczorem

bezpośrednio przed pójściem spać, również zdrowym nie jest. Dzieci powinny jadać najpóźniej na godzinę przed położeniem się do łóżka, a jadanie wcześniejsze jest jeszcze znacznie więcej polecenia godnym. Posiłek wieczorny powinien być lekki. Jadanie mięsa na noc jest niewłaściwym[1]). Małe dzieci wogóle nie potrzebują wiele mięsa jadać. Póki nie mają trzonowych zębów w komplecie, najlepiej niech go nie jedzą wcale. Zarówno przy jedzeniu mięsa, jak i innych pokarmów stałych, należy uważać, aby dzieci dobrze żuły, nie łykały kawałkami. Dla tego też ważną jest rzeczą, by nigdy nie jadły w pośpiechu, co się bardzo często zdarza dzieciom uczęszczającym na lekcje, zwłaszcza w bezładnym trybie domu, gdy każdy posiłek opóźnia się i ledwie na ostatnią chwilę jest gotów. Bezpośrednie, po zerwaniu się od stołu, pędzenie do szkoły, na lekcję lub korepetycję, szkodzi w równej mierze procesowi trawienia fizycznego i przyswajania umysłowego pokarmu.

Potrzebną dla organizmu ilość białka małe dzieci otrzymują w mleku, póki ono ich główny pokarm stanowi, w jajkach na miękko, a częścią w pokarmach roślinnych. W ostatnich czasach w przeciwieństwie do poprzedniej epoki, w której mięso uważano za najniezbędniejszy dla odżywiania i wzmacniania organizmu środek, coraz bardziej rozpowszechnia się przekonanie o szkodliwości mięsa, a o dobrych stronach wyłącznie roślinnego pokarmu, t. j. wegietarjanizmu. Sądzę jednak, że wegietarjanizm czysty, wykluczający użycie nietylko mięsa i ryb, lecz jaj i nabiału, bardzo rzadko bywa stosowany i prawdopodobnie nieosobliwe dawałby wyniki, wobec tego że mały procent białka w pokarmach roślinnych zmuszałby do pochłaniania ich w ogromnej ilości dla pokrycia strat organizmu, a rośliny posiadające największą zawartość białka, jak grzyby i owoce strączkowe, bynajmniej do łatwostrawnych nie należą. Częściowy wegietarjanizm, t. j. powstrzymywanie się tylko od mięsa, może zapewne dla niektórych organizmów i w pewnych organicznych zaburzeniach mieć bardzo pożyteczne zastosowanie, a wreszcie i na to zgodzić

[1]) Brücke twierdzi, że jadanie rzeczy posilnych na noc jest znacznie szkodliwszym dla dorosłych, a zwłaszcza dla starych, niż dla dzieci i że tym ostatnim niekiedy pustki w żołądku spokojnie spać przeszkadzają.

się trzeba, że nadmierne używanie mięsa musi być szkodliwym, jako nie odpowiadające powyżej określonej normie składu pokarmów. Sądzę jednak, że wychowawcy dobrze robią, jeśli wobec szerzącej się mody wegietarjanizmu zachowują się powściągliwie i wyczekująco, tak jak wobec innych higjenicznych sezonowych nowości. Przymuszanie dzieci do mięsa uważa dziś większość higjenistów za niewłaściwe, jak również żywienie ich różnemi ekstraktami mięsnemi, których wartość odżywcza okazała się bardzo wątpliwą. Dziecku, które niechętnie jada mięso, należy podawać białko w innej formie, żywić je jajami, mlekiem, serem (byleby nie tłustym i zepsutym). O ile jednak dziecko lubi mięso, bronić go niema powodu, byleby potrawy mięsne, które jada, nie były z innych względów szkodliwe, np. zbyt korzenne lub nieświeże i o ile przyjmuje je z dodatkiem odpowiedniej ilości jarzyn i potraw mącznych. Zwykle dzieci pijące dużo mleka mniej jedzą mięsa i mniej go też potrzebują, dla tego jest bardzo niesłusznym zmuszanie do jednego i drugiego razem. Dawniej surowe mięso uchodziło za najbardziej wzmacniający środek odżywiania. Dziś, gdy dokładnie stwierdzona została szkodliwość różnych pasorzytów, surowe, a nawet na wpół surowe mięso zostało potępione tak samo, jak surowe mleko. Zachodzi tu jednak zapewne ten sam stosunek, co przy mleku; dla zabezpieczenia się od chorób poświęca się wartość odżywczą danego pokarmu, przez gotowanie bowiem ścina się białko i staje się trudniej rozpuszczalnym w sokach żołądkowych. Szynka surowa jest łatwiej strawną niż gotowana, lecz mniej bezpieczna. Możnaby stąd wyciągnąć wskazówkę praktyczną, że gotowanie jest tym niezbędniejsze, im mniej wiemy o pochodzeniu danego mleka czy mięsa i mniej mamy nad nim kontroli. Zresztą dzieci zwykle surowego mięsa nie lubią tak samo, jak nie lubią w pół zepsutego, t. j. takiego, jak ulubiona przez nas „pańska" zwierzyna. Można im to liczyć na karb ich zdrowego instynktu i pilnować się w ich djecie zasady, by wszystkich pokarmów dostarczać im w stanie świeżym i dobrze dogotowanym lub dopieczonym. Również na karb zdrowego instynktu dzieci można im policzyć znane ich upodobanie do bułek i chleba; o ile pieczywo jest dopieczone i nie nazbyt świeże, jest ono najpożywniejszym i najstrawniejszym pokarmem mącznym, choć naturalnie wyłącznego pożywienia stanowić nie powinno. W naszej kuchni różne mączne

potrawy: kluski, pierogi, kasze, dość dużą grają rolę, dla tego jedzenie chleba przy obiedzie nie tyle jest koniecznym; tam jednak, gdzie menu składa się głównie z mięsa i różnych gatunków sałaty (np. we Francji), zwyczaj jedzenia chleba przy wszelkich potrawach jest bardzo usprawiedliwiony. Kartofle, kluski, pierogi są znacznie mniej strawne niż pieczywo, co wcale nie znaczy, aby miały być wykluczone z jadłospisu dziecka zdrowego i nie będącego na djecie. Urozmaicanie pokarmów jest bowiem konieczne, a ograniczanie się tylko do najlżejszych i najpożywniejszych skazywałoby dzieci na monotonję zniechęcającą wogóle do jedzenia. O ile dziecko z najmłodszego wieku wyrośnie i jest w posiadaniu wszystkich zębów mlecznych, zasadą być powinno przyzwyczajanie go, by jadało wszystko, jeżeli pod wyrazem „wszystko" rozumieć będziemy te proste potrawy, które się codziennie pojawiać zwykły na stole średnio zamożnych ludzi. Szeregowanie pokarmów odpowiednio do ich właściwości niema być podstawą do opracowania pewnej specjalnej, na użytek dzieci przeznaczonej recepty, lecz służyć za wskazówkę dla uniknięcia jednostronności w żywieniu, oraz do usuwania pewnych potraw dla pewnych dzieci, o ile ich narządy trawienia okażą się nie w zupełnym porządku. Jarzyny i owoce przeważnie nie są bardzo pożywne, zawierają sporo wody, soków roślinnych i cukru, które ułatwiają strawienie innych pokarmów. Do mniej strawnych jarzyn należą: brukiew, rzepa, buraki, marchew, kapusta i wszelkie rodzaje grochu w łupinach; groch fasowany natomiast jest i nietrudny do strawienia i bardzo pożywny.

Owoce stanowią zwykle ulubiony przysmak dzieci, a o ile są dojrzałe, niema powodu ich bronić. Pod tym względem dawniej istniały różne przesądy, których obecnie pozbyliśmy się szczęśliwie. Mianowicie mnóstwo chorób żołądkowych przypisywano w pierwszym rzędzie owocom, np. panujące często w czasie upałów biegunki i cholerę. Co do pierwszych przekonano się, że najsilniej im podlegają osobniki wcale jeszcze nie spożywające owoców, mianowicie niemowlęta, a dotychczasowe badania nad zarazkiem drugiej nie prowadzą do wniosku, by właśnie owoce miały być jej rozsadnikiem. Wstrzymywanie się od spożywania surowych owoców w porze panowania epidemicznych chorób organów trawienia jest zresztą ostrożnością zupełnie usprawiedliwioną w danym wypadku, tak jak przegotowywanie

wody i mleka. W czasach zwykłych dla dzieci zdrowych surowy, byle dojrzały a nie przejrzały owoc jest zupełnie nieszkodliwym pokarmem, o ile nie pochłaniany w ilościach nadmiernych. Można się bowiem przejeść owocami, tak jak czym innym z tą różnicą, że u dzieci skłonność do tego jest znacznie większa. Naturalnie i w tym wypadku, jak we wszelkich innych, reguły należy modyfikować zgodnie z indywidualnemi właściwościami każdego dziecka. Dla dzieci skłonnych do obstrukcji owoce, łagodne kwasy roślinne, sałaty mogą być bardzo pożądane, mniej zaś polecenia godne dla tych, które często cierpią na biegunki.

Organizm dziecięcy potrzebuje pewnej ilości tłuszczu i zwykle się o niego dopomina. Jakkolwiek dzieci szczupłe mogą być mimo to bardzo zdrowe, nie jest jednak bynajmniej obojętną rzeczą dla zdrowego rozwoju dziecka istnienie pewnej ilości tłuszczu w tkankach skórnych mianowicie w naszym klimacie. Dzieci w miarę tłuste łatwiej jest zahartować, uodpornić na zmiany temperatury, gdyż chłód znoszą lepiej. Tłuszcz stanowi dla nich naturalną ochronę od zimna. Chroni on również od wycieńczenia w czasie dłuższych chorób, jest to pewien rodzaj rezerwy w organizmie. Kuracja tranem, dająca często u dzieci wątłych tak pomyślne wyniki, głównie właśnie polega na tym, że dostarcza organizmowi dziecka potrzebnej ilości tłuszczu w formie najstrawniejszej. Pod względem strawności tłuszcze bardzo się różnią między sobą, a stare i zepsute są wprost szkodliwe. Oszczędności gospodarskie, polegające na przechowywaniu wielkich zapasów masła lub frytury do kuchennego użytku, mszczą się na zdrowiu domowników, a zwłaszcza dzieci. Świeży smalec jest więcej polecenia godnym niż stare masło, choć świeże masło jest naturalnie jeszcze lepszym. Wiemy, że chleb z masłem jest przeważnie bardzo lubionym przez dzieci pokarmem; tego upodobania nie należy zwalczać, gdyż jest ono zupełnie uprawnione. Mniej pożądanym jest gust do tłustych wędlin, mianowicie do tłustej kiełbasy, zwłaszcza o ile nie mamy pewności, że jest zupełnie świeża, i o ile przesycona jest takiemi przyprawami, jak pieprz i czosnek, wcale niepożądanemi w jadłospisie dzieci.

Wogóle ostre przyprawy, jak różne korzenie i musztarda, są dla dzieci nietylko zbyteczne lecz szkodliwe, drażnią bowiem organy trawienia i usposabiają je do zapaleń. Sól jest niezbędnym dodatkiem do wielu potraw, lecz dla dzieci unikać należy

pokarmów przesolonych, zwłaszcza że bardzo często służy ona na pokrycie smaku pokarmów niezbyt świeżych. Wogóle dzieci nadmiaru soli nie lubią i w tym razie można ich gust uwzględnić. Natomiast ulubioną ich przyprawą jest cukier, gdyż wywołuje on wydzielanie się śliny i innych soków trawiących, ułatwia przyswajanie pokarmów i stąd spełnia dodatnią rolę w gospodarce organizmu. W razie jednak nadmiernego spożywania cukru, do czego dzieci przeważnie mają skłonność, wydziela się zbyt wielka ilość kwasu w żołądku i powoduje zakłócenia w trawieniu. Stwierdzono również, że jedzenie cukru i wogóle słodyczy, nie wyłączając owoców, psuje zęby, a ochrona zębów jest rzeczą bardzo ważną dla trawienia, nie mówiąc już o tym, że psucie się zębów jest źródłem bardzo dokuczliwego bólu. Ilość słodyczy spożywanych przez dzieci powinna być zatym unormowana i nie zależeć—jak się to zwykle dzieje—od sezonu, t. j. że w zwykłej porze dzieci nie dostają ich prawie wcale, a natomiast objadają się niemi w porze świątecznej i w czasie familijnych uroczystości.

Najpospolitszym napojem jest woda, jest ona zarazem jednym z tych, które najwięcej w różnych epokach i z różnych powodów budziły wśród wychowawców wątpliwości. Dawniejsza praktyka wychowawcza posiadała tysiące rozmaitych przepisów, zabraniających używania wody w pewnych kombinacjach. Uważano za rzecz wprost niebezpieczną picie wody po rybach, po owocach, po tłuszczach, po niektórych jarzynach, np. kapuście, i przypisywano najrozmaitsze ciężkie choroby wykroczeniom przeciw tym regułom. Do obecnej pory jednak higjeniści nie odkryli żadnego naukowo stwierdzonego faktu, któryby uzasadniał wszystkie te obawy. Utrzymał się tylko jeden, mianowicie zakaz picia bardzo zimnej wody, gdy ciało jest bardzo rozgrzane. Poza tym picie zdrowej wody po zdrowym posiłku, przed nim, lub wśród niego, uznano za rzecz całkiem nieszkodliwą. Zauważyć można tylko to, że ilość wypijanej wody bardzo zależy od przyzwyczajenia i że nie jest pożądanym przyzwyczajenie się do pochłaniania jej w nadmiernych ilościach zwłaszcza wtedy, gdy dzieci i młodzież mają do tego największą skłonność, mianowicie w czasie wyczerpujących ćwiczeń fizycznych i wycieczek pieszych. Co się tyczy tych ostatnich, zło polega

nie na tym tylko, że nadmiar wody wywołuje nadmierne wydzielanie się potu, lecz i na tym także, że w czasie wycieczek niezawsze można mieć wodę pewną co do swego składu, a pijąc tę, jaka się zdarzy, pochłania się wraz z nią i zawierające się w niej chorobotwórcze zarazki. Zastrzeżenia, jakie spółczesna higjena czyni co do wody, dotyczą właśnie wyłącznie jej właściwości, nie zaś kombinacji, w jakie wchodzić może w żołądku. Mianowicie zwrócono uwagę na to, że woda bywa bardzo często przewodnikiem zakaźnych chorób, gdyż za jej pośrednictwem dostają się do wnętrzności różne chorobotwórcze mikroby. Przerażeni tym odkryciem a troskliwi o zdrowie dzieci wychowawcy chwycili się jako niezbędnego środka bezpieczeństwa przegotowywania wody i zaczęli marzyć o wodzie chemicznie czystej, t. j. absolutnie wolnej od wszelkich domieszek. Niestety, bezpieczeństwo osiąga się i tu znów kosztem innych korzyści. Woda chemicznie czysta, a nawet woda przegotowana jest, jak wiadomo, niesmaczną, a dzieci piją ją niechętnie i tylko w razie ostateczności. Nie dość na tym, nie przynosi ona wprawdzie szkody, ale nie daje też organizmowi tych korzyści, co woda surowa z dobrego źródła czerpana. Istnienie pewnych części mineralnych w wodzie czyni ją i smaczniejszą i pożyteczniejszą zarazem dla organizmu, mianowicie obecność wapna działa dobrze na żołądek i na rozwój kości. Wody „twarde", zawierające części mineralne, są, jak wiadomo, bez porównania smaczniejsze od „miękkich"—czyli pozbawionych tych składników.

Głównie szkodliwemi w wodzie surowej są różne zanieczyszczające ją domieszki organiczne i dla tego tylko tam, gdzie ich obecność podejrzywamy, powinniśmy się uciekać do przegotowywania wody do picia. Ostrożność tę zatym zachowywać należy wtedy, gdy czerpiemy wodę z nieznanej i wątpliwej studni, jakich wiele jest po wsiach i małych miastach. Studnie w podwórzach niedostatecznie zabezpieczone od ścieków, studnie położone w pobliżu cmentarzy, na brudnych rynkach małych miasteczek, zwłaszcza gdy są niegłębokie i nieporządnie utrzymane, zasługują na to, by ich zupełnie unikać, a jeśli nie można, zachowywać wobec nich wszelkie ostrożności. Wogóle, nie mając możności dokładnego badania składu wody, najlepiej jest badać jej pochodzenie. Nawet całkiem niepodejrzane źródła mogą budzić nieufność wtedy, gdy w danej miejscowości wybuchnie epi-

demja tyfusu lub cholery np. Wówczas przegotowywanie wody jest rozsądnym i koniecznym środkiem ostrożności. Poza tym, t. j. we wszelkich normalnych warunkach, lepiej dla urojonego lub mało prawdopodobnego niebezpieczeństwa nie psuć dzieciom napoju, który im jest potrzebny i którego nie łatwo innym zastąpić.

Prócz wody i mleka bowiem żaden inny z powszechnie używanych napojów nie może być bezwzględnie dzieciom polecany. Wszystkie napoje wyskokowe, nie wyłączając piwa, uważanego za najniewinniejszy z pomiędzy nich, powinny być absolutnie wykluczone. O szkodliwości alkoholu wogóle pisze się dziś i mówi tak wiele, że nie potrzeba jej tu obszernie wyjaśniać, jednakże z punktu widzenia higjeny wychowawczej istnieją osobne względy, dla których alkohol na potępienie zasługuje. Napoje wyskokowe przyspieszają rozwój płciowy u dzieci, co zawsze prawie bywa połączone dla nich z istotnemi niebezpieczeństwami i osłabia a raczej wyczerpuje system nerwowy, zmniejszając przez to zdolność do pracy umysłowej. Nietylko więc rozwój fizyczny, lecz moralny i umysłowy mogą być przez używanie alkoholu na szwank narażone.

Higjeniści nie polecają również herbaty i kawy, gdyż działają one podniecająco na nerwy, czego u dzieci i młodzieży mianowicie starannie unikać należy. Naturalnie odnosi się to przedewszystkim do mocnej herbaty i mocnej kawy. Im bardziej rozcieńczone mlekiem lub wodą, tym są mniej szkodliwe. Bardzo lekka herbata mianowicie w umiarkowanej ilości i zaprawiana mlekiem nie może być uważana za napój niezdrowy, jeżeli ją dzieci popijają przy dość obfitym jedzeniu. Wspominam o tym dla tego, że dzieci, nie lubiące wody, zwykle przy bardzo rygorystycznym stosowaniu się do zasad higjenicznych nie mają czym ugasić pragnienia przy jedzeniu i nieraz przez to tracą apetyt. Mleko jest bardzo zdrowym napojem, lecz trudno go pić przy pokarmach obfitszych, zwłaszcza mięsnych, a wszelkie gatunki piwa są znacznie gorsze niż lekka herbata. Kakao jest wprawdzie napojem nieszkodliwym, lecz pragnienia nim ugasić nie można; jest ono zanadto zasycające, by je pić z jakimkolwiek innym dodatkiem prócz pieczywa. Dzieci zwykle lubią bardzo czekoladę, więcej jako przysmak niż jako napój. O ile nie jest ona bardzo korzenną, nie można jej nic zarzucić. Gorszemi od

czekolady bywają ulubione przez dzieci „czekoladki", często niezbyt świeżemi tłuszczami przesycone. Używać ich powinny bardzo umiarkowanie i ostrożnie.

Nieomal wszystkie te pokarmy i napoje, których należałoby dla dzieci unikać, również i w jadłospisie dorosłych nie zasługują na polecenie. Mogą być one tylko dla dojrzałego organizmu mniej szkodliwe, nie są jednak pożyteczne, a i tym mniej niezbędne. Dla tego też pominąwszy zupełnie małe albo też słabowite dzieci, wymagające specjalnych sposobów odżywiania, najlepiej jest w ten sposób kuchnię domową unormować, żeby przy ogólnym staraniu o umiejętny dobór i higjeniczne przyprawianie potraw ile możności wykluczyć wszelkie wyjątki. Pożywienie całej rodziny powinno być pożywne, smaczne, racjonalnie mieszane, czysto przyprawione i apetycznie podane, ale każdy z domowników powinien na tym poprzestawać, co dla innych jest wystarczająco dobre. System taki jest dla pani domu najmniej kłopotliwy, a dla zdrowego i pomyślnego rozwoju dzieci najodpowiedniejszy. Najlepiej zabezpiecza im dobry apetyt, chroni od łakomstwa i wybredzania przy jedzeniu, a nie naraża na nadmierny rozwój egoizmu podsycanego przekonaniem, że do najważniejszych zadań życiowych matki należy obmyślenie dla nich czegoś specjalnie smacznego, wyjątkowo zdrowego, nadzwyczajnie wzmacniającego, a następnie uproszenie i ubłaganie, by te fenomenalnej wartości pokarmy łaskawie spożyć raczyły. Wyjątki naturalnie robić trzeba dla dzieci chorych lub rekonwalescentów, ale też to właśnie jest jedną z przyczyn, dla których normalne wychowanie słabowitych dzieci jest rzeczą niezmiernie trudną, a każda dłuższa zwłaszcza i poważniejsza choroba „psuje dzieci", jak się zwykle mówi, a raczej daje im nawyknienia, które później nakładem wielkiej cierpliwości i konsekwencji zwalczać należy. Rozsądne unormowanie całego trybu życia i oparcie go na racjonalnych i higjenicznych podstawach i tu, jak w wielu innych wypadkach, oszczędza nam wielu trudnych do rozwiązania łamigłówek wychowawczych.

Sen. O śnie starszych dzieci z pewnemi ograniczeniami powtórzyć można te ogólne zasady, które zaznaczyłam, mówiąc o śnie niemowląt. W miarę posuwania się w lata czas snu się skraca, i gdy małe dzieci, do lat trzech mniej więcej, potrzebują jeszcze sypiać w dzień, starsze, a zwłaszcza dzieci w wieku

szkolnym, mogą się zupełnie bez tej dodatkowej drzemki obejść. Zresztą, wyjąwszy bardzo anemiczne jednostki, zwykle nie mają do niej najmniejszej ochoty, tym ostatnim zaś nie należałoby bynajmniej bronić spać tyle, ile im się podoba, choćby nas ich ciągła senność miała wprawiać w podziw. Skracanie snu dzieci i młodzieży, zakłócanie go lub przerywanie jest jedną z największych krzywd, jakie im wyrządzać można. Powinniśmy pamiętać o tym, że w całej tej epoce przygotowawczej młody organizm powinien robić zapas sił na późniejsze życie i cała jego zewnętrzna działalność powinna siły ćwiczyć, lecz nie wyczerpywać.

Praca umysłowa, którą dziecko musi wykonywać w wieku szkolnym a nawet i przedszkolnym, gdy gromadzi zasób wyobrażeń, na których nauczanie później budować zaczyna, wyczerpując energję jego mózgu, stanowiłaby nie zysk lecz czystą stratę, gdyby mocny, spokojny, nieprzerywany sen nie zasilał go codzień nowym zapasem. Dla tego stanowczo protestować trzeba przeciw tym systemom wychowawczym, które w chęci hartowania dzieci każą je budzić o wczesnej godzinie (zimą przed wschodem słońca) i napędzać do zajęć szkolnych, zwłaszcza zaś budzić rażącym i wstrząsającym dźwiękiem dzwonka. Jeżeli w dawniejszych czasach system ten nerwów nie szarpał i nie rozstrajał (na co zresztą dowodów dziś zebrać trudno) tłumaczyć się to może tym, że wówczas i wymagania stawiane pracy umysłowej dzieci były skromniejsze i czas poświęcony na nią krótszy i tryb życia o wiele spokojniejszy, mniej gorączkowy niż dzisiaj w wielkich miastach, w których koncentrują się przeważnie szkoły. Budzenie dzieci o brzasku lub przed brzaskiem dźwiękiem dzwonka nie było wtedy zapewne nieszkodliwym, lecz było może jedynym lub jednym z niewielu w tym kierunku ujemnie działających czynników. Dziś, w zmienionych warunkach, wychowawcy z wielkim trudem zaledwie zdołają zabezpieczyć tę odrobinę spokoju, która dla młodych nerwów jest niezbędnym warunkiem zdrowego i krzepkiego rozwoju. Nie powinni więc sami sobie zadania utrudniać przez wprowadzanie prawideł, które stale wytrącają dzieci z równowagi. Jeżeli dziecko samo ze snu się nie zbudziło, to znaczy, że mu jeszcze snu potrzeba. Rozumiem dobrze, że zajęcia szkolne muszą się odbywać systematycznie w pewnych oznaczonych godzinach.

Przywyknienie do pracy systematycznej jest zresztą równoznaczne z przywyknieniem do pracy wogóle, gdyż w trybie życia bezładnym po prostu nic zrobić nie można. Dla tego jednak, aby niezbędnej w wychowaniu akuratności i punktualności nie zdobywać kosztem zdrowia, powinny się lekcje zaczynać w takiej porze, by każde dziecko, nawet najwięcej snu potrzebujące, mogło się zdążyć wyspać. Z tego powodu niemiecki zwyczaj rozpoczynania zajęć szkolnych o godzinie 7-ej zrana, co zmusza dzieci mieszkające dalej od szkoły wstawać o 6-ej, bynajmniej budującym nie jest. Okoliczność, że dzieci można kłaść spać wcześniej wcale rzeczy nie zmienia. Tylko w zamożnych rodzinach, posiadających bardzo obszerne mieszkania, ruch i zajęcie osób dorosłych mogą nie przeszkadzać dzieciom zasypiać spokojnie o 8-ej wieczorem. Jakkolwiek zresztą ranne godziny są dla pracy umysłowej najodpowiedniejsze, jednakże praca ta nie powinnaby się zaczynać tak bezpośrednio prawie po zerwaniu się ze snu, by obawa zaspania i spóźnienia się do klasy sen dzieciom mąciła, co jest zjawiskiem bardzo pospolitym u sumiennych uczniów i uczennic. Nasz zwyczaj rozpoczynania zajęć o godzinie 9-ej wydaje mi się znacznie właściwszym, ale w tym razie także ważną jest rzeczą, by dzieci chodziły spać wcześnie i mogły przespać spokojnie 9—10 godzin, a nie potrzebowały być rozbudzane, wystraszane z łóżek groźbą spóźnienia się do szkoły, by nie łykały śniadania w gwałtownym pośpiechu i nie przecierały oczów na dobre dopiero w klasie. Ktokolwiek bacznie obserwował dzieci, mógł się niejednokrotnie przekonać, że całe mnóstwo dziecinnych wybryków, wykroczeń, grymasów, kłótni, tak samo jak mnóstwo błędów i pomyłek w nauce bierze po prostu początek z braku snu. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice, mogliby sobie nieraz wielu przykrości i trudności oszczędzić, gdyby się dali dzieciom doskonale i gruntownie wyspać.

Zbyt wczesne budzenie nie jest zresztą jedyną, a może nawet nie jest i najważniejszą ku temu przeszkodą. Zwłaszcza względem dzieci szkolnych popełniamy na każdym kroku ciężkie przeciw tej zasadzie grzechy, odbijające się bardzo zgubnie na ich rozwoju. Do nich należy naprzykład wieczorne odrabianie lekcji, którego wcale uniknąć nie można, jeżeli prace domowe uczniów i uczennic pochłaniają po kilka godzin dziennie, jeżeli poza tym dzieci biorą prywatne lekcje, np. muzyki i języków,

a zwłaszcza jeśli — jak to się bardzo powszechnie praktykuje z chłopcami—dzieci już w klasach średnich udzielają korepetycji. W tym ostatnim wypadku zamiast pracy wieczornej dokonywa się właściwie praca nocna, po prostu zgubna dla młodego wieku. Trudno żądać, aby dzieci, powróciwszy ze szkoły po kilkogodzinnym w niej pobycie, zaraz zabierały się do odrabiania zadań domowych, jeżeli zaś — jak to jest koniecznym—godzin poobiednich użyją na wypoczynek lub przechadzkę, praca umysłowa przeciągnąć się musi do pory bezpośrednio poprzedzającej sen lub też na sen przeznaczonej. Dla zapewnienia dzieciom spokojnego nocnego wypoczynku należałoby tak unormować ich tryb życia, żeby wszystkie obowiązkowe zajęcia ukończyły przed ostatnim wieczornym posiłkiem, a zatym najmniej na godzinę przed położeniem się do łóżka, a czas, poprzedzający sen, przepędziły na swobodnej, wesołej lecz nie ekscytującej rozmowie lub zabawie — o ile można na świeżym powietrzu. Przed snem żadnych wysiłków uwagi i żadnych podniecających wrażeń! Z tego wynika, że nietylko praca umysłowa, lecz rozrywki, wymagające naprężenia nerwów, są niewłaściwe dla dzieci w wieczornych godzinach. Liczne towarzyskie zebrania, widowiska teatralne, koncerty dla dzieci i młodzieży, powinny się kończyć najpóźniej o godzinie 8-ej. W późniejszym wieku pobudliwość się przytępia, umysł oswaja się z wrażeniami i to, co wstrząsa silnie młodziutkiemi nerwami, dla ludzi dojrzałych stanowi kojący wypoczynek po całodziennej pracy.

Ważnym warunkiem zdrowego snu jest również ruch i świeże powietrze. Oszczędności mieszkaniowe, od których u nas tylko najzamożniejsze klasy mieszkańców miast są zwolnione, bardzo ujemnie działają, a zwyczaj otwierania okien na noc w pokojach sypialnych niestety dotychczas jeszcze uważany jest powszechnie za coś niezmiernie ryzykownego. Skutkiem tego większość dzieci we śnie oddycha zepsutym powietrzem ciasnych pokoików szczelnie zamykanych, aby z nich nie uciekało drogo kupione ciepło.

O ile jednak nie należy dzieciom snu skracać, o tyle unikać trzeba bardzo złego zwyczaju leżenia w łóżku po obudzeniu się. Bezwarunkowo zaraz po otworzeniu oczu powinny dzieci wstawać i żwawo się ubierać. Ranne lenistwo jest zresztą najpospolitsze tam właśnie, gdzie dzieci są chronicznie niewyspane

i przywykają rozkoszować się ciepłym łóżkiem, z którym się zawsze przedwcześnie i z żalem rozstają. Ranne wylegiwanie się staje się wówczas dla nich świąteczną lub wakacyjną przyjemnością, a raczej nadużyciem. Nawet najczulsze matki względem najbardziej w ciągu roku szkolnego przepracowanych dzieci nie powinny pobłażliwości tak daleko posuwać, by im do łóżka śniadanie przynosić. Zgubnym jest to zwłaszcza dla młodzieży dojrzewającej w epoce budzenia się popędów płciowych. Również szkodliwym jest wieczorne bezsenne leżenie w łóżku. Dla tego matki pamiętać powinny, że nie dosyć jest dzieci o danej godzinie do łóżka zapędzać, lecz trzeba tak uregulować ich zajęcia i zabawy, by, ile możności, stale chodziły spać spokojne i znużone.

Ubranie. Najważniejsze zasady dotyczące ubrania są następujące: 1) powinno ono być lekkie i luźne, żeby nie uciskało ciała i nie krępowało jego ruchów; 2) zastosowane do pory roku i temperatury; 3) czyste i często zmieniane.

Z pierwszej zasady wynika potępienie ciasnych bucików, podwiązek, gorsetów, ciasnych, wysokich i sztywnych kołnierzyków, gumek u kapelusza, uciskających głowę. Dla szyku, elegancji i mody nieraz torturujemy nasze dzieci, zapominając o tym, że zdrowie nietylko samo przez się więcej jest warte niż piękność, lecz że jest także niezbędnym piękności warunkiem. Piękną nie jest jak najmniejsza nóżka lub rączka, lecz jak najkształtniejsza i najharmonijniej rozwinięta, nie figura cieniutka w pasie, lecz zręczna, giętka, muskularna i pełna. Najzdolniejszym rzeźbiarzem kształtów ciała jest ruch, a nie szewc, krawiec lub gorseciarka. Ruch kształtuje i buduje, modny strój defiguruje i maskuje. Nie można uważać dzieci za manekiny do podtrzymywania podziw budzących tualet, jak to często czynią matki dziewczynek, gdy, prowadząc je na spacer, każą nieustannie pamiętać o sukience i bronią każdej takiej zabawy, któraby wprawdzie buzię rumieńcem okrasić i oczki uśmiechem rozjaśnić mogła, lecz za to świeżość sukienki na szwank naraziła. Najładniejszym dzieckiem jest zawsze dziecko wesołe, a ciasny bucik, pasek lub kołnierzyk zabija wesołość dziecka.

Wszystko to, co tamuje oddech, krępuje obieg krwi, uciska wnętrzności, oddziaływa szkodliwie na najważniejsze funkcje życiowe i zakłóca równowagę organizmu. U dziewczynek wczesne

noszenie gorsetów powstrzymuje rozwój piersi, a niektórzy tej właśnie okoliczności przypisują między innemi niezdolność karmienia u wielu młodych matek. Na szczęście dziś już i moda zwraca się przeciw gorsetom, przypuszczać więc należy, że niedługo punkt honoru pensjonarek nie będzie polegał na tym, by mieć minimalną objętość w pasie, choćby kosztem sypiania w ciasnym gorsecie, jak się to dawniej zdarzało. Zwykle małym dzieciom matki same narzucają poświęcenie dla próżności, u dorastających panienek zaś niechętnie niegdyś przyjmowane nauki bujny plon wydają. Więcej od zakazów i morałów mogłoby tu zapewne działać kształcenie zdrowego smaku estetycznego.

Istnieje system ubierania dzieci w każdej porze jak najlżej w tej myśli, aby się hartowały. Rzeczywiście dużo tu zależy od przyzwyczajenia, a osoby nawykłe do bardzo wysokiej temperatury dotkliwie odczuwają chłód, który innym wcale jeszcze nie dokucza. Jednakże tego systemu hartowania nie można bardzo daleko posuwać z dziećmi, zwłaszcza małemi. I tak przebywają one zwykle w chłodniejszych dolnych warstwach powietrza, istnieje zatym słuszna racja cieplejszego ubierania dzieci niż dorosłych, ta sama, która każe nam cieplej ubierać nogi niż głowę. Spencer twierdzi, że dzieci, w chłodnej porze zbyt lekko ubierane, bywają zwykle nieduże i szczupłe, gdyż pokarm spożyty przez nie zamiast być spożytkowanym na powiększenie budowy ciała, spala się dla podtrzymania jego temperatury. W praktyce twierdzenie to się sprawdza. Jest tu — jak widzimy — oddziaływanie wzajemne. Dzieci szczupłe gorzej znoszą chłód, dzieci chłodno ubierane nie tyją. Należałoby może stąd wyciągnąć wskazówkę, by małe dzieci chronić od zimna, a hartowanie stosować dopiero stopniowo, w miarę jak dziecko zyskuje na wadze i staje się już z naturalnych przyczyn odporniejszym. Nawyknienie do lekkiego ubrania ma znowuż tę dobrą stronę, że pozwala dziecku na swobodniejszy i żywszy ruch, który sam przez się znakomicie podtrzymuje temperaturę i chroni od ziębnięcia. Dzieci, wyprowadzane zimą na spacer od stóp do głów owinięte i opakowane całym mnóstwem ciepłych i grubych części odzieży, nie odczuwają zewnętrznego zimna, ale też bardzo mało odnoszą korzyści z przechadzki odbywanej wolno krok za krokiem. W klimacie tak zmiennym jak nasz, kiedy i latem następuje nieraz nagłe a znaczne obniżenie temperatury, dzieci nadmiernie wrażli-

we na chłód zawsze więcej są narażone na choroby, niż te, które zmiany ciepłoty odczuwają słabiej. Wbrew ogólnemu przekonaniu ryzykowniejszym jest więc ten system, który dzieci wydelikaca. Niedość lekkie ubieranie dzieci w ciepłej porze działa zresztą na rozwój ich organizmu w ostatecznym rezultacie podobnie, jak zbyt chłodne ubieranie ich zimą; jeżeli się bowiem pocą wskutek nadmiernie ciężkiego i rozgrzewającego ubrania, również chudną i tracą na wadze. Konieczną jest więc rzeczą stosowanie odzieży do temperatury i pory roku, przyczym pamiętać trzeba, żeby ile możności zdobywać ochronę od zimna kosztem jak najmniejszego skrępowania ciała. Naturalnie z tego, co wyżej powiedziano, wynika również, że potrzeba cieplejszej odzieży w czasie zajęć siedzących, a lżejszej przy ćwiczeniach fizycznych, tak jak wyższą powinna być temperatura klasy niż sali gimnastycznej lub rekreacyjnej. W gorące dni letnie pamiętać należy, że przy wysokiej temperaturze odzież jest wogóle dla człowieka zbyteczną, i że dzikie ludy krajów podzwrotnikowych nie dla tego chodzą nago, że są dzikie, lecz dla tego właśnie, że w gorących krajach mieszkają i że nagość ich zdrowiu służy znacznie lepiej niż narzucone przez kulturę europejską ubiory. W dni upalne należy więc ubranie dla dzieci traktować jako zło konieczne i redukować do minimum. Jest to dla nich tym ważniejsze, że ich młody wiek nie godzi się z tak nieruchawym trybem życia, do jakiego my się skłaniamy, chcąc wytwarzanie się wewnętrznego ciepła zredukować do minimum. „Dolce farniente" lazaronów włoskich jest dla zdrowego dziecka zupełnie niezrozumiałą rozkoszą. Bardzo lekkie, luźne, przewiewne bluzy, nie tamujące parowania na całej powierzchni ciała, powinny stanowić jedyną koncesję higjeny na rzecz przyzwoitości. Chodzenie latem boso jest i praktycznym i zdrowym zwyczajem, gdyż noga się rozrasta, krew krąży w niej swobodniej, niż gdy jest skrępowana bucikiem, a wreszcie skóra grubieje i tworzy następnie naturalną ochronę od ziębnięcia nóg. O ile jednak racjonalnym jest korzystanie z ciepłej pory dla stworzenia tej naturalnej ochrony, o tyle nieuzasadnionym wymaganie, by dzieci chodziły boso i zimą, t. j. nie chroniły od zimna części ciała najwięcej na nie wystawionych i najskłonniejszych do ziębnięcia. Latem powinny dzieci chronić głowę od żaru słonecznego, ale ich nakrycie głowy powinno być jak najlżejsze, nie ciasne i nie

chłonąć promieni słonecznych. Jasny płócienny kapelusz z szerokim rondem jest najpraktyczniejszym i najhigjeniczniejszym zarazem. Chodzi tu nietylko o ochronę głowy, lecz i oczu. Rękawiczki są dla dzieci całkiem zbyteczne latem, zimą utrzymują ciepło rąk, lecz powinny być luźne i nie tamować parowania skóry, a zatym lepsze są wełniane niż skórzane. Woalek nie potrzeba wcale używać, gdyż psują wzrok, a ponieważ łatwo zachodzą parą przy oddychaniu, przyczyniają się do odmrażania nosów. Noszenie kaloszy jest niezbędne ze względu na porządek, lecz higjeniczne nie jest, gdyż noga w kaloszach się poci i tym łatwiej po ich zdjęciu na zaziębienie naraża. Natomiast bardzo polecenia godnym jest zwyczaj noszenia innego obuwia w domu, innego na ulicę. W tym razie zyskuje się już nietylko ochronę posadzki, lecz szansę nieroznoszenia po mieszkaniu zarazków, które na ulicach ludnych miast w obfitości znajdować się mogą. Mianowicie zarazki gruźlicy, których rozsadnikiem są plwociny suchotników, łatwo przenieść można do mieszkania z ulicznego bruku. Dla tego właśnie zmiana obuwia noszonego na ulicy na domowe jest równie polecenia godną latem i zimą, w suchej porze i w czasie błota. Noszenie w domu pantofelków jest zresztą i z innych względów praktyczne. Noga dziecka jest swobodniejsza, a sąsiedzi z niższych piętr mniej drażnieni nieustanną bieganiną dzieci, którą tak często dla spokoju spółlokatorów, a ze szkodą dla zdrowia powstrzymywać i hamować musimy.

Mówiąc o częstej zmianie odzieży, miałam na myśli nietylko zmianę bielizny, co się rozumie samo przez się. Chciałam także ostrzec praktyczne matki przed pewnym rodzajem oszczędności polegającej na ubieraniu dzieci w materjały ile możności niezdarte, takie, któreby jedno z rodzeństwa po drugim przez szereg lat donaszać mogło. Ubrania niezdarte są wprawdzie w obecnej porze zwykle tylko nieziszczalnym marzeniem matek, o ile mają zdrowe i ruchliwe dzieci, te bowiem umieją załatwiać się w przeciągu zdumiewająco krótkiego czasu z materjałami ogólnie uważanemi za wiecznotrwałe. Jeżeli jedna tego rodzaju domowa spekulacja się udaje, jest ona tylko wtedy korzystną, gdy chodzi o materjały do prania. Wszelkie wełny, które poza tym i tak wchłaniają pot i przechowują bakterje lepiej niż len i bawełna, powinny służyć tylko jednemu dziecku

i nie być przechowywane przez długie lata. Połączenie oszczędności z higjeną w ubraniu najlepiej osiągnąć w ten sposób, by małe dzieci nosiły zawsze tylko materjały, które prać można (zimą barchany), a starsze nie miewały wiele sukien z roku na rok przerabianych i przedłużanych, lecz zawsze tylko niezbędne minimum i to ile możności niedrogich, by częstsze zmiany nie stanowiły materjalnej klęski dla rodziny. Jest to i z tego względu pożądane, że przy szczupłości mieszkań miejskich gromadzenie zapasów przechodzonej odzieży zabiera domownikom niezbędną dla nich przestrzeń i powietrze. Na zbytek wielkich toaletowych zasobów mogą sobie tylko pozwalać ludzie mający obszerne, pełne wygodnych schowań mieszkania i dużo służby, którąby mogli nieustannym wietrzeniem i trzepaniem zatrudniać. Ze względu na stosunki mieszkaniowe byłoby również bardzo pożądanym możliwie jak najczęstsze pranie drobnych ilości bielizny w miejsce dziś bądącego w użyciu wielkiego prania, które w ciągu kilku dni napełnia wyziewami atmosferę małych mieszkań, zanieczyszczaną poprzednio przez liczne zapasy „brudów" przechowywanych w mniej widocznych zakątkach.

Mieszkanie. Naturalnie potrzebaby tu przedewszystkim gruntownej reformy mieszkaniowej, poczynając od zmian systemu budowania. Dla umożliwienia częstego „małego prania" dobrzeby było naśladować zwyczaj lwowski dzielenia strychu na zamykane klatki, po jednej dla każdego lokatora, co usuwa tradycyjne walki o górę. Wogóle do tej pory istnieje u nas jeszcze niezmiernie wiele złych zwyczajów utrudniających higjeniczne urządzenie mieszkań. Jakkolwiek mam mówić o mieszkaniu wyłącznie w odniesieniu do wychowania dzieci, niepodobna tu o nie nie potrącić choćby dla tego, że tylko mniejszość rodzin może pozwalać sobie na opłacanie specjalnych pokoi dziecinnych i meblowanie ich niezależnie od całego domowego urządzenia. Do niedawna istniał jeszcze i w bardzo skromnie uposażonych rodzinach zwyczaj wyłączania najobszerniejszego i najjaśniejszego pokoju do ogólnego użytku, absolutnego wydalania z niego dzieci, a przeznaczania go na salon do przyjmowania gości. Na szczęście zwyczaj ten zwolna zanika, co w pewnej części przypisać należy rozpowszechnianiu się znajomości zasad higjeny, poniekąd jednakże zapewne i wciąż wzrastającej drożyźnie mieszkań, wobec której pokoje nieużywane na codzień stają się coraz

bardziej rażącym zbytkiem. Gdybym wygłosiła zdanie, że największy, najjaśniejszy, słowem najlepszy pokój z całego mieszkania powinien być właśnie obrócony na użytek dzieci, wpadłabym w sprzeczność z moją ogólną zasadą, że przy całej troskliwości o zapewnienie dzieciom najpomyślniejszych warunków rozwoju, wychowawcy powinni unikać wpajania im przekonania, że są one najważniejszemi osobami w rodzinie, a ojciec i matka to istoty wyłącznie dla ich użytku i wygody na świat zesłane. Jest to błąd, powtarzający się dość często we spółczesnym wychowaniu, zwłaszcza póki dzieci są małe, gdyż w miarę jak dorastają, rodzice zwolna przechylają się ku przekonaniu, że dzieci stają się ich własnością, którą dowolnie rozporządzać lub eksploatować wolno. Ta chwila likwidowania długów wdzięczności prowadzi zwykle do tym ostrzejszych starć, im bardziej przez nadmiar zbytecznych czasem poświęceń rodzice hodowali egoizm, z którym później stają do walki.

Dzieciom nie należy się w mieszkaniu koniecznie najlepsze miejsce, lecz takie, w którymby się swobodnie poruszać i oddychać mogły. I tu również, jak przy odżywianiu, najlepiej jest rozsądne normy higjeniczne wcielać w ogólny system tak, by dzieci, nie wyzyskując specjalnych przywilejów, nie doznawały jednak żadnego uszczerbku. Należy przedewszystkim unikać mieszkań, do których światło nie dochodzi, słońce bowiem obok powietrza jest najlepszym środkiem antyseptycznym. Z tego względu również szczególnie podejrzliwie zachowywać się należy względem wszystkich ciemnych i niewentylowanych dodatków do mieszkania, jak np. owe tak tradycyjnie do sypiania przeznaczone alkowy. Łóżeczko dziecka nie powinno nigdy być umieszczane w takiej alkowie, przez co wcale nie twierdzę, żeby w niej dorośli bez szkody dla swego zdrowia sypiać mogli. Niesłusznie natomiast unika się mieszkań, w których są przeciągi, t. j. takich, w których okna wychodzą na dwie przeciwne strony. Mają one właśnie tę zaletę, że je dokładnie wentylować można, a tego braknie mieszkaniom w bocznych oficynach, zwłaszcza zaś mieszkaniom narożnym, mającym stosunkowo bardzo mało ścian zewnętrznych. Obawa bakterji powinnaby oddać nam jedną usługę, mianowicie rozpowszechnić i silnie zakorzenić przekonanie, że nigdy nie może być nadmiaru powietrza i słońca w mieszkaniu, zwłaszcza zaś takim, w którym żyją i rozwijają

się młode organizmy, że względny chłód jest mniej szkodliwy, niż zepsute powietrze, gdyż organizm może zwolna nawyknąć do znoszenia nizkiej temperatury, lecz nigdy nie nawyknie do oddychania złym powietrzem, t. j. nigdy ono nie przestanie mu szkodzić. Żadna wentylacja nie zastąpi otwierania okien. Szczelne zaopatrywanie okien na zimę pozwala zaoszczędzić opału, lecz z punktu widzenia higjeny nie zasługuje na uznanie. Niestety, większość domów budują u nas w sposób tak tandetny, że zarówno drzwi, jak okna albo się zamknąć, albo otwierać nie dadzą, a niedokładności roboty stolarskiej trzeba watą i kitem łatać. Jeżeli jednak takie dodatkowe urządzenia są nieuniknione, dbać trzeba o to, by one nie stawiały nieprzełamanej zapory dla wentylacji i by codzienne otwieranie okien przez całą zimę było możliwe. Najlepiej urządzać dokładną wentylację właśnie wtedy, gdy się w piecu pali, wytwarza się bowiem wówczas silny prąd powietrza, a następnie po zamknięciu okna wystudzone na razie powietrze szybko się rozgrzewa. Na opalanie pieca najwłaściwsze są godziny ranne, gdyż w nocy dzieci nakryte kołderką i tak korzystają z jednostajnie ciepłej temperatury, a zbyt wielkie ciepło dla snu nie jest pożądane. Prócz tej jednej gruntownej wentylacji niezbędnych jest kilka krótszych w ciągu dnia, a najniezbędniejsze przewietrzenie sypialnego pokoju przed pójściem do łóżka. Mówię tu naturalnie tylko o zimie, gdyż w czasie ciepłej pory, wyjąwszy najgorętsze godziny upalnych dni letnich, niema wogóle powodu zamykać okna czy to w dzień, czy w nocy. Ważną jest rzeczą utrzymanie równej temperatury w całym mieszkaniu, dla tego trzeba drzwi z pokoju do pokoju o ile możności otwierać i wszystkie ogrzewać równomiernie, nie wyłączając przedpokoju.

Równie ważnym, jak wentylacja i światło, jest utrzymywanie czystości w mieszkaniu i to nietylko w salonie i pokojach widzialnych dla gości, lecz we wszystkich zakątkach. Właśnie rozmaite mało dostępne dla obcych zakątki są częstym miejscem pobytu dzieci, które wśród swych ruchliwych i urozmaiconych zabaw wycierają brud stąd, dokąd szczotka służącej nie sięgnie. Bardzo rozpowszechnione w porządnych rodzinach zakazy, by dzieci nie chodziły do kuchni, są ostrożnością wcale nie zasługującą na uznanie i trudną do przeprowadzenia. Nieustanne czuwanie nad każdym krokiem ruchliwych dzieci i ciągłe po-

wściąganie ich naturalnej żywości jest dla nich nieznośną i wcale niepożyteczną niewolą, stwarza im życie sztuczne pieszczonego ptaszka w klatce. Cóż w tym złego, że dziecko przyjrzy się zajęciom matki i służącej, że dowie się, jak się pali ogień, jak się obiera kartofle, czyści lampy, prasuje fartuszki? Nie byłoby i w tym nic złego, gdyby dziecko niekiedy w domowych zajęciach pomagało, nauczyło się pracę ludzi cenić i rozumieć i rozmiłowało się w poczuciu swej pożyteczności. Kuchnia, która jest miejscem całodziennego pobytu, a u nas zwykle niestety i sypialnią sługi, nie powinnaby być tak po macoszemu traktowaną w naszym gospodarskim systemie, by do niej bez szkody dla zdrowia zajrzeć nie było wolno. Na Zachodzie, gdzie w średnio zamożnych domach wobec drożyzny służby same panie obiady gotują, całe urządzenie kuchni zmierza do tego, by ona mogła być równie wygodną i czystą jak pokój — a w Ameryce nieraz stanowi jadalnię rodziny. I u nas są domy tak czysto utrzymane, że pobyt w kuchni nie jest ani przykry, ani niezdrowy, czy to dla dorosłych, czy dlu dzieci, ale życzyćby należało, by one nie stanowiły wyjątków, lecz normę. W tym kierunku najwięcej można i trzeba przeprowadzić reform. Skasowanie salonu jest już jednym krokiem naprzód, stopniowo dojść trzeba do równouprawnienia wszystkich części mieszkania wobec higjeny, porządku, nie wyłączając kuchni, wszędzie bowiem jest równie potrzebne światło, czystość i dobre powietrze.

Pokoje, w których przebywają dzieci, nie powinny być przeładowane nadmiarem różnych sprzętów i sprzęcików zabierających miejsce, utrudniających ruch i łatwo narażanych na zniszczenie. Słuszną jest zapewne rzeczą, aby dzieci nie ruszały wszystkiego, gdyż nieustanne porządkowanie i sprzątanie czynionego przez nie nieładu jest niepotrzebnym ciężarem dla starszych, jednakże trzymanie ich nieustannie w mieszkaniu napełnionym samemi rzeczami nietykalnemi, jest dla nich uciążliwą niewolą. Tak zwane eleganckie mieszkania mają właśnie tę ujemną stronę. Dzieci nie powinny być niewolnikami otaczającego je komfortu, tak jak nie powinny być niewolnikami swego stroju. Trzeba im dać dosyć przestrzeni, by w niej swobodnie poruszać się mogły, a meble zapełniające ich pokój powinny być tak proste i mocne, by im jakakolwiek weselsza zabawa nie groziła zniszczeniem. Firanki, portjery, dywany są dla nich zupeł-

nie niepotrzebne, nie mówiąc już o rozmaitych zbytkownych drobiazgach, wymagających bardzo pracowitego okurzania i czyszczenia, jeżeli się nie mają stać schroniskami nieczystości. Zbytecznemi są również wykwintne posadzki; najlepsza olejno malowana podłoga, którą codziennie czysto mokrą ścierką wytrzeć można w każdym zakątku. Łóżka najlepsze są żelazne przewiewne, gdyż najłatwiej je w porządku utrzymać, pościel niezbyt miękka i często wietrzona. Dzieciom uczącym się oprócz swobody ruchu potrzebnym jest także bardzo spokojny kąt do nauki. Często nadmierne znużenie dzieci, przypisywane złym metodom, wynika stąd, że uczniowie i uczennice odrabiają zadania domowe wśród gwaru i ruchu, zajmując zaledwie kącik stołu, przy którym omawia się wszystkie kłopoty gospodarskie i wiadomości potoczne. Kącik mieszkania, przeznaczony dla dzieci do ich prac, powinien być tak samo szanowany przez dorosłych, jak ten, w którym pracują rodzice, szanowanym przez dzieci. Nieład i zamęt zmuszają bowiem do dwa razy większego wysiłku niż ten, któryby wystarczył w warunkach spokojniejszych. Jeżeli dzieci czytają i piszą wieczorem, należy im dostarczyć dobrego światła tak umieszczonego, by oświetlało książkę lub zeszyt, a nie raziło bezpośrednio oczów i nie rozgrzewało głowy.

Szkodliwość mieszkań wilgotnych jest zbyt ogólnie uznaną, by o niej obszernie rozwodzić się trzeba, nadmienię tylko, że stare domy wilgotne nie są mniej, lecz więcej szkodliwe niż nowe i że nie tyle wilgoci powietrza samego, ile wilgoci w gruncie i murach unikać należy. Nie trzeba sobie bowiem wyobrażać, że powietrze jest tym zdrowsze, im jest suchsze. Przeciwnie, pewna ilość pary wodnej w atmosferze jest niezbędna dla oddychania, a ludziom cierpiącym na zaburzenia dróg oddechowych lekarze polecają stawiać przy łóżku naczynie z gorącą wodą, lub zwilżone prześcieradła zawieszać, by im ulgę przynosić. Często właśnie w zbyt suchych mieszkaniach dzieci cierpią na chroniczny kaszel, zwłaszcza w domach, mających centralne ogrzewanie i oświetlanych gazem. Nie wynika stąd, by suchych mieszkań unikać, lecz by, korzystając z ich dobrych stron, ujemne łagodzić przez wprowadzenie do nich trochę c z y s t e j pary wodnej, oraz by zbyt pedantycznie nie chronić dzieci od wilgoci zewnętrznej, np. przez nieotwieranie okien w czasie deszczu.

Jednym słowem szkodliwą jest tylko nadmierna i brudna wilgoć, zwłaszcza przy braku wentylacji.

Na zakończenie muszę jeszcze bardzo silnie zaakcentować zasadę, że nietylko dla małych dzieci, lecz i dla starszych najlepiej jest, gdy możliwie jak najmniej czasu przepędzają w zamkniętym mieszkaniu, a jak najwięcej na świeżym powietrzu. Nie powinno stanowić wymówki zdanie, że „w Warszawie i tak świeżego powietrza niema", gdyż, jak doktorzy skonstatowali, nawet na najciaśniejszej ulicy powietrze jest czystsze, niż w najbardziej eleganckim zamkniętym mieszkaniu. O ile zajęcia szkolne nie stoją temu na przeszkodzie, dzieci w ciepłej porze powinnyby mieszkać w ogrodach, a tylko dla spania i jedzenia do domu powracać. Dzieci warszawskie, prowadzące taki tryb życia, mogą wyglądać czerstwiej niż mieszkające na wsi, lub zamykane w domu i tylko raz na dzień wyprowadzane na spacer. Dzisiaj nauka szkolna zmusza większość dzieci do przebywania przez większość dnia w przestrzeni zamkniętej, ale miejmy nadzieję, że z czasem postęp higjeny doprowadzi do tego, by nietylko każdy budynek szkolny był otoczony ogrodem, lecz by właśnie w tym ogrodzie w czasie ciepłej pogody odbywały się lekcje. Już obecnie możnaby tę reformę wprowadzić w prywatnym nauczaniu na wsi.

Kąpiele i hartowanie. Częste kąpiele są zarówno pożądane dla dorosłych i dzieci. Każdy właściwie powinienby się przynajmniej raz na tydzień kąpać; niestety, ciasne mieszkania i kuchnie sprawiają, że wykonywanie tego przepisu dla mniej zamożnych ludzi jest w obecnych warunkach bardzo utrudnione. Łazienki przy małych mieszkaniach są dziś jeszcze rzadkością, a zimą wyprowadzanie dzieci do łazienek płatnych uważane jest dość ogólnie za rzecz niebezpieczną. Może dla tego poniekąd jesteśmy pod względem użytku wody i mydła jednym z najbardziej zacofanych narodów europejskich, a w miastach nie posiadających wodociągów ludzie u nas doprowadzają w tym względzie oszczędność i abnegację do zdumiewającego stopnia. A jednak czystość skóry jest niezbędnym warunkiem zdrowia, staranne obmywanie jednym z najdzielniejszych sposobów chronienia się przed szerzącemi tak ogromny postrach bakterjami. Niestety, u nas ludzie jeszcze nie rozumieją, że karbol i formalina wody i mydła nie zastąpią. Istnieją także bardzo przesadne obawy, dotyczące

kąpieli. Uważa się ją dość ogólnie jako operację ryzykowną, od której w razie najlżejszej niedyspozycji powstrzymywać się trzeba. Gdy chodzi o zimną kąpiel lub o używanie kąpieli na mieście zimą, gdy bezpośrednio potym na mróz wyjść trzeba, to naturalnie nawet lekki katar lub kaszel może stanowić przeszkodę. O ile jednak wanna jest w domu, a dziecko bezpośrednio po wykąpaniu może iść do łóżka, nie widzę powodu, dla któregoby ciepła kąpiel miała być niebezpieczniejszą niż np. mycie lub rozbieranie się. Temperatura wody nie powinna być nigdy wyższą nad 28° Reaumura, a przy kąpaniu należy dzieciom zawsze zmaczać (a najlepiej umyć) głowę. Długa i zbyt ciepła kąpiel osłabia i nuży, ale zarazem i do snu usposabia, jest więc właściwa tylko dla osób cierpiących na bezsenność i podniecenie nerwowe. Ciepła kąpiel zwiększa wrażliwość skóry, dla tego w chłodnej porze najlepiej jest kąpać dzieci na noc bezpośrednio przed pójściem do łóżka. Silny ruch po kąpieli męczy i z tego względu lepiej, by zaraz po wyjściu z wanny szły spać. Nie powinno się kąpać dzieci ani na czczo, ani też po sutym posiłku, ani po wielkim zmęczeniu i rozgrzaniu. Kąpiele bez mydła drażnią i wysuszają skórę; najlepiej używać do kąpieli mydeł higjenicznych, t. zw. przetłuszczonych. Stosowanie jakichkolwiek kąpieli prócz mydlanych nie powinnoby się odbywać bez porady lekarzy, tak samo jak kąpanie w czasie choroby.

Zwyczajne ciepłe kąpiele oczyszczające skórę są konieczne dla dzieci wszelkiego wieku i w każdej porze roku; nie stosuje się to jednak bynajmniej do kąpieli zimnych, z któremi nader ostrożnie postępować należy, mają one bowiem dla organizmu całkiem inne znaczenie i zupełnie innego rodzaju pożytek mu przynoszą. Już na innym miejscu wspomniałam o modzie hidropatji i „knajpowania", która na szczęście jako moda przemijać zaczyna. Nie wątpię, że zimna woda może mieć bardzo poważne lecznicze zastosowania w ręku kompetentnego i sumiennego lekarza, który się nią posługuje tak jak innemi środkami, jak elektryzacją, masażem, chiną i arszenikiem. Skoro jednak każdy amator i dyletant zaczyna się zimną wodą posługiwać na różne sposoby i w różnych wypadkach wedle swego widzimisię, wynikają stąd tak niepożądane rezultaty, jak gdyby każdy w różnych okolicznościach zażywał, ile mu się podoba, arszeniku lub elektryzował się według swego widzenia rzeczy. Zdaje się, że

powoli przekonanie to zaczyna się rozpowszechniać wśród inteligientnego ogółu i słabnie wiara w ten „niewinny środek" wzmacniania i hartowania dzieci. Przedewszystkim najnowsze badania higjenistów niemieckich wykazały, że hartowanie dzieci zimną wodą zupełnie chybia celu, gdyż nie zwiększa, a raczej zmniejsza ich odporność na choroby. Przekonano się, że między hartowanemi dziećmi śmiertelność jest większa i choroby częstsze, oraz że rozwój ich wogóle gorzej się przedstawia. Wogóle bowiem działanie zimnej wody nie jest bynajmniej tak łagodne i niewinne, jak się to jeszcze niedawno ogółowi zdawało. Zimne kąpiele, a zwłaszcza zimne natryski przyspieszają obieg krwi i bicie serca i podniecają pobudliwość nerwów. Już choćby z tego względu nie są bardzo godne polecenia dla ludzi nerwowo wrażliwych, skłonnych do bezsenności i bicia serca, a nie są również właściwe dla dzieci, dla których, jak wiemy wszelkich środków podniecających unikać należy. Zimna woda rzeczywiście hartuje, t. j. przyzwyczajenie do zimnych kąpieli zmniejsza wrażliwość na zmiany temperatury, a przyspieszony obieg krwi powiększa wytwarzanie się wewnętrznego ciepła. Ludzie, którym zimne natryski z innych względów nie szkodzą i którzy mogą ich używać w czasie zimy, nawet w najostrzejsze mrozy nie odczuwają zimna w sposób przykry. Trudno więc zaprzeczyć, że przyzwyczajenie takie jest pożyteczne, jeżeli się go nie zdobywa zbyt wielkim kosztem. Nietylko sama zimna woda, lecz sposób jej używania mają pewne znaczenie dla organizmu.

Wstrząśnienie nerwowe wywołane zimnym natryskiem jest nietylko specjalnie przykre dla natur pobudliwych i dla dzieci, lecz jest również środkiem rozstrajającym. Chcąc się więc do zimnej wody przyzwyczaić, należy zaczynać od takich metod, któreby właśnie to pierwsze wstrząśnienie redukowały lub usuwały. Bardzo dobrym przygotowaniem do pierwszej zimnej kąpieli jest codzienne zmywanie całego ciała wodą letnią stopniowo ochładzaną. Kąpiel rzeczna latem w czasie upałów, mająca na celu odświeżenie i ochłodzenie skóry, powinna nastąpić po ostygnięciu ciała, więc nie bezpośrednio po rozgrzaniu się dłuższą przechadzką, może jednak trwać trochę dłużej i nie potrzeba się po niej obcierać. Kąpiel chłodna dla rozgrzania się powinna być bardzo krótka, a po niej należy się mocno wytrzeć dla wywołania reakcji skóry.

Żaden rodzaj hartowania zimną wodą nie jest właściwy dla dzieci niżej lat 4 lub pięciu. Powyżej tego wieku, jeśli stan zdrowia jest zupełnie zadowalający, a lekarz domowy nie czyni w tym względzie zastrzeżeń, można zwolna i stopniowo skłaniać dziecko do używania zimnej kąpieli, po poprzednim przygotowaniu przez letnie i coraz chłodniejsze obmywanie. Najwłaściwszą a nawet jedyną porą dla rozpoczynania zimnych kąpieli jest ciepłe lato, najchętniej też w tej porze dzieci same kąpać się próbują. Woda rzeczna, jako wciąż odświeżana, najwięcej na zaufanie zasługuje, jednakże nie odnosi się to do płytkich rzeczułek przepływających koło siedzib ludzkich i zanieczyszczanych przez odpływy różnych nieczystości. Bez porównania lepszą jest w takim razie woda czystych i obfitych jezior. Wody stojące, mianowicie stawy, pokryte wodorostami nie powinny służyć do kąpieli, gdyż są one zwykle rozsadnikami febry. W upalne dni letnie najlepiej kąpać dzieci przed zachodem słońca, gdyż najmniejszą jest wtedy różnica temperatury wody i powietrza. Zimna kąpiel w południe, zwłaszcza gdy głowa na żar słońca jest wystawiona, bywa wprost niebezpieczna. Przed kąpielą należy dzieci obetrzeć z potu, kazać im ostygnąć i wypocząć, a wchodząc do rzeki zmaczać głowę i szyję. Długie przebywanie w wodzie jest niewłaściwe zwłaszcza dla szczuplejszych dzieci, jak również kąpanie się więcej niż raz na dzień, gdyż nadmiar kąpieli osłabia i wychudza. Kąpieli morskich powinny dzieci używać tylko na zlecenie lekarza i według jego wskazówek. Jeżeli dzieci w ciągu lata kąpać się zaczęły i używają kąpieli bez przerwy, można w ciągu jesieni nie zaprzestawać, a stopniowe przyzwyczajenie do coraz chłodniejszej wody istotnie odporność organizmu na chłodne temperatury potęguje— wszystko to naturalnie z zastrzeżeniem, jeżeli dany organizm z innych względów dobrze zimną wodę znosi. Gdy się to przyzwyczajenie utrwali, to w końcu nawet zimą chłodną wodę z dobrym skutkiem stosować można. Najmniej odpowiednią dla hartowania porą roku jest wiosna, gdyż wtedy najbujniej rozwijają się różne drobnoustroje w wodzie i atmosferze i najłatwiej czepiają się organizmu dziecinnego wszelkie choroby.

Streszczając to, co powiedziałam powyżej, zaznaczam, że 1) używanie zimnych kąpieli jest dla zdrowia dzieci i młodzieży pożądane, lecz nie jest bezwarunkowo konieczne. 2) Hartowanie

małych dzieci zimną wodą jest szkodliwe. 3) Zarówno sposób używania zimnej wody, jak i stosowanie jej wogóle w mniejszym lub większym stopniu, musi być modyfikowane według indywidualnych właściwości każdego organizmu oraz zewnętrznych okoliczności. 4) W razach wątpliwych zarówno, jak przed rozpoczęciem hartowania wogóle, należy zasięgnąć opinji lekarza domowego.

Ruch i gimnastyka. Jest to wielkim nieszczęściem naszych czasów, że panujący system szkolny zmusza młodzież obojga płci do przepędzania nieomal całej młodości w postawie siedzącej i pochylonej nad książką. Stąd wynika, że ona normalnie i harmonijnie rozwijać się nie może. Wiemy, że członki i organy bezczynne zanikają i słabną; zanikać też i wątleć muszą mięśnie naszych dzieci wyłącznie głową pracujących. Ruch odpowiada naturze dziecka w każdej epoce jego życia i jest koniecznym warunkiem normalnego i harmonijnego rozwoju. W porze, w której ciało dziecka rośnie i kształtuje się, postawa nieruchoma, a jak często bywa skurczona i pochyła, wywołuje zwyrodnienie i spaczenie budowy. Nauka szkolna ma swoje wymagania. Dzieci muszą się uczyć coraz więcej, by się przygotować do życia i pracy, pytanie tylko, czy mimo nauki i obok nauki książkowej, nie możnaby im dać pola do rozwijania sprawności członków, sprężystości mięśni, siły i zręczności rąk, wytrzymałości i szybkości nóg.

Nowoczesna pedagogja wskazuje i poleca kilka środków:

1) Wprawdzie znaczna część prac szkolnych wymaga postawy siedzącej, np. pisanie i rysunek, czytanie a także i słuchanie wykładu, gdyż skupienie uwagi trudno połączyć ze swobodnym ruchem. Jednakże niektóre nauki mogłyby iść w parze z pewnym perypatetyzmem, t. j. być przeplatane wycieczkami naukowemi. Nauki przyrodnicze i gieografja dużo zyskaćby mogły na takich wycieczkach, a nawet wykład historji mógłby zyskać na barwie i sile, gdyby go przeplatano zwiedzaniem starożytnych pamiątek, zabytków, dawnych gmachów i pomników. W Ameryce, która wszelkie nowości na polu szkolnictwa chętnie i skwapliwie w życie wciela, istnieje obecnie dążność do oparcia całego systemu nauczania na wycieczkach, a usunięcia książki na plan ostatni. Wątpić można, czy tak krańcowo pojęta reforma będzie mogła być urzeczywistnioną, a nawet

w razie urzeczywistnienia, czy przyniesie pożądane rezultaty. Jakkolwiek jestem przeciwniczką nadmiaru książkowości w nauczaniu, jednakże wcale nie wierzę, aby nauczanie bez książki obejść się mogło. Wycieczki mają tę dobrą stronę. że zasilają umysł pewną liczbą jasnych, silnych, gruntownie przyswojonych wyobrażeń, do których nawiązywać i któremi objaśniać można wszelkie inne wyobrażenia czerpane z drugiej ręki, ale wykluczenie z nauczania wszelkich wyobrażeń z drugiej ręki, zacieśniałoby horyzont umysłowy młodzieży do nieprawdopodobnie drobniutkiej sfery myślenia. Dzieci muszą wiedzieć mnóstwo rzeczy, których im pokazać nie można, chociaż im więcej im pokażemy, tym lepiej zrozumieją to, czego nie widzą. Nie możemy im pokazać tundrów, ani podzwrotnikowego lasu, ani piaszczystej pustyni, ani skały koralowej, ani oblężenia miasta, ani wyprawy krzyżowej—choć o tym wszystkim uczyć się muszą, ale możemy przez odpowiednie wrażenia tak ich wyobraźnię podniecić i wzbogacić, by to wszystko żywo wyobrażać sobie mogły. I tu więc wycieczki mogą grać rolę pomocniczą.

2) Drugim i ważnym środkiem jest ograniczanie ilości prac domowych dla pozostawienia dzieciom czasu na przechadzkę i zabawę.

3) Trzecim skasowanie, a co najmniej zredukowanie korepetycji i lekcji prywatnych, gdyż one właśnie są najważniejszą przyczyną przeciążenia. W tym celu należałoby zawsze umieszczać dzieci w klasie, do którejby były doskonale przygotowane, tak by bez pomocy domowej wykład rozumiały i zadania szkolne odrabiać mogły, a naukę przedmiotów programem szkolnym nie objętych odkładać na epokę późniejszą, gdy nauczanie ustąpi miejsca samokształceniu. Mylnym jest bowiem mniemanie, że tylko w dzieciństwie i pierwszej młodości uczyć się można. O ile w pierwszej epoce życia umysł posiada większą wrażliwość i giętkość, jest plastyczniejszy, jak się zwykle mówi, o tyle później umiejętność nabywania wiadomości, metoda—ułatwia umysłową pracę, a osiągnięty poprzednio zasób wyobrażeń dobrze uporządkowany staje się kluczem do zdobywania wyobrażeń nowych. Jeżeli dziś po skończeniu nauk szkolnych ludzie niechętnie kształcą się dalej i doznają większych niż w dzieciństwie trudności, wynika to nie z naturalnych właściwości ich wieku, lecz z przedwczesnego wyczerpania sił umysłowych nadmierną pracą szkolną i zaniedbania

fizycznego rozwoju, skutkiem którego organizm niedostatecznie zasila i podtrzymuje pracę mózgu. Klasa, w której dziecko dni całe musi przepędzać nad książką, ażeby podołać zadaniu i podążać za kursem nauk, jest oczywiście dla niego zbyt wysoką i należy je koniecznie cofnąć do takiej, w którejby poza lekcjami miało jak najmniej do roboty.

4) Najważniejszym środkiem jest zaprowadzenie dla uczniów i uczennic wszystkich szkół i wszystkich klas obowiązkowych lekcji gimnastyki i gier ruchowych, oraz wzbranianie używania pauz między lekcjami na powtarzanie lekcji.

Wszystkie poprzednie środki zmierzały przedewszystkim do ograniczenia zajęć siedzących; ostatni ma na celu dostarczanie koniecznego ruchu dla zneutralizowania ujemnych wpływów nieruchomego trybu życia. Higjeniści spółcześni właśnie na tę ostatnią stronę kwestji zwrócili baczną uwagę i przyznać należy, że w krótkim stosunkowo czasie reforma szybko posunęła się naprzód, choć u nas w szczególności to, czego do tej pory dokonano, jest zaledwie cząstką tego, co spełnić należy.

Zanim przejdę do gimnastyki i gier ruchowych wspomnieć muszę o dotychczas stosowanym, a bardzo nieudolnym środku dostarczania dzieciom ruchu, mianowicie o przechadzce.

Zauważono nieraz, że nawet bardzo żywe i ruchliwe dzieci niechętnie dały się prowadzić na obowiązkowy, higjeniczny spacer, a w żeńskich pensjonatach uczennice po prostu uciekały się do tysiącznych wymówek i fortelów, by się od tej — niezbędnej dla ich zdrowia czynności wykręcić. Stało to napozór w sprzeczności z ogólnie skonstatowanemi potrzebami ich natury i ich wieku, a krótkowidzące nauczycielki dostrzegały w tym może objaw pensjonarskiej przekory i nieposłuszeństwa traktowanego jako sztuka dla sztuki. Ile razy jednak zdarza się, że dzieci nie lubią czegoś, o czym starsi wyrozumowali sobie, że one to lubić powinny, należy kwestję zbadać, przyczyny niechęci wyświetlić, a przekonamy się, że nie instynkt dzieci jest spaczony, lecz nasze pojęcie o ich potrzebach błędne. I tu rzecz tak samo się przedstawia. To, co my nazywamy przechadzką, nie odpowiada bowiem bynajmniej potrzebom naturalnym małych dzieci ani też pensjonarek. Małe dzieci potrzebują swobodnego ruchu, a nie przenoszenia się z miejsca na miejsce, krok za krokiem po ulicach miasta. Spacer, dokonywany w tych

warunkach jest dla nich udręczeniem. Nie wolno im przystanąć i przyjrzeć się przedmiotom, które ich uwagę zwróciły, nie wolno im wskakiwać na schodki przy drzwiach do sklepów, biegać i gonić się, zbaczać w prawo i lewo, machać rękami, a to wszystko właśnie, czego im bronimy, jest dla nich i ponętnym i potrzebnym. To, co my dla nich nazywamy ruchem, jest powściąganiem ruchów i to w warunkach nastręczających znacznie więcej podniet niż pobyt w zamkniętym pokoju. Każdy, kto odbywał przechadzki z małemi dziećmi, musiał zauważyć, że one są wprost niezmordowane w nieustannym krzątaniu się i uwijaniu po pewnej przestrzemi, lecz męczą się nadzwyczaj szybko, gdy muszą wraz ze starszemi odbyć dłuższą pieszą wędrówkę w danym kierunku. Męczy je bowiem dłuższy nieprzerwany chód; jeżeli zaś w zabawach choć na krótkie mgnienie oka mogą przystawać lub siadać, wcale nie doznają zmęczenia. Nieraz na dłuższych przechadzkach z małemi dziećmi zauważyłam, że te, które za starszemi podążać nie mogły, skarżyły się na zmęczenie i żądały, by zatrzymać się i na nie czekać; skoro tylko całe towarzystwo zasiadło dla wypoczynku, zaledwie przysiadszy na chwilę, lub nie wypoczywając wcale, zabierały się do rwania kwiatów lub goniły się wzajemnie. Dla tego to właśnie dłuższe wycieczki piesze, a nawet spacery nie są małym dzieciom wcale potrzebne; potrzebują one natomiast swobodnej, ruchliwej zabawy na świeżym powietrzu. Zdaje mi się, że dzieci niżej siedmiu lat nie rozumieją wcale satysfakcji pieszych wędrówek. Zresztą tutaj trudno ściśle wiek oznaczyć, gdyż wszystko zależy od indywidualnych właściwości i indywidualnego tempa rozwoju. Wiemy, jaką męczarnią bywają dla matek i bon spacery z małemi dziećmi; otóż należą one właśnie do dość licznego szeregu poświęceń zbytecznych. Zastąpi je z wielką korzyścią wprowadzenie dzieci do jakiegokolwiek ogrodu i udzielenie im pozwolenia na wybieganie się do woli. Spacery pensjonarskie, odbywane para za parą, krok za krokiem są dla dziewcząt uciążliwą pańszczyzną. Nie dla tego, żeby dziewczęta w tym wieku nie potrzebowały lub nie lubiły pieszych wędrówek, choćby bardzo forsownych, lecz że spacer taki przy ciągłym zwalnianiu tempa ze względu na stare nauczycielki lub słabe „wstępniaczki" właśnie dla nich wcale ruchem nie jest i nie daje im pożądanego rozgrzania członków i zdrowego zmę-

czenia. Wszelkie marsze zbiorowe są możliwe, łatwe i miłe tylko przy muzyce, gdy sam rytm, regulując tempo ruchu, ułatwia go i harmonizuje, a dźwięk muzyki zaprawia pewną dozą estetycznej podniety. Spacery zbiorowe parami są tylko nużącą włóczęgą bezcelową, nudną i krępowaną nieustannym wymijaniem i łączenien przerywanego przez przechodniów szyku. Chcąc pensjonarkom zdrowej przechadzki dostarczyć, należałoby je albo prowadzić do ogrodu, w którymby swobodnie wedle własnego upodobania biegać i bawić się mogły, albo zabierać w mniejszych grupach na wycieczki zamiejskie, gdzie mogłyby chodzić w rozsypkę i łączyć ruch z miłemi i swobodnemi wrażeniami. Tylko też w takich warunkach dziewczęta spacer lubią i od niego się nie wymawiają. W tym celu różne ogrody miejskie powinnyby być otwarte i zimą, a dzieci tak zahartowane i tak ubierane, by troszkę śniegu lub błota nie stanowiło dla nich niepowstrzymanej zapory, tak jak nie stanowi dla dzieci na wsi wychowanych. Na zimę zresztą należałoby, ile możności, dostarczać ślizgawki dzieciom różnego wieku.

Dużo się dziś słyszy sprzecznych zdań o wartości gimnastyki. Dawniej ceniona bardzo wysoko, co zresztą u nas na systemie wychowawczym wcale się nie odbiło, obecnie bywa dość silnie zwalczaną. Zarzuty przeciw niej, przez nowszych higjenistów skierowane, są następujące: 1) Gimnastyka nie może stanowić wypoczynku i przeciwwagi dla pracy umysłowej, gdyż sama jest poniekąd pracą umysłową, wymaga bowiem natężenia i skupienia uwagi na rzeczach samych przez się nie zajmujących. Zamiast spożytkować uwagę mimowolną, wynikającą z zainteresowania, odwołuje się do uwagi dowolnej; wiadomo zaś, że właśnie akty uwagi dowolnej najbardziej wyczerpują umysł. Stwierdzono też drogą eksperymentalnych badań, że znużenie umysłowe po lekcji gimnastyki jest niemniejsze niż po lekcji matematyki. 2) Gimnastyka jest sztucznym środkiem rozwijania mięśni i przeważnie rozwija je nierównomiernie. 3) Te same ruchy, które na lekcji gimnastyki wykonywane na komendę i podług wzoru, z całkowitym skupieniem na nich świadomości, są trudne, a zwykle i niezręczne, w ruchu naturalnym, zwłaszcza przy grach ruchowych, wykonywane bez tego skupienia uwagi, więcej nieświadomie, są łatwiejsze, zręczniejsze i bardziej celowe. Jest to więc utrudniona droga do osiągnięcia celu, do którego zmie-

rzać można z lepszym skutkiem, drogą milszą i łatwiejszą. 4) Z poprzedniego już wynika, że gimnastyka jest nudną i że zamienia w przymusową lekcję to samo, co dzieci mogłyby zrobić znacznie lepiej i z większą dla siebie korzyścią, gdyby to robiły z własnego popędu i dla własnej przyjemności. Wszystkie te względy skłaniają spółczesnych pedagogów do uznania wyższości gier ruchowych i sportów nad gimnastykę.

Są jednak między niemi głosy przeciwne i to bardzo poważne. Uważają one powyższe zarzuty za usprawiedliwione głównie o tyle, o ile są skierowane przeciw gimnastyce niemieckiej, która ma charakter jednostronnie atletyczny, nie opiera się na naukowych podstawach i rzeczywiście bardzo nierównomiernie rozwija mięśnie. Gimnastyka szwedzka natomiast, opracowana na podstawie anatomji i fizjologji, dążąca nie do kształcenia atletów, lecz do harmonijnego rozwoju ciała i do wspierania i normowania różnych jego funkcji przez racjonalne i higjeniczne ćwiczenia, gimnastyka par excellence pedagogiczna, na te zarzuty nie zasługuje. Narody skandynawskie, u których ten rodzaj gimnastyki powszechnie obowiązujące ma zastosowanie, nie wydają istotnie osobliwych siłaczy i popisowych gimnastyków, lecz mają wogóle ludność zdrową, silną i czerstwą. Demeny widzi wyższość gimnastyki nad zabawami i sportem w tym właśnie, że o ile ona jest oparta na naukowo uzasadnionym systemie, zapobiega jednostronnym i nadmiernym wysiłkom, które zamiast harmonijnie rozwijać budowę ciała, defigurują je. Każdy sport, każda zabawa ruchowa, a nawet każdy rodzaj pracy powodują pewnego rodzaju zniekształcenia, rozrost pewnych mięśni lub pewnych członków kosztem innych, gimnastyka zaś racjonalnie prowadzona może nadwyrężoną równowagę rozwoju przywracać. Zadanie jej zresztą nie na tym się ogranicza, by rozwijać tylko siłę muskularną, nie na tym nawet, by obok siły wyrabiać zręczność ruchów, lecz i na tym jeszcze polega, by przez odpowiednie ćwiczenia oddziaływać dodatnio na funkcje organizmu, np. na rozszerzenie klatki piersiowej, będące warunkiem dobrego oddychania. Zgodnie z jego poglądem ćwiczenia gimnastyczne powinny być jakoby regulatorem rozrostu organizmu, kierować nim poniekąd i utrzymywać pożądaną harmonję budowy i funkcji.

Trudno zaprzeczyć, że tak pojęty i przeprowadzony system

ćwiczeń gimnastycznych, umiejętnie kierowanych przez specjalistę pedagoga, mógłby mieć w wychowaniu ogromne znaczenie, że jednak to nie obala jeszcze wszystkich zarzutów przeciw gimnastyce wymierzonych, mianowicie tego, że nie może ona być uważaną jako wypoczynek po umysłowym znużeniu, jako przeciwwaga przeciążenia szkolnego, jako zadosyćuczynienie dla dzieci za skrępowanie nieustanne ich wrodzonej ruchliwości przez dzisiejsze systemy nauczania.

Z zestawienia tych poglądów wynikać się zdaje, że gry ruchowe i gimnastyka posiadają odrębne cechy dodatnie, że jedno drugiego nie zastąpi, że wychowanie jednym i drugim posługiwać się musi, jeżeli chce harmonijny i wszechstronny rozwój młodzieży osiągnąć. Lekcje gimnastyki powinny stanowić środek zbadania stanu rozwoju fizycznego dzieci, ich siły mięśniowej, zręczności, odporności na różne rodzaje zmęczenia, dostarczyć wskazówek, do jakiego rodzaju i stopnia wysiłków dany organizm jest zdolny, a ewentualnie od jakich sportów lub gier męczących chronić go należy. Powinny również służyć jako środek do sprostowania i uzupełnienia pewnych braków i zboczeń w rozwoju ciała, którym gry ruchowe zapobiec nie zdołały. Nie należy ich jednak uważać jako wypoczynek, lecz jako lekcje narówni z innemi i te same co do innych stosować reguły, mianowicie przegradzać od poprzednich i następnych godzin nauki odpowiedniemi przerwami, przeznaczanemi na zupełne wytchnienie, a nie zapędzać dzieci bezpośrednio po nich do książki.

Bez względu na wszystkie istotne korzyści, jakie racjonalnie prowadzona gimnastyka przynieść może, grom ruchowym należy się w wychowaniu znacznie rozleglejsze zastosowanie, niż to do tej pory miało miejsce, i na nich nawet głównie zasadzać się powinno przeciwdziałanie złym skutkom obecnego systemu wychowania, jednostronnie umysłowej pracy i siedzącego trybu życia. Odpowiadają one naturalnym potrzebom i dążnościom dziecięcego i młodego wieku, łączą pożytek organizmu z przyjemnością i wypoczynkiem, a oprócz sił fizycznych i zręczności, w czym ostatecznie może gimnastyka mogłaby je zastąpić, rozwijają w dzieciach i młodzieży pewne uzdolnienia może dość słusznie uważane za niższe, ale niesłusznie jako takie lekceważone i pomijane. Samo zainteresowanie, wywołane celem gry, potęguje sprawność członków, a ruchy wykonywane z pewnym

określonym celem, wytwarzają stałą koordynację między wrażeniem, myślą i czynem. Mózg, zmysły i mięśnie pracują zgodnie; nogi i ręce stają się posłuszne głowie, wyrabia się zdolność szybkiego orjentowania się, zwrotność, zręczność, a to osiąga się łatwiej przy ruchach niedokładnie uświadomionych lecz celowych, niż przy zupełnie uświadomionych lecz bezcelowych. Jeżeli dziecko wykonywa jakiś skok na lekcji gimnastyki, uświadamia sobie widok tego samego skoku wykonanego przez nauczyciela lub towarzysza i stara się takiż sam ruch wykonać, mniejsza o to, czy trochę później, czy wcześniej, po dłuższym lub krótszym namyśle. Jeżeli zaś chce pochwycić w biegu piłkę, nie myśli o tym, że skacze i jak skacze, ale musi się spiesyć i ruch swój do kierunku piłki zastosować i to natychmiastowo, bez namysłu i wahania, szybko i zręcznie wykonać tak skombinowany zwrot, by kolegę w pochwyceniu piłki ubiec lub nie pozwolić jej upaść na ziemię. Zabawa wyrabia bystrość zmysłów, szybkość ruchów, śmiałość, odwagę, przebiegłość (w dobrym znaczeniu tego wyrazu, t. j. zdolność orjentowania się w sytuacji i wyzyskania jej), wytrwałość w znoszeniu trudów fizycznych, słowem mnóstwo takich zalet, które w życiu ludów dzikich i barbarzyńskich grały rolę decydującą, a choć dziś zeszły na plan ostatni, nie stały się jednak zbytecznemi. Dzisiejsze wychowanie nie daje pola do rozwinięcia ich i dzięki temu spółcześni, nawet bardzo z poważniejszych względów niepospolici ludzie, w różnych pospolitych i powszednich okolicznościach życiowych okazują się niedołęgami w porównaniu z jednostkami, które starannego wychowania nie odebrały, lecz, żyjąc w warunkach mniej sztucznych, wyćwiczyły w sobie pewną naturalną zaradność.

Dla moralnego wychowania nie są również gry ruchowe pozbawione znaczenia. Wprawdzie odwaga fizyczna nie zawsze idzie w parze z odwagą moralną, ale stanowi dla niej bardzo dobry podkład, niejako kurs przygotowawczy. Ambicja, wiara w swoje siły i poleganie na nich, które w zabawach tego rodzaju tak wielką grają rolę, może pod umiejętnym kierunkiem być zawiązkiem poczucia godności, niezależności charakteru i pewnej rycerskości, zasadzającej się na nielękaniu się silnych, a oszczędzaniu słabych. Wreszcie w grach zbiorowych, do których większość gier ruchowych należy, rozwijają się in-

stynkty społeczne: zmysł organizacji, karność, solidarność. Naturalnie, że obok skłonności dodatnich mogą się pod wpływem gier tego rodzaju rozwijać i ujemne: popęd wojowniczy, chęć przodowania, rywalizacja. Wogóle jednak należy nam się pogodzić z tą myślą, że żadnej nieomal wychowawczej korzyści nie osiągamy darmo, lecz każda ma swą odwrotną stronę i połączona jest z pewnym ryzykiem, które umiejętnie na innej drodze redukować i neutralizować należy. Przykład gier ruchowych doskonale ilustruje tę prawdę. Każda gra jest pewnego rodzaju walką, o tyle tylko zajmującą i ponętną, o ile komuś o zwycięstwo chodzi. Niema nic nudniejszego, jak grać z osobą, która chce być pokonaną. Można więc powiedzieć, że żądza tryumfu jest od interesu gry nieodłączna, że zatym pewien stopień spółzawodnictwa, chęci przewyższenia, opanowania lub pokonania drugich musi się w grach rozwijać. Jeżeli tę dążność bezwarunkowo nazwiemy niemoralną, to będziemy musieli przyznać, że gry są demoralizujące. Myślę jednak, że taki sąd byłby bardzo surowym. Właściwa demoralizacja zaczyna się tylko tam, gdy chodzi o upokorzenie i zgnębienie słabego przeciwnika, a tu już ogólny wpływ wychowawczy działać powinien, by zmysł wojowniczy dzieci nie przeradzał się w tak nierycerskie uczucia. Jeżeli nie znajduje on ujścia w grach ruchowych, to często żłobi sobie inny upust i wybucha w codziennych, koleżeńskich stosunkach w sposób wcale niemniej rażący, a może nawet szkodliwszy.

Przy całkowitym uznaniu pożyteczności ćwiczeń fizycznych, gier i sportów dla młodzieży, pomimo najgorętszego pragnienia zastosowania ich w naszym wychowaniu w bardzo szerokim zakresie, dobrze jest uprzytomnić sobie ich strony ujemne i niebezpieczeństwa krańcowości. Na to wystarcza przeczytać krytykę angielskiego wychowania wygłoszoną przez pedagogów tego kraju. W Anglji rozwinęła się całkiem przeciwna naszej jednostronność, mianowicie szkoły zamieniły się w coś podobnego do atletycznych klubów, a zwycięstwa w cricketowych „match'ach" entuzjazmują młodzież znacznie więcej niż naukowe postępy. Poziom umysłowy szkół obniża się, a charaktery nabierają cech brutalności. Równocześnie jednak na pociechę naszą powiedzieć można, że szkolnictwo angielskie w dziedzinie wychowania fizycz-

nego dawno już przekroczyło granicę, do której dla nas jeszcze bardzo długa droga prowadzi.

Ażeby zabawa miała istotnie cechy zabawy i wywierała cały swój wpływ dodatni, powinna ona być jak najswobodniejszą, a jak najmniej zbliżać się do lekcji kierowanej i kontrolowanej przez nauczyciela. Obecność starszych przy zabawie dzieci lub młodzieży jest pożądana tylko po to, by zapobiegać szkodliwym dla zdrowia i nadmiernym wysiłkom, niebezpiecznym zwłaszcza dla słabszych i mniej wyćwiczonych organizmów. Nauczyciel nie powinien jednak w tym razie grać tej samej roli, co w klasie, lecz być raczej starszym towarzyszem, poddającym się narówni z innemi regułom gry, lecz nie obejmującym kierownictwa, gdyż pomysłowość i zdolność inicjatywy są to również ważne zalety, które najlepiej w zabawie rozwijać się mogą. Nauczyciel nie ma zabawiać dzieci, lecz może bawić się z niemi, a zarazem stanowić dla nich pogotowie ratunkowe, gdy widzi, że potrzeba jego interwencji. Nie należy również męczyć i krępować dzieci nadmiarem ostrożności. Nabicie guza nie jest dla nich klęską, a jest doskonałą nauką zręczności. Gdybyśmy z góry zapobiegali wszelkim możliwym dolegliwościom, na jakie zabawa dzieci narazić może, zrzeklibyśmy się równocześnie wszelkich korzyści, jakie przynosi. Jedną z największych właśnie jest odporność na ból fizyczny i umiejętność uchronienia się od niego. Każdy, kto włazi na drzewo, naraża się na to, że z niego spadnie, a każdy, kto wchodzi na lód, może się poślizgnąć i przewrócić. Niema na to innego środka ochronnego, jak zręczność i wprawa, której nie można nabyć odrazu. Nadmiar przestróg i obaw, częsty bardzo ze strony troskliwych matek, ma tę złą stronę, że odbiera dzieciom śmiałość i pewność siebie, konieczny warunek wyrobienia się zręczności. Z dwuch chłopców, którzy się wdrapali na drzewo, napewno ten prędzej spadnie, który się więcej lęka. Mianowicie w chwili, gdy dziecko puszcza się po raz pierwszy na jakiś ryzykowniejszy eksperymencik tego rodzaju, należy je raczej uspakajać i dodawać mu otuchy, niż napędzać strachu. Jedyna rzecz, którą uczynić można, to czuwać, by mu pospieszyć z pomocą w razie potrzeby. Toż samo ma zostosowanie nietylko przy grach i sportach, lecz przy wielu czynnościach codziennego życia. Gdy dziecko po raz pierwszy przenosi zapaloną lampę lub przechodzi na drugą

stronę ulicy, najgorszą przysługę oddaje mu matka, jeśli je zapewnia, że drży ze strachu, — co się niezmiernie często zdarza. Wyobrażenie, które w danej chwili opanowało świadomość, oddziaływa bowiem bardzo silnie na ruchy i dziecko, wyobrażające sobie wciąż, że lampę upuszcza, będzie ją napewno niosło trzęsącemi się rękami.

Przy grach ruchowych, tak samo jak przy ćwiczeniach gimnastycznych, baczną trzeba zwracać uwagę na to, by dzieci oddychały czystym powietrzem. O ile pogoda sprzyja najlepiej jest wszystkie ćwiczenia fizyczne odbywać na wolnym powietrzu. Zimą sale gimnastyczne powinny być obszerne, nie przepełnione i bardzo czyste, mianowicie wolne od kurzu.

Sporty mają dobre strony pokrewne grom, łączą bowiem pożytek organizmu z przyjemnością. Nie wszystkie jednak są równie polecenia godne, a śmiało można powiedzieć, że każdy sport, używany w nadmiarze, jest szkodliwy. Zawodowi atleci i gimnastycy, sztukmistrze popisujący się w cyrkach, zwycięzcy międzynarodowych sportowych rekordów, nie cieszą się przeważnie ani trwałym zdrowiem ani długowiecznością. Nie należą też do najharmonijniej zbudowanych ludzi, gdyż jednostronne ćwiczenie pewnych mięśni powoduje ich nadmierny rozrost, a często i narusza równowagę budowy i funkcji organizmu. Nadzwyczajne wysiłki zresztą prawie zawsze źle działają na serce, jak tego dowodzi Demeny, który w książce swej ilustruje szeregiem rysunków różne rodzaje zniekształceń, wywołanych przez jednostronne fizyczne ćwiczenia! Ogólnie znane są np. pałąkowate nogi kawalerzystów. To wszystko nie przeczy bynajmniej dodatnim rezultatom umiarkowanych ćwiczeń sportowych.

Do najlepszych należy sport pieszy, przez co nie mam wcale na myśli wyścigów pieszych, lecz wchodzące teraz w rozpowszechnienie wycieczki piesze po kraju. Przynoszą one wielokrotne pożytki nietylko dla zdrowia, lecz i dla umysłowego i moralnego rozwoju młodzieży. Hartują one na rozmaite sposoby, przyzwyczajają do znoszenia niewygód i zmian temperatury, ćwiczą siły i zespalają z przyrodą. Sport ten ma tę dobrą stronę, że mniej niż inne daje pola do nadużycia. Nie chodzi tu bowiem o to, by w jak najkrótszym czasie jak najwięcej odbyć drogi. Przeciwnie, spacer przeplatany jest wypoczynkami i urozmaicony wrażeniami. Nie jest to ruch bezcelowy, wykonywa-

ny dla samego ćwiczenia członków, lecz właśnie kształcące lub estetyczne wrażenia stanowią jego cel i utrzymują równowagę między pracą umysłu a pracą ciała. Wprawdzie i tu głównie czynne są mięśnie nóg, lecz znowuż nie wyłącznie, gdyż często nierówności terenu dają pole do bardziej wszechstronnego ruchu. Do ujemnych stron pieszych wycieczek w naszym kraju należy trudność zdrowego i obfitego odżywiania się wobec braku jako tako zaopatrzonych gospód po wsiach i małych miasteczkach. Nie uważałabym tego za nieszczęście, gdyby młody organizm raz kiedyś zaznał głodu i nauczył się go cierpliwie znosić, lecz stanowczo szkodliwym musi być systematyczne głodzenie się przez kilka tygodni forsownego ruchu. Może z czasem, gdy wycieczki wakacyjne staną się bardzo powszechnym zwyczajem, nastąpi i pod tym względem reforma, a ich organizatorowie postarają się, by przynajmniej we wszystkich, częściej zwiedzanych okolicach i miejscowościach, turyści mogli się dostatecznym posiłkiem pokrzepić. Byłoby pożądanym, by piesze wędrówki jak najszerzej się rozpowszechniły, oraz by je organizowano również dla żeńskiej młodzieży pod względem ćwiczeń fizycznych więcej niż męska zaniedbanej i żyjącej przeważnie bardzo sztucznym i zamkniętym życiem.

Sport kołowy znacznie więcej ma zastosowań praktycznych jako dogodny środek lokomocji, niż higjeniczno-wychowawczych. Jedyną może jego dobrą stronę stanowi to, że dziś już wyrywa z murów miejskich na wolną przestrzeń ludzi, którzyby z innych powodów nie zapragnęli zbliżenia się do natury i oddychania atmosferą szerokich przestrzeni. Ruch połączony z jazdą na rowerze jest czysto lokalny i idzie w parze z całkowitą nieomal nieruchomością całego ciała, pozostającego przeważnie w bardzo niezdrowej, pochyłej postawie. Oddech nietylko nie jest przyspieszony, jak w każdym innym ruchu, lecz zatamowany naciskiem powietrza, które, zwłaszcza przy szybkim pędzie, gniecie klatkę piersiową. Można więc polecić ten sport tylko z wszelkiemi zastrzeżeniami. Jazda konna jest od sportu kołowego zdrowsza, lecz bardzo kosztowna. Wyższość jej polega na tym, że daje większą swobodę i urozmaicenie ruchu i wymaga prostszej, normalniejszej postawy ciała. Wiosłowanie jest doskonałym uzupełnieniem innych sportów, podczas bowiem gdy one głównie rozwijają mięśnie nóg, wiosłowa-

nie ćwiczy mięśnie rąk i ramion i doskonale wpływa na rozwój klatki piersiowej, rozszerzając płuca i zmuszając do głębszych oddechów. Pływanie wprawia w ruch całe ciało i gimnastykuje członki. Jest ono też jednym z najpożądańszych sportów i można szczerze przyklasnąć szkołom niemieckim, w których nauka pływania stanowi ogólnie obowiązującą część kursu gimnastyki. Dobrze byłoby ten system zastosować i u nas oraz rozciągnąć go i na szkoły żeńskie. Koniecznym jest tu tylko również chronienie dzieci od nadużyć i baczność na ich stan zdrowia. Dla niektórych bowiem organizmów i w pewnych okolicznościach pływanie może być połączone z niebezpieczeństwem. Zresztą zachować należy tutaj te same środki ostrośności, o których wspomniałam, mówiąc o zimnych kąpielach. Ślizgawka ma tę cenną zaletę, że dostarcza dzieciom zdrowej rozrywki zimą, gdy najwięcej im grozi odwyknięcie od powietrza, życie w zamknięciu i brak ruchu. Wyrabia ona śmiałość, zręczność, sprawność członków i tę lekkość, harmonijność i rytmiczność ruchu, którą prócz niej tylko taniec rozwija.

Taniec jest najbardziej rozpowszechnionym, nigdy nie zaniedbywanym, lecz także obecnie najsilniej przez pedagogów zwalczanym sportem. Potępienie, jakie na niego spada, tłumaczyć można sobie tylko różnemi szkodliwemi, a zakorzenionemi zwyczajami, które się z nim tradycyjnie zespoliły. Taniec sam przez się, t. j. żywy ruch rytmiczny, wykonywany przy dźwiękach i w takt muzyki, nie tylko nie jest szkodliwy, lecz, przeciwnie, posiada takie cenne i pożądane strony, których żaden inny rodzaj ruchu w zupełności wynagrodzić nie może. Już to bardzo powszechne, niezależne od szerokości i długości gieograficznej, od klimatu i stopnia kultury, upodobanie ludzi do tańca, równe u wszystkich klas społecznych, a objawiające się nawet już u małych dzieci, które na ręku matek lub nianiek w takt muzyki podrygują, stanowi świadectwo, że taniec odpowiada wrodzonym i niezmiennie w naturze człowieka tkwiącym skłonnościom. Ponętę jego stanowi ścisłe skojarzenie dźwięku z ruchem, bezpośrednie reagowanie na wrażenie muzyczne odpowiadającemi mu poruszeniami. Stanowi on poniekąd muzykę ruchu i jest nietylko fizyczną, lecz i estetyczną przyjemnością. Sam rytm zresztą porządkuje ruchy, jeśli się tak wyrazić można, czyni je zgodnemi, harmonijnemi, łatwemi. Każdy z nas zna

doskonale bardzo pospolite zjawisko, że gdy dźwięk wojskowego marsza zabrzmi na ulicy, wszyscy przechodnie mimo woli wpadają w takt muzyki, poruszają się lżej i szybciej i mniej doznają zmęczenia niż przedtym. Każdy też może z epoki swej młodości przypomina sobie fakty, gdy dźwięki muzyki tanecznej jakoby same wprawiały w ruch nogi nawet w chwili wielkiego zmęczenia. Że to nie jest tylko wynikiem skojarzenia wytworzonego przez przyzwyczajenie, dowodzą przykłady małych, zwłaszcza muzykalnym słuchem obdarzonych dzieci, o których nieraz powiedzieć można, że gdyby nie było tańca, toby go wynalazły. Właśnie dla tego, że ruch w tańcu jest rytmicznym i harmonijnym, kształci on tę niezmiernie pożądaną zaletę fizyczną, którą wdziękiem nazywamy, a która zawsze musi iść w parze ze zręcznością i dokładnością ruchów. Ma ona nawet praktyczne znaczenie: ludzie niezgrabni w ruchach zawsze zabierają więcej miejsca i wnoszą w swoje otoczenie pewien niepokój wywołany ich niezgrabnością. Jest to tak zwana po francusku „gaucherie", która często krępuje, onieśmiela i sprawia, że nawet w bardzo ważnych i decydujących sytuacjach drobnostka może nam odebrać spokój i przytomność. Nieobojętnym jest jednak i wzgląd estetyczny; człowiek posiadający wdzięk ruchów nigdy nie jest zupełnie brzydkim, a człowiek piękny nawet robi nieestetyczne wrażenie, jeśli się poruszać nie umie. Zdaje się też, że taniec umiarkowany bardzo dodatnio wpływa na rozwój budowy ciała. U małych dzieci może on stanowić dobry środek rozwinięcia muzykalnego słuchu, gdyż dzieci najdokładniej przyswajają sobie te wrażenia, na które czynnie i bezpośrednio reagować mogą. Wreszcie i to jest dodatnią stroną tańca, że wnosi wesoły i pogodny nastrój, a warto żeby wychowawcy pamiętali o tym, że z wesołym dzieckiem zawsze wszystko znacznie łatwiej przeprowadzić można niż z ponurym, ospałym lub zamkniętym w sobie. Wesołość jest naturalną potrzebą dziecięcego i młodego wieku, z czego, mówiąc nawiasem, wcale nie wynika, by wszelkie przykrości od wychowańców naszych usuwać i to za każdą cenę.

Ujemną stronę tańca stanowi najprzód to, że odbywa się on zwykle w zamkniętej, ciasnej, a przepełnionej ludźmi przestrzeni. Wśród tańca oddycha się zwykle powietrzem przesyconym kurzem, oddechami ludzkiemi i wyziewami potu, masko-

wanemi zapachami perfum. Drugą ujemną stronę stanowi ubranie. Podczas gdy regułą ogólną powinno być przy wszystkich ćwiczeniach fizycznych ubranie jak najswobodniejsze i zupełnie nie krępujące ciała, nasze panienki na tańcujących wieczorkach bywają często tak wysznurowane, że nie są w stanie podnieść chustki do nosa, gdy im na ziemię upadnie. Oddawanie się gwałtownie szybkim ruchom tanecznym przy takim skrępowaniu jest po prostu samobójczym zamachem. Przeznaczanie na taniec godzin wieczornych, a raczej nocnych, nadmiar spożywanych słodyczy i podniecanie się napojami wyskokowemi, tańczenie do upadłego a przynajmniej do utraty tchu i absolutnego wyczerpania nóg, przeznaczanie na taniec tylko jednej pory roku, karnawału i na ten czas zamienianie dnia w noc, a nocy w dzień, oto przyczyny, dla których taniec przynosi tak wiele szkody i tak wielkich ma przeciwników, dla czego przypisują mu, całkiem słusznie zresztą, przyczynę wielu chorób. Jeżeli przemawiam w obronie tańca, to zastrzegam się, że nie stosuję bynajmniej mej apologji do żadnych balików dziecinnych lub uczniowsko-pensjonarskich, do karnawałów dla dzieci z całą małpowaną od dorosłych komedją flirtów, targowiskiem próżności, mianowaniem królowych balu i tym podobnemi niedorzecznościami! Sądzę tylko, że dzieci mogą się bez szkody zabawiać tańcem na równi z innemi rozrywkami i w tych samych okolicznościach, z temi samemi zastrzeżeniami co do ubioru, powietrza, potrzeby snu i wypoczynku i t. p. oraz że taki umiarkowany taniec traktowany jako również prosta i naturalna przyjemność, jak skakanie przez rowy i przewracanie koziołków, nietylko nie jest rzeczą zdrożną, lecz równie pożyteczną jak przyjemną.

Praca fizyczna. W szkołach angielskich, w których — jak mówiłam — zaznaczać się dają ujemne skutki nadmiaru sportów i gier, objawia się pewien ruch reformatorski, dążący do przeniesienia punktu ciężkości wychowania fizycznego z zabawy na pracę. Chodzi nietylko o siłę i zręczność samą w sobie, lecz o ich zastosowanie w kierunku dodatnim, odpowiadającym wymaganiom życia. Szkoły nowego typu, założone w Abbotsholm i w Bedales, nie usuwają wprawdzie tradycją narodową uświęconych gier sportowych, lecz redukują ich znaczenie i umieszczają je na dalszym planie. Ambicją wychowańca abbotsholmskiej szkoły nie jest wyłącznie zdobywanie tryumfów w crickecie

i piłce nożnej, lub pochwał i nagród w klasie, lecz wykazanie swej umiejętności w warsztacie, w ogrodzie i na roli. Praca umysłowa równoważy się z pracą fizyczną, a oprócz nauki języków i przedmiotów, nauka rolnictwa, ogrodnictwa i rzemiosł dość poczesne zajmuje miejsce. Na wzór tych szkół założone szkoły we Francji (w Les Roches) i niemiecka (dr. Lietza w Harcu) ten sam system zaprowadziły.

Sama myśl nie jest nowa. Już Rousseau w Emilu zwracał uwagę na potrzebę kształcenia rąk, a nie tylko głowy i polecał naukę rzemiosła dla swego bohatera. Ten jego pogląd jednak na całość systemu wychowawczego nie oddziałał wcale, choć i późniejsi teoretycy wychowania zaznaczyli, że harmonijny rozwój człowieka obejmować powinien nietylko kształcenie głowy, lecz i ręki.

W nowszych czasach dopiero sprawa ta dojrzała i zaczęła znajdować zastosowanie w praktyce wychowawczej. Początek uczyniła Szwecja przez stworzenie całego systemu nauki pracy ręcznej, znanej pod nazwą slöjdu, a tłumaczonej u nas określeniem nauki zręczności. Slöjd—prawdopodobnie za pośrednictwem zamieszkałych w Ameryce Skandynawów rozpowszechnił się w Stanach Zjednoczonych, w Anglji, w Niemczech, wprowadzony został następnie do szkół galicyjskich, a dopiero przed kilku laty pojawiły się pierwsze szkoły slöjdu w Warszawie.

Naturalnie pomiędzy slöjdem a pracą fizyczną tak prowadzoną, jak w angielskich szkołach nowego typu, jest ogromna różnica. Jak widzimy w nowych szkołach oprócz zajęć rzemieślniczych zaprowadzono zajęcia rolnicze i ogrodnicze. Slöjd zaś nie jest nawet nauką rzemiosł, lecz tylko pewnego określonego rodzaju robót ręcznych mających mniej lub więcej praktyczne zastosowanie. Drobne wyroby z drzewa i metalu, roboty koszykarskie i tkackie wchodzą w zakres tej nauki. Cel jej jest wyłącznie pedagogiczny; chodzi tu o kształcenie ręki i oka łącznie, o rozwój siły i zręczności, akuratności i poczucia symetrji wraz z rozwojem smaku. Można z tej racji słusznie poczytywać slöjd za uzupełnienie gimnastyki i sportów, ćwiczy on bowiem te mięśnie, które one pozostawiają w zaniedbaniu. James robi trafną uwagę[1]).

[1]) „Talks to teachers" — „Pogadanki psychyologiczne", wydane po polsku nakładem „Przeglądu pedagogicznego".

że nie pozostaje on bez wpływu na rozwój umysłów i charakterów. Wyrabia on bowiem lub potęguje poczucie rzeczywistości; umysł ma tu do czynienia z rzeczami konkretnemi, które można dokładnie zmierzyć i skontrolować. Umiejętność, wyrażająca się w robocie jakiegoś przedmiotu, ujawnia się w sposób widoczny i bezsporny. Nie zależy to ani od blagi ucznia, ani od osobistego przekonania nauczyciela, czy dana rzecz jest uznana za dobrą czy złą; to, co się nie trzyma w całości, co się chwieje i rozłazi, jest oczywiście złe. Rzecz krytykuje się sama. Dobrą stronę slöjdu stanowi i to, że przez niego dzieci uczą się szanować i cenić pracę rąk, otwierają im się oczy na nowy rodzaj wyższości i doskonałości. Tu zauważyć należy, że ta pożyteczna pedagogiczna nowość jest absolutnie nową tylko w wychowaniu chłopców. W szkołach dziewcząt dawno już bowiem tradycyjnie obowiązującym przedmiotem były roboty ręczne, skutkiem czego i zręczność palców i dokładność wzroku i pewne poczucie symetrji nigdy u nich zupełnie zaniedbywane nie były. Praca ręczna nie mogła więc przez nie być tak bardzo lekceważoną, a indywidualne uzdolnienia w tym kierunku znajdowały pole rozwoju. Nie znaczy to wcale, aby slöjd nie miał pewnych cech wyższości nad robótkami ręcznemi. Te ostatnie przedewszystkim wprawdzie rozwijały zręczność i subtelność dotknięcia, lecz bynajmniej nie ćwiczyły siły, a zmuszając oczy do wielkiego i jednostronnego wysiłku, ogromnie przyczyniały się do rozpowszechnienia krótkowzroczności, którą i tak system nauczania bardzo silnie protegował. Pod tym ostatnim względem działanie ich jest tak szkodliwe, że należałoby ze względu na wzrok dziewcząt wykluczyć z kursu robót ręcznych wszystkie te subtelne i mozolne robótki, które wymagają znacznie większego wysiłku niż pisanie i czytanie, gdyż chodzi tu o wyróżnianie bardzo drobniutkich przedmiotów jednobarwnych, naprzykład białego ściegu na białym tle przy delikatnych haftach. Na szczęście znaczenie praktyczne takich robót zmniejsza się z dniem każdym. Wyroby fabryczne są i tańsze i wcale nie gorsze od ręcznych, a mozolne i kosztowne wypracowywanie przedmiotów zbytkownych, jako trwonienie sił i czasu, nie może mieć dodatniego pedagogicznego znaczenia i nawet nie zasługuje na nazwę pracy, lecz co najwyżej pracowitego próżniactwa. Nie odnoszę tego wcale do tych robót ręcznych i prac fizycznych, które mają praktyczne zasto-

sowanie i znaczenie, albo dają pole do rozwoju smaku, zręczności, dokładności w pracy, poczucia symetrji i kształtu. Zaliczam tu naprzykład naukę szycia i kroju, oraz grubszych a bardzo pożytecznych robót jak łatanie, cerowanie i t. p. Slöjd więc dla dziewcząt, wogóle biorąc, jest bardziej pożądanym ćwiczeniem niż bezużyteczne, a często nieestetyczne[1]) roboty ręczne. Dla chłopców zaś jest do tej pory jedynym środkiem chroniącym ich ręce od zniedołężnienia. Jako taki powinien on znaleźć obszerne zastosowanie zwłaszcza w szkołach męskich. Znajdują się wśród chłopców dość często pewne specjalne, wrodzone uzdolnienia techniczne, przy naszych systemach szkolnych skazane na zaniedbanie i zanik, a jednak bardzo cenne i pożyteczne. Nieraz chłopiec, dość leniwy do książki, z ogromnym zapałem oddaje się wyrabianiu przedmiotów własnego pomysłu z materjału zdobywanego własnym przemysłem: buduje maszyny, wiatraczki, wózki, sam sobie robi zabawki i t. p. W klasie, narażany na ciągłe upokorzenia, traci wiarę w siebie i zniechęca się do wszelkiej pracy, a jego amatorskie roboty niechętnym okiem przyjmowane są w domu jako bezpożyteczna i zabierająca dużo miejsca zabawka. Nauka slöjdu mogłaby się stać dla takiego dziecka nietylko środkiem do rozwinięcia jego indywidualnych uzdolnień lecz zarazem pewną rehabilitacją względem samego siebie, po krzepieniem moralnym, źródłem otuchy i energji, a może w dalszym ciągu kluczem do rozbudzenia umysłowego życia. Prędzej czy później zrozumiałby bowiem, że wydoskonalenie się, nawet w czysto mechanicznych zajęciach, wymaga równoczesnej kultury umysłu i pewnego zasobu wszechstronnego wykształcenia. Na ten ostatni punkt słusznie kładzie silny nacisk Fitch[2]), który specjalnie badał na miejscu różne systemy wykształcenia technicznego w szkołach europejskich. Ćwiczenia ręczne, czysto mechaniczne, gdy im nie towarzyszy praca myśli, dają bardzo liche rezultaty. Z drugiej strony umysły wyćwiczone pracą naukową,

---

[1]) Do najnieestyczniejszych, na szczęście dziś wychodzących z użycia, zaliczam różne roboty na kanwie. Kwiaty i obrazy wyszywane krzyżowym ściegiem uważam za jeden z najlepszych środków zepsucia smaku.

[2]) W książce: Educational Aims and Methods. Rozdział o ćwiczeniach ręcznych. Manuel Trainings, drukowano w przekładzie polskim w „Przeglądzie pedagogicznym“.

starannie rozwijane i kształcone przyswajają sobie z wielką łatwością i z ogromną oszczędnością czasu umiejętności zupełnie mechaniczne, których nabycie przychodzi stosunkowo trudno ludziom ciemnym.

Jakkolwiek bowiem wprawa i doświadczenie znaczą wiele, uczenie się czegokolwiekbądź—choćby naprzykład sztuki kucharskiej—wyłącznie przez wprawę i doświadczenie, jest drogą najdłuższą, najmozolniejszą i najmniej pewną. Bardzo pouczający przykład tej prawdy stanowią ćwiczenia wojskowe. Ludzie, posiadający wyższe wykształcenie, nie dla tego zwalniani są od długoletniej służby wojskowej, że na ten przywilej zasługują, lecz i dla tego szczególniej, że istotnie łatwiej, szybciej uczą się musztry wojskowej niż zupełnie ciemni i niekulturalni rekruci.

Ten stosunek kultury umysłowej do pracy fizycznej należy sobie bardzo dokładnie uświadomić, gdy idzie o slöjd. Zdaje mi się, że właśnie u nas dzięki przeoczeniu tego stosunku nowość ta została wprawdzie odrazu życzliwie przyjętą, lecz trochę fałszywie zrozumianą. Wnoszę to ze skwapliwości, z jaką ją zastosowano w ochronach, i z ociągania się we wprowadzeniu jej do szkół średnich i prywatnego wychowania. Wyrozumowano sobie prawdopodobnie, że zręczność rąk i wprawa w posługiwaniu się narzędziami są potrzebne przedewszystkim dzieciom ubogim, które pracą rąk zarabiać będą na życie, zbyteczne zaś lub mniej pożądane dla dzieci zamożniejszych, predestynowanych do zawodów naukowych. Zamiast środka ogólno-wychowawczego, dostrzeżono więc w slöjdzie środek fachowego wykształcenia, wczesnego przygotowywania zdolnych rzemieślników. Pogląd taki jest z dwuch względów błędny. Ręce dzieci uboższych nigdy nie bywają tak pozbawione wszelkich ćwiczeń, jak ręce dzieci klas zamożniejszych, gdyż już we wczesnym dzieciństwie zmuszone są do wykonywania różnych takich czynności, które w domach zamożnych spełnia tylko służba. U nich zaniedbania doznaje właśnie głowa; jest tu więc jednostronność wprost przeciwna. Nie przeczę, że i dla nich względnie delikatne roboty slöjdowe mogą mieć pewne kształcące znaczenie, lecz bynajmniej tej jednostronności nie znoszą, nie uczynią ich nawet zdolnemi rzemieślnikami, o ile nie będzie z niemi szło w parze podniesienie poziomu kultury umysłowej. Tym dzieciom potrzeba przedewszystkim szkół ogólno-kształcących; jest to dla nich najpilniejsza wy-

chowawcza reforma. Dobre szkoły rzemieślnicze i techniczne, mogą się na gruntownej elementarnej oświacie opierać, lecz jej nie zastąpią. Dzieciom, które się kształcą i do zawodów naukowych sposobią, właśnie dla tego potrzebne są ćwiczenia ręczne, że ich tryb zajęć i okoliczności życia nie nastręczają nieomal żadnej innej sposobności do uchronienia się od zniedołężnienia ręki i że prawdopodobnie, jako ludzie dojrzali, nie będą mieli dość czasu, by tę lukę w wychowaniu swym uzupełnić, choć nieraz może im się ona dawać we znaki.

Szwedzki system ćwiczeń ręcznych nie odpowiada jeszcze w zupełności wszelkim wymaganiom wychowawczym, nieustannej podlega krytyce i wciąż nowych doznaje reform i modyfikacji. Usiłowania pedagogów zmierzają do tego, by zajęciom odjąć cechę mechanicznej roboty, uczynić je samodzielnemi, inteligientnemi, łączyć z nauką rysunku, z ich pomocą rozwijać pomysłowość i smak estetyczny. Należałoby pragnąć, aby te reformatorskie prądy odbijały się i na nauce slöjdu u nas i ustrzegły ją od ugrzęźnięcia w szablonie.

Jakkolwiek slöjd jest bardzo cennym nabytkiem wychowawczych programów, nie należałoby na nim ograniczać zastowania pracy fizycznej w wychowaniu, lecz pójść jeszcze o krok dalej, uwzględniać różne rodzaje prac, dać pole rozwoju różnym indywidualnym uzdolnieniom i w całej rozciągłości zastosować zasadę rozbudzania uszanowania dla każdego fizycznego zajęcia, ze szczególnym uwzględnieniem tych, które w codziennym, praktycznym życiu pospolite zastosowanie znajdują. Niepodobna wszystkiemi rodzajami praktycznych robót przeciążać i tak obfitego programu szkół średnich męskich i żeńskich, to jednak wcale nie jest potrzebnym. Wogóle niesłusznym jest pogląd, że wszystkiego, co człowiek umieć potrzebuje, powinna go nauczyć szkoła, a jedynym zadaniem domu jest regularne wyprawianie dzieci do klasy i zaopatrywanie w to wszystko, czego tam od nich wymagają. Rodzina nie powinna wypuszczać z rąk ogólnego kierunku, zwłaszcza że ma ona możność uzupełniania w sposób łatwy i naturalny wielu nieuniknionych braków powszechnie obowiązującego systemu. Gdybyśmy już dziś posiadali zakłady szkolne na wsi, nie byłoby zresztą niemożliwym wprowadzenie do programu zajęć niektórych prac w ogrodzie, na roli oraz posług domowych. Dziś stanowi to pewną trudność, natomiast

rodzice mogą i powinni praktycznie zaznajamiać dziecko z różnemi rodzajami pracy fizycznej w chwilach wolnych od nauki, a zwłaszcza w czasie wakacji. Wyjazdy na wieś dają doskonałą sposobność do pracy na roli i w ogrodzie. Pielenie, podlewanie, pielęgnowanie roślin, kopanie, grabienie, podawanie snopków i tysiączne inne wiejskie zajęcia są również pewnego rodzaju pożyteczną gimnastyką, rozwijającą mięśnie, kształcącą rękę, wzrok i umysł. Takie wakacyjne zajęcia są wypoczynkiem po nauce a chronią od próżniactwa, od bezcelowego pustego życia, które zwłaszcza dla dorastającej młodzieży obojga płci okazuje się zgubnym i sprawia, że niezbędne dla zdrowia wakacje nastręczają nieraz niebezpieczeństwa i pokusy, które w inny sposób na zdrowiu szkodliwie się odbijają. Słusznym jest również wymaganie postawione przez Ellen Key, by każde dziecko w domu spełniało pewne obowiązki, brało udział w zajęciach rodziny, a przynajmniej utrzymywało porządek w swym pokoju, w swych rzeczach i koło swej osoby, nie zaś, jak dziś, pozwalało się obsługiwać matce lub służącej. Umiejętność rozpalenia ognia, oczyszczenia lampy, posłania łóżka, podszycia kołdry, wbicia gożdzia, zapakowania paczki i mnóstwo innych jest równie często i niezbędnie potrzebną, jak umiejętność czytania i pisania, a służąca, która widzi, że bez niej ani herbaty zagrzać, ani pieca opalić nie możemy, może nas słusznie uważać za niedołęgi i patrzeć na nas z takim politowaniem, jak my na nią, gdy bez naszej pomocy listu napisać i zaadresować nie umie. Umiejętności te są w zupełnie równej mierze potrzebne chłopcom i dziewczętom, dla tego też należy i od jednych i od drugich pomocy domowej wymagać. Staranne wychowanie nie na tym się zasadza, by dzieci trzymać zdala od kuchni i służby, lecz by je nauczyć, w razie potrzeby, bez służby się obejść i w życiu codziennym bez cudzej pomocy sobie radzić.

Jest to w wychowaniu punkt niezmiernie ważny. Przeskakiwanie rowu lub barjery, zręczne chwytanie lub odbijanie piłki, plecenie koszyczków lub wyrób drewnianych nożyków do przecinania kart może być umiejętnością pożyteczną, ale nie jest niezbędną i w pewnych życiowych warunkach miewa czwartorzędne zastosowanie, podczas gdy zręczność i wprawa w zajęciach domowych ułatwia życie każdemu i zmniejsza jego zależność od drugich bez względu na jego położenie towarzyskie.

Niewolnicza zależność naszej służby domowej w znacznej części wynika stąd, że my przez swe niedołęstwo jesteśmy od niej zależni i że każdy urlop udzielony słudze okupujemy głodem, chłodem i nieładem w domu. Nie potrzebuję chyba dodawać, że tego rodzaju praktyczne ćwiczenia mają ważne znaczenie dla moralnego wychowania, że więcej niż cokolwiek innego budzą poszanowanie każdej pracy i uznanie braterskiej równości ludzi. Pojęcie, że jesteśmy inaczej, wykwintniej stworzeni niż tak zwane niższe warstwy, znajduje bardzo silne poparcie w codziennych doświadczeniach, zdradzających nasze absolutne niedołęstwo w tych rodzajach zajęć, które im wypełniają życie.

Uznając bardzo doniosłe znaczenie wychowawcze pracy fizycznej, muszę się jednak energicznie zastrzec, że zupełnie wykluczam tu pracę zarobkową. Może kto zechce mi zarzucić sprzeczność i niekonsekwencję i zapyta, jakim sposobem praca pożyteczna, kształcąca i rozwijająca fizycznie, może tracić na wartości dla tego tylko, że ją dzieci wykonywają za pieniądze. Niekonsekwencja jest tylko pozorna. Praca zarobkowa, jeśli ma istotną przynosić korzyść, wymaga dwu warunków: podziału pracy i specjalizacji. Otóż właśnie podział pracy i specjalizacja, zastosowana w zajęciach dzieci, nietylko niweczą ich wychowawcze znaczenie, lecz wprost szkodę zamiast korzyści przynoszą. We wszystkich ćwiczeniach fizycznych, a zatym i w pracy do nich zaliczanej, chodzi o równomierny i harmonijny rozwój sił i uzdolnień, dla tego zmiana zajęć jest niezbędną; tylko urozmaicane zajęcia bowiem dają pożądaną rozmaitość ruchów. Nawet najlżejsza praca staje się niezdrową, gdy jej się dzieci oddają wyłącznie przez długi czas i bez przerwy, każda bowiem wyczerpuje pewne grupy mięśni, zatrudnia pewne narządy i wymaga jednostajnej postawy. Zbieranie owocu z krzaków zaledwie nazwać można pracą, ale spróbujmy przepędzić cały dzień w tym zajęciu, a przekonamy się jak ono męczącym stać się może. A przecież praca zarobkowa, jeśli ma zysk przynosić, nie może być codzień zmienianą; właśnie dopiero wtedy zaczyna być korzystną, gdy nabędziemy w niej wprawy przez dłuższe przyzwyczajenie, t. j. gdy przestanie być korzystną dla naszego rozwoju fizycznego. Zasadą być powinno, że praca, wykonywana przez dzieci — fizyczna czy umysło-

wa — ma ćwiczyć siły, lecz ich nie wyczerpywać. Nie znaczy to wcale, aby należało dla dzieci wszelkiego zmęczenia unikać.

Demeny dzieli zmęczenie na trzy stopnie, które nazywa: lassitude, forçage i surmenage (znużenie, wyczerpanie i przepracowanie). Zmęczenie pierwszego stopnia jest to takie, które przyspiesza przemianę materji, lecz w którym usuwanie produktów znużenia z organizmu dotrzymuje kroku ich wytwarzaniu. Zmęczenie tego rodzaju, jego zdaniem, nietylko nie szkodzi zdrowiu, lecz jest pożytecznym. Normalne przerwy w zajęciach wystarczają dla odświeżenia sił, a dzięki znużeniu wypoczynek staje się zupełniejszym, sen spokojniejszym. Nic tak nie sprzyja bezsenności jak bezczynne życie. Drugi stopień zmęczenia wynika z jednostronności zajęcia: jest to lokalne wyczerpanie energji pewnych muskułów lub narządów skutkiem nieustannego ich używania. Tutaj zmiana zajęcia jest niezbędną i właśnie ten rodzaj znużenia towarzyszy każdej pracy zawodowej. Przepracowanie następuje wtedy, gdy już znużony organizm zmuszamy jeszcze do pracy przez ogromny wydatek energji mózgowej. Gdy mięśnie wypowiadają posłuszeństwo, pracujemy nerwami, t. j. zdwajamy natężenie udzielanej mięśniom podniety. Taka praca rujnuje i podkopuje organizm. Jest to trwonienie kapitału sił zamiast spożytkowania odsetek.

Tylko pierwszy rodzaj zmęczenia może być dla dzieci zdrowy i pożądany, nie powinny też one żadnemu zajęciu oddawać się dłużej, niż do chwili, gdy się ono objawi, co dla każdego w innym terminie nastąpić może, a w początkach wszelkiego rodzaju ćwiczeń znacznie szybciej, niż po nabyciu pewnej wprawy. Przy wszelkich ćwiczeniach fizycznych, a tak samo przy każdym rodzaju pracy, należy dbać o umiejętne stopniowanie wysiłków, ażeby rzeczy, zrazu trudne, stawały się zwolna coraz łatwiejszemi, ażeby dostarczać coraz to innych trudności do przezwyciężenia, lecz by przezwyciężenie każdej z nich posuwało dziecko na wyższy stopień rozwoju fizycznego. Jest rzeczą bardzo pożądaną właśnie, by dzieci rozmiłowały się w sztuce przezwyciężania trudności, a jest zarazem bardzo możliwą i naturalną. Wszakże każda gra przestaje je bawić, gdy się stanie dla nich zbyt łatwą. Oto jedna racja więcej, dla której praca zarobkowa, wyspecjalizowana, nie jest ćwiczeniem i po pewnym czasie przestaje być męczącą. Dziecko się nuży, ale

już się niczego nie uczy. Zamiast podnosić się na wyższy szczebel człowieczeństwa, zniża się do roli automatu. Zło pogarsza się i przez to jeszcze, że prace, powierzane dzieciom, są zwykle bardzo bezmyślne i mechaniczne. Dla tego to praca zarobkowa dzieci może być co najwyżej tymczasowo tolerowaną w pewnych wypadkach jako zło konieczne, lecz nigdy nie może być polecaną.

Pielęgnowanie chorych dzieci. Nawet najstaranniejsze i najracjonalniejsze wychowanie fizyczne nie może zabezpieczać dzieci od wszelkich chorób, co najwyżej chronić je może od tych, które bezpośrednio z niehigjenicznego trybu życia wynikają, zmniejszać ich skłonność do takich nawet, do których je wrodzone skłonności organizmu usposabiają, a potęgować odporność na wszystkie. Higjena wychowawcza zatym redukuje tylko prawdopodobieństwo choroby i zwiększa szanse odzyskania zdrowia. Śmiało rachować wolno na to, że im lepsze wychowanie fizyczne będzie udziałem ogółu dzieci, tym mniejszą będzie wśród nich śmiertelność. Jest to bardzo wiele z punktu widzenia ogólnego, z punktu widzenia jednostkowego dość mało, nie wyklucza bowiem wcale wypadku, że bardzo zdrowe z natury i dobrze wychowane dziecko podlegnie jakiejś chorobie lub nawet padnie jej ofiarą.

Zupełnie przekraczałoby zakres mojej kompetencji i plan obecnej książki podawanie charakterystyki najpospolitszych chorób dziecięcych i środków domowych, jakie przeciw nim stosować można. Wogóle nie bardzo wierzę w tak zwane „środki domowe”, o ile polegają na stosowaniu rad doświadczonych matek lub nianiek, nie mających innego na ich uzasadnienie argumentu prócz tego, że w tym lub owym wypadku okazały się skuteczne. Jeżeli bowiem nie wiemy, w jaki sposób dane lekarstwo na organizm oddziaływa i na czym się opiera jego pożyteczność, to nigdy nie możemy twierdzić, że w danym wypadku powrót do zdrowia właśnie temu lekarstwu przypisywać należy. Tylko takie środki zasługują na zaufanie, które lekarz sam poleca na wypadek lżejszego niedomagania lub na początek choroby jako zapobiegawcze.

Wskazówki moje nie będą więc bynajmniej dotyczyły leczenia chorób, lecz tylko postępowania z dziećmi choremi.

Przedewszystkim w skonstatowaniu, czy dane dziecko jest

chore i leczenia potrzebuje, nie należy polegać na jego własnych zeznaniach, lecz na swojej obserwacji. Dzieci, zwłaszcza małe, zupełnie nie umieją określać stanu swego zdrowia, nie orjentują się w tym, co im dolega, a doświadczeni lekarze specjaliści nieraz zauważyli, że mylą się nawet w określeniu miejsca cierpienia, np. będąc chore na gardło, skarżą się na brzuszek i t. p. Czasem bardzo słaby i przemijający ból wywołuje głośne skargi, a bardzo poważne cierpienie zdradza się tylko osłabieniem, zmianą humoru, brakiem apetytu i gorączką. Każdy ból tym jest dotkliwszy, im dokładniej uświadomiony, im więcej zatym gorączka mąci przytomność dzieci, tym mniej się skarżą. Utratę przytomności przy bardzo ciężkich chorobach można uważać poniekąd jako ochronę od zbyt silnych cierpień. Tym się też tłumaczy, że rekonwalescenci są zwykle bardziej rozdrażnieni niż ciężko chorzy, gdyż już zdają sobie sprawę z doznawanego bólu. Druga przyczyna, która nakazuje raczej obserwować dzieci niż je o ich dolegliwości rozpytywać, jest okoliczność, że dzieci bardzo łatwo podlegają sugiestji i że przez zbyt natarczywą troskliwość można im wmówić choroby, których nie mają. Zwłaszcza u małych dzieci ta podatność na sugiestję prowadzi w wielu razach do komicznych, a czasem też do przykrych i szkodliwych pomyłek. Dziecko, wierząc, że starsi wszystko lepiej od niego wiedzą, zapytuje, który ząbek je boli? albo też dopiero w tej chwili zaczyna naprawdę stękać i narzekać, gdy zobaczy jakieś zadraśnięcie lub skaleczenie, które my niespokojnie i troskliwie oglądamy. Sugierując dzieciom choroby, nieraz sami siebie w błąd wprowadzamy, a potym gniewamy się na nie za popełnione kłamstwo, gdy spostrzeżemy omyłkę.

W razie, jeżeli widzimy, że dziecko jest w uderzający sposób „nieswoje", nienaturalne, należy zamiast je wypytywać, zajrzeć do gardła, zmierzyć temperaturę, skonstatować stan żołądka, a gdy się nasze podejrzenia choroby potwierdzają przez te oględziny, wezwać zaraz lekarza. Zwłóczenie z zaciągnięciem opinji doktora jest zawsze niewłaściwe. Wprawdzie takie nawet poważne symptomaty, jak wysoka temperatura, niezawsze u dzieci zwiastują ciężką chorobę, ale nieraz ciężka choroba na razie tylko takim symptomatem dla obserwacji profana się zdradza. Niejedna matka tłumaczy sobie, że w początkach choroby

i doktór nieraz jej natury rozpoznać nie może i jest to słuszne. Nie chodzi jednak wcale o to, żeby się choroba pięknie rozwinęła, zdeklarowała i żeby ją scharakteryzować, lecz żeby jak najprędzej dążyć do przywrócenia równowagi organizmu, czasem nawet zapobiec zdeklarowaniu się choroby, a zawsze przez wczesne przeciwdziałanie złagodzić jej przebieg. Lepiej kilka razy wezwać doktora zbyt wcześnie niż raz zapóźno. Lepiej, gdy lekarz uzna się zbytecznym, niż bezsilnym. U dzieci, właśnie dla tego że nie umieją one obserwować same siebie, zdawać sobie sprawy ze swego stanu i same przeciwdziałać cierpieniom, jest to jeszcze ważniejsze niż u osób dorosłych. Co do wyboru lekarza, to stanowczo najlepiej się odwoływać do specjalisty chorób dziecięcych i to, ile możności, takiego, który zna dobrze organizm dziecka, warunki życia rodziny i wychowania, poprzednio już to samo dziecko lub jego rodzeństwo leczył i może uwzględnić zarówno indywidualne jak i dziedziczne skłonności. Lekarze specjaliści, mając ciągle do czynienia z dziećmi, posiadają zwykle wrodzony lub nabyty takt pedagogiczny i przez umiejętność postępowania usposabiają je dobrze do przyjęcia kuracji. Jest to wcale nieobojętna okoliczność przy pielęgnowaniu chorych dzieci, czy one się doktora boją, czy go lubią. Dla tego wszelkie straszenie doktorem jest rzeczą bardzo niewłaściwą, a najpożądańszym taki lekarz, którego dzieciaki witają serdecznie i rozweselają się na jego widok. Zdaje się, że dzieci, instynktem wiedzione, odczuwają obecność człowieka, który lubi i rozumie swych małych pacjentów. Byłoby z tego względu bardzo dobrze, gdyby każda rodzina posiadała swego domowego doktora i do niego się zwracała nietylko o pomoc leczniczą, lecz i o higjeniczne wskazówki. Jest to sposób zapewnienia sobie znacznie lepszej pomocy lekarskiej niż udawanie się tylko w bardzo poważnych wypadkach do bardzo wziętego renomowanego doktora, który przy nawale pracy każdemu z pacjentów tylko maleńko czasu i maleńko uwagi poświęcić może. Nawet najsławniejszy lekarz nie jest jasnowidzącym i cudotwórcą, lecz tylko człowiekiem. Jego siły fizyczne i umysłowe nie są nieograniczone i wyczerpują się skutkiem przepracowania, a chory potrzebuje nie spojrzenia lekarskiego i recepty, lecz rzeczywistej, wnikającej w szczegóły położenia, opieki.

Rezultaty kuracji zależą nietylko od jej planu, nakreślo-

nego przez lekarza, lecz od jej wykonania przez pielęgnującą osobę. Oprócz tych wskazówek, których doktór w każdym wypadku udzielić musi, istnieją pewne ogólne zasady dotyczące postępowania z choremi dziećmi.

Nie ze względu na samego pacjenta, lecz z moralnego obowiązku względem innych dzieci i ich matek w razie choroby jednego dziecka należy zaraz powstrzymywać się z wysyłaniem jego rodzeństwa do szkoły lub szkółki freblowskiej. Niektóre choroby, np. odra, są właśnie najzaraźliwsze w okresie poprzedzającym chorobę, t. zw. inkubacyjnym, i dla tego szerzą się najgwałtowniej zwłaszcza w liczniejszych zbiorowiskach dzieci. Obawa przerw w nauce jest zbyt małostkowym i egoistycznym względem, by tutaj decydować mogła, a o ile dzieci w domu nie są izolowane, wysyłanie ich na kilka godzin z mieszkania do klasy wcale nie zmniejsza prawdopodobieństwa przejęcia zarazka.

W każdej chorobie jest rzeczą niezmiernie ważną utrzymanie wkoło dziecka pedantycznej czystości i dostarczenie mu świeżego powietrza. Jest to jeszcze ważniejsze niż w innym czasie, gdyż zdrowe dziecko, przenosząc się z miejsca na miejsce, ma więcej sposobności do zaczerpnięcia czystego powietrza niż mały pacjent, zmuszony ciągle oddychać jednostajną atmosferą, otaczającą jego łóżko, a tym więcej zanieczyszczoną, że każdej chorobie towarzyszy zwiększone wydzielanie się pewnych produktów rozkładu w formie potu, śliny i t. p. Zatym wentylowanie mieszkania, częsta zmiana bielizny osobistej i pościelowej, prześcielanie łóżka i szybkie usuwanie wszelkich nieczystości są rzeczą konieczną. Należy tylko uważać, żeby to wszystko odbywało się jak najspokojniej i jak najzręczniej, żeby nieustannym porządkowaniem nie męczyć chorego, a zwłaszcza nie budzić, jeśli śpi. Nie trzeba też trzymać w pobliżu łóżka niedojedzonych resztek potraw i lekarstw, a przygotowania do jedzenia czy zabiegów leczniczych czynić na uboczu, o ile można, gdyż ciągła gospodarska krętanina wkoło łóżka męczy i drażni pacjenta. Równie niewłaściwym jest przyjmowanie gości w pokoju chorego i połączone z tym nieodzowne witanie się, żegnanie, ciągłe zapytywanie: „jak się czujesz? czy ci lepiej? i t. p., siadanie na jego łóżku — wszystko to wreszcie, co jego spokój mąci a uwagę osoby pielęgnującej rozprasza. Przedewszystkim

bowiem małemu pacjentowi potrzebny jest spokój. Obecność jednej, troskliwie go pielęgnującej, osoby potęguje uczucie spokoju, bezpieczeństwa, lecz kondolencyjne rauty familijne żadnej ulgi nie przynoszą. Sama pielęgnująca, jeśli chce dokładnie i starannie przeprowadzić kurację, potrzebuje przytomności umysłu, panowania nad sobą, dokładnej pamięci szczegółów, drobiazgowej i bacznej obserwacji dla ciągłego orjentowania się w przebiegu choroby. Wszystko więc, co jej głowę niepotrzebnie zaprząta i równowagę mąci, szkodzi choremu.

Nieraz zdarza się słyszeć zdanie, że obca specjalistka lepiej pielęgnować może niż osoba blizka, a zwłaszcza rodzona matka, gdyż umiejętność jest tu rzeczą ważniejszą niż czuła pieszczotliwość. Ta ostatnia jednak nigdy nie może być przeszkodą sama przez się. Przeciwnie, osoba na wskroś przeniknięta pragnieniem przywrócenia zdrowia ukochanemu dziecku, gdy cała jej świadomość w tym jednym na razie zadaniu się koncentruje, najlepsze daje gwarancje starannego przeprowadzenia kuracji—pod warunkiem, że nad swemi nerwami panować umie. Niedopełnienie tego ostatniego warunku sprawia, że często właśnie blizkich i kochających od łóżka chorego oddalaćby należało. Dziecko powinno czuć troskliwość matki, lecz nie powinno widzieć jej niepokoju i zmartwienia. Nie trzeba nad nim płakać, rąk załamywać, obsypywać go pieszczotami, błagać drżącym głosem o wypicie lekarstwa, zaklinać na miłość dla mamusi, słowem, wzruszać je, rozczulać, niepokoić. Nie powinno ono w twarzy osoby pielęgnującej wyczytać grożącego mu niebezpieczeństwa, lecz czerpać z niej otuchę. Nie jest to wcale drugorzędny szczegół. Wiemy, jak dzieci wrażliwe są na wyraz twarzy i odcień głosu, jak łatwo przejmują się nastrojem otoczenia, śmiejąc się nieraz z rzeczy, których nie rozumieją, lub irytując się bez osobistego powodu, gdy ich rodzice są zirytowani. Wiemy też, jak zgubnie nawet w normalnym czasie działa na ich organizm strach, zawsze tym większy, im mniej dokładnie uświadomiony jest charakter i rozmiary grożącego niebezpieczeństwa. Dzieci, jak skonstatował Sully, najwięcej boją się tego, czego nie rozumieją, co jest dla nich obce i dziwne. Sam widok niepokoju zatym może je niepokoić i bardzo źle usposabiać do powrotu do zdrowia. Dla tego choćby kosztem największego moralnego wysiłku należy w obecności chorego dziecka

zachować tyle spokoju i pogody, na ile tylko zdobyć się można. Przy podawaniu lekarstw i aplikowaniu innych środków leczniczych najlepiej nie wdawać się z dziećmi w perswazje, targi, prośby i zaklęcia, lecz, jak najmniej mówiąc, robić swoje z punktualnością zegarka i dokładnością automatu. Dziecko zapytywane zaczyna się namyślać, grymasić i rozdrażniać, jeżeli mu jednak zawczasu długo nie opowiadamy, co będzie i jak będzie, biernie poddaje się czynnościom naszym jako nieuniknionej, zewnętrznej konieczności. Naturalnie tymbardziej nie należy się wobec chorego dziecka unosić gniewem, łajać albo grozić. Fantazja dziecięca w stanie zupełnego zdrowia łatwo bardzo się podnieca, a cóż dopiero wtedy, gdy gorączka mąci świadomość i pozbawia możności trzeźwego rozumowania. Niewyczerpana cierpliwość i niezmącony spokój są wogóle potrzebne w postępowaniu z dziećmi, a tym więcej z dziećmi choremi. Bynajmniej stąd nie wynika polecenie bezgranicznej pobłażliwości, ani też zasada, że choremu dziecku na wszystko pozwalać należy. Stosowana w praktyce prowadzi ona nieraz do tego, że kilka poważniejszych chorób, przebytych w dziecięcym wieku, paczy nieraz zupełnie kierunek wychowania, a dzieci wątłe i słabowite stają się wprost nieznośnemi, dla tego tylko że rozrzewnieni ich cherlactwem rodzice niczego im odmówić nie mogli. Zachowanie właściwej miary jest tu istotnie rzeczą trudną, a wychowywanie dzieci chorowitych należy do najniewdzięczniejszych i najmozolniejszych zadań pedagogicznych. Bardzo często grymasy lub wybryki dzieci mają źródło w złym stanie ich zdrowia, ale nawet i wtedy nie trzeba dzieciom mówić, że je za objaw choroby poczytujemy, żeby im nie nastręczać zbyt łatwej wymówki na usprawiedliwienie wszelkich przekroczeń i zbyt łatwego sposobu zwalniania się od odpowiedzialności. I w takim wypadku trzeba więc przewinienie jako przewinienie prostować środkami pedagogicznemi, a równocześnie przeciwdziałać chorobie higjenicznemi i leczniczemi. Nieraz już dzisiaj spotyka się rozzłoszczonych malców i rozkapryszone dziewczynki, skarżące się na swoje „zdenerwowanie". Brzmi to śmiesznie, ale jest jednak czasem zupełnie trafnym określeniem. Nię można jednak na to pozwolić, by one zdenerwowaniem swoim drugim zatruwały życie. Jest ono także wadą, z której się poprawiać należy tak jak z kłamstwa, lenistwa lub egoizmu,

obok zaś odpowiedniej djety, właściwego trybu życia i przepisanej kuracji, powściąganie swoich wybuchów i zachcianek jest bardzo ważnym środkiem poprawy. Jest to bowiem tylko złudzeniem, że wybuchy sprowadzają ulgę; skutkiem ich jest wyczerpanie, lecz nie przywrócenie pożądanej równowagi.

Rodzice skłonni do psucia zbytnią pobłażliwością swych słabowitych dzieci, powinni sobie jak najczęściej stawiać pytanie: „Czyż nie dosyć nieszczęścia, że daliśmy im wątły organizm? Trzebaż do niego dodać drugie:—wątły charakter?”

ROZDZIAŁ IV.

ZMYSŁY I ICH KSZTAŁCENIE.

Pielęgnowanie narządów zmysłów. Już, mówiąc o pielęgnowaniu niemowląt, miałam sposobność zwrócić uwagę na to, że czucia zmysłowe są punktem wyjścia całego psychicznego rozwoju dziecka. One dostarczają materjału do tworzenia się pierwszych konkretnych wyobrażeń, podniety do najelementarniejszych uczuciowych nastrojów, pobudki do najprostszych ruchowych reakcji. Z tego względu nie może być dla wychowania obojętną kwestją, w jaki sposób zmysły u danej jednostki rolę swą spełniają.

W pierwszym rzędzie należy chronić organ zmysłów od wszelkich wpływów szkodliwych, gdyż każde uszkodzenie narządu ujemnie się odbija na funkcji, w drugim należy się postarać dla wychowańca o takie warunki, któreby działalność zmysłów wyćwiczyć, zaostrzyć i wysubtelnić mogły, uczynić ją jak najinteligientniejszą, jak najbardziej celową. Pierwsze z tych zadań należy jeszcze do wychowania fizycznego, drugie, uwzględniające nie tyle organ zewnętrzny, ile rozwój odnośnych ośrodków mózgowych, jest przygotowawczą częścią wychowania umysłowego, a pozostaje również w bardzo ścisłym związku z moralnym i estetycznym.

Nie wszystkie zmysły w równej mierze zasługują na uwagę wychowawców, gdyż nie wszystkie równie wiążą się z rozwojem psychicznym dziecka. Niektóre z nich, np. węch, coraz bardziej tracą na znaczeniu w miarę, jak odsuwamy się od fazy dzikości i barbarzyństwa. W życiu ludów myśliwskich i ko-

czujących posiada on nieomal to samo znaczenie, co w życiu zwierząt, to też miewają one węch tak zaostrzony, jak nasze psy myśliwskie. W życiu cywilizowanym zastosowanie jego praktyczne i poznawcze jest bardzo ograniczone. Kształcenie smaku nie leży również w interesach wychowania. Przeciwnie, wobec tego, że dla oceniania wartości pokarmów mamy dziś już inne środki, zwiększanie wrażliwości podniebienia mogłoby skłaniać do wielkiego wyrafinowania w jedzeniu i sprzyjać raczej smakoszostwu niż zdrowemu odżywianiu. Przytępienie smaku przez zbyt ostre przyprawy, a zwłaszcza nadużycie rozpalających trunków jest bez kwestji ujemnym objawem i należy mu w interesie zdrowia zapobiegać, wogóle jednak nie jest rzeczą pożądaną, by wrażenia smakowe zaprzątały w wyższej mierze świadomość dziecka. Wrażliwość na ból należy również do tych zmysłowych funckji, którą wychowanie raczej przytępiać niż zaostrzać pragnie, a im bardziej doskonali się sztuka lekarska i jej metody badań stają się dokładniejsze i subtelniejsze, tym mniej potrzebnym staje się ból i jego rola ostrzegająca i alarmująca. Z jednej strony wychowanie dąży do uodpornienia organizmu na ból fizyczny, z drugiej strony medycyna do usunięcia go lub złagodzenia środkami znieczulającemi w czasie choroby. Jak już w poprzednim rozdziale dość obszernie zaznaczyłam, zadaniem wychowania fizycznego jest również zmniejszenie wrażliwości na zmiany temperatury, czyli tak zwanego obecnie zmysłu cieplnego, tylko bowiem w rzadkich wypadkach wrażliwość taka może być pożyteczną, wogóle zaś utrudnia człowiekowi przystosowanie się do warunków otoczenia, do jego fizycznego środowiska.

Mówiąc więc o pielęgnowaniu i ćwiczeniu zmysłów, głównie mamy na uwadze wzrok, słuch, dotyk i zmysł mięśniowy.

W pierwszej fazie życia dotyk i zmysł mięśniowy grają rolę przeważającą, dostarczają pierwszego zasobu dokładnie uświadomionych wrażeń i stają się—że tak powiem — wychowawcami wzroku, który tylko z ich pomocą zdobywa możność dostarczania nam tak olbrzymiego bogactwa materjału czuciowego, że usuwa działalność poprzednich zmysłów na drugi plan i wyciska piętno swej przewagi nawet na najwyższej sferze naszego psychicznego życia, gdyż przy abstrakcyjnym rozumowaniu posługujemy się przeważnie określeniami czerpanemi z języka wrażeń

wzrokowych. Słuch w rozwoju umysłowym ma obok wzroku pierwszorzędne znaczenie, głównie dzięki ścisłemu związkowi z mową. Mimo tak cennych usług, jakie nam wzrok w cywilizowanym trybie życia oddaje, spółczesne wychowanie grzeszy zaniedbaniem tego cennego zmysłu i prowadzi, w stosunku do narządu wzroku istną gospodarkę rabunkową. Młodzież wstępuje w życie ze wzrokiem już osłabionym skutkiem nadmiernych i jednostronnych w dzieciństwie wysiłków.

Dwie główne i najbardziej rozpowszechnione wady wzroku: krótkowzroczność i długowzroczność, mają źródło w zbyt jednostronnych wrażeniach wzrokowych, zmniejszających zdolność akomodacji soczewki. Ludzie, przebywający przeważnie pod gołym niebem, zmuszeni wzrokiem przenikać rozległe przestrzenie, cierpią na długowzroczność, t. j. odległe rzeczy widzą dobrze, a nie rozróżniają dokładnie przedmiotów blizkich. Ta własność wzroku rozwija się przeważnie w dojrzalszym wieku u rolników, myśliwych, marynarzy i t. p. Natomiast ludzie, zajęci wyłącznie pisaniem, czytaniem, drobiazgowemi robotami ręcznemi, tracą zdolność widzenia przedmiotów dalszych; horyzont ich zacieśnia się czasem do tak małych rozmiarów, że nie rozróżniają twarzy znajomych, mijających ich na ulicy. Ta wada staje się coraz powszechniejszą wśród sfer inteligientnych, a powstaje nieraz już w wieku szkolnym. Jest to jeden z wielu ujemnych wyników dzisiejszych systemów wychowawczych. Reformy, będące obecnie na dobie, a zmierzające do usunięcia przeciążenia szkolnego, same przez się przyczynią się zapewne do zmniejszenia tej klęski, zwłaszcza jeżeli każda szkoła zostanie poddana ścisłej kontroli i troskliwej opiece lekarza szkolnego, obdarzonego bardzo szerokiemi kompetencjami i czuwającego nietylko nad stanem wzroku każdego ucznia, lecz nad całym urządzeniem wewnętrznym szkoły, oświetleniem klas, ustawieniem ławek i t. d. Przyznać jednak trzeba, że nietylko szkoła, lecz i dom ponosi odpowiedzialność za osłabiony lub zepsuty wzrok dzieci, reformy zatym powinny sięgać i do domowego wychowania. Ażeby uniknąć rozwoju tej wady należy zachować następujące środki ostrożności: 1) Przestrzegać, aby dzieci nie poświęcały zbyt wiele czasu na czytanie i pisanie, przebywały dużo na wolnym powietrzu i miały sposobność do obejmowania wzrokiem szerokich horyzontów. Przechadzki, wycieczki

zamiejskie, wyjazdy na wieś dają sposobność do pożytecznych ćwiczeń wzroku w tym kierunku i stanowią pożądaną reakcję przeciw jednostronnym wysiłkom w klasie. 2) Pokoje, w których dzieci pracują, powinny być jasne i w ten sposób oświetlone, ażeby światło nie padało wprost w oczy dziecka, lecz na książkę lub zeszyt. Dzieci nie powinny czytać i pisać pod światło, ani też tak, żeby cień od ich osoby padał na litery. Najlepiej, gdy światło pada z lewej strony (przy pisaniu) i z góry. 3) Ile możności jak najmniej przy świetle wieczornym czytać, pisać, a zwłaszcza wykonywać drobnych robót ręcznych. Czytanie więcej męczy wzrok niż pisanie albowiem, jeżeli się już posiada pewną wprawę można nie przyglądać się stawianym literom dokładnie, lecz kierować się wrażeniem mięśniowym. Więcej jednak jeszcze niż czytanie, o ile nie jest decyfrowaniem drobnego druku lub nieczytelnych rękopisów, szkodzą oczom robótki ręczne. Należałoby więc stanowczo zabronić dziewczętom wykonywania robót ręcznych przy świetle wieczornym, wyjąwszy robót bardzo prostych i grubych. Jeszcze szkodliwszym jest wykonywanie tych samych czynności o zmierzchu, do czego wszystkie dzieci mają skłonność, a również niewłaściwym w pełnym blasku słonecznym. 4) Pisząc, czytając lub robiąc robotę, dzieci nie powinny pochylać głowy lub zbyt blisko do oczu przysuwać przedmiotów, na które patrzą. Druk książek dla dzieci powinien być duży i wyraźny. Bardzo często pochylanie głowy u dzieci nie wynika z krótkowzroczności, lecz ze złego zwyczaju i staje się przyczyną osłabienia wzroku. Jest ono nieraz rezultatem zmęczenia, albo wysiłku uwagi. Dziecku się zdaje, że lepiej będzie uważało, gdy książką lub zeszytem zasłoni sobie wszystko, na co wzrok jego paść może. Jest to najczęściej nieświadomy ruch, towarzyszący natężeniu umysłu. Należy wszelkiemi sposobami przeciwdziałać wytworzeniu się tego nałogu, przekonać dziecko, że na odległość widzi równie dobrze, a nawet lepiej—a wogóle bardzo starannie stan wzroku dzieci badać. Jak nieraz bowiem popełniać możemy pomyłki, przypisując krótkowzroczności to, co tylko ze złego przyzwyczajenia wynika, tak mylić się możemy również, przypisując niewadze to, co istotnie jest skutkiem krótkiego wzroku. Pochylona postawa przy czytaniu i pisaniu z wielu względów jest szkodliwą. Tamuje ona bieg krwi z mózgu i sprzyja uderze-

niom krwi do głowy, do których i tak natężenie umysłowe usposabia. Stałe skrzywienia kręgosłupa, tak niezmiernie częste u młodzieży szkolnej, a oddziaływające zawsze ujemnie na rozwój organów wewnętrznych, również niewłaściwej postawie przypisać należy. Nowoczesna higjena obmyśla różne środki przeciwdziałania. Ulepszony system ławek w klasie dla utrzymania właściwej postawy ciała jest jednym z takich środków, niestety—nie ma on wpływu na zachowanie się w domu. Drugim ma być zastosowanie pisma prostopadłego, przy którym ze względu na pozycję ręki postawa musi być prostą. Kwestja pisma prostopadłego nie jest jeszcze ostatecznie rozstrzygniętą, ma ono jednak bardzo licznych i poważnych zwolenników. Pod tym względem byłoby dobrze, żeby szkoły zerwały z szablonem i nie stawiały dzieciom ogólnie obowiązujących wymagań. To pozwoliłoby bowiem przeprowadzać zmiany częściowo, tytułem próby w rodzinach, przekonanych o wyższości prostopadłego pisma i sprawdzić jego wartość, zanim się ono stanie powszechnym. Niczym nieuzasadniony przymus pisania pochyło, zanim pedagogowie kwestję przedyskutują i zapadnie uchwała jednomyślna, zupełnie niepotrzebnie opóźnia, a nawet uniemożliwia wydanie decyzji w braku dość licznych i dokładnie sprawdzonych danych. Ponieważ bowiem na stan wzroku i rozwój kręgosłupa wpływać może oprócz pisma wiele innych czynników, należałoby zbierać rozmaite doświadczenia w każdej szkole i w każdej klasie.

Nie mam wprawdzie na poparcie tego zdania żadnych danych statystycznych, wnosząc jednak z powierzchownej obserwacji, dochodzę do wniosku, że stan wzroku młodzieży szkolnej już się zaczął poprawiać w najnowszym okresie, t. j. od czasu, gdy kwestja higjeny szkolnej stanęła na porządku dziennym. Przed dwudziestu laty pomiędzy młodzieżą obu płci znacznie więcej spotykało się jednostek, zmuszonych posługiwać się szkłami już na ławach szkolnych, niż teraz. Byłby to bardzo pocieszający i zachęcający objaw.

Osłabienie słuchu nie jest tak powszechne u dzieci, jak osłabienie wzroku, jednakże znacznie częstsze, niż się to na pozór wydaje. Mniej ono uderza i mniej widocznie się zdradza i dlatego pozostaje często przez dłuższy czas tajemnicą dla wychowawców z krzywdą dzieci pomawianych niesłusznie o nie-

uwagę lub tępość umysłową, gdy nauczyciel sądzi, że dziecko nie słucha lub nie rozumie — a ono tylko nie słyszy. Najczęściej jest ono wynikiem jakiejś choroby ostrej, np. szkarlatyny, lub objawem, towarzyszącym chorobie przewlekłej, np. skrofułom, chronicznym katarom i t. p. Czasem ustępuje samo przez się po dłuższej gruntownej kuracji antyskrotulicznej lub ogólnie wzmacniającej, niekiedy zaś wymaga operacji, jeżeli przyczyna złego słuchu i chronicznego kataru leży w bardzo częstych u dzieci naroślach adenoidalnych, tamujących kanały, łączące wewnętrzne części nosa z wewnętrznemi częściami ucha. Ponieważ każdy ciężki i przewlekły katar sam przez się upośledza działalność mózgu, przytępia uwagę i zdolności dziecka, osłabiając równocześnie słuch, uważano nieraz, że po wyleczeniu się z niego albo po wycięciu narośli, o których mowa, usposobienie dziecka zmieniało się z gruntu. Z ociężałego, tępego, apatycznego, stawało się bystrym, żywym, energicznym i zaradnym, zaczynało w szkole pracować z powodzeniem i z upodobaniem, podczas gdy poprzednio zniechęcało się, upokarzane swą nieudolnością. Dla tego właśnie rodzice powinni bardzo baczną zwracać uwagę na stan słuchu dzieci i nie lekceważyć takich, na pozór niewinnych, cierpień, jak długotrwały katar. Słaby słuch wiele częściej niż słaby wzrok idzie w parze z niedorozwojem umysłowym, a zawsze daje jego pozory. Dzieci, które o upośledzenie słuchu podejrzywamy, trzeba koniecznie poddawać badaniu lekarza i, o ile się da, przeprowadzać staranną kurację. Co do kataru, to należy bardzo ostrożnie postępować z różnemi środkami domowemi, gdyż niewłaściwy wybór i nieumiejętne ich stosowanie zwykle tylko pogarsza zło. Niebezpieczne są mianowicie różne przestrzykiwania nosa, mogące spowodować zapalenie wewnętrznych jego części, a w dalszym następstwie trwale słuch osłabić. Natomiast całkiem zbyteczną ostrożnością jest zamykanie dzieci w domu, póki kataru nie stracą. Oddychanie czystym, świeżym powietrzem jest bowiem najlepszym środkiem domowym, najlepszą dezynfekcją nosa.

Ćwiczenie zmysłów. Jak wiemy, zmysły niemowlęcia są jeszcze bardzo niewydoskonalone, ośrodki mózgowe, odpowiadające im, nierozwinięte, a więc i funkcje niedokładne. Dopiero pod wpływem doświadczenia i wprawy dziecko uczy się patrzeć i słuchać, t. j. patrzeć rozmyślnie i celowo, słuchać uważnie,

rozróżniać dźwięki i interpretować je. Przez doświadczenie również uczy się dziecko jedne zmysły z pomocą drugich kontrolować i tym sposobem zdobywać dokładne i zgodne z prawdą wyobrażenia o rzeczach i ich wzajemnych stosunkach. Pierwsze lata życia wypełnia mu prawie wyłącznie ta praca, zmierzająca nieświadomie do wyćwiczenia zmysłów. Występuje ona w tej postaci, którą my zabawą nazywamy, a jest zabawą o tyle, że dziecko oddaje się jej swobodnie i dla własnej przyjemności, lecz posiada również znaczenie nauki, gdyż wymaga wysiłku umysłowego i skupienia uwagi.

Zmysłem, który najwcześniej się kształci i oddaje dziecku pierwsze ważne usługi jest, dotyk. Pierwsze wrażenia wzrokowe dziecka bardzo niedokładnie informują je o otoczeniu, o ile nie są skomplikowane z wrażeniami dotykowemi i przez nie kontrolowane. Jest to raczej szereg złudzeń wzrokowych, o czym łatwo się przekonać można, obserwując zachowanie się niemowlęcia. Nie umiejąc jeszcze rozróżniać wzrokiem kształtów i odległości, widzi wszystko na jednej płaszczyźnie i probuje sięgać ręką do przedmiotów odległych, naprzykład księżyc przedstawia mu się jako świecący krąg na szybie okna i próbuje go dotknąć. Potym znów popełnia inne omyłki i próbuje np. ująć rączką rysunki na obiciu. Dopiero przez cały szereg takich pomyłek zdobywa ono wprawę w ocenianiu wzrokiem objętości, odległości i kształtów i to w miarę, jak ruchy jego stają się swobodniejsze i opanowane przez wolę.

Ponieważ pierwsze silne i stale się powtarzające wrażenia dotykowe odbiera dziecko za pomocą warg i języka (przy ssaniu), wrażliwość jego najprzód koncentruje się w tych miejscach ciała; są one dla małych dzieci głównym organem dotyku, tak samo jak dla wielu zwierząt. Nawyknienie do oglądania buzią trwa dłużej, niż niedołęstwo rąk, i jemu to należy przypisać zwyczaj małych dzieci noszenia każdego schwyconego przedmiotu do buzi. Nie jest to—jak myślą niańki—chęć gryzienia, albo tarcia dziąseł przy wyrzynaniu się ząbków, lecz chęć dokładnego zbadania przedmiotu. Walka z tym przyzwyczajeniem jest póty bezskuteczną, póki dziecko nie nabędzie wprawy w oglądaniu oczami i ręką. Może nie należałoby nawet zwalczać go zasadniczo; dziecko musi się najprzód posługiwać wszystkiemi sposobami dla zdobycia potrzebnych wiadomości, póki nie dojdzie do

umiejętności poprzestawania na niektórych i to najlepszych. Ttrzeba tylko bronić, by dzieci nie brały do ust przedmiotów brudnych lub malowanych trującemi farbami. Rola wychowawcy wobec tych pierwszych zabaw dziecka ogranicza się na dostarczeniu mu odpowiedniego materjału i sprzyjających warunków. Dziecko powinno się bawić i powinno mieć zabawki. Są one dla niego w tej fazie życia tak niezbędne, jak zeszyty i pióra dla ucznia. Chce ono wszystko ruszać, gnieść, rzucać, lizać, słowem czynić z rzeczami różne eksperymenty, pozwalające wszystkiemi zmysłami ich naturę badać, a jakkolwiek musi i z przedmiotami codziennego użytku w pewnej mierze na tej drodze się zaznajamiać, to jednak niepodobna mu pozwalać bez ograniczeń eksperymentować na wszystkim, co się w domu znajduje, t. j. wszystkie sprzęty mieszkania zamieniać na dziecinne zabawki. Jesteśmy po prostu zmuszeni mówić bardzo często do małych dzieci „patrz, ale nie ruszaj", choć dziecko, nie ruszając, bardzo mało widzi. Aby ich nie krzywdzić, trzeba im dostarczać rzeczy, któremiby zupełnie swobodnie mogły rozporządzać, a temi są ich zabawki. Już z tego, co się o zabawie dziecka mówiło, wynikają poniekąd same przez się wskazówki dotyczące wyboru zabawek. Najlepsze są te, z któremi dziecko najwięcej może zrobić, a zatym najprostsze, najtrwalsze i najpodatniejsze na różne eksperymenty. Klocki, kamyczki, gałązki, piasek, papier do darcia lub strzyżenia oraz papier i ołówek do rysowania, a potym wózek i zwierzątka z kauczuku lub drzewa, trwałe lalki, które ubierać i rozbierać można, piłka i t. podobne rzeczy, dające sposobność do bardzo urozmaiconych czynności i podnietę dla wyobraźni. Najgorsze i zupełnie pozbawione pedagogicznej wartości są różne zabawki mechaniczne, które się się dzieciom pokazuje z przestrogą: „nie ruszaj, bo zepsujesz". Prócz pierwszej chwili podziwu, czasem u małych dzieci połączonej z przestrachem, nie czynią one też na dzieciach wrażenia i bywają bardzo szybko zaniedbane i w kąt rzucone. Jedyne ich kształcące znaczenie — ale już dla starszych dzieci — polega właśnie na zepsuciu ich i zbadaniu, jak mechanizm był urządzony. Im dziecko jest starsze, tym bardziej zabawy jego i połączone z niemi czynności i eksperymenty stają się skomplikowane, nie mniej jednak i dla starszych zasadą niezmienną jest, że wartość pedagogiczna polega właśnie na tych czynno-

ściach, do których onn daje pole i że dla tego rzeczy już gotowe, misternie wykończone, są wiele gorsze, niż surowy materjał różnych samodzielnych kombinacji. Lepsze są wzorki do wycinania i klejenia domków, niż domki gotowe, lepsza lalka nieubrana, niż ustrojona w bardzo artystycznie obmyślony lub wiernie odtworzony strój chłopski lub góralski, zbyt cenny, by go zdjąć można. Lalki kostjumowane mogą mieć wartość okazów entograficznych, ale ich wartość pedagogiczna, jako zabawki, jest żadna. Klasycznym wzorem zabawki dla dzieci jest kupa piasku. Maleńkie z zachwytem przesypują piasek i klepią z niego babki, które potym rozsypują z wielką satysfakcją. Starsze kopią piwnice, tunele, wąwozy, studnie, sypią szańce, a pomysłowość dziecka stwarza nieskończoną rozmaitość zastosowań dla tego prostego materjału. Zauważę tu mimochodem, że gdy u maleńkich dzieci niżej trzech lat przeważa w zabawie prosty eksperyment i zmysłowa obserwacja, u starszych do lat siedmiu i wyżej gra wyobraźni coraz większą zyskuje przewagę. Małemu dziecku wystarcza to, że ustawi kilka klocków jeden na drugim, a potym je nagle rozsypie i cieszy się hałasem, starsze buduje z nich kolej i urządzi katastrofę, a potym wzywa fikcyjne pogotowie ratunkowe. Dzieci zdrowe i normalnie rozwijające się zwykle bardzo przejmują się swoją zabawą i tak umieją przy niej skupić uwagę, że nie słyszą nawet wezwania lub rozkazów rodziców. Ta zdolność skoncentrowania uwagi jest bardzo cenną właściwością umysłu. Im dziecko więcej daje się pochłonąć zabawie, tym więcej wyciągnie z niej korzyści. To też nie należy dzieciom bez powodu ich zabawy przerywać. Dziecko, które się umie bawić całą duszą, któremu nigdy do zabawy pomysłów i ochoty nie braknie, jest bardzo obiecującym materjałem na inteligientną i czynną jednostkę, choć naturalnie sama ta okoliczność nie gwarantuje nam jeszcze, że się z niego inteligientna i czynna jednostka wyrobi, t. j. że dobry materjał zostanie dobrze spożytkowany.

Ze względu na ćwiczenie zmysłowej spostrzegawczości należy unikać dla dzieci nadmiaru i chaotyczności wrażeń. Życie miejskie bardzo niepomyślnie tutaj oddziaływa, gdyż w wirze wielkomiejskim zmysły dziecka doznają wielu podniet bardzo przelotnych i powierzchownych. Dziecko nie może się p r z y g l ą d a ć temu, co widzi, nie może się p r z y s ł u c h i w a ć temu,

co słyszy, a reguła niedotykania i nieruszania interesujących dla niego rzeczy, przyzwyczaja je do obserwacji powierzchownej. Nieuwaga, ślizganie się po wierzchu wrażeń odbieranych staje się regułą i przechodzi w nałóg, który później występuje jako bardzo rozpowszechniona wada: roztrzepanie. Sam rodzaj wrażeń i ich stosunek wzajemny wywołują ten skutek, niema bowiem między niemi ścisłego i istotnego związku, lecz same przypadkowe zestawienia: ruch uliczny, wystawy sklepowe, sceny na podwórzu, wszystko to są bezładne mieszaniny widoków i hałasów, zacierających się i przygłuszających wzajemnie. Na wsi obfitość wrażeń jest mniejsza, lecz ich ugrupowanie harmonijniejsze. To, co się widzi, słyszy, czego się dotyka i czym się oddycha, łączy się w pewną całość, której szczegóły tłumaczą się wzajemnie; dziecko dostrzega każdy kwiat na grzędzie, na której wyrósł, nie zaś raz na pocztówce, raz w bukiecie, kiedyindziej na torcie, w sąsiedztwie wędlin albo kapeluszy. Wszystko zresztą jest tam dla wszechstronnej i wielokrotnej obserwacji dostępne i nie znika zaraz po ukazaniu się. Istnieje więc możność pogłębienia wrażeń i utrwalenia ich w pamięci przez powtarzanie. Rodzice zmuszeni wychowywać swe dzieci w mieście, nie mogą im dać tak pomyślnych warunków ćwiczenia zmysłów, jak ci, co na wsi mieszkają, lecz powinni wedle możności łagodzić ujemne wpływy, zamiast potęgować je, jak się to często robi przez wprowadzanie dzieci w tłum, na zabawy publiczne, festyny o charakterze jarmarcznych szopek i t. p. Wszystko to, co dzieci oszołomić i ogłuszyć może, jest dla nich bardzo niewłaściwą rozrywką. Dziecku potrzebny jest tylko ten gwar i ruch, który ono samo robi i który skutkiem tego rozumie. Gapienie się kształcącym nie jest.

Nie jest również właściwym zwyczaj zabawiania dzieci przez dorosłych, co nie znaczy wcale, żeby nie było pożądane niekiedy uczestniczenie w ich zabawie. Im zabawa jest swobodniejszą i samodzielniejszą, im mniej się pokazuje dziecku, a im więcej samo ono ogląda, tym więcej doświadczeń przybywa, tym więcej się dziecko przez zabawę nauczy. Zwyczaj nieustannego kierowania dziećmi i ich obserwacjami, doprowadza je do tego, że w końcu wcale same bawić się nie umieją; zostawione same sobie, nudzą się i pytają, co mają robić. Po prostu rozleniwiają się i niedołężnieją i tylko to widzą, co im się po-

każe. Przypisywano nieraz ten objaw wpływom ogródka freblowskiego, moje obserwacje jednak nie potwierdzają tego przypuszczenia. Może tak byłoby istotnie, gdyby dzieci w ogródku przepędzały cały dzień, a nie — jak teraz bywa — po cztery do pięciu godzin najwyżej. Nawyknienie do wyłącznie biernych obserwacji, rozleniwienie i wynikający z niego brak samodzielności w zabawie konstatowałam najczęściej u tych dzieci, które są zawsze pod okiem im wyłącznie oddanej osoby, poczuwającej się do obowiązku całodziennego zatrudniania ich; bardzo czułej mamy, albo — co częściej bywa — bony obarczonej obowiązkiem nieustannego dozoru, pod piękniej brzmiącą nazwą „rozwijania". Niejedna matka, gdyby się sama do tego rozwijania zabrała, przekonałaby się, że ono jest dla niej bardzo uciążliwym, a dla dziecka zbytecznym, ale, stosując teorję przez płatne ręce cudze, bywa w swych wymaganiach nieubłaganą. Bona ma więc nieustannie rozwijać dzieci rozmową, zabawą, przechadzką, pogadanką, przy ubieraniu, myciu i jedzeniu, a w rezultacie rozwija w nich tylko niedołęstwo. Natomiast bardzo często konstatowałam wielką ruchliwość, samodzielność i pomysłowość w domowych zabawach dzieci, które przez cały okres przedszkolny stale do ogródka uczęszczały, nie mniejszą nawet niż u tych, które były mniej więcej całkowicie sobie pozostawione w wychowaniu domowym.

Nie chciałabym być fałszywie rozumianą. Nie przeczę, że towarzystwo inteligentnej matki lub bony może być dla dzieci kształcące i rozwijające, że dziecko pod inteligentną opieką rozwija się szybciej i pomyślniej niż pod opieką istoty ciemnej, jak bywają zwykle nasze niańki, lub też całkowicie samo sobie zostawione, jak dzieci sfer ubogich. Koniecznym jest udzielanie rozsądnych i rzetelnych odpowiedzi na pytania dziecka, wskazówek i objaśnień dotyczących codziennych jego czynności i doznawanych wrażeń, a nawet wtajemniczanie się w jego zabawy i branie w nich udziału. Dziecko powinno mieć w swej opiekunce stałą pomoc do rozwiązywania różnych trudności i wątpliwości, z któremi się samo uporać nie może, cierpliwą słuchaczkę swych wynurzeń, powiernicę swych dziecinnych kłopotów, słowem moralne i umysłowe oparcie oprócz opieki fizycznej. Nie powinno jednak przywykać do ciągłego prowadzenia za rączkę w dosłownym i przenośnym znaczeniu, do myślenia,

mówienia, poruszania się nieustannie pod wpływem jej sugestji i z jej inicjatywy, ani też do nieustannego eksploatowania swej opiekunki dla swej przyjemności i wygody, z zupełnym zaoszczędzeniem własnego wysiłku myśli i energji. Poza godzinami pewnych obowiązkowych zajęć, które mogą istnieć i dla małych dzieci, choć dla nich trwać krótko (robótki freblowskie, pogadanki, śpiewy i t. p.), dziecko nie powinno się pytać swej opiekunki, co ma robić, lecz czy można to lub owo zrobić, jak zrobić to, czego jeszcze nie umie.

Nowsi pedagogowie nieraz zwalczają ogródki freblowskie, głównie z tego wychodząc założenia, że one samodzielność dzieci zabijają, że przyzwyczajają je do tego, by były ciągle zabawiane, że skutkiem tego w późniejszym okresie szkolnym usiłują się bawić nauką i zamieniać lekcję w pogadankę. Nawiasem mówiąc, ten ostatni zarzut stanowi raczej mimowolną krytykę systemów szkolnych, nie zaś ogródków freblowskich. W każdym okresie nauczania wykład, w formie rozmowy prowadzony, pozostawiający uczniom możność stawiania pytań, t. j. wybiegania naprzeciw objaśnień nauczyciela, jest znacznie więcej kształcącym niż słuchanie prelekcji. Pierwsze jednak zarzuty byłyby bardzo poważne, o ile byłyby usprawiedliwione; należy im się więc bliżej przypatrzyć.

Cały system zajęć freblowskich opiera się na podpatrzeniu swobodnych samodzielnych zabaw dziecka, ujęciu ich w ramy metody i zmierza tak samo, jak one, głównie do wyćwiczenia zmysłowych obserwacji. Przez robótki zdobywa dziecko znajomość barw, kształtów, rozmiarów, poznaje miękkość, twardość, gładkość i inne właściwości przedmiotów. Śpiewy i marsze rozwijają słuch i poczucie rytmu, a pogadanki służą do utrwalenia, uporządkowania i ugrupowania rezultatów obserwacji. Gry freblowskie nawet mają bardzo dużo podobieństwa z ulubionemi samodzielnemi zabawami; dzieci wśród nich naśladują i odtwarzają ruchy i czynności podpatrzone w swym otoczeniu, a zarazem je opisują, w grze swobodnej, w rozmowie, w ogródku, w piosence. Bawią się więc w kapelę wojskową, w pocztyljona, w strażaków, w pszczółki, przelatujące z kwiatka na kwiatek, dzieląc między siebie role — tak jak się to zwykle w ich zabawie zdarza. Większość dzieci znajduje przyjemność w tej zaba-

wie i przejmuje się nią, co samo przez się świadczy, że odpowiada ono ich naturalnej skłonności i potrzebom ich wieku.

Różnica między zwykłemi zabawami dzieci a zajęciami freblowskiemi, różnica bawdzo ważna zresztą — polega na tym, że w zabawie dziecko samo swemi czynnościami i obserwacjami kieruje, w ogródku podlega kierownictwu starszych, że ci dają i plan zajęć, i treść, i inicjatywę, — dziecko zaś jest tylko wykonawcą cudzych pomysłów. W zasadzie przyznać trzeba, że stanowi to niższość zajęć freblowskich i gdyby nie było innego wyboru, tylko albo wyłącznie domowe wychowanie, albo całodzienny pobyt w ogródku—to przy wszelkich innych warunkach równych — należałoby zapewne wybrać swobodną zabawę domową, — właśnie ze względu na potrzebę rozwoju samodzielności, pomysłowości i inicjatywy. Istotnie—nie dobrze jest dziecku, zwłaszcza małemu, pozostawać nieustannie pod komendą, nie dobrze żyć wyłącznie w gromadzie i wszystko robić zbiorowo, biernie podlegając wpływowi naśladownictwa. Dziecko małe musi—jak zaznacza Ellen Key—być bardzo dużo pozostawione samo sobie, żeby się jego młodziutka i wątła, podatna na przykład i sugiestję indywidualność rozwinąć mogła. Jest to niezmiernie trafne spostrzeżenie. Należy jednak uwzględniać rzeczywiste, praktyczne warunki wychowania, a nie rozumować czysto-teoretycznie, zestawiając systemy. Wychowaniu domowemu możnaby, przez wzgląd na samodzielny rozwój dziecda, przyznać wyższość — jak mówiłam — gdyby wszystkie inne warunki były równe, ale obecnie rzadko tak bywa i śmiało można powiedzieć, że dziś dla większości dzieci warunki rozwoju są w domu z wielu względów gorsze. Mówię to przedewszystkim o dzieciach miejskich. Materjał do swych zabaw czerpie dziecko z bezpośredniego otoczenia i ono stanowi dla niego pole obserwacji. W większości domów i pole obserwacji jest ciasne i materjał wcale nie wyborowy,—i zabawy sktukiem tego mało rozwijające. Bardzo wiele ciekawych przedmiotów i zajmujących czynności ludzkich pozostaje zupełnie nieznanych, wiele tworów przyrody całkiem obcych—póki obrazki, okazy, piosenki i pogadanki w szkółce nie zwrócą na nie uwagi. Codzienne życie dziecka miejskiego dostarcza niewielu takich wrażeń, któreby umysł jego rozwijać mogły i dobrze na niego oddziaływać, a dotyczy to w bardzo wysokim stopniu dzieci sta-

rannie wychowanych, jak się zwykle mówi, choć wyrażenie to bywa tu źle zastosowanym. Najstaranniej wychowane nie widzą nawet, jak się gotuje obiad i pierze bieliznę, bo im do kuchni wchodzić nie wolno, a tym mniej nie wiedzą z czego, kto i w jaki sposób robi buty naprzykład. Natomiast doskonale wiedzą, że trzeba wszystko starannie zamykać przed złodziejami, a z czynności ludzkich najczęściej obserwują fryzowanie, pudrowanie twarzy, grę w karty, przyjmowanie gości i t. p. Skowronki, jaskółki, pszczółki, motylki tylko raz do roku na letnim mieszkaniu zjawiają się na ich umysłowym widnokręgu, a i wtedy tym mniej zwracają ich uwagę, im ona bardziej dzięki nawyknieniu koncentruje się na innej sferze zainteresowania, np. na stosunkach towarzyskich, strojach, majówkach i t. p. Zajęcia w ogródku mają dla tego rodzaju dzieci i dla bardzo wielu innych tę dobrą stronę, że zwracają ich spostrzegawczość w kierunku dla nich najodpowiedniejszym; po prostu chronią ją od różnych rodzajów spaczenia. Naturalnie, że i w domowym wychowaniu można tych błędów uniknąć, można zainteresowaniom dziecka nadać kierunek pożądany, ale nie wszędzie się tak dzieje i nie wszędzie się tak dziać może, bo to zależy nietylko od dobrej woli, lecz często od warunków życia rodziców i ich otoczenia. Szkółka freblowska ma jeszcze tę dobrą stronę, że dziecko więcej niż w domu żyje tam wyłącznie w swoim własnym świecie, w otoczeniu rówieśników i w sferze czysto dziecięcych wyobrażeń. Świat ludzi starych, ich troski, kłopoty, interesy, nie mącą jego pogody i wesołości i zbyt często nie wchodzą mu w drogę—co znowuż nieraz zdarzać się może w domu bardzo zapracowanych i ciężarem obowiązków przygniecionych rodziców. Wreszcie każdemu nieomal dziecku ogródek przynosi tę korzyść, ze rozszerza pole jego obserwacji, w domu zawsze trochę jednostronnych i wprowadza je w zetknięcie z rozmaitemi dziećmi, z których każde wnosi z sobą jakiś nowy żywioł. Nawiasem dodam, że dzieci pozbawione w domu towarzystwa swego wieku, wprost potrzebują szkółki dla rozwoju uczuć koleżeńskich i instynktów społecznych.

Jeżeli dziecko wychowuje się na wsi i ma do czynienia bezpośrednio z przyrodą, a nie z jej malowanemi i wypchanemi okazami, jeżeli ma dosyć swobody, by przez własną obserwację zaznajomić się mogło z czynnościami ludzkiemi, szerokie pole

do eksperymentów przy zabawach własnego pomysłu, a inteligientną opiekę, udzielającą wyjaśnień, w miarę sposobności i potrzeby, jeżeli w dodatku ma liczne rodzeństwo lub towarzystwo rówieśników, to naturalnie znajduje się ono w lepszych warunkach rozwoju niż wychowańcy ogródków freblowskich, może się rozwijać bujniej i samodzielniej. Dla wielu jednak, bardzo wielu dzieci w warunkach obecnych ogródki są prawdziwym dobrodziejstwem, co przyznaje nawet tak zacięta ich przeciwniczka jak Ellen Key.

Zdaje mi się zresztą, że ujemne strony freblowskiego systemu występują jaskrawie przedewszystkim tam, gdzie on jest nieudolnie i rutynicznie wykonywany. Kierowniczka, obdarzona nietylko fachowym wykształceniem, lecz i wrodzonym talentem pedagogicznym, intuicją wnikającą w naturę dziecka, umie zapewnić dzieciom maximum swobody, nie sprzeniewierzając się wcale programowi i metodzie, umie im dać pole do własnej inicjatywy, uwzględnia ich indywidualność i nie przykrawa jej do ciasnych ramek obowiązującej foremki. Ogródek nigdy bowiem nie powinien się zamieniać w szkołę lub pracownię, marsze i gimnastyka w mustrę, a pogadanka w wykład. Tym ostatnim grzeszą najczęściej nie dość wykształcone i rozwinięte umysłowo freblówki, które prowadzą pogadanki według swego kajetu i sumiennie przechodzą „kurs". Pogadanka musi być rzeczywistą rozmową, służyć — jak już zaznaczyłam — do uporządkowania, ugrupowania i utrwalenia obserwacji, a nie do zapełniania umysłu teoretycznemi wiadomościami. Dziecko przez nią powinno się uczyć rozumieć to, co widzi, czego dotyka, a nie — jak się czasem zdarza — mówić, czego nie rozumie; — spowiadać się ze swych wrażeń, opisywać je i objaśniać dzięki uzupełnieniom freblówki, a nie słuchać w milczeniu rzeczy zupełnie sobie obcych. Pogadanka o kuli nie powinna się zamieniać w lekcję geometrji np., ani pogadanka o wodzie w lekcję fizyki i chemji. Gruntowność i wyczerpywanie przedmiotu jest dla dzieci tego wieku wprost niemożliwym; do naukowych i abstrakcyjnych wiadomości umysł ich jeszcze nie dorósł.

Sądzę także, że zarzuty zabijania samodzielności mniej są może usprawiedliwione względem naszych ogródków, niż względem niemieckich, o których wyżej cytowana autorka szwedzka mówi, że od najwcześniejszych lat urabiają duszę dziecka do

munduru. U nas militaryzm nie wsiąknął tak w krew i kości narodu, by zbiorowe wychowanie przybierało zawsze formę koszarowej tresury, nie mamy też tego upodobania do akuratności, systematyczności, prawidłowości i rutyny, co Niemcy. Nasze wady i przymioty w równej mierze stoją temu na przeszkodzie.

Jednakże przyznać należy, że w Stanach Zjednoczonych, w kraju indywidualnej swobody i prywatnej inicjatywy, ogródki zwalczane są z tego samego punktu widzenia, widocznie więc niebezpieczeństwo tkwi w samym systemie i należy się bądź co bądź przy stosowaniu go zawsze mieć na baczności.

Około ósmego roku życia kończy się zwykle okres freblowski, a dziecko przechodzi do nauki książkowej. Zabawy i zajęcia ogródka przestają je już wtedy interesować, stają się dla niego przeważnie zbyt łatwe i pozbawione treści. Sama natura pożąda zatym pewnej zmiany, choć w praktyce zmiana bywa zwykle zbyt nagłą i zbyt radykalną.

Do tej pory dziecko w zabawie i przy zajęciach freblowskich miało wyłącznie do czynienia z rzeczami konkretnemi. Zmysły jego ćwiczyły się i rozwijały. Nagle wychowawcy stawiają mu przed oczami książkę i zasłaniają nią cały świat barwnych, żywych, pełnych i urozmaiconych wrażeń. Gdy przedtym widnokrąg umysłowy wypełniały mu r z e c z y, teraz w miejsce ich wstępują s ł o w a, cała nieprzeliczona armja słów czytanych, mówionych i pisanych przez *rz* i przez *o* kreskowane, przez *ż* i przez *u*, z niememi i wymawianemi końcówkami, odmienianych przez liczby i przypadki albo przez czasy i osoby, a wszędzie uwaga jego zajęta jest tylko formą, a nie treścią. W ten sposób żyje umysł dziecka w ciągu 9-ciu do 10-ciu lat okresu szkolnego. Spostrzegawczość zmysłowa zaniedbana zanika. Wprawdzie w poprzednim okresie założono fundament pod jej normalny rozwój i umysł dziecka wzbogacił się pewnym kapitałem obrotowym konkretnych wyobrażeń, któremi w dalszym ciągu operować może; wprawdzie naturalny porządek rozwoju wymaga, by zwolna i stopniowo przechodzić do coraz bardziej skomplikowanych czynności umysłowych po drodze wiodącej od prostej percepcji aż do oderwanych rozumowań, nie znaczy to jednak wcale, by wolno było raz nabytą zdolność zaniedbywać, by w jakimkolwiek okresie rozwoju umysłowego obserwacja zmysłowa okazać się mogła całkiem zbyteczną, a całkowite oderwanie się

od świata wrażeń, od konkretnej rzeczywistości mogło być dobrym przygotowaniem do samodzielnego życia. Przeciwnie, nieomal zawsze po wyjściu z okresu szkolnego, przejściu do praktycznych zadań życiowych lub fachowych studjów, zmysłowa obserwacja odzyskuje swą wagę i znaczenie, a umiejętność dokładnego rozróżniania właściwości rzeczy i zmian w nich zachodzących, bystrość zmysłów i zdolność orjentowania się przy ich pomocy, staje się niesłychanie pożyteczną. Pomyślmy, jak ważną ona jest rzeczą dla przyrodnika, lekarza, rolnika, kupca, inżyniera, górnika — a wreszcie dla każdego człowieka w jego codziennym życiu, a dojdziemy do wniosku, że, zaniedbując ćwiczenie zmysłów u naszej młodzieży szkolnej, wyrządzamy jej niemałą krzywdę. Wynika stąd pewien specjalny rodzaj zniedołężnienia i ogłupienia, właściwy najpracowitszym uczniom i pensjonarkom, a także wszelkim dorosłym, czy nie dorosłym molom książkowym.

Nowsze wychowanie stara się złemu zaradzić przez zredukowanie panowania werbalizmu w nauczaniu, a zastąpienie go w jak najszerszej mierze poglądem, t. j. zastosowaniem bezpośredniej obserwacji obok pamięciowego przyswajania i rozumowego wnioskowania, kształceniem zmysłów w związku z umysłem. Zauważyć tu jednak trzeba, że pogląd, czyli obserwacja zmysłowa tym doskonalsze daje wyniki, im bardziej zmysły dziecka występują czynnie, mniej zaś biernie. Tak np. wycieczki botaniczne, wyszukiwanie roślin i ich segregowanie, w wyższej mierze rozwijają spostrzegawczość, niż oglądanie okazów, przynoszonych przez nauczycielkę, a wszelki okaz silniej odbije się w świadomości, upamiętni i utrwali, gdy jest przedmiotem obserwacji i badań, niż gdy jest tylko dołączoną do wykładu ilustracją. Samodzielne eksperymentowanie jest lepszym ćwiczeniem niż spoglądanie na cudze eksperymenty, a zwłaszcza na odtwarzające je rysunki. Nie we wszystkich przedmiotach kursu szkolnego pogląd może mieć równie rozległe zastosowanie. Najwięcej miejsca zajmować on może w naukach przyrodniczych i gieografji. Wycieczki gieograficzne ćwiczą pewien bardzo cenny kierunek spostrzegawczości, który zmysłem gieograficznym nazwać można; polega on na zdolności orjentowania się w przestrzeni, w odległościach, kierunkach, charakterze okolicy, stanie powietrza i pogody. Posiłkowanie się przy gieografji widoka-

mi i mapami ma również na celu zastosowanie poglądu; jest to jednak pogląd w bardziej skomplikowanej formie, dziecko ma tu bowiem do czynienia nie z rzeczą samą, lecz z jej podobizną, z mniej lub więcej przybliżoną analogją. Działalności zmysłów musi tu już przychodzić w pomoc wyobraźnia. Rolę pomocniczą drugorzędną grać może pogląd i przy lekcji historji ożywionej i ubarwionej oglądaniem zabytków starożytnych, gmachów, pamiątek, rysunków i t. p. Wrażliwość i pamięć słuchowa ćwiczyć się może do pewnego stopnia przy nauce języków, udzielanej nową metodą naturalną. W szkołach skandynawskich naukę tę urozmaicają śpiewaniem piosenek narodowych i popularnych tego kraju, którego mowę dzieci sobie przyswajają [1]).

Oprócz metod poglądowych w tym okresie wychowawczym stosować możne inne ćwiczenia zmysłów, te mianowicie, o których wspomniałam już przy wychowaniu fizycznym. Zabawy ruchowe, wędrówki piesze, sporty, a zwłaszcza slöjd i praca fizyczna same przez się stanowią doskonałe do takich ćwiczeń pole i chronią zmysły od zniedołężnienia, wynikającego z jednostronności zajęć szkolnych. Nietylko zatym dla organizmu lecz i dla umysłu dzieci są one niezmiernie korzystne i zasługują na jak najszerze uwzględnienie.

Wszystkie te środki razem wzięte są znacznie lepsze i bardziej odpowiadające celowi, niż specjalne ćwiczenia, niby rodzaj gimnastyki zmysłów, nietylko bardzo nudne lecz bardzo mało kształcące, gdyż nie rozwijają zdolności najważniejszej: kojarzenia różnorodnych czuć zmysłowych i umiejętnego objaśniania sobie doznawanych wrażeń. Zdolność odróżnienia wielu odcieni błękitnej barwy, umieszczonych obok siebie na jednej tablicy, jest dla oka znacznie mniej pożyteczną niż umiejętność odróżnienia na wielką odległość góry od chmury, powierzchni wody od błękitu nieba. Nie chodzi tu bowiem o przezwyciężanie sztucznie stwarzanych i komplikowanych trudności, lecz o inteligentne orjentowanie się w rzeczywistym otoczeniu, ażeby nie powiększać szeregu tych godnych politowania istot, które „oczy mają, a nie widzą, uszy mają, a nie słyszą".

---

[1]) W ostatnich czasach system ten zastosowano i w naszych szkołach postępowych, np. na pensji p. Kowalczykówny.

ROZDZIAŁ V.

WYCHOWANIE ESTETYCZNE.

Znaczenie wychowania estetycznego.—Wrodzona wrażliwość na piękno.—Zabawki.—Poczucie piękna w przyrodzie.—Sztuka dla dzieci.—Artystyczne popędy dziecka.—Kształcenie talentów.

Znaczenie wychowania estetycznego. Czucia zmysłowe nietylko dostarczają nam informacji o otaczających nas rzeczach i ich właściwościach, lecz bywają same przez się źródłem miłych lub przykrych wzruszeń. Patrząc na zachodzące słońce, nietylko konstatujemy, że świetlany krąg, który oświecał w ciągu dnia ziemię, kryje się za końcem widnokręgu, że dzień się kończy, a noc zaczyna, lecz doznajemy rozkoszy na widok jego blasku i to zupełnie niezależnie od tego, czy nadejście nocy dogadza nam, czy nie, czy mamy w tym interes, by ciemność zapanowała, czy się jej lękamy. Cechą charakterystyczną uczuć estetycznych jest ich absolutna bezinteresowność, t. j. brak związku z jakąśkolwiek pozytywną korzyścią, czy to dla jednostki, która jej doznaje, czy dla jakiejkolwiek innej; np. widok takiej klęski, jak pożar, może nam sprawiać estetyczną rozkosz, a nie sprawia jej widok tak pożytecznej czynności, jak nawożenie ziemi mierzwą.

W późniejszym rozwoju zwiększające się ogólne bogactwo psychiczne wpływa na skojarzenie się wzruszeń estetycznych z różnemi wyobrażeniowemi i uczuciowemi pierwiastkami, które je potęgują i komplikują, źródło ich jednak leży zawsze w samej wrażliwości zmysłowej i zależy od sposobu odczuwania zewnętrznej podniety. Odnoszą się one do formy, nie do treści wra-

żeń, choć treść przez różnorodne skojarzenia może zwiększać naszą wrażliwość na formę. Ruiny zamku średnowiecznego czynią tym silniejsze wrażenie estetyczne, im lepiej znamy epokę, z której one pochodzą, ale urywek kroniki klasztornej, nawet wiele dokładniej odtwarzający tę samą epokę, nie budzi estetycznego wzruszenia, tylko zupełnie innego rodzaju zainteresowanie.

Wrażliwość estetyczna pozostaje więc w ścisłym związku z wrażliwością zmysłową, a raczej stanowi jej jedną odrębną stronę. Co innego jest bowiem widzieć dokładnie i prawdziwie, a co innego rozkoszować się patrzeniem na pewne kombinacje barw i kształtów, co innego chwytać uchem dźwięki wiernie, a co innego rozróżniać dźwięki harmonijne i zachwycać się niemi. Muzyk musi mieć wprawdzie słuch subtelny i wyćwiczony, ale człowiek o doskonale wyćwiczonym słuchu, umiejący na znaczną odległość odróżniać, np. kroki znajomych osób, może nie mieć muzykalnego ucha.

Rozwijanie wrażliwości estetycznej stanowi zatym osobny dział wychowania i wymaga osobnych ćwiczeń. Zachodzi tylko pytanie, jakie znaczenie i jaką wartość ma ten dział z punktu widzenia ogólno-wychowawczych celów, czy jest on uzasadniony i usprawiedliwiony.

Jeżeli uwzględniamy szczęście wychowywanej jednostki, odpowiedź będzie łatwa. Wrażliwość estetyczna, zwiększając źródła rozkoszy i to źródła względnie najdostępniejsze, nie wyczerpujące się nigdy, potęguje ludzką zdolność do szczęścia, stanowi więc dla rozwoju jednostki zysk bezwarunkowy. Ci, co utrzymują przeciwnie, pojmują rozkosze estetyczne bardzo ciasno, upatrując ich źródło jedynie w sztuce i w sztuce zastosowanej do wyrobów przemysłu, a zatym w zbytku, jakim się dana jednostka otoczyć może. Zbytek wyrafinowanie pięknych sprzętów i cacek jest istotnie dla ogółu niedostępny, ale na szczęście stanowi on tylko jedno bardzo drobniutkie i drugorzędne źródełko wrażeń estetycznych.

Najobfitszym i najwspanialszym jest przyroda, że zaś możność czerpania z niej rozkoszy estetycznych nie zależy od środków, jakiemi człowiek rozporządza, lecz od rozwoju estetycznej wrażliwości, to najlepiej okaże się na przykładzie. Ludzie zamożni w pogoni za wrażeniami wyjeżdżają w okolice górskie, z po-

święceniem grosza, czasu i fizycznego zmęczenia zwiedzają szczyty, jeziora, wodospady, które ubodzy mieszkańcy najbliższych okolic mogliby oglądać i podziwiać darmo, gdyby chcieli. A ileż razy zdarza się spotkać górala i góralkę, którzy całe życie spędzili o parę wiorst od zachwycającej cały świat miejscowości, a nie byli ciekawi jej oglądać! Nie środków im braknie, lecz odpowiedniej kultury. Wszędzie zresztą przyroda ma pewne, właściwe sobie uroki, ukryte i niedostępne tylko dla tych, którzy ich odczuwać nie umieją. O sztuce wogóle również nie można powiedzieć, by możność czerpania z niej rozkoszy zależała w wyższym stopniu od warunków naszego życia, niż od stopnia naszej kultury. Przeciwnie, im wyższy rodzaj sztuki, tym bardziej pod tym względem zbliża się ona do przyrody, że jej dostępność nie tyle od zewnętrznych, praktycznych, ile od wewnętrznych, psychicznych warunków zależy. Poezjami Słowackiego właściwie zachwycaćby się mógł każdy z tych, kto może wydać po 20 kop. na buteleczkę wódki,—gdyby je czytać i odczuwać umiał. Rozkosze estetyczne mają jeszcze tę dodatnią stronę, że przez podział potęgują się. Zachwyt, który ogarnia tłumy, staje się intensywniejszym dla każdej jednostki, w nim uczestniczącej, niż gdyby go doznawała sama. Stąd naturalna u każdego dążność dzielenia się estetycznemi wrażeniami, usilne namawianie do słuchania, czytania, oglądania tego, co nam się podobało. Z tego samego już wynika społeczne znaczenie piękna. Jest ono czynnikiem, które ludzi zbliża i łączy, a każe im zapominać o tym, co ich dzieli i jątrzy między sobą, o ich utylitarnych interesach. Estetyczne wzruszenia bogacą życie i potęgują je: pod ich wpływem czujemy, że żyjemy intensywniej, bujniej, pełniej, nasza zdolność czucia, myślenia, działania — wzrasta, stajemy się zdolni do rzeczy nadzwyczajnych, do mierzenia sił na zamiary. Dzięki im osiągamy wyższą miarę psychicznego wzrostu. Jednym z dowodów na to jest fakt, że każdy wielki prąd, każda idea, gdy ma ludzi popchnąć do czynów śmiałych i bohaterskich, stwarza sobie jakąś pieśń, która jej hasło stanowi i przez nią oddziaływa na uczuciowość tłumów.

Wychowanie estetyczne, rozwijając wrażliwość na piękno, zmierza więc wraz z innemi działami wychowania do udoskonalenia ludzkiego typu, do spotęgowania życia i zwiększenia

jego rozlewności, jak określa Guyau. Nie znaczy to wcale, by przez nie można wszelką inną działalność wychowawczą zastąpić. Pełnia życia, wezbranie życiowej energji, wywołane przez estetyczną kulturę, może znaleźć ujście w bardzo niepożądanym kierunku, gdy kultura moralna i umysłowa nie dotrzymuje jej kroku. Dla tego to nieraz wielcy artyści o zaniedbanym umyśle i wątłym charakterze, marnowali się w hulankach i rozpuście, tam zaś, gdzie talent i poczucie piękna łączyło się z wyższym umysłem i charakterem, powstawał taki wspaniały egzemplarz rodzaju ludzkiego, jak np. Goethe. Dzieje się tu to samo, co ze zdrowiem: bardzo zdrowy i silny osobnik może być moralnie i umysłowo zerem, a ogólnie biorąc, wcale niepotrzebną na świecie figurą, ale, chcąc być pożytecznym, chcąc być cyfrą dodatnią w ogólnej sumie, trzeba być zdrowym.

Wrodzona wrażliwość estetyczna. Zabawki. Wzrok i słuch nazywają zwykle zmysłami estetycznemi, gdyż im zawdzięczamy większość estetycznych wzruszeń, nie można jednak odmawiać estetycznego znaczenia i innym zmysłom. Przyjemność, jaką nam sprawia zapach kwiatów np., ma zupełnie te same cechy, co wszelkie inne estetyczne przyjemności, a wogóle na rozkosz, doznawaną wobec piękna przyrody, składają się nietylko wzrokowe lecz i słuchowe, w znacznej mierze i węchowe a poniekąd i dotykowe czucia. (Puszystość murawy, miękkość i gładkość płatków róży i t. p.).

Dzieci z natury bywają obdarzone mniejszą lub większą wrażliwością estetyczną w różnym kierunku i w różnym zakresie. U jednych przemaga np. wrażliwość słuchowa, u innych wzrokowa. Nie wynika stąd bynajmniej, by kultura estetyczna była dla jednych zbyteczna, dla innych bezowocna. Dzieje się tu to samo, co z innemi wrodzonemi zdolnościami, stanowią one tylko surowy materjał mniej lub więcej podatny na wpływy wychowawcze.

Tak jak inne zdolności wrodzone wrażliwość estetyczna kształci się przez ćwiczenie. Wrażenia estetyczne, uświadamianie ich, porównywanie, zestawianie, wyrabiają w dziecku poczucie piękna. Pierwszy zaród estetycznej świadomości tkwi w nim już w tej epoce, gdy ono wyrazami b e lub c a c y określa to, co mu się podoba lub nie podoba, wyrazy te bowiem oznaczają nietylko to, co smaczne i dobre, tych, których kocha

lub którzy mu są potrzebni, lecz i to także, co ładne, co samym swym zjawieniem się na jego widnokręgu sprawia mu przyjemność, co mile na wzrok i słuch oddziaływa: np. choinkę ze świeczkami, kolorowe obrazki, białe zwierzątka, melodyjne piosenki, pachnące kwiatki, czysty fartuszek, jasną sukienkę. Jedną z pierwszych lekcji estetyki stanowi dla dziecka przyzwyczajenie do czystości i porządku. Niezawsze wprawdzie zamiłowanie porządku idzie w parze ze zmysłem estetycznym; w kolei późniejszego rozwoju dwie te skłonności rozmijają się nieraz ze sobą lub wchodzą sobie w drogę, gdy naprzykład jakiś pedant filister każe stare pamiątkowe mury oskrobać i świeżą farbą dla porządku pomalować. Jednakże przyznać trzeba, że upodobanie do ładu i czystości jest prymitywną formą estetycznych upodobań, pierwszym krokiem, którego przekroczyć niepodobna. Jest on tym dla artystycznego smaku, czym elementarz dla literatury. Nie jest jeszcze literaturą, lecz do niej drogę toruje.

Jeżeli powiem, że należy dziecko od wczesnych jego lat otaczać estetycznemi wrażeniami, to bynajmniej nie mam tu na myśli ani istotnych dzieł sztuki, ani cacek artystycznych, gdyż ani jednych, ani drugich dziecko w tej epoce nie może rozumieć, oceniać i odczuwać.

Wrażenia estetyczne, dla dziecka dostępne, są nadzwyczaj proste. Największy estetyk naszych czasów, Ruskin, na zapytanie jednej pani, jak ma urządzić pokój dla swego dziecka, odpowiedział, że w dziecinnym pokoju nie potrzeba nic więcej prócz powietrza, słońca i uśmiechu matki.

Obserwując samodzielne czynności dziecka, możemy wywnioskować, jaki rodzaj przedmiotów budzi w nich pierwsze zachwyty estetyczne. Są to przeważnie rzeczy niewielkie, błyszczące, barwne — jak kwiaty, kolorowe szkiełka, świecące kamyczki, płonące świeczki; ruchliwe—jak ptaszki, motylki i małe zwierzątka, — wreszcie proste, melodyjne i rytmiczne piosenki i wierszyki. Trzeba zatym dzieciom takich wrażeń dostarczać, przyczym nie tyle chodzi o ilość, lecz o jakość. Tu należy zwrócić uwagę, że wbrew ogólnemu a powierzchownemu mniemaniu, dzieci nie uganiają się za nowością. Rzeczy zupełnie nowe u jednych budzą lęk i nieufność, u innych zaciekawienie, lecz istotna rozkosz estetyczna zupełnie na nowości nie zyskuje. Przeciwnie, mogą one po sto razy z rzędu słuchać jednej pio-

senki, lub jednej i tej samej bajeczki, jeżeli im trafia do gustu, a zapytane, czy nie wolałyby czegoś nowego, energicznie zaprzeczają, żądając bez końca powtarzania się tych samych miłych wrażeń. Toż samo dzieje się i z obrazkami. Ma to zapewne związek ze świeżością i bezpośredniością wrażeń dziecięcych. Są one niezblazowane; ciekawość i poszukiwanie nowych „dreszczów" nie gra żadnej roli w ich zachwycie, ich wrażenia są zawsze nowe, choć przedmiot budzący je stary i znany, rozkoszują się więc samym wrażeniem. Ilustracją tej ogólnej dziecięcej właściwości jest często obserwowany fakt, że dzieci, gdy każą sobie opowiadać bajki, tyle razy słyszane, że je dosłownie pamiętają, gniewają się o zmianę każdego wyrazu albo zwrotu mowy.

My, dorośli, doznajemy podobnego uczucia wobec wielkich i umiłowanych arcydzieł. Nie starzeją się one nigdy, a urozmaicanie ich dodatkowemi warjantami—drażni nas i wcale nie zachwyca.

Stąd wskazówka dla wychowawców: lepiej mało rzeczy prawdziwie pięknych niż całe zaspy artystycznej tandety, gdyż te właściwie przytępiają zmysł estetyczny, a nie kształcą go. Nie odnosi się to do zabawek dziecka. Pedagogiczna ich wartość, jak już mówiłam, nie polega na oglądaniu, nie potrzebują więc one same przez się być małemi dziełami sztuki, choć dobrze jest, gdy dziecko z ich pomocą może swoje własne artystyczne pomysły wyrazić, np. rysować lub malować wodnemi farbkami, ustawiać budynki lub układać gwiazdki z różnokolorowych kulek. Z punktu widzenia wychowania estetycznego na potępienie zasługują tylko zabawki wręcz brzydkie, których zresztą niemało w handlu napotkać można, jakieś powykrzywiane pajace, karykaturalne skoczki i t. p.

Wrażliwość na piękno w przyrodzie. W każdym razie żadne wyroby przemysłu lub sztuki nie stanowią tak znakomitego środka do ćwiczenia poczucia piękna jak przyroda i to począwszy od tej, o której mówię, najwcześniejszej fazy dzieciństwa. Należy jednak rozumieć, że dziecko inaczej odczuwa i rozumie przyrodę niż my, co innego w niej widzi i czym innym się zachwyca. Wynika to już z ogólnych cech jego zmysłowej wrażliwości i z ubóstwa jego zasobu wyobrażeń. Dzieci, nie obejmując wzrokiem rozległych przestrzeni, nie mogą się je-

szcze znać na pięknych widokach. Interesuje je nie całość, lecz szczegół: motylek, świecący owad, kwiatek, błyszczący w świetle słonecznym obłoczek, szemrzące źródełko. Należy tu zwrócić uwagę na pewne właściwości dziecięcego wieku, sprawiające, że nietylko niektóre wrażenia estetyczne są dla nich niedostępne, lecz że mają one swój własny sposób rozkoszowania się niemi i nie są zdolne do takiej skupionej w sobie kontemplacji, jak dorośli. Jak przy zwykłej zmysłowej obserwacji, tak samo i przy obserwacji estetycznej dziecko musi się posługiwać równocześnie różnemi zmysłami i nie może się zachowywać biernie. Czy to chcąc badać rzeczy, czy chcąc się niemi rozkoszować, posługuje się ono na równi wzrokiem i dotykiem. Widząc kwiat rozwinięty na klombie, krzewie lub na grządce, doznaje bardzo niekompletnej przyjemności, póki go nie dotknie, nie powącha, nie zerwie i nie połączy w bukiecik z innemi kwiatkami i trawkami. To też chęć zrywania kwiatków w ogrodach publicznych, tak słusznie hamowana, lecz tak niesłusznie potępiana u dzieci, nie jest bynajmniej objawem wrodzonej im dążności niszczycielskiej, przypisywanego dzieciom wandalizmu, lecz bardzo naturalnej chęci dokładnego obejrzenia i opanowania przedmiotu, który je nęci i pociąga. Dla każdego miejskiego dziecka jeden z największych uroków wyjazdu na wieś stanowi to, że widzi tam ono kwiaty, które może zrywać i które mu mogą służyć do urzeczywistnienia jego własnych estetycznych pomysłów, układania bukietów lub przyozdabiania niemi mieszkania.

Drugą cechą, właściwą dziecięcym uciechom estetycznym, jest to, że muszą one koniecznie bezpośrednio wypowiadać się okrzykiem, ruchem, słowami. Dzieci mają naturę impulsywną, skłonną do natychmiastowej, na zewnątrz wylewającej się reakcji. Podczas gdy ludzie dojrzali pod wpływem zachwytu cichną i oddech wstrzymują, dzieci skaczą, klaszczą w ręce i krzyczą z podziwu. Uczucie, które je całkowicie opanuje i pochłonie, muszą wszechstronnie wyrazić, wyładować, i wtedy tylko wrażenie wyryje się w ich świadomości głęboko, upamiętni się i utrwali. Dla tego odpowiednie są dla nich te właśnie estetyczne rozkosze, które najmniej ich swobodę krępują. Małe dzieci bratają się z przyrodą i wnikają w jej uroki, gdy się mogą w niej kąpać, — używać jej wszystkiemi zmysłami. Nie jest dla nich zatym odpowiednią formą zaznajamiania się z pięknem

przyrody zwiedzanie pięknych okolic, połączone z ciągłą zmianą widoków, przesuwających się przed oczami i zaledwie muskających przelotnie ich wrażliwość, lecz przebywanie wśród natury, choćby mniej malowniczej i urozmaiconej, a natomiast dostępnej. Zielona łąka, po której mogą się kulać i przewracać koziołki, upajając się wonią ziół i traw, las, w którym zbierają jagody, mchy, grzyby i szyszki, słuchając śpiewu ptaków, lub śledząc wzrokiem zręczne skoki wiewiórek, więcej dostarczą im wrażeń i odsłonią czarów niż wspaniały szczyt górski, widziany z odległości i mający dla nich znaczenie rysunku. Dopiero stopniowo, dopiero po zbogaceniu się umysłu licznym zasobem dokładnie odtwarzanych wyobrażeń skojarzonych z estetycznemi wzruszeniami, dziecko zdobywa umiejętność obejmowania wzrokiem krajobrazu, w którym wszystkie te znane mu dobrze szczegóły zlewają się w bogatą, barwną i harmonijną całość. Tutaj już bowiem zmysłom przychodzi w pomoc pamięć i wyobraźnia, potęgując ich działanie. Zastanowiwszy się głębiej, dojdziemy do wniosku, że we wszelkich naszych zachwytach nad pięknem przyrody, a nawet nad pięknem wogóle, pamięć i wyobraźnia grają bardzo wielką rolę. Niezmiernie wiele podziwianych przez nas rzeczy „widzimy na pamięć" lub „widzimy przed oczyma duszy". Na odległym szczycie górskim błyszczy się i bieli plama; myśl nasza tlumaczy ją jako pole lodowe i zachwycamy się kontrastem białości lodu i zieleni stoków górskich. Z pośród gąszczu dzikich krzewów i powojów wychyla się odłam muru; jest to resztka starego klasztoru. Wyobraźnia nasza snuje z tego motywu szereg obrazów, ożywiających pustkę zaniedbanej ruiny, która wydaje nam się pełną uroku. Wszystkie upodobania nasze do widoków tajemniczych, pełnych grozy, imponujących ogromem i t. p. płyną ze skojarzenia wrażeń zmysłowych z szeregiem pamiętanych lub w wyobraźni odtwarzanych obrazów.

Naturalnie jest absolutnym niepodobieństwem oznaczyć wiek, w którym normalnie rozwijające się dziecko przechodzi od wrażliwości na szczegóły do wrażliwości na całość, w którym zdobywa zdolność podziwiania krajobrazu, zachwycania się malowniczością okolicy. Nie zależy to bowiem tyle od wieku, ile od sumy i rodzaju wrażeń poprzednich, od natury umysłu i jego kultury. Czasem zdolność ta pojawia się bardzo wcześnie, np. u dzieci o żywej wyobraźni i szybko rozwijającej się

inteligiencji. W każdym razie jest tu pewna naturalna kolej, której odwrócić nie można i której etapów przeskakiwać nie należy, jeżeli istotnie o kulturę estetyczną nam chodzi.

Wynika stąd praktyczna wskazówka, że zabieranie małych dzieci w daleką podróż choćby po najpiękniejszych krajach nie jest dla nich kształcącym, lecz męczącym. Najprzód muszą one przebywać na wsi, choćby wśród dosyć prostych krajobrazów, pójźniej zaznajamiać się dokładnie z ładnemi okolicami w swobodnych wycieczkach, dozwalających na dłuższe przebywanie w jednej miejscowości i dokładne jej obejrzenie, dopiero później dalsze, w stosunkowo krótkim przeciągu czasu odbywane podróże, mogą im dostarczać silnych i trwałych wrażeń. To ostatnie odnosi się już do dorastającej i dorosłej młodzieży, której umysł wzbogacony i rozwinięty przez wykształcenie, pozwala im widzieć wiele w krótkim przeciągu czasu, widzieć w skróceniu — że się tak wyrażę. Jak dalece kultura umysłowa na wrażliwość estetyczną oddziaływa, o tym świadczy już przytaczany przykład obojętności ludu na piękność nadzwyczajnych, a w ich rodzinnych stronach znajdujących się widoków. Rozumiejąc, doznajemy głębszych i silniejszych wrażeń, niż patrząc bezmyślnie. Przyroda nigdy nie wydaje się nam tak piękną, jak w opisach poetów, a przypatrzmy się, ile w tych opisach jest porównań, zestawień, wspomnień, jaki szereg obrazów snuje się z jednego, czasem dość prostego, motywu, jak np. grupa drzew w lesie lub gra obłoków na niebie! Działalność umysłu, pobudzona zmysłowym wrażeniem, potęguje, bogaci i podnieca wrażliwość zmysłów; odbywa się tu zatym wzajemne promieniowanie. Rozkosze estetyczne, jakich dostarcza przyroda, są nietylko najdostępniejsze ze wszystkich innych, lecz zarazem najcenniejsze, najkorzystniej bowiem działają na życie psychiczne i najharmonijniej łączą się z ogólnemi potrzebami rozwoju. Różnica między niemi a artystycznemi uciechami polega na tym, że tutaj nasz wewnętrzny nastrój promieniuje na zewnętrz, a tam zostaje pod przemożnym wpływem zewnętrznej sugiestji. Człowiek swemi indywidualnemi uczuciami wypełnia otaczający go krajobraz; ten ostatni stanowi rezonans dla tonu jego uczuć. Stąd większe tu pole do rozwinięcia własnej indywidualności, większe uczucie harmonji wewnętrznej, ukojenia, równowagi. Dla

tego to tak często piękno przyrody przynosi nam ulgę w cierpieniach i rozterce wewnętrznej.

Z punktu widzenia wychowawczego zatym najważniejszym zadaniem wychowania estetycznego jest zbliżenie dzieci do przyrody i spotęgowanie wrażliwości na jej uroki. To stanowi również bardzo ważny podkład dalszej estetycznej kultury, zwiększa bowiem zdolność odczuwania piękna w sztuce, w poezji, w literaturze. Najwięcej zaś wpływa na rozwój tej zdolności obcowanie z osobą, która rozumie i odczuwa naturę, a zarazem rozumie i odczuwa nastrój dziecka. Rola wychowawcy nie powinna się zasadzać na narzucaniu wrażeń, lecz na ich swobodnej wymianie. Niema nic niesmaczniejszego, jak dyktowane zachwyty, sztuczne ekstazy i popis. Tylko bezpośredniość i szczerość wrażeń składa się na rzeczywisty rozwój smaku estetycznego. Dziecko powinno mieć odwagę powiedzieć, że mu się nie podoba to, co podziwiają inni i wyrazić szczerze swoje własne wrażenia. Odnosi się to zresztą w równej mierze i do piękna w sztuce.

Sztuka dla dzieci. Kwestja sztuki dla dzieci od niedawnego czasu weszła na porządek dzienny i wywołuje żywe dysertacje. Głównie amerykańscy a później niemieccy pedagogowie zaczęli się nią zajmować i szukać właściwych sposobów zaznajamiania dzieci z pięknem artystycznym. W Ameryce, w niektórych zwłaszcza szkołach, kulturę estetycznego smaku popiera się różnemi środkami, dążącemi głównie do zapewnienia dzieciom czynnego udziału w nadaniu otoczeniu estetycznego piękna. Ciekawe szczegóły podał „Przegląd pedagogiczny" o szkole w Springfield. Dzieci same dostarczają ozdób do klasy i dekorują ją wedle własnego gustu kwiatami, obrazkami, medaljonami i t. p. Przynoszą również wybrane przez siebie modele do lekcji rysunków, a starsze i bieglejsze w tej umiejętności układają z nich małe i proste kompozycje, winiety i ornamenty z kwiatów i liści. Klasa taka, jaką opisują we wzmiankowanym artykule, z wielu względów nie zasługuje na polecenie. Pokój, w którym się odbywają lekcje, nie powinien być przeładowany ozdobami, choćby najartystyczniejszemi, gdyż one rozpraszają uwagę, powinien tylko w całości swej robić wrażenie estetyczne. Lepszą zdaje się metoda, zastosowana na jednej

z pensji duńskich[1]), gdzie w każdej klasie i w każdej sali umieszczono dobrą reprodukcję jakiegoś arcydzieła, aby wzrok dziewcząt miał sposobność oswajać się z rzeczą prawdziwie piękną.

W Niemczech (a za ich przykładem i u nas we Lwowie) odbywały się wystawy przedmiotów sztuki dla dzieci, podzielonych na dwie grupy: ozdoby dziecinnego pokoju i książki obrazkowe. Z innych względów wiemy, że pokój dziecinny nie powinien być przepełniony sprzętami, ani ściany jego obwieszone obrazkami, nie przeszkadza to jednak, by mu nadać możliwie estetyczny wygląd, a, unikając przeładowania, dostarczyć dzieciom źródła estetycznej przyjemności przez zawieszenie jakiego bardzo ładnego, a dla nich zrozumiałego malowidła. W Niemczech rzucono myśl, by ze względów praktycznych użyć na ten cel obicia na ścianach i drogą konkursów zachęcić artystycznie uzdolnione osoby do komponowania odpowiednich wzorów, przedstawiających bądź to obrazki z życia zwierząt, bądź sceny ze znanych dzieciom bajek. Zdaje się, że myśl jest niezła i możnaby ją wprowadzić w życie. Obrazki dla dzieci powinny być wyraźne i charakterystyczne, mieć barwy czyste i kontury jasno określone, nie gubić się w szczegółach, lecz odrazu wzrokowi dziecka się tłumaczyć. Kolorowe są dla nich wiele odpowiedniejsze i lepiej się podobają niż bezkolorowe. Toż samo odnosi się do książeczek obrazkowych. U nas ten dział sztuki jest bardzo zaniedbany, mimo że posiadamy liczny zastęp artystów i w szczególności dużo utalentowanych kobiet, o których przypuszczaćby należało, że się i więcej interesują dziećmi i lepiej je rozumieją. Nasze książeczki obrazkowe są przeważnie wypełnione samemi lichemi niemieckiemi fabrykatami, do których bardzo sztucznie dociąga się polskie teksty, często równie nieudolne, gdyż trudno, aby brzydki i niedorzeczny obrazek dostarczył poecie natchnienia do pięknego wierszyka. O ile nie dopisuje produkcja rodzima, należałoby z obcej czynić przynajmniej umiejętny i staranny wybór. Międzynarodowe wystawy sztuki dla dzieci wykazały, że Niemcy w tej dziedzinie zajmują bardzo podrzędne miejsce. Prym trzymają Anglicy, Francuzi i Japończycy.

---

[1]) Szkoła panny Natalji Zahle.

U nas w oryginalnych ilustracjach książeczek dla dzieci i młodzieży zauważyć się daje przedewszystkim jedna wada: wyglądają one tak, jak gdyby były zmniejszonemi reprodukcjami dużych obrazów, skutkiem tego braknie im wyrazistości i przejrzystości, są przeładowane mozaiką zacierających się szczegółów, których się tylko domyśleć można, niby notatki do czegoś większego, notatki, które artysta rozumie, lecz dziecku trudno ich znaczenie odgadnąć. Mali czytelnicy książek dziecięcych stosunkowo też bardzo niewiele uwagi im poświęcają. Zdarzają się między tego rodzaju wydawnictwami wyjątki, lecz niestety bardzo nieliczne. Należałoby pragnąć, aby niektóre talenty artystyczne, obdarzone pedagogiczną intuicją, wyspecjalizowały się u nas w tym kierunku sztuki i uczyniły dla dziatwy na tym polu to, co Konopnicka uczyniła w dziedzinie literatury dziecięcej. Specjalna sztuka dla dzieci jest o tyle tylko potrzebną, że nie mogą one w tej wczesnej epoce życia czerpać wrażeń estetycznych z tych samych, co my źródeł, ani doznawać ich w tak bogatej i skomplikowanej formie. Sztuka dla dzieci musi być zatym uproszczoną i uprzystępnioną, — ale poza tym odpowiadać tym samym wymaganiom artystycznym, ce sztuka dla dorosłych. Nie można sobie wyobrazić, że to, co się nam nie podoba, może być jeszcze zupełnie dostatecznie ładne dla dzieci.

Nawet już w bardzo wczesnej epoce życia dziecko może się zachwycać niektóremi dziełami sztuki, wzbudzającemi podziw dorosłych, nie można mu więc bronić do nich przystępu pod pozorem, że jest jeszcze za małe. Oglądanie pięknych obrazów, których treść jest dla dziecka danego wieku zrozumiałą, jest zupełnie odpowiednią dla niego rozrywką, chodzi tylko o umiejętny wybór. Prowadzenie dzieci na wystawy obrazów, szybkie oglądanie wielkiej liczby różnorodnych dzieł sztuki nie jest właściwym z powodów już poprzednio omawianych. Każda wystawa przedstawia chaos i nadmiar wrażeń, z których każde głuszy i wypiera ze świadomości wrażenie poprzednie. Człowiek, który w ciągu dwóch godzin obejrzy 300 — 500 utworów malarstwa i rzeźby, nie ogląda ich właściwie, lecz się o nich dowiaduje. Wpatrywaniu się w jedno lub kilka wybranych i godnych uwagi dzieł stoi na przeszkodzie obecność wielu innych, do których nas odrywa ciekawość, chęć przekonania się, czy i między niemi niema takiego, któryby dokładnie obejrzeć

i spamiętać warto. Dla dorosłych nawet jest to przeszkodą; dziecku wystarczy, by korzyść z bytności na wystawie zredukować do zera. Wystawa pojedyńczego obrazu lub cyklu obrazów, związanych wspólną treścią, z których jeden staje się dalszym ciągiem drugiego, jego wyjaśnieniem, niejako powtórzeniem z warjacjami, jest wiele pożądańsza i dla tego, jeżeli, jak mam nadzieję, będziemy urządzali kiedy wystawy dla dzieci, należałoby się trzymać tego systemu. Dla dorastającej młodzieży również pożądaną byłoby rzeczą takie grupowanie i szeregowanie oglądanych dzieł sztuki, by uwaga ich nie musiała ciągle przeskakiwać z jednego przedmiotu na drugi, nie mający z nim nic wspólnego, lecz mogła utrzymywać się dłużej w kole wrażeń, związanych w jakąś określoną całość. Dla umysłów młodszych i mniej wyrobionych ta ciągłość wrażeń może się opierać na treści utworów, np. raz oglądać zbiór portretów, drugi raz szereg krajobrazów morskich, widoki bitew i t. d. Dla starszych i wysubtelnionych estetyczną kulturą łączność stanowić może indywidualność artysty, a zatym mogą oglądać zbiór obrazów jednego pendzla, wreszcie w związku z nauką historji sztuki grupy obrazów lub rzeźb pewnych epok i narodowości.

Ile razy słyszałam zdanie, że wychowanie estetyczne opierać należy na wykładzie historji sztuki, doznawałam wrażenia, że ktoś chce budowę domu oprzeć na dachu, nie zaś na fundamentach. Historja sztuki może być kształcącą i zajmującą tylko w związku z historją; jedna dla drugiej jest uzupełniającym ją komentarzem. Nie można jej wykładać małym dzieciom, które nie posiadają elementarnych warunków dla zrozumienia historji samej, t. j. nie posiadają zasobu wyobrażeń, na którychby pojęcia historyczne budować można. Jeżeli zaś wykładać ją będziemy młodzieży, której wrażliwość estetyczna została zaniedbana, zamiast wrażeń żywych damy im tylko teorję. Dowiedzą się, co jest i było pięknym, ale tego nie odczują. Byłby to wykład o kolorach dla niewidomych lub teorja muzyki dla głuchych. Tu jeszcze przypomnieć muszę jedno bardzo trafne zdanie Taine'a, wypowiedziane z okazji arcydzieł sztuki włoskiej: „Wszystkie rzeczy cokolwiek dawniejsze odpowiadają uczuciom, których już nie mamy" i z tego powodu są dla nas mniej zrozumiałe od spółczesnych. W każdym arcydziele dawnych epok obok niestarzejących się pierwiastków ogólno-ludzkich

tkwią inne, przemijające i lokalne, odbijające ducha czasu i charakter środowiska. Wtedy, gdy już umiemy te dwa elementy rozróżnić, tchnienie przeszłości stanowi dodatkowy urok i potęguje nasze zainteresowanie się danym dziełem ale też dopiero wtedy. Widok greckiego posągu lub świątyni przenosi naszą wyobraźnię do słonecznej Hellady, ale na to trzeba mieć pojęcie o Helladzie. Prawdopodobnie w przyszłości, gdy będzie można zreformować wykład historji w myśl głośnych i jednomyślnych żądań spółczesnych pedagogów, w jego rozszerzonych ramach pomieści się historja sztuki i wsiąknie w niego jako jedna strona dziejów cywilizacji, obraz rozwoju twórczości ducha ludzkiego.

Takież samo stopniowanie, jak przy wrażeniach estetycznych wzrokowych, należy również zachować i przy wrażeniach słuchowych, a i tu również ma zastosowanie żasada, że należy dzieciom dostarczać możności swobodnego wyrażenia swego podziwu i wszechstronnego reagowania na estetyczne podniety.

Oprócz wrodzonych właściwości ucha, o muzykalności jego decydują również wrażenia, jakie to ucho w pierwszych chwilach dzieciństwa w ciągu swego rozwoju odbiera. Niby instrument nastraja się ono do danego kamertonu. Stąd większe szanse muzykalności mają dzieci, których niańki lub matki dużo i dobrze śpiewały.

Dla dzieci najodpowiedniejszym wrażeniem muzycznym jest śpiew. Głos ludzki obejmuje mniejszą skalę tonów, a stąd wymaga mniejszego napięcia nerwów i uwagi niż muzyka instrumentalna. Śpiewy chóralne i piosenki w szkółkach freblowskich stanowią bardzo dobry środek umuzykalnienia dzieci. Gra na jednym instrumencie jest dla nich znacznie zrozumialszą niż zestrój wielu instrumentów w orkiestrze, stanowiący wrażenie zbyt skomplikowane. Dzieci słuchem, tak samo jak wzrokiem, nie obejmują jeszcze wielkich i bogatych w szczegóły całości. Muzyka rytmiczna, taneczna i melodje proste powtarzające się w zwrotkach stanowią dla nich ponętniejszą rozrywkę niż z długich frazesów muzycznych składające się kompozycje. Tu wrażenie utrwala się powtarzając, a jednostajność pozwala je dokładniej opanować i przyswoić. Małe dzieci, obdarzone muzykalnym słuchem ogromnie, lubią gestykulować według muzyki, wybijać takt, tańczyć; zdaje się, że słyszą i rozumieją lepiej, gdy słyszane

dźwięki grają na ich wszystkich nerwach, na nich całych, jak na istrumencie. Wrażenie pogłębia się jeszcze, gdy dzieci same śpiewać próbują i kojarzyć wrażenia słuchowe z ich głosowym odtwarzaniem. Z wiekiem i w miarę postępów umuzykalnienia słuch ich staje się subtelniejszym i lepiej wyćwiczonym, uczuciowość bogaci się i pogłębia i stopniowo wzmaga się zdolność odczuwania i rozumienia rozleglejszej skali muzycznych wrażeń i większego ich bogactwa. Niemniej jednak zasadą być powinno i tutaj unikanie nadmiaru wrażeń, ich zmienności i chaotyczności. Niechaj jednej rzeczy pięknej słuchają tyle razy, ile ulubionej bajeczki, niech się nią przejmą i w nią wnikną, zamiast zapełniać swą wyobraźnię tysiącem przelotnych i szybko zapominanych muzycznych wrażeń.

Organizowane w Warszawie koncerty dla dzieci spotkały się z dość energicznym protestem ze strony muzyków pedagogów. Nawet bardzo rozmiłowane w muzyce dzieci wracają z nich więcej zmęczone niż zachwycone. Przymus długiego siedzenia w milczeniu na jednym miejscu bardzo neutralizuje przyjemność słuchania muzyki, a obfity program koncertu wyczerpuje uwagę. Te, które w domu słyszą często dobrą muzykę i ładny śpiew, znajdują się w wiele lepszych warunkach rozwoju muzykalności niż te, które uczęszczają na koncerty do Filharmonji. Dla dorastającej młodzieży koncerty mogą być naturalnie bardzo kształcące, lecz i tu należy się strzec wczesnego przesycania nadmiarem. Każda taka uczta artystyczna powinna być trwałym wspomnieniem, często i długo w pamięci odtwarzanym, wypadkiem w życiu, a nie miłym zabiciem czasu.

Toż samo można powiedzieć o operze i teatrze. Młodszych dzieci nie powinno się wogóle wcale do teatru prowadzić. Doznają tam one zbyt sztucznych i skomplikowanych wrażeń, w których trudno im się orjentować bez długich komentarzy i objaśnień ze strony starszych, a w ciągu przedstawienia na objaśnienia nie można sobie pozwalać. Wrażliwość ich jest nieustannie niepokojona, a nerwy doznają nadmiernego naprężenia. Tak samo jak koncert i teatr wymaga biernej kontemplacji i skupienia, a zarazem szybkiego chwytania przesuwającego się bez przerwy łańcucha wrażeń, aby nie stracić wątku i nie zgubić się wśród nich. Odnosi się to nawet do sztuk zupełnie dla poziomu umysłowego dzieci przystępnych, a takich jest niezmiernie mało. Ta

ostatnia okoliczność nie powinna zresztą wcale dawać powodu do ubolewania, ani impulsu do tworzenia specjalnej literatury dramatycznej na użytek dzieci. Tę epokę życia mogą im wypełniać wiele prostsze uciechy estetyczne i wiele naturalniejsze rozrywki, a gdy dorosną do wieku, w którym teatr rzetelną będzie im sprawiał rozkosz, wówczas zamiast fabrykować dla nich literaturę na obstalunek, wystarczy czynić dobry wybór w tej, którą stworzyli dla ogółu poeci z bożej łaski.

Stawianie takich żądań jest nawet trochę niebezpieczne, gdyż mogłoby ono dać pochop do hurtownej fabrykacji literackiej tandety, dla wychowania bardzo niewiele wartej, a dla smaku estetycznego szkodliwej. Próbki tego rodzaju twórczości na obstalunek daje nam nasza literatura dla dzieci i młodzieży. Ładne bajeczki, powiastki i wierszyki mogą się ogromnie przyczyniać do kultury uczuć estetycznych, ale muszą to być rzeczy posiadające istotną artystyczną wartość, tworzone przez ludzi obdarzonych rzeczywistym talentem, przez artystów, nie zaś przez nauczycieli o umyśle zmanjerowanym w kierunku ciągłego nauczania i napominania. Nawet dla wychowania moralnego uszlachetnianie, pogłębianie i ożywianie uczuciowości dziecka ma znacznie większą wartość niż suche moralizowanie. Ta właśnie dążność do moralizowania i pouczania przenika całą naszą literaturę dla dzieci i młodzieży i czyni z niej coś niewypowiedzianie ckliwego, banalnego i fałszywego. Jeżeli zaś autorowie książek dziecinnych próbują działać na imaginację, to przez nagromadzenie sensacji grubych, a czasem i nieapetycznych. Wyjątki są bardzo nieliczne, a w ich rzędzie pierwsze, jedyne w swoim rodzaju miejsce zajmują książeczki Konopnickiej. Dowodzą one, że można tworzyć istne perełki artyzmu, trzymając się ściśle poziomu dziecięcych wyobrażeń i dziecięcej wrażliwości Jest w nich przy wielkiej prostocie ogromna barwność, żywość, humor i wdzięk poetyczny. Uwydatniają one tę dawniej już skonstatowaną prawdę, że między światem dziecka a światem poety istnieje blizkie pokrewieństwo. Intuicja poetycka pozwala poecie wniknąć w duszę dziecka głębiej niż umieją to czynić jednostki obdarzone mniej żywą, świeżą i ruchliwą wyobraźnią. Z drugiej strony dziecięca imaginacja ciągle czynna i twórcza zbliża się do poetyckiej. Styl obrazowy, pełen porównań, o ile tylko są czerpane ze znanego dziecku świata, jest dla niego przy-

stępniejszy niż styl suchy i bezbarwny, gdyż dziecko myśli obrazami. Mowa wiązana również odpowiada dziecięcym upodobaniom lepiej niż proza. Pod tym względem umysł dziecka zbliża się do umysłu człowieka pierwotnego i niekulturalnego. Poezja w kolei rozwoju literatury wyprzedzała zawsze prozę, a lud okazuje zwykle szczególną predylekcję do rymów.

Dla rozwoju smaku estetycznego w tym kierunku ważną jest rzeczą, by wszystko, co się opowiada, deklamuje i czyta dla dzieci, było wypowiedziane z właściwą dykcją i modulacją. Dzieci są bardzo wrażliwe na urok żywego słowa, a wdzięk danej bajki, powiastki, wierszyka działa tym silniej na ich uczucie, im wierniej i im dźwięczniejszym głosem jest odtworzony. Naturalnie chodzi tu nietylko o głos czysty i dykcję poprawną, lecz o wielką prostotę i naturalność, o ścisłe zastosowanie formy do treści. Umiejętność dobrego mówienia i czytania jest bardzo potrzebną dla wychowawcy i nie powinna być zaniedbywaną w wykształceniu osób, które mają zamiar poświęcić się pracy nad dziećmi.

Stanowi ona najlepszy i najcenniejszy komentarz dla utworów poetyckich przy zaznajamianiu dzieci i młodzieży z literaturą ojczystą. Ciągłe przerywanie czytania objaśnieniami psuje wrażenie ciągłości, przeszkadza skupieniu uwagi, rozstrzępia i kawałkuje utwór, który przez swą całość, jedność i harmonję działa najpotężniej. Należy tego unikać, zarówno czytając dla małych dzieci, jak i dla starszej młodzieży. Komentarze, o ile są niezbędne (a bez bardzo wielu mógłby się młody umysł doskonale obejść) powinny poprzedzać czytanie lub po nim następować. Trzeba dzieciom dać możność skupienia się dla wniknięcia w świat poety i trzeba go z nim pozostawiać sam na sam. Celem nauki literatury jest rozmiłowanie się w pięknie utworów poezji i prozy, nie zaś dowiadywanie się o nich i pamiętanie ich dla dokładnego referowania wobec nauczyciela wszystkich szczegółów z reporterską sumiennością. Treść jest tu bowiem rzeczą drugorzędną, o tyle tylko nieobojętną, że nie każda treść daje pole do wywołania równego bogactwa artystycznych wzruszeń. Sama przez się jednak nigdy piękną być nie może. Fabuła najwspanialszych tragiedji Szekspira mogłaby być pomieszczona w rubryce „wypadków" pierwszego lepszego pisma brukowego i nie zwróciłaby szczególnej uwagi. Jeżeli więc każemy

dzieciom opowiadać treść utworów ustnie i piśmiennie, dbając o dokładność, to więzimy ich uwagę przy tym, co jest w nich najmniej ciekawe i najmniej kształcące. Więcej uczynimy dla wyrobienia ich smaku literackiego, gdy pozwolimy im uczyć się na pamięć tych ustępów, które im się najlepiej podobały, lub wypowiadać własne wrażenia i uwagi nasuwające się pod wpływem czytania. Nauka historji literatury, tak samo jak historji sztuki, stanowić powinna uzupełnienie wykształcenia estetycznego, a nie jego podstawę, a czytanie utworów powinno ją poprzedzać zamiast stanowić do niej ilustrację dodatkową. Niewłaściwym jest zaczynanie nauki literatury od czytania dawnych zabytków piśmiennictwa, nie zaś spółczesnych. Sam język i styl obcy słuchowym nawyknieniom dziecka staje mu na przeszkodzie do odczuwania piękna utworów dawnych. Dopiero smak wyrobiony na rzeczach spółczesnych i umysł o rozbudzonym przez wykształcenie zainteresowaniu historycznym, może ocenić takie myszką trącące piękno.

Nadmiar pouczania może i w odniesieniu do literatury dawać impuls do sztucznych, dyktowanych zachwytów, zabijać szczerość i bezpośredniość estetycznych wzruszeń. Wszelkie indywidualne upodobania są właśnie z tego względu bardzo u młodzieży pożądane, że świadczą o ich rzeczywistym zainteresowaniu się pięknem literackim i samodzielnym przejmowaniu się nim. Strzeżmy się, by młodzież nie krążyła w cudownym świecie sztuki i poezji z profesorskim Bädeckerem w ręku, jak pani Buchholc[1]) po Włoszech, uszczęśliwiona, że każde arcydzieło w katalogu gwiazdką oznaczono i „człowiek wie przynajmniej, gdzie się ma zachwycać".

Artystyczne popędy dziecka.—Kształcenie talentów. Dotychczas zajmowałam się wyłącznie tą częścią wychowania estetycznego, w której dziecko grało przeważnie rolę bierną, t. j. doznawało estetycznych wrażeń z zewnątrz dostarczanych, wyrabiających poczucie piękna i smak estetyczny. Nie ulega wątpliwości, że takiego wychowania estetycznego udzielać można i trzeba wszystkim dzieciom i że ono każdemu służyć może jako środek do uczynienia życia bogatszym, pełniejszym, a może nawet czyst-

[1]) Bohaterka powieści humorystycznych Stindego: „Rodzina Buchholców" i „Buchholcowie we Włoszech".

szym. Zupełnie inną jest kwestja, czy można każdemu dziecku przyswoić jakąś w kierunku artystycznym umiejętność, czy każde ma jakiś talent, który kształcić należy.

Jakkolwiek wychowanie estetyczne we właściwym znaczeniu było u nas w ostatniej dobie dosyć zaniedbane, na naukę talentów kładziono dość wielki nacisk w prywatnej edukacji i to w szczególności u dziewcząt. Z wychowaniem chłopców rzecz się miała trochę inaczej. Już z samych względów praktycznych kształcono talenty tylko u takich osobników, które zdradzały wrodzony dar w pewnym kierunku, a i to nie zawsze, w obawie, aby chłopiec, który mógłby być „czymś" na serjo, np. lekarzem lub inżynierem, nie zapragnął zostać drugorzędnym artystą. U dziewcząt talent zawsze był pożądany, nie jako środek zbogacenia lub wypełnienia życia, lecz jako ozdoba, jako sposób stania się „interesującą".

Ma się rozumieć, że jak posiadanie wyrobionego smaku, tak też posiadanie artystycznego uzdolnienia w wyższym czy niższym stopniu, jest dla każdego pożądanym. Jest to władza wywołania artystycznych wrażeń, dostarczania ich drugim i sobie. Posiadać ją, to znaczy mieć do dowolnego rozporządzenia obfite źródło bardzo szlachetnych i subtelnych rozkoszy. Jeżeli wychowanie może tę władzę w dziecku rozwinąć, nigdy tego zaniedbywać nie powinno.

Zdaje się jednak, że sprawa kształcenia talentów była do tej pory, a poniekąd jest i teraz fałszywie postawioną. Po pierwsze zanadto podlegała modzie, po drugie nie opierano jej na szerszej estetycznej kulturze, na wyrobieniu artystycznego smaku. Traktowano ją niby jakąś umiejętność techniczną, polegającą na dobrych wskazówkach i wprawie. W pewnej epoce obowiązującą była gra na fortepjanie; każda dobrze wychowana panna musiała być muzykalną, a pod wyrazem „muzykalność" nie rozumiano wyrobionego słuchu i smaku muzycznego, lecz umiejętność zagrania choćby do tańca. Gdy manja fortepjanowa zanadto ludziom dokuczyła, nastąpiła reakcja, która aspiracje artystyczne panienek na wydaniu skierowała do rysunku i malarstwa. Kto nie grał, musiał dla kompensaty malować. Było to mniej szkodliwe dla otoczenia, lecz równie mało pożyteczne, jak bowiem poprzedni rodzaj „artyzmu" redukował się w większości wypadków do wykonywania ręcznych robótek na fortepjanie, tak

drugi do odrabiania podobnych ręcznych robótek na papierze, atłasie, porcelanie i innych równie cierpliwych materjałach. Na podniesienie estetycznego smaku ogółu ćwiczone w ten sposób talenty nie oddziaływały; czasem nawet mogły oddziaływać wprost przeciwnie. Nawet dla jednostki oddającej się tego rodzaju artystycznym ćwiczeniom nie miały one wartości kształcącej. Pomagały zwykle zabijać czas w pewnej epoce życia, a okazywały się zbyteczne z chwilą, gdy znalazł się na to lepszy sposób, lub gdy nadmiar czasu wogóle przestawał dokuczać. Stałe zaniedbywanie talentów po wyjściu za mąż nie tylko tym się tłumaczy, że służyły one jako ozdoba i przynęta, lecz i tym także, że traktowano je jako rozrywkę, a nie jako potrzebę duszy i wyraz głębiej w niej tkwiących aspiracji.

Zadaniem wychowania jest dać ile możności każdemu dziecku pole do rozwinięcia swych wrodzonych uzdolnień i to nie tylko najwybitniejszych, o których z góry przypuszczać można, że staną się podstawą korzystnego fachu, drogą do powodzenia, rozgłosu i tryumfów, lecz i takich, które zbogacą jego życie o jedną więcej pożądaną możliwość. Doświadczenie okazuje, że przedwczesna ocena miary danego talentu okazuje się bardzo często mylną. Zdarzało się to w życiu najgłośniejszych później artystów, że wychowawcy przypisywali im mierne zaledwie uzdolnienie i próbowali ich zniechęcać do wysiłków ich zdaniem daremnych. Dla tego nie należałoby nigdy zamykać przed dzieckiem drogi, do której rwie się samo, gdyż bardzo gorące umiłowanie pewnej gałęzi sztuki, jeżeli nie zawsze jest nieomylnym świadectwem wrodzonego talentu wyższej miary, jest jednak zawsze bardzo pomyślnym warunkiem rozwinięcia i spotęgowania naturalnych darów. Że zaś, jak wiemy, pomyłki są możliwe, lepiej jest z zasady popierać każdy średni talencik, niż zwichnąć choćby jeden wielki. Byłoby to zbyt wielkim marnotrawstwem bogactw naturalnych bardzo dla ludzkości cennych.

Pierwszą podstawową zasadą przy kształceniu małych czy dużych talentów, powinno być rozwijanie poczucia estetycznego wogóle i w szczególności w obranym kierunku. Zapobiega to zarówno obniżeniu lotu i sprofanowaniu sztuki u artystów, psuciu smaku estetycznego przez dyletantów i rzemieślników sztuki, lecz i bezowocnym wysiłkom ludzi bez talentu. Człowiek o głębszym poczuciu piękna nie może znosić fuszerki nawet własnej i woli szyć dobre buty, niż malować liche obrazy.

Niezawsze we wczesnym dzieciństwie wychodzą na jaw artystyczne zdolności, a wzrok rodzicielski łudzi się nieraz, upatrując je tam, gdzie istnieją tylko powszechne u dzieci dążności twórcze o quasi-artystycznym charakterze. Zabawy dziecka mają nieraz charakter pokrewny do działalności artystycznej, chociaż ani nią nie są, ani jej nie zapowiadają.

Wszystkie te, w których wyobraźnia gra przeważną rolę, bardzo zwykłe zabawy u dzieci niżej lat 7-u lub 10-ciu, ogromnie przypominają sztukę dramatyczną. Dziecko odtwarza jakąś fikcyjną osobę, snuje akcję własnego pomysłu i tak się przejmuje utworem własnej imaginacji, że gniewa je każda obca interwencja, która mu psuje wrażenie. Złudzenie, jakiego w danej chwili doznaje, można bardzo dokładnie porównać ze złudzeniem, jakiego nam dostarcza teatr z tą różnicą, że łączą się w nim wrażenia widza z wrażeniami aktora. Do tej samej kategorji quasi-artystycznych czynności należy ulubiony przez wszystkie nieomal dzieci samodzielny rysunek. I tu, jak w zabawach, wrażenie nie zależy od jakości przedmiotu, lecz od wyobrażenia, które z nim dziecko dowolnie łączy. Przy zabawie tej kij przedstawiać musi konia, a przy rysunku kółko z kilku kropkami wewnątrz, twarz ludzką. Pomysły swoje wciela dziecko w rzeczywistość w sposób bardzo niedokładny, ale dla niego wystarczający, gdyż nie chodzi mu o ich wcielenie, lecz o zaznaczenie. Rzadszą już jest zabawa w opowiadanie bajeczek własnego pomysłu, lecz charakterem swym zupełnie podobna. Równie mylnym byłoby wnosić z upodobania dziecka do rysunku, że tkwi w nim materjał na malarza, jak z zabaw o talencie dramatycznym, a z bajek o poetyckim natchnieniu. Wszystkie te objawy razem wzięte dowodzą tylko, że u ogółu dzieci tego wieku wyobraźnia żywo pracuje, u jednych mniej, u innych więcej, i że właśnie ta bujność i ruchliwość fantazji zbliża poniekąd naturę dziecka do natury artysty i poety[1]). Nie w widokach przyszłej artystycznej karjery' lecz ze względu na potrzeby rozwoju dziecka należy tego rodzaju zabawy chętnie popierać, gdyż mają one dość dużo ogólno-kształcącego znaczenia.

---

[1]) Kwestję tę obszerniej omawiali Perez w „L'art et la poésie chez l'enfant", i Sully w „Duszy dziecka" w rozdziałach „Wiek wyobraźni" i „Dziecko jako artysta".

Pedagogowie amerykańscy twierdzą, że niema dziecka, któregoby z pomocą odpowiednich ćwiczeń nie można nauczyć rysować. W szkołach amerykańskich istotnie rysunek ma bardzo szerokie zastosowanie pomocnicze przy wykładzie wszelkich innych nauk. Biegłość w rysunku jest nietylko wymaganą od nauczycieli i nauczycielek, aby odręcznemi rysunkami mogli swój wykład ilustrować, lecz i od uczniów, jako podstawa do nauki zręczności i jeden więcej sposób wydawania lekcji. Wszystkie zeszyty dzieci amerykańskich są ilustrowane rysunkami, nie wyłączając wypracowań. Rysunek staje się więc tu na równi z żywym słowem i pismem środkiem wymiany myśli. Nie ulega wątpliwości, że stosowanie go w tak szerokim zakresie ogromnie musi kształcić wrażliwość i pamięć wzrokową obok technicznej wprawy i może dobrze byłoby tę metodę amerykańską przenieść na drugą stronę Atlantyku. Ma ona wielkie praktyczne znaczenie, a artystyczne tylko względne.

Dążnością spółczesnych reformatorów pedagogów jest spożytkowanie samodzielnych rysunków dzieci dla nauki rysunków. Ta ostatnia, polegająca często tylko na przerysowywaniu gotowych wzorów, bywa dla wielu dzieci rzeczą bardzo martwą i suchą, a co najgorsza nie uczy ich patrzeć. Umiejętny kierunek powinienby właśnie kształcić tę umiejętność widzenia rzeczy, tak jak się rysują przed naszym okiem, chwytania rysów i barw charakterystycznych i pięknych. Ćwiczenie ręki i oka łącznie byłoby i pożyteczniejszym i znacznie więcej zajmującym, gdyby było mniej mechanicznym i biernym, gdyby zwracało dziecko do rzeczywistości, nie kazało mu czerpać z drugiej ręki, gdyby dziecko rysowało to, co widzi i tak, jak widzi, a nie przenosiło na inny papier tego, co ktoś widział po swojemu i na swój sposób odtworzył. Praktyka dowodzi, że przerysowywanie wzoru zupełnie nie uczy odtwarzać rzeczywistości. Panienki, które w ciągu sześciu lat pobytu na pensji kreśliły widoczki wedle wzorów Calame'a (Francuzi nazywają je „calamités") nie umieją później samodzielnie odrysować z natury nawet chaty lub studni. Nie pojmują bowiem stosunku rzeczywistości do jej reprodukcji, — nie wiedzą, jak dany przedmiot wygląda w danym skróceniu, jak się przedstawia z odległości, z tego lub owego punktu widzenia, nie orjentują się w tym, jak odległość zaciera szczegóły, lub jak oświetlenie zmienia barwy

przedmiotów. Jak dalece wśród nas umiejętność widzenia rzeczy tak, jak się przed wzrokiem rysują, jest mało rozpowszechniona, świadczą często rozmowy, słyszane na wystawach. Obrazy ocenia się głównie przez zestawienie z innemi obrazami, a nie z rzeczywistością, której prawie nikt nie zna, a „nienaturalnym" nazywa się nie to, czego się nie widuje w życiu, lecz to, co na przeciętnym obrazie inaczej wygląda. Zatraca się zdolność bezpośredniego patrzenia; nie widzimy rzeczy, lecz o nich wiemy. Wiemy np., że śnieg jest biały, a błoto czarne i szukamy tego koloru w obrazach, zupełnie nie orjentując się, że w pewnym oświetleniu błoto może być niebieskim, lub śnieg różowym. Nauka rysunków w naszych programach szkolnych zwykle nie obejmuje malowania, tymczasem wrażliwość na barwy budzi się w dzieciach zwykle wcześniej, niż wrażliwość na kształty i linje, a bezkolorowe obrazki bardzo mało je interesują. Że zaś w naturze wogóle przedmiotów zupełnie bezbarwnych wcale niema, więc i przez to samo już nauka odbiega od rzeczywistości i staje się czymś abstrakcyjnym.

Włączenie malowania do nauki rysunków (choćby może zrazu przy pomocy kolorowych kredek, a potym farb wodnych) byłoby więc rzeczą bardzo pożądaną nawet na niższych stopniach nauczania. W jaki sposób zaś tę zasadę w praktyce zastosować można, na to naturalnie pedagogja ogólna nie może udzielić odpowiedzi,—jest to rzeczą pedagogów-artystów [1]). Modelowanie i rzeźba, będące w tak blizkim stosunku z rysunkiem, bardzo mało u nas bywają uwzględniane w programach wykształcenia. Zdaje się, że jeszcze nie przyszedł ich sezon; nie były dotąd modne. Tylko w szkółkach freblowskich modelowanie z gliny wchodzi w zakres zajęć dzieci. Może byłoby pożądanym i w tym względzie zerwanie z szablonem i równouprawnienie modelowania z muzyką i rysunkiem. Gdyby przytym jeszcze w kwestji talentów pozostawić dzieciom swobodniejszy wybór, ochroniłoby to wiele z nich od niepotrzebnego męczenia i straty czasu, gdyż każde „przykładałoby się" tylko do tego, co jego wrodzonemu uzdolnieniu najlepiej odpowiada, a nie

---

[1]) Nowość tę wprowadzono w ostatnim czasie w niektórych polskich szkołach prywatnych w Warszawie.

jak dziś, gdy pilnością każemy im brak zdolności wynagradzać, by w każdym kierunku zrównać się z klasą.

Wnosząc z dziejów muzyki i biografji jej mistrzów, talenty muzyczne objawiają się wcześniej niż inne. Więcej tu spotykamy cudownych dzieci, a między niemi dość znaczny procent takich, które nie zawodzą pokładanych w nich nadziei. Nie dowodzi to jednak bynajmniej, by tu omyłki były niemożliwe, by nieraz talent jakiś nie pozostał zmarnowany przez brak niezbędnych warunków rozwoju.

Spółczesni pedagogowie muzycy zgadzają się dość ogólnie w przekonaniu, że pierwszym stopniem w nauczaniu muzyki powinien być śpiew. On to powinien zaznajamiać dziecko ze światem dźwięków i kształcić jego ucho jeszcze w tej epoce, gdy gra na jakimkolwiek instrumencie zbyt wielkie trudności techniczne przedstawia, by dziecko z jej pomocą swe słuchowe wyobrażenia odtwarzać mogło. Śpiew pozwala najwcześniej sprawdzać i ćwiczyć pamięć słuchową dziecka. Zaczynając naukę od ćwiczenia palców, nie ucha i głosu, osiągamy nieraz ten skutek, że zabijamy w dziecku zamiłowanie artystyczne, zanim się obudzić zdołało. Trudności techniczne, ćwiczenia mięśni palców, zasłaniają przed nim sam cel nauki, czynią ją nudną i niezrozumiałą. Prawda, że dla wyrobienia giętkości palców i ręki należy naukę zaczynać wcześnie, zanim ręka zesztywnieje, lecz do umuzykalnienia da się to samo zastosować. Śpiew ma tę dobrą stronę, że pod umiejętnym kierunkiem staje się bardzo higjenicznym ćwiczeniem, rozwija płuca i nawet bardzo małym dzieciom wcale nie szkodzi, o ile naturalnie nie wymagamy nadmiernych i sztucznych wysiłków głosu.

Nauka muzyki fortepjanowej powinna być tak udzielaną, ażeby rozwijała słuch i rękę równocześnie, ażeby się tworzyły ścisłe skojarzenia nietylko między nutą na papierze, klawiszem i ruchem palca, lecz przedewszystkim między nutą i tonem samym, żeby dziecko nie wzrokiem, lecz słuchem kontrolowało swe błędy: żeby się uczyło czytać nuty nie oczami tylko, lecz głosem i grać znane melodje ze słuchu. Gdyby muzyki uczono w ten sposób, mając zawsze na względzie umuzykalnianie słuchu na pierwszym miejscu, a gimnastykę ręki na drugim, nigdyby nie ubolewano nad fortepjanową plagą, byłoby bowiem mniej ludzi, umiejących ogrywać fortepjan i ogłuszać nim sąsiadów,

lecz więcej zdolnych sobie i drugim istotnie artystycznych przyjemności dostarczyć. Charakterystycznym i ciekawym jest objaw, że ze wszystkich rodzajów muzyki fortepjanowa jest najwięcej rozpowszechnioną, mimo że jest ze względów materjalnych najmniej dostępną. Może tłumaczy się to tym, że fortepjan jest ze wszystkich instrumentów najsamodzielniejszym, ale może i tym także, że przy nim najłatwiej przychodzi zastąpić brak słuchu wprawą, czysto mechanicznym odtwarzaniem pisanego tekstu [1]).

Na wyższe niż dotychczas uwzględnienie zasługują w wychowaniu deklamacja i wymowa. Zdolność dobrego mówienia, umiejętnego czytania, barwnego i żywego opowiadania coraz bardziej zanikają u ogółu, a jest ona rzeczą, która bardzo życie ułatwia, uprzyjemnia i upiększa. Może ona stanowić cenną cząstkę estetyki codziennego życia. Jeżeli uwzględnimy, jak ogromny wpływ ma żywe słowo, jak bez porównania silniejsze wrażenie robi każda myśl, dobrze wypowiedziana, każda rzecz piękna, powiedziana pięknie, jak znacznie lepiej rozumie się rzeczy mądre, wygłoszone wyraźnie, z przejęciem, z właściwym akcentem, to istotnie ubolewać można nad tym, że ludzie zaniedbują dar tak ważny, jak mowa, że pozwalają zardzewieć tak potężnej broni. W pierwszym rzędzie nie chodzi o kształcenie w dzieciach talentu estradowego lub scenicznego, o przyzwyczajanie ich do popisów i publicznych występów, lecz o wyrobienie giętkości i modulacji głosu, wyszlachetnienie poczucia piękna, objawionego w słowie, wyrobienie smaku i poprawności wysłowienia. Kto zarzuca, że lekcje deklamacji wyrabiają nienaturalność i sztuczność, może mieć na myśli tylko liche lekcje deklamacji. Dobra nauka właśnie to ma na celu, żeby każdą rzecz czytać i mówić naturalnie, myśl cudzą swoim głosem tak zastosowanym do treści, jak jest każdy nasz własny wykrzyknik do wrażenia, które go wzbudziło. Chodzi też o to, by się pozbyć wszystkich przywar wymowy, mówienia przez nos lub przez zęby, szeptania, mruczenia, szeplenienia, szybkiego trzepania wyrazów bez nabrania tchu, krzykliwości i piskliwości.

---

[1]) Kwestję nauczania muzyki niejednokrotnie w ostatnich czasach poruszał „Przegląd Pedagogiczny“ w oryginalnych artykułach Rutkowskiego i streszczeniach prac muzyków niemieckich.

Przedewszystkim potrzebny jest dobry wzór, a zatym wychowawcy powinni sami umieć czytać i mówić dobrze, mieć głos giętki i dobrze modulowany. Najświetniejszy wykład, wygłoszony monotonnym głosem, nie robi wcale wrażenia. Gdy dzieci uczą się wierszyków, powinny je odrazu poznawać w dobrej interpretacji, nie słyszeć ich nigdy czytanemi źle, ażeby intonacja ściśle skojarzyła się w ich pamięci z treścią. Nie należy nigdy rozdzielać uczenia się na pamięć od uczenia się intonacji. Najlepiej żądać tylko, by się dziecko nauczyło dobrze deklamować; przy tym ćwiczeniu będzie musiało wnikać dokładnie w treść wierszyka, a zarazem powtórzyć go ze zrozumieniem tyle razy, że przyswoi go pamięciowo, zanim się spostrzeże. System ten jest z dwóch względów lepszym: najprzód czyni samą naukę znacznie więcej zajmującą, a powtóre i łatwiejszą, gdyż oszczędza dziecku pracy oduczania się złej intonacji, którą przyswoiło sobie przy pamięciowym kuciu.

Dzieci utalentowane są to uprzywilejowane istoty, zrodzone pod pomyślną gwiazdą, gdyż przynoszą ze sobą na świat skarb, którego za żadną cenę zdobyć nie można, który jest ich niezaprzeczalną, wyłączną, najosobistszą własnością. A jednak nieraz z winy wychowawców takie właśnie dzieci pozbawione bywają szczęśliwego dzieciństwa, pokrzywdzone w prawach swego wieku, spaczone w rozwoju. Mówię o dzieciach cudownych, które stają się ofiarą próżności lub spekulacji rodzicielskiej. Zamiast cieszyć się talentem dziecka, otoczyć go opieką, dać mu oparcie w fizycznym zdrowiu, ukształconym umyśle i silnym charakterze, czynią sobie z niego zabawkę lub widowisko, zaspokajając własną żądzę zysku lub sławy. Nie potrzeba długo rozwodzić się nad tym, że jest wprost zgubnym dla wychowania wystawianie dzieci na widok publiczny, stawianie ich w zetknięciu z szeroką publicznością, która ich psuje, ogłusza, ogłupia i o zawrót głowy przyprawia.

Wogóle przy kształceniu talentów trzeba bardzo bacznie czuwać nad tym, by nie próżność i żądza pochwał, lecz szczere umiłowanie piękna było dziecku pobudką do pracy i ćwiczeń. Nie powinno się ono niczego uczyć na popis i nie powinno cenić osiągniętych rezultatów wedle ich popisowej wartości. Co się zaś tyczy występów publicznych, to i tu ma zastosowanie zasada, którą z racji pracy fizycznej wygłosiłam: każda praca

dzieci powinna być ćwiczeniem sił, a nie wyczerpywaniem ich. Mali artyści powinni więc swoją pracę nad sztuką uważać jako przygotowanie do późniejszej artystycznej działalności, a nie jako źródło zarobku i tu bowiem praca zarobkowa stoi w sprzeczności z pracą, jako środkiem pedagogicznym.

Jeszcze jedną ważną okoliczność polecam uwadze tych szczęśliwych rodziców, którzy wydali na świat istoty, obdarzone iskrą artystycznego natchnienia. Na każdy talent wyższej miary, talent twórczy w głębszym i poważniejszym znaczeniu tego słowa, składa się oprócz biegłości technicznej, wrodzonej łatwości i wytwornego smaku—potęga duchowa, wybitna i bogata indywidualność, umysł szeroki, silna wola, ogień uczuć, błyskawiczna lotność fantazji. Istota o ciasnym umyśle, chłodnym temperamencie, szablonowym sposobie myślenia i banalnych uczuciach, może co najwyżej być biegłym rzemieślnikiem w sztuce, zręcznym wirtuozem, ale nigdy nie stanie się wielkim artystą z bożej łaski, wieszczem i gienjuszem. Wychowanie jednostronne, nie dające pola do rozwinięcia wszystkich zawiązków duchowego bogactwa, zmierzające do ćwiczenia tylko tych zdolności, które chleb i sławę dać mogą, chybia więc własnego celu, wyjaławia grunt, z którego talent sam pożywienie czerpać musi, ubożąc treść duchową przyszłego artysty. Jak nadmierna praca fizyczna w pierwszej epoce życia prowadzi do skarlenia budowy i staje się przeszkodą do osiągnięcia normalnej miary wzrostu, tak i nieproporcjonalne do wieku eksploatowanie napięcia nerwów nie pozwala osiągnąć dziecku normalnej miary psychicznego wzrostu i rozwoju.

ROZDZIAŁ VI.

WYCHOWANIE MORALNE.

Wrodzone skłonności dziecka i ich rozwój.—Jak rozumieć wady dzieci.—Egoizm dziecięcy i jego przejawy: gniew, strach, kłamstwo, chciwość i zazdrość, okrucieństwo i obojętność na cudze cierpienia, miłość własna.—Altruistyczne uczucia i ich stosunek do egoizmu.—Sympatja i przywiązanie.—Spółczucie.—Solidarność koleżeńska.—Życie koleżeńskie i rozwój indywidualności.—Indywidualizm i egoizm.—Przesądy klasowe i rasowe.

Pogląd nasz na wychowanie moralne musi być w pierwszym rzędzie zależnym od poglądu na wrodzoną naturę człowieka i na jej stosunek do moralności. Kwestja, czy człowiek jest z natury rzeczy istotą upadłą i do złego skłonną, lub też moralnie neutralną, czy pojęcie zła i dobra w znaczeniu psychologicznym (t. j. w odniesieniu do wewnętrznych pobudek czynów, a nie do ich zewnętrznych następstw) jest bezwzględnym, czy względnym, mają dla wychowania moralnego ogromne znaczenie.

To też panujące w tym względzie opinje zawsze bardzo silnie oddziaływały na praktykę wychowawczą i uświęcały nieraz takie środki i sposoby postępowania, które w świetle przeciwnego poglądu musiały być stanowczo potępione.

Przez długie wieki nad umysłami wychowawców panowało przekonanie, uświęcone przez ogólnie obowiązujące dogmaty, że człowiek jest istotą upadłą, dzięki upadkowi swemu skłonną do złego, że zatym tylko ujarzmianie i zwalczanie jego naturalnych, a więc grzesznych popędów może go na wyższy stopień moralności podźwignąć. Panowanie nad sobą, zaparcie się siebie, pokonanie siebie i swych namiętności — oto jedyne środki podnie-

sienia się z upadku. Ponieważ zaś w dziecku przejawia się natura ludzka w jej pierwotnej formie — widziano w nim wszystkie złe, przez przedwiekowy upadek człowieka wszczepione i dziedzicznie przekazywane instynkta, a rolą wychowawcy było tępić je i wykorzeniać.

Wychowanie, oparte na takim światopoglądzie, było nieustanną walką woli wychowawcy z naturą dziecka. Głębsza znajomość tej natury była mniej więcej zbyteczną — tak jak mniej więcej zbyteczną jest głębsza znajomość domu, który chcę burzyć, lub lasu, który zamierzam spalić. Nie chodziło ani o ochronę indywidualności, ani o rozwój woli—lecz o to, by indywidualność zatrzeć, a wolę złamać. Inna rzecz, że często w praktyce chybiano celu, a z walki z wolą wychowawcy—indywidualność i wola wychowańca wychodziły zwycięsko. Był to jednak wcale niezamierzony rezultat. „Dziecko nie powinno mieć swej woli, nie powinno robić tego, czego chce" — oto najpopularniejsze zasady tej pedagogji, a zasługa moralna mierzyła się stopniem doznawanego przymusu. Robić coś tylko na skutek rozkazu, wbrew swej woli—było największą moralną zasługą, przezwyciężeniem siebie. Szczątkowe objawy tego kierunku jeszcze tu i owdzie wśród wychowawców napotkać można.

Jako reakcja przeciw temu poglądowi pojawił się w ośmnastym wieku wprost odwrotny, głoszony przez Rousseau'a. Zgodnie ze swą wiarą w pierwotną doskonałość człowieka i w rajską szczęśliwość stanu natury—wierzył on, iż w dziecku właśnie spotykamy wszystkie dobre pierwiastki w formie przez cywilizację nieskażonej. Usunięcie wychowańca od wszelkich wpływów społecznych, gdyż te sprowadzają demoralizację i upadek, uszanowanie wszystkich naturalnych instynktów, zredukowanie interwencji wychowawczej do minimum, a poddanie rozwoju dziecka nieomal wyłącznie działaniu jego naturalnego otoczenia—oto system pedagogiczny, logicznie z powyższego założenia wysnuty.

Jakkolwiek samo hasło powrotu do natury bardzo wiele zbawiennych zmian w praktyce wywołało i nasunęło późniejszym pedagogom dużo trafnych i pożytecznych pomysłów, jednakże teorja Rousseau'a, błędna w samym założeniu, zupełnie konsekwentnie nigdy przeprowadzoną być nie mogła. Właściwie już to samo stanowiło jej wewnętrzną sprzeczność, że jed-

nak nie znosiła całkowicie wychowania, podczas, gdy w ostatecznym swym logicznym wyniku powinnaby była odmówić starszemu—a zatym przez życie społeczne i cywilizację zdeprawowanemu pokoleniu, wszelkiego prawa oddziaływania na pokolenia nowe niewinnych i szczęśliwych, gdyż w stanie natury pozostających istot.

Dziś, wobec licznych a poważnych naukowych badań, żadne fantazjowania o pierwotnej szczęśliwości i doskonałości człowieka w stanie natury ostać się nie mogą. W miejsce mglistych i pełnych uroku marzeń poetów—mamy na dobrze stwierdzonych danych oparte wnioski antropologów, trudniących się badaniem epok przedhistorycznych, życiem ludzi pierwotnych i spółczesnych ludów dzikich, te zaś bynajmniej nie upoważniają do twierdzenia, że cywilizacja zdemoralizowała ludzkość i że zło w znaczeniu moralnym było jej wytworem. Przeciwnie, to wszystko, co dziś uznajemy za podstawę niewzruszoną, za elementarną zasadę wszelkiej etyki, powstało przed wiekami z bardzo drobnych zawiązków, kształciło się i rozwijało bardzo wolno, przechodziło przez kolejne fazy coraz wyższego doskonalenia się i dziś jeszcze dalekim jest od tego ideału, który dawniejsi marzyciele widzieli poza sobą w złotym wieku rajskiej niewinności, a co myśliciele spółcześni przewidują dopiero w dalekiej przyszłości, w krainie obiecanej, do której jeszcze bardzo długa droga prowadzi. Poszanowanie życia ludzkiego, związków rodzinnych, poszanowanie własności, poczucie solidarności gromadnej, plemiennej, narodowej, wreszcie ogólno ludzkiej—są to uczucia rozwijające się stopniowo, właśnie pod wpływem warunków życia społecznego cywilizowanego i im zawdzięczające swe powstanie i swą sankcję. Nawet prosta zasada: „nie czyń tego drugiemu, czego nie chcesz, by on tobie czynił" mogła się dopiero pojawić u ludów, żyjących w zorganizowanych społeczeństwach, a i dziś jeszcze nie jest uznana za odpowiednią w stosunkach zewnętrznych, t. j. w stosunkach między jednym a drugim społeczeństwem. Określenie owego Hotentota, który na zapytanie misjonarza: „co jest dobre" a „co złe?" odpowiedział: „złym jest to, gdy mi ktoś żonę zabierze, a dobrym, gdy ja komuś żonę zabiorę"—zupełnie odpowiada pierwotnym, niecywilizowanym pojęciom i zupełnie dokładne znajduje odbicie w sfe-

rze stosunków dziś jeszcze niezorganizowanych i nieuspołecznionych, t. j. międzynarodowych.

Moralność jest więc pojęciem nawskroś społecznym, tylko przy powstaniu społeczeństw zrodzić się mogła i poza życiem społecznym wcale nie istnieje. Wszelkie przenoszenie zasad moralnych poza obręb świata ludzkiego może mieć tylko znaczenie analogji i jak każda analogja w ściślejszym zastosowaniu chybia, stwierdzając słuszność przysłowia: „comparaison n'est pas raison". Lew, który się rzuca na młode koźlę, nie jest zły i okrutny, tylko głodny, tak jak zresztą nie złym, tylko głodnym jest człowiek, który zabija gęś i robi z niej pieczyste. Robinson, żyjąc na bezludnej wyspie, nie mógł być ani złym, ani dobrym we właściwym tego słowa znaczeniu, mógł być tylko mniej lub więcej zaradnym, przezornym, ostrożnym i t. d.

Moralność jest więc zatym wykwitem cywilizacji, jest niezbędnym warunkiem społecznego życia, z nim razem rodzi się, rozwija i ginie. Już to samo daje nam dostateczną odpowiedź na pytanie, czy dziecko z natury swej jest moralnym, czy niemoralnym. Jako istota pierwotna, jako człowiek dziki, może się dziecko tylko stawać moralnym w miarę swego cywilizowania się i właśnie wychowanie moralne ma za zadanie uczynić je jednostką społeczną, zdolną do życia w zorganizowancj gromadzie ludzkiej. Z natury swej może ono być tylko mniej lub więcej podatnym na uspołeczniające je wpływy wychowawcze, przedstawiać dla nich mniejsze lub większe trudności, gorszy lub lepszy materjał, samo przez się jednak nie może być jeszcze ani złym, ani dobrym. Braknie mu zresztą świadomości społecznych wymagań, t. j. wyobrażeń dobrego i złego, nie może się im też rozmyślnie przeciwstawiać i nie może ponosić moralnej odpowiedzialności za swe, niezgodne z dobrem ogółu postępki. W praktyce wszystkie prawodawstwa uwzględniają tę nieświadomość i niepoczytalność, a odpowiedzialnością za winy małoletnich obarczają ich dorosłe otoczenie, ich wychowawców. Jest to bezwiedne uznanie tej prawdy, że rzeczywisty człowiek natury, czyli dziecko, jest równie neutralnym moralnie, jak każda siła żywiołowa.

W świetle tego poglądu zupełnie inaczej zarysują się w naszych oczach wrodzone wady dzieci—i zrozumiemy zdanie Goethego, iż każda wada dziecka jest twardą skorupą, kryjącą w so-

bie jądro jakiejś cnoty. To bowiem, co wadami nazywamy, są to właściwie tylko różne kategorje trudności, które pedegogowi natura dziecka nastręcza, a jak nikt nie utrzymuje, że wadą marmuru jest twardość, albo wadą kamienia jest ciężkość, tak nikt nie będzie miał prawa twierdzić, że wadą dziecka jest jego upór, swawola, lekkomyślność, nieśmiałość, bojaźliwość i t. p. właściwości, wynikające z jego wieku lub też skłonności wrodzonych. Wadami we właściwym znaczeniu stają się skłonności wrodzone, gdy przybierają niepożądany kierunek, skutkiem złego wychowania ulegają spaczeniu, lub skutkiem braku wychowania pozostają w stanie swej pierwotnej dzikości wtedy, gdy powinnyby już być ucywilizowane. Jeden i ten sam objaw psychiczny może być całkiem nierażący u pięcioletniego dziecka, a bardzo ujemnie świadczyć o dziesięcioletnim, od którego się już wyższego poziomu uspołecznienia wymaga. Nikt niema prawa nazwać dwuletniego malca złodziejem za to, że wydarł rówieśnikowi jego zabawkę, ale dziesięcioletni chłopiec, któryby sobie przywłaszczał przedmioty należące do kolegów, musiałby już budzić bardzo poważne zaniepokojenie.

Jakkolwiek indywidualna natura różnych dzieci różny stopień trudności nastręcza wychowawcom, nie wszystkie te trudności są tego rodzaju, by kazały źle wróżyć o rezultatach wychowania. W myśl tego, co powiedział Goethe, dzieje się czasem przeciwnie: dzieci trudne do prowadzenia bywają niekiedy najbardziej obiecujące na przyszłość, nie mówiąc już i o tym, że trudność potęguje się bardzo często przez nieumiejętność wychowawców. Jednakże nie można tego bezwzględnie stosować do wszystkich „wrodzonych wad" dzieci, t. j. do wszystkich trudności wychowawczych. Zdarzają się jednostki zrodzone w niepomyślnych warunkach dziedzicznych, których wychowanie jest równie mozolne i kłopotliwe jak niewdzięczne. W tej kategorji mieszczą się wszystkie typy nienormalne, psychicznie upośledzone bez względu na to, jakiej strony ich życia psychicznego upośledzenie dotyka. W stosunku do nich uzdolnienie pedagogiczne wychowawcy, jakkolwiek niezbędne, nie jest jednak wystarczające. Trzeba posiadać specjalną znajomość psychopatycznych objawów, by wobec nich najwłaściwsze normy postępowania przyjąć, a jeśli się nie jest lekarzem i pedagogiem zarazem, należy uciekać się do rad i wskazówek lekarza specjalisty.

Jednostki takie należą jednak do względnie rzadkich wyjątków, częstsze zaś są te, którym sami wychowawcy robią złą opinję dla tego tylko, że z pierwotnym bogactwem ich natury rady sobie dać nie umieją, że nie stoją na wysokości zadania.

James Sully w swych „Studies of childhood"[1]), słusznie zaznaczywszy moralną neutralność natury dziecięcej, o której poprzednio wspomniałam, twierdzi, że wrodzone popędy dziecka możnaby nazwać co najwyżej pro-moralnemi, lub contra-moralnemi. Podział jednak nie mógłby nigdy być ścisły, a bliższe rozpatrzenie tych wrodzonych skłonności przekona nas, że jeden i ten sam popęd wypadnie nazwać promoralnym lub contra-moralnym zależnie od tego, czy wszedł już w fazę wyższego cywilizacyjnego rozwoju czy nie. Do contra-moralnych możnaby chyba zaliczyć tylko owe wrodzone upośledzenia, udaremniające rezultaty pracy wychowawczej.

Egoizm dziecka i jego przejawy. Większość ogólnie przypisywanych dzieciom wad stanowią różne objawy ich egoizmu, różne postaci ich instynktu zachowawczego. Jaskrawa forma tych objawów jest bardzo naturalną u istoty dzikiej, jaką jest dziecko, a ich gwałtowność świadczy o sile instynktu samozachowawczego, a zatym o dużej sumie żywotności, co w każdym razie jest okolicznością dodatnią. Jeżeli z dwojga niemowląt, pozbawionych pokarmu w ciągu kilku godzin, jedno łagodnie kwili, a drugie wrzeszczy w niebogłosy i wcale niedwuznacznie objawia swą niecierpliwość i złość, to nie mamy prawa mówić o drugim, że jest niegrzecznym złośnikiem, a o pierwszym, że jest dobrym, potulnym dzieciątkiem. Jedno jest słabsze, drugie silniejsze, jedno apatyczne, drugie pełne życia—oto wszystko. Drugie stanowi w każdym razie typ biologicznie lepszy, więcej obiecujący. Póki wrodzone popędy nie mogły jeszcze doznać żadnej kultury, siła stanowi ich jedyną wartość. Gniew jest własnie jednym z najwcześniej pojawiających się u dzieci uczuć, gdyż jest elementarną formą reakcji na zewnętrzne przeciwności i przykrości, jest rodzajem samoobrony dziecka, dowodem jego wrodzonej energji. Jeśli jednak mały złośnik nie zasługuje na

[1]) „Dusza dziecka" w polskim przekładzie. Rozdz. VII Surowy materjał moralności.

to, by go z racji jego gwałtownych uniesień o złą naturę pomawiać, to bynajmniej stąd nie wynika, że trzeba się przed jego gniewem korzyć lub mu ulegać. Ta siła elementarna, która wybucha w dziecku, musi zostać ujętą w formy kulturalne i wychowanie od pierwszych chwil życia winno do tego zmierzać. Najgorszym środkiem jest pokonywanie złości złością. Krzyk i klapsy nie hamują porywczości dziecka i nie łagodzą jej. Przeciwnie, przyzwyczajają je do wybuchów i scen, jako do rzeczy normalnej i ogólnie przyjętej. Dzieci nawet bardzo małe łatwo przejmują się nastrojem otoczenia, śmieją się na widok śmiechu, krzywią buzię do płaczu, gdy ktoś w ich obecności płakać zaczyna. Dzieci wychowane w atmosferze scen i kłótni domowych, dzieci, których każde przewinienie staje się dramatem rodzinnym, wywołuje wybuchy gniewu, bicie, łzy, słowem cały szereg wstrząśnień nerwowych, stają się same skłonne do ciągłych wybuchów. Są to owe natury niespokojne, wiecznie szukające swady lub zaczepki, dramatyzujące najpospolitsze zdarzenia, a w rezultacie nieznośne dla siebie i drugich. Ustrój nerwowy cierpi skutkiem takiego systemu wychowawczego, a z ogniska domowego, w którym krzyki, kłótnie i kary cielesne są na porządku dziennym, wychodzą narwańcy i histeryczki. I z dziećmi i wobec dzieci należy zatym scen unikać, na wybuchy gniewu odpowiadać łagodną stanowczością, ignorować je, jeśli tylko można, aby dziecko stopniowo zrozumieć musiało, że złość jego jest i zbyteczna i daremna. Jeżeli dziecko ze złości płacze i krzyczy, nie trzeba krzyczeć jeszcze głośniej niż ono, lecz, ile możności, odosobnić je i tym sposobem zmusić do ochłonięcia i zastanowienia się. Wybuch, który nie czyni żadnego wrażenia i nie wywołuje w otoczeniu żadnego rezonansu, bardzo szybko cichnie, a z czasem dziecko odzwyczaja się od uniesień, które do niczego nie prowadzą, od scen, które nie mają widzów, ani słuchaczy. Odnosi się to w równej mierze do młodszych i do starszych dzieci (można powiedzieć, że i do dorosłych osób), a u tych ostatnich jest to już dowodem braków wychowania, jeśli się takie wybuchy złości zwłaszcza przy drobnych okolicznościach powtarzają. Rozzłoszczonego dziecka nie należy ani drażnić, ani ustępstwami łagodzić, ale od najwcześniejszych lat życia postępowaniem swym przekonywać, że ich życzenia tym prędzej będą uwzględniane, im w spokojniejszej i przyzwoitszej

formie je objawiać będą. O ile zaś są niesłuszne, nie zostaną spełnione wcale, choćby od ich krzyku szyby w oknach drżały. Dzięki temu systemowi dziecko szybko nabędzie odpowiedniego doświadczenia i wyrzeknie się złości jako widocznie nieużytecznego środka przeprowadzenia swej woli. U starszych dzieci można oddziaływać na ambicję i zawstydzać je, wpajając przekonanie, że gwałtowność i porywczość jest cechą niższości, dzikości, jest nieestetyczną i ordynarną. Naturalnie tylko wtedy system ten przynieść może zamierzone wyniki, jeżeli wychowawca sam umie panować nad swym uniesieniem, hamuje się w wyrażeniach i giestach i nerwy trzyma na wodzy. Bardzo często bowiem zdarza się słyszeć skargi na porywczość i gwałtowność dzieci ze strony tych rodziców, którzyby powinni zacząć wychowanie od samych siebie. Chyba nie potrzeba wspominać, jak szkodliwym jest rozmyślne drażnienie dzieci dla zabawienia się ich gniewem lub wypróbowania ich uczuć i upodobań, przekomarzanie się, wyśmiewanie w sposób złośliwy i upokarzający, stosowane bardzo często zarówno względem zaczynających chodzić malców, jak i względem młodych wyrostków i podlotków. Postępowanie to, pomijając już nawet, że jest wprost ćwiczeniem ich w złości, grzeszy przeciw dwu ważnym praktycznym zasadom: 1. żeby, ile możności, dziecko utrzymywać w dobrym humorze, gdyż z wesołym i spokojnym zawsze więcej dokazać można niż ze złym i rozdrażnionym, 2. że należy bardzo ochraniać miłość własną dziecka, gdyż ona jest ogromnie pożytecznym sprzymierzeńcem wychowawcy.

Drugim bardzo powszechnym u dzieci objawem instynktu samozachowawczego jest strach. Wszystkie dzieci są mniej lub więcej bojaźliwe z natury, dla tego też strach jest największą torturą dzieciństwa, tego wieku ogólnie uznanego za najszczęśliwszy. Niektórzy pedagogowie utrzymywali, że lękliwość dziecka jest cechą nabytą, wynikającą ze złego wychowania, ze straszenia dzieci dla wymuszenia ich posłuszeństwa lub z opowiadania sensacyjnych i denerwujących bajek. Niema wątpliwości, że wyzyskiwanie naturalnej lękliwości dziecka przez wychowawców jest karygodnym przewinieniem, potęguje skłonność do strachu i doprowadza ją nieraz do chorobliwych objawów. Wszelkie inne korzyści wychowawcze, jakieby przez wywoływanie strachu osiągnąć można, są niczym wobec szkód, jakie roz-

wojowi umysłu, charakteru, a nawet organizmu wyrządza tak częste jeszcze dzisiaj straszenie dzieci. Tchórzostwo jest źródłem najszpetniejszych, najnikczemniejszych wad zarówno u dzieci, jak u dorosłych, dla tego powinnoby być właśnie celem wychowania zwalczanie bojaźliwości dzieci i podniecanie ich odwagi. Mylnym jest bardzo przekonanie, że nie można sobie dać rady z dzieckiem, które się niczego nie boi. Przeciwnie, tylko dziecko odważne może budzić zaufanie wychowawców, tylko na nie można liczyć i tylko z nim można być zawsze na jasno, wiedzieć, czego się trzymać.

Nie należy jednak sądzić, że dla uniknięcia lękliwości u dziecka wystarcza nigdy go i niczym nie straszyć, bojaźliwość jest bowiem u niego cechą wrodzoną, z której może w pomyślnych okolicznościach z wiekiem wyrosnąć, lecz od której prawie nigdy w pierwszych latach życia nie jest zupełnie wolnym. Bardzo wyczerpująco i gruntownie kwestję tę wyświetlił Sully[1]) i wykazał, że między strachem u dzieci a obawą dorosłych zachodzą bardzo ważne różnice. Cechą charakterystyczną strachu dzieci jest obawa nieznanego. Lękliwość wynika u nich z poczucia własnej bezsilności i bezbronności, z niewiary we własne siły i niemożności ocenienia ich, nie zaś z dokładnego wyobrażenia jakiegoś grożącego im niebezpieczeństwa. Stąd te napozór niewytłumaczone u dzieci objawy strachu na widok obcych twarzy i obcych miejsc, nieznanych sobie postaci zwierząt, niezrozumiałego gwaru lub hałasu; stąd obawa ciemności, w której dziecko jeszcze bardziej nieświadomość i bezbronność swą czuje i stąd też zupełny brak związku między zrozumieniem niebezpieczeństwa a lękiem, jakim ono przejmuje. Małe dziecko lęka się widoku psa lub kota, którego po raz pierwszy widzi, ale nie lęka się psa, który go już raz ugryzł, ani kota, który go wiele razy podrapał; obawia się wejść na lód, ale gdy się na nim parę razy przewróci i guza nabije, obawa znika. Przykład dziewczynki, która wydawała okrzyki radości na widok pożaru, a zaczęła okazywać strach, gdy ujrzała straż ogniową krzątającą się koło płonącego domu, jest bardzo charakterystycznym objawem dziecięcego strachu. I tu znowu stwierdzić można pewne pokrewieństwo między dzieckiem a człowiekiem pierwotnym lub

[1]) Dzieło cytowane. Rozdz. VI.

niekulturalnym. Wszakże niejedno zjawisko przyrody dla tego tylko, że jest rzadkie i niewytłumaczone, jak np. pojawienie się komety lub zaćmienie słońca, budzi w ludziach ciemnych niczym nieuzasadniony i nie dający się umotywować lęk, nieznany umysłom oświeconym i dojrzałym.

Już to samo może służyć za wskazówkę jak postępować z bojaźliwemi dziećmi. Wstrząśnienia nerwowe, wywołane przez nieznane wrażenia, należy łagodzić, miarkować i ile możności ich unikać, równocześnie starając się rozwijać umysł, tłumaczyć rzeczy dla dziecka niejasne, oswajać je z tym, co dla niego dziwne, obce, niepokojące. Najgorszym środkiem jest tu przymus lub pokonywanie jednego strachu drugim, np. żądanie, by dziecko pod grozą kary poszło samo do ciemnego pokoju. Najlepiej oddziaływać tak kojąco na nerwy dziecka i tak zainteresować je jakąś myślą odrębną od przedmiotu jego zaniepokojenia, by samo nie wiedziało, kiedy się z nim oswoi i dopiero wtedy zwrócić mu uwagę na to, że rzecz, która mu się wydawała straszną, zupełnie nie budzi obaw przy bliższym poznaniu. Im dziecko lepiej uświadomi sobie rozmiary i granice rzeczywistego niebezpieczeństwa, tym większej nabiera odwagi. Jeżeli nigdy samo nie przechodziło wpoprzek ulicy, obawa przejechania odejmie mu przytomność, gdy przypadkiem przez nieuwagę lub pośpiech odłączy się od matki lub bony trzymającej je za rękę. Jeżeli jednak stopniowo sił swych wypróbuje, nauczy się samo mierzyć wzrokiem odległość, jaka je dzieli od nadjeżdżających dorożek, ich szybkość, szerokość ulicy, którą przebyć należy i t. p., to dokładne zrozumienie położenia spotęguje w równej mierze i jego ostrożność i odwagę zarazem.

Bardzo źle zatym postępują te matki, które straszą swe dzieci przez troskliwość: „Nie wychodź na ulicę, bo zginiesz, albo cię przejadą!" „Nie bierz do rąk lampy, bo ją upuścisz i pożar wzniecisz!" i t. p. Strach sam przez się jest bardzo lichą gwarancją bezpieczeństwa, jakkolwiek jest pewnym elementarnym objawem instynku samozachowawczego i samoobrony. Dopiero gdy przez odpowiednią kulturę umysłu i odpowiednie ćwiczenie zamieni się w ostrożność i przezorność, a na ich tle rozwinie się rozsądna odwaga, polegająca na trzeźwej ocenie swych sił i zaufaniu im, możemy sami przestać się lękać o naszych wychowańców i pozwolić im radzić sobie bez cudzej opieki.

Wychowywanie przy pomocy strachu pociąga za sobą bardzo smutne następstwa. Nie mówiąc już o tym, że dziecko, wyrastając, dochodząc do rozumu i świadomości swych sił, przestaje się lękać różnych fikcyjnych pogróżek i lekceważy naszą, sztucznemi środkami podtrzymywaną powagę, jeżeli przywyknie tylko pod strachem spełniać naszą wolę, szybko wpadnie na pomysł omijania stawianej mu zapory przy pomocy kłamstwa. Dziecko, które się boi, bywa zwykle tylko na pozór grzeczniejsze i bardziej uległe niż to, które się nie boi, ale bywa zawsze mniej rzetelne. Fałsz i skrytość zamykają wychowawcom drogę do oddziaływania na wewnętrzne życie dziecka i stąd też bardzo często się zdarza, że im bardziej ciąży nad nim rodzicielska władza, tym bardziej redukuje się do minimum wpływ rodzicielski. Nie należy sobie jednak słów tych tłumaczyć w ten sposób, jakobym pragnęła, by się rodzice wszelkiej władzy nad dzieckiem wyrzekli, by ono się z niemi wcale nie liczyło i nie krępowało obawą ich gniewu i nagany. Przeciwnie, chodzi mi tylko o to, by ta obawa przybierała cechy takie, jakie miewa u ludzi dojrzałych: przewidywania złego i chęci uniknięcia go, nie zaś nerwowego lęku odbierającego rozwagę i przytomność.

O małych dzieciach szczególniej powiedzieć można, że im mniej się lękają, tym mniej kłamią. U starszych kłamstwo wchodzi już czasem w nałóg, trwający dłużej niż bojaźliwość będąca jego pierwszą przyczyną. Jednakże nawet u ludzi dorosłych suma odwagi zawsze zostaje w stałym stosunku do sumy rzetelności i szczerości. Trzeba zatym, aby dziecko, ile możności, jak najwcześniej nabrało przyzwyczajenia do mówienia prawdy, a będzie to ogromnie ważną zdobyczą wychowawczą i ogromną na przyszłość pomocą, do wyrobienia w nim poczucia godności osobistej, odpowiedzialności i sprawiedliwości. Dla tego to między innemi łagodne wychowanie (nie mówię o miękkim i chwiejnym) ma zawsze pewną wyższość nad wychowaniem surowym. Jakkolwiek postrach i groźby potęgują w dziecku skłonność do kłamstwa, a czasem ją same zaszczepiają, nie należy mniemać, że są jej jedynym źródłem, t. j. że dzieci nie straszone i nie karane surowo, nie kłamią nigdy. Pogląd taki byłby zbyt optymistyczny i zbyt tooretyczny; obserwacja rzeczywistości wcale go nie potwierdza.

Bardzo często zdarza się skonstatować kłamstwo u dzieci maleńkich, niezepsutych jeszcze przez fałszywe wychowanie, a czasem u bardzo pieszczonych. Łatwo zresztą rozumieć, że dziecko nietylko wtedy ucieka się do kłamliwych wybiegów, gdy chce się uchronić od wielkiego i groźnego niebezpieczeństwa, lecz i wtedy, gdy pragnie uniknąć drobnej przewidywanej przykrości. W pierwszym wypadku pokusa jest bardzo silna i niezwalczona, w drugim słaba, lecz i tej także dziecko się nie opiera, jeżeli niema po temu wystarczającej podniety. I tu i tam źródłem kłamstwa jest instynkt samozachowawczy w formie dzikiej, niekulturalnej. Dziecko, które na pytanie: „kto zbił szybę? odpowiada „nie ja", uczeń, który, obawiając się pokazać rodzicom złe stopnie, prosi przyjaciela, by mu dziennik podpisał, człowiek dorosły, wypierający się spełnionego przestępstwa ze strachu przed karą katorgi, lub zapewniający, iż nie odebrał listu, dla uniknięcia wymówek za to, że na niego nie odpisał, kłamią z tych samych zupełnie egoistycznych pobudek, przez chęć uniknięcia przykrości, które na siebie ściągnęli sami. Chęć oszczędzenia sobie przykrości jest sama przez się zupełnie naturalną i tej się dziecko uczyć nie potrzebuje; jest rzeczą wychowania tak nią pokierować, by pod jej wpływem dziecko nauczyło się unikać samych wykroczeń, a nie dopiero ich następstw. Trzeba się liczyć z faktem, że miłość prawdy nie jest wrodzoną cechą natury dziecka, lecz że dopiero wychowanie zaszczepiać ją musi, a w najlepszym razie jest ona u niego wiele słabszą niż miłość siebie samego. Dla tego i do kłamstwa odnosić się może to, co mówiłam o innych wadach, że mniej niepokojące jest ono u małych dzieci niż u starszych, o ile mowa o zwykłym, prostym, odruchowym kłamstwie, nie zaś o wyrafinowanej obłudzie i maskowaniu się, które są już objawem głębiej zakorzenionego zepsucia.

Wydaje się to może paradoksem, gdy powiem, że dla umysłu dziecka różnica między prawdą i nieprawdą nie rysuje się tak wyraźnie jak dla nas, ale jednak w wielu bardzo wypadkach tak się rzeczy mają, o ile chodzi o małe dzieci. Im są starsze i bardziej umysłowo rozwinięte, tym dokładniej rozróżniają prawdę od nieprawdy i tym większą odpowiedzialność ponoszą za swoje kłamliwe zeznania. Niedokładność i mglistość wspomnień, wynikająca z ruchliwości umysłu, w którym jedno wrażenie szyb-

ko zaciera drugie, wielka podatność na sugiestję i żywość wyobrażeń sprawiać mogą, że dziecko nieraz mijać się może z prawdą nieświadomie lub tylko na pół świadomie, że często niesłusznie gorszymy się jego kłamstwem i niepotrzebnie się nim przerażamy. Czasem sami przez swoje postępowanie, przez szereg niezręcznych pytań nasuwamy dziecku kłamliwe odpowiedzi, a potym gniewamy się i karzemy za winę, której jesteśmy nieświadomym wspólnikiem. Przytym naturalnie i pobudki uczuciowe grają pewną rolę. Czyż i wśród dorosłych braknie przykładów, że człowiek chętnie wierzy w to, czego nie jest pewny, jeśli tylko w jego interesie leży, by to było prawdą?

Przekonanie, iż proste i naiwne dziecko jest bardziej prawdomówne niż człowiek dorosły, sprawiło, że do zeznań dzieci przed sądem przywiązywano wagę. Przed kilkunastu jednak laty Francuz Motet, przeprowadziwszy szereg badań, wykazał w dziele „Les faux témoignages des enfants devant la justice", że postępowanie takie było niesłuszne, gdyż imaginacja i sugiestja bardzo łatwo wprowadzają w błąd pamięć dziecka, a odpowiedzi ich w znaczniejszej mierze niż u dorosłych zależą od samej formy pytań. Jeżeli pamięcią cofniemy się do lat dziecinnych dla odszukania w nich obrazu pewnych faktów, przekonamy się, jak trudno nam rozróżnić to, co nam opowiadano, od tego, co widzieliśmy na własne oczy. Dziecko bardzo często obraz podsunięty bierze za rzeczywistość i z głębokim przekonaniem stwierdza prawdziwość wypadku, który wcale się nie zdarzył, a czasem zdarzyć nie mógł.

Takie samo zacieranie się granicy między prawdą i nieprawdą skutkiem bujnej, a nie hamowanej przez zdolność ścisłego myślenia wyobraźni, właściwie skutkiem braku kultury umysłowej spotykamy dość często u ciemnych jednostek z ludu. Gdybyśmy wierzyć mieli ich opowiadaniom, popartym przysięgami i zaklinaniami się na wszystkie świętości, musielibyśmy uznać możliwość wszelkich czarów, sztuk djabelskich, powracania na ziemię umarłych i t. p. Niejedno mniej fantastyczne opowiadanie należy również przyjmować z zastrzeżeniami, jeśli wychodzi z ust osoby ciemnej i łatwowiernej.

Czasem pobudką do kłamstwa bywa zarówno dla ludzi nizkiej kultury, jak i dla dzieci, upodobanie do zabawiania się utworami własnej wyobraźni i wywoływania sensacji i zainteresowa-

nia. Jest to właśnie najniewinniejszy rodzaj kłamstwa, kłamstwo bezinteresowne, mające pewne cechy pokrewieństwa ze zmyśleniem artystycznym. Niekiedy objawy takie bardzo silnie niepokoją wychowawców, gdyż wydają się im upodobaniem do kłamstwa dla niego samego, sztuki dla sztuki, tymczasem właśnie z tego rodzaju mijaniem się z prawdą najłatwiej radzić sobie można. Trzeba tylko dać wyobraźni dziecka naturalne ujście, kładąc ścisłą granicę między opowiadaniem dla zabawy, a stwierdzaniem rzeczywistych faktów. Jeżeli dziecko lubi w ten sposób fantazjować, pozwólmy mu układać bajeczki własnego pomysłu i słuchajmy ich cierpliwie, podsuwajmy nowe pomysły, prostujmy ich własne, uważając to zawsze za rodzaj zabawy równie dobrej, jak rysowanie na kawałku papieru różnych fikcyjnych scen i postaci. Oskarżać dzieci o kłamstwo w takim wypadku jest i niesprawiedliwością i niezręcznością.

Gorzej trochę się dzieje, gdy zaczyna tu grać rolę próżność, chęć zainteresowania swoją osobą i nadania jej wagi, co często trafia się dzieciom o histerycznym podkładzie usposobienia. Dziecko naprzykład udaje chorobę lub opowiada o rzekomych nieszczęściach rodzinnych, aby się nad nim rozczulano, a wszystko to w końcu okazuje się zmyślonym. Objawy takie wchodzą już w granicę anormalności.

W tych wypadkach, zarówno jak zawsze, gdy chcemy dziecko wyleczyć z kłamstwa i prawdomówność w nim zaszczepić, najniezbędniejszym środkiem jest wychowanie dziecka w atmosferze prawdy, rzetelności i prostoty absolutnej. Jeżeli bowiem na tło tego niekulturalnego kłamstwa istoty nierozwiniętej i rządzącej się ślepym egoistycznym instynktem, zaszczepimy jeszcze wyrafinowane kłamstwo konwencjonalne, jakim nasze sztuczne życie przesiąknęło, wówczas zło zakorzeni się głęboko i stanie się nieuleczalnym. Dziecko powinno się codziennie przekonywać, że wychowawcom swym może bezwzględnie wierzyć, że ich proste słowo znaczy tyle, co najuroczystsza przysięga i daje absolutną pewność, że nigdy nie zostanie przez nich oszukanym, ani w pole wyprowadzonym i że właśnie ta bezwarunkowa ich wiarogodność jest cechą ich wyższości i dojrzałości. Nie powinniśmy też dziecku pozwalać na żadne zaklęcia, ani wobec niego żadnych zaklęć używać. Właściwie zaklinanie się jest już samo przez się demoralizującym, gdyż podsuwa wątpliwość co do słów,

wypowiedzianych bez tak uroczystego akompanjamentu. Kto zawsze mówi prawdę, nie potrzebuje dodawać ani „słowo honoru”, ani „jak Boga kocham” ażeby mu wierzono, a kto przywykł kłamać, ten nie zawaha się kłamstwa przysięgą stwierdzić, by je skuteczniejszym uczynić. Praktyka stwierdza też, że im kto więcej kłamie, tym chętniej się zaklina. A zatym niech mowa nasza do dzieci będzie prosta: „tak—tak„—„nie—nie”—i niechaj każde słowo starszych będzie dla nich dokumentem. Doświadczenie nauczy je wkrótce, jak dalece taka rzetelność i prostota ułatwia życie ludzi z ludźmi, nietylko przez to, że na nich polegać można, lecz że i oni na nas polegają.

Może nic tak nie podnosi godności ludzkiej w dzieciach i nie podnieca ich energji w dobrym kierunku, ich chęci sprostania naszej dobrej o nich opinji, jak zaufanie, które im okazujemy. Dziecko znacznie więcej dokaże, gdy mu powiemy: „Liczę na ciebie”, niż gdy je przestrzegamy: „Boję się, czy tego lub owego nie zrobisz”. Naturalnie zaufania tego nie może ono otrzymywać gratis, lecz starać się je samo zdobyć i utrzymać.

Jeżeli nie jesteśmy pewni rzetelności dziecka, nie należy jego słów z góry o nieprawdziwość posądzać, lecz je ignorować do czasu, póki się nie przekonamy, że były istotnie odbiciem prawdy. Wszelkie śledztwa w takim razie są i demoralizujące i nielogiczne. Nielogiczne, bo jeśli sądzimy, że dziecko na jedno pytanie dało fałszywą odpowiedź, nie mamy powodu sądzić, że na cały szereg natarczywych i pod grozą kary stawianych pytań zeznawać będzie zgodnie z prawdą. Samo śledztwo podsuwa już myśl: „Wykręcaj się, a ja cię jednak złapię”; jest to pojedynek dwu zręczności, jest to gimnastyka sprytu w najgorszym gatunku. Nie mówię już o tym, że często same pytania zmuszają dziecko do kłamstwa: „Powiedz mi, czemu tak powiedziałeś”. Dziecko może samo nie wiedziało lub też już zapomniało, czemu mówiło, ale musi coś wymyśleć, żeby zadowolić pytającego i położyć koniec badaniom nudnym i przykrym.

Zwykle kłamstwa, popełniane względem dzieci, tłumaczymy tym, że nie można im wszystkiego mówić i we wszystkie sprawy życiowe wtajemniczać. Niewątpliwie, ale na to jest bardzo prosta rada: milczeć. Nie nauczymy ich tym sposobem kłamstw, lecz dyskrecji. „Co mama mówiła po cichu do taty?”

„Gdybym mogła ci powiedzieć co, byłabym odrazu mówiła głośno". Oto zupełnie prosta forma odpowiedzi na wszelkie, zbyt daleko sięgające, pytania.

Zresztą większość tych kłamstw nie tłumaczy się istotną potrzebą zatajenia czegoś, lecz złym przyzwyczajeniem. Wogóle traktujemy bowiem znacznie surowiej kłamstwo u dzieci niż u samych siebie, co jest bezwarunkowo niesłusznym, gdyż im ktoś jest dojrzalszym i mniej zależnym, tym mniej usprawiedliwionym jest u niego tchórzostwo i wynikające z niego kłamstwo.

Wielokrotne doświadczenia stwierdzają, że w otoczeniu, które tchnie rzetelnością, prostotą, miłością prawdy, zwyczaj kłamstwa zanika sam przez się, topnieje jak śnieg pod promieniami słońca. Cała więc trudność wykorzenienia tej wady, trudność zaiste ogromna, leży w tym, że u nas o stworzenie takiej atmosfery tak niezmiernie trudno, gdyż nałogowe, bezmyślne kłamstwo wżarło się w nasze życie i przenika je nawskoś jak grzyb wilgotne drzewo. Bezpośrednie oddziaływanie znaczy tu bardzo mało, śmiem powiedzieć, że nic nie znaczy. Jest dla wychowania mniej więcej obojętną rzeczą, czy dziecko, które popełniło kłamstwo, zostanie mniej lub więcej surowo ukarane [1]), czy też tylko spotka się z naganą, zawstydzeniem lub smutnym zdziwieniem swych rodziców. O ile całość wpływów wychowawczych nie spotęguje w nim odwagi, poczucia godności osobistej, odpowiedzialności moralnej i poszanowania prawdy, bezskutecznemi będą wszelkie środki represyjne.

Bezpośrednim wynikiem egoizmu jest chciwość i zazdrość u dzieci. Dziecko pragnie posiadać na swój wyłączny użytek to, co mu do gustu przypadło, próbuje więc wydrzeć rówieśnikom ich własność, a równocześnie broni egoistycznie swojej. Stoi ono, jak widzimy, na poziomie moralnym wyżej wspomnianego Hotentota. Bardzo wcześnie powstaje jednak w jego umyśle wyobrażenie własności. Wyraz „moje" w słowniku jego często wyprzedza wyraz „ja" i jest określeniem pewnych wyłącznych praw, których sobie dziecko wydzierać nie po-

[1]) Kara byłaby zupełnie chybioną, zważywszy, że dziecko najczęściej kłamie właśnie z obawy kary, zatym i wspomnienie jej do tego samego prowadzić je może.

zwala. „Moja mama — nie twoja mama” znaczy w jego ustach to samo, co „moja piłka”, „moja lalka”.

Niektórzy pedagogowie sądzą, że wyrazy „moje”, „twoje” powinny być wykreślone z dziecięcego języka, że dla wykorzenienia chciwości i zazdrości trzeba w umyśle dziecka w miejsce pojęcia „własność”, wyryć pojęcie „wspólność”. Wszystko powinno być wszystkich, a dziecko na swój wyłącznie użytek nic posiadać nie powinno. Sądzę, że taki system byłby bardzo niewłaściwy.

W pierwszym rzędzie przemawia przeciw niemu wzgląd praktyczny. Brak dokładnego pojęcia o własności czyniłby dziecko niezdolnym do życia w obecnych cywilizowanych warunkach, gdy cały porządek prawny i obyczajowy na uznaniu prawa własności się opiera. Pozostawałaby mu do wyboru albo absolutna abnegacja i życie z jałmużny, jak w klasztorach pokutniczych, albo — rozbój na publicznej drodze. Z pojęcia bowiem, że nic nie jest niczyje, wynika albo, że wolno mu użytkować ze wszystkiego, albo, że nie wolno niczego dotknąć. Po drugie pojęcie własności zbiorowej, publicznej, kolektywnej może tylko powstać i przybrać określone zarysy na tle pojęcia własności prywatnej. Nie podobna szczebla tego przeskoczyć w wychowaniu jednostki, gdyż nie przeskoczyła go w swym rozwoju ludzkość, a do zbiorowego posiadania i do zbiorowej pracy nie dojrzał dziś nawet przeciętny człowiek spółczesny wielu cywilizowanych społeczeństw, cóż dopiero powiedzieć o małym dzikim, jakim jest dziecko.

Przeciwnie, należy zatym hamować chciwość i zazdrość dziecka przez rozwijanie w jego umyśle dokładnego pojęcia o własności i przywiązanych do niej prawach i obowiązkach. Należy najprzód wprowadzić je na ten szczebel moralny, na którym człowiek szanuje cudze prawa dla tego, aby i jego prawa szanowano; poczucie własnej krzywdy jest bowiem pierwszym krokiem do spółczucia krzywdzie cudzej. Najwięcej wytłumaczyć mu można przez porównanie: „Czy byłoby ci przyjemnie, gdyby tobie kto zabawkę odbierał?” albo „gdyby tobie kto zabraniał jego zabawką się pobawić” Tym sposobem dziecko od bardzo wczesnych lat przywyknąć może do wnikania w cudze uczucia i cudze potrzeby, liczenia się z niemi i uwzględniania ich. Przyjemność dzielenia się, dawania i pożyczania, t. j. do-

puszczania innych do użytkowania ze swej własności — bardzo wcześnie stać się może dla dziecka niezmiernie ponętną, ale naturalnie tylko dla takiego, któremu pozwolimy czymśkolwiek dowolnie według swego uznania rozporządzać. W rezultacie wykreślenie ze słownika dziecka wyrazu „własność" bynajmniej nie usuwa walki egoizmów, lecz ją zaostrza. Cała zmiana polega na tym tylko, ze zamiast o własność spółzawodniczą o używalność. Jest to o tyle gorsze, że nie służy do wykształcenia pojęcia odpowiedzialności.

O ileby przypuścić było można, że system ten w praktyce doprowadzi do abnegacji, należałoby rezultat taki nazwać ujemnym i antikulturalnym, ponieważ paraliżowałby energję, hamował wszelką skłonność do wysiłków i pracy. Apatyczny i leniwy lazzarone nie jest ideałem człowieka.

Sądzę nawet, że jest w naszych warunkach rzeczą dość ważną, by dzieci zawczasu przeszły szkołę praktyczną dobrego gospodarowania swą własnością i że właśnie tylko taka szkoła ochronić je może na przyszłość od roli czynnych lub biernych wyzyskiwaczy i pasorzytów. Pasorzytem i wyzyskiwaczem jest bowiem nietylko ten, kto wyzyskuje swe przywileje i swą przewagę dla przywłaszczenia sobie owoców cudzej pracy, lecz kto do tego samego celu zmierza przez swe niedołęstwo, lenistwo lub lekkomyślność. Nietylko o to chodzi, by wychowaniec nasz do żadnej z powyższych kategorji nie należał, lecz by się przed każdą z nich skutecznie umiał bronić.

W tym celu dobrze jest, by dziecko w każdym wieku coś na wyłączną swą własność posiadało i przywykało ponosić następstwa własnego zaniedbania i lekkomyślności. Niechaj odczuje brak rzeczy zgubionej, zniszczonej lub uszkodzonej i niechaj się doświadczeniem własnym uczy porządku, przezorności i uwagi. Żadne morały i napomnienia o konieczności uszanowania owoców pracy ludzkiej nie zastąpią szkoły przykrych doświadczeń, a przekonanie, że rodzice w każdym szczegółowym wypadku postarają się zaspokoić jego potrzeby, pragnienia i upodobania, przyzwyczaja dziecko do liczenia na cudzą opiekę zamiast polegania na swych własnych siłach.

Pożądanym jest również, by dzieci uczyły się gospodarować pieniędzmi naturalnie dopiero wtedy, gdy rozumieją ich wartość i umieją je liczyć. Im większą pozostawimy im

w tym względzie samodzielność, tym większą zdobędziemy pewność, że one wartości pieniędzy ani lekceważyć, ani przeceniać nie będą, a jedno i drugie w równej mierze grozi tym, które otrzymują wszystko z rąk rodziców w formie gotowej.

W tej nauce gospodarki pieniężnej należy się z dziećmi trzymać kilku ważnych zasad:

Najprzód, z chwilą, gdy dziecko ma posiadać własne pieniądze, powinno je otrzymywać stale w pewnych, z góry oznaczonych sumkach i z góry zastrzeżonych terminach. Niestałe dochody są szkołą lekkomyślności, wykluczają bowiem wszelkie unormowanie budżetu i przewidywanie wydatków. Nawet wtedy, gdy źródłem ich jest własna praca, przyzwyczajają człowieka do nieliczenia się z groszem i do lekkomyślnego optymizmu. U dzieci działają jeszcze znacznie więcej demoralizująco, gdyż często mogą się stawać pokusą do interesownych pochlebstw i czułości, a wytwarzają tło psychologiczne do późniejszych spekulacji na pomyślne orboty losu: bogate małżeństwo, sukcesję lub wygraną na loterji. Zatym żadnych pieniężnych podarków na imieniny lub święta, lecz pensja choćby drobniutka ale stała. Po wtóre źródłem dochodów dziecka nie powinny być nigdy jego zasługi moralne lub postępy naukowe. Ani za pilność i uwagę, ani za dobre sprawowanie, ani tym mniej za zdolności swe nie powinno ono pobierać zapłaty. Jest to po prostu demoralizujące, a zarazem paczy wyobrażenia dziecka, gdyż w miejsce korzyści bezwzględnej, jaką jest postęp umysłowy lub moralny, wysuwa się na pierwszy plan korzyść względną, jaką stanowią pieniądze. Po trzecie pensja, którą dziecko otrzymuje, musi mu służyć na pokrycie pewnych koniecznych wydatków, aby ono zrozumiało, że pieniądz nie jest zabawką, lecz środkiem do zaspokajania potrzeb i że tylko to, co pozostanie po załatwieniu wydatków koniecznych, mogą poświęcać na drobne przyjemności.

W tym celu pensja ich powinna być tak unormowana, by w stosunku do wydatków, które ma pokrywać, nie była ani zamała, ani za wielka, by wystarczała na nie w zupełności, a pozostawiała nadwyżki tylko wtedy, gdy dziecko oszczędnie gospodarować nią będzie. Zbyt mała, wywołująca stałe niedobory, może się dla dziecka stać pokusą do różnych niesympatycznych spekulacji dla powiększenia dochodów, do sprzedawania kolegom swych śniadań albo marek pocztowych, otrzymanych

darmo i t. p. Może również przyzwyczajać je do robienia długów i niepłacenia ich, do nieliczenia się ani ze swojemi ani z cudzemi pieniędzmi. Zbyt wielka natomiast zwalnia od wszelkiej przezorności i pozwala wyrzucać pieniądze na zbytkowne jednodniowe zachcianki.

Wreszcie najważniejszą może zasadą jest, by gospodarkę pieniężną dziecka zwolnić od wszelkiej kontroli i przymusu, gdyż tylko wtedy jest ona tym, czym ma być, szkołą samodzielności i praktyczności przy pomocy własnego doświadczenia. Za nieporządek, lekkomyślność, marnotrawstwo dziecko odpowiadać powinno tylko przed samym sobą. Wolno i należy żądać, by, dostając pieniądze na kajety szkolne, miało je zawsze w porządku, jeżeli zaś wyda uzyskaną na ten cel pensję na cukierki, można kupić mu zeszyty i wstrzymać wypłatę następnej pensji póty, póki się wydana sumka nie pokryje. Nie powinniśmy natomiast zupełnie wglądać w to, na co ono użyje zaoszczędzonego grosza, ani też nie powinniśmy zmuszać dzieci do kapitalizowania swych oszczędności.

Szkolne kasy oszczędności zostały przez wszystkich myślących wychowawców z pedagogicznego punktu widzenia potępione. Wpajają one w umysły dzieci przesadne wyobrażenie o wartości pieniędzy, przyzwyczajają do tego, by dzieci w nich widziały nie środek, lecz cel, dla którego warto ponosić osobiste ofiary. Pieniądz, który dziecko ma w ręku, za który nabywa zeszyt, stalówkę, cukierek, podarunek dla siostrzyczki, ma dla niego dotykalną, jasno określoną wartość, reprezentuje pewną sumę dobrze mu znanych korzyści lub przyjemności. Kapitalik, złożony w kasie i przynoszący procenta, przybiera charakter jakiejś mitycznej potęgi, jakiegoś przywileju, który ma je w swoim czasie zwolnić od obowiązku polegania na własnej pracy.

Sądzę też, że bynajmniej nie zasługują na pochwałę tak często nawet w bajeczkach moralnych apoteozowane oszczędności na jedzeniu, np. składanie cukru, przeznaczonego do herbaty, a następnie sprzedawanie go dla zyskania pieniędzy na jałmużnę dla biednej sierotki, albo wyrzekanie się drugich śniadań i pobieranie za nie opłaty. W rozsądnym wychowaniu jedzenie nie powinno być uważane jako przyjemność i zbytek, lecz jako konieczność życiowa, jako obowiązek względem własnego organizmu. Dziecko nie dla tego otrzymuje śniadanie, że

ma do niego prawo, lecz że ono mu jest dla zdrowia potrzebne, jeżeli zatym nie ma apetytu, to rodzice nie są obowiązani dawać mu za to żadnego odszkodowania w monecie, jeżeli zaś jest głodne, to powinno jeść, aby mieć siły i zdrowie do pracy.

Ścisłe kontrolowanie osobistych wydatków dziecka dla przekonania się, na co mianowicie idą zaoszczędzone przez nie pieniądze, prowadzi nie do oszczędności, lecz do obłudy. Wiemy wszyscy, jak się to prowadzą takie książki rachunkowe, które mają dostarczać wychowawcom treści do nauk moralnych! Każdy grosz, wydany na „irysy", figuruje w rubryce „dla ubogiego".

Kwestja jałmużny i podarunków należy już właściwie do rozdziału, w którym mówić będę o uczuciach altruistycznych. Rozbudzanie ich jest też jedynym racjonalnym środkiem zwalczania zazdrości. Ta ostatnia jest napozór bardzo naturalnym uczuciem, ale niezmiernie szybko zniknąć może dzięki odpowiedniemu oddziaływaniu i przerodzić się w zdolność radowania się cudzą przyjemnością, co zresztą jest rzadsze niż zdolność ubolewania nad cudzym cierpieniem. Niestety, w naszym systemie wychowawczym popełnia się dużo grzechów śmiertelnych przeciw tej dążności, mianowicie, posługując się nieustannie motywem emulacji dla podniecania energji dziecka czy to gdy o naukę, czy gdy o inne zdobycze wychowania chodzi. Przeciwieństwem zazdrości jest solidarność w swych najróżnorodniejszych zastosowaniach. Ażeby ją rozwinąć, przedewszystkim trzeba unikać wszelkiego przeciwstawiania dziecka i jego interesów innym osobom i ich interesom,—wpajać w nie przekonanie, że powodzenie innych nie jest nigdy przyczyną ich niepowodzenia i bynajmniej ich pomyślności nie wyklucza, owszem nawet powiększa ją. Niezmiernie często wygłaszana rada, by w razie przeciwności myśleć nie o tych, którzy są od nas szczęśliwsi, lecz o bardziej nieszczęśliwych, jest niemoralną. Czyż wyobrażenie cudzego nieszczęścia może być kiedykolwiek dla dobrego człowieka pociechą?

Dość często słyszy się hurtowne oskarżanie dzieci o skłonność do „okrucieństwa" i „brak serca", rzadko jednak zarzuty te są uzasadnione, a kto zblizka obserwował dziatwę, nie krępując jej swą obecnością i kontrolą, a umiejętnie wnikając w pobudki jej postępowania, ten niewątpliwie nie potwier-

dzi wniosku, by cechy te miały być powszechną właściwością dziecięcego wieku. Okrucieństwem nazywamy radowanie się cudzym cierpieniem, brakiem serca — obojętność względem cierpień. Ani jedno ani drugie nie jest u dzieci objawem normalnym, choć często pozory przemawają za tym poglądem.

Świadome rozkoszowanie się cudzym cierpieniem zdarzać się może tylko u dziedzicznie obarczonych nienormalnych wyjątków, lub u dzieci, nad któremi znęcają się ich wychowawcy— czasem z zupełnie czystym sumieniem w przekonaniu, że to czynią dla ich dobra. Jeżeli dziecko bardzo często od tych, którzy są jego bezpośrednią władzą i najwyższą dla niego powagą, odbiera cięgi i razy, jest za uszy targane, ciągnione za włosy, zamykane do ciemnicy i t. p.—to może gorycz i bunt wzbierać u niego do tego stopnia, że czuje potrzebę dania ujścia swemu rozjątrzeniu wobec istot słabszych od siebie i równie wobec niego bezbronnych, jak ono wobec swych wychowawców. Zjawisko to powtarza się wszędzie, nawet w świecie dorosłych. Żołnierz niemiecki, nad którym bezkarnie znęca się jego podoficer, staje się brutalnym i okrutnym względem Murzynów w Kamerunie i Chińczyków w Pekinie. Umysł oswaja się z tym, że okrucieństwo i brutalność nieodłącznie towarzyszą władzy i sile i lubuje się w nich, jako w stwierdzeniu swej powagi. Nie dziwiłabym się, gdyby ze szkółek ludowych w Niemczech, gdzie trzcina jest równie niezbędnym przy nauce sprzętem jak ołówek lub pióro, wychodziły jednostki do okrucieństwa skłonne.

To jednak, co u ogółu dzieci bardzo często do objawów okrucieństwa zaliczamy, jest najczęściej wynikiem dziecięcej głupoty. Najczęściej zarzuca się dzieciom okrucieństwo względem zwierząt i to dla tego, że ich zabawy bywają nieraz dla nich dręczące lub bolesne; zwykle jednak dzieci nie uświadamiają sobie wcale cierpień, które zadają — nie rozumieją nawet, że te istoty, któremi się bawią, mogą cierpieć. Pies, kot, żaba, jaszczurka — w ich oczach uchodzą za zabawki o tyle ponętniejsze, że się same ruszają, a jak nie czynią sobie z tego skrupułu, by drewnianemu konikowi połamać nogi, lub lalkę uwiązać na sznurku i u klamki zawiesić, tak bez wyrzutu sumienia wiążą kotowi nogi lub ćwiartują żabę. Motywem jest tu często ciekawość, chęć eksperymentowania, żądza dokładnego zbadania i opanowania posiadanego przedmiotu, słowem, to wszystko, co

jest u nich pobudką każdej zabawy. Zwykle najzupełniej wystarcza wyjaśnić dzieciom życie zwierząt i ich potrzeby, pokrewieństwo i analogję z potrzebami i uczuciami człowieka, by zaprzestały karygodnej zabawki, a nawet przejęły się przywiązaniem i pieszczotliwością względem wszystkich żyjących tworów, dochodząc nieraz do sentymentalizmu i egzaltacji, jakich my, dorośli, ani zrozumieć, ani podzielać nie umiemy.

Wiadomą jest rzeczą, że spółczucie wzrasta w miarę, im przedmiot spółczucia jest nam bliższym, lepiej znanym i bardziej zrozumiałym. Ulubiony kotek budzi wiecej spółczucia niż ptaszek, którego on zadusił. Im więcej dzieci przestają ze zwierzętami, pielęgnują je, pieszczą, interesują się ich życiem i obyczajami, tym bardziej czują wstręt do zadawania im cierpień, że zaś my, dorośli, zwykle dalej się trzymamy od zwierzęcego świata i mniej z nim przestajemy, rządzimy się więcej rozumowaniem niż uczuciem, nie możemy podzielać w zupełności uczuć dzieci, które się ze zwierzętami bratają i stawiają z niemi na równi. Dziecko szczerze oburza się na myśl utopienia nowonarodzonych kociąt, zastrzelenia starego, schorowanego psa, zabicia kury na obiad. W jego oczach są to karygodne morderstwa.

Zdaje mi się, że stała skłonność do okrucieństwa idzie zwykle w parze z tępością umysłu i brakiem wyobraźni,—o ile nie jest wytworem złego wychowania.

Tą samą przyczyną, co pozorne okrucieństwo, tłumaczy się zwykle i pozorny brak serca czyli indyferentyzm wobec cudzych cierpień. My, dorośli, stawiamy zwykle dzieciom pod tym względem wymagania zbyt wygórowane, nie uwzględniając, że uczuciowość dziecka musi się rozwijać stopniowo tak samo, jak jego inteligiencja, że kultura uczuć musi postępować równolegle z kulturą umysłu, a nawet zależnie od niej. Dziecko nie może zrozumieć ogromnie licznej kategorji naszych cierpień, gdyż mu po prostu braknie odpowiednich grup wyobrażeń. Jego własne dziecinne doświadczenia dostarczają mu bardzo niewiele danych. Ból fizyczny, głód, zmęczenie, strach, osamotnienie wreszcie są to najlepiej znane dzieciom cierpienia i tym może szczerze spółczuć. Ponieważ jego uczucia są tak bardzo proste, nie omylę się może, twierdząc, że względnie łatwiej im jest zrozumieć

cierpienia zwierząt niż niejedno cierpienie dorosłych, np. rodziców.

Najczęściej razi nas obojętność dziecka wobec śmierci osób blizkich, a właśnie w tym razie zgorszenie jest zupełnie nie na miejscu, gdyż dziecko bezwarunkowo nie może rozumieć całej grozy śmierci. Pamięcią obejmuje ono tylko bardzo niewielkie okresy przeszłości, a długich okresów przyszłości przewidywać nie umie; wyobrażenia jego o czasie są zatym bardzo ograniczone, a wyraz „nigdy" nie ma tego, co dla nas znaczenia. Ruchliwość i zmienność wrażeń przyczynia się również do tego, że ono łatwo zapomina i — że tak powiem — szybko wyrasta ze swych uczuć i przyzwyczajeń, tak jak wyrasta z przeszłorocznych sukienek. To, co na dłuższy czas zejdzie z oczu, przestaje istnieć dla niego; długa rozłąka znaczy u niego tyle co śmierć, i każda osoba, która w ciągu pewnego czasu nie ukazuje się na jego horyzoncie, już jest dla niego umarłą. Jest to tak dalece prawdą u małych dzieci, że ujrzenie kogoś z blizkich po długim rozstaniu budzi w nich pewien rodzaj lęku, niby zmartwychwstanie kogoś, kogo już nie było. Dzieci żyją chwilą obecną; wspomnienia i nadzieje bardzo nikłą grają rolę w ich życiu i dla tego to właśnie wrażenie, jakiego doznają wobec śmierci, zależy zwykle od towarzyszących mu okoliczności.

Jeżeli dłuższa choroba pozbawia je towarzystwa lub opieki blizkiej osoby, to zdążyły się od niej poniekąd odzwyczaić, zanim umarła, a wieść o zgonie przyjmą mniej więcej obojętnie, jeżeli on natychmiastowych i bezpośrednich zmian w ich życiu nie sprowadza. Jeśli wokoło siebie widzą płacz, ponury smutek otoczenia, to chwilami ogólnym nastrojem przejmować się będą, ale z drugiej strony różne nowe wrażenia, towarzyszące żałobnym obrzędom, tak ich uwagę pochłoną, że same przez się stanowić mogą pewną rozrywkę i podtrzymywać pogodę umysłu, a nawet dobry humor. Czasem znów objawy spółczucia i zainteresowania ze strony osób postronnych, mogą zamienić chwile ciężkiej żałoby w bardzo miłą epokę dla dziecka, którego nigdy przedtym tyle osób nie pieściło. To, co dla nas jest ciosem, dla nich bywa czasem ciekawą nowością. Nie znaczy to wcale, by one po swojemu zmarłej osoby nie kochały i by jej kiedyś w przyszłości nie miały z żalem wspominać, lecz że nie leży w ich mocy długi czas trwać w jednym nastroju i długo zatrzy-

mywać w swej świadomości tylko pewną unieruchomioną grupę wyobrażeń. „Smutne to, że mama umarła, ale światła i kwiaty przy katafalku są bardzo ładne, a ciocia bardzo dobra i wszyscy, co przyszli na pogrzeb, bardzo uprzejmi, a na cmentarzu leżało tyle ładnych kasztanów, świeżo upadłych z drzewa, a wracając, jechałam karetą" — oto mniej więcej szereg wyobrażeń, które snują się nieprzerwanym łańcuchem w umyśle dziecka, wzajemnie się usuwając.

Naturalnie, że im dziecko jest starszym, tym silniej zakorzenione w nim uczuciowe nawyknienia, tym więcej spoistości w jego myślach i tym głębiej i silniej cierpienie odczuwa. Jednakże i u starszych, a nawet u dorastających dzieci wrodzona im żywotność, potrzeba rwania się w przyszłość, a nie zatrzymywania się nad przeszłością chroni je od pogrążania się w smutnej zadumie i głębokiej rozpaczy. My zaś, mierząc ich uczucia, naszą dojrzałą miarą, niesłusznie piętnujemy ich nieczułość, co one odczuwają jako upokorzenie i niesprawiedliwość. Nieraz nawet tym sposobem skłaniamy je do fałszu i komedji. Dziecko czuje, że mu „wypada" płakać, że spokój i wesołość będą mu za złe wzięte i sili się na łzy i posępne miny, lub popisuje się wypowiadaniem zmartwienia, którego wcale nie odczuwa. Jeżeli zaś w jakiejkolwiek dziedzinie wychowania przymus fizyczny czy moralny okazuje się szkodliwym, to właśnie tam, gdzie chodzi o kształcenie uczuć. Tylko szczere i samorzutne uczucia mają istotną wartość, a nie mogą się zupełnie rozwinąć i dojrzeć tam, gdzie dziecko spotyka się z gotowym szablonem uczuciowym i do niego dociągać się musi. Wypada tęsknić za nieobecną mamą, kochać więcej tatę niż wesołego wujaszka, płakać po zmarłym braciszku i wzdychać smętnie na wspomnienia nieboszczki babki, która w pamięci dziecka zaznaczyła się tylko kilku ładnemi podarunkami.

Dziecko, któremu żadnych konwencjonalnych uczuć nie narzucamy, łatwo rozwinąć może w sobie uczuciowość szczerą, jeżeli tylko w otoczeniu swym znajdzie dużo pierwiastków miłości i przywiązania zamiast nudnych kazań o dobrym sercu, wdzięczności dla rodziców i t. p.—i jeśli umysł jego wcześnie zdołamy zainteresować cudzemi pragnieniami, potrzebami i cierpieniami. Często bardzo spotykamy szczere dziecięce spółczucie, objawiające się w sposób zupełnie nieoczekiwany, jeżeli bystry umysł

dziecka przeniknie powody i charakter cierpienia, które łagodzić usiłuje. Ludzie nieszczęśliwi, a uskarżający się na nieczułość dzieci, są to najczęściej ci, którzy się od nich trzymają zdaleka, nie narażają swej powagi zniżaniem się do nich i dlatego są w oczach dzieci nie żywemi i czującemi istotami, lecz wcieleniem władzy. Zdarzają się nieraz ciekawe fakty, rzucające światło na tę stronę natury dziecięcej. Nauczyciel, będący stale pośmiewiskiem swych uczniów, wiecznie przez nich psotami drażniony, a broniący się pogróżkami lub skargami przed zwierzchnością szkolną, naraz staje się w oczach malców innym człowiekiem, istotą zasługującą na szacunek i spółczucie, jeśli odkryją jakąś dla nich zrozumiałą i sympatyczną stronę jego prywatnego życia, zobaczą go w roli kochającego swą dziatwę i troskliwego o nią ojca, dowiedzą się, że jest ciężko na chleb pracującym biedakiem i t. p. Wówczas dopiero zrozumieją, że ten zdziwaczały belfer jest jak oni człowiekiem, który kocha, cierpi, męczy się i o przyszłość troszczy, a to odkrycie odrazu ich złośliwość hamuje. Jeżeli chcemy sobie zaskarbić przywiązanie dzieci i rościmy pretensję do ich sympatji i wdzięczności, to nie występujmy wobec nich w roli jakiegoś nieosobistego wcielenia władzy lub systemu, lecz w roli starszych i doświadczonych przyjaciół i kierowników. Niech w nas widzą żyjące indywidualności, ludzi ze wszystkiemi ludzkiemi cechami, a więc blizkie im i dla nich zrozumiałe, choć wyższością umysłu i charakteru imponujące istoty. Wtedy napewno na brak serca z ich strony nie będziemy mieli powodu się uskarżać.

W ciągu poprzednich wywodów moich zapewne czytelnik już dojść mógł do wniosku, że żaden z najpowszechniejszych, a powyżej omawianych, objawów egoizmu nie świadczy bezwarunkowo ujemnie o dziecięcej naturze, że wytępianie i wykorzenianie nie jest tu konieczne, chodzi raczej o przekształcanie i uszlachetnianie albo co najwyżej o otoczenie dziecka takiemi wpływami, wśród których te skłonności zwolna. naturalnym biegiem rzeczy zanikałyby same.

Niedość na tym; są i takie egoistyczne popędy, które wychowawcy raczej umacniać i potęgować powinni, jako niezmiernie cennego sprzymierzeńca w dążeniu do urabiania charakteru dziecka, naturalnie równocześnie usuwając to wszystko, co je spaczyć może. Tu zaliczam skłonności, które obejmujemy wy-

razem miłość własna, nawet w języku potocznym ściśle odróżniane od samolubstwa, którego pozornie wydaje się synonimem.

Nawet teoretycznie miłość własna jest uczuciem zupełnie uprawnionym. Zasadniczym rysem etyki humanitarnej jest poszanowanie człowieka. Zasadę, że człowiek dla człowieka powinien być świętością, można uważać za punkt wyjścia moralności. Ponieważ zaś, psychologicznie rzecz biorąc każda jednostka może zrozumieć i odczuć drugą tylko przez porównanie ze samą sobą, miłość siebie samego musi być początkiem miłości bliźniego, klasą wstępną szkoły humanitaryzmu. Przykazanie „kochaj bliźniego, jak siebie samego" oparte jest na stwierdzeniu tego naturalnego psychologicznego porządku, wedle którego rozwijają się uczucia ludzkie.

Im wyższy stopień psychicznej kultury osiąga jednostka, tym szlachetniejsze formy przybiera jej miłość własna. Ze ślepego popędu do bronienia siebie i utrzymywania swej egzystencji, przechodzi w dążność do podnoszenia się na wyższy szczebel życiowego rozwoju, wiarę w swe siły, uszanowanie swej wartości, swej niezależności i wyższości.

Staje się ona poczuciem osobistej godności i szlachetną ambicją, która jest najsilniejszą dźwignią udoskonalenia, warunkiem doskonałości człowieka.

Wiemy, że już nawet w najmniejszym dziecku ten popęd do doskonalenia się występuje w zupełnie niedwuznacznej formie. Już i w pierwszej epoce swego życia raduje się ono głośno każdym osiągniętym postępem i jest bardzo wrażliwe na pochwałę i zachętę. Nawet maleństwo może się zdobywać na nadmierne na swój wiek, a nawet szkodliwe dla siebie wysiłki pod wpływem czysto moralnej pobudki, chęci okazania się silnym i mądrym, co niejednokrotnie stwierdzać można przy nauce chodzenia, gdy nierozważne mamy wbijają dziecko w ambicję, by pokazało, jak dobrze trzyma się na nóżkach.

Zdaje się, że wogóle najpotężniejszym bodźcem do przezwyciężenia trudności i ćwiczenia sił czy to umysłowych, czy fizycznych jest dla dziecka właśnie ambicja, chęć stwierdzenia swej siły i wartości. Wiara w siebie zwiększa jego energję, a spotęgowany szacunek dla siebie samego jest najpożądańszą nagrodą poniesionych trudów. Dziecko, które straci to poszanowanie siebie, t. j. ambicję i poczucie godności, jest bardzo mało

obiecującym materjałem dla wychowawcy. Nie to, które się nikogo nie boi, lecz to, które się niczego nie wstydzi, jest najtrudniejszym do prowadzenia.

Pierwszym warunkiem oszczędzania i potęgowania ambicji szlachetnej w dziecku jest wykreślenie z systemu wychowawczego wszelkich upokarzających i brutalnych scen, dotkliwych i grubych kar, szorstkiego, ordynarnego łajania, wymyślania—słowem, tego wszystkiego, co się składa na poniewieranie dziecka, a czego tak często z czystym sumieniem dopuszczają się starsi w przekonaniu, że to czynią dla jego dobra i że z tej racji wszystko im wolno.

Kierowniczka jednego z najlepszych ogródków freblowskich w Warszawie mówiła mi, że śród dzieci jej zakładu po kilku dniach rozróżnić może te, które są bite w domu, gdyż na nie żadna nagana nie robi wrażenia. „Jeżeli dziecko na pierwsze napomnienie udzielone rumieni się, oczy spuszcza i z trudem łzy powstrzymuje, wiem, że jeszcze nigdy nie dostało w skórę". Nie obawa kary jest najpewniejszym hamulcem dziecięcych wybryków, lecz obawa upokorzenia na myśl, że okaże się gorszym niż inne, że będzie wyróżnionym niekorzystnie.

Dalej należy przyjąć jako zasadę, że dziecko traktujemy jako małego człowieka, wierzymy w jego rozsądek, odwołujemy do niego i na niego liczymy, że wkładamy na nie odpowiedzialność za jego postępki, uznajemy jego dobre chęci lub usprawiedliwione pragnienia, słowem, że w nim widzimy nie naszą rzecz, którą rozporządzamy dowolnie, lecz małą osobę, która ma pewne prawa i pewne obowiązki, choć mniejsze prawa i obowiązki niż ludzie dorośli.

Spółczesna praktyka wychowawcza daleką jest niezmiernie od wcielania w życie tej zasady. Małemu dziecku pozwalamy na wszystko; jest ono rozkoszną zabawką, niby psiaczkiem faworytem, którym się zachwycają domowi i rozweselają goście. Później, gdy przestaje być zabawnym, staje się nieznośnym. Dawniej dla tego, że było małe, wszystko mu było wolno, dziś dla tego, że małe, wszystkiego mu bronią. To, co mówi, z góry poczytuje się za niedorzeczne, to, co robi, z góry za niewłaściwe. A tymczasem w nim zaczynają się już budzić pewne indywidualne cechy i skłonności, jego „ja" rysuje się coraz wyraźniej, ono czuje się osobą od drugich odrębną, ale dowiaduje się na ka-

żdym kroku, że ta „osoba” wcale nie wchodzi w rachubę, że ma być tylko biernym i uległym narzędziem w ręku wychowawców. Zamiast zaufania i zachęty, doznaje ciągle podejrzeń, dozoru i kontroli, a im jest starszym, tym te podejrzenia i dozór dotkliwiej je upokarzają. Przez całe swe postępowanie odbieramy dzieciom i młodzieży wiarę we własne siły i poczucie własnej wartości, a potym żądamy, by się w nich objawił charakter na zawołanie.

Gdy dziecko zasłuży na naganę, nie piętnujemy jego postępku, lecz charakteryzujemy ujemnie jego osobę: „Jesteś leniuchem”, „jesteś kłamcą” i t. p. zamiast utrzymywać je w przekonaniu, że jego wykroczenia nie są czymś nierozerwalnie związanym z jego naturą, lecz błędem, zapomnieniem się, chwilową porażką w walce z pokusami, słowem, czymś okolicznościowym, przypadkowym, a ich niegodnym, czymś, ponad co wyrosnąć mogą i powinny. Naturalnie nie chodzi tu o stylizację samą, lecz o cały ton postępowania z dzieckiem. Nie jest zbrodnią przeciw pedagogji, stwierdziwszy złe nałogi dziecka, użyć powyżej przytoczonego wyrażenia, byleby dziecko rozumiało i czuło, że my wierzymy w możność zmiany, w chęć poprawy, w to nareszcie, że nasza charakterystyka ma tylko przemijające znaczenie.

Szlachetna ambicja i wiara w siebie powinna prowadzić do stawiania sobie wysokich wymagań. Skoro dziecko tłumaczy się, że jest dla niego zbyt trudnym bądź to wykonanie jakiejś pracy, bądź też pozbycie się złego zwyczaju, powiedzmy mu, że marnym stworzeniem jest ten, kto tylko łatwe rzeczy robić umie. Niech wie, że celem, jaki mu stawiamy, nie jest osiągnięcie poziomu przeciętnej miernoty, lecz istotna wyższość.

Bardzo fałszywie pojęliby moje słowa ci czytelnicy, którzyby sądzili, że polecam zaszczepianie próżności w dziecku przez zasypywanie je pochwałami i rozbudzanie upodobania do pochlebstw. Próżność jest zwyrodniałą formą miłości własnej, a nawet przechodzi w jej antytezę: poniża człowieka zamiast go podwyższać, każe mu szukać miary swej wartości nie w sobie, lecz poza sobą, nie w istotnych cechach swej natury, lecz w ich pozorach. Często też ci rodzice, którzy najsilniej podsycają próżność dziecka, najbardziej jego godność osobistą poniżają.

Do tego rezultatu prowadzą wszystkie popisy dzieci i popisywanie się dziećmi. Dla zadowolenia rodzicielskiej próżności

dzieci muszą śpiewać, tańczyć, deklamować wierszyki, powtarzać swoje figielki lub dowcipne „powiedzenia", pokazywać kajety, stroić się i fryzować i t. p. Słowem, traktuje się je jak przedmioty umieszczane w wystawie sklepowej dla olśniewania przechodniów. Ta rola osobliwości wystawianych na pokaz jest dla każdego delikatną wrażliwością obdarzonego dziecka wysoce upokarzającą. Wszystko to, co jest jego osobistą, najprywatniejszą własnością, jego rozum i postępy naukowe, jego wesołość i dobry humor, talent i smak estetyczny, nawet wdzięk i uroda, dary, któremi uposażyła je natura i wychowanie dla jego szczęścia i szczęścia drugich, redukujemy do znaczenia jakiejś jarmarcznej popisowej sztuki i prezentujemy nasze dzieci niby uczone małpeczki dla uciechy gawiedzi.

Takie popisywanie się dziećmi zabija w nich prostotę, szczerość i naiwną śmiałość, właściwą tym, które nie są nigdy oglądane i podziwiane, lecz za to zawsze otaczane życzliwością. Dzieci nie powinny nigdy grać żadnej roli, nigdy nastrajać się „od święta", robić cośkolwiek dla oka ludzkiego, do czego nie są obowiązane stale, w normalnych warunkach. Nie powinny nigdy zmierzać do tego, by się wydawać lepsze niż są w istocie, lecz by, będąc zawsze tym, czym są naprawdę, były miłe sobie i drugim. Żadnego blichtru, żadnego szyku, żadnej blagi! Wszystkie pożyczane blaski są upokarzającą komedją, uznaniem swej małej wartości rzeczywistej. Szczerość i prostota idą zawsze w parze z wiarą w siebie samego. Osioł w bajce przywdział lwią skórę, ale lew nie zeszpecił się nigdy żadną maskaradą.

Wystawianie dzieci na pokaz ma zawsze ten rezultat, że, zmuszając „widzów" do wypowiadania często bardzo nieszczerych i nieuzasadnionych pochwał, oswaja dzieci z taniemi tryumfami i obniża skalę ich wymagań względem siebie samych. Dzieci, tak jak młode talenty, potrzebują obok zachęty i podniety także i sumiennej krytyki, a wykolejają się i wpadają w manjerę, skoro tylko wejdą w jakieś kółko wzajemnej adoracji. Łatwy sukces znacznie więcej szkodzi niż twarda walka o zasłużone uznanie.

Wszystko, co się w tym kierunku zrobić może i powinno, zależy wyłącznie od zreformowania rodziców, oni to bowiem sami zaszczepiają w dzieciach z gorliwością godną lepszej sprawy

próżność, blagę i hipokryzję, te największe hamulce rzeczywistego postępu i udoskonalenia. Najprzód należałoby wprowadzić w życie rodzin i w stosunki towarzyskie szlachetną prostotę i szczerość, nieodłączne towarzyszki poczucia godności osobistej, a wtedy zaszczepienie ich dzieciom dokona się samo przez się.

Jakkolwiek lwia część odpowiedzialności spada tu na wychowanie domowe i na wpływ atmosfery towarzyskiej, w której się dzieci obracają, jednakże nie bez winy bywa czasem i wychowanie publiczne tam mianowicie, gdzie nie wykreślono z programu publicznych popisów szkolnych, a zwłaszcza tam, gdzie na porządku dziennym są różne odznaczenia, kokardy i honorowe tytuły. System ten panuje nieomal bez wyjątku w szkołach klasztornych lub też wzorujących się na klasztornym systemie i dzięki temu właśnie jednostki, które dożywotniemi ślubami zobowiązują się do ewangielicznej pokory, przez dziwną sprzeczność hodują w powierzonych sobie dzieciach próżność, pychę i przesądy kastowe. Celującą i wzorową uczennicę powinno się odróżniać nie po białej szarfie, lecz po jej postępowaniu, gdyż zewnętrzne patentowanie zasługi stanowi bardzo niebezpieczną pokusę do podrabiania ogólnie cenionej marki. Bezwarunkowo należy uznawać i pochwalać każdy moralny i umysłowy postęp dziecka; ma ono do tego prawo, tak samo jak do sprostowań i napomnień; jednakże forma, w jakiej się nasze uznanie wyraża, powinna być ile możności dyskretną, nie obliczoną na zewnętrzny rozgłos i efekt, lecz przeznaczoną dla dziecka samego, jako objaw naszego zadowolenia, zachęta i wskazówka, że jest na właściwej drodze i tej się trzymać powinno. Dziecko próżne dąży do celujących stopni za jakąbądź cenę i jakąbądź drogą, dziecko ambitne chce wszystko samo sobie zawdzięczać i czułoby się upokorzone pochwałami, które nie jemu, lecz uczynnemu koledze się należą. Jeżeli dziś tak niesłychanie mało mamy dzieci ambitnych, a takie mnóstwo próżnych, to tylko postępowaniu dorosłych to zawdzięczamy.

Altruistyczne uczucia u dzieci. Z założenia, że egoizm jest wrodzoną cechą każdej jednostki ludzkiej (jak zresztą każdej żyjącej istoty), zupełnie niesłusznie wyprowadzano wniosek, że tylko przełamanie i przezwyciężenie naturalnych popędów do altruizmu prowadzić może. Wogóle na wszelkie uwagi o przeła-

mywaniu i zwalczaniu natury należałoby odpowiadać, że niemożliwe byłoby człowiekowi przyswoić właściwości jego naturze przeciwne, jeżeli zaś jakiekolwiek dążności w świecie ludzkim istnieją i rozwijają się, już to samo dowodzi, że tkwią w naturze ludzkiej.

Odnosi się to w zupełności do popędów altruistycznych i instynktów społecznych. Nie są one wcale przeciwne egoizmowi, są tylko jego dalszym ciągiem. Mówiłam już, że moralność jest podstawą i warunkiem życia gromadnego; im wyższy stopień rozwoju organizacji społecznej, tym wyższej skali moralności wymaga. Miłość bliźniego w swych rozmaitych przejawach jest podstawą moralności, jest cementem społeczeństw, można ją więc nazwać instynktem samozachowawczym zbiorowym, a w najszerszym znaczeniu—gatunkowym. Miłość jednostki i miłość rodzinna jest tylko rozszerzonym egoizmem, to prawda, ale rozszerzeniem sfery naszego egoizmu jest również i miłość ojczyzny, a dalszym miłość ludzkości. Otóż w wychowaniu właśnie nie o to chodzi, by egoizm zwalczać i wytępiać, lecz by jego zakres rozszerzać.

Wszelkie walki między egoizmem a altruizmem, między prywatnym interesem a poświęceniem dla dobra ogólnego, należy uważać zatym jako zapasy nie dwóch z gruntu antagonistycznych pierwiastków, lecz dwuch stopni kultury społecznej.

Egoista, dbający tylko o własny interes, jest barbarzyńcą w porównaniu z człowiekiem umiejącym żyć dla swych blizkich i kochanych, dla rodziny, dla kraju; a patryjota, głoszący egoizm narodowy, barbarzyńcą wobec tego, kto żąda sprawiedliwości dla wszystkich, blizkich czy dalekich, swoich czy obcych, białych, czarnych czy żółtych.

Obserwacja natury dziecięcej zupełnie potwierdza to teoretyczne założenie.

Pierwsze objawy sympatji i przywiązania biorą początek w czysto egoistycznych popędach, w potrzebie opieki i starań. Dziecko przywiązuje się najprzód do matki lub niańki jako osoby dla jego szczęścia, a nawet dla jego istnienia niezbędnej, jako do źródła wszystkich miłych wrażeń, jakich już doznało i jakich jeszcze oczekuje. Pozostawione samo sobie czuje się ono słabym, bezbronnym i bezradnym, tylko obecność osoby blizkiej uspokaja je i dodaje mu otuchy. Płacz jego cichnie na odgłos jej kro-

ków lub dźwięk głosu, a obawa je opuszcza, gdy czuje na sobie jej opiekuńcze spojrzenie. Bez najmniejszego udziału woli i wpływu wychowawcy zaczyna dziecko uważać krzywdę tej osoby za swoją własną i bronić jej energicznie przed każdą zaczepką lub przykrością. Być może, że i ta obrona ma również egoistyczny charakter obrony swej własności, niemniej przechodzi czasem w bezinteresowny objaw uczucia, gdy dziecko nie pozwala naprzykład nic złego o swych rodzicach powiedzieć, gdy im samo łzy ociera i w smutku tuli, odwzajemniając się za podobne objawy czułości z ich strony.

W pierwszych latach życia rozwojowi popędów sympatycznych przychodzi w pomoc wrażliwość dziecka, nieświadome i czysto odruchowe przejmowanie się nastrojem otoczenia. Niejednokrotnie już psychologowie stwierdzili u małych dzieci dziwną wrażliwość na wyraz twarzy osób otaczających. Wystarcza spoglądać groźnie na niemowlę przez kilka sekund, by je napełnić strachem i płacz jego wywołać. Często również zdarza się, że gdy dorośli wybuchają śmiechem, dziecko, nie rozumiejące wcale powodów ich wesołości, również śmiać się zaczyna. Może gra tu rolę popęd do naśladownictwa, w każdym razie, zważywszy ścisłą łączność między uczuciem a jego zewnętrznym objawem, łączność, która w świetle najnowszych psychologicznych teorji[1]) zdaje się polegać na oddziaływaniu wzajemnym, przyznać trzeba, że już w pierwotnej naturze człowieka tkwi zdolność podzielania cudzych uczuć.

Dzięki tej pierwiastkowej skłonności rozwijanie popędów altruistycznych w dzieciach okazuje się niezmiernie łatwym, skoro tylko wychowawcy zawczasu w tym kierunku usiłowania swe zwrócą i wątłe zawiązki altruizmu troskliwie pielęgnują.

Ogromną pomocą jest w tym razie żywa wyobraźnia dziecka. Zdaje mi się, że jej znaczenie dla wychowania moralnego jeszcze dostatecznie nie jest ocenione. Zdolność odtwarzania cudzych stanów uczuciowych, stawiania się w cudzym położeniu, wcielanie się, że tak powiem, w innego człowieka, stanowiąca podstawę wszystkich cnót społecznych, podstawę sprawiedliwości nawet, najzupełniej jest zależną od siły wyobraźni. Działając na wyobraźnię, można rozszerzać zakres uczuć dziecka do najrozleg-

[1]) Teorja James'a.

leglejszych zamierzonych granic; przy wyobraźni tępej lub przez wychowanie jednostronne obezwładnionej i skrępowanej jest to zupełnie niemożliwe. To, co zwykle w mowie potocznej nazywamy oschłością lub ciasnotą serca, najczęściej tłumaczy się brakiem wyobraźni. Ludzie po prostu nie umieją wniknąć w położenie, w którym się nigdy nie znajdowali, i dla tego obojętnie przechodzą wobec niezaspokojonych potrzeb i dotkliwych cierpień, które do nich nie przemawiają zrozumiałym językiem. Słynne powiedzenie Marji Antoniny, która nie pojmowała, jak można być głodnym, gdyż w ostateczności można zjeść kawałek chleba z masłem, powtarza się niezmiernie często w różnych warjantach i jest typowym dla tego rodzaju egoizmu, związanego z niedorozwojem lub z niedość wszechstronnym rozwojem wyobraźni. U dzieci ta zdolność wcielania się w inne istoty dochodzić może czasem do ogromnej siły, naturalnie w zakresie stosunków dla nich zrozumiałych. Niektóre z nich nie mogą znosić widoku obrazka, na którym przedstawione jest jakieś cierpienie, a smutne bajeczki o nieszczęśliwych lub niegrzecznych i za tę niegrzeczność karanych dzieciach sprawiają im rzeczywistą i bardzo dojmującą przykrość.

Jest jednak rzeczą trochę niebezpieczną wyłączne posługiwanie się fikcją dla rozwijania zdolności sympatycznych w dzieciach. Uczucia, które wzbudza bohater czułej powiastki, lub rysowany baranek oddany na pastwę lwa, mają tę słabą stronę, że nie budzą żadnej czynnej reakcji, rozpływają się w łzach lub trawią same w sobie. Przyzwyczajają one dziecko do czułostkowości czysto teoretycznej, do mazgajowatej nieinterwencji wobec cudzych krzywd i cudzych cierpień. Pożyteczne są one tylko wtedy, gdy dziecko uczy się przenosić swe uczucia z fikcji na analogiczną rzeczywistość i wyrażać je w swym postępowaniu. Powiastki o nieszczęśliwych sierotkach tylko wtedy przyniosą korzyść, jeśli dziecko pod ich wrażeniem okaże opiekuńczą tkliwość dla osieroconego rówieśnika, stanie się łagodniejszym, uprzejmiejszym, skłonniejszym do ustępstw w zabawie i do przebaczania uraz dla tego, „że on nieszczęśliwy". Jeżeli zdoła pohamować swą żywość, by nie mącić spokoju potrzebnego choremu, podzieli się swym śniadaniem z głodnym, posłuży zgrzybiałej staruszce, ułatwi robotę zapracowanej słudze, słowem, jeżeli w tysiącznych drobnych okolicznościach swego dziecięcego życia

przywyknie uczucia swe czynnie wyrażać, wówczas one umacniać i rozwijać się będą, staną się częścią jego charakteru i w miarę dojrzewania przechodzić będą w coraz wyższe fazy kultury uczuciowej. W przeciwnym razie mnożyć się będzie tylko liczny już bardzo zastęp sentymentalnych egoistów, rozrzewniających się łatwo lecz bezskutecznie, a wobec każdego nieszczęścia rozwodzących żale nad tym, „że też to nikt nie zaradzi i w pomoc nie przyjdzie", a zapominających zupełnie, że kimś mogłaby też być ta osoba, która mówi.

Jeżeli mówię o czynnym objawie spółczucia, nie mam bynajmniej na myśli oficjalnej filantropji i udziału dzieci w publicznie spełnianych dobrych uczynkach. Rozmaite uroczystości w przytułkach i ochronach, choinki dla biednych, rozdawnictwa gwiazdki przy udziale dziatwy bogatej, która przychodzi oglądać biedną, bawić się jej ubóstwem i jednodniową uciechą, jaką jej sprawia doroczne święto, a gra przy tym rolę dobrodziejów i słucha wyuczonych aktów wdzięczności, za to, że okruchy ze swego zbytku i komfortu raczyła rzucić nędzarzom, są po prostu demoralizujące, gdyż pogłębiają przepaść między biednym i bogatym dzieckiem, upokarzają pierwsze, a pychę drugiego potęgują. Jeżeli dziecko coś daje, to nie powinno to mieć charakteru jałmużny, lecz podziału. Nie powinno ono w tym widzieć wcale zasługi, ani też oczekiwać żadnej wdzięczności, lecz uważać to za rzecz równie naturalną, jak to, że babci przyniesie okulary lub małemu braciszkowi przeczyta bajeczkę.

O ile są niezepsute i niezmanjerowane przez filantropijne szopki, dzieci same właśnie w ten sposób rzecz pojmują i czują się po prostu zażenowane dziękczynieniami, które przez jakiś, pod wpływem naturalnego porywu spełniony uczynek na siebie ściągają. Że ten, co ma, daje temu, który potrzebuję, wydaje się im zupełnie proste, a przy swej nieznajomości warunków życiowych nie liczą się nawet zupełnie z niemożnością ubrania wszystkich nieodzianych i nakarmienia wszystkich głodnych.

Nie sądzę także, aby zbieranie publicznych ofiar od dzieci na cele dobroczynne posiadało znaczenie wychowawcze — przynajmniej póty, póki dziecko nie zrozumie skomplikowanego mechanizmu instytucji społecznych, ich celu i znaczenia. Celem filantropów jest zebranie jak największej ilości pieniędzy na za-

kłady dobroczynne i temu celowi niewątpliwie mogą usłużyć datki, przesyłane do pisemek dla dzieci przez ich małych czytelników; celem wychowania jednak jest rozwój zdolności odczuwania cudzych potrzeb i zaspokajania ich, a ta zdolność niewiele zyskuje na tym, gdy dziecko przez cudze pośrednictwo składa najczęściej nieswoje grosze na nieznaną mu biedę. Braknie tu najważniejszego w danym razie pierwiastku: samorzutnej inicjatywy, ścisłego związku między uczuciem a czynem. Sugiestja starszych, redakcji, lub chęć naśladowania innych czytelników tegoż pisemka grają tu główną rolę i datek staje się często aktem dość bezmyślnym.

Cokolwiek da się wogóle i z punktu widzenia praktycznego powiedzeć na korzyść „filantropji rozumnej", a przeciw „filantropji odruchowej" w wychowaniu (nie mówię tu o dorosłej lub dorastającej młodzieży), tylko właśnie ta odruchowa, prywatna filantropja, wytwarzająca ścisłe skojarzenie między wyobrażeniem, uczuciem i czynem, blizką łączność między tym, kto pomaga, a tym, kto pomocy potrzebuje, a połączona z zupełną dyskrecją w myśl zasady, by lewica nie wiedziała, co prawica czyni, — może być czynnikiem kształcącym, ćwiczeniem altruizmu.

W miarę postępu rozwoju umysłowego uczucie, w ten sposób pogłębione i utrwalone, może sobie znaleźć zupełnie inne ujście, może szukać dróg najlepszych, wybierać rozważnie środki najskuteczniejsze, ale przedewszystkim musi ono być żywe, szczere i własne—nie zaś z zewnątrz przez opinję i drukowany morał narzucone.

Więzy sympatyczne łączą naszego wychowańca nietylko z temi, których on potrzebuje — jak rodzice, nietylko z temi, którzy jego potrzebować mogą—jak biedni, słabi, nieszczęśliwi, ale i z temi także, z któremi stoi na stopie wzajemnych usług, równych praw i obowiązków.

Właściwe dzieciom instynkty towarzyskie każą im szukać zbliżenia z rówieśnikami. Stosunki koleżeńskie i braterskie są rzeczywistą szkołą uczuć społecznych, zgodności, solidarności i sprawiedliwości.

Istnieje popularny, lecz trochę przestarzały aforyzm, że podstawą charakteru jest umieć słuchać i umieć rozkazywać. Dziś on stracił znaczenie. Spółczesne życie obraca się wkoło

nowych wartości moralnych, a ani słuchanie, ani rozkazywanie nie stanowią już u wstępu 20-go wieku normy obywatelskiego życia. Ponieważ większość stosunków, łączących ludzi z ludźmi, nie polega na zwierzchnictwie, lecz na spółdziałaniu, główną cnotą społeczną jest „zgadzać się"; tego właśnie powinniśmy przedewszystkim uczyć nasze dzieci, a to osiągnąć się daje tylko przez koleżeńskie stosunki. Możliwość wspólnej zabawy, wspólnej pracy, wogóle możliwość spółżycia zależy od zdolności wzajemnego rozumienia się i uwzględniania. Nie można żądać poszanowania dla swojej indywidualności, swoich uczuć i zapatrywań, jeśli się nawzajem nie szanuje cudzych. Doświadczenia koleżeńskiego życia bardzo szybko ten wniosek dziecku narzucają, ściągając nań naturalną karę odosobnienia, jeżeli się tej zasadzie sprzeciwia. Sobkostwo, pycha, zachcianki despotyzmu w życiu koleżeńskim karcone bywają i tępione bez miłosierdzia, jest ono zatym doskonałą szkołą dla rozpieszczonych jedynaków i jedynaczek, grających w domu rolę kapryśnych tyranów.

Tylko w życiu koleżeńskim dziecko ćwiczyć się może w zbiorowym działaniu i zbiorowym ponoszeniu odpowiedzialności, w łączeniu się dla osiągnięcia jakiegoś wspólnego celu, we wzajemnej wymianie usług. Przekonywa się też, jak dalece ta wymiana usług zwiększa korzyści każdego, każdemu ułatwia życie i jak skutkiem tego pożyteczną i słuszną jest rzeczą, by każdy dopuszczał towarzyszów do uczestnictwa we własnych naturalnych przywilejach. Właśnie jedynym przywilejem, który w życiu koleżeńskim zawsze musi posiadać znaczenie i uznanie, jest wrodzona zdolność, a uczniowie zdolni są naturalną arystokracją każdej szkoły. Jakkolwiek należy zabraniać wszelkiego oszukiwania nauczycieli przez podpowiadanie, przepisywanie zadań i t. p. (oszukiwania, wynikającego wyłącznie z niezrozumienia wartości nauki, a przeceniania wartości stopni), to z drugiej strony popierać trzeba pomoc wzajemną przy przyswajaniu wiadomości. Uczeń, który wykład zrozumiał, niechaj go objaśni mniej pojętnemu koledze, niechaj zdolniejsi biorą w opiekę słabszych, udzielają im rad, wskazówek i pomocy przy odrabianiu zbyt trudnych zadań. Czasem dzieci mają pod tym względem szczęśliwszą rękę niż nauczyciele, gdyż lepiej rozumieją trudności, jakich doznają ich koledzy. Taka pomoc wzajemna

stanowi obustronną korzyść, gdyż służy zdolnym uczniom do utrwalenia i pogłębienia swych wiadomości, mniej zdolni zaś, ucząc się jakiegoś przedmiotu w towarzystwie kolegi, który, obok zdolności, ma do niego zamiłowanie, przez sugestję i naśladownictwo dochodzą czasem do odkrycia ponętnych stron w tym, co było dla nich tylko przyczyną mozołu i udręczeń.

O ile jednak pożądaną i pożyteczną jest taka pomoc wzajemna, o tyle demoralizującym powierzanie dzieciom dozoru nad towarzyszami i użyczanie władzy nad niemi. Kolega może się opiekować drugim, ale pilnować go i, co za tym idzie zwykle, oskarżać przed władzą szkolną nie powinien. System taki rozbija solidarność koleżeńską, jest szkołą denuncjacji i najpodlejszego gatunku karjerowiczowstwa, t. j. pięcia się w górę po cudzych karkach. Nietylko nie powinna zwierzchność szkolna wzywać do wzajemnego karania się lub oskarżania, lecz powinna surowo piętnować donosicielstwo, a szanować poczucie solidarności koleżeńskiej. Dla tego to demoralizującemi są wszelkie śledztwa, a najlepiej świadczy o klasie, gdy na nie odpowiada kamiennym milczeniem. Zamiast pospolitego pytania: „Powiedzcie, kto to zrobił?" należy w każdym wypadku bezimiennego wykroczenia mówić: „Kto zrobił, niech się przyzna, żeby kolegów od podejrzeń uchronić". Jeżeli zaś wezwanie to jest bezskutecznym, to i tak lepiej nie znać winowajcy, niż poznać drugiego, t. j. donosiciela.

Bardzo ujemnie działa na rozwój stosunków koleżeńskich panujący w klasztornych zakładach system krępowania dzieci milczeniem lub obowiązującemi i kontrolowanemi zabawami w czasie rekreacji i zabraniania wszelkich wyłącznych przyjaźni. Zaiste trudno zrozumieć źródła tego zakazu, jeżeli nie przypiszemy go ogromnej podejrzliwości względem dzieci, wynikającej może właśnie z poglądu na naturę ludzką, jako z gruntu złą i upadłą. Chyba w przekonaniu, że wszystkie dzieci są zepsute i że wszystko, co do siebie bez kontroli mówią, jest nagannym i demoralizującym, możemy przeszkadzać im w swobodnej rozmowie, wymianie wrażeń i myśli. Same takie zakazy stanowią już ujemną sugestję i mogą bardzo szkodliwie działać na dzieci w chwili, gdy te albo z pod ciągłego dozoru się wymkną, albo też z rzadkich chwil swobody korzystać mogą. Najgorszym zaś jest posyłanie dwom, pogrążonym w pogawędce przyjaciołkom,

trzeciej, która gra wobec nich upokarzającą rolę intruza i kontrolera. Takie wychowanie jest szkołą najlichszych antyspołecznych popędów.

Osobiste przyjaźnie i swoboda zawiązywania ściślejszych stosunków są przeciwnie doskonałym czynnikiem wychowawczym, doskonałym ćwiczeniem dla uczuciowości dziecka, a czasem doskonałą ochroną przeciw ujemnym wpływom kolegów. Jednostka, rzucona w masę, trudniej ochroni od zaniku swe dodatnie właściwości, niż wtedy, gdy wolno jej dobrać sobie kółko ściślejsze, związane wspólnością upodobań, poglądów, sympatji i antypatji. Sam wybór zresztą ma kształcące znaczenie; rozwija on sąd moralny, uczy rozróżniać różne rodzaje charakterów i oceniać je, a zarazem skłania do doskonalenia w sobie przymiotów, czyniących nas godnemi przyjaźni i ufności tych, których cenimy.

Trudno jednak zaprzeczyć słuszności uwagom Ellen Key, że życie koleżeńskie wywiera również i ujemne wpływy na rozwój moralny, że ściera nierozwinięte jeszcze indywidualności do równej miary gładkiego szablonu, że poddaje młode umysły i charaktery dyktaturze bardzo niedowarzonej opinji publicznej, która się w szkole, jak w każdym zbiorowisku, wytwarza i przez to tamuje rozwój indywidualnego sumienia. Objawy te, znane w świecie dorosłych, potęgują się jeszcze w świecie dziecięcym.

Powierzchowna wrażliwość i popęd naśladowczy sprawiają, że w licznych zbiorowiskach dzieci epidemją staje się nietylko każda choroba, lecz każda skłonność, zwyczaj, przesąd.

To, co nazywa się duchem szkoły, a co ma potężny wpływ na rozwój charakterów, tylko w słabej mierze zależy od kierowników. Składa się na to cała suma przywyknień, skłonności i wyobrażeń, wynoszonych przez dzieci z ich domowego środowiska, a odpowiada przeciętnemu poziomowi moralnemu i umysłowemu tych klas i grup społecznych, z których się dzieci rekrutują. Ponieważ zaś w każdej takiej grupie górują jakieś inne ujemne cechy, najniebezpieczniejsze są te szkoły, w których dzieci są najbardziej jednolicie dobrane, gdzie niema mieszaniny. Wpływ wprost przeciwnych błędów wychowawczych może się wzajemnie neutralizować, ale jedna i ta sama wada, powtarzana w wielkiej ilości egzemplarzy, musi nieuchronnie zarazić

każdą jednostkę, któraby w innych warunkach mogła być od niej zupełnie wolną.

Uwzględniając jeszcze uwagę Ellen Key, przyznać należy, że niedobrze jest, gdy dziecko za wcześnie w życie koleżeńskie się wciąga t. j. wtedy, gdy jego indywidualność jeszcze się rozwinąć nie zdołała i gdy zbyt wyłącznie żyje w gromadzie.

Rozwojowi indywidualności nie sprzyja wychowanie koszarowe licznych internatów, gdzie dzieci muszą wszystko czynić zbiorowo: jeść, spać, uczyć się i bawić. Swobodniejsze stosunki domu rodzinnego, możność skupienia się w samotności oraz zaczerpnięcia innego pokarmu umysłowego prócz tego, jakim się z łaski nauczycieli karmią wszyscy, posłyszenia innych poglądów prócz ogólnie obowiązujących w koleżeńskim świecie, stanowią niezbędną przeciwwagę dla niwelującego wpływu dziecięcego zbiorowiska. Pod tym względem właśnie nasz system łączenia wychowania publicznego z domowym, system przejęty z Niemiec, gdzie wszystkie szkoły są eksternatami, okazuje się najodpowiedniejszym i zaczyna zyskiwać uznanie tam nawet, gdzie do tej pory niepodzielnie panował system internatów, np. we Francji. Wogóle rodzina nie powinna w zupełności abdykować ze swego wpływu wychowawczego na rzecz szkoły, lecz tylko z jej pomocy korzystać. Dziecko powinno wnosić w życie koleżeńskie pewną sumę krytycyzmu, mieć własne wyobrażenie złego i dobrego, umieć ich bronić, a nawet je propagować — a nietylko przejmować biernie narzucone sobie wyobrażenia cudze.

Pod względem odporności indywidualnej istnieją między dziećmi dość znaczne różnice wrodzone. Są natury, dające się nakręcać jak zegarek na dowolną godzinę i dla tych właśnie stosunki koleżeńskie największe przedstawiają niebezpieczeństwo. Dla innych o indywidualności wyraźnie zarysowanej, pasiadającej dużą bujność i rozlewność, rezultatem może być wprost odwrotnie spotęgowanie jej i tym szybszy rozwój, dzięki temu, że w życiu zbiorowym znajdują pole do rozszerzenia swego wpływu zamiast podlegać wpływom cudzym. Doświadczeni pedagogowie nieraz już stwierdzili, że nieomal w każdym zbiorowisku dzieci znajdują się takie kierujące jednostki, posiadające wśród kolegów przewagę i doszli do przekonania, że, chcąc sobie wpływ

na daną klasę zapewnić, trzeba przedewszystkim oddziaływać na tego ucznia, którego słuchają i naśladują drudzy.

Prawdziwą klęską jest dla szkoły, jeżeli taką najwybitniejszą indywidualnością jest dziecko zdemoralizowane; błogosławieństwem zaś, jeżeli wraz z samodzielnością, zdolnością do inicjatywy, energją i wiarą w siebie idą w parze szlachetne dążności.

To powinno być dla rodziców przestrogą, jak małą wartość mają w wychowaniu cnoty bierne i negatywne, jak małą gwarancją pomyślnego rozwoju moralnego jest tak zwana „grzeczność", polegająca na tym, że nie czuje się obecności dziecka w domu, jak ważną jest rzeczą chronić rozwój indywidualności dziecka, pozwolić mu być sobą, budzić wiarę w siebie, jasną świadomość swych sił i celów, swych pragnień i umiłowań. Ten, kto wie, czego chce, bardzo łatwo zdobywa przewagę nad temi, którzy nie wiedzą, czego chcą.

Niestety, nawet najlepsze teoretyczne wskazówki w praktyce często przechodzą w karykaturę, zwykle zapewne skutkiem braku samodzielności i krytycyzmu w wychowawcach, stosujących je szablonowo i bezmyślnie, z dokładnością aptekarską, wykonywając przepisane recepty.

Dużo pisano w ostatnich czasach o indywidualizmie w wychowaniu. Mianowicie książka Ellen Key „Stulecie dziecka" zjednała sobie wielu gorących zwolenników. Nie jest to bynajmniej winą autorki, lecz jej czytelników, że ją źle zrozumiano i że niejedna słaba matka szukała w niej teoretycznego usprawiedliwienia dla swych wychowawczych błędów. Pomieszano mianowicie dwa pojęcia: indywidualizm i egoizm, które nietylko nie są synonimami, lecz nieraz pozostają względem siebie w stosunku odwrotnym. U nas mianowicie niezmiernie często egoizm idzie w parze z biernością, chwiejnością, niedołęstwem, oportunizmem, brakiem własnego zdania w najważniejszych kwestjach życiowych, wygodnym zwalaniem całego ciężaru odpowiedzialności na cudze barki i bezgranicznością wymagań względem drugich obok zwalniania się ze wszystkich obowiązków. Rodzice bardzo często hodują egoizm w swych dzieciach, czyniąc ze siebie całkiem bezpożytecznie ofiary ich kaprysów, zachcianek, samowoli i wyzysku. Ochrona indywidualności nietylko nie wymaga takich poświęceń, lecz wprost ich zabrania. Swoboda

dziecka powinna sięgać tylko do tych granic, które jej zakreśla równa swoboda drugich, a w pierwszym rzędzie rodziców. Nie może w ręku dziecka leżyć decyzja, czy mama ma prawo się przespać, wyjść na spacer, zamknąć się w swym pokoju dla spokojnej pracy, porozmawiać z gośćmi i t. p.

Niezmiernie częste są w życiu przykłady, że rodzice, najwięcej skłonni do poświęceń, największych egoistów wychowują, właśnie dla tego, że pozwalają się swym dzieciom bezwzględnie wyzyskiwać i przyzwyczajają je do myśli, że jakaś jednostka ludzka może żyć jedynie tylko na użytek drugiej. Nie trzeba ani żyć wyłącznie dla dzieci, ani tym mniej dawać im to odczuć. Niechaj wiedzą, że dobro matki i ojca, dobro innych osób, jest równie ważne i cenne jak ich własne i niechaj wcale nie sądzą, ażeby konieczną sankcją każdego postępku starszych i każdej obserwowanej w życiu domowym reguły miała być tylko ich własna korzyść. „Wierzaj mi, dziecko, że wszystko, co czynię, czynię dla twego dobra", — oto zdanie, niezmiernie często wygłaszane przez bardzo kochających i rozumnych rodziców, a nieraz także nadużywane przez tych, co tym sposobem chcą kupić zaufanie i uległość dzieci, choć nie zawsze na nie zasługują. Zdanie to nie jest wcale tak budującym, jak się na pozór wydaje. Jest wprawdzie świętą powinnością rodziców troszczyć się o dobro dzieci, ale to nie powinno być ich ostatecznym i najwyższym celem, a dzieci powinny o tym wiedzieć. Powinny wiedzieć, że rodzice to nie są istoty na ich osobisty użytek stworzone, lecz ludzie, mający do spełnienia ważne zadania, obowiązki, prace, mający wyższe dążenia i ideały i kierujący dziećmi w myśl tych dążeń i ideałów. Dzieci nietylko to powinny robić, co zmierza do ich dobra, ale co jest dobrym wogóle, co odpowiada wymaganiom sprawiedliwości — i co jest również regulatorem czynności rodziców samych.

Tylko w tym znaczeniu przykład może mieć ważne znaczenie dla rozwijania uczuć altruistycznych i społecznych instynktów, jest jednak całkiem niewystarczającym środkiem, jeżeli sam widok cudzych poświęceń raczej łączy się z przyzwyczajeniem do eksploatowania ich niż naśladowania.

Tutaj właśnie ma zastosowanie to, co mówiłam o rozszerzaniu sfery egoizmu—a raczej sfery uczuciowości. Miłość rodzicielska bardzo ciasno pojęta, bardzo wyłącznie na własnych

dzieciach skoncentrowana, często nie pozwalała się tym ostatnim wznieść na wyższy szczebel kultury uczuciowej. Rodzice, którzy kochają tylko swoje dziecko, wychowują istotę, umiejącą kochać tylko siebie, a zatym nie dorastającą nawet do tej miary rozwoju, do której oni sami doszli.

Często wychowawcy tego rodzaju popełniają jeszcze drugi, bardzo poważny błąd, mianowicie zaszczepiają w dzieciach przesądy, ktore dzielą ludzi na kategorje niższe i wyższe, godne i niegodne naszego towarzystwa, takie, do których się zbliżać można i takie, od których należy się trzymać zdaleka.

Najczęściej podział odbywa się na zasadzie pozorów i cech zewnętrznych: kto jest czysty, ładnie ubrany, otoczony jakim takim komfortem, zalicza się do dobrego towarzystwa, reszta to jest złe towarzystwo, od którego stronić należy. Rzeczywistość często zupełnie tego przesądu nie usprawiedliwia; zepsucie znacznie częściej spływa z tak zwanych wyższych warstw do niższych niż odwrotnie i nieraz towarzystwo bardzo wykwintnie ubranych i biegle po francusku mówiących dzieci może być więcej demoralizującym niż zabawa z córeczką stróża. Wprowadzenie takich kategorji nie jest więc smutną koniecznością, lecz objawem bezduszności i głupoty.

Czasem rodzice nieświadomie błąd ten popełniają przez nadmierną troskliwość i ostrożność spotęgowaną niekiedy przez powierzchowną znajomość higjeny. Wydaje im się, że każdy człowiek biedny i źle ubrany jest rozsadnikiem mikrobów, albo też, o ile nieznajomy, jednostką podejrzaną i skłonną do złodziejstwa oraz wszelkich innych przestępstw.

Dziecko, widząc ich nieufność i obawę, samo się nią przejmuje. Pomiędzy nim i bardzo liczną grupą ludzi wytwarza się nieprzebyty mur, kładący tamę rozwojowi uczuć sympatycznych, które, jak zaznaczyłam, tylko na zasadzie stwierdzonej między sobą i drugiemi analogji powstawać i dojrzewać mogą.

Dzieci same przez się nigdyby do takich rezultatów nie doszły. Są one demokratami z natury, a pojęcia podziałów klasowych czerpią tylko od dorosłych. Zaufanie i przywiązanie, jakim darzą swe niańki, stare sługi rodziców, wyrządzające im jakieś drobne przysługi, podziw i zazdrość, z jakiemi spoglądają na rzemieślnika, wykonywającego w ich obecności robotę, na fornala lub dorożkarza zręcznie kierującego końmi, świadczą, że

właściwe im wyobrażenia o wyższości i wartości nie mają nic wspólnego z naszemi konwencjonalnemi kategorjami. Śród zabawy każda dziewczynka woli być służącą niż panią, bo służąca spełnia więcej zajmujących czynności; każdy chłopiec woli być dorożkarzem lub konduktorem tramwajowym niż pasażerem, z równie naturalnych przyczyn. Złe obchodzenie się dzieci ze sługami jest zawsze wynikiem demoralizującego przykładu i niekorzystnie świadczy o rodzicach.

I tu, jak przy innych działach wychowania, należałoby ciągle mieć na pamięci zasadę w medycynie stosowaną: „primo non nocere"—najprzód nie szkodzić! Nie zaszczepiać dzieciom żadnej pogardy, żadnej nienawiści, żadnych z góry powziętych uprzedzeń przeciw jakiejkolwiek grupie, klasie czy narodowości. Niech się one nie uczą dzielić ludzi na swoich i obcych, lecz na bliższych i dalszych, tych, względem których mają więcej lub mniej obowiązków, lecz niech nie znają kategorji ludzi, wobec którejby obowiązek spółczucia lub sprawiedliwości mógł być wykluczony.

Przeciwnie, niechaj każda niesprawiedliwość i krzywda budzi ich gorące oburzenie i energiczny protest, bez względu na to, kogo dotyka.

Tym sposobem uczucie ich, przy ognisku domowym rozgrzane, promieniować będzie coraz szerzej i coraz rozleglejsze kręgi obejmować, a równoczesny rozwój umysłu, ułatwiając zrozumienie rozmaitych sfer stosunków ludzkich, pozwoli coraz lepiej uczuciem kierować.

Wiem, że powyższe słowa moje sprzeciwiają się najpularniejszym pojęciom patryjotyzmu i najpospolitszym wyobrażeniom o tym, co wychowaniem narodowym nazywamy. W szczególności u nas, ale nietylko u nas pod wyrazem patryjotyzm rozumie się zawsze to uczucie, które każe się ludziom dzielić na wrogie sobie gromady, toczące między sobą zaciętą walkę wzajemną o zagładę. Jeżeli wyszliśmy już z tego okresu cywilizacyjnego, w którym człowiek był człowiekowi wilkiem, to większość czyli niekulturalna masa (a mówię tu o uczuciowej kulturze) żyje w epoce, w której naród jest wilkiem narodowi.

Wierzyć w to, że się należy do ludu wybranego, który jest najmilszym Bogu faworytem, a nie jednym z licznych bożych dzieci, że sama Opatrzność solidaryzuje się z nami, gdy krwią

i żelazem torujemy drogę „swoim" po karkach „obcych", że obcy są tylko na to stworzeni, by ich trupy stanowiły nawóz pod nasze zasiewy, jeżeli ich siedziby przypadkowo znajdują się w miejscu, które my obraliśmy sobie za sferę naszych interesów, że wielkość nasza wspinać się musi w górę, depcząc po drugich, oto co w naszej epoce nazywa się patryjotyzmem, a co w szczególności przyjmuje nazwę egoizmu, hakatyzmu, nacjonalizmu i różnych innych „izmów", redukujących się ostatecznie do szowinizmu. Łatwa popularność takich haseł polega na tym, że zwalniają one ludzi od kulturalnej pracy, od wszelkich wzlotów w górę i dają efektownie brzmiący szyld ich barbarzyńskim, egoistycznym instynktom, tanie złudzenie wyższości bez potrzeby troszczenia się o wyższość rzeczywistą.

Takiego patryjotyzmu, polegającego na ślepej nienawiści dla obcych i ślepym samouwielbieniu narodowym, nie warto wszczepiać w dzieci, gdyż jest on tylko hamulcem dla rozwoju i udoskonalenia jednostek i grup społecznych.

Właściwe wychowanie narodowe zupełnie na czym innym polega i pozostaje w zupełnej harmonji z rozwojem społecznych i altruistycznych skłonności. Zmierzać ono powinno do rozszerzenia sympatji dziecka, jego zdolności kochania wyćwiczonej w stosunkach rodzinnych i koleżeńskich oraz we wszelkiego rodzaju stosunkach prywatnych, na rozleglejszą sferę związków między ludzkich, na wielką rodzinę jednostek połączonych wspólną mową, wspólnym położeniem politycznym i wspólnym krajem rodzinnym. Najżywiej spółczujemy z temi, których najlepiej rozumiemy i to jest objaw zupełnie naturalny, dlatego też, jeśli od miłości jednostek mamy przejść do miłości ogółu, łatwiej nam przenieść nasze uczucia na ogół ciaśniejszy, bliższy, mający z nami dużo wspólnego i dający się łatwiej poznać i przeniknąć, niż na wielorakową i wielojęzyczną ludzkość, której warunki istnienia są nam bardzo mało znane. Tak jak miłość własnej matki nie każe nam nienawidzieć matki cudzej, przeciwnie tłumaczy nam przywiązanie, jakim ją jej własne dzieci otaczają, tak i miłość własnej ojczyzny bynajmniej logicznie nie pociąga za sobą nienawiści do obcych narodów. Prowadzi ona jeszcze do dalszego rozszerzenia sfery sympatji i poczucia solidarności, mianowicie obejmuje przeszłe i przyszłe pokolenie narodu. Wychowanie narodowe właśnie na ten punkt kłaść winno nacisk, kształcić

w dziecku zrozumienie tego stosunku, jaki dzisiejszych ludzi z wczorajszemi i jutrzejszemi łączy. Powinno ono czuć się dalszym ciągiem minionej i wstępem nowej epoki, spadkobiercą kulturalnych zdobyczy i tradycji swego narodu i twórcą jego dalszego postępu odpowiedzialnym wobec potomności.

Odpowiedzialność i obowiązki, które stąd wynikają, wzbraniają po prostu wszelkiego samochwalstwa i wszelkiej pychy narodowej, gdyż one zamykają drogę do postępu. Kto uwierzy, że dzięki temu, iż się Polakiem urodził, jest już przez to samo czymś lepszym od wszystkich, najdzielniejszych nawet cudzoziemców, ten nie ma pobudki do doskonalenia się, a gdy w to uwierzy cały naród, to cały naród przestanie się kształcić i rozwijać. Jeżeli zaś ma żyć, musi się rozwijać; zastój jest początkiem zagłady.

Chcąc więc w dzieciach miłość ojczyzny rozbudzać, postarajmy się najprzód, aby one poznały to wszystko, co się pod wyrazem ojczyzna rozumie, a zatym kraj ojczysty, jego przyrodę i jego pamiątki, dzieje tego kraju i ludu, do którego należą, mowę rodzinną i zawarte w niej skarby uczuć i myśli, wszystkie potrzeby, cierpienia, walki, tęsknoty i nadzieje spółziomków dziś żyjących i tych, co już się w proch rozsypali.

Tylko na tle takiej dokładnej znajomości rzeczy swojskich może się rozwinąć patryjotyzm, posiadający rzeczywistą treśc, a nie będący pustym, popularnym frazesem.

Tego rodzaju wychowanie narodowe można rozpoczynać bardzo wcześnie, ale właściwy charakter przybrać ono może dopiero wtedy, gdy wyższy stopień rozwoju umysłowego pozwoli dziecku obejmować myślą szersze widnokręgi. Morał i frazes nie jest tu właściwym pedagogicznym środkiem, przeciwnie, łatwo obrzydzi dzieciom to, co jest przedmiotem kazań i napomnień, a jeszcze więcej to, co jest źródłem przymusu i nakazu. Jedyną drogą jest przykład i sugiestja. Najłatwiej osiągniemy nasz cel, gdy dzieci będą mogły razem z nami kochać to, co my kochamy, gdy nie będziemy występować w tym razie w roli kierowników, lecz lepiej uświadomionych spółziomków. Rozmowy o kraju ojczystym, jego bohaterach, jego przeszłości, powinny być wielką rozkoszą dni świątecznych, tematem poufnych, serdecznych pogadanek rodziny, aureolą, opromieniającą życie ognisk domowych. Dźwięki pieśni ojczystych i utwory poetów naszych niechaj będą pierwszym źródłem rozkoszy este-

tyczuych dla naszych dzieci, niech pod ich wpływem wyobraźnia nabiera polotu, a uczucie wzbiera i mężnieje. Niechaj całe bliższe otoczenie dziecka tak tchnie miłością kraju rodzinnego, żeby ją ono wchłaniało w siebie, jak powietrze, z równą łatwością i rozkoszą i równie nieświadome tego, że się na nim spełnia jakiś program i wykonywa jakiś system.

ROZDZIAŁ VII.

WYCHOWANIE MORALNE.

(Dalszy ciąg).

Kształcenie woli. — Posłuszeństwo. — Upór. — Kaprysy. — Lenistwo. — Karność. — Poczucie sprawiedliwości i poszanowanie obowiązku. — Emancypacja woli.

Wrodzone popędy i skłonności dziecka z natury rzeczy dążą do wyjawienia się w czynie, w jego postępowaniu; prowadzą do aktów woli. Jakkolwiek dziś już nie wszyscy wychowawcy hołdują przestarzałej a tradycyjnej maksymie wychowawczej: „dziecko nie powinno mieć własnej woli", wszyscy godzą się na to, że młodej, niewytrawnej woli dziecka nie można puszczać samopas, lecz że jej bardzo często musimy przeciwstawiać naszą własną wolę, by wychowańca uchronić od złych nawyknień, a czasem od zupełnie konkretnych niebezpieczeństw. Ograniczając wolę dziecka, wychodzić musimy z następującego założenia: ponieważ każda czynność spełniona może się powtarzać, a tym łatwiej się powtarza, im częściej była spełniona poprzednio, należy zawczasu zapobiegać czynnościom niepożądanym, ażeby skłonność do nich nie utrwaliła się i nie zakorzeniła. Toż samo prawo naturalne, które sprawia, że często wykonywane ruchy stają się coraz łatwiejsze, gdyż mechanizm ich się doskonali, budowa członków do nich przystosowuje i to tak dalece, że możemy je wskutek częstego powtarzania wykonywać szybko i dokładnie przy jak najmniejszym udziale świadomości lub zgoła nieświadomie, w zupełnie analogiczny sposób działa w naszym wewnętrz-

nym psychicznym życiu często odtwarzane wyobrażenia, często doznawane uczucia, kojarzone stale z czynnością, do której prowadzą, utrwalają się, dążą do ciągłego powtarzania się i w końcu panują nad naszą świadomością. Skojarzenia stają się tak silne, że wyobrażenie łączy się nierozerwalnie z czynem i nieuchronnie go wywołuje. Każdy wyjątek od zwyczaju osłabia siłę nałogu, każde powtórzenie czynności wzmacnia go. Dla tego właśnie nawet zewnętrzna zapora stawiana niepożądanym czynnościom dziecka posiada pewną wartość wychowawczą, gdyż przeszkadza wytworzeniu się niebezpiecznego skojarzenia między wyobrażeniem i czynem, i dla tego tylko wolno nam wymagać posłuszeństwa od dzieci nawet wtedy, gdy naszej woli poddają się niechętnie, nie mówiąc o tym, że jest to koniecznością, gdy sam ich postępek jest szkodliwy.

Wiemy, jak trudno nam wogóle zdobyć się na czyn, którego nigdy nie popełniliśmy, chociażby rozumowe przekonanie nasze żądało, byśmy zdobyli się na niego w danym wypadku. Ludziom, posiadającym w wysokim stopniu zakorzeniony nałóg grzeczności, trudno się zdobyć na wypowiedzenie impertynencji lub wyproszenie kogoś za drzwi nawet wtedy, gdy są do tego poniekąd zniewoleni, równie trudno jak zmusić się do uprzejmości tym, którzy przywykli do grubjańskiego postępowania.

Jednakże wymaganie posłuszeństwa biernego i narzuconego przymusem należy uważać za ostateczność, gdyż posiada ono również i niebezpieczną stronę. I tu bowiem prawo przyzwyczajenia działa w sposób niepożądany. Dziecko po prostu przywyka spełniać pewną czynność niechętnie, jej wyobrażenie kojarzy się trwale z wyobrażeniem doznanej przykrości i wprost przeciwnego pragnienia i w razie, gdy zewnętrzny przymus ustanie, tak zakorzeniona niechęć może wziąć górę nad mechanicznym nawyknieniem. Objaśnimy to na przykładzie: dziecko nie chce się myć, matka musi mimo to żądać, aby było umyte nietylko ze względu na jego zdrowie, lecz i dla tego, by je do czystości przyzwyczaić i by jej brak odczuwało jako fizyczną przykrość. Czekać, aż dziecko rozumowo uzna pożytek czystości i jej znaczenie kulturalne, aż zostanie przekonanym o słuszności żądań matki, niepodobna, gdyż zanim to nastąpi, mogłoby się ono już z brudem oswoić, a wstręt jego do wody i mydła stać się nałogowym, „silniejszym niż ono samo", jak mówią Francuzi.

Trzeba je zatym myć lub zmuszać do umycia się wbrew jego woli. Jednakże zamiast przyzwyczajenia do niemycia się mogłoby się również wytworzyć przyzwyczajenie do oporu przeciw myciu, do codziennych grymasów i walki, w razie zaś niedopilnowania jest rzeczą bardzo wątpliwą, co wzięłoby górę, czy fizyczne nawyknienie do czystości, czy zakorzeniona niechęć do poddawania się niemiłej operacji. Równocześnie więc trzeba oddziałać na pobudki i doprowadzić dziecko do tego, by samo chciało spełnić naszą wolę, by przywykło myć się chętnie.

Należy sobie wogóle dobrze z tego zdawać sprawę, że dziecko w ostatniej instancji zawsze będzie robiło to, czego chce, tylko raz będzie chciało ze strachu przed karą, z poczucia swej bezsilności i bezskuteczności oporu, drugi raz z braku pobudek przeciwnych, z lenistwa i bezwładności, która mu każe iść po linji najmniejszego oporu, innym razem wreszcie z szczerego przejęcia się naszemi pobudkami lub świadomego uznania ich słuszności. Celem naszym jest doprowadzić dziecko do tego ostatniego rezultatu, do solidarności jego woli z naszą wolą, gdyż tylko wtedy wytworzą się takie silne i głęboko zakorzenione nałogi, na których będzie można się oprzeć, liczyć na nie i zwolnić dziecko od zewnętrznego przymusu, który jest dla niego sam przez się przykrością i obrzydza mu każdą rzecz, której dotyczy.

Pamiętać trzeba zawsze o tym, że celem wychowania jest przygotowanie dziecka do samodzielnego życia, że władza wychowawców ma swój naturalny kres i że ich zadaniem jest wywrzeć wpływ, któryby poza termin urzędowania jej sięgał. Bardzo miernym byłby rezultat pracy wychowawców, gdyby dawał jedynie gwarancję, że dziecko trzymać się będzie ich kierunku póty, póki oni nad nim czuwają. Chodzi o to, aby ono miało swój własny kierunek z naszemi zasadami etycznemi zgodny.

Stąd wynika logicznie właściwa ocena posłuszeństwa, cnoty zwykle przez wychowawców przecenianej. Posłuszeństwo dziecka ułatwia im zadanie, że zaś przywykliśmy wszystkie trudności wychowawcze określać mianem wad dziecięcych, wszystkie ułatwienia uważać za cnoty, zatym ogólnie do najwyżej cenionych zalet zaliczamy posłuszeństwo, gdyż ono nam wysiłku oszczędza. Nie zawsze jednak rzeczy łatwe są zarazem najcenniejszemi i najpożyteczniejszemi; zwykle nawet zdarza się przeciwnie, a tak

jest i w tym wypadku. Dzieci z natury uległe i posłuszne są nadzwyczaj wygodnym materjałem dla rodziców, ale często bardzo mało obiecującym. Brak jasno zarysowanych indywidualnych popędów, apatja i bezmyślność, słabe reagowanie na podniety, lub też wrodzona podatność na zewnętrzne wpływy sprawiają, że pewnym typom dzieci posłuszenstwo przychodzi z niezmierną łatwością i dzięki temu zyskują one miano „grzecznych" i „wzorowych". Te same jednak właściwości, które im tak tanio zdobywają uznanie wychowawców, stanowią dla nich w dalszym życiu bardzo lichą gwarancję, a nawet są wprost niebezpieczne. Człowiek dorosły, pozbawiony własnej woli, poddający się wszelkim wpływom i wszelkim podszeptom, ulegający każdej indywidualności silniejszej niż jego własna, jest jednostką bardzo lichą, niepewną, a często szkodliwą, gdyż się daje opanować ludziom przewrotnym, którzy się nim posługują, jako biernym narzędziem. Wiemy wszyscy, ile złego robią ludzie bez charakteru; otóż dzieci z natury grzeczne i posłuszne są najodpowiedniejszym materjałem na ludzi bez charakteru.

Posłuszeństwo jest w wychowaniu koniecznością o tyle tylko nie smutną, o ile jest tymczasową i przemijającą. Wola wychowawców musi dzieciom zastępować ich własną, ale tylko póty, póki się własna nie wyrobi i nie dojrzeje i tylko na to, aby mogła się wyrobić i dojrzeć. Wartość jego w każdym wypadku nie jest absolutną lecz bardzo względną. To, że dziecko stosuje się do naszej woli, może być na razie bardzo pożądanym, czasem koniecznym ze względów praktycznych, ale korzyść dla jego moralnego rozwoju zależy wyłącznie od tego, z jakich powodów to uczyniło: ze strachu, z rozsądku, z przywiązania do rodziców, z wyrachowania, przez próżność, ambicję, bezmyślność, czy wreszcie przez łatwowierność, gdy zostało przez nas oszukane kłamliwą obietnicą. Wybór pobudek, które podniecić usiłujemy, jest zatym rzeczą najważniejszą, a zarazem tą, nad którą wychowawcy zwykle nie zastanawiają się wcale. Każdy środek wydaje im się dobry, byleby tylko do zamierzonego, a bezpośredniego swego celu prowadził, t. j. zmusił dziecko do kapitulacji. Nieraz słyszy się naprzykład, że wychowawcy usprawiedliwiają oddziaływanie na dzieci postrachem, „gdyż dziecko, które się boi, słucha". Gdyby im na to odpowiedzieć: „Cóż z tego, że słucha, kiedy się boi?" — nie zrozumieliby może nawet, o co

nam chodzi, nie pojęliby, że zaszczepianie w dzieciach tchórzostwa i wynikającej z niego zwykle nikczemności, jest znacznie większą kleską niż pozostawienie mu w danym wypadku własnej woli.

Mylnie też sądzą ci, co twierdzą, że posłuszeństwo jest jedyną racjonalną szkołą panowania nad sobą. Przedewszystkim samo wyrażenie „panowanie nad sobą" wprowadza ludzi w błąd i jest zabytkiem tych archaicznych pedagogicznych pojęć, wobec których ludzkie „ja" było synonimem wszystkich zdrożnych popędów upadłej i pierworodnym grzechem skażonej natury ludzkiej, czymś, co należy ujarzmiać i gnębić: „was überwunden werden muss".

„Zaprzeć się swego „ja", „panować nad sobą" są to wyrazy z jednego słownika; dziś należałoby je albo odrzucić, albo też nadać im całkiem inne znaczenie i to bardzo wyraźnie określone. Obowiązkiem każdego człowieka jest nie zapierać się swego „ja", lecz je stworzyć, zbogacić, rozwinąć i uszlachetnić; być cyfrą a nie zerem, dążyć do podniesienia się i spotęgowania, a nie do unicestwienia. Nasze „ja" nie powinno być istotą opanowaną—lecz panującą świadomie i wytrwale, dążącą do swego celu. Niema żadnej racji, abyśmy nasze złe skłonności, nasze szkodliwe dla dobra ogółu popędy uznawali za swoje „ja", a wszystko co w nas jest wyższego i lepszego za rzecz zewnętrzną i nam obcą. I złe i dobre tkwi w równej mierze w naszej naturze, a dążność do doskonalenia się jest właściwą jej i przyrodzoną cechą tak samo jak dążność utrzymania życia i przekazywania go.

To, co się nazywa panowaniem nad sobą, jest właściwie panowaniem naszych uspołecznionych, kulturalnych popędów nad pierwotnemi, dzikiemi. W nędzarzu, który mimo pokus nie kradnie, poszanowanie prawa i godność osobista panują nad żądzą zaspokojenia swych elementarnych potrzeb, inaczej mówiąc, instynkt samozachowawczy zbiorowy, gdyż tak nazwałam wogóle moralność, panuje nad instynktem samozachowawczym osobniczym. Chcąc dziecko doprowadzić do tego rodzaju panowania nad sobą, nie należy jego indywidualności unicestwiać, poniżać, w proch ścierać, lecz ją uszlachetniać i podnosić. Jego „ja" nie powinno być tłumione i obezwładniane, lecz potęgowane i doskonalone, aby właśnie ono panować mogło nad wszystkiemi

atawistycznemi pozostałościami z epoki barbarzyństwa. Trzeba przedewszystkim stworzyć tę siłę, która ma panować; trzeba dzieci uczyć chcieć.

Umacnianie siły woli w dziecku jest rzeczą zupełnie równie ważną, jak nadanie jej kierunku. O kierunku woli dziecka decyduje rozwój jego uczuciowości i inteligiencji, o sile woli ścisłe skojarzenie myśli i uczucia z czynem i ćwiczenie.

Niepodobna zaprzeczyć, że i wrodzone uposażenie dziecka może być w tym razie pomyślniejsze lub mniej pomyślne i właśnie pod tym względem różnice indywidualne są bardzo znaczne.

Upór, ta tylokrotnie przez nieudolnych pedagogów opłakiwana wada dzieci, wada, na którą wedle powszechnego mniemania niema lekarstwa, jest najcenniejszym materjałem dzielnego charakteru. Dzieci uparte umieją chcieć, umieją wolę swą skoncentrować i zatrzymać na pewnym wyobrażeniu, t. j. posiadają dar niezmiernie cenny, a specjalnie w naszym społeczeństwie bardzo rzadki. Cała trudność wychowawcza polega na tym właśnie, że ich wola zwykle przerasta inteligiencję i że dla tego czynią zły wybór w przedmiocie swych pożądań i postanowień: nie wiedzą, przy czym się upierać, nie wiedzą, czego chcieć należy. Na tym zasadza się właściwie cała różnica między uporem a energją i wytrwałością. Nawet dziecka nie nazywamy upartym, jeśli niewzruszenie trwa w rozsądnym i chwalebnym postanowieniu, lecz wtedy tylko, gdy jego upór zwraca się do rzeczy błahych lub nagannych. Jeżeli chłopiec upiera się, by mimo ogromnych trudności podołać zadaniom szkolnym, samodzielnie wykonać pracę, wymagającą dużego wysiłku, nikt nie oskarża go o upór, a jednak zachodzi tu absolutnie to samo zjawisko psychiczne, co wtedy, gdy nie da się żadnemi groźbami ani perswazjami zmusić do przeproszenia za popełnione winy, albo odwrócić od zamiaru wyjścia na mróz bez ciepłego okrycia.

Jeżeli więc na upór niema lekarstwa, t. j. lekarstwa bezpośredniego, zmierzającego do zachwiania, albo, jak się zwykle mówi, przełamania woli dziecka, to jest to bardzo pomyślną okolicznością i ubolewanie wychowawców brzmi zupełnie tak samo, jak brzmiałyby ich żale nad tym, że marmuru w gips zamienić nie można. Ileżby to karygodnych wandalizmów psychicznych popełniali wychowawcy, gdyby silne z natury charaktery dziecięce dały się łamać, kruszyć i na proszek scierać, jak kreda!

Jedynym ale zarazem niezawodnym środkiem na upór jest uszanować jego hart i twardość, a ogólnym rozwojem dziecka tak pokierować, by on mógł na nazwę żelaznego charakteru zasłużyć.

Gdyby mnie więc jaka matka zapytała o radę, jak postępować z dzieckiem upartym, zaklinałabym ją na wszystko, co ma najświętszego, by mu upartym być pozwoliła, lecz by równocześnie dołożyła wszelkich możliwych starań, aby się ono stać mogło szlachetnym, spółczującym, sumiennym, sprawiedliwym, kochającym, a przytym nauczyło się myśleć samodzielnie, badać trzeźwo i bystro, wnioskować logicznie i to na podstawach jak najszerszego zasobu gruntownego wykształcenia.

Tylko upór ciasnych głów i oschłych serc jest szkodliwy i beznadziejny, a mówiąc to nie mam bynajmniej na myśli wyłącznie ludzi pozbawionych wykształcenia i dobrego wychowania, choć i u nich naturalnie silna wola łatwo przybrać może postać uporu z braku umysłowej i uczuciowej kultury. Ileż to razy skarżono się nie bez racji na ślepy i bezmyślny upór chłopów umiejących chcieć ale nie umiejących rozumować, albo też rozumujących na podstawie bardzo ciasnego zasobu wyobrażeń.

Nietylko jednak zaniedbanie wykształcenia i wychowania jest w danym razie szkodliwym, lecz w równej, a nawet może wyższej mierze nieumiejętny kierunek wychowawczy. Bogaty zasób pozytywnych wiadomości pomaga do wytworzenia szerokich i gruntowniej uzasadnionych poglądów na życie, jego zadania i sprawy, ale sam przez się nie jest czynnikiem rozstrzygającym; najważniejszą rzeczą jest zdolność samodzielnego opanowania tego zasobu i niezależność myśli.

Wyrazu niezależność nie biorę tu w najpopularniejszym znaczeniu, jako obstawanie przy swoim zdaniu mimo zewnętrznego nacisku, lecz mam na myśli umiejętność wytworzenia sobie własnego zdania bez względu na zewnętrzne sugiestje lub autosugiestje. Nie dać się opanować przez żaden szablon umysłowy i żadną doktrynę, nie dogmatyzować prawd, które przejęliśmy z drugiej ręki, czy też zdobyliśmy sami, lecz dążyć wciąż do prawd „żywych", t. j. takich, któreby się rozwijały i rosły i dla których każdy fakt doświadczalny jest materjałem dalszego wzrostu i rozwoju, nie wierzyć w niczyją nieomylność ani też we własną, lecz posiadać nienasycony głód prawdy, oto

ekwiwalent umysłowy, niezbędny dla każdej silnej woli, ażeby ją w równowadze utrzymać. Obok uporu ludzi ciemnych postawić bowiem można upór doktrynerów czasem wprost przekarmionych ciężką umysłową strawą, lecz pozbawionych sceptycyzmu i krytycyzmu, niezbędnego dla przetrawienia zbyt posilnego pokarmu. Zdarzają się one między uczonemi, którzy, zapędziwszy się w jaką głęboką, lecz ciasną niby wąwóz drogę badań, negują wszystko, co leży poza ich kołem widzenia i przeczą faktom nie potwierdzającym ich teorji. Zdarzają się między kierownikami lub adeptami partji politycznych, którzy przywykli myśleć według programu i poczytywaliby sobie za odstępstwo od sztandaru, gdyby choć jeden jego punkt pozwolili podać w wątpliwość lub uczynić przedmiotem dyskusji. Ludzie dla tych lub owych powodów nie chcą być przekonywani i nie chcą swych przekonań rewidować; zacinają się w nich, jak dziecko, które sobie czymś głowę nabiło i mówi: „Wszystko jedno, czy to prawda, czy nie; ja chcę, żeby to była prawda i już". Zresztą możnaby powiedzieć, że ten typ uporu nie różni się zasadniczo od poprzedniego i tu bowiem gra rolę zacieśnienie duchowego widnokręgu, ociężałość i tępość umysłu. Ludzie tego rodzaju bywają bardzo wykształceni, bardzo uczeni nawet czasem, ale nie są mądrzy. Jak dalece szkodliwym bywa upór w tej kombinacji, tego dowodzić nie potrzeba; wystarczy powiedzieć jedno słowo: fanatyzm. Wszelkiego rodzaju fanatycy, a wiemy, ile oni złego zdziałali i to w najlepszej wierze, są ludźmi silnej woli, którzy nie umieją lub nie chcą myśleć.

Ażeby zatym upór u dzieci—nie wykorzeniać, broń Boże, lecz go należycie spożytkować, nie wystarczy dać im naukę, trzeba je ćwiczyć w myśleniu, zmuszać do zastanawiania się, budzić w nich krytycyzm. Żadnych szablonów umysłowych, żadnych ślepych i bezmyślnych nawyknień. Dzieci o silnej woli zwykle mają większą dozę miłości własnej, poszanowania swego „ja" i żądzy niepodległości. Na tym gruncie łatwo zaszczepić poczucie odpowiedzialności i powyżej określoną niezależność myśli. Często ważnym czynnikiem dziecięcego uporu jest właśnie chęć stwierdzenia swego „ja", „Selbstbehauptung", o której mówi Ellen-Key; należy więc ten pierwiastek psychiczny dla rozwoju charakteru wyzyskać. Dziecko chce postawić na swoim, gdyż myśl abdykacji na rzecz cudzej woli jest mu wstrętna.

Nie dla tego trzyma się przy swym postanowieniu, by do niego wielką przywiązywało wagę, lecz że jest jego własnym, a ono chce samo o sobie decydować. Bezmyślni wychowawcy przełamują jego upór zupełnie równie dziecinnym i niedorzecznym uporem własnym. Ich punkt honoru na tym polega, by dziecko przekonać, że nie jego wola decyduje, że ono musi słuchać wbrew woli i na tej podstawie wszczyna się walka, a im dłużej trwa, tym staje się zaciętszą. Wyobrażenie oporu utrwala się, unieruchomia, wprost kamienieje w świadomości dziecka, nieustannie podtrzymywane przez drażniące jego miłość własną i podniecające energję zapewnienie: „zobaczysz, że ustąpisz". Każde takie odezwanie się działa na postanowienie dziecka, jak uderzenie młotka na gwóźdź w ścianę wetknięty. Wola dziecka zbłądziła na manowce, a wola starszych idzie wślad za nią. Nie o to przecież chodzi, czy dziecko z własnej, czy z naszej woli coś robi, lecz o to, czy robi to, co należy, co rozsądek i uczciwość nakazują. Pod tym względem trzeba mu właśnie dać dobry przykład, t. j. zrezygnować z dziecinnej ambicji i stawiania zawsze na swoim, a sumiennie i rzeczowo rozpatrywać „za" i „przeciw" każdego postanowienia. Dziecko uparte pozostawiałabym zawsze w mniemaniu, że ono robi to, co samo chce; żądałabym tylko wyboru i rozwagi, podając argumenty przemawiające na korzyść mego zdania; zależałoby mi bowiem na tym, aby się ono zastanowiło, zanim się zdąży zaciąć. Zamiast mówić: „Czy chcesz, czy nie chcesz, musisz to zrobić", mówiłabym: „Ja wiem, że nie zrobisz, jeśli nie zechcesz, ale sądzę, że będziesz chciał sam, ponieważ".... i tu nastąpiłyby różne przekonywające racje, między któremi mogłaby być i ta, że lepiej dobrowolnie poddać się nieuchronnej konieczności, niż czekać na zewnętrzny przymus. Mogłoby się zdawać, że jest to w tym ostatnim razie kwestja formalna, ale forma ma tu ważne znaczenie, gdyż łączy się z pewną sugestją. Jeżeli zamiast powiedzieć: „czy chcesz, czy nie chcesz, musisz wyjść z pokoju", powiem: „jeżeli nie będziesz chciał, nie wyjdziesz, ale się narazisz na to, że ciebie wyprowadzę, a to będzie nieładnie, więc pewno będziesz wolał sam wyjść", mam miłość własną dziecka po swojej stronie, a nie przeciw sobie, ono zaś nie czuje się upokorzonym tryumfem mej woli, gdyż czuje, że spełnia swoją własną, do mego życzenia się stosując.

Jeżeli przeprowadzenie naszej woli nie jest nieuchronnie koniecznym, lepiej jest nie uciekać się nawet do takiego ultimatum i wogóle nigdy nie stawiać kwestji na ostrzu noża. Dzieci uparte i ambitne, co zwykle chodzi w parze, chętniej stosują się do rady niż do rozkazu, a im więcej ich wolę szanujemy, tym łatwiej poddają się naszej. Okazane im zaufanie sprawia, że nie chcą nas zawieść; nieufność i podejrzliwość skłania do robienia nam na złość.

Wbrew ogólnemu mniemaniu wychowywanie dzieci upartych jest zwykle najłatwiejszym, gdyż można z niemi właśnie najprędzej zacząć się liczyć, jak z małemi ludźmi. Najgłówniejszą jest tu działalność zapobiegawcza zarówno na dalszą przyszłość, jak na razie. Trzeba pochwycić ten moment psychologiczny, w którym zanosi się na silny opór ze strony dziecka i albo ustąpić, nie kładąc wcale nacisku na wyrażone życzenie, albo też zwrócić umysł dziecka w inną stronę, ażeby zapomniało o projektowanej opozycji lub jej dla rozsądnych racji zaniechało. Jeżeli nie chcemy, by się dziecko upierało przy drobnostkach—nauczmy się je sami bagatelizować, t. j. przykładem nauczmy je odróżniać rzeczy błahe od rzeczy ważnych i pierwsze dla drugich poświęcać. Ustępstwa czynione na tej podstawie nie osłabią naszej powagi, lecz ją wzmocnią. Dziecko zrozumie, że mądrzy i dojrzali ludzie nie trwonią czasu i energji na walkę o drobnostki, lecz ją zachowują na przeprowadzenie ważnych spraw, i z czasem nauczy się ich pod tym względem naśladować.

Powaga wychowawców wtedy tylko cierpieć może, gdy oni sami się upierają, a w końcu kapitulować muszą, co zdarza się niezmiernie często w praktyce wychowawczej. Dla tego właśnie wobec upartych dzieci należy bardzo ostrożnie i ekonomicznie używać swej władzy i w żadnym razie nie zapowiadać z góry zwycięstwa, lecz raczej, nic nie przesądzając, wyzyskać wszystkie szanse, by je istotnie osiągnąć. Trzeba dzieciom ułatwiać posłuszeństwo, a nietylko go żądać, ułatwiać mianowicie w ten sposób, by je usposobić przyjaźnie dla naszych zamiarów i postanowień.

Nie znaczy to bynajmniej, bym zalecała perswazje, a zwłaszcza targi i kompromisy z dziećmi, które się w uporze zacinają. W chwili gdy one stają z nami do walki, długie pertraktacje są równie niewłaściwe, jak nieustanne powtarzanie tego samego

nakazu, gdyż i one służą do utwierdzenia i unieruchomienia w świadomości dziecka wyobrażenia oporu. W tym wypadku najlepiej jest ignorować walkę, zapomnieć o niej i pozwolić o niej zapomnieć dziecku, odwracając jego uwagę na inny przedmiot. Zupełnie nieznacznie salwując swą ambicję, ustąpi nam samo, gdy spostrzeże, że jego bunt nie osiąga celu i nie czyni nawet spodziewanego efektu

Trudno wdawać się w szczegóły postępowania. Wcielenie w życie wyżej wymienionych zasad wymaga wielkiego taktu i subtelnej intuicji ze strony wychowawcy, który powinien wnikać w nastrój dziecka i pomagać mu w jego wewnętrznej walce, a nie przenosić jej na zewnątrz przy pomocy nacisku i przymusu.

Widzimy ze wszystkiego, co powiedziano wyżej, że upór nie jest bynajmniej wadą woli, jest raczej tylko dowodem jej przewagi nad refleksją. Wadą woli jest natomiast inny objaw, również bardzo częsty u dzieci, mianowicie kaprysy.

Są one wprost przeciwieństwem uporu. Zmienność i przelotność dziecięcych zachcianek, ciągłe wahanie się między „tak" i „nie", drobne lecz nieustające utarczki woli dziecka z wolą wychowawców, nie mające żadnego innego celu prócz ciągłego zatrudniania osób otaczających, niezdolność do powzięcia jakiejkolwiek stałej decyzji i do jasnego sformułowania swoich żądań, są to wszystko cechy usposobienia znacznie bardziej niepokojące, a nawet znacznie więcej męczące, niż upór.

Na kapryśne usposobienie dzieci wpływają w równej mierze i wrodzone ich właściwości, i wiek, i błędy wychowania. Kaprysy są dowodem woli z natury słabej i woli niedojrzałej. Dziecko nie umie chcieć, nie umie swych popędów skoncentrować i swej uwagi przez czas dłuższy na jednym wyobrażeniu zatrzymać. Jest to wola o krótkim rytmie, w ścisłym pozostająca związku z ruchliwością i słabością wyobrażeń i z płytką wrażliwością. Dzieci kapryśne bywają zwykle zarazem nieuważne, roztrzepane i zmienne w uczuciach. Świat zewnętrzny rysuje w ich świadomości nie trwałe i wyraźnie określone obrazy, lecz migawkowe, blade zdjęcia, zacierające się wzajemnie z nadzwyczajną szybkością.

Trudność postępowania z takiemi dziećmi polega na tym, że dostarczają nam one ciągłych niespodzianek i zarzucają nas

szeregiem łamigłówek, których zwykle wcale nie zdążymy rozwiązać, gdyż zanim dojdziemy do decyzji, przekonamy się, że ona jest już spóźniona: dziecko zapomniało już swego żądania i występuje z nowym, nieraz wprost przeciwnym.

Wychowanie potęguje tę wadę, a czasem samo ją hoduje przez zbyt pospieszne spełnianie dziecięcych życzeń i uleganie motylkowatej woli wychowańca. Zdaje mi się, że ilość kapryśnych dzieci pozostaje w prostym stosunku do ilości słabych rodziców i to nietylko dla tego, że rodzice przekazują dziedzicznie swemu potomstwu słabość woli, lecz że przez swą uległość i miękkość pielęgnują ją.

Kwestję postępowania z dziećmi kapryśnemi można rozwiązać przez odwrócenie tego wszystkiego, co mówiłam o dzieciach upartych. Tam mieliśmy do czynienia z wyobrażeniem unieruchomionym, skamieniałym w świadomości dziecka; opór rodziców, często powtarzane rozkazy, nieruchomość tę potęgują. Tu, przeciwnie, wyobrażenia i związane z niemi uczucia i popędy zmieniają się zbyt szybko. Brak oporu ze strony wychowawców, natychmiastowe osiąganie zamierzonego rezultatu sprzyja tym kalejdoskopowym zmianom, nie pozwalając spotęgować się popędom dziecka zbyt doraźnie zaspokajanym. Inaczej mówiąc: dziecko nie potrzebuje chcieć długo i długo o rzeczy pożądanej myśleć, gdyż ma na każde zawołanie to, czego zapragnie. Zażąda, dostanie i zapomni. Proces ten, gdy się często powtarza, wytwarza nałóg zmienności, ustala niestałość zachcianek.

Dla tego to dzieciom kapryśnym nie należy dogadzać, ani ustępować i do nich właśnie tylko stosować się może maksyma: „dziecko nie ma własnej woli, lecz musi robić to, co mu każą starsi". „Nie ma" trzeba tu bowiem brać w dosłownym znaczeniu, a nie sądzić, że jej mieć nie powinno. Owszem, chcemy, by dziecko własną wolę miało, ale póki się na nią zdobyć nie umie, nasza musi mu ją zastąpić, gdyż dla takich dzieci stosowanie się do woli starszych jest jedyną szansą przyzwyczajenia się do działania z pewną stałością i konsekwencją - w dłuższym rytmie.

O ile uparte dzieci należy szanować i liczyć się z niemi, o tyle kapryśne ignorować trzeba i wcale ich zachcianek nie brać w rachubę, decydować o nich bez nich — póty przynajmniej, póki nie nauczą się pragnąć na dłuższą metę i z pewną konse-

kwencją przezwyciężać trudności, dzielące je od zamierzonego celu.

Uczucie głodu potęguje się w miarę, im dłużej na posiłek czekamy, podczas gdy tak zwane fałszywe apetyty przemijają, jeśli tylko mamy czas o nich zapomnieć, lub gdy stracimy z oczu to, co je podniecało. Coś analogicznego dzieje się z innemi popędami; trudność zaspokojenia ich pozwala odróżnić głód od fałszywych apetytów.

Zamiast codziennie ze skwapliwością i poświęceniem godnym lepszej sprawy zaspokajać do 20 zmiennych i przelotnych życzeń dziecka, przyjmujmy je do wiadomości i czekajmy cierpliwie przez tydzień; gdy w ciągu tego czasu zdąży zapomnieć o 19-tu, spełnimy to jedno, które przez siedm dni przetrwało, a sprawimy mu znacznie głębszą i na dłużej pamiętną uciechę. Dwadzieścia zachcianek zesumujemy tym sposobem w jedno tylekroć silniejsze pragnienie i zwolna zmusimy dziecko do koncentrowania swej woli i zatrzymywania uwagi na jednym wybranym przedmiocie. Jest tu to samo, co przy uporze—skłanianie dziecka do namysłu i wyboru, tylko odmienny punkt wyjścia zmusza do obrania innej drogi do tegoż samego celu.

I tu zresztą tak samo, jak tam, to, co najwłaściwsze, okazuje się zarazem najoszczędniejszym, stanowi ułatwienie i dla wychowawcy i dla wychowańca. Pierwszy oszczędza sobie zupełnie zbytecznych, drobiazgowych a uciążliwych kłopotów rozstrzygania bagatelnych kwestji i staczania błahych utarczek z dzieckiem, nękającym go codzienną gerylasówką, a ośmielonym częstemi i łatwemi zwycięstwami — np.: „Niech mama nie wychodzi, albo niech mnie zabierze ze sobą". „Nie mogę zostać, bo mam pilny interes, a dla ciebie to za daleko", albo „będziesz się tam nudziła", albo „zaziębisz się w drodze". „Nie, ja się ciepło ubiorę, nie będę się nudziła, a najlepiej niech mama zostanie". „Nie można!" Dziecko płacze i prosi; mama mięknie i próbuje się wdawać w kompromisy, o których dziecko słuchać nie chce, w końcu zabiera je ze sobą. W pół drogi zaczyna ją nękać o powrót do domu, bo jest zmęczone i mama, nie załatwiwszy połowy interesów, wraca, chcąc uniknąć przykrych scen płaczu i biadań na ulicy. Gdyby była odrazu jednym krótkim „nie" przecięła konflikt, wyszła i drzwi zamknęła

za sobą, dziecko po kilku minutach płaczu zabrałoby się do zabawy i na przyszłość zaniechało prób bezskutecznych.

I dla dziecka również stanowi to w gruncie rzeczy najdogodniejszą i najoszczędniejszą metodę. Pozostawione swej własnej woli, a zwłaszcza wciąż pytane o decyzję, musi się ciągle zdobywać na to, co mu najtrudniej przychodzi, t. j. na wybór z pomiędzy kilkunastu równie lub równie mało upragnionych projektów. Wahanie się jest jednym z najprzykrzejszych nastrojów psychicznych; nie dajmy zatym dziecku okazji do ciągłego wahania się, jeżeli ono na trwałe postanowienia samo się zdobyć nie może. Niech nasza siła stanowi niezbędne oparcie dla jego słabości, nasza konsekwencja dla jego zmienności. W rezultacie odczuje to ono jako ulgę, gdyż zdejmiemy z niego nadmierny dla jego woli ciężar decyzji. W dziewiętnastu wypadkach na dwadzieścia decydujmy sami, niechaj zaś ono, zaoszczędziwszy w ten sposób swych sił, zgromadzi je dla osiągnięcia tej rzeczy dwudziestej, której będzie chciało naprawdę.

Pomimo pozornej sprzeczności i tu znów metoda jest w gruncie rzeczy ta sama, co przy dzieciach upartych: chodzi o danie dobrego przykładu, tylko tym razem musimy dać przykład konsekwencji i stanowczości. Jeżeli dziecko nie wie, czego chce, niechaj widzi, że my wiemy; jeżeli ono chce coraz to innej rzeczy, niechaj się od nas nauczy żądać stale tej samej.

W gruncie rzeczy pokierowanie dziećmi kapryśnemi nie jest ani niemożliwym, ani nawet bardzo trudnym. Już Jan Paweł Richter powiedział, że nad zmiennemi najłatwiej niezmienny osiąga przewagę i to się stwierdza we wszystkich stosunkach ludzi z ludźmi, nietylko dorosłych z dziećmi.

Dzieci kapryśne są może raczej męczące niż trudne do prowadzenia, zawsze jednak z tym zastrzeżeniem, że my je prowadzimy, nie zaś oddajemy się pod ich władzę. Despotyzm dziecięcy jest jednym z najtrudniejszych do zniesienia, tak jak wogóle despotyzm słabych charakterów i niewytrawnych umysłów. I to wreszcie zaznaczyć należy, że każdy mały czy duży despota jest w jak najgorszych warunkach dla wyrobienia w sobie siły woli, hartu i wytrwałości. Komu wszystko wolno, wszystko łatwo i bez wysiłku przychodzi, ten się wprost oducza chcieć. Wola jego z braku ćwiczenia zanika, tak jak zanikają mięśnie z braku odpowiedniej dla nich gimnastyki. Tym się właśnie tłuma-

czy, dla czego klasy uprzywilejowane wyrodnieją i giną. Wychowanie zbyt słabe i miękkie jest hodowlą moralnych zdechlaków. Niestety, jeżeli mnie wzrok nie myli, w dzisiejszej epoce hodowla ta dokonywa się na wielką skalę.

Sprzyja jej fałszywe pojmowanie i opaczne stosowanie nowoczesnych pedagogicznych teorji, — nieraz wspominana przeze mnie zasada szanowania indywidualności dziecka. Muszę, powołując się na nią, jak najenergiczniej się zastrzegać, że szanować indywidualność swego dziecka, to nie znaczy bynajmniej zrzekać się swej własnej. Przeciwnie, należy i tu nauczać przykładem, być samoistnym, niezależnym (od dziecka tak samo, jak od osób trzecich), świadomym swego celu i zdążającym do niego z żelazną konsekwencją, aby dziecko od nas te przymioty odpatrzyć i przyjąć mogło. A dalej zastrzegam sobie jeszcze, że indywidualność szanować można tylko tam, gdzie ona jest i w miarę jak się rozwija i utwierdza. Dla tego też w wyższej mierze stosuje się to do dzieci upartych, niż do kapryśnych, do dzieci o silnej, niż o słabej i chwiejnej woli.

Tutaj jeszcze muszę zwrócić uwagę na okoliczność, która właściwie moją djagnozę kaprysów potwierdza. Zarówno u dzieci, jak i u dorosłych, o ile one nie są złym nałogiem, zaszczepionym przez wychowanie, pojawiają się nieomal stale przy różnych rodzajach fizycznego osłabienia. Rekonwalescenci i ludzie, dotknięci różnemi chronicznemi chorobami, bywają zwykle kapryśni i to w wyższym znacznie stopniu niż ludzie ciężko chorzy. Ci ostatni bowiem, jeśli są przytomni, tak silnie odczuwają swe cierpienie, że nie mają wątpliwości, czego im braknie i czego chcą, podczas, gdy ogólne osłabienie, poczucie braku, nie dającego się bliżej sformułować, utrzymuje ciągłe wahanie się w naszych zachciankach. Często też właśnie kapryśnemi stają się dzieci słabowite lub dzieci, co, przeszedszy ciężką chorobę, w czasie rekonwalescencji przywykły do grymasów, którym otoczenie dogadzało. Przy całej troskliwości, jaka się małemu rekonwalescentowi należy, nie trzeba tracić z oczu zadań wychowawczych, mających na względzie jego trwałe dobro, z łagodnością i spokojem łączyć należytą stanowczość, która w rezultacie najistotniejszą przyniesie mu ulgę.

Niezawsze jednak związek między kaprysami a stanem organizmu jest tak widoczny, jak w wypadku rekonwalescencji.

Czasem kapryśny nastrój dziecka jest właśnie symptomatem zewnętrznym, pozwalającym nam wykryć jakieś fizyczne niedomaganie, tak nie jasne i ukryte, że nawet go na razie nie podejrzywamy. Jeżeli dziecko wogóle od kaprysów wolne, mające dość równy humor i jasno określone chęci, zaczyna okazywać męczącą zmienność nastrojów i zachcianek, trzeba zwrócić baczną uwagę na jego zdrowie. Im jest młodsze, tym mniej umie sobie zdawać sprawę ze stanu swego organizmu i tym skłonniejszym jest szukać przyczyn niezadowolenia na zewnątrz, gdy one istotnie wewnątrz niego leżą. Czasem rodzicom zdaje się, że dziecko potrzebuje kazania moralnego, kary, nagany, budującego przykładu, a jemu właśnie trzeba chiny lub oleju rycynowego. Niekiedy zaś trzeba mu snu lub jedzenia. Dzieci głodne, zmęczone i śpiące zupełnie dla tych samych przyczyn, co mali rekonwalescenci, stają się nieznośnie kapryśne. Zdarza się to zresztą i dorosłym, choć oni powinniby już umieć jasno określić swe potrzeby i niedomagania. Pilnujmy więc, aby dzieci nasze były syte, wyspane i wypoczęte, a będziemy mieli znacznie mniej kłopotu z poskramianiem ich kaprysów.

Trzecią dość powszechną ułomnością, będącą w związku z wolą dziecka, jest l e n i s t w o.

Niekiedy—i to w dość częstych wypadkach—przyczyny jego tkwią w organizmie, a higjeniczne i lecznicze środki okazują się skuteczniejsze niż pedagogiczne. Dzieci anemiczne i skrofuliczne, źle odżywiane, o rozwoju fizycznym słabym i opóźnionym, są z natury leniwe i muszą niemi pozostać, póki nie zmieni się skład ich krwi i tempo funkcji życiowych. Zdaje mi się, że lenistwo wogóle, t. j. połączone z ospałością i ociężałością ruchów, z brakiem energji i ochoty przy zabawie, jest zawsze symptomatem chorobliwym i jeżeli nie świadczy wprost o jakimś wewnętrznym cierpieniu, dowodzi co najmniej, że funkcje życiowe nie odbywają się zupełnie normalnie.

Dziecko, które woli leżeć niż siedzieć, siedzieć niż chodzić, a chodzić niż biegać, nasuwa mi zawsze podejrzenie, że potrzebuje kuracji. Ani rozkaz, ani zachęta nie są tu właściwym środkiem; zachodzi nawet obawa, czy wolno, bez zasięgnięcia rady lekarza, skłaniać dziecko do ruchu, jeżeli naturalny popęd każe mu się od ruchu powstrzymywać. Przed dwudziestu laty jeszcze próbowano leczyć błednicę gimnastyką i space-

rami. Dziś zaniechano tej metody, która zresztą nie dawała imponujących rezultatów. Zdaje się, że przyroda sama wskazuje tu drogę przeciwną i tam, gdzie spokój może być lekarstwem, budzi do niego nieprzepartą skłonność.

Dopiero w późniejszym wieku (a nie mówię tu jeszcze o starości) tego rodzaju lenistwo może wynikać z nałogu, nabytego w zbyt wygodnym i wolnym od wysiłków i kłopotów życiu. U ludzi, którzy umieli tak doszczętnie wykreślić ze swego życia wyraz „obowiązek" i tak się przystosowali do swej roli pasorzytów, że całym ich zadaniem życiowym jest jeść i trawić, u ludzi, nie będących niczym więcej niż aparatem do przemiany materji, występuje niekiedy zjawisko odwrotne: bezczynność staje się przyczyną chorobliwego stanu i upośledzenia funkcji życiowych — na czym w końcu cierpieć musi i sama przemiana materji, choć stanowi ona ich jedyną specjalność. Ruch bowiem i wysiłek są warunkiem zdrowia; naturalnie ruch i wysiłek umiarkowany. Są one też warunkami owego przedłużania młodości, które Demeny stawia między innemi jako cel wychowania fizycznego.

Zwykle wyrazem lenistwo określamy u dzieci inną cechę, nie tę ogólną ociężałość, o której mówiłam, a która u normalnych, zdrowych osobników jest zresztą niezmiernie rzadka. Dzieci leniwe są to te, które nie chcą się nałamać do żadnego obowiązku, ani zdobywać na żaden wysiłek. Ruchliwe i pełne energji w zabawie, t. j. we wszystkich czynnościach dowolnie spełnianych, przerywanych i zmienianych, okazują się niechętne i ociężałe tam, gdzie chodzi o czynność stałą, konsekwentną, celową, o pewną ciągłość wysiłku.

Objaw ten zresztą u dzieci jest dosyć naturalny i tłumaczy się poniekąd ich niezdolnością skupienia uwagi. Nasza zdolność dłuższego myślenia o jednym przedmiocie jest w prostym stosunku do ilości gotowych skojarzeń, w które ten przedmiot w naszym umyśle wchodzi, t. j. do ilości wyobrażeń, stanowiących dla niego masę apercepującą. Inaczej mówiąc: im lepiej coś rozumiemy, tym łatwiej nam na tym skupić uwagę. Samo więc ubóstwo umysłowego zasobu jest dla dzieci przeszkodą do skupienia uwagi przez czas dłuższy i dla tego właśnie im dziecko jest starsze i bardziej rozwinięte umysłowo, tym dłuższego napięcia uwagi można u niego wymagać.

Umysł dziecka szybko się nuży, a zupełnie analogiczne zjawisko, jak przy pracy umysłowej, stwierdzić można u niego i przy pracy fizycznej. Dzieje się tak nietylko dla tego, że wszelka celowa i konsekwentna praca fizyczna wymaga również pewnego skupienia uwagi, lecz że mięśniom dzieci braknie ćwiczenia i wprawy, takiego opanowania ruchów, by oszczędzały sobie wysiłków daremnych i zbytecznych. Jeden z przykładów tej ich właściwości przytaczałam już poprzednio, gdy była mowa o wycieczkach pieszych. Im dziecko młodsze, tym szybciej się męczy chodzeniem w pewnym określonym kierunku, mimo że jest niezmordowane, gdy biega i krąży swobodnie w pewnej niezbyt wielkiej przestrzeni. Ciągłość i jednostajność wysiłku przychodzi mu z trudnością, gdyż bardzo szybko występują u niego objawy zmęczenia lokalnego. Nawet najlżejsza czynność staje się dla niego uciążliwą pracą, gdy ją musi niezmiennie przez dłuższy czas wykonywać. Objaw ten zresztą, nieobcy ludziom dorosłym, występuje u dzieci w swej jaskrawej, pierwotnej formie, niezłagodzonej przez celową kulturę, t. j. przez ćwiczenie.

Nie należy bynajmniej sądzić, że wysiłek sam przez się jest czymś przeciwnym naturze ludzkiej i dla niej niezdrowym, że praca jest istotnie dla człowieka przekleństwem, karą za grzech, smutną a żelazną koniecznością jego życia. Rzecz się ma wprost przeciwnie. Praca jest gimnastyką sił fizycznych i psychicznych, jest warunkiem doskonalności człowieka, jego wszechstronnego wzrostu i rozwoju zarówno jednostkowego, jak zbiorowego. Dla ludzi nawykłych do pracy rzeczy trudne stają się łatwemi, a dla ludzi łamiących się z przeciwnościami, rzeczy niemożliwe — możliwemi. Człowiek pierwotny nie umie pracować—tak samo, jak nie umie pracować dziecko; u jednego i drugiego ćwiczenie wyrabia zdolność do pracy; ludzkość zawdzięcza je wiekowej kulturze, a dziecko—wychowaniu.

I tu znowu stwierdza się to, co mówiłam we wstępie do niniejszej książki, że doskonalenie się jest dla człowieka taką samą potrzebą, jak przekazywanie życia, że jest ono warunkiem szczęścia.

Życie bez pracy i bez wysiłku nie jest szczęśliwym, a świadczy o tym choćby dość powszechny fakt, że ludzie, których warunki życia zwalniają od trudu i pracy, szukają wysiłków w zabawie. Sfery próżnujące miłują sport, gry kombinacyjne, zabi-

jają czas mozolnemi bezcelowemi robótkami, fabrykują sobie sztuczne obowiązki, albo gromadzą sztuczne trudności i powikłania życiowe. Komu życie łamigłówek nie nastręcza, ten się zabawia rozwiązywaniem szarad i rebusów, zagadnień szachowych i pokonywaniem trudności, jakie nastręcza wygranie partyjki z lichemi kartami w ręku.

Na wysiłku i pokonywaniu trudności polega cały urok gry kombinacyjnej; wiemy, że to, co stało się zbyt łatwym, przestaje bawić, a wogóle zupełnie niezabawną jest każda gra ze słabym partnerem, nad którym mamy z góry zapewnione zwycięstwo. Wrodzone zamiłowanie do zwalczania trudności stanowi dla wychowawcy bardzo podatny grunt do zaszczepienia dzieciom nawyknienia do pracy. Pomocą staje się tu ambicja dziecka, grająca dużą rolę nawet przy bezcelowych wysiłkach w zabawie, a dająca się znacznie spotęgować tam, gdzie zwycięstwo nad przeciwnościami nie jest tylko czczym punktem honoru, lecz posiada istotną przedmiotową wartość.

Tutaj spożytkować można i należy cały zasób umysłowych i uczuciowych nabytków, jakiemi wychowanie duszę dziecka zbogaciło. Podnietą do pracy i wytwórczości może być zarówno przywiązanie do rodziców, rodzeństwa, chęć stania się pożytecznym ogółowi, jak zainteresowanie pracą samą i jej celem bezpośrednim. Im wielostronniejszy interes wiąże się z daną czynnością, tym łatwiej do niej dziecko przywiązać i przy niej zatrzymać można.

To wszystko jednak odnosi się tylko do pobudek pracy. Ażeby to podniecające energję dziecka działanie mogło odnieść pożądany rezultat, trzeba równocześnie z ułatwieniem pracy przez ćwiczenie, dążyć do tego, by ona stała się nałogiem. U nas ludzie, posiadający nałóg do pracy, jeśli nie stanowią wyraźnej mniejszości, są w każdym razie nie tak liczni, jak u narodów Zachodu, a dużo mniej liczni, niżby tego dla dobra społeczeństwa pragnąć należało. Dla tego to właśnie w tym kierunku troskliwość wychowawców powinna być spotęgowana, a ze zdwojoną bacznością śledzić i wykrywać winni te wady wychowania, w których upatrywać można przyczyny lenistwa i braku wytrwałości u dzieci.

Są one niezmiernie liczne; jedne z nich tradycyjne, inne

stanowią niepożądaną nowość, odwrotną stronę skądinąd pożądanych reform wychowawczych.

Do pierwszych zaliczam nadmiar opieki nad dziećmi, a właściwie nadmierne obsługiwanie dzieci i utrzymywanie ich bierności wobec różnych zabiegów, mających ich dobro na celu. Mówię tu naturalnie o dzieciach warstw zamożniejszych, gdyż w klasach ubogich rzecz ta całkiem odmiennie się przedstawia. „Dobrze wychowane" dzieci są umywane, ubierane, nauczane, a nawet zabawiane, słowem, są zawsze przedmiotem cudzych czynów, a nie czynnym podmiotem. Gdyby rodzice rozumieli, jak potężnym jest działanie nałogu, a jak ważnym — ćwiczenie woli, tego rodzaju „staranne wychowanie" nazywanoby zaniedbywaniem wychowania, gdyż zaniedbuje ono istotnie jeden z najcenniejszych talentów życiowych. Drugim czynnikiem tradycyjnym jest zły przykład i nieposzanowanie pracy cudzej. Dziecko, rozwijające się w środowisku, w którym za ideał szczęścia poczytuje się możność życia bez pracy i w którym wyraz „klasa pracująca" jest synonimem wyrazu „klasa upośledzona", albo „niższa sfera"—w którym osobniki tej „niższej" bo „pracującej sfery" nie odnoszą należytych korzyści z owoców swej pracy i dla tego same jej ani cenić, ani kochać nie mogą, lecz znoszą ją jako dopuszczenie Boże i marzą o tym, by się od niej zwolnić, takie dziecko nie może samodzielnie i wbrew wszelkim swym doświadczeniom życiowym dojść do przekonania, że „praca uszlachetnia", że jest znamieniem godności ludzkiej.

W trzecim rzędzie wymienię powszechną u nas niesystematyczność i nieliczenie się z czasem. Ćwiczenie tylko wtedy osiąga swój cel i przechodzi w biegłość, wprawę i nałóg, jeżeli powtarzane jest systematycznie bez przerw, wyjątków i wahań, a także bez nadużyć i jednorazowych nadmiernych wysiłków. Tylko to robimy naprawdę, co robimy systematycznie. Każda praca dorywcza i bezładna jest trwonieniem sił i energji, a życie pracowite musi być zarazem i życiem uporządkowanym. Dorywczość albo przynajmniej nierównomierność pracy wydaje się ściśle związana z pewnemi zawodami, a to odbija się na typach zawodowych. Zdaje się, że praca artystyczna, zwłaszcza praca twórcza, nie da się pogodzić z systematycznością i ciągłością wysiłków, jakkolwiek i tu istnieją ogólnie znane wyjątki. Praca rolnika jest pracą sezonową, wymagającą wielkiego wydatku

energji w pewnej porze roku, a pozwalającą na zupełny wypoczynek w innej. W krajach wyłącznie rolniczych i wogóle wśród ludności pracującej na roli, nawyknienie do długich epok bezczynności naprzemian z epokami wytężonej pracy odbija się na typie psychicznym i staje się zaporą do tej akuratności i ścisłego liczenia się z czasem, jakie nieuchronnie wyrabiać się muszą u ludności, żyjącej z przemysłu lub handlu. Przysłowie: „time is money" musiało powstać w Anglji, a nie mogłoby było pojawić się w Polsce. Talent trwonienia czasu na marne jest u nas tak wysoko rozwiniętym, że tylko chyba wśród Turków znaleźć można wzory, któreby nam pod tym względem imponować mogły. Dzieci nasze ten talent dziedziczą, a bezładny tryb domowy, dowolność i dorywczość zajęć, stałe niewykonywanie zamiarów i postanowień w oznaczonym terminie, niewzruszone trzymanie się zasady: „nie odkładaj na jutro tego, co możesz i pojutrze zrobić", oto znakomita szkoła, która go doskonali i rozwija.

Dla osięgnięcia odwrotnych rezultatów należy się trzymać przeciwnej drogi. A zatym żądajmy od dzieci w każdej epoce życia, by robiły same to wszystko, co tylko zrobić mogą i by korzystanie z cudzej pracy i z cudzych usług około swej osoby poczytywały sobie za patent niedołęstwa, z którego tylko choroba rozgrzesza. Pracujmy sami i szanujmy pracę innych, aby dzieci wcześnie zrozumiały, że praca jest normą, a próżniactwo wyjątkiem. Niech nas staropolska gościnność nie prowadzi do tego, byśmy pozwalali sobie rozkradać drogie godziny przez ludzi, próbujących zabijać czas przy pomocy obowiązków towarzyskich, przez przelewanie z pustego w próżne na bezcelowych wizytach. Niechaj wypoczynek, tak jak jedzenie, stanowi niezbędne, miłe i pożądane pokrzepienie sił i odżywienie energji, a nie cel i treść życia. Niechaj każda godzina ma swe przeznaczenie, a każdy obowiązek swą wagę. W otoczeniu pracowitym próżniak nudzi się i z rozpaczy bierze się do roboty. U dziecka prócz nudów działa tu popęd naśladowczy, spotęgowany poczuciem wyższości osób dorosłych. Jeśli dorośli pracują, a ono nie, to pragnie pracą swoją zadokumentować, że i ono również nie jest już tak bardzo małym.

Przechodzę do nowoczesnych spółczynników dziecięcego lenistwa. Reakcja przeciw przeciążeniu szkolnemu i ulepszenia

metod nauczania doprowadziły nowszych pedagogów do kierunku, który ma na celu uczynienie nauki jak najłatwiejszą, jak najmilszą i jak najponętniejszą. W zasadzie dążność tę tylko pochwalić można, niezbędnym jest jednak bardzo ważne zastrzeżenie. Wszystkie udoskonalenia systemów i metod mają być dla dziecka ułatwieniem lecz nie wyręczeniem, pracę jego uczynić milszą, lecz nie zbyteczną i nie jednoznaczną z zabawą. Wysiłek musi być normowany do wydolności umysłu, umiejętnie stopniowany, lecz nie zniesiony całkowicie. Usunąć należy znużenie nadmierne, wyczerpywanie się energji umysłowej, która jeszcze rozwinąć się i spotężnieć nie zdołała, lecz nie należy się lękać zdrowego zmęczenia, które jest ważnym warunkiem pożytecznego wypoczynku, normalnego pokrywania strat. Praca zbyt łatwa, praca, która wcale nie męczy, przestaje być ćwiczeniem sił.

Ażeby pracę umysłową, czy jakąkolwiek inną uczynić przyjemną, nie potrzeba jej wcale zamieniać w zabawę, to jest wprowadzać do niej dorywczość i dowolność, stanowiącą w każdego rodzaju rozrywce miłą przeciwwagę poprzednich systematycznych wysiłków. Wiemy, że nietylko to, co łatwe, może być przyjemnym, że samo przezwyciężenie trudności ma również urok, że ono wzmaga nasze zainteresowanie i potęguje energję. Te tylko trudności należy usuwać z drogi dziecka, które są sztuczną zaporą, oddzielającą je od celu, których zwalczanie jest bezpożytecznym, zmniejsza korzyść nauki i redukuje wydajność jego umysłowej pracy, nie zaś te, które leżą w samej naturze zadań. Nudny i ciężki wykład, bezładne pomieszanie treści, mechaniczne przyswajanie wyrazów i faktów bez znaczenia i związku, nieprzystosowanie rodzaju i ilości pracy do wrodzonych uzdolnień dziecka, brak należytego stopniowania trudnosci oraz szybkie posuwanie się naprzód bez niezbędnego powtarzania i łączenia rzeczy nowych z dawniej poznanemi—oto sztuczne zapory, których zwalczanie nie prowadzi do wyćwiczenia lecz do obrzydzenia pracy,—a których usunięcie stanowi chlubę nowoczesnej pedagogji. Dodaćby tu można jeszcze i inne jej zasługi, mianowicie zastosowanie metody poglądowej i wzbudzanie wszechstronnego interesu.

W miejsce sztucznych trudności wprowadzono niektóre sztuczne ułatwienia: zamiast zachęcać energję dziecka, zaczęto

ją rozleniwiać. Po nauczycielach, ograniczających się do zadawania „odtąd" „dotąd" lekcji, obkuwanej w domu, nastąpili nauczyciele, poczuwający się do obowiązku odrobienia wszystkiego za ucznia, tacy, którzy za niego myślą, kombinują, pamiętają, porównywają, dla niego formułują gotowe zestawienia, wnioski, poglądy, „rzuty oka", a wreszcie i za niego mówią. Głowa dziecka nie pracuje sama, lecz dorośli w niej pracują, gospodarując w jego umysłowym magazynie, jak we własnej szufladzie. Najprostsza rzecz, którą każde normalne dziecko może w lot pochwycić i przyswoić, staje się tematem długich i wyczerpujących objaśnień. Fakt, że trzy jest więcej niż dwa, że smak jabłka jest kwaskowaty, a kolor cytryny żółty, nawet dla bardzo małych dzieci jest oczywisty i nie potrzebuje dowodzenia, a bardzo wiele analogicznych spostrzeżeń i odkryć mogłyby dzieci i w późniejszej nauce czynić bez pomocy nauczycielki lub nauczyciela. Jeżeli nauka, dzięki temu wybieganiu naprzeciw myśli dziecka i wyprzedzaniu jego wysiłków, staje się bardzo łatwą, to nie zapomnijmy, że zarazem staje się ona i nudną. Energja umysłowa nie doznaje żadnej podniety, a rozleniwienie i bierność przechodzą w nałóg.

Błąd ten popełniany bywa u nas głównie w nauce początków, a rezultat jego jest taki, że w okresie szkolnym niewiele dzieci umie się uczyć bez pomocy korepetycji. W klasie w głowie ich gospodaruje nauczyciel, a poza klasą korepetytor: o samodzielnym przyswajaniu, porządkowaniu, grupowaniu i utrwalaniu wiadomości nigdy niema mowy i wprost tradycja takiej pracy się zatraca.

Lenistwo i bezwład umysłowy są aż nadto widocznym i powszechnym wynikiem tego nadmiaru trudów wychowawczych.

Nawet dla najmłodszych dzieci nauka powinna być czymś odrębnym i ściśle odgraniczonym od zabawy, z czego bynajmniej nie wynika, by ona miała być przykrością. Owszem, może to być nawet wielka przyjemność, ale przyjemność poważna, tak, jak dla uczonego przyjemnością są jego badania, a dla artysty rozkoszą praca twórcza, choć jeden i drugi traktują rzecz na serjo, a nie w tonie dowolnie przerywanego, amatorskiego sportu. Systematyczność i ciągłość, obowiązkowość i dokładność — stanowić muszą różnicę między zabawą a pracą. O ile zaś ilość wymaganej pracy przystosowaną będzie do sił dziecka, niema

najmniejszej obawy, by przez takie traktowanie nauki zniechęcić się do niej mogło. Przeciwnie, myśl, że ma jakieś czynności poważne, do których i starsi przykładają doniosłe znaczenie, podnosi poczucie jego godności osobistej.

Jakkolwiek już i we wczesnym dzieciństwie można w dziecku zaszczepiać poszanowanie pracy i nawyknienie do systematyczności i obowiązkowości—jednakże, stosując się do wskazówki James'a, który w swych „Pogadankach psychologicznych" kładzie nacisk na kolejność i przemijanie instynktów, należy i dla wpajania dzieciom pracowitości i wytrwałości spożytkować tę fazę ich rozwoju, w której nastręcza to największą łatwość.

Bardzo cenną wskazówką naturalnych skłonności dziecka są jego zabawy i w nich właśnie znaleźć możemy ciekawe objawy kolejnego występowania instynktów. Gry, których atrakcja polega na przezwyciężaniu trudności, zaczynają interesować dzieci dopiero po ukończeniu dziesięciu lat co najmniej,—zwykle nawet trochę później. Jest to najlepsza pora do rozpoczęcia rzeczywistych ćwiczeń woli. Dziecko wtedy może już zacząć świadomie pracować nad sobą, pokonywać swoje słabostki, formułować postanowienia i wypełniać je, wyznaczać sobie samemu jakąś sumę pracy i widzieć w tym punkt honoru, by ją bezwarunkowo wykonać. Rolą wychowawcy jest zachęcać je do takich ćwiczeń, podniecając ambicję i okazując ufność, która w nim wiarę w siebie samego potęguje. Wyobrażenie, że się coś zrobić może, jest koniecznym warunkiem, by chcieć to zrobić.

Prócz podniecenia energji i odwagi ważną jest również rzeczą podtrzymywanie wytrwałości dziecka. Nic tak nie przygnębia i nie demoralizuje, jak przerywanie i zaniedbywanie roboty rozpoczętej z zapałem; przygnębia jako doznana porażka, demoralizuje—jako namacalny dowód bezsilności, — jako zawód, który człowiek sam sobie zrobił. Przeciwnie, chwila, gdy trudne zadanie doprowadziliśmy szczęśliwie do końca, daje nam uczuć rozkosz tryumfu, rozkosz tak silną, że samo jej wspomnienie starczy w przyszłości jako zachęta do wytrwania. W tych wewnętrznych walkach i zapasach, jakie wola dziecięca stacza z lenistwem, niedołęstwem i zmiennością popędów, wychowawca powinien grać rolę życzliwego sprzymierzeńca, który spieszy na

odsiecz w chwilach zniechęcenia i upadku i nie pozwala się oswoić z myślą o kapitulacji.

Takie ćwiczenia hartu woli stosować należy nietylko do czynnych impulsów, lecz do hamulców, do woli powściągającej. Opanowanie złych przyzwyczajeń, przezwyciężanie pokus, powstrzymywanie gadatliwości, trzymanie na wodzy gniewnego uniesienia — może stanowić dla dziecka taki sam punkt honoru, jak wykonanie trudnej pracy. Właściwie wola impulsywna i hamująca działać muszą zawsze równolegle. Ażeby wytrwale i z dużym napięciem energji coś zrobić, trzeba równocześnie powstrzymywać się od robienia innych rzeczy, mogących od tej jednej uwagę odwracać. „Chcieć, to móc" ale pod warunkiem, że chcemy całym zasobem woli, jaki mamy do rozporządzenia, a nie rozpraszamy go w różnych rozbieżnych kierunkach. Chcieć całą siłą woli, to znaczy wszystko inne poświęcać dla jednego celu, który mamy przez oczami. Wola, która się nie umie koncentrować, nie jest wolą, lecz luźnym i czczym chceniem.

Już z tego zamego wynika, że dla spotęgowania i wyrobienia woli, koniecznym jest wybór. Chcąc kształcić wolę w dzieciach nie dość jest ją ćwiczyć, trzeba nią pokierować i to nie w ten sposób, by uczynić ją giętkim narzędziem naszych własnych postanowień, lecz by jej wytknąć drogę, po której onasama bez oparcia iść będzie, a lepiej jeszcze — dać jej mapy i drogowskazy, przy pomocy których zdoła się orjentować i własne drogi obierać.

Tego ostatecznego celu nie powinniśmy nigdy z oczu tracić i zawczasu tak dzieckiem kierować, by ułatwić mu orjentowanie się w zasadach, które nam przewodniczą i z poszczególnych faktów wysnuwać ogólne prawa moralne. Swiadomość dobrego i złego nie jest nam dana z przyrodzenia, ani też nie może być udzielona w ciągu jednej lekcji. Prosty katalog rzeczy nakazanych i zakazanych, jakim bardzo często wyposażamy dziecu na drogę życia, polegając na tym, że go się trzymać będą, ma bardzo małe znaczenie. Wyuczenie się na pamięć dziesięciorga przykazań zupełnie nie przeszkadza do sprzeniewierzenia się im codziennie po 30 razy. Nie dosyć wiedzieć, co się złym nazywa, trzeba to jako złe odczuwać.

Zresztą codzienne doświadczenie stwierdza, że teoretyczna świadomość zła i dobra żadnego wpływu na moralność nie

wywiera, gdyż wszystkie budujące nauki moralne są stale na wszystkich ustach, a niezmiernie często służą za pokrywkę wykroczeń zbrodniczych, stanowiących dla nich krwawą zniewagę. Krzewienie chrześcijaństwa ogniem rozpalonych stosów i mieczem wojny, zaszczepianie kultury przy pomocy wódki, opjum, oszustwa i przemocy, uświęcanie niewoli i wyzysku w imię bożego wyroku i tysiąc innych analogicznych faktów składa się na pospolite tło dziejów ludzkich.

W rozwoju moralnym, tak jak w rozwoju umysłowym, przechodzi się od faktów do wniosków, od wniosków do praw, i tylko taka teorja ma znaczenie, która się na grubej lecz silnej podstawie konkretnych doświadczeń życiowych opiera.

Tą drogą więc musimy prowadzić dziecko do poczucia obowiązku i pojęcia sprawiedliwości.

Tak jak w rozwoju ludzkich społeczeństw prawo zwyczajowe poprzedziło prawo rozumowane i pisane, i w wychowaniu zwyczaj musi wyprzedzać sformułowanie prawideł, gdyż te ostatnie byłyby inaczej i niezrozumiałe i bezpłodne.

Zresztą zdaje się, iż dotychczasowe badania pojęcia sprawiedliwości u dzieci wykazują zgodność i równoległość ich rozwoju do rozwoju ludów pierwotnych. „Słusznym" i „sprawiedliwym" jest dla dziecka najprzód to, co jest niezmiennym i powszechnym. W tej fazie pojęcie prawa moralnego zbliża się do pojęcia prawa przyrody.

To, co się w danym wypadku dzieje zawsze, co jest nieuchronnym i przewidzianym następstwem określonego czynu, to w oczach dziecka jest słusznym. Może ono uznawać sprawiedliwość choćby najsurowszego systemu, byleby on był stale w równej mierze stosowany. Niesprawiedliwemi wydają się tylko kary i rozporządzenia niespodziewane, takie, których stosunek do przewinienia lub do danej okoliczności nie jest jasno określony.

Niezmienność praw jest również podstawą powagi wychowawców, szacunku i zaufania dzieci! O ile one niechętnie podlegają władzy kapryśnej i nieobliczalnej, o tyle łatwo poddają się władzy konsekwentnej i rozumnej.

Stanowi to przedewszystkim ogromne ułatwienie dla dziecka, gdyż szybko może dojść do przewidywania decyzji swych wychowawców i liczenia się z nią zawczasu, szybko nabiera

nawyknień, potrzebnych dla stosowania się do domowego kodeksu, a wreszcie oszczędza sobie namysłu. Sully niezmiernie trafnie pochwycił ten rys natury dziecięcej. Twierdzi on, że dziecko, prowadzone konsekwentnie, staje się często pedantem na punkcie prawa i uparcie powołuje się na paragrafy zwyczaem uświęconego kodeksu, gdy widzi najdrobniejsze przeciw nim wykroczenie. „Ja nie dostaję noża do obiadu"—przypomina np., będąc na wizycie. Nie potrzeba chyba nalegać na to, że takie unormowanie i ustalenie prawideł jest ogromnym ułatwieniem dla wychowawców samych. Tylko bezmyślność i własny brak charakteru każą im przenosić system odruchowego wychowania, zależnego od każdorazowej zmiany humoru, nad system konsekwentny i jasno określony. Ten ostatni nietylko chroni najlepiej od starć z dzieckiem, lecz oszczędza nam samym namysłów, wahań, odwoływań i doraźnych kompromisów.

Dla ludzi, mających jasno określony pogląd na życie, jego zadania i ideały, stworzenie jednolitego i stałego systemu wychowania moralnego nie przedstawia szczególnych trudności. Kodeks, któremu poddajemy nasze dzieci, nie może być inny niż ten, do jakiego stosujemy się sami z naturalnym uwzględnieniem potrzeb i sił ich wieku. Nie można dzieciom stawiać tej samej, co dorosłym, sumy wymagań, lecz jakość i kierunek tych wymagań muszą być w zasadzie identyczne. Zasada „Quod licet Jovi, non licet bovi" właściwie Jowiszowi ubliża, gdyż stawia wołu wyżej pod względem przystojności.

W praktyce jednak zasada ta posiada tradycyjną powagę. Dorośli gorszą, się, gdy dzieci naśladują ich wybryki, przejmują ich przesądy i zbyt wcześnie rozgrzeszają się na te postępki, które dorośli między sobą tolerują. Obmyślają też różne sposoby odgraniczenia dzieci od wpływu dorosłych dla zapobieżenia ich demoralizacji. Właśnie ten system postępowania musiał mieć na myśli Tołstoj, gdy mówił, że pedagogja zarówno jak medycyna są naukami szkodliwemi, pierwsza bowiem wpaja w ludzi fałszywe przekonanie, że mogą, żyjąc źle, dobrze wychowywać dzieci, druga, że można być zdrowym, prowadząc przeciwny prawom natury tryb życia. Dla pedagogów dodaje jeszcze Tołstoj zdrową radę, którą radziłabym ćwierćłokciowemi literami wypisać na ścianie mieszkania każdej rodziny: „Żyć dobrze i dzie-

ciom nic ze swego życia nie ukrywać, oto tajemnica dobrego wychowania".

Nie łudźmy się, aby dzieci przejąć się mogły temi zasadami etycznemi, które my na każdym kroku gwałcimy, choć je ustami wyznajemy. Przejmą one najwyżej fałsz i rozdźwięk naszego własnego życia i same w przyszłości prowadzić zechcą taką samą podwójną buchalterję moralną, jak my. Nie lękajmy się natomiast, by dzieciom naszym oparcia moralnego zabrakło, gdy na udzielanie morałów czasu nam braknie, jeśli tylko życie nasze, to życie, w którym one uczestniczą i na które od chwili przyjścia na świat patrzą, jest żywym wcieleniem naszych pojęć sprawiedliwości i obowiązku.

Prawa etyczne, którym służymy czynnie, staną się w ich oczach czymś tak niewzruszonym i niezmiennym, jak prawa przyrody, wykroczenia przeciw nim czymś nie dającym się pomyśleć, a tym mniej wykonać, gdyż wszystkie zakorzenione od urodzenia nałogi popychają w stronę przeciwną. Tak głęboko tkwiącego nałogu moralnego ani rozumowanie, ani namowy, ani żaden nacisk zewnętrzny przełamać nie mogą. Są ludzie, dla których naprzykład otwarcie cudzego listu, podsłuchiwanie pode drzwiami, dobieranie klucza do cudzej szuflady są to rzeczy fizycznie niewykonalne, choć innym przychodzą z łatwością. Ten nieomal organiczny wstręt do czynności nizkich, szpetnych, nieestetycznych jest najpewniejszym antidotum przeciw nim, a wyrobić się tylko może dzięki temu, że dziecko nigdy ani samo się ich dopuszczać nie może, ani też z ich widokiem nie ma sposobności się oswoić.

W tym razie stworzyć system wychowania znaczy tyleż, co zbudować zasady życia i wiernie ich się trzymać. Im wyżej pojęta etyka przenikać będzie te zasady, im ściślej one w praktyce będą wypełniane, tym silniej panować będą nad świadomością dziecka i jego wolą kierować. Najpierw zapozna się ono z niemi metodą poglądową na konkretnych przykładach, później zacznie je zestawiać i łączyć w całość, w końcu dopiero wysnuje z nich naczelne prawidła i pojmie ich znaczenie. Moralność, z początku narzucona sugestją, przykładem, wolą wychowawców, stanie się później moralnością świadomą i niezależną od zewnętrznego wpływu i autorytetu. I tu także między rozwojem dziecka a rozwojem ludzkości wykazać można wy-

rażną analogję. Najprzód pojawiła się moralność praktyczna, a później dopiero etyka zabrała się do roztrząsania, dla czego jedno nazywa się moralnym, inne niemoralnym, co stanowi sankcję i podstawę moralności.

Praktyczne wdrażanie w poszanowanie praw i przepisów nazywamy w wychowaniu karnością. Podstawą karności jest niezmienność i powszechność obowiązujących prawideł. Czynnikiem psychologicznym, warunkującym utrzymanie karności, jest przyzwyczajenie i naśladownictwo. Najłatwiej przychodzi nam robić to, co robimy zawsze, i to, co robią wszyscy. Dla tego im częściej powtarzamy sami daną czynność i im liczniejsze widzimy jej przykłady u drugich, tym skłonniejsi się do niej stajemy. To stanowi tajemnicę ogólnie znanego objawu, że w wychowaniu zbiorowym łatwiej nam osiągnąć pożądaną karność niż w wychowaniu domowym i że nawet bardzo buntownicze natury stają się uległe, gdy się znajdą w dobrze zorganizowanej i krótko trzymanej gromadzie. Dzieci, z któremi w domu rady sobie dać nie mogą, w szkółce freblowskiej, na pensji, w szkole układają się szybko bez użycia jakichkolwiek represyjnych środków. Czasem rodzice przychodzą do zakładów naukowych ze skargą na swoje dzieci i proszą o ukaranie ich, a przełożeni tłumaczą się, że nie mają powodu ich karać, bo dzieci w zakładzie są zupełnie grzeczne. Zawsze prawie środki represyjne, używane w wychowaniu domowym, są i surowsze i bardziej bezskuteczne niż środki karności szkolnej. Tłumaczy się to tym, że przepisom domowym braknie zwykle konsekwencji, ciągłości i powszechności i dla tego wychowanie domowe jest słabszym mimo pozorów surowości.

Z tego względu dla wyrobienia poszanowania obowiązku i poczucia sprawiedliwości wychowanie zbiorowe miałoby dużą wyższość, gdyby w nim nie tkwiły niebezpieczeństwa przeciwne, nieodłączne odwrotne strony dobrego systemu.

Jeżeli mówiłam o doniosłym znaczeniu stałości i niezmienności praw, to bynajmniej nie miałam ochoty stosować tego do wszystkich drobnostek życiowych, ani też nie sądziłam, by ideałem miało być zautomatyzowanie życia i zbudowanie sumienia ludzkiego na wzór dobrze nakręconego zegarka. Przyzwyczajenie ma być punktem wyjścia, lecz nie koroną wychowania moralnego. Stałość nie znaczy tyle, co nieruchomość, a zarówno

etyka ogółu, jak etyka jednostki powinna nosić w sobie zaród dalszego rozwoju. I tu zatym niezbędną jest świadomość, krytycyzm, giętkość i żywotność, warunkująca dalsze przeobrażenia. Stałość i zmienność, automatyzm i dowolność powinny się uzupełniać wzajemnie jako pierwiastek zachowawczy i pierwiastek postępowy. Jedna służy do skapitalizowania i zabezpieczenia dotychczasowego kulturalnego dorobku, druga do powiększenia go nowemi zdobyczami.

Nie wszystkie czynności dziecka muszą podlegać stałym regułom i prawidłom, nie wszystkie być z góry postanowione, obmyślone i przewidziane. Przepisy wychowawcze tak samo, jak przepisy prawne, mają na celu utrzymanie moralności ludzkiej na pewnym obowiązującym poziomie, poniżej którego schodzić nie wolno pod karą, a zatym stanowiącym minimum spółczesnych wymagań etycznych. Powyżej tego minimum musi być pozostawiona ludziom swoboda działania, gdyż tylko dzięki jej mogą oni stwarzać nowe moralne wartości i nowe normy życiowe.

Toż samo odnosi się do wychowania dzieci. Nie zapominajmy nigdy, że te pojęcia dobra i zła, które my im zaszczepiamy, to są tylko dzisiejsze pojęcia, wystarczające na obecną chwilę, a już jutro domagać się będzie od nich pojęć szerszych, do których one dorosnąć lub same je stwarzać muszą. Jeżeli brzemię karności ciążyć będzie na wszystkich ich czynnościach, jeżeli ono ujmie ich życie w skostniałe ramki szablonu, to nie pozostawi wcale miejsca na rozwój inicjatywy i twórczości w etycznym kierunku. Obezwładni ich, zmechanizuje ich życie, wciśnie je w martwy szablon i uczyni całe pokolenie etycznie bezpłodnym.

A dalej niezmienność i niewzruszoność zastosowana do bagatelnych spraw życiowych wytwarza nie moralność, lecz konwenans lub pedanterję. Jest to najpewniejszy sposób zbanalizowania życia, odarcia go z całego uroku świeżości i barwy, a doprowadzenia do ogólnie obowiązującej wypłowiałej szarzyzny.

Zatym tylko to powino być przedmiotem stałych prawideł, tylko to powinno być jasno i niezmiennie skodyfikowanym, co ma istotną, nie przemijającą doniosłość i wagę.

W wychowaniu zbiorowym same okoliczności wymagają

ścisłych i szczegółowych regulaminów tam, gdzie pozostawienie zupełnej swobody byłoby i naturalnym i pożądanym.

Drobnostkowość przepisów pozostaje w ścisłym stosunku do ilości wspólnie wychowywanych dzieci. Nie żadne zasady etyczne, lecz czysto praktyczne względy stanowią ich uzasadnienie, nie stanowią więc one nauki sprawiedliwości, lecz lekcję pedanterji i konwenansu. Czasem są one czymś gorszym jeszcze, mianowicie demoralizującą sugestją tam, gdzie ostrożność, usprawiedliwiona tylko względem jednego dziecka, każe surowemi zastrzeżeniami krępować kilkaset innych, wobec których jest zupełnie zbyteczna. Spoglądanie przez okno na ulicę samo przez się nie jest czynem zdrożnym, ani też nie jest połączone ze specjalnym niebezpieczeństwem dla dobrze wychowanego dziecięcia; jednakże w przewidywaniu, że którakolwiek z pensjonarek mogłaby z tej swobody korzystać dla zamieniania znaków porozumienia z przechodzącemi studentami, lub w inny sposób jej nadużyć, zabrania się wszystkim panienkom do okna podchodzić i na ruch uliczny patrzeć.

W bardzo licznych internatach drobiazgowość dochodzi do absurdu i staje się oburzającą. Jeden z autorów francuskich twierdzi, że w jednej ze szkół francuskich dyrektor lub profesor, wzywając ucznia do swego gabinetu, musi mu dawać formalny paszport, wymieniający godzinę i minutę wezwania, oraz sale i korytarze, przez które chłopiec iść musi, a to w tym celu, aby po drodze mógł się wylegitymować wobec gospodarzy klasowych, dla czego nie znajduje się wraz z kolegami we wspólnym miejscu zajęć.

Naturalnie, że dozór nad gromadą przeszło tysiąca chłopców byłby niemożliwym, gdyby im pozwolić swobodnie włóczyć się z miejsca na miejsca, bawić się, gdzie chcą, uczyć, gdzie im najdogodniej. Ale taki koszarowy rygor jest straszną niewolą, jest on dla żywej i ruchliwej natury dziecka wprost bolesnym i tym bardziej krzywdzącym, im uczuciowość jego głębsza i bogatsza indywidualność.

Jedynym na to środkiem jest unikanie zbyt wielkiego nagromadzenia dzieci i nieodrywanie ich od domu, od tej przystani, w której wychowanie jest może mniej systematycznym i prawidłowym, ale za to dusza dziecka pełniej i swobodniej się rozwija. Szkoła nie powinna rozciągać swego panowania nad

wszystkiemi dziedzinami życia dziecka, ani trzymać go w karbach swej surowej organizacji od rana do wieczora, w dzień powszedni i świąteczny. Nie powinna też przez zbyt liczne gromadzenie ich w swych murach doprowadzać do zupełnego zacierania się indywidualności dziecięcych i nauczycielskich, do zupełnego skasowania dróg osobistego wpływu, a zastąpienia ich środkami dyscyplinarnemi, kontrolą i dozorem.

Jest bowiem rzeczą niemożliwą, by nauczyciel znał, rozumiał i kształtował dusze kilkuset ledwie z twarzy i z imienia znanych sobie chłopców, aby postawiony wobec trudnego zadania utrzymania porządku w licznej klasie i zatrudnienia wszystkich swych uczniów, znalazł jeszcze dość czasu na wysłuchanie ich pytań i zorjentowanie się w ich wewnętrznym nastroju. Dziecko w tych warunkach przestaje być żywą, czującą i myślącą jednostką, a staje się numerem porządkowym, posiadającym swą rubrykę w dziennikach szkolnych, swoje rachunki dobrego sprawowania, uwagi i pilności w suchych cyfrach streszczone.

Jeszcze i na to należy zwrócić uwagę, że jeżeli ważne są reguły, to mają swe znaczenie i wyjątki od reguł; jeżeli prawo winno być niewzruszonym, to stosowanie go musi nieraz więcej uwzględniać ducha niż literę, ażeby suche paragrafy nie zabiły sprawiedliwości samej.

Istnieje coś wyższego niż norma obowiązująca, mianowicie ideały humanitarne, których ona jest zawsze bladym i ułomnym wcieleniem. Istnieje coś wyższego niż cała etyka dzisiejsza, a mianowicie etyka nowa, którą dzień jutrzejszy ma stworzyć. Ma to znaczenie dla postępu ogólnego i dla tego jednostkowego, do którego wychowanie dąży.

Gdy przykład, przyzwyczajenie, stałość prawideł zrobią swoje i wytworzą w dziecku pewną sumę pożytecznych nałogów moralnych, gdy, dzięki wychowaniu, dziecko przyswoi sobie elementarz obecnej naszej moralności, trzeba przejść z nim do wyższej klasy: zdążać do samodzielnego opanowania przyswojonego poglądowo materjału moralności. Niechaj się uczy rozważać, rozróżniać, namyślać, wahać i pytać, wątpić i szukać. Niechaj zrozumie względną wartość istniejących norm obyczajowych, niechaj się wtajemniczy w kolejne przemiany, jakim one w ciągu dziejów podlegały i niech znajdzie w sobie siłę do wy-

zwolenia się z pod wpływu sugestji i przykładu, jeżeli jego zmysł etyczny zdobędzie nowe prawdy i nowe wartości. Wychowanie samo winno uzbroić w odwagę i siłę, niezbędną do tak śmiałego kroku. Zakorzeniony zwyczaj stosowania czynów do zasad pozwoli mu zreformować czyny, gdy zasady zostaną zmodyfikowane, ale to nie wystarczy, gdy zaszczepiać będziemy pewien szereg nałogów; musimy zawczasu wprawiać dziecko do dorywczego przełamywania ich w pewnych okolicznościach, aby nie doszło do takiego zautomatyzowania woli, w którym i radykalny przewrót w poglądach pozostać musi bez wpływu na praktykę życiową. Przy ścisłym trzymaniu się pewnych naczelnych zasad, musi ono umieć wyłamać się z mniej ważnych choć ogólnie przyjętych zwyczajów, rozróżniać rzeczy wielkiego znaczenia od rzeczy stosunkowo mniej doniosłych.

Ćwiczenia takie mogą się dokonywać najprzód w odniesieniu do powszednich spraw życiowych. Dobrze jest stale o pewnej porze kłaść się spać, jadać obiad, zaczynać i kończyć lekcje, gdy jednak chodzi o sprawy ważne, nie wahajmy się naruszyć nasz zegarkowy porządek zajęć, narazić nawet dzieci na noc bezsenną lub na wyjątkowe nieodrobienie zadań szkolnych. Są ludzie, których żadna katastrofa życiowa, żadna klęska ogólna czy nieszczęście, dotykające przywatnych ludzi, nie wytrąci ze zwykłej ich kolei, nie skłoni do najlżejszego odstępstwa od przyjętego porządku. Nie jest to doskonałość, którąby dzieciom za wzór stawiać można.

Dalej pożądaną jest u dzieci pewna niezależność od opinji publicznej, dla nich przedstawiającej się w postaci opinji kolegów, oraz śmiałość w przełamywaniu pospolicie przyjętych konwenansów, w czym ich wychowawcy powinniby im świecić przykładem.

Starszym dzieciom pozwólmy krytykować postępowanie dorosłego ogółu i wypowiadać o nim własne zdanie. Niechaj wiedzą, że to, co robią wszyscy, nie jest zawsze tym, co ono robić powinno, a „wypada" i „nie wypada" — „tak się robi", „to nie uchodzi" — niech nie będzie dla nich nienaruszalnym t a b u, przeciw któremu bluźnić nie wolno.

Zwolna w miejsce zewnętrznego przymusu, przykładu, sugestji i zwyczaju, niechaj znajdą moralne oparcie wewnątrz siebie, w swym własnym dojrzałym sumieniu. To wyzwolenie

woli dziecka od wszelkiej zewnętrznej zależności, to przeniesienie jej punktu oparcia z zewnątrz na wewnątrz — jest właściwym celem naszych zabiegów. Im lepiej wolą dziecka pokierujemy, tym prędzej sami staniemy się dla niego zbyteczni. Pracujmy zatym nad zniesieniem naszej władzy i naszego autorytetu!

WYCHOWANIE MORALNE (c. d.).

Kolejne fazy rozwoju moralnego i związane z niemi trudności.—Reakcja dojrzewającej woli przeciw władzy wychowawczej.—Swawola.—Popęd awanturniczy.—Ekscentryczność.—Zarozumiałość.—Dojrzewanie płciowe i związane z nim niebezpieczeństwa. Uświadomienie.—Koedukacja.

Mówiąc o wrodzonych skłonnościach dzieci i o ich względnej wartości moralnej lub antimoralnej, wspomniałam tylko najogólniejsze t. zw. wady, w mniejszym lub większym stopniu w tych lub owych kombinacjach pojawiające się nieomal wszędzie tak, że każdy wychowawca musi z niemi mieć do czynienia, gdyż tkwią one w naturze ludzkiej. Żadna z nich, jak widzieliśmy, przerażać nas nie powinna, o ile nie przekracza normalnych granic. Pomijałam natomiast wiele takich, które nie są w związku z naturalnemi właściwościami dziecięcego wieku, raczej z niemi rażący kontrast stanowią, np. obłuda, skąpstwo, wyrachowanie, pycha klasowa i t. p. Wszystkie tego rodzaju wady możemy zaliczać do importowanych, t. j. zaszczepianych sztucznie dzieciom przez starszych. Jedynym na nie lekarstwem, niestety, nie zawsze dającym się zastosować, może być oderwanie dzieci od demoralizującego je otoczenia, a poddanie wpływom takich ludzi, którym te skłonności są nieznane. Wogóle bardzo wiele mówi się o tym, że przez reformy wychowania młodzieży można odrodzić społeczeństwo i to jest słuszne. Ale za mało pamięta się o drugiej stronie kwestji, mianowicie, że przez reformowanie społeczeństwa można najskuteczniej oddziaływać na młodzież. Można nawet powiedzieć, że młode pokolenia dopiero wtedy przejmują się naszemi etycznemi tendencjami, gdy widzą, że je między sobą krzewimy i propagujemy.

O ile zapalają się łatwo do każdej nowej idei, głoszonej ogółowi z wiarą i przekonaniem, o tyle głuche są na kazania wyłącznie do nich skierowane i na ich użytek układane. Dla tego to wszyscy ludzie, dążący do reformowania społeczeństwa przez oddziaływanie na opinję publiczną, są pośredniemi — czasem mimowolnemi—wychowawcami młodzieży, która sama się do nich garnie i o wskazówki prosi, a dzięki temu i chętniej z nich korzysta i poważniej nad niemi się zastanawia.

Jak w pierwszej fazie życia dziecka, tak i w każdej późniejszej, objawiają się w nim pewne skłonności z punktu widzenia wychowawców ujemne, lecz tak ściśle związane z daną fazą rozwoju, że choć im przeciwdziałać należy, to jednak nie można się niemi przerażać. O ile są to wady przywiązane do wieku, warto nawet unikać zbyt energicznego przeciwdziałania, najprzód dla zaoszczędzenia energji wychowawców, trwonionej często na przełamywaniu takich trudności, które dalszy normalny rozwój sam przez się usuwa, po-wtóre, dla uchronienia się od utraty wpływu na dziecko, na-co narażamy się zawsze, ilekroć jego naturalne cechy ignorujemy i w jego duszę dostatecznie nie wnikamy.

Z tego kolejnego pojawiania się rozmaitych z różnemi fazami rozwoju związanych skłonności wynikają dla wychowawców różne przykre niespodzianki i rozczarowania. Lubią się oni łudzić nadzieją, że dziecko od początku umiejętnie i starannie wychowane, stanie się coraz łatwiejszym do kierowania i coraz podatniejszym na ich wpływ. Bardzo wiele zagadnień wychowawczych traktują jako sprawę ostatecznie załatwioną, jeżeli we wczesnej epoce dzieciństwa zdołali ją pomyślnie rozwiązać. Tymczasem dziecko, które się pewnych ujemnych skłonności lub nałogów zupełnie pozbyło i wogóle przez jakiś czas nic nie pozostawiało do życzenia, naraz z tych lub owych powodów staje do walki z wychowawcą lub zdradza tak niepokojące skłonności i popędy, jakichby się nigdy po równie wzorowej i dobrze wychowanej istocie spodziewać nie można.

Niespodzianki takie działają czasem zniechęcająco i odbierają wiarę w potęgę wychowania wogóle, w szczególności zaś początkowego wychowania, które na razie wydaje się całkiem bezowocne. Zwątpienie jest jednak nieuzasadnione i zniknęłoby niezawodnie, gdyby ogół wychowawców bliżej mógł się za-

znajomić z prawami rozwoju duszy dziecka i ze specjalnemi właściwościami różnych jego okresów. Dzisiaj ignorancję w tym kierunku łatwo zrozumieć i wybaczyć, gdyż psychologja wychowawcza do tej pory nie zgromadziła jeszcze dostatecznej ilości obserwacyjnego i doświadczalnego materjału, by na jego podstawie nakreślić, a choćby tylko naszkicować przybliżony obraz tego rozwoju. Byłoby jednak rzeczą niezmiernie pożądaną, ażeby badania jej, w tym kierunku podejmowane, jak najobfitszy plon przyniosły, już i te próby bowiem, których do tej pory dokonano, świadczą, jak wiele pedagogja zyskać może, gdy psychologja różne jej zawiłe zagadnienia dostatecznie oświetli [1]).

Najwięcej takich przykrych niespodzianek nastręcza stosunek woli dziecka do woli wychowawców. Posłuszeństwo, osiągnięte w jednej fazie rozwoju, nigdy nie starczy na następną, a dzieje wychowania—tak samo jak dzieje społeczeństw—przedstawiają szereg kolejno uśmierzanych lub też kompromisem zakończanych buntów. Jest to zjawisko naturalne, a nawet zupełnie nieuchronne tam, gdzie wychowawcy zapominają, iż dziecko jest coraz starsze i że po prostu indywidualność jego wyrasta z narzuconych mu form i ograniczeń, tak jak ciało wyrasta z przeszłorocznych mundurków. W przeszłym roku mogło mu być jeszcze bardzo wygodnie w granicach jego swobodzie zakreślonych, ale w tym roku jest mu w nich za ciasno i próbuje je przełamać. Z tym faktem pedagogja praktyczna wcale się nie liczy, przeciwnie, im dziecko jest starsze, tym surowszym zastrzeżeniom i regulaminom podlega.

A tymczasem, bez względu na zakreślone przez nas ramki, wraz z rozwojem sił fizycznych i umysłowych, żądza życia, życia na własną rękę wzbiera w dziecku i zrywając tamy, wylewa się poza brzegi. Dać jej pożądane ujście jest rzeczą ważniejszą i stokroć więcej obiecującą niż wzmacniać hamujące ją zapory.

Ogólnie znana swawola uczniowsko-pensjonarska jest

[1]) Zachęcam czytelników moich do odczytania pracy Lancastra „Wiek młodzieńczy“, wydanej jako dodatek do „Przeglądu pedagogicznego“. Jakkolwiek książka ta nie daje wcale pełnego i wystarczającego oświetlenia przedmiotu, jednakże nadsuwa już bardzo ciekawe wątpliwości w odniesieniu do naszych systemów wychowawczych.

bardzo naturalną reakcją przeciw ścisłości regulaminu, narzuconego przez system szkolny. Robienie rzeczy zabronionych dlatego, że są zakazane, stanowi rozkosz młodzieży szkolnej obu płci, jest objawem jej żywotności, brawury, tytułem do sławy, popularności i uznania w koleżeńskim świecie. Przybiera ona tym łagodniejsze formy, im łagodniejszym jest system, któremu dana grupa młodzieży podlega. Można powiedzieć po prostu, że im więcej rzeczy jest dozwolonych, tym mniej nęcą zakazane. Wychowanie domowe, jak z jednej strony mniej sprzyja wytworzeniu się pojęcia prawa, obowiązku i sprawiedliwości, tak z drugiej strony mniej nastręcza pokus do wybryków, psot, figlów i wszelkich objawów uczniowskiej brawury. Tak stale i powszechnie powtarzający się fakt tworzenia osobnego żargonu uczniowsko-pensjonarskiego jest również bardzo naturalnym wynikiem przeciążania dzieci ćwiczeniami językowemi i gramatycznemi, nużącego wysiłku wyrażania się prawidłowo na lekcji i stosowania się do ciągłych nauczycielskich poprawek. Ponieważ słyszą nieustannie admonicje na temat: „tak się mówi", a „tak się nie mówi" — w chwilach wolnych używają swobody mówienia tak, jak nie mówi nikt inny, rozwijają na punkcie językowym pomysłowość i twórczość uderzająco bogatą.

Bujniejsze indywidualności dalej posuwają swą żądzę swobody. Ich bogata wyobraźnia, pragnienie wrażeń i czynu popychają je często do kroków awanturniczych, do poszukiwania nadzwyczajnych przygód i niebezpieczeństw. Pod wpływem takich pobudek dzieci uciekają z domu, puszczają się na samowolne wyprawy, w świat, albo też dramatyzują własne życie na różne sposoby,—wprowadzając w nie całkiem zbyteczne komplikacje. Palą się do wszystkiego, co tajemnicze, fabrykują straszne sekrety i szukają emocji w ukrywaniu ich przed czujnym okiem wychowawców. Ci ostatni zaś najczęściej popełniają gruby błąd, gdyż biorą rzecz równie poważnie i dramatycznie, jak dziecko samo, zamiast patrzeć na nią, jak na ciekawy psychologiczny objaw, świadczący o bogactwie dziecięcej natury i o rozdźwięku między wysokim napięciem jej strun duchowych a drobnostkową pedanterją wychowawczego systemu. Z dzieckiem, posiadającym tego rodzaju popęd awanturniczy[1]) nie

[1]) O tym objawie pisałam w „Przeglądzie pedagogicznym" przed kilku laty, podając niektóre ciekawe przykłady z życia w artykule „Popęd awanturniczy".

trzeba walczyć, lecz się z nim zaprzyjaźnić. Jego marzenia, projekty, przedsięwzięcia nie zasługują na karę, ani na pośmiewisko, lecz na szczere roztrząsanie w poważnej rozmowie. Bujna wyobraźnia potrzebuje odpowiedniego pokarmu, odwaga i energja — pola działania. Życie czynne i ruchliwe, wycieczki po kraju, połączone z trudami, przygodami i rozmaitością wrażeń, lektura równie zajmująca jak kształcąca, mogą stanowić bardzo dobry środek dla zaspokojenia pragnień, wybuchających nieraz w niepożądany sposób. Zupełnie mylną wydaje mi się zasada unikania dla takich dzieci opisów podróży i powieści bohaterskich lub awanturniczych,—gdyż one—jak mniemają pedagogowie, są dla nich pokusą i zachętą. Wogóle nie zgadzam się na system, nakazujący—w imię harmonijności i równomierności rozwoju—dawać każdemu dziecku to, czego ono nie lubi, a bronić tego, czego ze wszystkich sił pożąda. Jest to konsekwentne ubożenie dziecięcej natury, kuracja głodowa analogiczna do tej, jakąby można przeprowadzić, karmiąc wyłącznie cielęciną tych, co cielęciny nie znoszą, a wyłącznie wieprzowiną tych, którzy do niej wstręt czują. Sądzę, że powinnoby się raczej robić przeciwnie; dostarczyć każdemu dziecku tego, czego się jego natura domaga, ale dobrowolnie i w jak najlepszym gatunku, aby ono w sekrecie przed nami nie chwytało bez wyboru i na los szczęścia rzeczy, które mu przypadek nastręczy.

Analogicznym objawem jest pensjonarskie upodobanie do ekscentryczności u panienek, wychowanych w bałwochwalczej czci dla konwenansu, w pobożnym poszanowaniu przykazania: „nie wypada". Każda z kobiet żywszego temperamentu i samodzielniejszego umysłu przechodziła niewątpliwie w życiu swoim taką fazę, w której robienie czegoś „rażącego" było dla niej najmilszym sportem. W pewnych wypadkach zachcianki takie mogą bywać niebezpieczne i ubierać w bardzo podejrzane pozory czynność, samą przez się bardzo niewinną. Zapobiegać temu może swoboda i szczerość w stosunkach rodziców z dziećmi, usunięcie wszelkiego konwencjonalizmu w zasadach postępowania i popieranie rzeczywistej samoistości.

Pozwólmy dzieciom naszym — a w szczególności córkom lekceważyć pozory, o ile one są rzeczywiście tylko czczą i niczym nieusprawiedliwioną formą, a wpajajmy w nie równocześnie

przekonanie, że robić coś naodwrót niż drudzy jest także rodzajem zależności od obcych wzorów, prawdziwa niezależność zaś polega na tym, by robić to, co za słuszne i potrzebne uznajemy, bez względu na to, czy się z przyjętym zwyczajem zgadza, czy nie.

Również naturalną właściwością, pojawiającą się w młodszym wieku nieomal u wszystkich bystrych i zdolnych dzieci, jest zarozumiałość, która w wysokim stopniu drażni i gniewa wychowawców. Szybki rozwój umysłowy budzi zmysł krytyczny u młodzieży, a poczucie własnych sił żywotnych, energji i odwagi wraz z nieznajomością rzeczywistych warunków życiowych, sprawiają, że młodzi bardzo surowo sądzą starsze pokolenie, przypisując sobie wyższość wcale niewypróbowaną jeszcze. Gdy młodzież lepiej zrozumie warunki życia dorosłych ludzi, gdy sama żyć spróbuje i swój brak doświadczenia oceni, wówczas szybko przekona się, jak mało miała powodu szczycić się wiadomościami, nabytemi z drugiej ręki, dzięki swym opiekunom. Najbardziej chybionym środkiem zwalczania zarozumiałości u starszych dzieci i młodzieży, jest chęć upokarzania ich i imponowania im sztucznemi środkami (np. udawaniem wielkiej erudycji, gdy jej się nie posiada). Zamiast poniżać, należy raczej zwrócić tę zarozumiałość na właściwe tory. Jest to bowiem w gruncie rzeczą bardzo pożądaną, by młodzież wierzyła w siebie; wiara ta sił dodaje. Chodzi tylko o to, by to nie była wiara ślepa, lecz by ją usprawiedliwić czynami. Trzeba więc młodzieży przedstawiać jakąś trudną do osiągnięcia wyższość i podniecać, by się do niej zbliżyła; skłaniać ją do przezwyciężania trudności, ćwiczenia i wypróbowania sił, które skłonna jest przeceniać. Właściwie raczej o to obawiać się należy, by doświadczenia życiowe zbyt wcześnie nie ukorzyły młodzieńczej zarozumiałości i nie kazały się przerzucać w drugą ostateczność: w zniechęcenie i zwątpienie o sobie.

Specjalne trudności pod względem wychowania moralnego nastręczają dzieci, rozwijające się przedwcześnie i stąd okazujące skłonności, właściwe dopiero późniejszej epoce życia, z drugiej zaś strony dzieci o późniejszym rozwoju budzą niecierpliwość wychowawców, często niesłusznie ubolewających nad niemi, „że się nie udały". W jednym i w drugim razie skargi są niesłuszne. Rozwój moralny dzieci, tak samo jak umysłowy, nie

postępuje równomiernie, a także zależny jest bardzo od indywidualności dziecka. Zauważyć w nim można nieraz pewne falowania i wahania; po okresach szybkiego postępu, okresy zastoju. Czasem chłopiec, który w 10 roku życia żywo interesował się polityką, w 14 nabiera ochoty do bójek lub zbierania pieczątek. Są to może nie częste wypadki, ale się zdarzają. Wobec dzieci, rozwijających się przedwcześnie, ubolewanie nad tym, że przestały być dziećmi, zapędzanie ich do zabaw, do których utraciły ochotę i t. d. — jest bezowocne, a drażniące. Polecić można tylko wielką baczność i ostrożność w postępowaniu, by przedwczesnego rozwoju niczym nie przyspieszać, a ze swej strony nie polegać na dziecku jako na istocie już dorosłej, gdyż to może narazić na przykre niespodzianki z powodu wyżej wzmiankowanych falowań. I to wreszcie uwzględniać należy, że rozwój postępuje nieraz nierównomiernie: w pewnych kierunkach dziecko bywa przedwcześnie rozwinięte, a w innych okazuje zdumiewającą pierwotność; np. przy braku wszelkich uczuć społecznych mogą się szybko pojawiać uczucia erotyczne, przy zahamowaniu rozwoju umysłowego w kierunku naukowym wielka mądrość życiowa i przebiegłość w kierunku praktycznym. W tych razach zwykle wina spada na otoczenie, które, grzesząc zaniedbaniem w pewnej dziedzinie, w innej zbyt mocno na wyobraźnię działało i zainteresowanie podniecało.

Zdaje się, że właśnie takiemu podniecaniu wyobraźni przypisać można w wielu wypadkach przedwczesne rozbudzanie popędów płciowych, choć często działają tu i inne przyczyny: alkoholizm rodziców lub używanie trunków przez dzieci, kary cielesne i t. p. Ponieważ wczesny rozwój płciowy jest z wielu względów niepożądany, a zwykle i niebezpeczny, należy mu więc zawczasu właściwemi środkami przeciwdziałać. W pierwszym rzędzie unikać wszystkiego, co zmysły i wyobraźnię dziecka drażnić i podniecać może. Wychowane w atmosferze flirtu albo też oswajające się od dzieciństwa z miłostkami swego otoczenia, będzie się według wszelkiego prawdopodobieństwa rozwijało płciowo wcześniej niż inne.

Niemniej szkodliwie działa fałszywa pruderja i przez nią podyktowana tajemniczość, jaką się kwestję życia płciowego otacza. Niezmiernie naturalnej i naiwnej ciekawości dziecka, które pragnie wiedzieć, skąd się wzięło na świecie, przeciwstawia-

my kamienne milczenie, niezgrabne kłamstwo, pobożne zgorszenie lub dwuznaczne uśmiechy. Dla każdego bystrzejszego dziecka jest to wystarczającą wskazówką, że poza tym wszystkim kryje się jakaś tajemnica dorosłych ludzi, tajemnica, której się przed dzieckiem wstydzą i lękają się jej wyjawić; że z tej racji nie może oczekiwać od nich żadnych objaśnień, lecz samo szukać musi rozwiązania dręczącej jego młody umysł łamigłówki. Szuka więc klucza do niej, gdziekolwiek się zdarzy i na te poszukiwania traci znacznie więcej czasu i energji umysłowej niżby było trzeba, gdyby na prostej drodze pytań i odpowiedzi do odkrycia prawdy dochodziło. Nietylko sama potrzeba zwalczania trudności, lecz i urok rzeczy tajemniczej i starannie ukrywanej, potęguje podniecenie i sprawia, że wiadomość, którąby dziecko mogło przyjąć chłodno i spokojnie, jak wiadomość o każdym innym zjawisku i prawie przyrody, stanowi dla niego przedmiot niezdrowej sensacji. Tak się dzieje, gdy młody umysł odkrywa prawdę drogą prostej indukcji, samodzielnego badania i domysłu. Zwykle jednak w pomoc mu przychodzą osoby nietylko pruderji lecz zmysłu moralnego w tym kierunku pozbawione i zepsuci złym przykładem koledzy, służba—(co jest znacznie rzadsze), starsi znajomi, szukający w tym przyjemności, by gorszyć niewinne istoty. Objaśnienie więc idzie zwykle w parze ze złym przykładem lub gorszącą zachętą.

Najgorszym może rezultatem tego systemu postępowania jest, że wychowawcy z własnej winy tracą na tym punkcie całkowicie kontakt z duszą dziecka, które wychowują. Mniejsza o to, że sami ukrywają przed dzieckiem tajemnicę, ale skazują je na ukrywanie tajemnic przed sobą i godzą się na absolutną niewiadomość tego wszystkiego, co z jego rozwojem płciowym i uświadomieniem ma związek. Po prostu abdykują ze swego wpływu, zrzekają się opieki i kierownictwa, a jest to z ich strony wprost karygodna i zbrodnicza lekkomyślność, zważywszy, że dziś nikomu z dorosłych ludzi nie mogą być tajne niebezpieczeństwa i klęski, jakie przez spaczenie i zwyrodnienie życia płciowego na społeczeństwo spadają. Rodzice, okazujący nadmierną nieraz troskliwość, gdy chodzi o to, żeby dziecko od zziębnięcia lub od guza uchronić, nie czynią ani pół kroku w celu ustrzeżenia go od fizycznego i moralnego zniszczenia skutkiem wszelkiego braku kierunku w rzeczach moralności płciowej.

Liczyć na to, że dziecko, nieuświadomione przez rodziców, nieświadomym pozostanie, nikt na serjo nie może, a wszelkie w tym duchu wygłaszane opinje należy poczytywać nie za naiwność, lecz wprost za obłudę. Żaden ojciec i żadna matka nie wierzą w to, by ich dziecko wogóle, doszedszy do dojrzałości, nie znało wcale tajemnicy życia, dla tego, że z niemi o niej nie rozmawiało, lecz nie wiedzą również i nie chcą wiedzieć, kiedy i od kogo otrzymało informacje. Jest to lekkomyślność i niedbalstwo ujęte w system, jest to zasada nieinterwencji, laissez-faire, bardzo wygodna, lecz bardzo egoistyczna i dziwnie sprzeczna z tym wszystkim, co się na temat nieprzebranej miłości rodzicielskiej opowiada. Zgubne skutki tej metody odbijają się nietylko bezpośrednio na rozwoju dojrzałości i świadomości płciowej młodzieży, lecz pośrednio odbijają się na całym stosunku dzieci do rodziców. Nie może bowiem być mowy o zupełnej szczerości, rzetelności i zaufaniu tam, gdzie się tak ważne i żywotne sprawy, zjawiska, będące podstawą samychże związków rodzinnych, konsekwentnie zataja i przemilcza.

Kwestja uświadamiania dzieci i młodzieży była u nas w ostatnich czasach przedmiotem bardzo gorących dyskusji, a ja sama niejednokrotnie głos w niej zabierałam [1]). Im dalej zagłębiałam się w badaniu jej, tym bardziej gorszył mnie indyferentyzm dorosłego ogółu i niechęć do zawrócenia z utartej choć notorycznie niebezpiecznej drogi.

Nie mając najmniejszej wątpliwości, że reforma jest potrzebna, szukałam tylko przyczyn oporu i jego psychicznego uzasadnienia i to mnie doprowadziło do odkrycia, które jest najzupełniejszym potwierdzeniem zasad, wygłaszanych w niniejszej książce.

Rodzice nie dla tego wzbraniają się mówić dzieciom otwar-

[1]) Zdaje się, że ja pierwsza ją u nas poruszyłam najprzód w „Przeglądzie ped." w sprawozdaniu z książki E. Hopkinsa „Matki i synowie", następnie w odczycie: „Reformy w wychowaniu moralnym", drukowanym u Arcta w „Książkach dla wszystkich" i w dwuch innych książeczkach tegoż wydawnictwa, „Co matka dorastającej córce powiedzieć powinna" i „Jak rozmawiać z dziećmi o kwestjach drażliwych". Dokładniejszy rozbiór danej kwestji znajdzie czytelnik w powyższych pracach oraz w różnych artykułach „Przegl. pedagogicznego".

cie o tajemnicy życia i niebezpieczeństwach z życiem płciowym połączonych, by sądzili, że to jest zbytecznym i że obecny system jest dobry i zbawienny, lecz, że wprost nie umieją o tym mówić z dziećmi, że nie czują się na siłach do istotnie moralnego i poważnego traktowania tych związków, którym życie rodzinne spój początek zawdzięcza. Obawa o zbrukanie wyobraźni dziecięcej nie onieśmielałaby ich tak dalece, gdyby nie czuli, że ich własna wyobraźnia jest brudną i że nie mają do rozporządzenia ani dość czystych wyrażeń, ani dość moralnych wyobrażeń o życiu płciowym, aby móc się niemi wobec niewinnych umysłów dziecięcych posługiwać. Wogóle pojęcie rzeczywistej moralności płciowej u nas wcale nie istnieje, gdyż nie można tym mianem ochrzcić ani dzisiejszej obłudnej pruderji, ani też moralności podwójnej, tej kombinacji bydlęcości z anielstwem, na której opiera się to, co my pozwalamy sobie porządkiem moralnym nazywać. A tak samo, jak nie nauczy kaligrafji, kto sam bazgrać tylko potrafi, jak nie nauczy języka francuskiego ten, kto o nim nie ma pojęcia, tak żadnej cnoty nie zaszczepi dziecku człowiek, który jej sam nie posiada. Z tego względu, ale też tylko z tego, może być istotną naiwnością domaganie się od rodziców, by przez rozumne i poważne objaśnienia, udzielane we właściwej porze, zakładali w umyśle i sercu dziecka fundament przyszłej etyki życia płciowego, istotnej czystości uczuć i obyczajów, rzeczywistego poszanowania tych świętych związków, które o bogactwie życiowym przyszłych pokoleń decydują.

Ażeby w tym kierunku reformy w wychowaniu przeprowadzić, trzebaby najprzód wychować rodziców i wzbudzić w nich poczucie głębszej odpowiedzialności względem dzieci i wnuków.

Nietylko bowiem przy zawieraniu związków małżeńskich ludzie dziś nie zdają sobie sprawy z doniosłych skutków tego kroku dla pokoleń, którym mają dać życie (a to samo przez się świadczy o braku pojęć moralnych w odniesieniu do życia płciowego), lecz ani nawet przez sen nie błyśnie im myśl, że ich córki i synowie kiedyś mają być ojcami i matkami, a ich obowiązkiem jest przyszłym wnukom dobrych ojców i matek dostarczyć. Gdy chodzi o córki, myśl rodziców co najwyżej sięga w przyszłość aż do chwili wydania ich za mąż, nie zatrzymuje się zaś bynajmniej nad pytaniem, czy ich zamążpójście będzie

z punktu widzenia ogólnego klęską czy dobrodziejstwem, t.j. czy będą posiadały fizyczne, moralne i umysłowe kwalifikacje macierzyńskie. Uważa się to nawet za rzecz wysoce nieprzyzwoitą mówić pannie, że będzie kiedyś miała dzieci i co ze swej strony zrobić może, by te dzieci najlepiej na drogę życia wyposażyć. Z synami jest jeszcze gorzej; kwestja ich ojcostwa przedstawia się jako rzecz mniej lub więcej zabawna, o której „rozsądni i poważni" rodzice wcale nie myślą, lękając się śmieszności. A zresztą, cóż to jest właściwie dobry ojciec? Przeciętni rodzice nie mają na to innej odpowiedzi prócz chyba tej, że dobry ojciec „dużo pieniędzy łoży na wychowanie dzieci". Większość nie przeczuwa nawet tej prawdy, że dobry ojciec ma obowiązki względem dzieci, zanim one na świat przyjdą i już wtedy strzec je musi od takich klęsk życiowych, jak dożywotnie kalectwo, charłactwo, choroby chroniczne, które dzieci tak niesłychanie często swym życiodawcom zawdzięczają.

Póki nie nastąpią u nas radykalne zmiany w poglądach na moralność płciową, póty o reformach wychowania w tym kierunku właściwie mówić nie można. Jednakże istnieją objawy, zwiastujące, że się na takie zmiany zanosi, a wśród młodszego pokolenia rodziców trafiają się jednostki głęboko o potrzebie zmiany systemu przekonane.

Dla nich więc tylko powtarzam tu radę, by wobec dzieci swych trzymały się zasad ścisłej rzetelności i starały się zdobyć i utrzymać ich zaufanie. Niechaj im nigdy nie pozwalają traktować życia płciowego w sposób lekkomyślny i brudny, i niechaj je uczą szanować miłość, jako rzecz zbyt poważną, by miała się stać przedmiotem salonowej zabawy lub uczniowskich wybryków. Dziecko w miłości poczęte i zrodzone, dziecko, które wie, że miłość połączyła ojca i matkę, stworzyła szczęście i spokój tego cichego gniazda, w którym ono pod okiem przywiązanych rodziców rosło i dojrzewało, jako krew z ich krwi i dusza ich duszy, przywykłe czcić nietylko rodziców, ale ich związek wzajemny i ich rodzicielstwo — nie poważy się nigdy sprofanować świętokradzko tego twórczego uczucia w jednodniowych brudnych uciechach, wybrykach i bezmyślnych szaleństwach.

Prawdopodobnie znaczną pomocą takiej reformy wychowawczej mogłoby być wprowadzenie bliższych, czystszych, a zarazem prostszych stosunków między młodzieżą obu płci, do cze-

go służyćby mogła koedukacja. Sztuczny rozdział i oddalenie, utrzymywany dziś systematycznie, potęgują przyrodzone różnice między płciami, a przez to podniecają nadmiernie instykt płciowy. I tu znowu tajemniczość i zagadkowość pobudzają wyobraźnię i zaciemniają trzeźwy, spokojny sąd o rzeczy. Dziś dziewczynki i chłopcy, pensjonarki i uczniowie trzymani są przez troskliwych wychowawców w przyzwoitej od siebie odległości, ale za to tym ciekawiej zerkają wzajem na siebie, szukając sposobów omylenia czujności groźnych dam i gospodarzy klasowych. Gdyby od najwcześniejszego dzieciństwa spotykali się ze sobą jak bracia i siostry przy wspólnych zajęciach, na tejże samej tablicy kreślili zadania i w tym samym dzienniku otrzymywali pałki lub piątki, nie robiliby wzajemnie na siebie tak piorunującego wrażenia, rozumieliby się i oceniali wszechstronniej, a nietylko na zasadzie różanych usteczek i bujnej czupryny.

Niewątpliwie w epoce młodzieńczej nieraz żywsza sympatja z jednej lub drugiej strony zabarwiałaby koleżeńskie stosunki gorętszym kolorytem, i nieraz może młoda para, która spotkała się już przy zgłębianiu tajemnic alfabetu, a bliższą zawarła znajomość przy rozwiązywaniu algiebraicznych zadań z czasem stanęłaby razem na ślubnym kobiercu. Uczucia erotyczne bowiem są zupełnie naturalnym objawem w młodości i żaden system edukacyjny nie zapobiegnie im—ale też nie powinien zapobiegać. Nienaturalnym jest tylko nadmierne i przedwczesne podniecenie w erotycznym kierunku i nadmierne wybujanie czysto zmysłowego pierwiastku ze szkodą głębszych uczuć. Fakt, przewidywany powyżej, nie powinienby zatym przerażać, owszem lepiej możnaby wróżyć o szczęściu tak skojarzonych małżeństw niż tych, o których losie jeden walc, wspólnie przetańczony, zdecydował.

Jakkolwiek jestem szczerą zwolenniczką koedukacji, jednakże nie podzielam złudzeń tych jej propagatorek, które sądzą, że ona sama przez się i to przy dzisiejszych wychowawczych i szkolnych systemach mogłaby się okazać bezwarunkowo zbawienną. Z jednej strony bowiem rozumiem doskonale, że dzieci źle wychowane, rozwijające się w otoczeniu zepsutym (a myślę tu nietylko o takim, które żyje w sposób gorszący, lecz o tym, które posiada gorszący brak zmysłu moralnego i prze-

wrotne pojęcie o etyce płciowej) i same niewieleby na koedukacji zyskały i na inne dzieci szkodliwie oddziałaćby mogły. Rozumiem, że gdybyśmy dziś puścili się na takie próby, jaką uczyniono w jednym z gimnazjów w Karlsruhe, gdzie wyjątkowo dopuszczono 7 dziewcząt do wspólnej nauki z chłopcami, rezultat nietylko może, ale musi okazać się fatalnym. Z drugiej strony znowu nie widzę bynajmniej, coby dziewczęta zyskać mogły, gdyby dla nich dziś dostęp do gimnazjów męskich otwarto i poddano je tej antypedagogicznej językowej tresurze, jakiej podlegają w gimnazjach klasycznych ich nieszczęśliwi bracia. Bezwarunkowo wychowanie domowe musi uczynić dobry początek i położyć podwaliny wzajemnego szacunku obu płci. Następnie początkowe nauczanie wspólne musi wytworzyć między chłopcami i dziewczętami braterską łączność, a w dalszych fazach nauki koleżeństwo między tak wychowanemi dziećmi może się okazać nietylko nieszkodliwym, lecz wprost zbawiennym i kształcącym.

Z tego punktu na rzecz patrząc, nie można przyznać, aby jakiekolwiek, choćby najbardziej pesymistyczne wnioski, oparte na obserwacji stosunków koleżeńskich na dzisiejszych uniwersytetach mieszanych, mogły być przekonywającym argumentem przeciw koedukacji. Przy takim systemie ogólnego wychowania, jak dzisiejszy, raczej należałoby się dziwić, że stosunki te nie przedstawiają się znacznie gorzej. Właściwie bowiem wspólne wykształcenie uniwersyteckie jest bez porównania ryzykowniejszą próbą, niż wspólne nauczanie początkowe i średnie. W społeczeństwie, w którym dorosłe osobniki obu płci żyją w ścisłym rozgraniczeniu wszelkich poważnych sfer zainteresowania, mają odrębne poglądy, zajęcia, obowiązki i nawet osobną moralność, a spotykają się tylko na arenie salonowych podbojów, gdzie chłopcy i dziewczynki rozwijają się pod wpływem zupełnie innych systemów i od najmłodszych lat patrzą na siebie wzajemnie, jako na obce sobie stworzenia, łączenie młodzieży różnej płci tylko w epoce wczesnej młodości, t. j. najżywszego wybujania popędów płciowych, nie może uchodzić za rozważną i konsekwentną próbę reformy.

Zdaje się jednak, że rozwój stosunków ogólnych coraz pomyślniej układa się dla koedukacji. Już dziś praca zarobkowa stawia wiele kobiet w konieczności kolegowania z mężczyznami,

a umysły ogółu coraz bardziej oswajać się muszą z możliwością stosunków codziennych i blizkich, a całkowicie nie niebezpiecznych i niepodejrzanych. Jeżeli kobieta może robić to samo, co mężczyzni i w ich towarzystwie, toć i dziewczynka może się uczyć tego, co chłopcy i razem z niemi. Wspólne wychowanie miałoby jeszcze i tę dobrą stronę, że zmuszałoby do stosowania zawczasu jednej miary moralnej do chłopców i dziewcząt, co mogłoby się stać dobrą podstawą do zastąpienia moralności podwójnej przez ogólnie obowiązującą. Przestanoby hodować sztucznie pewne konwencjonalne cechy kobiecości i męskości niezgodne bynajmniej z zadaniami obu płci i z ich przeznaczeniem. Ani drobnostkowość, płytkość i mazgajstwo dziewcząt, ani brutalność i egoizm chłopców nie są takiemi zaletami, któreby dla szczęścia przyszłych rodzin pielęgnować i chronić należało. Właściwe obu płciom odrębności psychiczne prawdopodobnie nietylkoby się nie zatarły, ale dopiero wtedy istotnie ujawnićby się mogły, gdyż tylko na zasadzie jednakowego systemu wychowawczego możnaby dojść do oddzielenia różnic naturalnych od sztucznie wytworzonych. Koedukacja zresztą byłaby zastosowaniem porządku naturalnego w organizacji sztucznej, jaką jest szkoła, byłaby upodobnieniem tej ostatniej do rodziny.

Środki wychowania moralnego.

Rozkaz i zakaz.—Groźba i obietnica.—Kara i nagroda.—Stopnie.—Sugiestja.—Nauki moralne.—Ćwiczenie.

W ciągu całego niniejszego rozdziału, kolejno rozpatrując różne strony wychowania moralnego, mówiłam już dosyć dużo o metodach i środkach, jakiemi się ono posługiwać musi. Wobec tego możnaby uważać cały obecny ustęp za zbyteczny, gdyby nie to, że w teraźniejszej praktyce wychowawczej do kwestji wyboru środków przywiązuje się tak ogromną wagę i że ogół wychowawców podlega złudzeniu, jakoby cała wartość metod leżała w tych właśnie mechanicznych narzędziach wychowania. Karać, czy nie karać? Nagradzać, czy nie nagradzać?—oto

pytania, budzące najżywsze dyskusje, jak gdyby rezultat wychowania nie zależał od całego stosunku duchowego wychowawcy do wychowańca, lecz od wartości doraźnie aplikowanych pedagogicznych recept.

Zastrzegając się, że całą tę techniczną—że tak powiem — stronę wychowania uważam za drugorzędną, że zrozumienie ogólnych zasad wychowawczych powinno, moim zdaniem, samo przez się wystarczyć dla pokierowania wyborem praktycznych sposobów ich wcielenia w życie, dołączam tu jednak krótki przegląd ogólnie używanych środków, ażeby wypowiedzieć się o wielu aktualnych a spornych kwestjach pedagogicznych.

Rozkazy i zakazy są środkiem bardzo hojnie używanym i nadużywanym. Już z tego, co mówiłam o posłuszeństwie, wynika, że należy się niemi posługiwać oszczędnie i rozważnie, że nie można wydawać ich dowolnie i dorywczo, lecz oprzeć je na konsekwentnym systemie, stanowiącym dla dziecka rodzaj uświęconego kodeksu. Tutaj dodam więc tylko kilka treściwych wskazówek:

1. Każdy rozkaz i zakaz wydany być powinien po namyśle, aby go nie potrzeba było odwoływać. Rozkazy odwoływane są równie szkodliwe, jak uległość i słabość względem dzieci: drażnią, uczą je kaprysów i osłabiają powagę wychowawców.

2. Nie wydawać rozkazów takich, których dziecko wykonać nie może, ani też w chwili, kiedy to wykonanie szczególną sprawia trudność, np. kazać natychmiast zaprzestać płaczu, kazać przepraszać w chwili, gdy jego rozdrażnienie jeszcze nie minęło lub spotęgowało się skutkiem otrzymanej kary i t. p.

3. Wydawać rozkazy w takiej formie, któraby odrazu poddawała dziecku możność i konieczność spełniania ich, a broń Boże nie w takiej, któraby myśl oporu podsuwała.

4. Rozkaz nie powinien być ani prowokujący ani zbyt miękki i przybierający postać nieśmiałej i pokornej prośby. Wolę naszą oznajmiać powinniśmy w sposób nie pozostawiający najmniejszej wątpliwości, lecz grzeczny, gdyż dzieci są bardzo wrażliwe na uprzejmą formę, zwłaszcza jeśli my jej od nich wymagamy.

Groźby i obietnice. Czasem zakazy i nakazy łączymy z groźbami i obietnicami. Jeżeli dziecko objawia chęć oporu, to dobrze bywa do rozkazu dodać zastrzeżenie, że w razie nieposłuszeń-

stwa stanie się to lub owo: w przeciwnym wypadku sama groźba stanowi rodzaj prowokacji.

W każdym razie zastrzeżenie należy dobrze obmyślić, aby je można było wykonać. Żadnej bowiem groźby ani obietnicy nie wolno rzucać na wiatr. Nie dotrzymując ich, uczymy dzieci lekceważenia naszych, a także i ich własnych przyrzeczeń. Wyłudzanie lub wystraszanie posłuszeństwa przez płonne groźby i obietnice demoralizuje dzieci, osłabia lub niweczy naszą powagę, uczy kłamstwa i nieufności i doprowadza do tego, że później nic na nie oddziałać nie może. Dziecka bez końca oszukiwać nie można; im jest bystrzejszym, tym szybciej pozna się na naszej komedji. To też straszenie dziadami, kominiarzami i t. p. nietylko jest godnym potępienia dla tego, że sam strach jest demoralizującym, lecz że są to niedorzeczne, niewykonalne pogróżki i okrywają nas śmiesznością w oczach dzieci.

Kary i nagrody są to groźby i obietnice wykonane. System kar i nagród można nazwać mechaniczną metodą wychowania, jest to bowiem kupowanie grzeczności i powściąganie niegrzeczności środkami zewnętrznemi. W praktyce trudno całkowicie tych sposobów uniknąć, lecz zważywszy, że z ich pomocą osiągamy tylko interesowną grzeczność, należałoby ich używać tylko w razie konieczności. System ten oparty jest na zasadzie: „to za to”,—wymaga więc w zastosowaniu ogromnej ostrożności, aby pozorne korzyści, z jego pomocą zdobywane, nie były zbyt drogo opłacone.

Wszystko zależy tu od rodzaju kar i nagród oraz od okoliczności towarzyszących im.

Co do nagród zasadą być powinno, że dziecko może i musi być dobrym darmo. Tylko w razie, gdy chcemy je pobudzić do nadzwyczajnego wysiłku woli, zwłaszcza gdy chodzi o przełamanie jakiegoś nałogu, możemy obiecywać nagrodę i udzielać jej. I tym razem wprawdzie będzie to wysiłek interesowny, lecz korzyść osiągnięta ma tak wielką wagę, że warto od reguły ogólnej zrobić doraźny wyjątek. Sam fakt, że dziecko zdobędzie się na rzecz, którą do niemożliwych zalicza, że w jej możliwość uwierzy, jest dla nas w tym razie nieocenioną zdobyczą.

Nigdy jednak nie pozwalajmy dziecku wzrastać w przekonaniu, że ono przez samo swe postępowanie na jakąś nagrodę

zarobiło, że ona mu się prawnie należy. Mianowicie wynagrodzenie za dobre uczynki jest wprost demoralizującym i zmniejsza lub niweczy ich moralne znaczenie. Jeżeli dziecko zabawkę swą odstąpi drugiemu, a my, wynagradzając je, damy mu w to miejsce inną, to z tego bezinteresownego poświęcenia robimy korzystną tranzakcję, a w przyszłości każdy jego szlachetny poryw mącić będzie myśl o bezpośredniej nagrodzie. Tylko takie nagrody nawet przyjęte za regułę nie demoralizują dziecka, które są bezpośrednim wynikiem jego postępowania: serdeczny uścisk rodziców lub nauczycielki, ich wesoły humor, spowodowany jego chwalebnym postępowaniem, książeczka otrzymana wtedy, gdy dziecko zdobyło umiejętność czytania, oto nagrody dozwolone, gdyż stanowią raczej zachętę niż zapłatę.

Co się tyczy przyjemności i rozrywek, to dziecko powinno żyć w przekonaniu, że nie z racji jego zasług lub praw, lecz z racji naszego przywiązania staramy się ich dostarczać, w miarę możności, choć naturalnie nie mamy do tego ochoty w chwili, gdy jego postępowanie nas martwi.

W wyborze nagród powinniśmy się kierować zasadą, aby nie nagradzać rzeczami, których dziecko przeceniać nie powinno. Unikajmy więc nagradzania przysmaczkami, jeśli nie chcemy, żeby było łakome, ani pieniędzmi, jeśli nie ma być chciwe, strojami — jeśli się nie ma stać próżne — i t. p. Wartość nagrody bowiem w oczach dziecka nie polega na jej bezwzględnej użyteczności, lecz na znaczeniu, jakie my do niej przywiązujemy. Działa tu bardzo silnie sugiestja i rzecz sama w sobie obojętna staje się pożądaną, jeśli ją otrzymujemy za jakąś zasługę. Na tym się opiera efekt osiągany przez udzielanie stopni, kokard, odznaczeń. Symbol nagrody staje się nagrodą samą, a wiemy jak silnie takie symbole działają na umysły dzieci — i nie tylko dzieci. Czyż dorośli nie przywiązują nieraz wielkiej wagi do orderów i tytułów, nie posiadających same przez się ani wartości ani treści.

Sugiestja jednak staje się z czasem tak silną, że rzecz, której cała wartość jest wyłącznie symboliczna, staje się pożądana i upragniona sama przez się. Stopień, oznaczający postępy naukowe, usiłują dzieci zdobyć, nie czyniąc postępu w nauce, lecz z pomocą szkolnych oszustw lub błagalnych próśb,

order lub tytuł, oznaczający zasługi, osiągają dorośli przez stosunki i protekcję.

Stąd wynika dla wychowawców nauka, że należy się w tym wypadku umiejętnie posługiwać sugestją, aby wzmocnić skłonność dzieci w kierunku najpożądańszym, t. j. nagradzać tym, co samo w sobie jest cenne i do czego zamiłowanie wzbudzić chcemy.

Tęż samą zasadę można zastosować i do kar. Dzięki działaniu sugestji można tutaj zachować ogromną oszczędność; najłagodniejsza staje się bardzo przykrą, gdy jest symbolem surowego potępienia. I tu znowu przypomnieć można silne wrażenie osiągane w szkole przez stawianie złych stopni. Prosty znaczek, zapisany w dzienniku, odczuwany jest nieraz jako sroga kara. Naturalnie dojść do tego można tylko wtedy, jeśli się dziecko jeszcze nie oswoiło z nadmiarem kar istotnie dotkliwych. Dziecko karane często i surowo nie bywa nigdy grzeczniejsze od karanych rzadko i łagodnie. Czasem nawet dzieje się przeciwnie, gdyż odpowiednio do systemu normuje się wrażliwość dziecka. Niejedno dziecko mniej się boi rózgi niż inne tego, że mu mama nie powie „dobranoc". Należy zatym unikać kar surowych dla kilku powodów:

1. dla tego, że wyczerpują i przytępiają wrażliwość dziecka;

2. że trwonimy najsilniejsze pociski naszego arsenału na drobnostkowe wydarzenia;

3. że nasze własne nerwy podniecają się, a następnie wyczerpują w scenach dramatycznych, którychby uniknąć można;

4. że zbyt często po wybuchu następuje reakcja, skutkiem czego po wymierzeniu kary usiłujemy ją łagodzić, przez co osłabiamy jej znaczenie i naszą powagę.

Nie podzielam wprawdzie idealizmu tych wychowawców, którzy twierdzą, że nietylko należy, lecz można dziecko zupełnie bez kar wychowywać. Prawda, że im racjonalniejszym i konsekwentniejszym jest cały nasz system postępowania, tym rzadziej do nich uciekać się potrzeba. Nie wierzę jednak, aby najlepiej nawet wychowane dzieci nigdy nie popełniły nic takiego, co im bezkarnie ujść nie może, co w ten lub ów sposób odcierpieć muszą.

Karę zatym uważać należy w wychowaniu za ostateczność,

ale za ostateczność nietylko teoretycznie uznawaną, lecz praktycznie wykonalną. Trzeba, żeby dziecko wiedziało, że nie zawahamy się go ukarać, jeżeli na to zasłuży.

Ponieważ celem kary jest, aby w umyśle dziecka wspomnienie winy skojarzyło się ze wspomnieniem doznanej przykrości, kara jest zupełnie zbyteczną tam, gdzie dziecko skutkiem swego postępku i tak cierpi. Jeżeli np. sam fakt nieotrzymania promocji wywołuje w uczniu smutek i przygnębienie, rodzice zupełnie niepotrzebnie dodają do tego jakąś karę. Osłabia ona wtedy raczej wrażenie, zmieniając naturalny stosunek skutku do przyczyny, a często doprowadza do przykrego rozjątrzenia przeciw najbliższym, którzy smutku jego nie odczuwają i „nieszczęścia nie szanują".

O wymierzaniu kar można zresztą powtórzyć to samo, co o udzielaniu nagród. Najlepsze są konsekwentnie zastosowane do rodzaju przewinienia, kary naturalne, jednak nie w literalnym znaczeniu tego wyrazu. Gdybyśmy bowiem pod karami naturalnemi rozumieli tylko bezpośrednie następstwo przewinienia, prowadziłoby to do rażącej niesprawiedliwości. Najsrożej byłyby karane postępki najniewinniejsze, gdyż dziecięca ciekawość, nieostrożność, roztrzepanie pociągałoby za sobą ciężką chorobę, kalectwo lub śmierć. Natomiast wiele szpetniejsze wykroczenia, jak kłamstwo, obłuda, chciwość, egoizm i brutalność byłyby wynagradzane, tak jak bywają czasem wynagradzane w życiu. Ani nie możemy żądać, by dziecko wszystkie prawa przyrody poznawało własnym doświadczeniem bez niezbędnych przestróg i środków zapobiegawczych (żeby np. własnym doświadczeniem sprawdziło, że kto się wychyla z okna piętrowego, może wypaść i złamać nogę). Ani też nie możemy oczekiwać, by samo naturalne doświadczenie doprowadziło je do pojęcia prawa moralnego, sprawiedliwości. W życiu rzeczywistym bowiem bynajmniej nie rządzą te same prawa, co w powiastkach dla dzieci i młodzieży, gdzie zawsze dobrym w końcu lepiej się dzieje niż złym i to w sposób widoczny i dotykalny. Nie przyroda, lecz my sami powinniśmy rozwijać w dziecku wyobrażenia dobra i zła i karać je nie w imię praw natury, lecz praw moralnych urobionych przez społeczeństwo ludzkie w ciągu długich wieków jego rozwoju.

Z tego, co mówiłam o sugestji, wynika potępienie wszyst-

kich tego rodzaju kar, które mogą dziecku obrzydzić rzeczy same w sobie cenne lub też nauczyć je przeceniać te, co na to nie zasługują. Nie należy zatym nigdy za karę zadawać lekcji, ani kazać dawać jałmużny w jakiejkolwiek formie, ani też wyznaczać kar pieniężnych, nie karać głodem lub ciemnością i t. p.

Przedewszystkim nie karać nigdy cieleśnie. Jest to kara zwierzęca, poniżająca, a zezwierzęca ona i poniża nietylko karanego lecz i karzącego. Usuwa ona na bok działanie wszelkich moralnych pobudek i zamienia się zawsze w brutalną, a nierówną walkę silnego ze słabym, uzbrojonego z bezbronnym. Przewaga siły fizycznej nie jest tą cechą wychowawców, dzięki której oni powinni dzieciom imponować. Każda taka egzekucja jątrzy, podnieca, rozognia najlichsze w obu stronach instynkty i dla tego jest wstrętną. Trudno brać na serjo to, co niektórzy pedagogowie mówią o umiarkowanej karze cielesnej, wymierzanej na chłodno. Leży to już w naturze ludzkiej, że wyraz uczuć idzie w parze z danemi uczuciami i że bić, targać za uszy i t. p. na chłodno nie można.

Fakt, że jakaś doraźnie wymierzona kara cielesna osiąga czasem natychmiastowy skutek, nie powinien nas w błąd wprowadzać. Poświęcanie celów ważniejszych dla drobnych a blizkich jest dowodem zgubnego krótkowidztwa wychowawców. Mało na tym zyskamy, jeśli na razie poskromimy dziecko, lecz na przyszłość zatrujemy jego serce i spaczymy charakter.

Kary cielesne są potępienia godne nietylko z punktu widzenia higjeny. Nietylko podniecają one i drażnią nerwy dziecka i wychowawcy, lecz podniecają również i organa płciowe, a nieraz stają się czynnikiem podtrzymującym szkodliwe nałogi. Istnieje bowiem pewien bliżej jeszcze nieokreślony związek między rozpustą a okrucieństwem, fizycznym bólem a fizyczną rozkoszą. Tym się może tłumaczą częste występki przeciw moralności u nauczycieli szkół ludowych niemieckich, gdzie kary cielesne są na porządku dziennym.

Wogóle przy wymierzaniu kar unikać należy takich, które wywołują sceny, t. j. wielkie wstrząśnienia i gwałtowne starcia. Każda taka scena jest jak bitwa: wynik jej zawsze nieprzewidziany, a w ciągu niej łatwo stracić równowagę. Wychowawca, udzielający nagany lub kary, powinien się dziecku przedstawiać jako uosobienie potęgi i władzy, lecz władzy sprawiedliwej,

odzianej urokiem wyższości. To też im bardziej jest wzburzony, tym więcej powinien nad sobą panować. Z tego powodu czasem jest lepiej odwlec karę, przyczym przerwa powinnaby uwzględniać wiek dziecka i jego zdolność pamiętania. Im dziecko młodsze, tym krócej pamięta swe przewinienie i mniej jest zdolne zrozumieć przyczynę kary nie wymierzonej doraźnie.

Stopnie, jak już wspomniałam, są symbolami kary i nagrody, mogą więc one uchodzić za wysubtelniony system kar i nagród, jednakże i one mają dość ważne ujemne strony.

W oczach dzieci wartość ich nie jest absolutną, lecz porównawczą. Zły stopień nie martwi, jeśli koledzy otrzymali jeszcze gorszy. Są one więc bardzo silną podnietą dla emulacji, a na jej tle łatwo rozwija się zazdrość i próżność. Stopnie w wychowaniu domowym małe mają zastosowanie i bardzo małe czynią wrażenie. Tylko porównania nadają im urok.

Drugą złą stroną stopni jest to, że one wprawdzie wymiar sprawiedliwości bardzo upraszczają i ułatwiają, ale go zarazem mechanizują. Dają one dzieciom powód do nigdy nierozstrzygniętych dyskusji o sprawiedliwości i niesprawiedliwości nauczycieli, właściwie zaś wszystkie stopnie są poniekąd niesprawiedliwe. Nie posiadamy bowiem żadnej ścisłej, aptekarskiej miary do ocenienia zasług dzieci, które wychowują się i uczą pod naszym okiem. Ani ich sprawowanie, pilność i porządek, ani ich zdolności umysłowe i naukowe postępy nie dadzą się pokratkować i na milimetry wymierzyć. Pomyłki muszą być na porządku dziennym i dzieci zawsze czuć się muszą bądź to pokrzywdzone, bądź faworyzowane. Niewątpliwie też każdy sumienny nauczyciel i sumienna nauczycielka doznaje przykrych wahań, wątpliwości i skrupułów przy udzielaniu stopni. Ścisłość jest zresztą potrzebna tylko ze względu na porównania, a te są poprostu demoralizujące.

Nauki moralne. Do środków wychowania moralnego, zwykle bardzo przecenianych, zaliczyć należy wszelkie wykłady moralności bądź to katechizmowej, bądź świeckiej, inaczej nazwanej bezwyznaniową. Już poprzednio miałam sposobność stwierdzić, że czysto teoretyczna znajomość zasad i przepisów moralnych może pozostać zupełnie bez wpływu na charakter człowieka, jeżeli jego uczucia nie przybierają zgodnego z etyką kierunku,

a wola nie wyćwiczy się w służeniu pojęciom dobra i sprawiedliwości.

Można doskonale umieć na pamięć przykazania cnoty, uczynki miłosierne, a być bardzo złym człowiekiem, tak jak zupełnie lichym żołnierzem może być młodzieniec, opowiadający z pamięci i szczegółowo przebieg wojen napoleońskich. Nie dość nauczyć się zasad poetyki, aby być poetą, można natomiast, nie ucząc się tych zasad, pisać wcale ładne wiersze. Odnosi się to w równej mierze do właściwych wykładów moralności, jak i do nauki religji.

Ta ostatnia prócz tego przedstawia dla wychowania moralnego pewne niebezpieczeństwo, w którym mało kto się orjentuje. Budzi ona mianowicie wiarę w działanie zewnętrznych, nadprzyrodzonych środków i w praktyce prowadzi do zaniedbania środków naturalnego psychicznego oddziaływania. Niejedna pobożna matka łudzi się nadzieją, że składając rączki swego dziecka i wymawiając słowa pacierza, które ono powtarza nie rozumiejąc, gdyż ich zrozumieć po prostu nie może, już coś zrobiła dla moralnego udoskonalenia jego duszyczki. A tymczasem „duszyczka" w danej chwili nie bierze zupełnie nieomal udziału w narzuconej czynności i całkiem jest zajęta myślą o śnie wieczornym lub rannym śniadaniu. Tak jak pacierz dla małych dzieci, dla starszych i dorastających praktyki religijne uważane bywają jako wystarczający środek umoralnienia i odwracają uwagę rodziców od bardzo poważnych nieraz zboczeń moralnych, dających się doskonale pogodzić i z piątkami z religji, i z postami, i nabożeństwami. Może właśnie ciężkie zaniedbanie wychowania moralnego u nas w znacznej części przypisać należy złudzeniu, jakiemu podlega ogół, wierzący w ścisłą zależność moralności od religji. Dziewiętnaście wieków istnienia chrześcijaństwa, a w szczególności dzieje naszego narodu, w którym epoka największego religijnego zapału była zarazem epoką moralnego upadku, powinny były dostatecznie wyświetlić bezsilność religji w tym kierunku. Tak jak silna wiara ludu w opiekę Opatrzności wywołuje jego nieufność w środki zapobiegania nieszczęściom, niewiarę w dezynfekcję i środki antyseptyczne w medycynę, higjenę, w konduktory i t. p., tak silna wiara we wpływ religijnych nauk i praktyk osłabia naszą wiarę w pedagogiczne środki duchowego udoskonalenia i wstrzymuje postęp duchowej kultury.

Lepiej jest, gdy dziecko cnót ani grzechów wyliczać nie umie, lecz cnoty pełni, a grzechów się wystrzega, niż gdy się dzieje przeciwnie. Lepiej nawet wogóle, by pełniąc cnoty, nie umiało ich nazywać, by podzielenie się tym, co ma, z uboższym od siebie nazywało przyjemnością, a nie miłosierdziem, by kochało i czciło ojca i matkę nie na skutek przykazania bożego, lecz skutkiem ich własnej umiejętności rozbudzenia tych uczuć i zasługiwania na nie, niż gdyby, stosując się do przepisów katechizmowych, obliczało swe wobec niebios zasługi i stokrotne nagrody, jakie je w przyszłym życiu czekają.

Jeżeli kary i nagrody uznajemy w wychowaniu moralnym jako ostateczność, którą tylko wyjątkowo stosować należy, opierając całość udoskonalenia na innych trwalszych i wyższych pobudkach, nie można się zgodzić na oparcie całej etyki na pojęciu kar i nagród pośmiertnych, utrzymuje to bowiem moralność ogółu na poziomie niższym niż ten, do którego on może i powinien dorastać.

I nie dość na tym. Jak już wspomniałam poprzednio, wychowanie powinno mieć na celu nietylko bierne przelanie w dzieci całego zasobu spółcześnie obowiązujących pojęć etycznych, lecz uzdolnienie ich do wyemancypowania się z pod ich władzy i wytworzenie pojęć etycznych nowych, moralności jutrzejszej. Wynika to zresztą konsekwentnie z zasadniczych poglądów na wychowanie. Z tego punktu widzenia opieranie wychowania moralnego na religji jest po prostu niedopuszczalne. Wiąże ono bowiem zasady etyczne z dogmatycznemi poglądami i jest takim samym unieruchomieniem sumień, jak nauka religji unieruchomieniem umysłów. Prawdy obowiązujące są równoważnikiem obowiązujących przykazań. Jeżeli uznamy, że moralność jest wynikiem i wytworem życia społecznego, wraz z nim rozwija się i doskonali, to narzucanie dzisiejszym pokoleniom moralności powstałej w czasach patryjarchów izraelskich, za cesarstwa rzymskiego lub w wiekach średnich będzie wprost cofało ich rozwój moralny do fazy, z której dzisiejsza ludzkość wyrosła lub wyrasta. Czyż naprzykład pojęcie kary wiecznej, piekła, nie jest rażącym przeciwieństwem spółczesnych humanitarnych dążeń, wobec których ostać się może chyba kara jako środek poprawy, ale nigdy kara jako zemsta?

W końcu opieranie zasad etycznych na pojęciach dogmatycznych stwarza dla nich bardzo kruchy i na ruinę skazany

fundament. Rozwój umysłu burzy więzy dogmatyzmu, a wraz z niemi upada budowa charakteru, jeśli nie tkwi korzeniami swemi głębiej, w uszlachetnionej przez wychowanie naturze dziecka. Wytwarza się stąd błędne koło. Nie można dawać umysłom prawdy naukowej, gdyż ta podkopuje wiarę, z upadkiem wiary zaś upada moralność, dążenie do prawdy: jedno z najszlachetniejszych dążeń natury ludzkiej staje na zawadzie dążeniu do dobra. Dylemat rozwiązuje się bardzo łatwo, skoro tylko uznamy, że ani moralność na religji oparta nie jest jedyną, którą dziecko przyswoić sobie może, ani nawet nie jest najlepszą. Przeciwnie, pozbywszy się rutyny, można wytworzyć oparcie znacznie pewniejsze i głębsze dla znacznie wyższej etyki niż ta, którą wyrażono w 10-ciu przykazaniach Mojżesza i naszych katechizmowych naukach.

Najważniejszą zaś zdobyczą, jaką przez emancypowanie moralnego wychowania z pod nauki religji osiągniemy, jest wprowadzenie prostoty, harmonji, ścisłej łączności z życiem w tym dziale wychowania, odrzucenie dwulicowości nieuchronnie wynikającej z teoretycznego wyznawania zasad, których w życiu zastosować bądź to nie można, bądź też nie należy, gdyż są w obecnych warunkach niewykonalne, przestarzałe albo zbyt barbarzyńskie i dla duszy spółczesnego człowieka bez znaczenia.

Już poprzednio zaznaczyłam, że rozumowanie o moralnych zagadnieniach powinno następować dopiero po ćwiczeniach praktycznych, po zdobyciu moralnych skłonności i nawyknień. I tu, jak w kształceniu umysłu, pogląd musi poprzedzić wykład, konkretne musi iść przed tym, co abstrakcyjne. Choćby więc i z tego względu należy, zwłaszcza w młodszym wieku, dzieciom moralnych rozpraw i kazań oszczędzać i nie zaczynać wychowania moralnego od lekcji, t. j. od suchego werbalizmu.

Zarówno wypisywanie sentencji moralnych na ścianach klas czy na kartkach zeszytów, jak zadawanie wypracowań na temat tych sentencji, a wreszcje omawianie w klasie różnych moralnych sensów nietylko nie mają dodatniego wpływu na charakter, lecz działają wprost ujemnie przez oswajanie dzieci z budującym frazesem pozbawionym żywej treści.

Ogromnie strzec się i lękać należy, żeby lekcje moralności nie były lekcjami faryzeizmu i dla tego właśnie może lepiej jest ich wcale w programie nie pomieszczać, niż narażać się na tak

smutne następstwa. Wszystko, co wiemy o wykładzie moralności w szkołach francuskich, stanowi przykład wcale niezachwycający.

Ogólną właściwością wszelkich nauk moralnych, kazań i napomnień jest, że są straszliwie nudne i dlatego dzieci nie lubią ich słuchać. Do najnudniejszych zaliczają się w ich mniemaniu również wszystkie te książeczki z powiastkami, których widocznym i wcale nieukrywanym celem jest wpojenie im jakiejś cnoty. Nieświadomie może czują one sztuczność i martwotę tego wszystkiego i bronią się.

Tylko takie nauki moralne czynią na nie wrażenie, które się z konkretnych faktów wysnuć dadzą i tylko wtedy, gdy sam fakt żywo je zainteresował. Jak ziarno tylko w takiej ziemi przyjąć się i zakiełkować może, którą poprzednio pług zorał i spulchnił, tak i zasada moralna tylko wtedy głęboko w duszę dziecka padnie i w niej korzenie zapuści, jeśli szczere wzruszenie wrażliwość jej spotęgowało.

Bardzo pięknie napisany poemat lub powieść, choćby w nich nie było wyraźnej moralnej tendencji, więcej refleksji pobudzi i wzruszeń moralnych dostarczy, niż rzecz, sklecona nieudolnie, pozbawiona cech artystycznych, lecz wiążącą fakty nitką bardzo namacalnej „idei przewodniej".

Nie znaczy to, ażebyśmy wogóle mieli unikać jak ognia wszelkiego rozumowania o moralnych kwestjach. Przeciwnie, dziecko powinno się nauczyć formułować samodzielne sądy moralne, zestawiać zasady z czynami, stwierdzać niesprawiedliwość i oburzać się na nią, słowem, zwolna wyrabiać sobie teorję dobrego postępowania, swoją filozofję moralności. Powinno jednak dochodzić do niej ile możności samodzielnie, przy pomocy wychowawców, ale nie pod ich naciskiem, gdyż przekonania z zewnątrz narzucone nie mogą być nigdy ani głębokie, ani szczere.

Natura dzieci bardzo wyraźnie zmierza w tym kierunku; o ile bowiem nie lubią kazań, o tyle same chętnie wszczynają rozmowy bądź to o faktach rzeczywistych, bądź książkowych i debatują nad tym, co należało lub należy zrobić w takim a takim wypadku. Wartość takich dyskusji i rozumowań polega na tym, że dzięki im dzieci od swej nieuświadomionej, zwyczajowej etyki przechodzą do świadomej i zasadniczej, że sobie wyrabiają własne przekonania moralne, naturalnie zawsze pod

wpływem dorosłego otoczenia. Jeżeliby więc moralność miała być koniecznie przedmiotem wykładowym, to chyba tylko w takiej formie, że dzieci rozwiązywałyby pewne zagadnienia życiowe, udzielały odpowiedzi na pytanie, jak w danym wątpliwym wypadku postąpić należy.

Najmniej odpowiednim materjałem do takich zagadnień może być historja biblijna, gdyż pojęcia moralne dawnych Izraelitów są biegunowo odmienne od naszych i tylko systematyczne paczenie dziecięcych pojęć sprawiedliwości doprowadzić może uczniów i uczennice naszych klas wstępnych do tego, że ich postępowanie cnotliwych patryjarchów nie gorszy. Takie sceny, jak ofiara Izaaka naprzykład, uchodziłyby za demoralizujące i byłyby starannie ukrywane przed okiem dzieci, gdyby się znalazły w naszych pismach codziennych.

Wogóle jednak sądzę, że lepiej jest wcale osobnych lekcji na naukę moralności nie przeznaczać, gdyż to samo już zmusza do omawiania jej na chłodno, obojętnie, więc i bezskutecznie. Zarówno napomnienia, jak i dyskusje moralne, powinny się pojawiać okolicznościowo w życiu dziecka, w chwili gdy są naturalnym wynikiem nastroju i sytuacji. Dalej powinny one być bardzo treściwe, gdyż rozwodnione i rozwałkowane przestają robić wrażenie.

Najważniejszym czynnikiem umoralnienia będzie tu zawsze osoba, która napomnień i wskazówek udziela. Każde słowo, wychodzące z jej ust, będzie miało tym większą wagę, im ona sama większym przywiązaniem, zaufaniem i czcią swych uczniów się cieszy. Nawet najlepszy podręcznik na nic się nie zda w ręku człowieka, który swemi osobistemi przymiotami nie zdobył wpływu na powierzoną swej opiece młodzież.

Sugestja jest ważnym, a nie dość cenionym i stosowanym środkiem. Nie mówię tu o sugestji hipnotycznej, lecz o bezpośrednim i prostym oddziaływaniu myśli dojrzałej na niedojrzałą, woli wyrobionej na niewyrobioną celem poddawania jej pewnego pożądanego szeregu wyobrażeń, związanych z niemi uczuć i popędów. Dzieci zwłaszcza młodsze są bardzo podatne na sugiestję i można się nią z wielkim powodzeniem posługiwać. Najgłówniejszą zasadą jest stałe odwoływanie się u nich do pobudek dodatnich, szlachetnych, z góry na nie licząc, tak jak gdybyśmy mieli dowody, że one w nich tkwią. Traktując je stale

jak istoty dobre łatwiej zaszczepimy im dobre uczucia niż ciągle je podejrzewając, kontrolując i przed złem ostrzegając.

Przykład od wieków uważany jest za najpotężniejszy czynnik wychowawczy i to z zupełną słusznością. Jest wprawdzie rzeczą znacznie trudniejszą pokazać, jak żyć trzeba, niż tylko o tym mówić, ale jednak jest to niezbędne. Nikt nie powinien się łudzić, że może dobrze wychowywać dzieci, nie dając im dobrego przykładu. Złudzenie to jest źródłem najpoważniejszych pomyłek i najboleśniejszych rozczarowań. Można śmiało powiedzieć, że w braku dobrego przykładu wszystkie inne środki są bezowocne, a natomiast niekiedy sam przykład może inne zastąpić.

Jednakże dość często spotykamy się z faktami na pozór obalającemi tę zasadę, mianowicie zdarza się, że dzieci mają wprost przeciwne swym rodzicom przymioty i wady: że skąpiec ma marnotrawnego syna, altruista egoistę, człowiek wyłącznie sprawom publicznym oddany zamkniętego w ciasnej skorupie prywatnych interesów ślimaka i t. d.

Wyjątki te tłumaczą się różnemi okolicznościami: 1. Czasem przykład rodziców działa odstraszająco, wtedy jednak tylko, gdy dzieci poza domem poznają ludzi, którzy ich swemi zaletami pociągają i służą za miarę porównania wypadającego dla rodziców niekorzystnie. Wtedy oni są właściwemi kierownikami dzieci cudzych. 2. Rodzice posiadający zresztą dużo przymiotów mało zajmują się dziećmi, powierzają je cudzym rękom i tracą wpływ na nie. 3. Przymioty swe lub wady doprowadzają do takiej krańcowości, która staje się dla blizkich przykrą i uciążliwą. Dzieci poznają wtedy głównie odwrotną stronę cnót rodzicielskich, cierpią skutkiem niej i obrzydzają sobie cnoty same. Np. ojciec tak całkowicie oddany sprawom publicznym, że dla nich zaniedbuje swe rodzicielskie obowiązki, pozbawia dzieci niezbędnej im opieki i środków normalnego rozwoju, matka tak uprzejma, gościnna i uczynna dla znajomych i krewnych, że dzieci nie mają własnego kąta i spokojnej chwili w domu, mogą łatwo wychować istoty całkiem obojętne na wszystko, co ich osobistych interesów nie dotyczy. 4. W postępowaniu swym są niekonsenkwentni albo nieszczerzy i inaczej przedstawiają się obcym, a inaczej swoim.

Wszystkie te wyjątki, jak widzimy, bynajmniej nie obalają reguły.

Potęga przykładu polega na popędzie naśladowniczym, a popęd ten tym silniej działa, im bardziej wzór naśladowany pociąga i imponuje. Każdy najchętniej naśladuje tych, których wyższość uznaje: dzieci dorosłych, biedni bogatych, ciemni wykształconych, ludzie nizkiego pochodzenia arystokrację. Dlatego bardzo fałszywym jest wyrachowanie, że dzieci uznają naszą wyższość jako uniewinnienie pewnych im niedozwolonych wybryków. Jeżeli wytłumaczymy dzieciom, że pewne postępki uchodzą dorosłym dla tego, że są dorośli, to racja ta skłoni je raczej do tego, by te postępki naśladować, niż by ich unikać.

Niektórzy obowiązek dawania przykładu rozumieją w ten sposób, że czynią „dla przykładu dzieci" w ich obecności różne rzeczy, od których się zupełnie zwalniają, gdy dzieci na nich nie patrzą. Takie odgrywanie komedji zwykle chybia celu. Nikt nie może się stale i konsekwentnie w swym domowym życiu utrzymać w sztucznej roli, a pamiętajmy i o tym, że dzieci są bardzo uważnemi i bystremi obserwatorami. Zwykle znają nas dużo lepiej niż my ich, co się tym tłumaczy, że, będąc od nas zależne, mają w tym więcej interesu, by nas przeniknąć. Narażamy się zatym przez tego rodzaju postępowanie na to, że nie nasze rozmyślne postępki lecz naszą obłudę naśladować zechcą.

Wogóle do działania przez przykład niema innej drogi jak pracować szczerze nad udoskonaleniem siebie samych. Wtedy nawet nasze błędy, pomyłki i słabostki nie zaszkodzą dzieciom, jeśli one będą widziały, że błędów żałujemy, pomyłki usiłujemy naprawić, a słabostki opanować. Naśladując nas, nie staną się wcieloną doskonałością, lecz nauczą się do doskonałości zmierzać. Właściwie niczego więcej i tak nauczyć ich nie możemy.

Wpływ złego przykładu potęguje się najwięcej wtedy, gdy w tymże samym kierunku działa dziedziczność. Wynikają stąd nieraz bardzo trudne do rozwiązania komplikacje. Niecierpliwa matka przekazuje dziedzicznie swą ułomność córce, następnie jeszcze swym przykładem niecierpliwości uczy i do niej pobudza.

Spotęgowanie działania przykładu w dobrym kierunku można w ten sposób osiągnąć, by czynić staranny wybór między ludźmi, z któremi przestajemy, których do domowej zażyłości dopuszczamy. Przez to wytwarza się wkoło dziecka atmosfera

moralna, gwarantująca zdrowy rozwój jego uczuć i woli, a tak silny stanowiąca środek zapobiegawczy, że dziecko, które zawczasu przywykło do dobrego towarzystwa, może się później bezkarnie i ze złym zetknąć, a nawet na nie reformująco oddziaływać.

Ćwiczenie. Nie poprzestając na przykładach, powinniśmy zawczasu dbać o to, by dziecko wobec wychowania moralnego zachowywało się nietylko biernie lecz czynnie, by nietylko przywykało do widoku dobrego postępowania rodziców i wychowawców, lecz samo robiło tyle dobrego, ile tylko odpowiednio do swego wieku i rozwoju robić może. Wszystkie etyczne zasady i szlachetne pobudki utrwalają się najlepiej przez to, że zgodnie z niemi postępujemy. Wyobrażenie dobrego staje się jaśniejszym, silniejszym, dokładniej określonym, gdy się skojarzy ze wspomnieniem wszystkich czynów dokonanych pod jego wpływem i wszystkich uczuć im towarzyszących.

Dziecko słyszy nieraz naukę moralną, że rodzeństwo powinno okazywać sobie wzajemnie przywiązanie, wszystkim się dzielić i we wszystkim jedno drugiemu pomagać. Nauka ta mogłaby utkwić w umyśle czysto pamięciowo i bynajmniej na jego postępowanie nie oddziaływać. Jeżeli obok tego stosunek rodziców między sobą oraz ich stosunek do innych członków rodziny cechuje zgoda, miłość wzajemna, skłonność do ustępstw a nawet poświęceń, to nauka moralna ma więcej siły, gdyż wykład łączy się z poglądem. Jednakże trwałym i pewnym będzie dopiero wpływ wychowania, jeżeli zawczasu dzieci nietylko powstrzymywać się będą od sporów, lecz wzajemnie okazywać sobie będą czynną pomoc w każdym wypadku. Każdy fakt życzliwej pomocy, każda wymiana usług skojarzy się w ich pamięci z sumą doznanych stąd miłych wrażeń i utrwali blizki i serdeczny związek między niemi. Wspomnienia własnych czynów będą najsilniejszą zaporą do spełniania czynów wprost przeciwnych. Tylko przez takie praktyczne ćwiczenia moralne dzieci przywykają nietylko hamować swe złe skłonności, co jest zawsze gwarancją niedostateczną, bo nie można z góry przewidzieć siły pokus, które hamować przyjdzie, lecz pełnić dobro, przez co dopiero stają się dostatecznie przygotowane do samodzielnego życia.

Szlachetne uczucia, które staramy się w dzieciach rozwijać, zdrowe zasady moralne, które słyszą, widok czynów będących

ich wcieleniem, wreszcie osobiste nawyknienie do kierowania się niemi w życiu, składają się na jasne i silne wyobrażenie dobra, które stanowi to, co sumieniem nazywamy. Nie jest to żaden wrodzony a nieomylny głos wewnętrzny, którymby każdy człowiek na równi był przez naturę obdarzony, lecz owoc wychowania. Jeżeli sumienie nam coś nakazuje, to znaczy, że przykrość nam sprawia poczucie sprzeczności między naszemi stałemi zasadami i nawyknieniami a danym postępkiem. Przełamywanie zasad znanych i uznanych, do których jednak nie przywykliśmy stosować się w życiu, nie wywołuje bynajmniej wyrzutów sumienia.

Charakter polega na ścisłości i trwałości skojarzeń między naszemi wyobrażeniami moralnemi a spełnianemi pod ich wpływem czynami. Ludziom o bardzo szlachetnych dążnościach, a pozbawionym charakteru braknie właśnie owego ścisłego łącznika między myślą a czynem, braknie nawyknienia do działania w zgodzie ze swemi pojęciami, wyćwiczenia woli. To ćwiczenie stwarza w człowieku drugą naturę, naturę nabytą, opartą na naturze wrodzonej. Znając tę drugą naturę, t. j. charakter człowieka, można z wielkim prawdopodobieństwem, czasem z absolutną pewnością przewidzieć, jak on w danym wypadku postąpi. Ludzie bez charakteru od ludzi z charakterem tym właśnie się różnią, że pierwsi są nieobliczalni, a na drugich liczyć można.

Celem wychowania moralnego jest właśnie wyrobienie charakteru, a cel ten osiągnięty jest wtedy, gdy wychowawca może z zupełnym spokojem abdykować ze swej władzy, przestać czuwać nad wychowańcem i powierzyć go jego własnej opiece, wiedząc, że on sam w dalszym ciągu będzie się umiał złym wpływom opierać, dobre na korzyść swego udoskonalenia wyzyskiwać i w sobie samym, nie poza sobą, wskazówek postępowania szukać.

ROZDZIAŁ IX.

WYCHOWANIE UMYSŁOWE.

Kształcenie umysłu i jego stosunek do rozwoju ogólnego.—Wychowawcze znaczenie nauki, jego niezależność od moralizujących tendencji.—Cel wykształcenia.—Rozwijanie wrodzonych zdolności.—Zmysł spostrzegawczy, uwaga, pamięć, wyobraźnia, rozum.

Kształcić umysł dziecka—to znaczy rozwijać jego zdolność poznawania prawdy i zdolność myślenia.

Celem wychowania umysłowego, tak samo jak celem wychowania wogóle, jest doskonalenie ludzkiego typu, a tego doskonalenia nie można tym razem brać w ciasnym, wyłącznie etycznym znaczeniu, jak się to zwykle w potocznej mowie rozumie. Tak samo jak doskonaląc fizyczny typ człowieka, za najbliższy i pierwszy cel stawiamy sobie, nie żeby on był ile możności jak najlepszym, lecz jak najzdrowszym, tak też, zmierzając do udoskonalenia typu umysłowego, powinniśmy w pierwszym rzędzie starać się uczynić go jak najmędrszym, nie zaś jak najcnotliwszym według naszych wyobrażeń o cnocie.

Inaczej mówiąc, nie należy, jak to polecają niektórzy pedagogowie, podporządkowywać wszystkich działów wychowania wychowaniu moralnemu, gdyż to odbiłoby się ujemnie na całkowitym rozwoju dziecka, a w końcu i na owym uprzywilejowanym rozwoju moralnym[1]). Nauka, tak jak i zdrowie, ma z punktu widzenia wychowawcy wartość bezwzględną, nie można jej okra-

---

[1]) Oto jak określa M. Baranowski w swej „Dydaktyce" znamiona nauki wychowawczej: 1. „Nauka uważająca wiedzę ucznia jako cel osta-

wać z obawy, by dziecko nie uczyniło z niej złego użytku, tak jak mogłoby uczynić zły użytek ze swych sił fizycznych. Budowa moralnego charakteru nie powinna się opierać na jakiejkolwiek nieświadomości, lecz na uszlachetnieniu i uspołecznieniu wrodzonych popędów, by one służyły ogólnemu dobru. Gdy ten cel osiągniemy, bynajmniej nie potrzebujemy się obawiać, że wychowaniec nasz prawd zdobytych przez nauczanie czy też samouctwo źle użyje. Choć z góry nie możemy przewidzieć, jaką korzyść jednostce lub ludzkości dana prawda przynieść może, samo odkrycie i stwierdzenie jej już jest korzyścią i posiada znaczenie dla rozwoju kulturalnego, a dzięki ścisłej łączności zjawisk społecznych musi się z czasem odbić dodatnio na życiu ogółu. Zasadą przewodnią i całą moralnością nauki powinno być sumienne i niezmordowane poszukiwanie prawdy. Zatajenie jej, omijanie i rozmyślne naciąganie do pewnych z góry przyjętych założeń, jest występkiem przeciw prawom ludzkiego ducha, jest dobrowolnym krępowaniem, okaleczaniem ludzkiego umysłu. Zadaniem wychowania umysłowego powinno być rozbudzenie dążności badawczych, żądzy poznania, oraz utwierdzenie sumienia naukowego, uszanowania majestatu prawdy, wyznawania jej bez względu na to, czy zakorzenione w nas uczucia i skłonności czynią ją w danym wypadku sympatyczną czy niesympatyczną.

Podporządkowywanie wychowania umysłowego moralności mści się w końcu i na rozwoju moralnym.

Nie zapominajmy bowiem, że moralność, w imię której bądź to postęp nauki samej, bądź to rozwój umysłowy jednostki krępować pragniemy, jest moralnością d z i s i e j s z ą, a zatym tylko jedną przemijającą fazą kultury etycznej. J u t r z e j s z a moralność powinna być od niej wyższą, powinna nas dalej ku doskonałości posunąć, wynaleźć czystsze pojęcie dobra. Z chwilą gdy dzisiejsze wyobrażenie dobra uznamy za niezmienną i nienaru-

---

teczny i nie kształcąca woli, nie jest nauką wychowawczą. 2. Nauka jest wychowawczą wtedy, gdy podaje podwaliny takiemu myśleniu i rozwija taki zakres myśli, który zapewnia wyrobienie się u ucznia charakteru religijno-moralnego. W myśl tego pisze w innym miejscu: Nie sprzeciwia się to zgoła prawdziwości nauki, gdy nauczyciel przemilcza pewne wiadomości, których znajomość uważa dla młodzieży albo za n i e s t o s o w n ą, albo za przedwczesną". Na tej podstawie możnaby uzasadnić wszelkie przerabianie prawdy naukowej a d u s u m D e l p h i n i.

szalną skamieniałość, i przy jej pomocy zagrodzimy drogę postępu umysłowego, rozwoju myśli krytycznej, zatrzymujemy w miejscu i postęp moralny. Dążenie do najczystszego dobra i do najprawdziwszej prawdy, choć są od siebie niezależne, wzajemnie się wspierają i to tym więcej, im mniej jedno drugie krępuje.

Wychowawca, który jasno zdaje sobie sprawę z ostatecznych celów wychowania, nie powinien więc nigdy, w imię żadnych choćby najsympatyczniejszych haseł, rozgrzeszać się z podawania dzieciom nieprawdy zamiast prawdy, z ukrywania prawdy, której ich umysł szuka i domaga się, ani też tymbardziej z przytępiania ich zmysłu badawczego, naturalnej żądzy poznania i zdolności logicznego wnioskowania. Takie postępowanie nie jest ani rozwijaniem, ani kształceniem, lecz okaleczaniem i zniekształcaniem umysłu. Istota, niezdolna myśleć logicznie i wnioskować samodzielnie, jest tylko w połowie człowiekiem, a ten, kto ją tej zdolności pozbawił, okradł ją z połowy jej przynależnego ludzkiego dziedzictwa.

Tak jak nasza dzisiejsza moralność, również i nasza dzisiejsza nauka jest tylko jedną fazą cywilizacyjnego rozwoju, szczeblem, ponad który młode pokolenia wznieść się muszą. Jeżeli w nich nie wyrobimy sił potrzebnych do wzniesienia się na szczebel nowy, t. j. jeżeli nie rozwiniemy w nich zdolności szukania i odkrywania nowych prawd, a odrzucania dawnych, wszystko, czym ich umysł nasycimy, będzie miało tylko bardzo względną i krótkotrwałą wartość. Pozostawione same sobie, gdy opieka wychowawcza ustanie, wkrótce w ciemnotę i nieuctwo popadną i to nie dla tego, że zapomniały, czego je uczono, lecz że nie nauczyły się niczego więcej.

Wychowanie umysłowe zatym winno polegać na ćwiczeniu i rozwijaniu sił umysłowych, na doprowadzeniu ich do zupełnej dojrzałości i samoistności. „Nauka wychowawcza" w myśl tej zasady będzie nie taka, która przedewszystkim moralizuje, lecz taka, która siły umysłowe ćwiczy i wzmacnia.

Praca wychowawców i w tym razie polega na dostarczaniu pomyślnych warunków dla naturalnego rozwoju, podniecaniu wrodzonych dążności i uzdolnień, a usuwaniu trudności, jakie się temu rozwojowi nastręczyć mogą. Gdyby się nie opierała na

na tkwiących już w naturze dziecka uzdolnieniach i popędach, byłaby bezowocną.

Głównym czynnikiem wewnętrznym rozwoju umysłowego dziecka jest ciekawość. Żadne normalne dziecko nie jest pozbawione tej cechy. Każde chce wiedzieć, t. j. widzieć, słyszeć, dotykać, poznawać, rozumieć. Poznanie prawdy jest więc jedną z naturalnych, elementarnych potrzeb natury ludzkiej.

Wiemy, że punktem wyjścia dla umysłowego życia dziecka, tak jak i jego życia moralnego, są wrażenia zmysłowe i czucia. Z kombinacji skojarzonych ze sobą wrażeń zmysłowych, z postrzegania (percepcji) powstają wyobrażenia, a cały zasób już przyswojonych wyobrażeń ułatwia za pomocą kojarzenia przyswajanie nowych. Wyobrażenia utrwalają się, rozjaśniają i potęgują przez ich odtwarzanie i uzupełnianie nowemi skojarzeniami. Przez zestawianie i porównywanie wyobrażeń dochodzimy do sądów, wniosków, pojęć oderwanych rozumowania.

Ponieważ w ten sposób odbywa się proces umysłowego rozwoju, ponieważ ilościowa i jakościowa wartość naszego zasobu wyobrażeń decyduje o możności przyswajania sobie wyobrażeń nowych, a od niej zależy również wartość sądów i wniosków, jakie zdołamy formułować, można powiedzieć, że nabywanie wiadomości, uczenie się, jest zarazem i celem i środkiem wychowania umysłowego, ćwiczeniem i bogaceniem umysłu. Innemi słowy: im lepiej i więcej umiemy, tym więcej i łatwiej możemy się uczyć, tym więcej nowych prawd zdobyć i przyswoić.

Tu jednak potrzebne jest pewne zastrzeżenie będące właściwie tylko silniejszym akcentem położonym na wyrazie „lepiej”:

1. uczeniem się czyli nabywaniem wiadomości nazywamy nie samą tylko naukę książkową, naukę szkolną. Zasób umysłowy człowieka zwiększa się i rozszerza nietylko na tej drodze, a jego rozwój umysłowy nie jest w prostym stosunku do ilości przewertowanych podręczników. Umiejętność nabywania wiadomości z pierwszej ręki, t. j. przez obserwację i doświadczenie, jest w każdej epoce życia ludzkiego co najmniej równie ważna. Że zaś pod wyrazem „nauczanie” zwykle rozumie się tylko czerpanie z drugiej ręki, więc tak często i tak uzasadnione protesty podnoszą się przeciw utożsamianiu uczenia z ćwiczeniem umysłu;

2. wartość umysłowego zasobu jest zależna nietylko od ilości, lecz także i od jakości przyswojonych wyobrażeń, od ich

jasności, dokładności, siły i trwałości istniejących między niemi skojarzeń, gdyż na tym opiera się łatwość odtwarzania tych, które nam są w danym razie w rozumowaniu potrzebne, na trafność i szerokość poglądów wpływać mogą. To też nie ilość wiadomości, lecz ich ugrupowanie, sposób ich nabywania stanowią o naszym wykształceniu.

W tym sensie rozumieć należy wszystko to, co się o gruntownym uczeniu mówi. Umieć niewiele a gruntownie, to znaczy posiadać niezbyt liczny zapas dokładnych dobrze ugrupowanych i ściśle między sobą skojarzonych wyobrażeń.

Wyraz „wykształcenie" etymologicznie odpowiada temu, co wychowaniem umysłowym nazywamy, w języku potocznym jednak używa się nieomal wyłącznie w znaczeniu erudycji. Człowiekiem wykształconym nazywamy nie tego, który osiągnął, dzięki wychowaniu, pewien stopień dojrzałości i samodzielności umysłowej, lecz tego, który sobie przyswoił pewną ilość ogólnie obowiązujących wiadomości.

W myśl tego przekonania najpospolitszą odpowiedzią udzielaną na pytanie, „co jest celem wykształcenia?" bywa, że jest nim przyswojenie takich wiadomości, które mogą być w życiu potrzebne.

Takie określenie jest jednak bardzo niewystarczającą wskazówką. Skąd możemy wiedzieć, jakie wiadomości okażą się dla nas najpotrzebniejszemi? Tylko do pewnego stopnia możemy to przewidzieć. Z góry wiemy, że umiejętność czytania, pisania i rachunków w każdej okoliczności życia nam się przyda, znajomość własnego kraju również na pewno będzie nam potrzebną, gdyż wedle wszelkiego prawdopodobieństwa mieszkać w nim będziemy; umiejętność pielęgnowania zdrowia okaże się pożyteczną każdemu, a umiejętność wychowywania dzieci przeważnej większości ludzi i t. p. Przeważnie jednak opierać się tu musimy tylko na prawdopodobieństwie, gdyż bardzo łatwo zdarzyć się może człowiekowi, że niektóre z trudem przyswajane wiadomości dadzą mu bardzo małe korzyści, podczas gdy odczuje żywo brak innych, o których nabycie nie kusił się wcale. Panienki z dworków wiejskich, oblewające łzami konjugacje francuskie lub przyswajające sobie akcent paryski od chwili gdy chodzić zaczynają, jeżeli, jak się nieraz zdarza, życie swe całe na prowincji przepędzają najprzód jako córki, a potym jako żony rolników wy-

łącznie rodzinnemi, gospodarskiemi, a nawet społecznemi obowiązkami zajęte, mogą nie mieć nigdy sposobności do spożytkowania takim trudem zdobytej biegłości we francuskiej wymowie, podczas gdy ona może się okazać ogromnie pożyteczną dla rzemieślnika, pragnącego się przez „wędrówkę" wydoskonalić w swym fachu, lub dla lokaja, który tylko z braku znajomości języków obcych nie może otrzymać miejsca w pierwszorzędnym przez cudzoziemców nawiedzanym hotelu. Wogóle uważa się języki obce za niezbędny element wykształcenia dla przyszłych matek i żon, a za zupełnie zbyteczny dla ludzi z „niższej sfery". W szczególnych, choć nie bardzo wyjątkowych wypadkach może się to okazać pomyłką. Wogóle nie możemy z góry przewidzieć ani określić wszystkich wymagań, jakie nam życie stawiać będzie, a stąd też przygotować się na nie przez nabycie tych umiejętności, których posiadanie decydować ma o naszym powodzeniu. Tak pojęte zadanie wykształcenia narażać nas może zawsze na liczne i drogo opłacane pomyłki.

Aby ich uniknąć, należy cel wykształcenia wyprowadzić konsekwentnie z ogólnych wychowawczych celów. Ostatecznym jest udoskonalenie ludzkiego typu; rozwój umysłu, spotęgowanie jego energji, rozszerzenie zakresu świadomości człowieka, jest koniecznym warunkiem tego udoskonalenia. Bliższym, indywidualnym i praktycznym zarazem celem jest uzdolnienie jednostki do samodzielnego życia. Ażeby żyć samodzielnie, trzeba się orjentować w otaczającym nas świecie zjawisk i rozumieć je. Im bardziej skomplikowane są warunki życiowe, w których się rozwijać i żyć musimy, tym większy zasób wykształcenia jest nam potrzebny, ażeby sobie dobrze z nich zdawać sprawę. Człowiek cywilizowany zatym, chcąc żyć samodzielnie, musi posiadać szerszy zakres wykształcenia, niż barbarzyńca lub dziki. Nie umiejąc czytać ani pisać, można być naczelnym władcą w jakimś plemieniu murzyńskim, ale w Warszewie przy takich kwalifikacjach umysłowych należy się do najniższej kategorji pracowników bezsilnych i bezradnych w walce z losem. Nietylko jednak potrzebna jest dla orjentowania się w warunkach życiowych pewna ilość wiadomości dobrze opanowanych i uporządkowanych, lecz przedewszystkim zdolność przyswajania sobie nowych w miarę potrzeby. Właśnie dla tego, że nikt nie może zawczasu przewidzieć, jakie umiejętności okażą mu się w dalszym życiu po-

trzebne i nie może ich sobie wszystkich za młodu przyswoić, jedyną gwarancją, jaką mu wychowanie na przyszłość zapewnić może jest ta, że da mu klucz do zdobywania potrzebnej mu wiedzy w postaci elementarnych zasadniczych wiadomości i sposób posługiwania się nim pod postacią wyćwiczonych i spotęgowanych zdolności umysłowych.

Człowiek, któryby chciał w epoce swej młodości zdobyć wystarczający zapas wykształcenia na całe życie, popełniałby taki sam błąd, jak podróżny wybierający się w daleką drogę na czas nieograniczony i gromadzący do swych podróżnych tłumoków wszystkie te rzeczy, które potrzebne mu być mogą na wszelkie pory roku, wszelkie klimaty i wszelkie okazje. Większość bagażu byłaby dla niego kosztownym i zbytecznym ciężarem, a mimo to nieraz okazałby się jeszcze brak jakiegoś niezbędnego w danej chwili przedmiotu. Gdyby zamiast tego wziął tylko to, co jest zawsze i wszędzie niezbędne: obfitą ilość pieniędzy na zakupienie w drodze tego, co się potrzebnym okaże, byłby znacznie lepiej a znacznie mniejszym kosztem zabezpieczony od wszelkiego braku. Czym dla owego podróżnego pieniądze, tym są dla człowieka w życiu zdolności umysłowe. Są one środkiem przystosowania się do zmiennych a nieprzewidzianych wymagań życia.

Wykształcenie zatym wtedy odpowiada swemu celowi, gdy nas jak najlepiej przysposabia do nieustannego samokształcenia, dając wiadomości zasadnicze z każdej dziedziny, dobrą metodę nabywania wiedzy, wyćwiczony pracą, lecz nie wyczerpany jej nadmiarem umysł.

Takie wykształcenie, odpowiadając ogólno-wychowawczym zadaniom, czyni człowieka i pożyteczniejszym i szczęśliwszym zarazem. Uzbraja go do walki życiowej tak potężną bronią, jak znajomość życia, pozwala siły nabytej użyć dla swego i innych dobra, a rozszerzając zakres świadomości działalność jego spotęgować i objąć nią rozleglejsze kręgi; wraz ze zdolnością rozumienia większej rozmaitości stosunków wzmaga się bowiem i zdolność odczuwania większej skali uczuć. Wreszcie w miarę zbogacenia umysłu życie przedstawia większe bogactwo i rozmaitość zjawisk, staje się więcej zajmującym, a węzły, łączące człowieka ze światem, liczniejszemi i bardziej wielostronnemi.

Rozwijanie wrodzonych zdolności. Nie mam zamiaru przeczyć, że wrodzone uzdolnienia są u różnych jednostek różne i że głównym źródłem tych różnic indywidualnych jest dziedziczność, jej mniej lub więcej szczęśliwe kombinacje. Ona to bardzo często tłumaczy nam różne specjalne uzdolnienia, objawiające się w pewnych rodzinach stale w tym samym kierunku (istniały i istnieją, np. rodziny muzyków), albo też podobny rodzaj zdolności u jednego dziecka i tego z rodziców, które mu również przekazało fizyczne lub moralne rysy podobieństwa. Nie mniej jednak to, co w praktyce wychowawczej zwłaszcza szkolnej przypisujemy wrodzonym zdolnościom, dosyć często okazuje się raczej rezultatem umiejętnej opieki wychowawców w pierwszych latach życia, to zaś, co poczytujemy za wrodzone upośledzenie umysłu, bywa niekiedy wynikiem powiastkowego zaniedbania lub, co gorzej, systematycznego przytępiania budzącej się inteligiencji przez niewłaściwą tresurę, która wyczerpuje energję, zanim się ona rozwinąć zdołała.

Nietylko początkowe nauczanie, jak mniemają ogólnie, lecz po prostu początkowe wychowanie, inteligientna opieka i inteligientne towarzystwo pierwszych wychowawców, wywierają wpływ na cały dalszy przebieg rozwoju umysłowego.

Dla tego też, zanim przejdę do właściwego nauczania, muszę poświęcić osobny rozdział rozwijaniu wrodzonych zdolności, gdyż choć nauczanie również do tego celu zmierzać powinno, nie jest ono ani środkiem jedynym, ani też najpierwszym, Umysł dziecka rozwija się nietylko w klasie i nie dopiero w klasie. O kierunku tego rozwoju decyduje często epoka przedszkolna i pozaszkolny tryb życia. Co więcej, można powiedzieć, że przy najlepiej nawet obmyślonych programach szkolnych, dziecko, stosujące się do nich jak najściślej, pozostanie zawsze mierną inteligiencją, jeżeli poza nauką szkolną żadne inne wiadomości do głowy jego nie mają przystępu. Tym się to może nieraz tłumaczy późniejsza jałowość umysłu uczniów i uczennic wzorowych. Jeżeli cała energja umysłowa dziecka oraz wszystek czas jego najzupełniej pochłonięty jest przez zadania szkolne, jeżeli po odrobieniu zadań lub przyswojeniu kursu już nie pozostaje żadna reszta niespożytkowanej ciekawości i zainteresowania dla samodzielnych spostrzeżeń, wniosków, samorzutnej pracy myśli, to bierność staje się nałogiem umysłowym, a wyszedszy z pod

cudzej opieki, umysł nie może się już zdobyć na własną inicjatywę. Cała jego żywotność wyczerpuje się i zatraca w epoce szkolnej. Samouctwo nietylko musi być dalszym ciągiem nauki szkolnej, nietylko musi ją poprzedzać i dla niej pole uprawiać, lecz także jej towarzyszyć, i tylko wtedy każda nowa w szkole zdobyta wiadomość pada na żyzny grunt świeżych, żywych, pełnych wyobrażeń, śród nich przyjąć się i rozkrzewić może.

Ponieważ źródłem i punktem wyjścia całego naszego psychicznego życia są czucia zmysłowe, pomiędzy zdolnościami umysłowemi pierwsze co do czasu miejsce zajmuje zmysł spostrzegawczy i z nim ściśle związana uwaga. Pierwsze lata życia wypełnia dziecku prawie wyłącznie praca gromadzenia wyobrażeń konkretnych przy pomocy obserwacji zmysłowej. Zabawy niemowlęcia i małego dziecka oraz większość zabaw w okresie późniejszym mają to znaczenie; są one ćwiczeniem spostrzegawczości i uwagi.

Zabawa, zabawa samodzielna, jest więc nietylko przyjemnością lecz nieodzowną potrzebą, powiedziałabym obowiązkiem dziecięcego wieku, a starsi bez istotnej konieczności nie powinniby popędu do zabawy hamować, ani też zabaw, którym się dziecko całą duszą oddaje, przerywać. Niepożądanym jest nadmiar kierownictwa takiego zwłaszcza, które krzyżuje przyrodzony bieg rozwoju i odwraca uwagę od jego naturalnych punktów zainteresowania. Nieraz wychowawcy popełniają ten błąd, że zamiast pozwalać dziecku bawić się, lub bawić się z nim razem, bawią się nim. Wyuczają go najprzód różnych sztuczek, figlów, minek, później wierszyków, konceptów, które mu każą na zawołanie powtarzać, wreszcie poczuwają się do obowiązku ciągłego wymyślania dla nich zatrudnienia lub zabawy. Zdolność interesowania się otoczeniem i skupienia na nim uwagi jest rzeczą bardzo cenną u dziecka, należy ją podsycać, a nie osłabiać przez tresurę, przez ciągłe komenderowanie dzieckiem i krępowanie jego samodzielności. Gdy dziecko przyswoi sobie mowę, rozmowa z nim, udzielanie odpowiedzi na jego pytania, objaśnianie rzeczy, które jego uwagę zwróciły, jest najodpowiedniejszym środkiem rozwijania jego umysłu. Rozmowa ta jednak winna iść w ślad za kierunkiem zainteresowania, być częściej wywoływaną przez dziecko samo niż przez dorosłych, nie przybierać charakteru obowiązującej, przymusowej lekcji, lecz raczej służyć za

komentarz do jego własnych wrażeń. Ileż razy matki i bony całkiem niepotrzebnie wyczerpują swą energję na zmuszanie dziecka do skupiania uwagi na przedmiocie dla niego na razie obojętnym, gdy mogłyby z zupełnie równą korzyścią wyzyskać jako temat do rozmowy to, co właśnie w tej chwili tak je interesuje, że przy pogadance dystrakcję mu sprawia. Małe dzieci zdolne są skupiać uwagę na przedmiocie tylko o tyle, o ile on ich ciekawość podniecił. Uwaga dowolna, wysiłek skierowany do usunięcia ze świadomości całej fali narzucających się jej wyobrażeń, z wykluczeniem tego jednego, który stanowi przedmiot rozważania, jest dla nich jeszcze całkiem niedostępną. Żądać jej od małych dzieci jest to stawiać im za wysokie na ich wiek wymagania. Wszystko, co w celu wyćwiczenia ich uwagi uczynić można, polega tylko na rozwinięciu ich zainteresowania i przedłużeniu rytmu skupienia uwagi przez podnoszenie coraz to nowych stron danego przedmiotu. Ruchliwość i zmienność uwagi dzieci pozostaje w ścisłym związku z faktem ich ubóstwa umysłowego. Każde wyobrażenie tym dłużej może naszą świadomość zajmować, im liczniejsze wyobrażenia pozostają z nim w związku. Inaczej mówiąc: tylko o tym możemy myśleć długo, o czym możemy dużo myśleć, co nam obfity materjał do myślenia nastręcza. To bogactwo materjału nie istnieje u dziecka posiadającego bardzo skąpy zapas wyobrażeń i dla tego jego zainteresowanie szybko się wyczerpuje. Wszystkie zjawiska są dla niego równie zajmujące, bo równie nowe, i równie mało zajmujące, bo równie niezrozumiałe. Myśl ich przenosi się z przedmiotu na przedmiot, a uwaga ich się rozprasza.

W miarę jak zasób wyobrażeń rośnie, uczymy się coraz rozumniej obserwować fakty i coraz więcej nowych stron w nich odkrywać. Wtedy każdy przedmiot nasuwa nam więcej spostrzeżeń i przypomnień, wchodzi w liczniejsze skojarzenia z dawniej poznanemi, wskutek tego dłużej możemy na nim myśl zatrzymywać, zainteresowanie się przedłuża, a uwaga skupia.

Zdolność skupiania uwagi, jak widzimy, zależy więc od ilości wyobrażeń i od ich ścisłego ugrupowania. Rozmowa z dzieckiem powinna służyć właśnie do utrwalenia i ugrupowania jego wyobrażeń. Wrażenia obecne łączyć z dawniejszemi, pomagać do odkrywania podobieństw i różnic w przedmiotach, odwoływać się do dawniejszych spostrzeżeń dla objaśniania nowych, przypominać, porównywać, a przez to wszystko pogłębiać obserwacje

dziecka, oto do czego służyć powinny wszelkie z nim pogadanki.

Im rozumniej patrzymy na rzeczy, im mniejszą rolę grają w naszym życiu psychicznym czysto zmysłowe wrażenia, a im większą umysłowe kombinacje, tym łatwiej nam przychodzi oderwać się od doraźnych zewnętrznych wpływów, a pogrążyć się w rozpatrywaniu danego faktu. Zmysł spostrzegawczy nie na tym bowiem polega, by naraz chwytać dużo wrażeń, lecz by je chwytać szybko i dokładnie. Ponieważ nie możemy w jednej i tej samej chwili równie jasno i dokładnie wielu rzeczy naraz uświadamiać, więc, albo jak dziecko, uświadamiamy je sobie kolejno przelotnie, albo też czynimy wybór, tracimy z oczu wszystko inne prócz tego, co uświadamiamy dokładnie. Warunkiem uwagi staje się nieuwaga. Stąd to płynie, że im bardziej człowiek zdolny jest do koncentrowania uwagi na przedmiocie swych badań i rozmyślań, tym bardziej jest roztargnionym. Roztargnienie jest nieuwagą ludzi dojrzałych, uczonych, myślicieli, roztrzepanie nieuwagą umysłów dziecinnych i płytkich.

Z tego wszystkiego wynika, że dla wyćwiczenia uwagi dziecka niema innego środka jak podniecanie jego zainteresowania przez uczynienie bądź to rozmowy, bądź nauki przystępną, żywą, zajmującą, ścisłe i logiczne wiązanie szczegółów w większe całości, t. j. porządkowanie wyobrażeń, łączenie obserwacji z refleksją i naodwrót, a wreszcie czynny udział dziecka w przyswajaniu wiadomości. Na ten ostatni szczegół należy baczną zwrócić uwagę. Im dziecko na lekcji bardziej czynnie się zachowuje, tym więcej uważa. Uważniejszym jest, gdy może nietylko słuchać, lecz pytać, gdy nietylko mówi, ale i coś robi: czyta, pisze, rysuje i eksperymentuje, nietylko patrzy na to, co mu pokażą, lecz samo ogląda i odkrywa nowe strony rzeczy, t. j. gdy rzecz będąca przedmiotem nauczania nie jedną, lecz kilku drogami dochodzi do jego świadomości.

Nauczyciele wykładający nudne przedmioty lub wykładający je w nudny sposób najczęściej skarżyć się muszą na nieuwagę swych uczniów. Niestety, nudne przedmioty właśnie, t.j. te, które najmniej mają związku z życiem rzeczywistym, z naturalną sferą zainteresowania dzieci, stanowią lwią część każdego obecnego programu szkolnego, są podstawą do oceniania uzdolnień dziecka i jego naukowych postępów. Stąd też nieuwaga

w szkole bywa czasem chroniczną wadą tych dzieci, które poza lekcjami umieją się całkowicie aż do zupełnego zapomnienia o otoczeniu pogrążyć w zajęciu, które ich struny duchowe silniej porusza: w ciekawym czytaniu, samodzielnej robocie i t. p. Zwykle takie pozaszkolne amatorstwa bywają prześladowane przez rodziców, którzy często drażnią dzieci uwagami: „Czemu to równie pilnie nie siedzisz nad gramatyką"? „Szkoda, że nie okazujesz podobnej wytrwałości w klasie". Tymczasem zdolność koncentrowania uwagi powinna być dla nich sama przez się objawem pożądanym, nietylko wtedy, gdy do dobrych stopni prowadzi, a fakt, że ona tylko w wolnych godzinach na jaw występuje, świadczy, że nauczanie z tych lub owych powodów nie zdołało spożytkować tkwiących w dziecku zasobów energji umysłowej, nie znalazło drogi do duszy dziecka i nie rozbudziło drzemiących w niej sił. Ellen-Key czyni bardzo trafną uwagę, że mimo naturalnej ruchliwości ich umysłów, dzieci znacznie mniej ubiegają się o nowość niż dorośli, że o ile tylko zdołamy je czymś istotnie zainteresować, lubią ciągłość myśli i ciągłość wrażeń. Długa książka lub wielokrotne odczytywanie jednej i tej samej dostarczają im znacznie większej rozkoszy niż przerzucanie, przeglądanie coraz to innych nowości. Jeżeli je zainteresuje jakiś przedmiot, nieustannie do niego powracają i chcą o nim wiedzieć jak najwięcej. Cała rzecz więc na tym właśnie polega, by umieć zainteresowanie obudzić. Wypisy, jak zaznacza taż sama autorka, nie stanowią dla dziecka ani takiej ponęty, ani takiej korzyści, jak inne książki. Ciągłe przerzucanie uwagi od przedmiotu do przedmiotu, rozdrabnianie wiadomości i wrażeń wytwarzają rozleniwienie i płytkość umysłową. „Prowadźcie dzieci do źródła, nie do wodociągu!" woła, radząc dawać dziecku do ręki nie kopje lecz oryginały, nie wypisy i czytanki, lecz całe książki. Przeciwną jest również dzieleniu nauki na drobne porcyjki przeplatające się wzajemnie, radzi, by w każdej epoce życia karmić dziecko tą strawą, jakiej najchciwiej pożąda, a nie kazać mu pochłaniać po łyżeczce każdej nauki naprzemian.

Wprowadzenie w życie tego systemu możliwym byłoby tylko przy wielkim rozdrobnieniu szkół i wielkiej rozmaitości programów, gdyż wtedy jedynie możnaby indywidualne skłonności każdego dziecka w dostatecznej mierze uwzględniać. Jak-

kolwiek dziś o rezultatach takiego systemu przesądzać trudno, jednakże wolno przypuszczać, że zdolność koncentrowania uwagi mogłaby się w takim razie znacznie spotęgować i dojść do udoskonalenia nie przeczuwanego przez uczniów szkół spółczesnych. O ile bowiem w pierwszych latach dzieciństwa wskutek poprzednio wyłuszczonych przyczyn niemożność długiego myślenia o jednym przedmiocie jest całkiem naturalną, o tyle również koniecznym i naturalnym jest zacieranie się tej właściwości umysłu dziecięcego w miarę jak on się bogaci, wyobrażenia utrwalają i grupują, a stąd charakter jego zainteresowania się pogłębia. Praca wychowawców do tego właśnie zmierzać powinna, by przez wyzyskiwanie naturalnego kierunku zainteresowania, ćwiczyć zdolność koncentrowania uwagi.

Prawdopodobnie oszczędziłoby to również ogromnego wydatku energji umysłowej trwonionej dziś na marne. Każdy z ludzi pracujących umysłowo miał sposobność stwierdzić na sobie, jak znacznie więcej natężenia wymaga rozpoczęcie nowej pracy, niż wykonywanie w dalszym ciągu dawniejszej, jak dalece ciągłe zmiany i przerwy opóźniają każdą pracę i zdwajają ilość wysiłków. Myśl, raz pchnięta w pewną kolej rozumowań, łatwo toczy się po niej dalej, lecz ciągłe jej hamowanie, odwracanie i popychanie w ruch na nowo wymaga pracy podwójnej: zapominania tego, o czym się myślało poprzednio i przypominania wszystkiego, co się wiąże z nowym przedmiotem. Czegoś podobnego doznają nieraz umysły młodzieży szkolnej, zwłaszcza jeśli nauczyciele nie dbają o wytworzenie ścisłego związku między przedmiotami nauczania i o równoległość lekcji między sobą. Z tego powodu dawno już pedagogowie zwracali uwagę na potrzebę koncentracji w nauczaniu, t. j. wiązania całego programu w całość wokoło pewnego punktu centralnego, mianowicie tego przedmiotu wykładowego, który poczytywano za główny. W układaniu planu nauk jest to jedna z najważniejszych, lecz najmniej przestrzeganych lub najbłędniej stosowanych zasad.

Mówiąc o konieczności rozbudzania zainteresowania dzieci i uczynienia nauki jak najprzystępniejszą i najbardziej zajmującą, bynajmniej nie mam zamiaru popierać zasady, że dziecko winno się uczyć przez zabawę lub że lekcja powinna się w rodzaj rozrywki zamieniać. Właściwie, pomijając już moralną stronę kwestji, potrzebę przyzwyczajania dziecka do poważnego traktowa-

nia obowiązku, sama zasada jest raczej przeciwieństwem poprzednio wygłoszonej. Uczenie przez zabawę jest zawsze jakimś przemycaniem naukowych wiadomości w sposób nieznaczny, by dziecko, nie zwracając na nie uwagi i nie orjentując się, o co właściwie chodzi, przyswajało je sobie. Rozmaite zabawy i loteryjki naukowe, powieści przeplatane wykładem botaniki lub zoologji, zagadki mające na celu egzamin z gieografji i tym podobne figle pedagogiczne mają w tym celu służyć. Łatwo zauważyć, że tutaj interes rozstrzela się zamiast się skupiać; wygrana w loteryjce, fabuła powieści występuje na plan pierwszy, nauka jest tylko dodatkiem, gorzej jeszcze bywa nieraz, przeszkodą do przezwyciężenia, cieniem nudy wlokącym się za zabawą. W rezultacie dochodzi się do tego, że utrudnia się poprostu skupienie uwagi, żądając jej natężenia spółcześnie w dwuch kierunkach. System ten zarazem psuje zabawę i bagatelizuje naukę.

Chodzi właściwie o coś zupełnie innego: o wzbudzenie zainteresowania dla nauki samej przez się, o zaciekawienie tym przedmiotem właśnie, który zamierzamy dziecku przyswoić.

Zanim spółczesna psychologja rzuciła nowe światło na zjawiska psychiczne, jednym z najtwardszych orzechów do zgryzienia dla pedagogji praktycznej były tak zwane ćwiczenia pamięci. Dziecko, nie mające pamięci, stanowiło powód rozpaczy dla swych rodziców i nauczycieli, gdyż pierwszorzędnym warunkiem postępów naukowych w klasie, nabycia wykształcenia (cz. erudycji), przyswojenia sobie obowiązującego kursu, była dobra pamięć, zdolna sprostać wszelkim próbom egzaminowym. Silono się więc na ćwiczenie pamięci przez wyuczanie się dosłowne całych stronnic wierszy lub prozy, a skutki były bardzo marne, gdyż praktyka okazywała zawsze, że pamiętanie wierszy nie ułatwia pamiętania nazwisk, dat, ani wyjątków gramatycznych, i na odwrót, to nie toruje bynajmniej drogi pierwszemu. Spółczesna na psychologji oparta pedagogja całkowicie rozczarowała nas do tak zwanych „ćwiczeń pamięci" wykazując, że są one zupełnie pozbawione wartości. Pomyłka wynikała tu z zakorzenionego przesądu, że „dusza" posiada odrębne „władze" pozostające ze sobą w stosunku luźnym lub nawet antagonistycznym, że np. pamięć może się rozwijać kosztem rozumu i t. p. Dziś rozumiemy już dobrze, że wyrazy takie, jak pamięć, wyobraźnia, rozum określają tylko pewne grupy psychicznych zjawisk, a raczej na-

wet tylko pewne ich strony, że niema osobnej „władzy" pamięcią zwanej, są tylko fakty pamiętania, podlegające pewnym prawom, występujące w pewnych warunkach, niemożliwe lub utrudnione w warunkach odmiennych. Wytworzyć umysłowe warunki sprzyjające pamiętaniu tego, co spamiętać potrzeba, jest zatym zadaniem, które dzisiejszemu wychowawcy w zupełności i z dobrym skutkiem zastępuje tak popularne dawniej ćwiczenia pamięci.

Pierwszym warunkiem ułatwiającym pamiętanie pewnej grupy wyobrażeń jest zainteresowanie wynikające ze skojarzenia ich bądź to z uczuciami, bądź też z poprzednio przyswojonemi wyobrażeniami. Im dziecko z większym zainteresowaniem, z bardziej natężoną uwagą przyjmuje udzielane mu wiadomości, tym wyobrażenia przyswojone będą żywsze, dokładniejsze, tym łatwiej odtwarzać się będą. Ważnym warunkiem przy udzielaniu dziecku wiadomości będzie zatym należyte stopniowanie, ciągłe wiązanie rzeczy nowych z rzeczami znanemi, a unikanie nadmiaru nowych wiadomości naraz, przytym bowiem jedno wyobrażenie zbyt szybko zaciera drugie i usuwa je ze świadomości. Trzeba pewnego czasu dla utrwalenia sobie danego wyobrażenia; zapominamy najłatwiej wrażeń przelotnych i luźnych, nie związanych z poprzedniemi ani z następnemi. Drugim warunkiem pamiętania jest powtarzanie. Wyobrażenia często odtwarzane odtwarzają się z większą łatwością. Działa tu wprawa i przyzwyczajenie. Ażeby jednak powtarzanie przynieść mogło korzyść, trzeba, aby to było powtarzanie uważne, a nie mechaniczne i bezmyślne, aby za każdym razem wyobrażenie występowało z całą świadomością i wyrazistością. Jako przykład podam tutaj uczenie się na pamięć wierszy. Jest ono niesłychanie nudne, męczące i mozolne, jeśli dziecko przyswaja sobie tylko obojętnie szereg mechanicznie odtwarzanych dźwięków wygłaszanych katarynkowym tonem; staje się natomiast zupełnie łatwym i przychodzi bez wysiłku, jeżeli wiersz za każdym razem jest dobrze deklamowany, jeżeli intonacja głosu ściśle odpowiada treści wiersza i jego nastrojowi. Dzieci czasem, same o tym nie wiedząc, przyswajają sobie pamięciowo bardzo wiernie całe poemaciki, gdy często czytają je lub słyszą czytane na głos, a z mozołem wykuwają na pamięć kilka strofek zadanego na lekcję wierszyka, którego treścią nie zdołano ich zainteresować. Lep-

szym jest powtarzanie z przerwami, niż powtarzanie raz za razem, lepszym powtarzanie z urozmaiceniem i w zmienionym porządku, niż ciągle w tej samej kolei, gdyż każda zmiana pozwala uświadomić nowe skojarzenia i zabezpiecza przez to samo łatwość przypominania.

Trzecim warunkiem pamiętania jest podział czyli ugrupowanie faktów wedle ich naturalnego związku i zgodnie z pewną ogólną zasadą. Nic tak nie utrudnia pamiętania jak chaotyczność. Mówienie dziecku o wielu rzeczach naraz, szerokie i długie nawiasy, częste odstępowanie od przedmiotu, mieszanie różnych wiadomości ze sobą niezwiązanych lub też podawanie ogromnie długiego szeregu wiadomości w jednej bryle bez ich odpowiedniego rozczłonkowania na poszczególne grupy, bez niezbędnych przerw i oddechów, obciąża umysł dziecka i utrudnia odtwarzanie raz przyswojonych wyobrażeń. Podział jest takim samym ułatwieniem w życiu umysłowym, jak porządek w życiu praktycznym. Jak kupiec nie mógłby nigdy znaleźć przedmiotów, które ma na sprzedaż, gdyby nie ułożył wszystkich według gatunku na półkach i w szufladach, tak i człowiek nie mógłby spożytkować swego zasobu wyobrażeń, gdyby ich odpowiednio nie podzielił na kategorje i grupy, wprawdzie związane ze sobą, lecz nie pomieszane. To też porządny podział każdej nauki jest niezbędny dla pamięciowego przyswojenia sobie materjału, jakim ona ma umysł zbogacić. Łatwiej jest odszukać w umyśle już zatarte wyobrażenie, jeśli tylko wiemy w jakiej kategorji poszukać go mamy, przy pomocy jakich wyobrażeń skojarzonych z nim na powierzchnię świadomości je wyłonić.

Wreszcie czwartym warunkiem pamiętania jest uogólnianie i rozumowanie. Z zestawienia dobrze uporządkowanych i ugrupowanych faktów i zachodzących między niemi stosunków wysnuwamy odpowiednie wnioski i przeprowadzamy rozumowanie, które nas doprowadza do sądów ogólnych. Na razie zatrzymanie w pamięci tych sądów ogólnych wystarcza nam i pozwala bezkarnie zapomnieć i szczegółowych faktów stanowiących pierwotny materjał rozumowania i pojedyńczych wniosków, które nas do nich doprowadziły. W razie potrzeby jednak, posiadając w umyśle pewien zasób ogólnych, dobrze uzasadnionych sądów, możemy w nich znowuż znaleźć punkt wyjścia do rozumowania odwrotnego, t. j. przebiec całą drogę w kierunku przeciwnym

i dany fakt w pamięci odszukać. Rozumowanie zatym stanowi dla pamięci oszczędność, zapobiega przeładowaniu umysłu szczegółami i zmniejsza ilość faktów, które pamiętać potrzeba. Z tego wszystkiego, co powyżej powiedziano, wynika, że niema żadnych specjalnych sposobów dla zwiększania pojemności ani trwałości pamięci, lecz że jedynym ułatwieniem pamiętania jest racjonalne i umiejętne uczenie się. Pamiętajmy to, co nas żywo obchodzi, co dobrze znamy, dokładnie rozumiemy, z czym często mieliśmy do czynienia. Jest to droga jedyna, ale też niezawodna.

Jeszcze na jedną okoliczność należy zwrócić uwagę. Nagłe i częste zmiany trybu życia i otoczenia, przełomy życiowe, gwałtowne wstrząśnienia osłabiają pamięć, to jest zacierają całe grupy już przyswojonych wyobrażeń lub też zrywają wiążące je nici skojarzeniowe. Na małą skalę dzieje się to również wtedy, gdy umysł doznaje zbyt różnorodnych i zbyt chaotycznych wrażeń, choćby one nie miały znaczenia wstrząśnień i przełomów wewnętrznych. Nietylko więc sam system nauczania wpływa na łatwość pamięciowego przyswajania, lecz w równej mierze cały tryb życia uczącej się młodzieży. Spokojny i uregulowany według godzin porządek zajęć, pewna zdrowa monotonja i cisza domowego życia, unikanie wszelkiego zamętu, bezładu, chaosu, stanowią ogromną oszczędność energji umysłowej i niezmiernie ułatwiają pamiętanie przyswajanego pamięciowo materjału. Nieraz rodzice ubolewający nad brakiem pamięci swych dzieci i szukający u specjalistów lekarstwa na to niedomaganie, mogliby bardzo łatwo sami złemu zaradzić, gdyby zdecydowali się trochę mniej gości przyjmować i to nie o każdej porze dnia, lub gdyby najzaciszniejszy kąt swego mieszkania zarezerwowali dla dzieci przygotowujących się do lekcji.

Bardzo często niedocenianą zdolnością jest wyobraźnia. Wartość jej dla rozwoju umysłowego jest równie wielka, jak dla rozwoju moralnego. Pamięcią nazywamy zdolność dokładnego odtwarzania wyobrażeń, wyobraźnią zdolność dowolnego przetwarzania ich lub odtwarzania w nowych dowolnych kombinacjach. Zważywszy, że obserwacja, nawet najbogatsza, dostarczać nam może zaledwie bardzo szczupłego materjału wyobrażeniowego, że umysł wykształcony musi posiadać bez porównania obfitszy zasób wyobrażeń niż ten, którym go ona zasilić może,

będziemy musieli przyznać, że właśnie od wyobraźni, t. j. od zdolności przetwarzania wyobrażeń, od twórczości umysłu, zależy w pierwszym rzędzie jego bogactwo, rozszerzenie umysłowego horyzontu człowieka. Ruchliwość, lotność umysłu, bystrość, pomysłowość, samodzielność, szybkość orjentowania się, są ściśle związane z wyobraźnią. Jeden z pedagogów[1]) mówi, że, przyjmując dziecko do nauki, zwykle zapytuje rodziców, czy ono umie się bawić, a twierdząca odpowiedź każe mu wróżyć pomyślnie o jego zdolnościach. Ponieważ zabawy dziecka zwłaszcza w wieku przedszkolnym głównie zasadzają się na grze wyobraźni, zatym spostrzeżenie jego potwierdza ścisły związek między wyobraźnią a zdolnością do nauki. Dziecko bez wyobraźni jest to dziecko tępe. Ludzie pozbawieni tej zdolności twórczej są zwykle umysłowo bierni, łatwo kostniejący w rutynie, urodzeni konserwatyści, wrogowie wszelkiej nowości, gdyż nie „umieją sobie wyobrazić" niczego takiego, na co jeszcze nie patrzyli, czego jeszcze nie było. Gdyby ogół składał się z takich jednostek, nigdy nie powstałaby w nauce żadna hipoteza, ani też żaden przewrót społeczny w historji, a wiemy, czym były hipotezy dla postępu nauk, a społeczne przewroty dla cywilizacji.

Pamięć wiąże nas z przeszłością i czyni od niej zależnemi, wyobraźnia pozwala sięgać w przyszłość i na nią oddziaływać. Jest więc ona par excellence postępową funkcją umysłu.

W rozwoju umysłowym dziecka gra ona bardzo poważną rolę. Gdy ono w pierwszych latach swego życia zdołało przez obserwację zmysłową zdobyć pierwszy zasób konkretnych wyobrażeń, zaraz zaczyna ćwiczyć się w dowolnym przetwarzaniu ich w samodzielnej zabawie, tworząc świat fikcji, w którym rzeczywiste przedmioty jego zewnętrznego otoczenia są tylko pretekstem, podnietą do rozwijania własnych pomysłów: lalka jest dla niego żyjącym dzieckiem, laska koniem, krzesło dorożką, słup klocków wysoką wieżą. Lata od 3-go do 7-go czasem i 10-go roku życia wypełnia mu obok zmysłowej obserwacji gra wyobraźni, która rozwija jego pomysłowość, samodzielność, inicjatywę, zbogaca jego ciasny i ubogi horyzont umysłowy obfitością wrażeń, wzruszeń, zmyślonych przez nie samo sytuacji i komplikacji życiowych. Naturalnie, że materjału do tych pomysłów

[1]) Danysz. O wychowaniu.

dostarcza mu znowuż jego otoczenie. Twórczość dziecięcego umysłu nie na tym polega, żeby tworzyć coś z niczego, lecz na tym, żeby z materjału, jakiego mu zmysły dostarczają, tworzyć dzieła własne. Ta samodzielna zabawa jest doskonałym przygotowaniem do późniejszej nauki. Tak jak wiążąc krzesło sznurkiem wyobraża sobie, że zaprzęga konia do dorożki, tak później, patrząc na mapę, będzie musiał sobie wyobrazić, że kręta czarna linja jest rzeką, a zabarwiona wielka plama jeziorem lub morzem. Słowem będzie musiało „oczami duszy" oglądać przedmioty niewidziane w rzeczywistości, ale znane tylko z analogji lub symbolów. Właściwie dopiero dla istoty posiadającej bujnie rozwiniętą wyobraźnię książka może się stać źródłem poznania, może przed nią otwierać nowe światy.

Dla tego to właśnie jest rzeczą wielkiego znaczenia, że wiek wyobraźni poprzedza epokę nauki szkolnej[1]).

Ze względu na to wielkie znaczenie wyobraźni dla rozwoju inteligiencji nie należy jej obezwładniać nadmiarem racjonalizmu. Umysł dziecka ma prawo do przebywania w świecie fikcji własnego utworu i ma prawo karmić się fikcją poetycką i artystyczną, która jego horyzont umysłowy bogaci i rozszerza.

Wbrew obawom zbyt pedantycznych pedagogów nie czyni to bynajmniej uszczerbku miłości i poszanowaniu prawdy. Już poprzednio miałam sposobność określić stosunek urojeń dziecięcych do poczucia rzeczywistości, ich ścisłe pokrewieństwo ze złudzeniem artystycznym[2]). Dziecko nie wierzy w rzeczywistość faktów, które sobie wyobraża, lecz się niemi przejmuje, jak aktor przejmuje się odtwarzaną przez siebie rolą, lub autor powieścią, którą tworzy. Nie leży to bynajmniej w interesie wychowania, by mu psuć nastrój twórczy pedancko-naiwnemi uwagami, nawołującemi do suchej rzeczywistości. Jak słusznie zauważył Sully, w jednym i tym samym dziecku doskonale mieścić się mogą obok siebie trzeźwość i bystry zmysł spostrzegawczy z bujną wyobraźnią. Dziecko panuje nad zmyśleniem, ale mu nie pod-

[1]) Polecam czytelnikom bardzo zajmujące i cenne studjum Sully'ego „Wiek wyobraźni", stanowiące rozdział jego książki „Studies of childhołd", w polskim przekładzie Moszczeńskiej „Dusza dziecka".

[2]) Patrz „Wychowanie estetyczne" w ustępie o kształceniu talentów zdania odnoszące się do zabaw dzieci.

lega i doskonale może rozróżniać prawdę autentyczną od prawdy artystycznej, jeżeli podniecenie wyobraźni nie przechodzi u niego w stan chorobliwy lub jeśli jego żywa wyobraźnia nie stała się dla wychowawców polem nadużyć.

Istnieją bowiem wśród dzieci typy o chorobliwie podnieconej wyobraźni, przypominające Orcia z Nieboskiej komedji, a budzące słusznie niepokój u wychowawców. Natury nerwowe i egzaltowane, czasem natury dziedzicznie obciążone skłonnością do autosugiestji i halucynacji przez to samo jeszcze bynajmniej nie predestynowane do umysłowych zboczeń, czasem bardzo bogate, lecz wymagające umiejętnego traktowania, tak jak wogóle bogaty materjał psychiczny, nastręczają większe wychowawcze trudności.

Najniewłaściwszym sposobem traktowania takich natur marzycielskich i egzaltowanych jest gruba metoda hydropatji umysłowej, oblewanie zimną wodą rozsądku rozgorączkowanych głów małych lub młodych marzycieli. Pod takim zimnym prysznicem młoda dusze drży i kurczy się, poczym następuje tym silniejsza reakcja, a tym niebezpieczniejsza, że dziecko zamyka się w sobie, staje się skrytym i milczącym. Tworzy sobie ono sztuczne osamotnienie; lękając się drwin i krytyki ludzi dorosłych a rozsądnych, chroni się do własnego wewnętrznego świata, w którym „la folle du logis" zupełnie samowładnie panuje. Bez porównania skuteczniejszym środkiem przeciw nadużyciom wyobraźni jest towarzyszenie dziecku w jego wycieczkach poza granice dotykalnej rzeczywistości. Podział myśli, sama konieczność wyrażenia ich słowami, ujmowanie w formy zrozumiałe dla drugiej osoby—zmusza do jasnego określania ich i zaprowadzania pewnego ładu i sensu nawet w najfantastyczniejszych pomysłach. Myślenie wyrazami musi być zawsze ściślejsze i mniej chaotyczne, niż myślenie obrazami. Z konieczności więc rozmowa z dzieckiem wprowadza do świata jego rojeń pierwiastek rozwagi, refleksji, krytycyzmu, który ochładza, nie paraliżując.

Ogromnie ciekawy dokument psychologiczny tej kategorji stanowi fakt, zamieszczony we wspomnieniach z dzieciństwa Georges Sand. Wychowana zupełnie bez religji, stworzyła sobie religję własną; bóstwu swemu—Corambé—zbudowała świątynię w najzaciszniejszym ustroniu parku swej babki i z głęboką wiarą składała mu ofiary, zanosiła do niego modły i odprawiała

nabożeństwa własnego pomysłu. Trwało to póty, póki kryjówka jej nie została wykryta przez przyrodniego brata, który zachwycił się jej świątynią i stał się spółwyznawcą stworzonego przez nią kultu. Czar prysnął, bóstwo przestało być dla niej rzeczywistością, nabożeństwo ze szczerej, samorodnej religji przeobraziło się w poetyczną zabawkę.

Nic tak nie sprzyja wybujałości fantazji, jak samotność lub dobrowolne osamotnienie się przez skrytość.

Zdarza się jednak, że wpływy otoczenia nietylko nie hamują i nie regulują wyobraźni dziecka, lecz jej nadużywają, narzucając jej zmyślenie jako prawdę i sugierując takie urojenia, których dziecko nie stworzyłoby samo, a które się czasem stają zmorą jego lat dziecięcych lub też ciążą na jego rozwoju umysłowym, przytępiając poczucie rzeczywistości. O jednym z tych nadużyć wspomniałam już, mówiąc o straszeniu dzieci. Na szczęście zwyczaj ten, ogólnie potępiony, zanika. Istnieje jednak inna kategorja sugestji nietylko nie potępianej, lecz ogólnie czczonej i uznanej za nietykalną, t. j. o sugestji religijnej. Tutaj zjawiska, nie spotykane wcale w świecie zewnętrznym, dla obserwacji dziecka przystępnym, zjawiska wręcz przeciwne wszelkim doświadczeniom i spostrzeżeniom, podaje się dziecku już nie w formie artystycznej fikcji, lecz jako niewątpliwą prawdę, popartą najwyższą powagą. Każemy dziecku wierzyć niezachwianie w świat niewidzialny, dla umysłów niedostępny, prawom przyrody nie podlegający, w świat zjawisk nie wytłumaczonych a często groźnych i strasznych — w cuda, w zmartwychwstanie zmarłych, w życie pośmiertne i pośmiertne męki. Wyobraźnię ich zaludniamy wizjami z tamtego świata, aniołami i djabłami i za grzech poczytujemy wątpliwość o rzeczywistości tych wizji. Im wyobraźnia dziecka jest wrażliwszą i ruchliwszą, tym łatwiej poddaje się tej nauce i tym skuteczniej ona jego władze umysłowe obezwładniać może. Tutaj niema miejsca na dowolną twórczość, tu dziecko już nie panuje nad światem swej fantazji, lecz świat ten panuje nad nim, czasem wywierając na umysł bardzo despotyczny ucisk. Z własnego dzieciństwa pamiętam, jak mnie prześladowała wiara w cuda i jak szarpało i wstrząsało memi dziecięcemi nerwami silne przekonanie, że każdej chwili mogę ujrzeć obok siebie jakąś istotę z innego świata, anioła, świętego czy djabła, zjawiającego się w sposób nieprze-

widziany i niewytłumaczony. Czasem ręka mi drżała, gdy otwierałam drzwi pustego pokoju, myślałam bowiem, że—kiedy wszystko jest możliwym—mogę w tym pokoju zastać jakąś nadziemską osobę, która przyszłaby tylko po to, żeby mnie postraszyć, ostrzec lub jakieś proroctwo wygłosić. Czasem lękałam się w nocy rękę z łóżka wyciągnąć, ponieważ sądziłam, że ciemna przestrzeń pokoju może być wypełniona jakiemiś istotami nadprzyrodzonemi, które mi ni stąd ni zowąd dadzą niepożądany znak swej obecności.

W dziecięcą wyobraźnię można wmówić możliwość nieomal wszystkiego, dziecko bowiem zbyt słabo orjentuje się w otaczającym je rzeczywistym świecie i prawidłowości jego zjawisk, by samo zdołało skontrolować ściśle granice rzeczywistości i fikcji. Ale dziecko potrzebuje i domaga się jasnego określenia tych granic nawet wtedy, gdy pragnie poza nie wybiegać. Przemawia wprawdzie do lalki, ale przeraziłoby się okropnie, gdyby lalka przemówiła do niego. Wpajając w nie to przekonanie, że wszystko jest możliwym, zacieramy owe granice fikcji i prawdy, potęgujemy właściwe dziecięcemu wiekowi dręczące uczucie bezsilności i niepewności, osłabiamy jego samodzielność umysłową zamiast ją potęgować. Wiara w cuda jest wiarą w możliwość wszystkiego, a na tej wierze w możliwość wszystkiego opiera się cała nauka religji. Umysł dziecięcy niekiedy broni się przeciw niej całym szeregiem pytań prostych i trzeźwych, które djalektykę teologiczną w kozi róg zapędzają, a my wtedy posługujemy się autorytetem moralnym, ażeby rozbroić instynkt samoobrony logiki dziecięcej. Gdy dziecko miota się wśród oczywistych sprzeczności, w które mu wierzyć każemy, gdy nie może pogodzić pojęcia wszechmocy Boga z widokiem złego, które się dzieje na świecie, gdy zrazu naiwnie przekonane o skuteczności modlitw, czyni gorzkie wymówki Bogu, którego w swych dziecięcych troskach wzywało nadaremno—używamy tysięcy forteli i wybiegów, by jego bystrość oszukać i jeden fałsz drugim fałszem podpierać.

Samorodne twory wyobraźni dziecięcej, tak samo jak wszelka fikcja artystyczna, nie paczą umysłu i nie zatracają w nim poczucia rzeczywistości, gdyż są nieobowiązujące. Dziecko doskonale się orjentuje, że to jest świat „na niby", który tworzy

lub w nim przebywa dla własnej przyjemności, dla miłych wrażeń, jakich on mu dostarcza, że poza nim istnieje świat prawdziwy, z którym się liczyć trzeba poważnie. Ale to, co podajemy dziecku w formie religijnych wierzeń, nie jest bynajmniej „niby" istniejące; to ma być dla niego zupełnie realną prawdą, którą obowiązane jest zawsze brać w rachubę, choć ona zawsze zawodzi. „Mów pacierz, bo inaczej nie będzie jutro pogody".— „Mówiłem wczoraj, a deszcz padał".—„Musiałeś być niegrzeczny".—„Nie, byłem niegrzeczny przedwczoraj, ale właśnie wtedy było ładnie".—Z tak prostych argumentów nie pozwalamy dziecku wysnuć logicznego wniosku, że nie istnieje żaden ścisły związek między pacierzem a pogodą, że przyczyna deszczu leży w całkiem naturalnych zjawiskach, nie zaś w jego przewinieniach względem Boga. Takie postępowanie jest zamachem na najcenniejszą zdolność dziecka, tę, która koronę rozwoju umysłowego stanowi, t. j. na jego zdolność logicznego myślenia, jego r o z u m.

Wychowanie, które tej zdolności nie rozwinie, chybia celu. Człowiek, nie umiejący logicznie myśleć, nie jest zdolny do samodzielnego życia. Jak celem wychowania moralnego jest rozwój charakteru, tak celem wychowania umysłowego jest rozwój rozumu. Zmysł spostrzegawczy, pamięć, wyobraźnia mają dla nas tylko to znaczenie, że zwiększają i rozszerzają zasób wyobrażeń, t. j. wzmagają nasze bogactwo umysłowe. Rozum jednak nadaje dopiero temu bogactwu istotną wartość, robiąc z niego właściwy użytek, wprawiając myśl w ruch i czyniąc coraz nowe zdobycze w dziedzinie prawdy. Martwy kapitał wiadomości przez rozumowanie samodzielne zamienia się w kapitał obrotowy, użyty do produkcyjnych celów.

Tworzenie pojęć logicznych, wiązanie ich w sądy i szeregi wniosków, dochodzenie prawd ogólnych, a wreszcie tworzenie całego konsekwentnego światopoglądu—jest dziełem rozumu. Celem wychowania umysłowego powinno być uzdolnienie dziecka do stworzenia własnego konsekwentnego światopoglądu przy pomocy wiadomości naukowych i zdobyczy życiowego doświadczenia. Powszechna wśród przeciętnego ogółu bezmyślność, niezdolność do samodzielnego wnioskowania, skutkiem której mnóstwo ludzi z całym spokojem wyznaje i głosi różne prawdy wręcz

sobie przeciwne, albo, konstatując codziennie pewne fakty, trzyma się uparcie teorji, którym te fakty przeczą — dowodzi, jak ułomnym i lichym jest to wychowanie umysłowe, które pod mianem wykształcenia dzieciom naszym udzielamy. Jeżeli nie rozwiniemy w dzieciach zdolności samodzielnego logicznego wnioskowania, to nietylko z udzielonych nauk nie odniosą istotnych korzyści, lecz najdłuższe nawet i najbogatsze doświadczenia życiowe na nic im się nie zdadzą, wartość doświadczenia bowiem nie tyle zależy od ilości materjału, jakiego życie dostarczyło, lecz od użytku, jaki z niego czynimy. Czasem u ludzi starych, którzy wiele widzieli i wiele przeżyli, spotykamy bezgraniczną naiwność w sądach o ludziach i rzeczach, świadczącą, że w szkole życia byli niepoprawnemi nieukami. Im myślenie nasze będzie logiczniejszym, tym konsekwentniejszym, bardziej celowym może być nasze postępowanie.

Pierwszą zasadą, gdy chodzi o rozwój logiki dziecięcej, będzie ta sama, którą uznano za naczelną w medycynie: „najprzód nie szkodzić". Przestroga ta — jak wynika z tego, co już poprzednio mówiłam — bynajmniej zbyteczną nie jest. Ludzie dorośli często tak niesumiennie wyzyskują naiwność dzieci, że zamiast im pomagać do rozsądnego myślenia, systematycznie ogłupiają je. Tymczasem myślenie jest taką samą naturalną potrzebą jednostki ludzkiej, jak ruch. Już niemowlęta, w których tok myśli przyjmuje formę szeregu obrazów, nie zaś wyrazów—wysnuwają wnioski z faktów zaobserwowanych, a czasem nawet bardzo wytrwale i konsekwentnie sprawdzają trafność tych wniosków. Ciekawych dowodów tego dziecięcego rozumowania niemało zebrać można przy pilnej obserwacji dzieci. Pamiętam dokładnie jeden przykład: 8-mio miesięczna dziewczynka siedzi wieczorem w wózku, a ojciec zabawia ją, grzechocąc kilku szpulkami od nici, nawleczonemi na sznurek. Dziecko zauważyło poruszający się cień szpulek, odbity na białej poduszce swej pościeli i wpada na domysł, że ruch tego cienia jest w związku z ruchem szpulek. Usuwa rękę ojca i patrzy na poduszkę; — cień znikł. Znów daje znak ojcu, by poruszał szpulkami i obserwuje cień na poduszce. Eksperyment ten z ogromnym zainteresowaniem powtórzyła wiele razy i to, co miało być tylko bezmyślną zabawką, spożytkowała dla zbogacenia swego umysłu.

Dziecko bowiem chce myśleć, chce wiedzieć, chce badać i prawdy dochodzić. Trzeba mu w tym pomagać, ale nie trzeba go w tym wyręczać.

Jeżeli analizować będziemy najnaiwniejsze pierwotne sądy dzieci, dojdziemy do wniosku, że ich błędność nie wynika z błędnego sposobu rozumowania, lecz z ubóstwa zasobu umysłowego, z braku doświadczeń. Są to zwykle wnioski, wysnute ze zbyt małej ilości niedokładnie sprawdzonych faktów. Podstawą ich— analogja. Chłopiec, który mniemał, że jego nowy nauczyciel będzie surowy, bo jest małego wzrostu, dla tego że miał poprzednio wysokiego nauczyciela łagodnego, a małego surowego, dziewczynka, która sądziła, że babcia musi mieć brudną buzię, bo jest stara, a ona widywała dotychczas tylko brudne stare kobiety, rozumują właśnie zupełnie tak samo, jak rozumują dorośli w tych wypadkach, gdy z małej liczby faktów wyprowadzają wnioski ogólne, gdy naprzykład po każdej rewolucji spodziewają się despotyzmu dla tego, że po wielkiej rewolucji francuskiej Napoleon świat opanował. Dla sprostowania tego rodzaju błędów w rozumowaniu, wystarcza dać dziecku sposobność do sprawdzania ich przy pomocy coraz to nowych faktów, zachęcać do zestawień, porównań i samodzielnych uogólnień. Udzielanie gotowych wyjaśnień, wyuczanie gotowych prawd, wpajanie gotowych poglądów osłabia zdolność rozumowania u dzieci, prowadzi do dogmatyzowania lub doktrynerstwa—bardzo niebezpiecznych dla rozwoju umysłowego nałogów. Dla umysłów dogmatycznych lub doktynerskich nie to jest prawdą, czego dowodzą oczywiste fakty, lecz to, co zostało za prawdę uznane i przez odpowiednią powagę sankcjonowane, lub to, co ze względów utylitarnych—moralnych, praktycznych czy społecznych—powinno być uważane za prawdę. Jeżeli chcemy dzieci i młodzież od tych nałogów uchronić, nie narzucajmy im żadnych prawd ogólnie obowiązujących, lecz zachęcajmy, by wszystkiego dochodziły same, same wątpiły, sprawdzały i same szukały odpowiedzi na swoje pytanie. Nie każmy im wierzyć bez dowodów.

Nawet z małemi dziećmi czasem lepiej jest unikać gotowych odpowiedzi na ich pytania, lecz przez cały szereg pytań własnych doprowadzać je do tego, by same sobie odpowiedź znalazły.

Nadmiar objaśnień rozleniwia umysł. Naturalnym bodźcem rozwoju umysłowego dziecka jest i powinna być jego własna ciekawość. Tej cennej ostrogi dla biegu myśli nigdy nie należy przytępiać przez uprzedzanie pytań dziecka. Tak samo w rozmowach i pogadankach z małemi dziećmi, jak również i przy wykładzie nauk dla starszych dzieci i młodzieży należy się trzymać tej zasady, żeby ćwiczyć umysł dziecka w samodzielnym dochodzeniu prawdy. Zachęcając do tego, by odkrywały pewne prawa, by na zasadzie tego, co już wiedzą, próbowały dociec tego, czego im jeszcze nie powiedziano, wzmagamy ogromnie ich zainteresowanie dla nauki, ćwiczymy ich energję umysłową i zwiększamy poczucie sił własnych, odwagę i pewność siebie w rozumowaniu. „Nie dla tego to wiem, że mnie tego nauczono, lecz dla tego, że się przekonałem, zbadałem i sprawdziłem". Najlepszym ćwiczeniem dla takiego samodzielnego rozumowania jest nauka matematyki, jednakże i inne nauki mogą do niego dawać pole, a w żadnej nie powinno się zaniedbywać tej właśnie metody. Nie jest rzeczą możliwą, aby dzieci samodzielnie odkrywały wszystkie prawdy naukowe. Metoda, o której mówię, może mieć tylko znaczenie umysłowego ćwiczenia, — dąży nietylko do tego, by dziecko dowiadywało się, co jest prawdą, lecz poznawało drogi, któremi się do prawdy dochodzi.

Rozwój myśli jest ściśle związany z rozwojem mowy, to też na rozwój mowy jak największą baczność zwrócić należy.

W miarę jak dziecko przyswaja sobie nowe wyrazy (jeżeli tylko nie powtarza ich bezmyślnie) zaczyna je we właściwy sposób używać i bogaci się jasno określonemi wyobrażeniami, ocenia stosunki, jakie między temi wyobrażeniami zachodzą, wprowadza je w coraz to nowe związki i tworzy z nich pewne systematy myślowe. U dzieci, które już płynnie mówią, musimy uważać na to, by mówiły gramatycznie i logicznie i każdy gramatyczny lub logiczny błąd poprawiać (np. nie pozwolić im mówić „większa połowa" lub „dłuższa godzina").

Nauka mowy nie na tym kończyć się powinna. Musi ona postępować równolegle z rozwojem myśli i bogaceniem się umysłu. I dla starszych dzieci, dla dorastającej młodzieży niezbędne są ćwiczenia mowy niemniej niż ćwiczenia piśmienne, — potrzebne zarówno dla urobienia umysłu, jak i w praktycznym życiu. Ludzie co najmniej równie często porozumiewają się mię-

dzy sobą ustnie jak i piśmiennie, a zdolność jasnego wypowiedzenia swych myśli, sformułowania swoich projektów, przedstawienia planów lub obronienia poglądów często wprost decyduje o naszych losach lub o powodzeniu przedsięwziętej przez nas działalności. Najczęściej dopiero wtedy myśli nasze dla nas samych stają się jasne zupełnie, gdy ich udzielamy drugim, gdy je ujmujemy w zdania, a zwłaszcza, gdy je objaśniamy lub ich bronimy. Jest to właściwie istotna i kto wie czy nie jedyna korzyść każdej dyskusji. Każdy z oponentów zwykle zostaje przy swoim zdaniu, lecz każdy swoje zdanie pogłębi, uzupełni, ustali i rozszerzy. Dobierając argumentów dla obrony własnych poglądów, dokładniej w nie wnikamy, dostrzegamy ich słabe strony, brak łączników między jedną myślą a drugą i dążymy do wypełniania luk odkrytych w ten sposób.

Właśnie ta sztuka jasnego mówienia jest u nas w straszliwy, po prostu karygodny sposób zaniedbana, a — jak wiemy — znaczenie jej nie jest czysto formalne. Kto jasno mówi, ten jasno myśli; — jest to reguła bez wyjątku. Bardzo uczone rozprawy, pisane bardzo mętnym i zawiłym stylem, nie powinny nas w błąd wprowadzać. Oceniane krytycznie zawsze one doprowadzą nas do wniosku, że ich autorowie nie rozumieli dokładnie samych siebie, tak jak człowiek, zapewniający nas, że wszystko doskonale rozumie, tylko tego jasno wypowiedzieć nie może, nie powinien w nas budzić wiary. Sam się łudzi, nazywając rozumieniem to, co jest zaledwie mglistym poczuciem pewnych prawd czy teorji. Rozumiemy naprawdę tylko to, co umiemy wytłumaczyć. Mówiąc, porządkujemy swoje myśli i oświetlamy je. To przyzwyczajenie do porządkowania i oświetlania myśli powinno się dzieciom wpajać za młodu. Właśnie najnowsze metody nauczania najwięcej na tym punkcie grzeszą. Zbyt pobłażliwi i zbyt gorliwi nauczyciele przywykli do wyręczania uczniów w myśleniu, do udzielania objaśnień nawet tam, gdzie one byłyby zbyteczne, do karmienia gotowemi wnioskami i poglądami tam, gdzie właściwie tylko fakty podawać należy, a dziecko samo własne wnioski z nich wysnuwać powinno, popełniają jeszcze ten błąd, że przy wysłuchiwaniu lekcji poprzestają na swym własnym wewnętrznym przeświadczeniu, że uczeń umie, nie żądając, by tej umiejętności dowiódł. Zadowalanie się półsłówkami i niedomówieniami w odpowiedziach jest jednak

równie wielkim pedagogicznym błędem, jak dawniejsze wymaganie recytowania na pamięć całych kart z podręczników.

Należy koniecznie wymagać, aby uczniowie wszystko to, co umieją, wypowiadali jasno, płynnie, własnemi słowami, gdyż wtedy tylko będziemy mieli pewność, że przedmiot przyswoili i opanowali samodzielnie.

Ćwiczenia mowy—a każda wydawana lekcja powinna być ćwiczeniem mowy — są poniekąd ważniejsze niż ćwiczenia piśmienne, gdyż w tych ostatnich łatwiej myśl zastąpić frazesem w myśl zdania Goethe'go „Wo die Gedanken fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein". Pytanie, rzucone przez nauczyciela, może odrazu zdemaskować pusty frazes i zmusić do zastąpienia go jasną myślą. I przy ćwiczeniach piśmiennych zresztą bywają popełniane zupełnie analogiczne błędy. Do najważniejszych zaliczam podawanie uczniom gotowych planów ćwiczeń lub opracowywanie ich z niemi razem na lekcji — metoda bardzo nabożnie przestrzegana w spółczesnych zakładach naukowych.

Co to jest plan ćwiczenia? Plan jakiejśkolwiek pracy piśmiennej wogóle? Jest to uporządkowanie pewnego szeregu myśli o danym przedmiocie. Jakże jednak porządkować to, czego jeszcze niema, to, co się powinno dopiero z głów dziecięcych wysnuć samodzielnie, gdy im damy czas do rozmyślania nad danym tematem? Wszakże jeżeli ćwiczenia piśmienne mają mieć wogóle jakieś wychowawcze znaczenie, powinny być dziełem dzieci samych, ujęciem w formę piśmienną ich własnych myśli i powinno być wolno każdemu dziecku pomyśleć o danym przedmiocie coś innego, na swój sposób i w takim porządku, jak jemu się myśl snuje. Dając im plan, dajemy zarazem treść ćwiczenia, ale treść niejasną, będącą w takim stosunku do gotowej pracy, jak zagadka „kryształowa" czyli „kropkowana" do wyrazów tej zagadki. Dziecko, wypełniając ten plan—nie myśli—tylko się domyśla, mianowicie domyśla się tego, co nauczyciel lub nauczycielka napisaliby o danym temacie, a co było podstawą podyktowanego im planu. Jest to niby kanwa z wzorkiem; robota dziecka polega na wypełnieniu gotowego konturu. Takie ćwiczenia oduczają myśleć. Układać plan musi każde dziecko samo dla siebie, zależnie od treści tego, co napisać za-

mierza. Można pokazać uczniom, jak się taki plan tworzy, ale najbezpieczniej jest właśnie pokazać nie na tym temacie, który opracować mają, żeby uniknąć biernego, leniwego naśladownictwa. Niestety—spółcześni nauczyciele uważają zbyt często wypracowania swych uczniów jako swój własny fabrykat, wykonywany na wieloręcznym warsztacie. Bez ceremonji wykreślają im ich myśli, a wstawiają swoje własne, byle tylko praca przepisana na czysto „dobrze wypadła", t. j. wyglądała tak, jak gdyby ją sam pan nauczyciel napisał. Takie postępowanie zwolna prowadzi dzieci do niesformułowanego wniosku, że ich własne myślenie jest zupełnie zbyteczne. Dosyć, że nauczyciele myślą, a oni powinni się ich myśli dowiadywać, domyślać i na pamięć wyuczać. Bezmyślność, ospałość, bierność jest bezpośrednim wynikiem tych metod.

Należy zaś zawsze pamiętać o tym, że erudycja, połączona z umysłowym niedołęstwem, jest najcięższą plagą, jaka rozum ludzki dotknąć może. Amicis nie bez racji twierdzi, że „najcięższą jest ta głupota, jakiej się nad książkami nabywa". Ona to powoduje przeciążenie umysłowe i umysłową niestrawność, ona zakuwa i przytępia rozumy, czyni je niezdolnemi do zrozumienia najprostszej prawdy, skłania do szukania na każde zagadnienie odpowiedzi nie w faktach, nie we własnej głowie, lecz w wyuczonych formułkach, do których się zagląda jak do słownika lub do książki adresowej. Ludzie, dotknięci tym cierpieniem, myślą cytatami, a raczej wcale nie myślą, lecz myśli za nich ta bibljoteka, którą na swe nieszczęście pochłonęli. Niezdolni nawet dwóch wiadomości samodzielnie połączyć ze sobą i zestawić, dopiero wtedy znajdują odpowiedź na pytanie, gdy im wskażemy, na której półce ich bibljoteki dana wiadomość się mieści. Rozmaite dziedziny wiedzy i życia stanowią dla nich osobne przegródki, zupełnie nieprzemakalne i niepołączone ze sobą. Jak się takie typy umysłów szufladowych wytwarzają, łatwo sprawdzić, gdy w klasie rzucimy nagle zapytanie, nie związane specjalnie z tym przedmiotem, który wykładamy, zatym całkiem niespodzianie. Na razie następuje oszołomienie, po chwili najbystrzejszy z obecnych robi głośną uwagę: „To z fizyki" — albo „to z geografji" — i wtedy już wszyscy znajdują gotową odpowiedź, wiedząc „z czego" ją zaczerpnąć.

Bierne przyswajanie nadmiaru wiadomości, nieprzerozumowanych samodzielnie, pośpiech w przechodzeniu kursów, uczenie się na egzamin, dla stopnia i promocji, nauka, polegająca na odgadywaniu myśli nauczyciela zamiast formułowania swoich własnych—oto przyczyny tego zniedołężnienia umysłów.

Trudno jednak zaprzeczyć, że obok tej głupoty książkowej istnieją inne odmiany, wynikające naodwrót z ubóstwa materjału myślowego, a stąd z braku szerszych podstaw do rozumowania. Jest to i g n o r a n c j a we właściwym znaczeniu, będąca bardzo podatnym gruntem do zaszczepienia wszelkich przesądów. Pospieszne wnioski, wyprowadzane ze szczupłej liczby powierzchownie ocenionych faktów, przyjmowane z łatwością przez liczne jednostki mało oświecone, niekrytyczne i nieuzbrojone bogatym zasobem faktycznych argumentów — rozpowszechniają się szybko i wytwarzają te popularne a nieuzasadnione poglądy, które przesądami nazywamy. Istnieje ich mnóstwo w każdej dziedzinie, sferze towarzyskiej i społecznej zwłaszcza, a niestety — powiedzieć można, że to, co nazywamy opinją publiczną w zwykłym znaczeniu tego wyrazu, właśnie przeważnie z takich przesądów się składa. Jest dużo podobieństwa między niemi a temi rozumowaniami dziecinnemi, o których wspomniałam, a i źródło ich jest to samo. Że każdy żyd jest oszustem, każda kobieta bez religji potworem, każde wielkie miasto ogniskiem zepsucia, a każda wieś ostoją moralności, każdy Polak lepszym od każdego Niemca, a każdy „inteligient" wykwalifikowanym do umoralniania klas pracujących i tysiące podobnych, kurs w kraju mających komunałów, biorących początek z ignorancji, nie różni się ani na jotę od poglądów dziecka, któremu się zdaje, że starzy ludzie mają brudne twarze, a nauczyciele małego wzrostu są surowi i wymagający.

Dla tego to po wszystkich, poczynionych poprzednio zastrzeżeniach, stwierdzić należy, że choć ilość materjału, przyswojonego przez umysł, nigdy nie powinna przewyższać zdolności samodzielnego opanowania go, niemniej nie jest bynajmniej obojętną rzeczą, czy tego materjału jest więcej czy mniej. Im więcej wiemy — tym lepiej możemy rozumować, tym więcej posiadamy środków do zdobycia prawdy, chodzi

tylko o to, żebyśmy się temi środkami posługiwać umieli. Dla tego też ważną jest bardzo rzeczą udzielanie każdemu umysłowi takiego zasobu wykształcenia, by jego widnokrąg umysłowy możliwie jak najwięcej rozszerzyć i wzbogacić — unikając tylko chaosu, któregoby myśl przeniknąć, rozgmatwać i opanować nie mogła.

ROZDZIAŁ X.

WYCHOWANIE UMYSŁOWE.

Nauczanie.—Wykształcenie ogólne i wykształcenie zawodowe i wzajemny ich stosunek.—Wady i zalety speejalizacji.—Kiedy rozpoczynać naukę z dziećmi.—Programy wykształcenia ogólnego.—Wartość kształcąca różnych gałęzi wiedzy i różnych przedmiotów nauczania.—Reformy szkolnictwa i ich związek z reformami społecznemi.

Wiadomości, udzielane dzieciom i młodzieży przez nauczanie, dzielimy na dwie zupełnie odrębne kategorje. Do pierwszej należą wszystkie nauki, które człowiekowi jako człowiekowi są potrzebne bez względu na to, czym się ma zatrudniać i jakie w społeczeństwie zajmować stanowisko. Są to te, przy których pomocy orjentuje się w świecie zjawisk i kieruje swoim życiem. Składają się one na wykształcenie ogólne. Całkiem odrębny charakter mają wiadomości pożyteczne tylko dla pewnej kategorji ludzi, poświęconych pewnym specjalnym zadaniom. Mają one ścisły związek tylko z jakimś działem pracy. Wskutek istniejącego w społeczeństwie podziału pracy każdy człowiek, chcąc się stać pożytecznym, musi się w jakimś zajęciu wydoskonalić i tylko to przedewszystkim wykonywać. Im dalej posunięta cywilizacja, tym praca ludzka bardziej się specjalizuje. Wykształcenie, dążące do tej specjalizacji, nazywamy wykształceniem zawodowym.

Zdobywanie wykształcenia zawodowego podyktowane jest przez praktyczne względy, ma ono na celu to, co ludzie mylnie za naczelny cel wykształcenia poczytują, mianowicie zapewnienie sobie egzystencji.

Wogóle stosunek między wykształceniem ogólnym a zawodowym bywa często mylnie rozumiany. Znaczna większość rodziców uważa szkoły ogólnie kształcące jedynie jako przygotowanie do zawodowych, naznaczając im tym sposobem poniekąd podrzędną rolę. Wskutek tego również niesłusznie bywa ocenianą wartość tych szkół według tego, czy one w dostatecznej mierze przygotowują umysły uczniów do wyższych szkół zawodowych—czy nie. W ten sam sposób ocenianą bywa i wartość wykładanych w nich przedmiotów, co jest również błędnym.

Rola szkół ogólno-kształcących jest zupełnie inna, ich wartość zaś nie zależy od tego, czy przedmioty w nich wykładane mają bezpośredni związek z umiejętnościami specjalnemi, czy nie.

W ogólnym wykształceniu chodzi o stworzenie podstawy do nabywania i przyswajania wszechstronnych wiadomości o świecie i życiu, do zrozumienia różnych kategorji zjawisk. Na wiadomościach tych opiera się to, co nazywamy światopoglądem człowieka—t. j. jego sposób patrzenia na życie i jego komplikacje. Nie ulega wątpliwości, że światopogląd młodzieńca w chwili ukończenia nauk jest bardzo różnym od światopoglądu tegoż samego człowieka w 20 lat później. Wykształcenie ogólne daje mu tylko pewien szkic, schemat, który on później przez doświadczenie życiowe, samokształcenie i pracę nad sobą samym uzupełnia, rozwija, a czasem nawet z gruntu przerabia. Jednakże możność dokonywania tych przeróbek i uzupełnień, a nawet ich kierunek w wysokim stopniu zależy od rodzaju wiadomości, jakich mu szkoła udzieliła. Innym bywa światopogląd, a zarazem rodzaj i kierunek umysłów kształconych na językach starożytnych, a innym tych, które się kształciły na naukach matematycznych i przyrodniczych.

Nie można jednak twierdzić, aby wykształcenie ogólne nie miało dla wykształcenia specjalnego żadnego znaczenia. Owszem, im więcej i wszechstronniej rozwiniętym jest umysł człowieka, tym łatwiej i gruntowniej przyswaja sobie wiadomości specjalne, tym szerzej je pojmuje, tym wszechstronniej oświetla. Jeżeli stolarz—oprócz dokładnej znajomości swego fachu—posiadać będzie gruntowne wykształcenie ogólne, to będzie on dzięki temu nietylko rozumniejszym człowiekiem, ale i lepszym stolarzem. Znajomość nauk przyrodniczych pozwoli mu lepiej ocenić wartość materjału, narzędzi pracy, metod produkcji; znajomość fizjo-

logji i higjeny umiejętniej gospodarować siłami własnemi i swoich pracowników, znajomość ekonomji przystosować wytwórczość do wymagań rynku, znajomość historji—lepiej zrozumieć style różnych epok i t. p. Toż samo jeszcze w wyższej mierze odnosi się do pracowników zawodów wyższych, a zwłaszcza naukowych różnego kierunku. Ciasne zamknięcie się w jednej tylko specjalności tamuje nam drogę do poważniejszego zgłębienia tej samej nawet specjalności, gdyż wszystkie dziedziny wiedzy pozostają ze sobą w związku, a żadnej nie można traktować w zupełnym od drugich odosobnieniu. Historyk, nie mający pojęcia o psychologji lub o ekonomji, z wielu zjawisk dziejowych bardzo płytkie może wyciągać wnioski; prawnik, nie mający wyobrażenia o fizjologji i naukach przyrodniczych, skłonny będzie nieraz traktować ludzi i ich stosunki jako abstrakcyjne pojęcia podległe tym lub owym paragrafom, a nie jak istoty rządzone w pierwszym rzędzie przez prawa przyrody. Związek między różnemi gałęziami wiedzy jest właściwie tak ścisły, że kto się jednej z nich odda z gorącym zamiłowaniem, ten za jej pośrednictwem i dla pogłębienia jej uczuje się zmuszonym w mniejszym lub większym stopniu poznać wszystkie inne. Tak na pozór specjalny przedmiot, jak lingwistyka np., musi z konieczności doprowadzić zarówno do historycznych jak i do przyrodniczych badań.

Z tego, co powyżej mówiłam, wynika, że wykształcenie ogólne jest rzeczą główną i zasadniczą, że w pierwszej linji o nie dbać powinniśmy i jemu młode lata naszych dzieci poświęcać. Zresztą zanim zbadamy specjalny kierunek ich uzdolnienia, winniśmy im dać sposobność do rozwinięcia i uwydatnienia wszystkich zdolności, gdyż to tylko ochronić je może od pomyłek przy wyborze zawodu. Z drugiej strony jednak zaznaczyć należy, że wybitne uzdolnienia w pewnym kierunku zasługują na szczególniejsze pielęgnowanie i poparcie, gdyż przez nie właśnie człowiekowi otwiera się możność podniesienia się ponad przeciętną miernotę, wydoskonalenia się i zaznaczenia swej działalności w życiu w sposób dodatni i owocny. Od tych specjalnych umiejętności zwykle zależy to, co człowiek światu ze swej strony daje — od ogólnego wykształcenia to, czego mu świat dostarczyć może. Dla tego bez względu na to, czy człowiek zmuszony jest poświęcać się jakiejś zarobkowej pracy, czy też jest od niej wolnym lub ta praca nie wymaga kwalifikacji

wyższych — pożytecznym jest dla każdego, ażeby posiadał specjalną znajomość rzeczy w pewnym kierunku, aby coś znał lub umiał doskonale. Takie zgłębienie pewnej gałęzi wiedzy i stałe przyswajanie sobie każdej jej nowej zdobyczy daje umysłowi gruntowność, konsekwencję, zdolność koncentrowania i pogłębiania myśli, chroni od płytkości i dyletantyzmu i stanowi doskonałą szkołę dla umysłu. Znakomitą zasadę w tym względzie wypowiedział jeden z angielskich pedagogów: „something of everything and everything of something" (po trosze wszystkiego, a z czegoś wszystko).

Pedagogję interesuje właśnie tylko wykształcenie ogólne, gdyż ono tylko należy do okresu wychowawczego. Pedagogja musi być nawet przeciwną przedwczesnej specjalizacji, wychodząc z tej zasady, że każda praca dzieci powinna mieć wyłącznie na celu ćwiczenie ich sił i pomyślny ich wzrost i rozwój, a nie eksploatowanie tychże sił.

Zaletą szkół ogólnie kształcących jest zatym, gdy ich programy są jak najbardziej wszechstronne, t. j. obejmują elementy wszystkich nauk potrzebnych człowiekowi jako człowiekowi, jak najlepiej przystosowane do stopniowego rozwoju zdolności i jak najlepiej ten rozwój wspierające, oraz gdy ich treść jest jak najbardziej jednolita.

Ten ostatni warunek opiera się na tej prawdzie, że każdemu człowiekowi, jako człowiekowi, są potrzebne te same wiadomości wstępne i ogólne. Każdy mężczyzna czy kobieta, chłop, literat czy dyrektor banku, winien rozumieć świat, jego zjawiska, swoją w nim rolę, a im lepiej rozumie to wszystko — tym lepiej swoje zadanie spełnia. Każdy musi mieć światopogląd jak najbardziej z rzeczywistością zgodny, że zaś prawda jest tą samą dla wszystkich, jedno i to samo zjawisko nie tłumaczy się innemi warunkami dla studenta medycyny, panny na wydaniu czy rzemieślnika, więc i nauka ogólna powinna co do swej treści być dla wszystkich równa.

Nie znaczy to wcale, aby nie była potrzebną i pożądaną wielka rozmaitość szkół i aby nie potrzeba było w nauczaniu uwzględniać indywidualności uczniów, warunków ich życia, wychowania domowego i t. d.

Rozmaitość jednak polegać powinna raczej na systemach i metodach, na sposobach wpajania w umysły pewnych wiado-

sobie samo i nie należy zaczynać żadnej nauki od początku, lecz od tego punktu, do którego dziecko doszło o własnych siłach.

Nauka arytmetyki, zaczynająca się od lekcji o jedynce, jest typowym okazem metodycznej pedanterji, nie uwzględniającej prostych psychologicznych faktów. „Jeden" nie jest właściwie wcale liczbą, pojęcie liczby bowiem powstaje dopiero z zestawienia jedności z wielością. Jeden da się pojąć jako liczba dopiero w przeciwstawieniu do dwuch, trzech, czterech. Ten proces umysłowy zdoła każde normalne dziecko przeprowadzić samodzielnie, nietylko więc lekcja o jedynce, lecz lekcje o trzech lub czterech pierwszych liczbach są wogóle zbyteczne. Do tego punktu rozwoju umysłowego dochodzą samodzielnie — jak zbadano — nawet sroki, nie potrzeba więc dzieci nudzić tym, co same dobrze wiedzą, ani męczyć tym, czego jeszcze z braku doświadczenia i obserwacji zrozumieć nie mogą.

To samo można powiedzieć i o innych naukach: uczyć historji, gdy dziecko nie zdoła orjentować się w czasie, gieografji, gdy nie zdobyło dokładniejszych pojęć o przestrzeni, byłoby bezcelowym mozołem. Do nauki każdego przedmiotu umysł stopiowo dojrzewać musi, przygotowując się przez obserwację, doświadczenie i namysł. Żaden wykład tej pracy wewnętrznej nie zastąpi. Często dzieci swemi naiwnemi pytaniami odkrywają nam poważne luki w swych wyobrażeniach i oświetlają mimochodem całą niedorzeczność przedwcześnie udzielanych nauk. „Czy mama kłaniała się dawniej bałwanom?", spytała dziewczynka, którą zaczęto uczyć historji Polski, zanim zrozumiała, że wyraz „d a w n i e j" może obejmować dziesiątki stuleci. „Ilu jest ludzi na świecie razem z temi, co umarli?", zapytał pewien chłopiec, już do nauki książkowej wprzężony. Zwykle nie orjentujemy się w tym, że dla zrozumienia rzeczy, których nas nauczono, musieliśmy zdobyć wiele takich wiadomości, których nas nikt nie uczył, a dzieje się to nietylko w pierwszej dobie nauczania.

Najlepiej obmyślony program nie obejmuje tego wszystkiego, co człowiek rozumieć i wiedzieć powinien. Najlepszy wykład nie zostanie zrozumianym, jeśli człowiek nie dodaje do niego własnych, przez obserwację życiową zebranych, komentarzy.

Co powinno wchodzić w zakres wykształcenia ogólnego?

1. Nauki, tłumaczące zjawiska otaczającej nas przyrody. Świat materjalny stanowi nasze najbliższe otoczenie, w nim tkwią warunki naszego fizycznego rozwoju, naszego istnienia, jesteśmy w pierwszym rzędzie od niego zależni. On też pierwszy zwraca na siebie uwagę dziecka, stanowi przedmiot jego badań, eksperymentów, obserwacji. Zjawiska te są też najprostsze, najłatwiejsze do ujęcia i zrozumienia. Ponieważ przyroda stanowi tę wielką całość, w której mieści się cały nasz świat ludzki, całość, która go ogarnia i jego egzystencję warunkuje, opierając wykształcenie na naukach przyrodniczych, opieramy je na najszerszej i najpewniejszej podstawie, stwarzamy szerokie ramy dalszego światopoglądu, ramy, w których wszystkie późniejsze zdobycze umysłowe pomieścić się mogą. Prócz tego nauki przyrodnicze dają umysłowi pewną metodę myślenia, uczą wyprowadzać wnioski ze ściśle zaobserwowanych faktów, liczyć się z rzeczywistością, odróżniać i cenić wartość prawdy dla niej samej bez względu na nasze sympatje lub potrzeby, wyrabiają objektywizm umysłowy i stają się przez to podstawą do istotnie naukowego sposobu myślenia. One to — więcej niż inne nauki—leczą umysł z dogmatyzmu i doktrynerstwa, ćwiczą jego samodzielność. Zrozumienie prawidłowości zjawisk, ich nieuchronnej konieczności, ich stałej zależności wzajemnej—wprowadza ład, prawidłowość i trzeźwość w nasze własne myśli, co następnie odbija się dodatnio na całym rozwoju umysłowym, na sposobie przyswajania innych nauk, a nawet na naszym postępowaniu w życiu — gdyż usposabia do przedmiotowego oceniania ludzi i faktów.

2. W związku z naukami przyrodniczemi są nauki, rozwijające zdolność abstrakcyjnego myślenia—w pierwszym rzędzie matematyka. Pierwsze ćwiczą w myśleniu indukcyjnym, kształcą zmysł obserwacji i analizy, drugie uczą operować już zdobytemi uogólnieniami, niewzruszonemi pewnikami — mającemi bądź co bądź swe dalekie i głębokie źródło również w indukcji. Materjałem pierwszych są fakty—drugich stosunki między faktami. Pierwsze uczą dokładnie obserwować i sądzić, drugie—z sądów ściśle logiczne wyprowadzać wnioski. Jedne i drugie razem wzięte stanowią doskonałą szkołę myślenia.

Tę ostatnią właściwość przypisywano również nauce języków starożytnych. Jednakże zdaje się, że wartość jej była

przecenianą. Szkołą myślenia może być raczej nauka każdego języka, t. j. języka ojczystego każdego dziecka, o ile nie będziemy jej traktowali starą metodą uczenia reguł gramatycznych, wyjątków i t. p., lecz przez ćwiczenie w poprawnym formułowaniu własnych myśli, o czym zresztą wspominałam już w rozdziale poprzednim. W każdym razie tylko język naszej wewnętrznej mowy, naszego świata psychicznego, może być odpowiednim środkiem dla rozwijania zdolności myślenia. Wszystkie inne—umarłe czy żywe—mogą mieć tylko wartość praktyczną. Można być mędrcem, znając tylko jedną mowę i znając ją doskonale; można znać piętnaście języków i mimo to w żadnym nie mieć nic mądrego do powiedzenia.

3. W świecie przyrody, jako jego cząstka, w zależności od jej praw rozwija się świat ludzki. Łączność między światem przyrody a światem ludzkim tłumaczy gieografja. Ona to powinna stanowić przejście między naukami przyrodniczemi a społecznemi i naturalny punkt koncentracji nauczania. Gieografja fizyczna — która należy jeszcze w zupełności do nauk przyrodniczych, powinna być podstawą, gieografja polityczna wchodzi w ścisły związek z historją. Właściwie to, co gieografją polityczną nazywamy, jest tylko zestawieniem wyników historycznych przeobrażeń. Rozwój historyczny, postęp cywilizacyjny i ekonomiczny ludów — wykreślił granicę państw, stworzył miasta, ogniska przemysłu, kultury, nauki i sztuki. Gieografja polityczna podaje umysłom młodzieży same wiadomości o wartości względnej i zmiennej, wiadomości, któreby powinny być corocznie zmieniane i uzupełniane, gdyż inaczej po prostu w błąd wprowadzają. W tych dniach skonstatowałam, że panna z inteligientnej rodziny, kończąca wyższy zakład naukowy w Krakowie, wyobrażała sobie Australję jako kraj, zamieszkały głównie przez dzikich ludzi i nie miała najmniejszego pojęcia o wspaniałej kulturze społecznej, jaka się rozwinęła w tym najnowszym kolonjalnym świecie. Taka nauka gieografji jest bezwartościowa, daje bowiem całkiem fałszywe pojęcia o ziemi i jej mieszkańcach. Dla osiągnięcia pożądanych rezultatów należałoby raczej zupełnie usunąć z programu to, co gieografją polityczną nazywamy, a łączyć z wykładem gieografji dzieje cywilizacyjnego rozwoju krajów i ludów. Nauka historji powinna zatym krok za krokiem postępować za nauką gieografji, wypełniać tło na-

kreślone przez gieografję fizyczną obrazem rozwoju świata ludzkiego, który w danych warunkach przyrodniczych żył, dojrzewał i sam nawet warunki te przeobrażał. Świat ludzki bowiem oddziaływa na przyrodę i jest także czynnikiem gieograficznych przeobrażeń, ziemie urodzajne zamienia w pustkowie lub naodwrót zaludnia i użyznia krainy przez naturę upośledzone. Inaczej wyglądała Hiszpanja za Maurów, Egipt za Faraonów, Kampanja rzymska za Cezarów niż obecnie. Inaczej też wyglądały w starożytności Anglja, Holandja, Niemcy. To wzajemne oddziaływanie przyrody i człowieka jest jednym z najciekawszych i najbardziej pouczających zjawisk.

Historja, wykładana w ten sposób—jako dzieje cywilizacji ludzkiej we wszystkich jej kierunkach i rozgałęzieniach, dzieje rozwoju stosunków ekonomicznych, społecznych, politycznych, rozwoju myśli ludzkiej w nauce i myśli twórczej w literaturze, kultury etycznej w dziedzinie prawa, obyczaju, instytucji publicznych—stałaby się nauką o wiele obszerniejszą wprawdzie niż obecna, ale znacznie mniej nudną, a zatym i łatwiejszą, znacznie więcej kształcącą, a więc nie tak łatwo zapominaną. Przedewszystkim zyskałaby na ściślejszym związku z życiem i stanowiłaby naprawdę klucz do zrozumienia obecnego świata ludzkiego. Umysł, w tym kierunku rozwijany, nauczyłby się myśleć historycznie, a koroną każdej nauki jest zdobycie umiejętności myślenia w kierunku tej nauki i na jej podstawie. Umysł, historycznie wyszkolony, uczy się rozumieć wszystkie zjawiska społeczne spółczesne jako dalsze ciągi i tłumaczyć to, co jest, za pomocą tego, co było; umie patrzeć na dzieje ludzkości, jako na toczącą się falę, w której „wszystko płynie", wszystko jest i musi być zmienne, a każda forma życia społecznego jest tylko przejściem do formy wyższej, każde „dziś" wigilją „jutra", prologiem jutrzejszych wydarzeń. Zrozumie on, że przeszłość nie wraca i że jak błędnym byłoby sądzić minione epoki z dzisiejszego punktu widzenia, starożytnych ludzi mierzyć miarą spółczesnych pojęć, tak błędnym byłoby z odległych historycznych okresów brać wzory i szablony dla kształtowania spółczesnych ludzi i stosunków. Zrozumie jednak i to, że między czynnikami rozwoju ludzkiego jedne są trwałe, inne okolicznościowe, że kierunek wielkiej fali historycznej ma naturalny spadek i naturalne łożysko, że mimo prądów, wirów, ska-

listych porohów i mielizn, na które natrafia — nie powraca ona nigdy do źródła. Przez rozróżnienie tego, co względne, zmienne, przypadkowe i niewyjaśnione, od tego, co niezmienne, wiecznie ludzkie, nieuchronne—dojdzie do możliwości przewidywania wypadków przyszłych z przybliżonym prawdobodobieństwem, zdobędzie zatym to, co jest uwieńczeniem każdej nauki. Przeszłość nauczy go patrzeć w przyszłość i do niej dążyć, a nawet ją stwarzać, to jest spółdziałać w historycznych przeobrażeniach. Z istoty myślącej historycznie człowiek stanie się istotą historycznie działającą—świadomym historycznym czynnikiem.

Oto czego nas nauczyć może i powinna historja.

Wszystkie inne nauki społeczne—zarówno prawne, jak ekonomiczne, tylko na podkładzie historji oparte, uniknąć mogą skostniałości, dogmatyzmu i doktrynerstwa. Każde prawo, każdą instytucję, każdą organizację społeczną dokładnie zrozumieć i należycie ocenić można tylko wtedy, gdy się pozna czynniki historyczne, które ją wytworzyły. Tak samo zyskujemy trafny i trzeźwy pogląd na spółczesne prawne czy ekonomiczne przeobrażenia, jeżeli widzieć w nich będziemy tylko jeden z etapów dalszego dziejowego rozwoju, coś, co się musi dokonać w tym celu, aby następne przeobrażenia dokonywać się mogły.

4. Nauki, tłumaczące człowiekowi jego samego: biologja, fizjologja, psychologja. W związku z niemi będące higjenę i pedagogję właściwie nazwać można umiejętnością stosowania prawd, w powyższych naukach zawartych, do praktycznych zagadnień życiowych, t. j. do zapewnienia jednostce ludzkiej pomyślnych warunków istnienia i wszechstronnego rozwoju.

Jeżeli wykształcenie ogólne w średnim zakresie nie może dać pełnego obrazu tych nauk, to powinno dać w każdej dziedzinie tyle elementarnych zasadniczych wiadomości, żeby one stanowiły klucz do wszystkich tych sfer poznania, narzędzie i metodę do wszechstronnego samokształcenia.

5. Nauka języków obcych może mieć tylko dodatkowe znaczenie, służy ona do pomnożenia zakresu wiedzy przez przyswojenie dawnych i nowych skarbów kultury ludów obcych—a także do rozszerzenia własnej działalności. Tylko umysł rozwinięty i wykształcony odnosi z nich korzyść, dla tego też nigdy nie warto ich zdobywać z poświęceniem nauk innych, a natomiast w miarę rozszerzania się zakresu wykształcenia stają się one

coraz potrzebniejsze. Ciasne, prywatne, jednostkowe sprawy człowieka zamykać się mogą w obrębie jednego kraju, ale wszystkie jego szersze kulturalne interesy przekraczają linje granicznych kordonów. Nauka, sztuka, literatura, postęp etyczny, społeczny, ekonomiczny są z natury swej międzynarodowe. Prądy myśli ludzkiej i ludzkich dążeń z kraju do kraju krążą, od jednego narodu przenikają do drugiego i wytwarzają szeroką falę historycznego rozwoju, która unosi ludzkość do przyszłości. Naród, który się od drugich ściśle odgrodzi, wyklucza się z tego ogólnego prądu i stwarza dla siebie płytkie, nadbrzeżne bagienko. Środkiem przyswajania sobie tych międzynarodowych prądów myśli jest nauka języków obcych; z jej pomocą człowiek się staje obywatelem świata.

* * *

Jest znacznie łatwiejszą rzeczą określić, co człowiek umieć powinien, aniżeli wyjaśniać, jaką drogą szkoła ma dojść do udzielenia mu pożądanego zasobu wykształcenia, łatwiej oznaczyć przedmioty, mające wejść w zakres programu naukowego — niż ułożyć ich odpowiedni stosunek i następstwo z uwzględnieniem potrzeb fizycznego i psychicznego rozwoju dziecka.

Obecnie żyjemy w epoce, w której wszystkie prawie cywilizowane społeczeństwa pracują nad zmianą programów naukowych, przystosowaniem ich do nowych warunków bytu i wymagań wiedzy spółczesnej.

Zadanie to jest tym trudniejsze, że nad całym szkolnictwem krajów europejskich ciążą kamieniem czcigodne, starodawne tradycje, z któremi się konserwatywna babcia Europa w żaden sposób rozstać nie decyduje, choć bardzo zależy jej na tym, żeby za rytmem cywilizacji podążać. Starych skarbów nie zarzuca, nowe z chciwością zagarnia i nie wie co począć z tym kłopotliwym „embarras de richesse". Jest ona w położeniu człowieka, który, zamieszkując bardzo piękny pamiątkowy dom z piętnastego wieku, pragnie, nie psując jego harmonijnej struktury, zaprowadzić w nim wszystkie przez obecną technikę, higjenę i modę podyktowane urządzenia. Jedno z drugim żadną miarą pogodzić się nie da i trzeba się w końcu zdecydować na to, by średniowieczną kamienicę na muzeum zamienić, ze czcią

jako pamiątkę ubiegłej epoki oglądać, a samemu przenieść się do kamienicy nowej, licznemi i wielkiemi oknami oświetlonej, zaopatrzonej we wszystkie nowoczesne wygody.

Szkoła dzisiejsza jest właśnie taką bezskutecznie przerabianą kamienicą z 15 wieku. To, co jej styl stanowi, datuje się z czasów Odrodzenia i przystosowane jest do warunków kultury z przed 400 laty. W owym czasie, gdy literatury nowożytne jeszcze nie istniały, gdy barbarzyńskie średniowieczne społeczeństwa nie zdążyły jeszcze stworzyć nauki własnej i grzęzły w obskurantyzmie — w księgach greckich i rzymskich autorów znajdowało się to wszystko, co czytać było potrzeba, aby umysł wzbogacić, rozwinąć, uszlachetnić. Ale na szczęście Odrodzenie nie minęło bezpłodnie; pod wpływem tego wielkiego objawienia, jakim było odkrycie klasycznej kultury, myśl ludzi nowożytnych zaczęła pracować we wszystkich kierunkach. We Włoszech, Hiszpanji, Francji, Anglji, w Niemczech i Polsce zrodziła się wtedy właśnie literatura rodzima i rozkwitła tak bujnie, że co do bogactwa, wielostronności form artystycznych i ideowej treści przewyższa to, co stworzyli starożytni. Powstała nowożytna nauka i rozwijała się w tak szybkim tempie, że jedno tylko stulecie dziewiętnaste zawiera więcej doniosłych epok w dziejach myśli ludzkiej, niż wszystkie wieki istnienia starożytnego Rzymu. My to wszystko uparcie ignorujemy i stale karmimy naszą młodzież tą odwieczną strawą umysłową, którą ucywilizowana ludzkość dawno przeżuła, strawiła—i zapomniała. Nieustannie zmuszamy nasze dzieci do cofania się duchem wstecz do owej epoki klasycznej, którą od naszej odgradzają dziesiątki głębokich rewolucji ideowych, obyczajowych i politycznych i tysiące ewolucyjnych przeobrażeń. A potym chcemy, żeby nagle ze starożytnego do nowożytnego świata przeniesione, umiały się w nim orjentować i rozumiały go! Między tym, czego się dziecko uczy w szkole klasycznej, a tym, co potrzebuje umieć w życiu, niema najmniejszego związku i najlepszy uczeń może być właśnie najbardziej skończonym ignorantem, dzięki temu, że „książki pilnował" i od niej się nie odrywał.

Trzeba jeszcze skonstatować ten ciekawy objaw, że już w XVI wieku, t. j. wtedy, gdy istniały warunki usprawiedliwiające ten system, odzywały się przeciw niemu protesty myślicieli i pedagogów, że od owego czasu wszyscy reformatorowie

wychowania zwalczali go energicznie — lecz uparty świat nauczycielski mimo całej czci, którą nazwiska owych sławnych mężów otacza, z fanatyczną wiarą trzyma się klasycznej filologji, przez koncesję dla owych mędrców wprowadzając tylko do programów szkolnych różne nowoczesne dodatki: trochę nauk przyrodniczych, trochę metod poglądowych i t. p. Rezultatem tego nieustannego dodawania nietylko przez koncesję dla pedagogów myślicieli, lecz pod naciskiem życiowych wymagań jest to, że dzieci coraz więcej uczyć się muszą, a coraz mniej ze szkoły otrzymują uposażenia umysłowego na dalsze życie. Mimo nadmiernych wysiłków umysłowych skutkiem tego, że cywilizacja postępuje a nauka się bogaci, młodzież coraz gorzej jest przygotowaną do swej życiowej roli.

Z drugiej strony w tym samym czasie, co inne nauki, postąpiła higjena, której wymagania stają się tym ważniejsze, im bardziej pod wpływem spółczesnego gorączkowego życia zwłaszcza wielkich miast organizm ludzki trawi się i wyczerpuje. Działają tu silnie i warunki ekonomiczne i to w dwojaki sposób. Po pierwsze skupiają ludzi w wielkich miastach, zmuszają do cięższej i zawziętszej walki o byt, do pracy wytężonej i wyczerpującej, po drugie wywołują scentralizowanie nauczania, przepełnienie szkół, a w skutek tego nauczanie samo staje się mniej korzystnym, a bardziej męczącym.

Stąd między higjenistami kwestja przeciążenia szkolnego już od lat wielu nie schodzi z porządku dziennego, a domaganie się takiego rozkładu zajęć, by zwiększać godziny wypoczynku, przerwy między lekcjami, święta, wakacje — kosztem prac szkolnych wywołują w świecie nauczycielskim uwagi, że—ktoby wierzył lekarzom, musiałby uznać, iż najważniejszą częścią nauczania są rekreacje.

Szkolnictwo spółczesne staje zatym wobec trudnego do rozwiązania dylematu: „jak, ucząc o ile możności jak najmniej, nauczyć jak najwięcej?" albo „jak, zmniejszając ilość umysłowej pracy, zwiększyć ilość umysłowych nabytków?"

Być może, że w praktyce ten dylemat okaże się cokolwiek łatwiejszym do rozwiązania, niż się wydaje w teorji, że zdarzy się tu coś podobnego, jak ze skróceniem dnia roboczego, które nie zmniejszyło, lecz zwiększyło wydajność pracy ludzkiej.

W każdym razie nie należy się dłużej łudzić, by system drobnych przeróbek i minjaturowych ulepszeń mógł doprowadzić do pożądanego celu. Tylko wszechstronne, gruntowne, radykalne reformy, tylko przewrót w dziedzinie szkolnictwa może je wyzwolić z kajdan przestarzałych tradycji.

Nawiasem mówiąc, to, co się dziś klasycyzmem nazywa, a co jest formalną pozostałością z epoki Odrodzenia, co do charakteru swego jest raczej antytezą klasycznego ducha: tradycji renesansu.

Gdzie się podziała piękna zasada: „mens sana in corpore sano!" gdzie się podziała cudna harmonja formy i treści słonecznej Hellady? Gdzież w naszych maturzystach dojrzeć śladów typu ludzkiego z epoki Odrodzenia, tego bujnego rozkwitu bogatych i wszechstronnych indywidualności?

Dopiero po obaleniu szkoły filologicznej — może nastąpić nowy klasycyzm i nowe „odrodzenie", przywrócenie równowagi między fizycznym a psychicznym rozwojem, spotęgowanie indywidualnego bogactwa natur ludzkich, rozkwit nowego, bujnego życia!

Reforma niezbędna polegać musi na zupełnym przekreśleniu dotychczasowych programów i oparciu ich na nowych zasadach. Nie wyrazy, lecz rzeczy powinny treść nauki stanowić, nie powtarzanie cudzych myśli w obcej mowie, lecz wyrażanie myśli własnej w mowie ojczystej jej stronę formalną.

Między nauką ogólnie kształcącą a przygotowaniem do zawodowej pracy powinno nastąpić ścisłe rozgraniczenie. Za cel szkoły średniej uznać należy udzielenie ogólnego wykształcenia, a raczej podstawy do wszechstronnego samokształcenia, do nieustannego umysłowego rozwoju. Wyrażenie takie, jak „skończyć nauki" powinno być wycofane ze słownika pedagogicznego. Smutnie przedstawia się w rzeczywistości typ człowieka, który naukę „ukończył", który, otrzymawszy wszelkie pożądane dla siebie dyplomy i patenty „skończył z nauką", to jest zerwał z nią. A ileż jest takich ludzi! Ileż jednostek opatrzonych uniwersyteckim tytułem, uwieńczywszy w ten sposób swe szkolne mozoły, odwraca się z niechęcią od ksiąg i bibljotek, od całego świata myśli ludzkiej, a pogrążywszy się całkowicie w praktycznym eksploatowaniu zdobytej umiejętności, poprzestaje na raz pozyskanej nazwie wykształconego człowieka, choć jego co-

raz bardziej rdzewiejący umysł zupełnie tej nazwy nie usprawiedliwia. Na szczęście nikt nauki „kończyć” nie może, gdyż ona sama nigdy się nie kończy, lecz wciąż naprzód postępuje, a kto nie jest człowiekiem „kształcącym się” nieustannie, ten do tytułu wykształconego szybko traci prawo. Dzieci nasze w szkole nie powinny żyć w mniemaniu, że uczą się na to, żeby się pewnej porcji wiedzy nauczyć, otrzymać na to drukowane świadectwo i przestać, — lecz, że się uczą dla własnego szczęścia, dla przyjemności dowiadywania się i myślenia, a to dowiadywanie się i myślenie powinno im przejść w nałóg umysłowy, stać się tak niezbędną kulturalną potrzebą, jak ruch i kąpiel. Nauka, która nie podsyca duchowego głodu dzieci w myśl przysłowia: „l'appétit vient en mangeant”, nie spełnia swego wychowawczego zadania. Jednakże ten apetyt umysłowy nie może się wzmagać wtedy, gdy lwią porcję szkolnego jadłospisu stanowią deklinacje, konjugacje, wyjątki i tłumaczenia mniej więcej niedorzecznych lub beztreściwych zdań z jednego języka na drugi. Pojęcie nauki, jako duchowej potrzeby, jako najszlachetniejszej i najpożądańszej funkcji człowieka, nie może się wytworzyć w dzieciach, które uczą się na to, żeby „wydać” i stopień otrzymać, dla których ten stopień jest jedynym widocznym celem zabiegów, jedyną zrozumiałą za trudy nagrodą, te dzieci, którym nieustannie powtarzają rodzice: „ucz się, abyś zdał egzamin”, „ucz się, bo nie dostaniesz promocji” lub wreszcie: „ucz się, bo inaczej—co z ciebie będzie?—będziesz gęsi pasał, albo u szewca terminował”.

Dla czegoż to nie mówi im się raczej: „ucz się, a pojmiesz wiele rzeczy dziś dla ciebie ciemnych”, „ucz się, a poznasz rozkosz posiadania prawdy”, „ucz się, a zrozumiesz i siebie i drugich”, „ucz się, a życie stanie się dla ciebie ciekawą księgą, pełną odkryć i objawień, wciąż nowych zagadek i nowych prawd, wynikających z ich rozwiązania”, „ucz się, a umiłujesz światło i ono da ci siłę i spokój wewnętrzny”

Wartość nauki samej przez się jest najzupełniejszą tajemnicą dla naszej kształcącej się młodzieży. Nikt jej o tym nie mówi, a sam system napędzania do nauki przez uboczne zachęty lub groźby, przez przedstawianie postronnych i drugorzędnych korzyści, bardzo skutecznie zapobiega temu, by młodzież nawet się nie domyśliła, że nie patent, lecz wiedza jest godnym

celem jej wysiłków, — że uczenie się nie jest złem koniecznym, lecz jest szczęściem. Pytanie tylko—czy to rozumieją sami wychowawcy?

W obecnych warunkach—jak mówiłam—zupełnie nie można tego rezultatu osiągnąć, a reforma nastąpi dopiero wtedy, gdy zaczniemy dawać dzieciom nie pustą formę, lecz treść, sam owoc—a nie skórkę od owocu.

Usunięcie z ogólnego programu tych wszystkich przedmiotów, których wartość polega tylko na tym, że do zawodowych studjów przysposabiają, przyczyni się niemało do zmniejszenia przeciążenia szkolnego. Dziś młodzież uczy się wielu takich rzeczy, z których większość jej wcale korzystać nie ma i które skutkiem tego zaczyna zapominać z chwilą, gdy z nich egzamin zdała. Gdyby przyswajała sobie te wiadomości dopiero wtedy, gdy zrozumie cel, do którego one prowadzą, ich dalsze zastosowanie, nauka ta stałaby się dla niej i bardziej zajmującą i łatwiejszą. Niema bowiem takiej umiejętności, której zdobycie nie mogłoby być w pewnych warunkach i dla pewnych umysłów zajmującym, pożądanym i kształcącym. Umysł wielostronnie rozwinięty w każdej z nich odkryć może pierwiastek naukowego zainteresowania. Młodzieniec, posiadający wykształcenie historyczne, znajomość kultury i dziejów świata klasycznego—może z gorącym zamiłowaniem studjować starożytne języki i literatury, odkrywając w nich takie uroki i powaby, których nawet domyślać się nie może uczeń 2-ej klasy, zamęczany odmianą łacińskich końcówek.

Jak z ogólnego programu, tak i z kursu każdej nauki należałoby usunąć te wszystkie szczegóły, które, obciążając pamięć, a nie rozjaśniając umysłu, bezwarunkowo zapomnieniu ulegać muszą. Ileż np. nazw gieograficznych, pustych dźwięków bez treści przyswajać sobie musi na egzamin każdy uczeń na to tylko, by je wyrecytować i zapomnieć! Dokładna znajomość kraju wcale nie na tym polega, by wymieniać tytuły miejscowości, pozbawionych historycznego, gieograficznego lub ekonomicznego znaczenia. Cywilizacja spółczesna, wprowadzając różne życiowe ułatwienia, zwalnia nas od obowiązku pamiętania szczegółów, które tylko rzadko nam są potrzebne. Odbywając podróże, możemy się posługiwać rozkładami jazdy kolejowej i dołączonemi do nich mapkami, Baedekerem, nareszcie i wcale nie jest

rzeczą konieczną, aby wykształcony człowiek miał zapisane w głowie to wszystko, co się w Baedekerze mieści. Przez przeciążenie szczegółami ogólny obraz każdej dziedziny wiedzy nie staje się dokładniejszym, lecz przeciwnie więcej zamazanym, a to utrudnia orjentowanie się w niej, tak jak trudniej orjentować się na mapie, całkowicie zapisanej nazwami drobniutkich miejscowości, gdyż najważniejsze nikną, a ogólny charakter kraju nie rysuje się jasno. Podobny nadmiar szczegółów utrudnia orjentowanie się w epokach historycznych. Tylko charakterystyczne i doniosłe wypadki dziejowe, punkty zwrotne w dziejach ludzkości, prądy dominujące w tej lub owej epoce powinny być dokładnie oświetlone i upamiętnione. Liczmy się z tym, że pojemność ludzkiej świadomości jest ograniczona, że warunkiem pamiętania jest zapominanie, t. j. że w każdej okoliczności życia, chcąc utrwalić w pamięci to, co ważne i potrzebne, musimy z niej gorliwie usuwać to wszystko, co zbyteczne i drobne a stanowi chaos, w którym gubią się nasze najcenniejsze nabytki.

Unikanie umysłowego bezładu jest najważniejszym zadaniem nauczyciela. W tym celu winien on wszystkie udzielane dzieciom wiadomości wiązać w logiczną całość nitkami jasnego, konsekwentnego rozumowania. Niech dzieci wyliczają fakty nie wedle ich chronologicznego następstwa, lecz wedle przyczynowego związku, niech wyliczają przedmioty i zjawiska nie podług ich przypadkowej przyległości, lecz ich spółzależności.

Najważniejszym jednak ułatwieniem nauki, najcenniejszym środkiem zapobiegawczym przeciw przeciążeniu szkolnemu—jest talent pedagogiczny nauczyciela, talent ten zaś polega głównie i nieomal wyłącznie na jego psychologicznej intuicji. „Nauczyciel powinien się zniżać do umysłu ucznia”, „powinien wykładać przystępnie”, mówimy wszyscy; porozumiejmy się jednak, na czym polega to „zniżanie się” i ten „przystępny wykład?” Mówimy przystępnie i zrozumiale wtedy, gdy, tłumacząc coś człowiekowi, posługujemy się jego własnym, nie zaś swoim słownikiem, gdy przy pomocy wyobrażeń, które on już posiada, objaśniamy mu wyobrażenia nowe. Im człowiek jest bardziej wykształconym, tym bogatszy ma zasób wyobrażeń i odpowiadających im wyrazów; ograniczyć swój słownik, usunąć z niego wyrazy jeszcze dla danego umysłu niejasne, mówić do człowieka

dorosłego, czy do dziecka jego własnym językiem i dopiero zwolna i stopniowo zarówno mowę jego jak i umysł wzbogacać— oto czym jest sztuka zniżania się do cudzych pojęć. Sztuki tej nigdy nie posiądzie człowiek, nie posiadający intuicji psychologicznej i psychologicznego wykształcenia.

Aby się komuś dać zrozumieć, trzeba najprzód jego zrozumieć, wniknąć w świat jego myśli tak dokładnie, by się w nim swobodnie obracać i jasno zdawać sobie sprawę z tego, do jakich wyobrażeń, uczuć, doświadczeń odwoływać się można — ażeby z niemi nowe nabytki skojarzyć. To też bynajmniej nie stanowi to wystarczającej kwalifikacji nauczyciela, gdy on dokładnie zna swój przedmiot; powinien równie dokładnie znać swych uczniów. Znakomity historyk może być bardzo nędznym nauczycielem historji, jeżeli równie dobrze nie orgentuje się w biegu myśli słuchaczy, jak w biegu dziejowych wydarzeń. Im umysły uczniów są dojrzalsze i bardziej wykształcone, tym mniej trudności sprawia „zniżanie się" do nich, w mniejszym lub większym stopniu jest ono zawsze niezbędne. Książka naukowa, przepełniona technicznemi wyrazami, niedokładnie wyświetlonemi, sprawia czytelnikowi dużo mozołu, a przynosi niewiele korzyści. Wyjaśnienie kwestji zawiłych w prostych i jasnych zdaniach jest nawet u najpoważniejszego uczonego umiejętnością cenną, nietylko decydującą nieraz o jego wpływie na umysły spółczesnych, lecz świadczącą chlubnie o jasności jego własnego umysłu.

Wszystkie powyższe reformy wykształcenia pozostaną póty w sferze nieziszczalnych marzeń, póki do nich dążyć będziemy przez zastosowanie półśrodków. Doskonale zdaję sobie sprawę z tego, że, mówiąc o nich, właściwie nie powiedziałam nic nowego, że wszyscy pedagogowie, którzy choć przez 24 godziny poważnie nad obecnym szkolnictwem się zastanawiali, sami kolejno odkrywali tę dawno znaną Amerykę, którą ja teraz przed oczami czytelników odsłoniłam. Niestety jednak dość ogólne panuje złudzenie, że przez stopniowe i częściowe ulepszenia usunie się czynniki, które dziś atmosferę umysłową szkół naszych zatruwają, że widmo przeciążenia szkolnego i jego smutnych następstw rozwiać można przez konsekwentne dmuchanie.

Zniesienie egzaminów przejściowych, stopni, zadawania lekcji do domu, wprowadzenie liczniejszych i dłuższych przerw

między lekcjami są to wszystko objawy dobrych chęci nie pozbawione pewnego znaczenia — ale to są półśrodki. Niektóre z nich—np. niezadawanie lekcji do domu, mają tylko względną wartość. Chroni ono od mechanicznego obkuwania podręczników, które było i jest poniekąd plagą szkół starego typu. Z drugiej strony jednak nie jest pozbawioną pewnych niebezpieczeństw zasada, że nauczanie tylko w klasie odbywać się powinno, że nauczyciel powinien dzieciom wiadomości przyswajać — nie zaś one same. Jeżeli nauka ma być przygotowaniem do samokształcenia, to powinna ona zawczasu dzieci do samodzielnej pracy umysłowej naginać i w niej ćwiczyć. Niedobrze jest, gdy w ich głowach ciągle obca ręka gospodaruje, gdy one w nich same nie zaprowadzają porządku i nad nim nie panują. Sądzę przeciwnie, że dzieci każdego wieku powinny część pracy umysłowej wykonywać same choćby dla tego, by się ćwiczyły w samodzielnym myśleniu, pamiętaniu, powtarzaniu i szeregowaniu wyobrażeń. Zadawanie jest przytym szkołą obowiązkowości i systematyczności, polegania na sobie i brania czegoś na swoją odpowiedzialność. Naturalnie, że wszystkie te jego dobre strony znikają wówczas, gdy cała nauka przenosi się do domu na godziny pozaszkolne, gdy dziecko przez ambicję czy wyrachowanie rodzicielskie szrubowane do jak najwyższej klasy podołać zadaniu nie może i gdy z rąk nauczyciela przechodzi bezpośrednio w ręce korepetytora, który go mozolnie wyucza lekcji zadanych.

Powinno się dzieciom zadawać do domu tylko takie prace, które bezwarunkowo zupełnie samodzielnie wykonać mogą i tylko tyle, aby ta praca ćwiczyła ich umysł, lecz go nie wyczerpywała.

Nawet podniesienie skali pedagogicznego wykształcenia nauczycieli, nawet najlepszy dobór sił nauczycielskich nie usunie niedomagań szkół naszych, póki ich ustrój i organizacja będą takie, jak obecnie.

Względy ekonomiczne, ciążące na wszystkich dziedzinach życia spółczesnego, hamują również i udoskonalanie szkolnictwa.

Najważniejszą zaporą reform szkolnych jest centralizacja nauczania. Liczna szkoła nie może być dobrą szkołą—nieliczna zaś a dobra kosztuje tak dużo, że nietylko osoby prywatne, lecz

i rządy na tę reformę szkolną zdobyć się nie mogą. Nie łudźmy się jednak; póki przez oszczędność gromadzić będziemy po 40—50 dzieci w klasie, nejgienjalniejszy nauczyciel, posługując się najpostępowszemi metodami, nie dokaże niczego więcej nad to, co się robi teraz, t. j. nad fabryczne produkowanie poprawnych odpowiedzi na przewidziane z góry zapytania. Czyż, ucząc 50 dzieci naraz, nauczyciel może je znać, wnikać w ich umysły, przystosować się do ich wyobrażeń, znaleźć dla każdej głowy punkt najmniejszego oporu, t. j. punkt najżywszego zainteresowania? Czyż nie kończy się zwykle na tym, że z wykładu naprawdę korzysta tylko kilkoro tych, którzy się do sposobów i metod nauczyciela przystosowali, a reszta, kulejąc i utykając, podąża za niemi, chwytając tu i owdzie okruchy wiadomości luźnych, zbieranych naprędce, a nie opanowanych samodzielnie?

Czyż, ucząc się w takiej gromadzie, dzieci mogą myślą wybiegać naprzeciw prawd przyswajanych, pytać się i zdobywać te wyjaśnienia, które im właśnie są potrzebne dla powiązania w całość dwuch luźnych myśli, dla zapełnienia szczerb i luk, z których tylko one same mogą sobie zdawać sprawę?

Czyż wymiana myśli między uczniem a nauczycielem, tak niezbędna dla ustalenia rezonansu dwuch umysłów — dojrzałego i niedojrzałego, tak nieodbicie konieczna dla informacji nauczyciela, aby wiedział, o ile ma się „zniżać" do pojęć słuchaczy, ażeby się nie „zniżyć" nad miarę i potrzebę—jest możliwa tam, gdzie dla braku czasu zaledwie raz na kilka tygodni uczeń na lekcji danego przedmiotu wogóle odezwać się może? Czy w tych warunkach ciągle nieme i bierne dzieci mogą istotnie uważać i interesować się lekcją?

Jedynie tylko stworzenie wielkiej ilości małych szkół może w miejsce fabrycznego wytwarzania patentowanych głów, dać istotne kształcenie żywych, samodzielnych umysłów. W tej wielkiej ilości małych szkół, a przynajmniej nielicznych klas, musieliby wykładać dobrzy i nieprzemęczeni nauczyciele, ludzie, którzy obok pracy nad dziećmi mieliby czas i na wypoczynek i na pracę nad sobą, nie urzędnicy do dawania lekcji, lecz prawdziwi wychowawcy, ogrodnicy, pielęgnujący rośliny ludzkie, czuwający nad ich wzrostem i rozkoszujący się ich rozwojem.

Nauczyciele nowego typu, pracując nad wykształceniem swych uczniów, musieliby mieć na względzie—nie jak dziś bywa zwykle—wyłącznie kurs danego przedmiotu i konieczność przejścia go w określonym czasie, lecz przedewszystkim tych całych, żywych ludzi, którzy z ich pomocą w treść kursu się wtajemniczają; musieliby ich myśl ujmować w związku z całym ich wewnętrznym światem, oddziaływać na uczniów — nietylko nauczać, podniecać ich własną energję umysłową, a nietylko narzucać własny bieg i kierunek myśli — własne gotowe poglądy i wnioski. Musieliby oni sami być całemi ludźmi, indywidualnościami rozwiniętemi bogato, a nie zawodowemi rutynistami, którzy pracują na to, żeby żyć — nie zaś żyją na to, żeby pracować, w pracy tej dać wyraz swych myśli i swych dążeń.

Kiedy społeczeństwa zrozumieją, że stworzenie takich szkół nie jest zbytkiem, lecz doniosłego znaczenia potrzebą ich kultury, warunkiem ich pomyślnej przyszłości, kiedy najpoważniejszą pozycją krajowych budżetów stanowić będzie wydatek na szkoły—wówczas dopiero w wychowaniu głębokie reformy zaprowadzić będzie można.

Wówczas też zapewne zniknie ta rażąca anormalność, która każe dzisiaj liczne zastępy dzieci odrywać od łąk i pól, a zamykać w murach miejskich, dla edukacji narażać na chaotyczne i denerwujące wpływy społecznego ruchu i gwaru. Ileż energji psychicznej trwoni się daremnie dzięki temu właśnie, że w epoce, w której spokój, harmonja, życie na łonie natury, tak niezbędne są młodym istotom, aby się w nich ich własne skłonności i popędy do harmonijnej równowagi ułożyć mogły, aby się ich wewnętrzny świat skrystalizował i wykształtował, — umysł ich jest przez tysiące przelotnych, a ekscytujących wrażeń wciąż na zewnątrz szarpany, miotany, odrywany od narzuconej mu czy wybranej pracy, a stąd cała nauka jest walką z zewnętrznemi przeszkodami zamiast być naturalnym ćwiczeniem zdolności, naturalnym polem zainteresowania.

Wszystkie pozorne ułatwienia, których dostarcza przy nauce wielkie miasto, mają bardzo względną wartość, a przynajmniej w pierwszych okresach wieku szkolnego bez szkody zrzecby ich się można. Żywa przyroda nauczy co najmniej tyle, ile zbiory przyrodniczych okazów, a mniej bogata bibljoteka dostarczy więcej umysłowego pokarmu, gdy w czytaniu spokojnie

pogrążyć się można, niż znacznie bogatsza, jeśli, żyjąc w ciągłym pośpiechu i ciągłej gorączce, zamiast czytać przerzucamy i przeglądamy książki.

Będzie to chwilą wielkiego, upragnionego wyzwolenia, gdy więzioną w murach miejskich dziatwę wyprowadzimy na szeroki świat, pod gołe niebo. Dopiero wtedy lata szkolne staną się znowu błogim wspomnieniem, krzepiącym na całe dalsze życie, czystym źródłem energji, siły i otuchy w walce z losem.

Kiedy to nastąpi? O tym nie zadecydują ani rady szkolne, ani komisje z pedagogów złożone. Wychowanie nie jest sferą zamkniętą, którąby można od innych dziedzin życia odgrodzić, osobno ją przebudowywać i reformować. Wychowanie jest cząstką społecznego życia, jedną z funkcji społecznego organizmu. Chcąc zreformować wychowanie, trzeba równocześnie reformować życie,—panujące poglądy, obyczaje, instytucje. Gdy społeczeństwa zrozumieją, w czym tkwią przeszkody do ich pomyślnego rozwoju, gdy odkryją ścisły związek, istniejący między różnemi postaciami gnębiącego je zła—wtedy może się zdecydują tępić je od korzenia i dla nowych szkół stworzą nowe warunki bytu, aby w nich nowy typ ludzi wychowywać.

Tylko wszechstronne reformy mogą być płodne i zbawienne, tylko nowi wychowawcy mogą stworzyć nowe wychowanie, a wychowawcą młodych pokoleń w najszerszym i najgłębszym znaczeniu tego wyrazu jest całe dorosłe społeczeństwo i ono też w swej całości odpowiada za ich pomyślny rozwój.

Spis rzeczy.

ROZDZIAŁ VI.

ROZDZIAŁ VII.

ROZDZIAŁ VIII.

ROZDZIAŁ IX.

ROZDZIAŁ X.