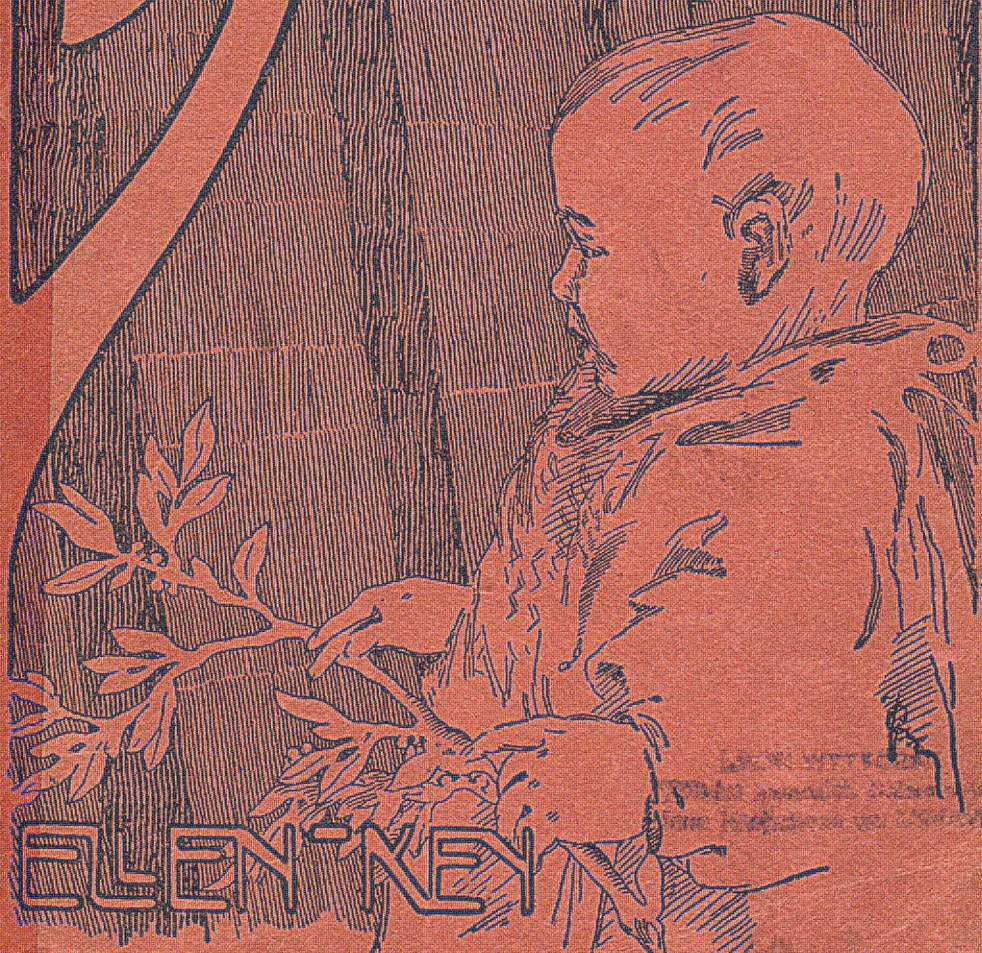


STULECIE DZIECKA



OLENINEY

WARSZAWA • 1928 • „NASZA KSIĘGARNIA”

ELLEN KEY

STULECIE DZIECKA

PRZEKŁAD
IZY MOSZCZEŃSKIEJ

WYDANIE TRZECIE

„Rodzicom, którzy wierzą,
że w nowym stuleciu nowego
człowieka stworzą“.

~~EBON WYTYCZAK
Wydawca i drukarz Działu Biblioteki
członek Kasa Lekarska w Lwowie.~~

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI” SPÓŁKI AKC.
ZWIĄZKU POL. NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
WARSZAWA, Widok 22.

1928



~~Key
Stud.
1455~~

~~370~~

37-053.2



SN 17659

PRZEDMOWA TŁUMACZKI DO III WYDANIA.

Minęło ćwierć wieku od chwili, gdy Ellen Key pisała swą książkę, a w ciągu tego ćwierćwiecza ludzkość przeżyła tak epokowe wstrząśnienie, że najmniej jeszcze drugie tyle czasu upłynie, zanim zdoła zestawić i zesumować wszystkie wyniki, wszystkie zyski i straty, jakie jej przyniosła nowa era, zrodzona z gruzów i popiołów przedwojennego świata.

Zczasem pokolenia wyrosłe po wojnie mówić będą o tym zaginionym świecie tak, jak my dziś mówimy o starożytnym Egipcie lub klasycznym Rzymie. Wszystko wokół nas, a niemal wszystko i w nas samych tak się zmieniło, że przedwojenne prawdy nie znajdują niekiedy żadnego zastosowania w powojennem życiu. Niejedna książka, która ongi była objawieniem, mogła się dziś stać tylko już interesującym historycznym zabytkiem.

Tylko w bardzo ograniczonej mierze stosuje się to i do książki Ellen Key. Wprawdzie współczesny czytelnik z łatwością zauważy te ustępy, gdzie bieg rozumowania — zarówno w swych punktach wyjścia jak i argumentach — starczy za datę jej narodzin. Stwierdzi też zapewne cały szereg pomyłek i złudzeń, które nie wytrzymały próby historycznego doświadczenia. Są w niej jednak i takie prawdy niczienne, których doniosłość dziś dopiero ujawniła się w całej pełni, zagadnienia, które — aktualne na przelomie dwóch wieków — obecnie stały się wprost palące.

Myliła się, gdy w noc Sylwestrową, słysząc uderzenie dwunastej godziny, twierdziła, że oto zaczyna się wiek nowy a będzie on „Stulecie m d z i e c k a”. Dotychczas nie tylko nie ziścił on pokładanych w nim nadziei, lecz stworzył takie piekło cierpień dziecięcych, o którym u schyłku ubiegłego stulecia najczulsze dla niedoli dziecięcej serca — tak samo jak autorka niniejszej książki — nie miały wyobrażenia. Czyż wówczas przeczuwał ktokolwiek z reformatorów wychowania, że znajdzie się w Europie kraj, gdzie chmury bezdomnych dzieci, tułające się po drogach, staną się plagą i klęską powszechną, żywą pomstą za zdeptanie i zburzenie świętości gniazd rodzinnych?! Czy Ellen Key przypuszczała, że do tego strasznego nieszczęścia dojdzie ludzkość po obwieszczeniu zagłady tych potęg złowrogich, którym i ona przypisywała początek wszelkiego zła, dręczącego świat dziecięcy: kapitalizmu, klerykalizmu i militarizmu?

Ellen Key patrzyła na świat oczami pozytywisty, wyszkolonego na naukach przyrodniczych. W teorii ewolucji widziała klucz do rozwiązania zagadnień życia, w siłach przyrody zbawczą i twórczą moc, objawiającą się u człowieka w postaci wrodzonych instynktów, a wyzwolenie tych instynktów z więzów, jakie im narzucała współczesna spaczona cywilizacja, miało wieść prostą drogą do udoskonalenia galunku ludzkiego, do „nadczołowieka”. Od Darwina do Nietzschego prowadził szlak jej myśli. Ogniwnem w długim łańcuchu przemian między zamierzchlą przeszłością geologicznych epok a apoteozą człowieczeństwa w świetlanej a odległej przyszłości, miało być owo wymarzone, upragnione „Stulecie Dziecka”; twórczą potęgą, która zrealizuje jej ideał — instynkt rodzicielski, a macierzyński przede wszystkim. Wierzyła, że poparty świadomością wielkiej odpowiedzialności wobec nienarodzonych pokoleń, stanie się on dla człowieka dźwigni udoskonalenia. „Kochajcie kraj

dzieci waszych! Miłość ta niechaj będzie waszem szlachectwem — nieodkrytą krainą poza najdalszemi morzami”, wołała z Zarathustrą i te słowa Nietzschego wzięła za motto swej książki.

Dziś inaczej patrzymy na siły przyrody, na rolę instynktów, na cywilizację. Wiemy już, że rozpętanie instynktów nie do uszlachetnienia lecz do zdziczenia prowadzić może, że nie można liczyć na to, by najsilniejszymi okazały się zawsze instynkty twórcze i brały górę nad niszczycielskimi, że cywilizacja współczesna jest wynikiem ewolucji rodzaju ludzkiego, ewolucji, która kształtowała obyczaje, utrzymywała tradycje, wytwarzała pewne formy bytowania, zabezpieczające zdobycze dawne, torujące drogę do nowych. Ona stworzyła rodzinę, naród i ideały moralne i religijne, które stały się przewodnikami, chroniącymi naturę ludzką od wykoślenia i trzymającymi na wodzy ślepe żywioły instynktów. Cywilizacja jest tem dla ludzkości, czem wychowanie dla jednostki, a Ellen Key rozumie znaczenie wychowania i silniej niż ktokolwiek wierzy w jego dobroczynną potęgę. Wielokrotnie powtarzała, że żadne reformy nic nie działają dla szczęścia ludzkości, jeśli ludzie pozostaną tacy sami, jak są. Człowieka nowego kształtować, człowieka doskonalić potrzeba, a świat stanie się szczęśliwszym i lepszym.

Wielką jej zasługą pozostanie zawsze, że usiłowała zbudzić sumienie rodzicielskie w swoich współczesnych, że otwierała im oczy na ciężką odpowiedzialność, jaką się obarczają, budząc do życia jednostki obarczone ciężką i złowrogą spuścizną własnych grzechów, że najszczytniejszem powołaniem kobiety jest macierzyństwo: „Jeśli bowiem istnieje pole, które stokrotnie należy obsiewać, aby dziesięć razy zebrać, to tem polem są dusze własnych dzieci”.

Czyż potrzeba dowodzić, że dziś właśnie słowa te mają dźwięk dzwonu alarmowego na trwogę! Rozbicie

ognisk domowych, rozprzężenie węzłów rodzinnych, wyrwanie nowoczesnej, powojennej kobiety z jej tradycją uświęconego posterunku pracy obywatelskiej u podstaw, t. j. u kolebki, z której wyrasta nowe pokolenie narodu — grozi nieobliczalnymi klęskami, które tak trafnie oceniała i przewidywała autorka „Stulecia dziecka”. Na szczególną uwagę zasługują rozdziały bezpośrednio wychowaniu poświęcone. Ellen Key rozumiała duszę dziecięcą, wiedziała, że ona tylko w promieniach miłości rodzinnej rozkwitać może, to też ostrzegała przed wychowaniem masowym, ścierającym kielkującą indywidualność ludzką do przepisowej miary przeciętności. Stąd jej krańcowe, niezłomne przeciwstawianie się wychowaniu szkolnemu, rażące i nieuzasadnione przed 20 laty, lecz dziś może stanowiące pożądaną przeciwwagę dla kierunku współczesnego, dla owego całkowitego ogarnięcia życia dziecka przez szkołę, kierującą nie tylko nauką, lecz zabawą i wypoczynkiem, normującą życie koleżeńskie — a nie zostawiającą ani chwili czasu dla życia domowego i stosunków rodzinnych.

Wiele indywidualnych poglądów Ellen Key na wychowanie znajduje wyjaśnienie w tem wychowaniu, jakie sama odebrała. Oto szczegóły biograficzne, które mi przestała przed 20 laty wraz z pozwoleniem na przekład jej książki:

Urodziła się w 1849 r. w Småland, w południowej Szwecji. Ojciec jej był obywatelem ziemskim, przez żonę, z domu hrabiankę Posse, spokrewnionym ze szwedzką arystokracją. Wychowanie jej odbywało się w domu, w wiosce rodzinnej, którą ukochała namiętnie. Nie uczęszczała nigdy do żadnej szkoły; kształciła się wyłącznie sama, a żywa księga przyrody i bogaty księgozbiór jej ojca stanowiły dla niej wyłączne źródło wiedzy. Oprócz studjów własnych, zajmowała się pracą nad oświatą ludu. Uczyla dzieci wiejskie w majątku ojca, a dla dorosłych założyła wypożyczalnię ksią-

żek. Dopiero, mając lat 19, zetknęła się z życiem wielkomijskiem, gdy ojciec jej został posłem do parlamentu i wraz z rodziną spędzała zimy w Sztokholmie. Wtedy zaczęła się pod kierunkiem ojca zaznajamiać ze sprawami publicznymi i w tym samym czasie rozpoczęła działalność literacką, pisząc artykuły do miejscowych czasopism.

Gdy miała lat 30, musiała zabrać się do pracy zarobkowej, gdyż skutkiem przesilenia w rolnictwie i nadmiernej ofiarności na cele publiczne ojciec jej stracił majątek. Prowadziła w Sztokholmie szkołę, udzielała lekcji, lecz przede wszystkim poświęcała się pracy pisarskiej. Odbyła też liczne podróże, w ciągu których poznała Anglię, Francję, Niemcy i Włochy. Znając doskonale język niemiecki, przemawiała, wygłaszała odczyty publiczne w Wiedniu i Berlinie, umieszczała artykuły w prasie — propagując swoje idee. Jej artykuł, wygłoszony w Wiedniu p. t. „Missbrauchte Frauenkraft”) — wywołał wielkie wrażenie i żywe spory. Zdaniem Ellen Key, takim „trwonieniem”, jest ciężka praca zarobkowa kobiet, rozbijająca ognisko rodzinne i krzywdząca dzieci, skazująca je na bezdomność i opuszczenie. W związku z tem, był artykuł o „Pracy i przestępstwach dzieci”, który w swoim czasie obiegił całą prasę niemiecką, a potem włączony został jako jeden z rozdziałów do „Stulecia Dziecka”.

„Trwonienie sił kobiecych” i za granicą i u nas zwróciło przeciw niej opinię feministek, choć bezwątpienia Ellen Key należała do kobiet najbardziej „emancypowanych” swego czasu, emancypowana tak dalece, że w naśladowaniu mężczyzn i współzawodnictwie z nimi widziała nie wywyższenie lecz pokrzywdzenie kobiety, która powinna sama dla siebie torować drogi odrębne. Udział kobiet w życiu publicznym

¹⁾ Wydany po polsku w moim przekładzie „Trwonienie sił kobiecych”.

uzasadniała tą właśnie odrębnością i twierdziła, że opieka nie tylko ojców narodu lecz i matek jest krajowi potrzebna.

Tu nawiasem zauważyć warto, że reakcja przeciw feminizmowi, pojętemu jednostronnie, jako zupełne zrównanie z mężczyzną, bez uwzględnienia i należytego uszanowania odrębnych cech indywidualności kobiecej, ma gorące rzeczniczki i w obecnej epoce. Najwymowniejszą z nich jest Nina Lombroso, córka głośnego pisarza, doktorka medycyny i autorka dzieła o „Duszy kobiecej” oraz „Kobieta w walce życiowej”.

Ellen Key zmarła w późnym wieku, zaledwie parę lat temu. Kobieta, przejęta tak głęboką wiarą w zbawczą potęgę macierzyństwa, nie miała własnych dzieci ale żyła dla cudzych. Należała do tych, w których młodzi znajdują „duchowych rodziców”, obdarzonych „młodością wieczną, zdobyta w nagrodę wewnętrznej pracy rozwojowej”.

Książka jej, pełna głębokich i trafnych uwag o naturze dziecka i jego duchowym rozwoju, rzucająca przedewszystkiem bardzo jasne światło na to, co nazywamy wadami dziecka i co bywa przyczyną dramatów rodzinnych, — może być i dziś jeszcze pożyteczną dla wszystkich wychowawców, ale nadewszystko dla rodziców. W każdej epoce i we wszelkich warunkach ojcowie i matki, w zrozumieniu powagi i doniosłości swej rodzicielskiej roli, szukać w niej mogą rad i objaśnień, ukojenia trosk i klucza do zawitych zagadnień, które ich czoła zasępiają. Da im ona siłę do przewyciężenia tych trudności, budząc wiarę w dziecko nawet w momentach, gdy ono najmniej im pociechy i chluby przynosi oraz zdolność przełaniania tej zbawczej wiary w słabą, wątłą istotkę, powierzoną ich opiece.

Przedewszystkiem zaś pogłębi poczucie odpowiedzialności rodzicielskiej i ożywi pragnienie odnowienia świata przez uszlachetnienie typu ludzkiego.

IZA MOSZCZEŃSKA.

PRZYŚLUGUJĄCE DZIECIOM PRAWO WYBORU RODZICÓW.

Wszyscy ci, co, rozrzewnieni wspomnieniami lub pełni nadziei, witali wiek nowy, a na dźwięk zegara, bijącego północ, tysiące przeczuć w przyszłość stali, czuli niezawodnie, że nadchodzące stulecie im samym jedno tylko przyniesie — spoczynek, że ci, co dziś działają, nie będą świadkami tego rozwoju, któremu świadomie czy nieświadomie drogę torowali *).

Wypadki, które zaszły w końcu XIX wieku, sprawiły, że w niektórych alegorycznych rysunkach noworocznych przedstawiano nowe stulecie, jako nagie dzieciątko, spuszczające się na ziemię, lecz cofające się z przestraczem na widok kuli ziemskiej, bagnietami najeżonej tak gęsto, że nie było tam ani piędzi ziemi, na którejby stopę oprzeć mogło! Ci, co zastanawiali się nad istotnym stanem rzeczy, zobrazowanym w tej alegorji, i stawiali sobie pytanie, dlaczego na ekonomicznych, zarówno jak na wojennych polach boju wrą wszystkie niskie namiętności ludzkie, dlaczego cały olbrzymi rozwój cywilizacyjny ubiegłego stulecia nie zdołał walki o byt

*) Książka ta ukazała się w Szwecji w grudniu 1900 r., a w kraju tym uroczyście witano wiek nowy w dzień 5-go Sylwestra 1899 r. W przekładzie niemieckim ukazała się dopiero w lutym 1902 r.

uszlachetnić i w wyższe przybrać kształty, niezawodnie do bardzo rozmaitych dochodzili wniosków. Niektórzy poprzestali na oświadczeniu, że tak, jak jest, pozostać musi, gdyż natura ludzka jest niezmienna, gdyż głód, popęd rozpaczny, żądza bogactw i władzy zawsze rządzić będą sprawami tego świata. Inni znowu sądzili, że wtedy, gdy ta nauka, która przez 1900 lat daremnie usiłowała bieg rzeczy zmienić, stanie się żywą prawdą w duszach ludzkich, wszystkie miecze na pługi przekute zostaną.

Co do mnie, jestem przekonana, że wszystko tylko o tyle zmienić się może, o ile zmieni się natura ludzka, a zmiana ta dokona się nie wtedy, gdy cała ludzkość chrześcijańską się stanie, lecz gdy w całej ludzkości zbudzi się świadomość „świętości rodu”.

Świadomość ta sprawi, że nowe pokolenie, jego powstanie, pielęgnowanie i wychowanie stanie się pierwszorzędem zadaniem społeczeństwa, że wkoło tego zadania skupiać się będą wszelkie prawa i obyczaje, wszelkie urządzenia i instytucje społeczne, że z tego stanowiska wreszcie rozstrzygać się będą wszelkie zawite kwestje i uchwałać wszelkie rezolucje. Do dzisiejszego dnia tylko z uroczystych mów szkolnych i artykułów pedagogicznych dowiadujemy się, że wychowanie młodzieży jest najwyższym zadaniem narodu; w rzeczywistości jednak zarówno w rodzinie, jak w szkole i państwie, zupełnie inne wartości na pierwszy plan występują.

Teoria rozwoju nietylko rzuca światło wstecz na drogę, po której kroczyły dzieje w ciągu milionów lat, zanim doszły do kulminacyjnego punktu, t. j. do człowieka; ona rozjaśnia również i tę ścieżkę, po której idziemy naprzód, wskazuje nam, że fizycznie i psychicznie jesteśmy w stanie ciągłego stawania się. Podczas gdy dawniej uważano człowieka za zjawisko psychiczne i fizyczne niezmiennie, mogące się

wprawdzie w swoim rodzaju doskonalic, lecz nie przeobrazac, wiemy obecnie, ze moze sie on odnowic; w miejsce upadlego czlowieka widzimy niezupeznego, z ktorego przez niezliczone modyfikacje w nieskonczonym okresie czasu powstac moze nowa istota. Kazdy dzien nieomal przynosi nowa wiadomosc o nieprzeczuwanych dotad mozliwosciach naszej fizycznej i psychicznej potegi, scislejszej lacznosci wzajemnej miedzy zewnetrznym i wewnetrznym swiatem, zwyciestwie nad chorobami, przedluzeniu zycia i mlodości, wniknieciu w prawa fizycznego i psychicznego powstania. Mowi sie juz nawet o tem, by nieuleczalnie slepych obdarzac nowa sztuka widzenia, umarlych przywozywac do zycia — a to wszystko i wiele innych rzeczy wprawdzie lezy tylko w dziedzinie hipotez i jest przedmiotem rachunkow prawdopodobienstwa dla badaczy przyrody i ducha. Mimo to jednak nie braknie nam dowodow tej prawdy, ze przeobrazenia, jakie przechodzil czlowiek, zanim stal sie czlowiekiem, bynajmniej nie sa ostatniem slowem jego genesis. Kto dzisiaj twierdzic zechce, ze natura ludzka jest niezmienna, t. j. taka, jaka byla w ciagu marnych kilku tysiecy lat, gdy rod nasz posiadal samowiedze — zdradza przez to, ze stoi na tym samym stopniu rozwagi umyslowej, co jakis ichtjozaur w okresie jurajskim, ktory zapewne takze nie przeczuwal moznosci powstania czlowieka!

Kto wie natomiast, ze czlowiek w ciagu nieustannych przeobrazen stal sie tem, czem jest obecnie, nie zaprzeczy rowniez mozliwosci takiego oddzialywania na jego przyszly rozwój, ktore do wyzszego typu ludzkiego doprowadzi. Widzimy juz, ze wola ludzka rozstrzyga przy hodowaniu nowych i wyzszych gatunkow roslinnych i zwierzecych. W stosunku do naszego wlasnego rodzaju, do podwyzszenia ludzkiego typu, uszlachetnienia ludzkiej rasy rzadzi widocznie przypadek pod piekna lub szpetna postacią. Cywilizacja winna czlowieka uczynic swiadomym i odpowiedzialnym we

wszystkich dziedzinach a i w tych także, w których dotychczas działał ślepo i niepoczytalnie. W żadnym kierunku jednakże cywilizacja nie jest w takim zastoju, jak we wszystkich tych stosunkach, które rozstrzygają o powstaniu nowego i wyższego pokolenia ludzi.

Dopiero wtedy, gdy światopogląd przyrodniczy do głębi ludzkość przeniknie, powróci ona w pełni do naiwnych przekonań starożytności o powadze i znaczeniu pierwiastku cielesnego. Już w późniejszej starożytności, w epoce Sokratesa i Platona, dusza zgóry spoglądała na ciało. Odrodzenie dążyło do pogodzenia jednego z drugim, niestety nie było dość pobożne — było ono dostatecznie zuchwałem, by spełnić zadanie, do którego, jak Goethe sam o sobie mówi, trzeba być pobożnym i zuchwałym zarazem. Dopiero teraz, gdy wiemy, jak dusza i ciało wzajemnie się wspierają lub podkopują, zaczynamy zdobywać nową, wyższą niewinność w stosunku do świętości i praw ciała.

Pokolenie wyższe, szlachetniejsze — wyższą moralnością obdarzone — dopiero wtedy powstać będzie mogło, gdy każdy od najwcześniejszego dzieciństwa na każde swe pytanie, tego przedmiotu dotyczące, otrzyma rzetelną i dla stopnia jego rozwoju dostępną odpowiedź, gdy dzięki temu zdobędzie zupełnie jasne pojęcie o sobie, jako o istocie płciowej, głębokie poczucie odpowiedzialności w stosunku do swych przyszłych zadań, nawyknienie do poważnego myślenia i mówienia o danym przedmiocie.

Szkoła nie jest właściwem miejscem do zakładania podstawy tych wiadomości; matki powinny zwolna, troskliwie i ostrożnie ich udzielać, a szkoła tylko winna dodać do nich teoretyczne uzupełnienie. Również nie wystarczającym wydaje mi się pojęcie wstydlivości, jako fizycznej czystości jedynie, jako negatywnego, nie zaś pozytywnego ideału; twierdzą, że tylko idealizm erotyczny rozbudzić może istotną wstydlivo-

wość. Naprzód bajki, potem historia i literatura piękna muszą stanowić podstawę erotycznego idealizmu. Fizjologiczne wyjaśnienia okażą się w tym razie niedostateczne, jeżeli wyobrażenia i uczucie nie rozwijają się w kierunku równoległym. Fantazja i uczucie nie dadzą się utrzymać w czystości przez same tylko ćwiczenia fizyczne i przyrodnicze nauki.

Nie! To nie wystarczy, trzeba nam raczej na podstawie wiedzy przyrodniczej odzyskać na nowo całe starożytne umiłowanie siły i piękności ciała ludzkiego, starożytną cześć dla boskiego pierwiastku potęgi rozrodczej w połączeniu z nowoczesną świadomością pełni szczęścia, jaką idealna miłość darzy! Tylko wtedy zdoła fanatyzm istotnej czystości odkupić ludzkość z tych wszystkich udręczeń, jakie obecnie sprowadza płciowe poniżenie i rozdwojenie.

Zmniejszać znaczenie miłości, zwalczać ją, jako niską zmysłowość, nie znaczy to bynajmniej pracować nad podniesieniem człowieka, przeciwnie — jest to dążyć do jego poniżenia. Również poniżającym byłoby życie płciowe człowieka, gdyby ze wstydem znajdował w niem zadowolenie niskiego popędu, jak spełnianie ze wstrętem powinności, którą uważał za poniżającą, celem utrzymania gatunku.

*

*

*

Już starożytność przewyższała pod tym względem czasy obecne, gdy np. Likurg ustanawiał swe prawa w przekonaniu, „że w kwitnącem łonie kobiety tkwi siła narodu”, i gdy skutkiem tego w Sparcie nad fizycznym wychowaniem kobiet czuwano nie mniej, niż nad fizycznym wychowaniem mężczyzn, a wiek małżeństwa oznaczano z uwzględnieniem silnego potomstwa. Wyżej jeszcze stanął naród żydowski w swem poważnem pojmowaniu aktu rozrodczego, co wyra-

ziło się w tak ścisłych i surowych przepisach higienicznych, jakich nigdy przedtem ani potem nie znała historia. Przepisy higieniczne u Żydów, jak i u innych ludów wschodnich, opierały się na bystrej obserwacji praw przyrody i chorób. Póki ludzie nie zaczną znowu ze starozakonną ścisłością i powagą traktować tych życiowych kwestyj, póty nie będzie można stworzyć podstawy do nowej etyki.

Ta nowa etyka uzna za niemoralne wyłącznie tylko takie związki między mężczyzną i kobietą, które są źródłem marnego potomstwa i dla rozwoju tegoż potomstwa złe i niepomyślne przedstawiają warunki.

Dotychczas jednak, może poniekąd skutkiem wstydlivosti, panującej w tych kwestjach, nauka sama zdobyła bardzo niedostateczną ilość obserwacji nad fizycznymi i psychicznymi warunkami poprawiania i uszlachetniania ludzkiego typu przez stosunki płciowe.

Ontogenja jest dla naszego stulecia nauką nową. Torowali jej drogę Leeuwenhock, de Graaf i inni, a v. Baer w r. 1829 ją stworzył. Rozmaitość i sprzeczność poglądów, nowe odkrycia i różnorodne teorie dotychczas trwają, a obok czysto naukowych punktów widzenia występują fizjologiczne, społeczne i etyczne. Utrzymywano, że przez zmianę trybu żywienia matki określać można płeć dziecka; próbowano wykazać, że niemal $\frac{3}{5}$ ludzi genjalnych było dziećmi pierwotnymi¹⁾. Wielu lekarzy i lekarek kładzie nacisk na to, by sztucznymi środkami nie zapobiegać macierzyństwu, oraz podnosi znaczenie wstrzemięźliwości w czasie ciąży, uważając ją, jako zasadniczy warunek zdrowia dla matki i dla dziecka zarazem. Inni natomiast twierdzą, że pierwsze jest nieszkodliwe, a druga zbyteczną. Absolutyści utrzymują, że

¹⁾ Przypiski są podane na końcu książki i kolejnymi numerami opatrzone.

matka przed urodzeniem dziecka nie powinna brać do ust gorących trunków, i że wysokokowe napoje powinny być całkowicie usunięte z diety karmiącej, a później z diety dziecka. Wegetarjanie podnoszą znaczenie swych zasad dla zdrowia i nastroju umysłowego matki i dziecka i t. d. Badano wpływ wieku rodziców na dzieci. Zbyt młody wiek rodziców, zarówno jak zbyt podeszły, uznano za szkodliwy dla potomstwa. Pierwsze dziecko zbyt młodej matki często bywa słabowite; prócz tego zwykle nie tęskni ona za macierzyństwem, gdyż czuje, że dziecko zarówno fizycznie, jak psychicznie, stanowić będzie dla niej nadmierny ciężar, sama bowiem niedawno dzieckiem być przestała. Pragnienie pozyskania silnego i dobrze wychowanego młodego pokolenia domaga się opóźnienia wieku małżeństwa dla kobiet, a na Północy jeżeli nie prawo, to obyczaj powinny go ustalić na dwudziesty mniej więcej rok życia. Jest to niezbędnem nie tylko dlatego, by młoda kobieta zakosztowała kilku lat swobodnej młodości i spokojnego samodzielnego rozwoju, ale i dlatego także, by osiągnęła stopień dojrzałości fizycznej, dla macierzyństwa potrzebnej. Jeżeli byśmy rok dwudziesty ustanowili jako minimalny wiek zamążpójścia dla kobiet, to i tak w rzeczywistości należałoby go w licznych wypadkach opóźnić dla dobra żony, męża, dzieci i wogóle dla pomyślności małżeństwa, gdyż większość powikłań małżeńskich stąd płynie, że kobieta o losie swym decyduje, zanim jej indywidualność określone kształty przybierze, zanim jej serce istotny wybór uczyni. Miłość mężczyzny wybiera, a młode dziewczę, nieraz szczęśliwe tą miłością, którą wzbudza, myli się, sądząc, że je uszczęśliwia miłość doznawana; potem zaś nieraz to drugie szczęście przychodzi zbyt późno i wywołuje tragiczne powikłania. Z pomiędzy wielu kwestyj, związanych z dziedzicznością i dobozem, zwraca uwagę i kwestja, jakie znaczenie ma w przyrodzie silny pociąg między wprost prze-

ciwnymi charakterami, nieraz w dalszem małżeńskim poży-
ciu zamieniający się w niechęć i odrazę dla tych właśnie
cech odrębnych, które początkowo tak potężny czar wywie-
rały. Zdaje się, iż w tych wypadkach przyroda zdąża do
swych celów bez najmniejszych względów na szczęście jed-
nostek. Niekiedy istotnie sprzeczne usposobienia rodziców
spływają się u dziecka w zupełną harmonję; zdarza się także,
że wywołują w niem rozdzwięk, ale w obu wypadkach po-
wstają istoty wyjątkowe. Fakta takie otwierają szerokie pole
do trafnych i pouczających wniosków.

Najjaskrawiej występuje ścieranie się poglądów w teorii
dziedziczności, walka między zapatrywaniami Darwina, że
i cechy nabyte przekazuje się dziedzicznie, a zdaniem Galto-
na i Weismanna, że dziedziczność cech nabytych wcale nie
istnieje. W związku z tem powstaje również kwestja mał-
żeństw między krewnymi, uważanych przez jednych za
bezw warunkowo szkodliwe dla potomstwa, przez innych jako
niebezpieczne tylko z tego punktu widzenia, że pewne cechy
familijne, obojgu rodzicom wspólne, potęgować się mogą
u dzieci, np. urodzona krótkowzroczność stać się może śle-
potą, głupota — idjotyzmem i t. p.

Zachód zwolna i stopniowo uchylał wschodnie prawo-
dawstwo małżeńskie, ustanowione przez Mojżesza, podczas
gdy prawa innych prawodawców Wschodu, np. Menesa i Ma-
hometa, jeszcze w wielu razach nie straciły mocy obowiązu-
jącej, a i w Chinach odpowiednie przepisy prawomocnymi po-
zostały. Tu i ówdzie u niektórych zachodnich myślicieli prze-
błyśnie poczucie znaczenia dziedziczności, np. u Tomasa
Morusa, który tak samo, jak Platon, domagał się badania le-
karskiego przed zawarciem związków małżeńskich. Dopiero
jednak w XIX w. kwestja praw dziecka zaczęła w każdym
kierunku zwracać na siebie uwagę. Tak np. Robert Owen
rozbudził powszechne poczucie sprawiedliwości na korzyść

dziecka, gdy w r. 1815 rozpoczął swe badania, które wykazały, że dzieci niżej lat 8-miu zmuszano uderzeniami szpicruty do 15-to i 16-to-godzinnej pracy, skutkiem czego czwarta lub piąta część z pomiędzy nich pozostawała kalekami. Inny Anglik, Malthus, w książce, wydanej w r. 1798 p. t. *Essay on the Principle of Population*, zwrócił uwagę społeczeństwa na stosunki, które go do pracy skłoniły, mianowicie na brak żywności, spowodowany przeludnieniem, na płynące stąd trudności zawierania małżeństw i dalsze jej następstwa: wielką śmiertelność dzieci i dzieciobójstwa. Już Malthus dostrzegł znaczenie doboru i niebezpieczeństwo zwyrodnienia. Z zupełnym spokojem sumienia stawiał on czoło burzy, którą wywołał. Osobiście człowiek nieskazitelny i szlachetnych uczuć musiał on, tak jak wszyscy reformatorowie pojęć moralnych, znosić ciężkie zarzuty o szerzenie zepsucia i demoralizacji. Tegoż samego doznała Harriet Martineau, która stała się w obronie jego poglądów. Pisząc swą powieść na ten temat, wiedziała dobrze, na co się naraża. Jednakże wyjątkowa ta kobieta, która niezamężna i bezdzietna z tego świata zesłała, tak była przejęta poczuciem świętości dziecka, że gdy miała zaledwie dziesięć lat, przy urodzeniu swej małej siostrzyczki padła na kolana i ze łzami w oczach dziękowała Bogu za to, że jej dał być świadkiem wielkiego cudu, rozwoju istoty ludzkiej od samego początku! Toż samo uczucie skłoniło ją do przedstawienia we wspomnianej powyżej powieści obowiązku dobrowolnego ograniczania liczby potomstwa, gdyż bolała ją myśl o losie tych dzieci, których jest za wiele w stosunku do możliwości rodziców wychowania i utrzymania ich przy życiu. Ten dział praw dzieci wywołał we wszystkich krajach liczne dyskusje i polemiki; ponieważ zaś kwestja ta, wszędzie jeszcze nierozstrzygnięta, z porządku dziennego nie zesłała, pominię ją, by jak najtreściwiej zestawić rozmaite poglądy na inne strony praw dziecka.

W sławnej pracy Franciszka Galtona *Hereditary Genius* ²⁾ wypowiedziano już niemal wszystko, czego z punktu widzenia uszlachetnienia rasy na dzisiaj żądać można. Galton, który już po 1870 roku zwalczać począł pogląd Darwina na dziedziczność cech nabytych, od owego czasu pozyskał towarzysza broni w Niemcu, Weismannie, którego ze swej strony zwalczał znowu angielski darwinista Romanes ³⁾.

Galton, który z greckiego wyrazu utworzył nazwę nauki o uszlachetnieniu rasy „eugenics”, dowodzi, że człowiek cywilizowany stoi o wiele niżej od dzikiego w tem, co dotyczy troski o uszlachetnienie gatunku, nie mówiąc już o Sparcie, gdzie słabym, zbyt młodym i zbyt starym wzbraniano małżeństwa, i gdzie narodowa duma tak się szczyciła czystą i silną rasą, że na jej rzecz poświęcano bezwzględnie jednostkę. Galton — tak samo jak Darwin, Spencer, A. R. Wallace i inni — zaznaczał, że prawo naturalnego doboru, które wśród reszty przyrody zabezpiecza „przetrwanie najodpowiedniejszych” — the survival of the fittest — w społeczeństwie ludzkim nie działa, gdyż przyczyny ekonomiczne umożliwiają bogatym małżeństwa nieodpowiednie, a biednym stoją na przeszkodzie do małżeństw odpowiednich, — prócz tego rozwój współczucia występuje, jako czynnik, krzyżujący dobór naturalny. Sympatja erotyczna mianowicie kieruje się pobudkami, które niewątpliwie zmierzają do szczęścia jednostki, lecz bynajmniej naprawy rasy nie gwarantują.

Podczas gdy inni pisarze ⁴⁾ liczą na dobrowolne zrzeczenie się małżeństwa w tych wszystkich wypadkach, gdy z niego liche potomstwo zrodzićby się mogło, Galton domaga się bardzo ścisłych i surowych środków, zapobiegających przekazywaniu występków i chorób, fizycznych i umysłowych ułomności przez liche egzemplarze ludzkiego rodu ich potomstwu. Właśnie dlatego, że Galton nie wierzy w przeka-

zywanie dziedziczne cechy nabytych, dobór ma dla niego pierwszorzędne znaczenie.

Z drugiej strony domaga się on, by wszelkimi środkami popierano te małżeństwa, w których cechy obu stron pozwalają się spodziewać znakomitego potomstwa. Dla niego bowiem, jak później dla Nietzschego, celem rodu jest wytworzenie silnych, genialnych jednostek.

Galton zaznacza, że człowiek cywilizowany przez swe współczucie dla słabych, niezdolnych do życia jednostek przyczynił się do tego, by im trwanie zapewnić, przez co istotom, zdolnym do życia, zmniejszył możliwość i łatwość podtrzymywania gatunku. Również i Wallace i wielu innych przy niejednej sposobności podnoszą, że człowiek w tej kwestji powinien stać się surowszym, jeśli rodzaj ludzki nie ma upadać, że czynniki moralne i społeczne, które u ludzkości krzyżują prawo „przetrwania najlepszych” i umożliwiają mnożenie się słabszych i gorszych jednostek, ustąpić muszą przed nowymi poglądami na pewne moralne i społeczne kwestje, tak aby następnie prawo naturalne w altruizmie znalazło poparcie, nie zaś zaporę, jak do obecnej pory.

Głęboka prawda ukrywa się w tej myśli Spencera, którą ktoś właśnie w związku z powyższą kwestją przytoczył: „Spoglądamy na związek wielu rzeczy, rozwijających się następnie w sposób, w danej chwili przez nikogo nieprzeczuwany, i wywołujących głębokie przeobrażenia społeczeństwa i jego członków, przeobrażenia, których nie możemy oczekiwać jako następstw bezpośrednich, ale na które, jako na rezultaty ostateczne, śmiało liczyć możemy”. Do takich związków należy dążenie do odkrycia praw naturalnych, od których naprawa lub upadek rasy zależy. Jednakże naukowych badań na tem polu dotyczą i inne zbyt często pomijane słowa tego samego myśliciela: „Gorliwość w odkrywaniu prawdy powinna iść w parze z gorliwością spożytkowania jej dla dobra ludz-

kości!” Dopiero wtedy wszakże, gdy nauka dojdzie do pewnych wniosków, można będzie się spodziewać, że ludzkość poważnie zabierze się do oczyszczania samej siebie. Wtedy niezawodnie do tego przyjść musi. Gdy czytamy w etnograficznych i socjologicznych dziełach ⁵⁾, jak ścisłym zastrzeżeniom małżeńskim poddawały się ludy dzikie często wyłącznie pod wpływem zabobonnych przesądów i to z pobożnym, ślepym posłuszeństwem, to chyba nie wyda się zbyt optymistyczną nadzieją, że ludzie ucywilizowani uchylą kiedyś czoła przed naukowo uzasadnionymi przepisami.

Wallace nie żąda tak absolutnych środków, jak Galton, dla zapobiegania małżeństwom ludzi mniej wartych, a popierania nadludzi. Widzi on, że kwestja jest ogromnie skomplikowaną. Między innymi i dlatego także, że erotyka osobista z punktu widzenia naprawy rasy wielkie posiada znaczenie. Gdybyśmy ludzi hodowali tak, jak zwierzęta domowe, nigdy nie doprowadziłoby to do wytworzenia nadczłowieka! W średnich wiekach ród ludzki upadał, zdaniem Galtona, dlatego, że najlepsi chronili się do klasztorów, a gorsi się mnożyli. Gdyby jednak surowe wymagania Galtona musiały być spełniane zawsze, zanimby do małżeństwa dopuszczano, to nietylko małżeństwo straciłoby swe najgłębsze znaczenie, lecz i rasa swe najszlachetniejsze dziedzictwo.

Przypuściwszy jednak znaczne ograniczenie przepisów Galtona i mądre zredukowanie jego żądań, nauka tyle już potwierdziła pierwszych, że, biorąc ogólnie, znaczenia drugich zaprzeczać nie można. Tak np., wiemy, że skłonność dziedziczna u dzieci nieraz odmienną niż u rodziców przybiera postać, że, na przykład, z pomiędzy 300 idjotów 145 miało rodziców pijaków, i że ta sama przyczyna spowodować mogła u innych epilepsję. Wiemy, że napozór zdrowe jednostki często podlegają jakiejś chorobie w tym samym wieku, w którym jej podlegali ich rodzice. Z drugiej strony również istnieją

i pocieszające doświadczenia, że jednostki, obdarzone silną wolą, uchroniły się od pewnych dziedzicznych niebezpieczeństw.

Słusznie także w dyskusji podnoszono fakt, że chorobliwa skłonność jednego z rodziców u dziecka może zostać zneutralizowaną przez zdrowie drugiego! I to jednak, jak wiele innych poruszonych przeze mnie punktów, do obecnej pory jeszcze dokładnie zbadane nie zostało!

Maudsley ⁶⁾ zajmował się głównie dziedzicznością chorób umysłowych i postarał się ją wyświecić, choć i w tym wypadku nerwowe i umysłowe choroby rodziców często u dzieci odmienny przybierają charakter. I on również domaga się świadectwa lekarskiego do zawarcia małżeństwa i żąda, by pojawienie się choroby umysłowej w ciągu małżeńskiego pożycia stanowiło powód do rozwodu. Spodziewa się on, że czysty rodowód w nowem znaczeniu tego wyrazu będzie miał takąż samą wagę dla małżeństw przyszłości, jak dla dawniejszej szlachty. Jedno zdanie Maudsleya jest tak ciekawe, że je tu przytoczyć muszę, mianowicie, że ojcowie, którzy całą swą energję wytężyli celem zdobycia bogactw, miewają dzieci zwyrodniałe; wyżej wspomniane bowiem naprężenie nerwów wyczerpuje organizm równie nieuchronnie, jak alkohol lub opjum. Gdyby to zdanie miało się potwierdzić, to zyskalibyśmy jeszcze jeden dowód na to, jak zgubnem jest obecne życie społeczne, tylko żądzą władzy i zysków w ruch wprawiane, i jak niezbędnem — takie przeobrażenie życia, które pracy i produkcji wskaże nowy cel, dążenie do tego, by każdy człowiek mógł żyć życiem pełnem, wszechstronnem, jego godności ludzkiej odpowiadającym, oraz wydać potomstwo, do takiego życia uzdolnione. Gdy ten dzień zabłyśnie, z przerażeniem, jako ślad atawizmu, odkrywać będziemy na twarzy dziecka ten wyraz, który pewnemu współczesnemu artyście na widok por-

tretu chłopca nasunął uwagę, że „on z czasem miljonerem zostanie!”

*
* *

Na zakończenie, z literatury tego przedmiotu dotyczącej, podniosę dzieła Nietzschego. Jakkolwiek swej idei nadczłowieka nie opiera Nietzsche bezpośrednio na teorii Darwina, jest ona jednak, jak Brandes treściwie wykazał, wynikiem darwinizmu, nieprzeczuwanym wcale przez samego Darwina. Nikt ze współczesnych nie był tak pewnym, jak Nietzsche, że człowiek taki, jakim jest obecnie, jest tylko „mostem”, przejściowym etapem między zwierzęciem a nadczłowiekiem. W związku z tem uznaje on obowiązki człowieka względem uszlachetnienia rasy równie poważnie, jak Galton, choć zdanie swe wygłasza z siłą proroczego i poetyckiego natchnienia, a nie dowodzenia naukowego. Literatura tego przedmiotu rośnie z dnia na dzień, a rozmaite poglądy ścierają się bardzo ostro. Póki tak się dzieje, mamy dość poważnych racyj do trzymania się przestrogi niemieckiego socjologa Kurelli, który, wygłaszając swe zdanie w tej kwestji i zaczepiając książkę Ammona *O naturalnym doborze u człowieka* ⁷⁾, wykazywał, że chcąc przeciwdziałać zwyrodnieniu ludzkiego rodzaju, należy się zawsze liczyć z czynnikami społecznymi, zarówno jak z antropologicznymi. Zaznaczał też, że bez względu na to, czy zwycięstwo odniesie teoria dziedziczności cech nabytych, czy też teoria jego przeciwników, t. j. teoria niezmiennej „masy spadkowej”, przechodzącej z rodziców na dzieci, tak że typy poprawne powstawać mogą tylko z nowego zmieszania cech odrębnych ojca i matki oraz z doboru naturalnego w walce o byt — w każdym razie należy postępować bardzo ostrożnie, zanim się przystąpi do społeczno-politycznego działania na podstawie motywów an-

tropologicznych. Słusznie również wykazuje, że materiał, nagromadzony w pracach Spencera, Galtona, Lombrosa, Ferriego, Ribota, Letourneau, Havelock-Ellisa, J. B. Haycrafta, Colajanniego, Sergiego, Ritchiego i innych, musi być naprzód systematycznie opracowany, a socjolog powinien być zarazem zoologiem, antropologiem i psychologiem, zanim zaczniemy tworzyć nowe plany cywilizacyjne celem podniesienia rodu ludzkiego.

Co do duchowych uzdolnień, twierdzą niektórzy — a to przyczyniło się do większego zainteresowania się matkami wielkich ludzi — że synowie swe wyjątkowe zdolności przeważnie dziedziczą po matkach, a córki — po ojcach. Lepiej, zdaje się zbadane jest zjawisko inne, mianowicie, że gdy w pewnej rodzinie zdolności jej dojdą do kulminacyjnego punktu rozwoju u pewnej genialnej osobistości, genjusz ten albo pozostaje bezdzietnym, albo też dzieci jego są nietylko ludźmi pospolitymi, lecz wprost miernotami. Dzieje się tak bądź to dla tego, że natura swą siłę twórczą na nadzwyczajną jednostkę wyczerpała, bądź też dlatego, że siła twórcza tejże jednostki, skoncentrowana w kierunku umysłowym, osłabia jej siłę twórczą w kierunku rozrodczym.

W związku z kwestją dziedziczności pozostaje kwestja rozwoju ras. Już na początku „*Pochodzenia gatunków*” wykazał Darwin, jak ważnem jest czyste pochodzenie dla wytworzenia szlachetnej rasy. Na tem doświadczeniu opiera się pewien antysemityczny autor^{s)}, który stawia Żydów jako przykład potęgi rasy czystej, a myśl tę wyraził i jeden z najznakomitszych przedstawicieli Żydów, Disraeli, w następujących słowach: „Rasa jest wszystkim; niema żadnej innej prawdy, i każda rasa, która lekkomyślnie zezwala na związki mieszane, upada”. Inni uczeni natomiast uważają pewne mieszanie się ras jako niezmiernie pożądane ze względu na potomstwo.

Fiński socjolog *) motywował znaczenie piękności dla miłości i rozwoju rasy, wykazując, że człowiek uznał jako cechę piękności fizycznej rozwój tych wszystkich rysów, które dla ludzkiego organizmu wogóle, w szczególności dla obu płci, a w pierwszym rzędzie dla rasy stanowią charakterystyczne znamiona. Sądzi on, iż właśnie jednostki, temi rysami obdarzone, najlepiej są przystosowane do swych zadań życiowych. Jest to zatem wynik doboru naturalnego, że właśnie te osobniki uważane są za piękne i najgorętsze budzą pożądanie, które zarówno jako ludzie najlepiej powszechnie funkcje ludzkiego organizmu i jako istoty płciowe swe płciowe zadanie spełniać mogą, a także jako przedstawiciele rasy do rzeczywistych warunków najlepiej są przystosowane. W walce o byt ulegają ci, co pochodzą od ludzi, których popędy miłosne zwracały się do jednostek źle do walki uposażonych, zwycięstwo odnoszą dzieci osobników szczęśliwie uzbrojonych do walki. Tym sposobem wykształcił się smak, który uważa najlepiej przystosowanych za najpiękniejszych. Piękność jest jednoznaczna ze zdrowiem, z siłą, ze zdolnością opierania się szkodliwym wpływom zewnętrznym, podczas gdy każde większe odstępstwo od czystego typu rodzaju i rasy zamyka w sobie niższy stopień przystosowania, t. j. zdrowia, a przez to i piękności zarazem.

Inny autor na dowód prawdziwości tych zapatrywań przytoczył nogę ludzką. Uważamy jako najpiękniejszą nogę wysoką sklepioną, o drobnej kostce — mówi on. Idzie ona zawsze w parze z delikatną, silną i elastyczną budową szkieletu. Noga ta zresztą dzięki swej elastyczności posiada większą siłę, niż noga płaska. Wysoko sklepiona noga przy chodzeniu i skokach ułatwia czynność płuc i serca. To znowuż sprawia, że chód jest elastyczny, silny i lekki, szybki i wyniosły, a to wszystko razem, zarówno jak piękność nogi, uważane jest za cechę dobrej rasy. Ta fizyczna siła i lekkość pod-

trzymuje odwagę i pewność siebie, potęguje poczucie władzy i radość życia, będące cechami uszlachetnionego człowieka.

Na prawdę zasadniczego poglądu nie wpływa to bynajmniej, czy dowodzenie powyższe w tym szczegółowym wypadku wytrzymuje krytykę, czy nie; coraz więcej bowiem rozpowszechnia się przekonanie, że dusza i ciało, przystosowując się do otoczenia, wzajemnie się kształtują, jedno buduje drugie.

Nietylko o to chodzi, by odkryć, jakie warunki dają najlepszy dobór, lecz i o to także, jakie warunki zewnętrzne wzmacniają lub osłabiają cechy, które już dobór naturalny wytworzył. Uznaliśmy na nowo znaczenie ćwiczeń fizycznych, a po nieuchronnych bolesnych doświadczeniach, które ostrzegły przed ujemnymi następstwami nadużyć i wysiłków nadmiernych, wyścigów i manji sportowej, — następstwami, zgubnymi dla kobiet zwłaszcza ze względu na ich przyszłe macierzyństwo — sport i gry ruchowe, gimnastyka i piesze wycieczki, życie wśród przyrody i na wolnem powietrzu obok nauki tańca, zreformowanej według wzorów szwedzkich tańców ludowych, stanowią najdzielniejsze środki fizycznego i psychicznego odrodzenia pokoleń.

W myśl tego odrodzenia podnoszono także wpływ sztuki. Tak np. wykazano, jak taki Burne-Jones przyczynił się do wytworzenia współczesnego typu kobiet angielskich, typu, który powstawał z wolna przez stopniowe przystosowanie do spokojnego wytwornego stylu, uznanego jako wzorowy. Niektórzy utrzymują, że dość jest widzieć gromadkę młodych Angielek przed jego obrazami, by zauważyć, że nietylko wyraz, ale nawet i rysy twarzy zdradzają uderzające podobieństwo. Artysta nadał to charakterystyczne znamię młodzieży, zanim ona doszła do świadomości; wzrastała ona wobec tych kształtów, spotykała się z nimi w książeczkach obrazkowych, ubierała się w suknie tego kroju, jaki widzujemy na jego obrazkach.

Co więcej, dla tej samej przyczyny, dla której powab Greczynek przypisywano piękności rzeźb greckich, gdyż na nie spoglądały matki, mówią, że i dzisiejsze matki angielskie dzieciom swym typ Burne-Jonesa przekazały dziedzicznie. W starożytności panowało przekonanie, że w innych wypadkach — np. gdy chodziło o upragnioną barwę blond włosów — można do celu tego zmierzać rozmyślnie.

Jednakże, gdy chodzi o znaczenie takich zewnętrznych wpływów na matki, zbyt mało posiadamy jeszcze materiału, by z niego wnioski wysnuwać, a i w tym razie także uczeni nie są ze sobą zgodni. Dlatego też tylko przelotnie dotknęłam tego punktu między innymi, które należałoby zbadać, nim dojdziemy do dokładnego poznania warunków powstawania ludzi. W braku ścisłych naukowych wiadomości mogłam tylko wskazać literaturę i przedsięwzięte w ubiegłym wieku badania, które rzuciły pierwsze promienie światła na zagadkę rozwoju. Wogóle jeszcze osłaniają ją mroki tajemnicy. Ale duch człowieka unosi się nad głębiami i zwolna wywoła z nich świat nowy.

W związku z tem pozostaje rozwój naszych pojęć prawnych w tej dziedzinie, wytworzył on bowiem poczucie prawa własności, które doprowadziło do obniżenia poziomu miłości, do żądań przymusu, które zbudziło opór duszy i zmysłów, do obawy opinii, z której wzięła początek obłuda: fałsz zarówno między małżonkami jak i wobec świata. Gdy więzy przymusu opadną, węzły uczucia spotężnieją. Gdy bowiem zabraknie zewnętrznych podpór wierności, zaczerpnie ona siły z wewnątrz. Jakkolwiek ludzie zawsze będą mogli na sobie samych i przedmiocie swych uczuć się mylić, jakkolwiek czas zawsze będzie mógł zmieniać ludzi i ich uczucia, jakkolwiek zatem nawet w małżeństwach, na wzajemnej miłości opartych, mogą się wytwarzać stosunki, które stwierdzają zdanie Nietzschego, że lepiej złamać małżeństwo, niż się jemu dać zła-

mać — to jednakże, wogóle biorąc, wolność wzmoże wierność, której psychologiczną i etyczną wartość doświadczenie nieustannie potwierdza.

Do szczęścia, którem wielka miłość darzy, nie przygotowuje człowieka szereg łatwych do nawiązania i łatwych do zerwania stosunków. Dobrowolna wierność jest znakiem szlachectwa duszy, gdyż zdradza chęć skoncentrowania się wokoło treści własnego życia, gdyż świadczy o zgodności ze swem własnym, najgłębszym, najistotniejszym *ja*. Odnosi się to zarówno do erotycznej wierności, jak do każdej innej. Dopiero tam, gdzie miłość stanowi pobożność dni powszednich i uroczyste nabożeństwo dni świątecznych, gdzie ze czcią i bacznością w duszy jest pielęgnowana, gdzie przynosi ze sobą nieustanne potęgowanie lub, czemuby nie użyć dawnego pięknego wyrażenia, „uświęcanie” osobistości, dopiero tam miłość jest wielką. Wtedy dopiero osiąga ona wyższe prawa, niż związek poprzedni, gdyż wtedy właśnie staje się ona wiernością względem naszego własnego, wyższego *ja*. Gdziekolwiek jednak nie posiada tego charakteru, jest również i tych praw pozbawiona. Wtedy jest ona uczuciem małym, choć ją wielka namiętność upiększała. Dzieci zaś, które się rodzą z takich przelotnych związków, bywają równie połowiczne, jak ich pochodzenie. „Wielką miłością jest ta — pisał mi niedawno pewien młody lekarz — która nas tak głęboko przenika, że po jej utracie jest się już nie całością, lecz połową całości, jakkolwiek przyroda zabezpieczyła ród ludzki od zniknięcia, dając nam możność kochania więcej, niż raz w życiu. Nie możemy jednak mieć najmniejszej wątpliwości o tem, co ideał przyrody stanowił. Rasa, któraby powstała, gdyby młodzi mężczyźni i młode kobiety mogli się łączyć w porze, gdy niemi pierwsza miłość owładnie, miłość najgłębsza — byłaby rasą zdrową i silną, całkiem inną, niż obecna. Ale terazniejsza młodzież, gdy kocha, nie ma środków do połączenia się, kiedy

zaś środki posiadzie, to to, co ją do małżeństwa skłania, nie jest bynajmniej uczuciem najgłębszem, lecz czemś sfałszowanym lub conajmniej surogatem miłości”.

Takie przeobrażenie stosunków społecznych i indywidualnych zapatrywań na wartość życia, z któregooby wynikło, że młodzież płci obojga między 20-ym a 30-ym rokiem życia mogłaby tworzyć własne ognisko rodzinne i w prostych stosunkach szczęścia zakosztować, byłoby zasadniczym warunkiem powstania nowego pokolenia, przejętego poczuciem starożytnego poszanowania dla świętości rodzinnego ogniska. Tylko po takim przeobrażeniu oczekiwać możemy, że zatakuje źródło największej społecznej klęski, t. j. prostytucji, tylko po takim przeobrażeniu będziemy mieli zupełne prawo żądać od młodzieży panowania nad sobą, które dla potomstwa jest najlepszą gwarancją zdrowego poczęcia.

Tak jak się obecnie układają stosunki, jest rzeczą stwierdzoną, że istnieją do głębi zepsute matki zamężne, a bardzo moralne zdarzają się między temi, co matkami zostały ze szczerzej i głębokiej miłości dla ojców swych dzieci, z którymi dla rozmaitych przyczyn legalnych związków nie zawarły. Nawet wtedy, gdy zawieranie małżeństw byłoby ułatwione, musiałyby jeszcze istnieć macierzyństwo takich samotnych kobiet.

Od wzrastania w zburzonym ognisku domowym nie ustrzeże dzieci silniejsze zacieśnianie małżeńskich więzów, lecz głębsza powaga przy zawieraniu związków małżeńskich, a przede wszystkim silniejsze poczucie odpowiedzialności względem dzieci samych. To poczucie odpowiedzialności sprawić może, że małżonkowie, którzy w pożyciu małżeńskim doznają zawodu, zdobędą się jednak na spokojną rezygnację i, w dalszym ciągu żyjąc obok siebie, z godnością zachowywać się będą, jeśli uznają, że dla dobra już żyjących dzieci rozstawać się nie powinni. Jednakże w takim razie godność ich wymagać będzie, by nadal nie małżeńskie pożycie ich łą-

czyło, lecz wyłącznie tylko wspólne rodzicielskie obowiązki. Tylko wtedy może to wyjść na korzyść dzieci, że rodzice się nie rozłączają, jeżeli wobec istotnego rozdziału, jaki między nimi panuje, już nowych istot nie będą powoływali do życia.

Jest bardzo wiele lekkomyślnie zawieranych małżeństw, bardzo zaś mało lekkomyślnie przeprowadzonych rozwodów, przynajmniej tam, gdzie są dzieci. Nie przepisy prawne, lecz prawa krwi działają powściągająco w takich wypadkach już i dzisiaj: nie wyrok społeczeństwa, lecz wyrok dzieci odstrasza. Jednakże te głębsze pobudki rozstrzygają tak samo w wolnym związku, jak i w prawnym małżeństwie, a dzieci niewiele tracą na takich rodzicach, których wyłącznie tylko zewnętrzny przymus przy nich zatrzymuje. Nie piśmienne zobowiązania, przeważnie nie dające się objąć ustawami, powinny tak rozbudzić sumienie ojców i matek, by dać początek lepszym obyczajom. Tymczasowo może potrzebaby na to nowych praw; potrzeba niewątpliwie usunięcia przestarzałych pojęć prawnych, które w swoim czasie spełniły swe kształtujące i umoralniające zadanie, ale obecnie stają się zaporą wyższej moralności. Mężczyzna - uwodziciel lub kobieta - uwodzicielka, którzy życie młodej kobiety lub młodego mężczyzny łamią, spokój szczęśliwego małżeństwa mącą — będą coraz cięższą pogardą piętnowani, im lepiej się nauczymy bezduszną zabawkę męskiej czy żeńskiej żądzy zdobywcy i rozkoszy zmysłowych odróżniać od istotnej miłości, im bardziej pojęcie moralności płciowej stanie się jednoznaczne z pojęciem odpowiedzialności względem dzieci.

Jeśli zaspokajanie naturalnego popędu, przeciwdziała istotnym celom, do których zmierza przyroda, staje się ono plagą, która jednostki i ludy do zagłady prowadzi. Ale, jak mówiłam, nie zapobiegniemy zagładzie przez wytępienie zmysłowości.

Z radością powitać możemy dzieła autora, zwalczają-

cego panowanie zmysłowości, która się z odpowiedzialności wyzwoliła. Jednakże zgubnem jest, gdy on tę zmysłowość, jak Tołstoj naprzykład, utożsamia z pojęciem miłości. Nie wyzwolimy rodzaju ludzkiego z pod poniżającego panowania popędów, jeżeli miłość zniżymy do prostej zmysłowości, ani też jeśli ją do czystej duchowości wyeteryzujemy. Dokonamy tego tylko przez to, jak już dowodziłam, że zmysłowość podniesiemy do godności miłości — mówiąc inaczej, że duchowe zlanie się dwóch istot, oddanie się i tkliwość, sympatję dusz, wspólność pracy i koleżeńską zażyłość uznamy za równie głębokie i decydujące czynniki w erotycznym zachwycie i upojeniu, jak pociąg zmysłowy. To bogactwo pierwiastków, tworzących spójnię, utrzymuje wierność w miłości nie z zewnątrz, lecz w wewnętrznym znaczeniu. Ta wiosenna atmosfera wibranej duszy utrzymuje świeżość czaru zmysłowego, podczas gdy każdy stosunek — czy w małżeństwie czy poza niem — wyłącznie na zmysłowym zakochaniu się oparty, nie na duchowo-zmysłowej miłości, nie na sympatycznym przenikaniu się dusz, bardzo szybko do przesytu prowadzi i szczęście pierwszych chwil bezpowrotnie zatracą.

*

*

*

W dramacie „Lwiątko”¹⁰⁾, o który żywe toczyły się dyskusje, czytamy następującą rozmowę między starszym i młodszym mężczyzną:

Starszy. Wiek przyszły będzie wiekiem dziecka, tak jak miniony był wiekiem kobiety. Gdy zaś dziecko zdobędzie przynależne sobie prawa, moralność się udoskonali. Wtedy każdy będzie wiedział, że z życiem, które budzi i powołuje, łączą go inne związki, niż te, jakie społeczeństwo i prawo mu narzuca. Pojmujesz, że człowiek nie może się zwolnić od

swych obowiązków ojcowskich, choćby ziemię dokoła objechał. Królestwo można dać i odebrać, ale ojcostwa nie.

Młodszy. Wiem o tem.

Starszy. Nie czynimy jednak zadość sprawiedliwości, gdy poprzestajemy na *utrzymaniu* życia, które zbudziliśmy. Każdy powinien zawczasu zastanowić się nad pytaniem, czy ma prawo życie *budzić*...

Te słowa nasunęły mi tytuł tego dzieła i punkt wyjścia dla mego twierdzenia, że dzieciom przysługuje w pierwszym rzędzie prawo wyboru rodziców.

Najprzód jednak należy wziąć pod uwagę myśl, wciąż podnoszoną przez darwinistycznych autorów, że nauki przyrodnicze, do których obecnie i psychologia się zalicza, powinny być podstawą prawodawstwa i pedagogji. Człowiek musi poznać prawa doboru naturalnego i w ich duchu działać. Kary społeczne powinny służyć rozwojowi, powinny one być środkami ochronnymi naturalnego doboru. W pierwszej linii dokończyć się to musi tą drogą, by typ zbrodniczy, którego cechy jednakże tylko uczeni ustalać i rozpoznawać mogą, nie mógł się rozmnażać, aby właściwości jego dziedzicznie nie udzielały się potomstwu.

Tym sposobem rodzaj ludzki zwolna pozbędzie się atawizmów, wytworzonych przez dawniejsze niskie stopnie rozwoju. Oto pierwsze założenie ewolucji, dzięki której ludzkość zdoła w sobie „uśmiercić tygrysa i małpę”.

Na drugim punkcie postawić musimy żądanie, by ludzie, obciążeni chorobami fizycznymi lub umysłowymi, nie przekazywali ich potomstwu.

Co się tyczy tej dziedziczności, zdania są jeszcze bardziej podzielone. I tak, na przykład, w kwestji gruźlicy walczą między sobą znakomite powagi lekarskie, jedne bowiem uważają gruźlicę za dziedziczną, inne za zaraźliwą, tak że, gdyby dziecko usunąć od matki suchotnicy, nie groziłaby

mu ta choroba. Tak samo podzielone są zdania co do dziedziczności raka. Co do innych chorób natomiast, uzyskano zupełną pewność. Naprzykład, co do padaczki, to już i prawodawstwo wkroczyło, choć w praktyce niezawsze się tych przepisów przestrzega. Jednakże w sprawie syfilisu, alkoholizmu i niektórych wypadków nerwowych cierpień — chorób, które pod rozmaitą postacią, lecz nieuchronnie spadają na dzieci — dotychczas jeszcze prawodawstwo nic nie uczyniło!

Istnieje stary frazes, że rodzicom swym winniśmy wdzięczność za to, że nam dali życie. I rodzice nasi, co wiem z doświadczenia, mogli odziedziczyć fizyczne i duchowe zdrowie dzięki temu, że rodzice matki, rodzice ojca i ich przodkowie wcześniej wstępowali w szczęśliwe związki małżeńskie. W większości wypadków jednak dzieje się przeciwnie, i rodzice raczej powinnyby dzieci swe o przebaczenie prosić.

Gdy mówimy z ludźmi, którzy popadli w występki lub nędzę, lub też z ludźmi, dotkniętymi newrozą, czy jaką inną chorobą, czy wreszcie z takimi, którym dokuczają duchowy rozdźwięk, w większości przypadków napewno podadzą, jako pierwszą przyczynę swych nieszczęść, jakąś okoliczność swego urodzenia lub wieku dziecięcego. Albo zrodzili się ze zbyt młodych, zbyt starych lub słabowitych rodziców, albo spłodzono ich w stanie pijaństwa lub podchmielenia, albo też dała im życie matka, złamana pracą lub obdarzona zbyt licznem potomstwem. Zdarza się też, że zrodzili się w małżeństwie, zawartem bez miłości lub trwającym po wygaśnięciu miłości: we wstręcie poczęci, noszeni z uczuciem buntu, już we krwi swej mają zaród rozdźwięku lub przesytu życiowego. Rozliczne anormalności — między innymi kobiecy wstręt do mężczyzn — temi przyczynami wyjaśnić można. Niekiedy znowu chowali się

w ognisku rodzinnem, w którym doznawali ucisku, złych przykładów lub sprzecznych, zwalczających się wzajemnie wpływów.

Obecnie już tak silnie przejmujemy się znaczeniem dziedziczności, że młodzi ludzie, obciążeni dziedzicznie jakąkolwiek ułomnością, przekazywaną z pokolenia na pokolenie, zaczynają się przekonywać, że jest ich obowiązkiem raczej rzec się ojcostwa, niż swą nieszczęsną spuściznę udzielać potomstwu. Znam kobietę, w której rodzinie ze strony ojca i ze strony matki istniała dziedziczna choroba umysłowa, więc, choć sama zdrową była, z tego powodu nie wyszła za ukochanego człowieka. Wiem o innej, że zerwała z narzeczonym, przekonawszy się, że był pijakiem, nie chciała bowiem dzieciom swym dawać takiego ojca. Szczególniej na tym punkcie grzeszy bardzo wiele kobiet, gdyż nie wiedzą, że epilepsja i inne choroby — przede wszystkim zaś alkoholizm — często stąd biorą początek, że dziecko spłodził ojciec w stanie podchmielenia. Dla każdej młodej kobiety najlepszym kamieniem probierczym jej uczucia dla mężczyzny byłoby zbadanie, czy na myśl o dziedzicznym przekazaniu jego cech i przymiotów własnemu dziecku radość, czy też niepokój i trwoga ją ogarniają.

Nietylko w pijaństwie grzeszą mężczyźni przeciw przyszłemu pokoleniu, lecz i w inny sposób, który jeszcze zgubniejsze sprządza następstwa.

Jednakże i u mężczyzn sumienie budzić się zaczyna, co okazuje się nietylko w postanowieniu zrzeczenia się małżeństwa, jeśli mają dzieciom swym lichą spuściznę przekazać, lecz i w innym postępowaniu moralnem, na przykład w następującem. Pewien młody doktor uważał się za zdrowego, gdy się żenił. Odkrył swą pomyłkę zbyt późno i miał tylko do wyboru szkodzić swej żonie lub z nią się rozłączyć. Ponieważ się wzajemnie gorąco kochali, jedy-

nem wyjściem było rozłączyć się. Poprzestawać na przyjaźni w małżeństwie uważał za rzecz niemożliwą i niesłuszną, gdyż nie chciał swej żony pozbawiać macierzyńskich rozkoszy. Wybrał śmierć — pozbawił się życia w ten sposób, by żona mogła uwierzyć w nieszczęśliwy wypadek.

Toż samo uczynił i inny mężczyzna, który, przeżywszy z żoną kilka lat i mając z nią już troje dzieci, dowiedział się, że jest jej przyrodnim bratem.

Jednakże postęпки tych dwóch mężczyzn i poprzednio wymienionych kobiet, są to do tej pory odosobnione fakta. Potrzeba na to rozwoju kilku pokoleń, by w kobietach zbudził się instynkt, wzbraniający im uczynić ojcem swych dzieci fizycznie lub moralnie upadłego lub zwyrodniałego mężczyznę. W tym kierunku instynkt mężczyzny jest już silniejszy. Natomiast stępsiał on w innym względzie, pod wpływem błędnego pojęcia prawnego, które każe kobiecie ulegać żądaniom, przeciw którym cała jej istota bunt podnosi. Istotnie, w tym względzie ciąży na kobiecie tylko jeden obowiązek, ale niezłomny, a każde wykroczenie przeciw niemu jest zbrodnią. Jest to obowiązek poczęcia istoty, której ma dać życie w miłości i czystości, w piękności i zdrowiu, w pełnej wzajemnej harmonji, za wspólną zgodą i przy wspólnem szczęściu — nie zaś w pijackiem odurzeniu, w tępem nawyknięciu, w przesycie, w połowicznym lub opornym nastroju. Póki kobiety tego swego obowiązku nie uznają, zawsze jeszcze ziemia zaludniać się będzie istotami, które już w chwili poczęcia okradziono z najlepszych podstaw radości życia i życiowej dzielności. Niekiedy już wcześniej i w sposób widoczny zdradzają one cechy rozdźwięku i zwyrodnienia. Niekiedy przez dłuższy czas uchodzą za silne i kwitnące okazy rodzaju ludzkiego, aż wkońcu, w chwili decydującej, łamią się skutkiem braku odpowied-

niej fizycznej i psychicznej siły odpornej, gdyż są jej już z urodzenia pozbawieni.

O ile chodzi o małżeństwa między zdrowymi i dorosłymi istotami, najlepiej jest, gdy nie prawo, lecz obyczaj wpływ wywiera. Dopiero gdy dzieci zawczasu poznawać będą swe przyszłe zadania, jako istot płciowych, ojcowie i matki będą mogli w ich świadomości, zamiast abstrakcyjnego pojęcia czystości, wyryć ognistymi głoskami konkretne przykazanie wstydlivosti, nakazujące swe zdrowie, niewinność, wdzięk zachować dla istoty, którą kiedyś pokochać mają, i dla dzieci, które z tej miłości się zrodzą.

Instykt zachowania gatunku istotnie czyni człowieka niskim, małym lub śmiesznym — jak to u nas wykazywali Heidenstam i Strindberg, a gdzieindziej Maupassant i Tołstoj, każdy z innego wychodząc stanowiska, ale dzieje się tak tylko wtedy, gdy instykt ten występuje bez związku z celem, jaki mu wskazuje przyroda, lub też zmierza do tego celu bez względu na wytworzenie potomstwa, uzdolnionego do życia. Erotyka, burząca życie, zmniejszająca wartość jednostki jako twórcy życia, istotnie poniża człowieka, jest niemoralna z punktu widzenia współczesnego światopoglądu, który pragnie życia, ale przedewszystkiem spotęgowania życia i podniesienia go do kształtów wyższych.

Młódzież musi się zatem przejąć czcią dla swych przyszłych zadań, którym odpowiedzieć nie może, jeśli swą duchową i fizyczną piękność roztrwoni w lekkomyślnie zawiązywanych i zrywanych związkach bez zamiaru wierności, bez godności, jaką odpowiedzialność je przyobleka. Ale młodzież powinna również wiedzieć, że jeszcze bardziej sprzeniewierza się swemu zadaniu, gdy z chłodnym sercem i z chłodnymi zmysłami budzi dziecko do życia bądź to w małżeństwie, z pobudek światowych zawartem, bądź też

z pobudek moralnych trwającym mimo dysharmonji, którą nowej istocie przekazuje.

Najczęściej matki, których idealna świadomość stępiła i stłumiła się skutkiem nieustannego wiarołomstwa względem ich młodzieńczych marzeń, zwalczają energicznie u swych dzieci czyste instynkty erotyczne, czyste a ogniste uczucia, wyższe dążenia. Mówią naprzykład, że ponieważ miłość często po ślubie ustaje, można równie dobrze zawrzeć małżeństwo bez miłości, a dowodzenie to da się zestawić z rozumowaniem, że okręt uszkodzony można śmiało puszczać na morze, gdyż i tak jest rzeczą możliwą, że w ciągu podróży uszkodzony zostanie. Mówią one o brudnej zmysłowości, o wyższości małżeństw, z przyjaźni zawartych, o uspokojeniu, jakie daje spełnienie obowiązku. Słowem, za pomocą lodowych okładów zimnego rozsądku zabijają gorące, żywe dusze.

Dopiero wtedy, gdy córka w matce znajdzie mądrą a subtelną pomoc, która ją ustrzeże od lekkomyślnych pomyłek i otworzy jej oczy tam, gdzie ona sama niepewną będzie swych uczuć, gdy w jej duszy i nerwach ognistem pismem wyryte zostanie przekonanie, że byłaby istotą upadłą, gdyby się oddała z innych pobudek, niż z miłości wzajemnej, nastąpi wielki przewrót w dzisiejszych pojęciach moralnych. Póki ludzie myślą, że wolno z małżeństwem robić, co im się podoba, bez względu na to, z jakich pobudek w nie wstępują, że muszą np. żenić się z obowiązku dla dotrzymania dawniejszych przyrzeczeń lub zadośćuczynienia za dawniejsze błędy, że naprzykład wolno im z tęsknoty za własnem ogniskiem rodzinnem zawrzeć małżeństwo bez miłości — póty stoją na tym samym poziomie moralnym, co ten, kto morduje, bo przedtem kradł, lub kradł — bo był głodny. Jest wielką zbrodnią przeciw świętości rodu sądzić, że najdrażliwszą dziedzinę życia, dziedzinę, w któ-

rej niezliczone wpływy kształtują losy nowych pokoleń, wolno traktować według swego *widzimi się*.

Póki dzieci rodzą się i wzrastają w chłodnej atmosferze obowiązku lub burzliwej atmosferze niezgody, a takie małżeństwa nie przestają być uważane za moralne, póki wszelkie rodzaje rozstroju duchowego i chorób fizycznych przekazuje się dziedzicznie dzieciom, a rodzice mimo to nie tracą prawa do nazwy ludzi „uczciwych”, póty nie mamy najłżejszego wyobrażenia o tej nowej moralności, która stworzy nowego człowieka.

Ta nowa moralność ma jeszcze subtelniejsze wymagania. Obecnie zdarza się chyba rzadko, by młoda dziewczyna wychodziła zamąż nieświadoma istotnego znaczenia małżeństwa. Ale wśród moich rówieczniczek wiem o takiej, która swą nieświadomość przypłaciła umysłową chorobą, o innej — że nosiła się z myślą samobójstwa, o trzeciej znów, że pozostała stale oziębłą dla dziecka, o czwartej, że wydała na świat psychicznie nienormalne. Jednakże dla piękności małżeństwa i harmonji natury dziecka nie wystarcza, by kobieta mniej więcej wiedziała, co ją czeka. Pewien młody człowiek mówił mi raz, że u większości małżeństw już z samego początku pożycie zostało zatrute przez to, że mąż wnosi poglądy i przyzwyczajenia, przyjęte od tych nisko upadłych kobiet, które go w życie miłosne wtajemniczały, że skutkiem tego często w stosunku do żony niweczy najsubtelniejsze węzły, obraża najpiękniejsze uczucia¹¹⁾, że powinien on się uczyć cierpliwości i szacunku. Znam rzeczywiście mężów, którzy w życiu się do tego stosowali, gdyż przekonali się, że ich żona, jak się często zdarza u kobiet, oddała im serce i duszę, zanim się jej zmysły obudziły, i że tylko przez codzienne obcowanie zwolna i ona doszła do tego, że zatęskniła za zupełnem połączeniem. Tylko ta wzajemna tęsknota powinna dawać życie dziecku. Dziś jeszcze

wiele dzieci rodzi się z uprawnionej prostytucji lub z uprawnionego gwałtu. Jeszcze w świadomości wielu mężczyzn i kobiet nie świta brzask tej nabożnej czci, tego poczucia piękna wobec wielkiej tajemnicy poczęcia; nie myślimy jeszcze o tem, aby w młodzieży budzić uczucia uszanowania dla świętości własnej istoty, w której ma się kiedyś dopełnić ta tajemnica życia.

W tajemnicy tej są jeszcze niezbadane dziedziny, do których tylko intuicja przeniknęła. Tylko od czasu do czasu głęboki wzrok poety odkrywał niektóre z tych niezliczonych pociągów i wstrętów; wśród zmiennych duchowych i zmysłowych nastrojów kształtują one życie erotyczne współczesnego człowieka. Są to tajemnicze oddziaływania, które trwale lub przemijająco przeobrażać mogą najgłębsze uczucia. Wszystkie te mistyczne wpływy, subtelna tkanka tych delikatnych nitki, składają się na wątek życia dziecka. I właśnie te tajemnicze okoliczności tłumaczą nam wielkie różnice między dziećmi tych samych rodziców, zachodzące i tam nawet, gdzie napozór zupełnie w tych samych zewnętrznych warunkach urodziły się i wzrastały.

Podstawą przyszłego erotycznego szczęścia u szczęśliwszych pokoleń przyszłych jest, by ludzie w tych wszystkich dodatkowych objawach instynktu, tych kategorycznych nakazach krwi i nerwów byli razem uważnymi słuchaczami i nieugiętymi władcami.

Czasy obecne mają w spadku przejęte obyczaje i nowonabyte nałogi, a jedne i drugie przełamać należy, zanim w erotyce dusza i zmysły w nierozdzielnej całość się zleją, innemi słowy — zanim ta jedność i całkowitość uznana zostanie jako jedynie obowiązująca moralność w stosunku wzajemnym kobiety i mężczyzny.

Zarówno między genialnymi mężczyznami, jak między jednostronnymi szermierkami praw kobiecych, zdarzają się wprawdzie tacy, którzy sądzą, że rozwój zupełnie innym pójdzie torem. Gdy jasno poznamy i zbadamy naukowo niski popęd, który jest podstawą miłości, jednostki wyższe albo popęd ten zadowalać będą w sposób bezwstydnny i zwierzęcy bez ubarwiania go uczuciami, albo też zupełnie wyłamią się z pod jego władzy, a siły życiowe, treść uczuć, które dziś miłość trwoni i wyczerpuje, inne, wyższe znajdą zastosowanie.

Przypuszczenie to nie jest bynajmniej nieprawdopodobne. Wykazywałam już, że funkcje macierzyńskie pochłaniają tyle fizycznych i psychicznych sił kobiety, iż ona na polu duchowej twórczości nigdy mężczyźnie dorównać nie może. To, co wówczas tylko intuicyjnie przypuszczałam, potwierdzili mi później rzeczoznawcy. Tak np. jeden z fińskich lekarzy dowodził, że cała siła życiowa organizmów niższych koncentruje się w twórczości płciowej, a im wyżej wstępujemy, tem więcej spotykamy siły wyzwolonej, która, o ile nie jest spożytkowana dla wytworzenia nowych pokoleń, może znaleźć zastosowanie w duchowej twórczości. Każda z tych dwóch odrębnych gałęzi żywotności ludzkiej musi do pewnego stopnia hamująco działać na drugą. Wedle wyżej wymienionego autora, to jest właśnie naturalną przyczyną mniejszej płodności człowieka kulturalnego — a zdaniem dawniej cytowanego pesymisty — rozstrzygać będzie o zapowiadanym upadku, o zaniku miłości.

Mojem zdaniem, miłość zyska tylko na względnem osłabieniu popędu i jego naukowem wyjaśnieniu. Ludzie wtedy nie będą brać popędu i miłości za jedno, gdyż on w niej zawsze tkwi, ale tylko w ten sposób, jak rzeźby jaskiniowego człowieka kryją się w dziełach Michała Anioła. Dopiero wtedy właśnie człowiek będzie mógł kochać

wszystkimi siłami całej swej ludzkiej istoty, gdy miłość będzie — jak się pięknie wyraził Amerykanin Thoreau — nie tylko „żarem, ale i blaskiem”.

Przekona się wtedy, jak miłość może wzbogacać życie, gdy stanie się szczęściem, godnym istoty ludzkiej, twórczością artystyczną, religijnem nabożeństwem, — wreszcie wyrazem zupełnej jedności zakochanych w nowej istocie, w istocie, która wtedy naprawdę będzie się poczuwała do wdzięczności za otrzymane życie.

*
* *

Gdy chodzi o udoskonalenie rodu ludzkiego, przeobrażenie uczuć i zwyczajów zawsze jest rzeczą zasadniczą, a wpływ prawodawstwa ma w porównaniu z niem tylko drugorzędne znaczenie. I ono jednak ma tu pewne zadanie do spełnienia, jak już poprzednio zaznaczyłam. Zwłaszcza w kwestji chorób, których dziedziczność stwierdzono nieodwołalnie, społeczeństwo powinno postawić zapory do małżeństwa. W Niemczech i Ameryce uczyniono dobry początek w tym kierunku, mianowicie zażądano prawa, obowiązującego obie strony, wstępujące w związek małżeński, do przedstawienia świadectwa lekarskiego, orzekającego o ich stanie zdrowia. Pozostawianoby im mimo to zawsze jeszcze wolność decyzji, lecz przynajmniej nie przystępowałyby, jak dziś, nieświadomie do małżeństwa, narażając siebie samych i swe dzieci na zgubne skutki. Można przypuścić, że po tem zapoczątkowaniu rozwinąłby się zwyczaj, tak że dalsze środki prawodawcze okazałyby się zbędzonymi, gdyż ludzie dobrowolnie rzekliby się najszkodliwszej ze wszystkich swobód, swobody obdarzania życiem marnego potomstwa; dzisiaj natomiast zakaz małżeński nie zapo-

biegłby ojcostwu. Masy mogłyby bowiem i poza małżeństwem w dalszym ciągu okradać dzieci ze szczęścia i zdrowia już przed ich urodzeniem, obciążając je dziedzicznymi chorobami lub złemi skłonnościami¹²).

*
*
*

Nietzsche, który niewiele wie o miłości, gdyż prawie nic nie wie o kobiecie, i który z tej racji, mówiąc o powyższej kwestji, mało mówi rzeczy, którychby służyć było warto, wypowiedział jednak o rodzicielskiej roli słowa głębsze, niż ktokolwiek w naszych czasach. Widział on, jaki brud i jaka nędza kryją się pod nazwą małżeństwa; jaka fuszerka, jaka ignorancja pod mianem wychowania! Wygłosił też wspaniałe i wieszczę słowa o tem, do czego człowiek przez rodzicielstwo dążyć powinien, i czem ono jest dla niego:

Chcę, by twe zwycięstwo i twa wolność za dzieckiem tęskniły. Żywe pomniki twego zwycięstwa i wyzwolenia masz budować.

Budować powinieneś ponad sobą. Przedtem jednak sam musisz być zbudowany, prostokątny ciałem i duszą.

Nie rozrastać się winienez, lecz piąć ku górze! Nato służyć ci ma ogród małżeński!

Wyższe ciało masz stworzyć, pierwszy ruch, koło, toczące się własną siłą — twórcę masz stworzyć.

Małżeństwem nazywam wolę dwojga dla stworzenia czegoś, co jest większe, niż ci, co je stworzyli. Cześć wzajemną nazywam małżeństwem, cześć dla takiej woli w drugiej istocie.

NIEZRODZONE POKOLENIA I PRACA KOBIECA.

Mało który moment życia współczesnego zdradza równie jaskrawe, a równie nieświadome rozdwojenie między teorią a praktyką, jak sprawa kobieca. Wiele z pomiędzy jej bojowniczek z oburzeniem protestuje przeciw przypuszczeniu, że mogłyby wziąć udział jakikolwiek w takim wyzwoleniu osobistości, które obejmuje: „swobodę dla wszystkich sił i władz indywidualności”. Indywidualizm i samotność są to dla nich niskie wyrazy o grzesznym znaczeniu! Nie przeczuwają one bynajmniej, że emancypacja kobiet była rzeczywiście największym egoistycznym ruchem 19-go stulecia, a nawet najsilniejszym działaniem samoistności, kiedykolwiek w dziejach widzianem. Oswobodzenie sił i osobistości kobiecej nigdy nie przedstawiało im się z innej strony, jak tylko w formie idealnej walki o sprawiedliwość i szlachetnego zwycięstwa. A była ona tem istotnie, jak każda inna samoistność, mająca na celu uznanie praw osobistości ludzkiej do pełnego rozwoju sił w zupełnej swobodzie i całkowitej odpowiedzialności osobistej. Ale jak każde takie osobiste dążenie jednostki, klasy lub rasy łatwo przeobraża się w nieuprawniony egoizm, tak też stało się i z kobietą.

Wielka, głęboka, poważna emancypacja kobiet z biegiem czasu otrzymała nową nazwę — sprawy kobiecej. Zmiana określenia szła w parze ze zmianą myśli przewodniej. Z rzeczywistego ruchu emancypacyjnego — t. j. z wyzwolenia skrzepowanych sił kobiety i jej przytłumionej indywidualności — stał się ten ruch „sprawą”, t. j. instytucją społeczną, mającą swe urzędniczki i doktrynę z dogmatami.

Niewątpliwie dotychczas jeszcze żywem słowem i piśmem zapewniamy nas, że sprawa kobieca zmierza do szczę-

ścia i rozwoju całej ludzkości. W rzeczywistości jednak, kwestja kobieca od czasu, gdy stała się „sprawą”, jest sama dla siebie celem, a jej przewodniczki coraz bardziej tracają pogląd na jej związek z innymi współczesnymi kwestjami. Celem jej — zresztą zupełnie uprawnionym — było rozszerzenie praw obywatelskich i zakresu działalności kobiety, a w obu razach miano na względzie właściwie tylko kobiety klas wyższych. W obu tych dążeniach jednakże bojowniczkami coraz bardziej stawały w sprzeczności z głównym i zasadniczym prawem, z prawem osobistości kobiecej do myślenia własnymi myślami i torowania sobie drogi własnej, choćby te myśli i ta droga dążyły w zupełnie innym kierunku, niż ten, jaki wskazują feministki. Te ostatnie, z jednej strony, coraz dalsze są od przyznania pojedynczym kobietom wolności, do której mają prawo, z drugiej zaś strony, stają się ślepe na skutki rzucania się całej płci żeńskiej do prac, zupełnie i wyłącznie na zewnątrz zwróconych, na głęboko sięgający wpływ na obecne warunki pracy, na istnienie mężczyzny i rodziny, na społeczeństwo, jako całość.

Znieść paragraf niesprawiedliwego dla kobiet prawa, zwrócić setki kobiet na takie pole pracy, na którym poprzednio tylko dziesięć pracowało, lub jedną na takie, na którym żadnej nie było — oto kamienie wytyczne na drodze postępu sprawy kobiecej, na linii, wytkniętej bez uwzględnienia kobiecych zdolności, kobiecej natury i warunków zewnętrznych.

Okrzyk jednej z feministek na wiadomość, że kobieta rzeźnikiem została: „Idź i zrób coś podobnego!” i fakt, że pewna Amerykanka praktykuje jako kat — oto zjawiska charakterystyczne dla tego kierunku!

To, że emancypacja istotnie przestała być wyzwoleniem, które duszę i serce rozszerza, że obecnie zupełnie urzędowo, po kupiecku i dogmatycznie jest prowadzona, bez poczucia kipiącej bujności i różnorodności życia, że stała się

egoistycznym celem w sobie zamkniętym — to sprawiło, że ja i inne kobiety z mego pokolenia, a jeszcze znacznie więcej młodszych zerwało z ruchem kobiecym, jakkolwiek my wszystkie pragniemy *wyzwolenia* kobiety. U przodowniczek sprawy 'kobiecej' coraz bardziej wychodzi najaw to samo, co się i przy innych sprawach tak często okazuje, mianowicie: „że cel, za którym gonią, jest właśnie koniem, który się odprzągnął od naszego własnego wózka”. Jak ślepo fanatycy sprawy kobiecej omijali inne współczesne kwestje, okaże się najwyraźniej, gdy się przyjrzymy ich stanowisku wobec najważniejszej kwestji współczesnej, t. j. kwestji socjalnej.

Kongres kobiecy w Londynie w r. 1899 był bardzo znamienny w tym względzie, zarówno co się tyczy odstępstwa od dogmatów feministycznych, jak i ich obrony. Pod tym ostatnim względem najcharakterystyczniejszymi były wywody Finlandki, Aleksandry Gripenberg, przeciw prawom ochrony pracy kobiecej. Twierdziła ona, że prawa te są pozostałością przestarzałej zasady, przyznającej kobiecie nie prawa, lecz przywileje, że ochrania się kobietę, zamiast dać się jej samej bronić, że traktuje się ją jako cenną własność narodu, nie jako jego część. Zaznaczywszy zaś, że dojrzała kobieta powinna mieć te same prawa, co dojrzały mężczyzna, pyta, jakim prawem mianoby kobiecie bronić pracować dlatego, że jest zamężna i ma dzieci? Prawodawstwo ochronne usuwa kobietę z fabryk i warsztatów, a nietylko, że nie zasługuje ono bynajmniej na poparcie ze strony kobiet, lecz raczej powinnyby one, przeciwnie, obstawać przy równych prawach ochronnych dla mężczyzn i kobiet, przy nauce zawodowej i rozszerzaniu zakresu pracy kobiecej.

Całe to dowodzenie jest zupełnie konsekwentne z punktu wyjścia panny Gripenberg i jej współwyznawczyń, mianowicie z tego, że ograniczenie pracy kobiecej sprzeciwia się „jednemu z najważniejszych zasad współczesnych niepodle-

głości jednostki”, z której wynika dla mężczyzn i dla kobiet prawo wyboru pracy, oraz że przywileje, uzasadniane płcią kobiety, stawały jej na przeszkodzie do równouprawnienia z mężczyzną.

Ale cały ten sposób dowodzenia opiera się na sofistycznym poglądzie, który spaczył całą sprawę kobiecą: mianowicie, że można kobietę wyzwolić z jej przyrodzonych ograniczeń. Opiera się on również i na innej sofistycznej myśli, z pomocą której kapitalistyczne społeczeństwo zwalcza każdy projekt prawa ochronnego czy to dla mężczyzn, czy dla kobiet lub dzieci, mianowicie, że każde prawo ochronne jest przekroczeniem niezależności osobistej jednostek.

Każdy jednak społecznie uświadomiony człowiek wie dobrze, że ta „niezależność jednostki” w społeczeństwie, zbudowanym na wielkoprzemysłowej produkcji, jest wobec rzeczywistości pustym frazesem, podwójnie pustym, gdy o kobietę chodzi.

Nigdy jeszcze nie słyszałam, by którakolwiek kobieta domagała się dla kobiet służby wojskowej, jako równoważnika równych z mężczyzną praw obywatelskich. To jednak wynikałoby nieuchronnie z argumentu, przytoczonego powyżej, że kobiecie na zasadzie jej płci żadnych przywilejów przyznawać nie należy. Największym przywilejem, jaki sobie w obecnych czasach wyobrazić możemy, jest przecież właśnie zwolnienie się od przykrości i straty czasu, połączonej ze służbą wojskową, oraz od niebezpieczeństw i grozy wojny! Że zaś kobieta nie jest *absolutnie* niezdolną do służby wojskowej, tego już niejednokrotnie kobiety dowiodły, mianowicie niedawno u Boerów. Jest to zatem wysokim stopniem niekonsekwencji, jeżeli feministki lękają się tej ostatniej konsekwencji swych zasad i uznają rolę macierzyńską za dostateczny powód do zwolnienia się od służby woj-

skowej nawet i w takim razie, gdy kobieta otrzymała też same prawa obywatelskie, co mężczyzna.

Natomiast inne kobiety zupełnie konsekwentnie oświadczają, że i na innym polu równie zabójczej walki, to jest na polu wielkiego przemysłu, też same macierzyńskie funkcje domagają się dla kobiety pewnych przywilejów, że z drugiej strony następstwem naturalnem tych macierzyńskich funkcji musi być dobrowolne poddanie się pewnym ograniczeniom indywidualnej niezależności, mianowicie w tych wypadkach, gdzie nie można przekroczyć zakreślonych przez przyrodę granic bez naruszenia praw osoby trzeciej. Tą osobą trzecią bywa w danym wypadku dziecko.

Leży to w zakresie indywidualnych praw kobiety, zarówno jak i mężczyzny, nie chcieć małżeństwa lub chcieć tylko bezdzietnego małżeństwa. Można nie chcieć mieć dzieci albo z bardzo egoistycznych, albo też z mocno altruistycznych pobudek. Leży to także w zakresie indywidualnych praw kobiety i mężczyzny, by nie chcieć tego, co się uważa za zaporę do swego osobistego rozwoju lub swobody ruchów, a zatem wyrzec się macierzyństwa lub miłości, jeżeli się na jedno lub drugie z tego punktu widzenia patrzy. Kobieta ma najzupełniejsze prawo przeobrazić się w „płeć trzecią” — w rodzaj pszczoły-robotnicy lub mrówki bezpłciowej, jeżeli w tem swe najwyższe szczęście upatruje.

Gdy przed kilku laty brałam udział w ruchu kobiecym¹⁾, byłam jeszcze tak naiwną, że macierzyństwo uważałam za punkt centralny w naturze większości kobiet. Dyskusja, tocząca się nad tą kwestją, odkryła mi, że konieczność, zmuszająca kobiety do pracy, że ambicja, rozbudzona przez tę pracę, wyzwalającą siły kobiece, że przeobrażające się pod wpływem wielu innych warunków współczesnych życie umysłowe kobiet — odsunęły narazie ich macierzyńskie instynkty na plan ostatni. Sądziłam, że wówczas nie było

jeszcze zbyt późno, by przed tem niebezpieczeństwem ostrzegać. Rzeczywiście, istnieją kobiety, u których uczucie erotyczne zupełnie zanikło; są inne, nie mogące u współczesnego mężczyzny spotkać się z tą głęboką, uduchowioną harmonją erotyczną, której zupełnie słusznie pragną; najliczniejszymi są te, które pragną miłości, lecz nie pragną macierzyństwa, a nawet go się lękają.

Jedna ze sławnych niemieckich autorek w swej ostatniej książce²⁾ pisała o tej trwodze, „o tej wiecznie czynnej niepokojnej obawie macierzyństwa”, która dziś przenika znaczny zastęp kobiet działających lub pracy twórczej oddanych. „Ta trwoga, ten wstręt są tak silne, tak życiu ich całemu kierunek nadają, że możnaby prawie przypuszczać, iż to jest jakiś głęboki zwyrodniały instynkt, który jednak — jak wszystkie instynkty przeciwne naturze — z okrutnej konieczności się począł, zrodził i przez nią wyhodowany spotęźniał. Zdaje się, jak gdyby jakiś głos tajemny ostrzegał te kobiety, że, składając haracz należny swej niewieściej naturze, tracą całą siłę, jasność i bystrość umysłową, które je ponad przeciętny poziom ich płci wywyższa. Być może także, że pewien rodzaj kobiet słusznie się tej obawie poddaje”.

Równie silnie jak autorka niemiecka jestem przekonana, że każde zjawisko — zdrowie czy choroba — jest nieuniknionem następstwem danych przyczyn. Jestem też wiele silniej, niż jakkolwiek feministka, przekonana, że leży to w granicach indywidualnej wolności ludzkiej wybrać dla siebie kierunek rozwoju, szczęścia lub upadku. Nie myślę też już bynajmniej mówić do tych kobiet, które nie pragną macierzyństwa. Istotnie, byłoby nieszczęściem, gdyby te kobiety, których nigdy nie rozrzewniło dotknięcie drobnej rączki dziecięcej, które nigdy nie zatęskniły za tem, by się całkowicie oddać drogiej istocie, matkami zostały! Dzieci ich byłyby jeszcze bardziej pożałowania godne, niż one same! Ta-

kich kobiet jest obecnie wiele, a przez jakiś czas jeszcze zastęp ich zwiększać się będzie. Są jednak między nimi i takie, w których instynkt macierzyński nie zamarł, lecz jest nieświadomy. Współczesne umysłowo analizujące, fizycznie i psychicznie wysubtelnione natury kobiece odstręcza często surowa męska natura, jej wymagania i brak zrozumienia. Czynniki erotyczny w naturze tych kobiet więdnie, jak pączek, który się nie zdołał rozwinąć. Egzaltując się dla jakiegoś obowiązku lub dla jakiejś przyjaciółki, znadują ujście dla tej potrzeby oddania się, której właściwego znaczenia nie pojmują lub któremu przeczą, a często wkońcu mści się to na nich w sposób tragiczny.

Narazie zamierzam mówić tylko o tem, że każda kobieta, która jeszcze nie przestała pragnąć macierzyństwa, już jako panna, a tem bardziej jako mężatka, ma pewne obowiązki dla niezrodzonego pokolenia, a usuwanie się od tych obowiązków jest objawem bezwzględego egoizmu. Egoizm ten bywa często tylko formą przejawiania się tego wielkiego instynktu, który obok instynktu utrzymania gatunku rządzi życiem naszym, mianowicie samozachowawczego. To właśnie w oczach tych, co się zajmują wyzwoleniem kobiety, powinnyby rzucać groźne światło na wyhodowany przez twarłą konieczność egoizm pracownicy współczesnej.

Wyrażając się bowiem najłagodniej, jest to, co najmniej, bezmyślnością mówić o wolności kobiety, o jej niezależności, gdy ona pracuje, jak bydlę robocze, dla zdobycia tego minimum środków utrzymania, które ją od głodowej śmierci ratuje, i to w warunkach, w których swobodne wykonywanie pracy, zarówno dla kobiety, jak dla mężczyzny, jest pustym dźwiękiem. Pozwolę sobie na przykładzie wyświecić następstwa takiej wolności.

W czasach, gdy w Anglii i kobiety pracowały przy fabrykacji bieli ołowianej, zbadano 77 kobiet w pewnej fa-

bryce, i wykazało się, że w epoce, którą badanie obejmowało, zdarzyło się wśród nich 21 porodów nieżywych, 90 poronień, a oprócz tego 40 niemowląt, piersią karmionych, zmarło w konwulsjach skutkiem zatrucia pokarmu matki. W wieku między rokiem 18 a 23 organizm kobiet cierpiał najwięcej skutkiem pracy w tym zawodzie, a oprócz następstw powyższych zanotowano jeszcze ślepotę, kulawiznę i inne. Jeden z lekarzy angielskich oświadczył, że długoletnie dokładne badania przekonały go, iż olbrzymia śmiertelność niemowląt w okręgach fabrycznych w pierwszym rzędzie wynika z odstawiania dzieci od piersi i pozbawiania ich macierzyńskich starań już w kilka tygodni po urodzeniu. Tymczasem dziecko potrzebuje pokarmu matki co najmniej przez sześć miesięcy, zważywszy, że go nie można całkowicie sztucznym zastąpić, zaś najmniej tam, gdzie nie można tego z należytą starannością dokonać. W niektórych fabrycznych okręgach tkackich, np. w Nottingham, gdzie się fabrykują koronki, i gdzie się właśnie najwięcej uskarżano na prawa ochronne, ograniczające pracę kobiet, z 1000 dzieci umiera 200, śmiertelność w miastach przemysłowych jest 4 i 5 razy większa, niż we wsiach okolicznych.

A jednak względnie śmierć dzieci jest jeszcze złem najmniejszym: smutniejszym jest, że te, które się odchowają, na zawsze pozostają wątłe i to w znacznej części z przyczyny braku starań macierzyńskich w dzieciństwie.

Na Śląsku, gdzie dzieci i młode dziewczęta zatrudnia przemysł szklany, praca ta tak nadwątła ich budowę kostną, że gdy zostają matkami, mają najcięższe porody. Z tego powodu stanowią najlepszy materiał do studjów operacyjnych, i młodzi adepci sztuki lekarskiej jeżdżą na Śląsk, aby nabyć umiejętności i wprawy.

A zatem, zanim kobieta dojrzeje i do pełnoletności dojdzie, a więc wedle poglądu feministek „sama się chronić zdo-

ła”, zostaje w ten sposób zniszczona. Gdyby zaś kto zarzucił, że to, co powiedziano wyżej, wchodzi w zakres ochrony dzieci, nie zaś ochrony kobiet, odpowiedź sama się narzuca. Ochrona kobiet i ochrona dzieci pozostają ze sobą w tak ścisłym związku, że ich wcale oddzielać nie można. Te pracę zniszczone matki dają życie dzieciom już z urodzenia wątłym i obdarzonym tak małą siłą odporną, że z większą jeszcze trudnością znoszą ciężar pracy, a swe chęłactwo w dalszym ciągu przekazują następującym pokoleniom. Przyczyna i skutek tak ściśle się ze sobą splatają, że nie można ich sprawiedliwie rozdzielić między pracę dzieci a pracę kobiet.

I feministki chyba przyznać muszą, że zakres ich praw kończy się tam, gdzie się prawa innych zaczynają. Nigdy nie przyszłoby im na myśl w imię prawa niezależności osobistej dozwolić kobiecie zagarnąć pod klomby swego ogrodu grunt sąsiada lub dla własnego zakładu przemysłowego przywłaszczać sobie część siły wodnej, będącej cudzą własnością.

A czyż one nie widzą, że takim samem ograniczeniem wolności osobistej kobiety są prawa dziecka, mogącego się narodzić, dziecka, którego najosobistszą własność, siłę życiową, ona zgóry rabuje i trwoni?

Kobieta, która z tego i owego, ważnego czy bagatelnego powodu, raz na zawsze małżeństwa się zrzeka, ma zupełne prawo niszczyć się pracą, jeżeli przez to, jako niezdolna do pracy, nie spada ciężarem na innych.

Ale kobiecie, która przypuszcza możliwość macierzyństwa, albo kobiecie, dla której ono już jest nadzieją, nie wolno przez bezmierną, dowolnie wykonywaną pracę poświęcać sił żywotnych i roboczych niezrodzonego pokolenia, aby potem wydała na świat dzieci słabe, chorowite, fizycznie wątłe, a wreszcie pod względem wychowania zaniedbane.

Dogmatycznym wyznawczyniom feministycznych zasad nie przychodzi wcale na myśl, że ich przemówienia o „indywidualności” kobiety, ich twierdzenia, że nie należy jej niezależności krępować z tej racji, iż jest ona żoną i matką — prowadzą do oburzającej poniewierki nie tylko dzieci, lecz samych kobiet, gdyż każde żądanie równości tam, gdzie natura sama nierówności stworzyła, staje się poniewierką strony słabszej! Równość nie jest sprawiedliwością — przeciwnie, jest ona nieraz dojmującą krzywdą!

Na kongresie kobiecym w Londynie jako gorąca orędowniczka prawodawstwa ochronnego dla kobiet występowała M-rs Sidney Webb, a zdanie jej, oparte na osobistym doświadczeniu i głębokich studjach, czyniło ją sto razy kompetentniejszą w tej kwestji, niż jej przeciwniczki. Już pod swem panińskim nazwiskiem, jako Beatrice Potter, zwróciła M-rs Webb uwagę na siebie przez swe artykuły w kwestjach społecznych, a przez sześć tygodni pracowała w jednej z fabryk, aby się osobiście zapoznać z warunkami życia robotnic. W wielkiej książce Karola Booth'a *Życie i Praca w Londynie* opracowała ona jeden rozdział, a oprócz mnóstwa pomniejszych artykułów napisała do spółki z mężem sławne, na obszernych badaniach oparte, prace: *Historja Trade Union'ów i Demokracja Przemysłowa*. Prócz tego wykłada na nowym ekonomicznym wydziale londyńskiego uniwersytetu.

Jednakże rysem charakterystycznym dogmatyki feministek jest, że ich kierowniczkki, które tyle ogólnikowych wygłaszają frazesów o tem, co kobiety już zdziałały, i o tem wszystkim, co jeszcze zdziałać mogą, są więcej niż ktokolwiek wstrzeźliwie w wyrażeniu uznania tym kobietom, które istotne i znakomite usługi cywilizacji oddały! Tylko to podnoszą i cenią, czego dokonają zbiorowo w swej korporacji i w swym korporacyjnym duchu, natomiast zapamiętałe zwalczają, uparcie przemilczają lub poniżają wszelką taką dzia-

łalność kobiecą, która się z ich strategicznymi planami nie zgadza i ich korporacyjnej dyscyplinie sprzeciwia.

Dlatego też poważne argumenty Mrs. Webb i innych mówczyń nie robiły żadnego wrażenia na grupie feministek, które w kwestji pracy kobiecej zajmowały przestarzałe stanowisko indywidualizmu, nienaruszone przez poczucie solidarności społecznej, stanowiącej wynik najnowszego czasu. Na szczęście, prawodawstwo ochronne nie zależy od tego rodzaju feministek! Ruch robotniczy i biorący w nich udział mężczyźni i kobiety wszystkich klas społecznych przeprowadzą je wkońcu.

Ruch, dążący do unormowania dnia roboczego, opiera się na doświadczeniu, że dzięki większej intensywności pracy można w krótszym przeciągu czasu dokonać tyleż, co w dłuższym, i kroczy od zwycięstwa do zwycięstwa.

Najprzód wziął on pod uwagę pracę dzieci i wyrostków. Już kiedyindziej³⁾ miałam sposobność zaznaczyć, że wpływ pracy fabrycznej na zdrowie samych kobiet i zrodzonych przez nie dzieci sprawił, iż przedewszystkiem w Anglii, a potem w innych krajach europejskich zaczęto przyjmować konieczność unormowania dnia roboczego dla kobiet. Żądania dotyczyły i dotyczą trzech punktów: oznaczenia maksymalnego dnia roboczego dla kobiet, ograniczenie lub, lepiej jeszcze, zniesienie pracy nocnej kobiet, poniekąd także pracy w kopalniach i niektórych innych zgubnych dla zdrowia przedsiębiorstwach; wkońcu ochronę położnic. W większości europejskich krajów ustalono obecnie normalny czas roboczy na 8 — 11 godzin; praca nocna, praca w kopalniach i praca dodatkowa zostały zakazane albo znacznie ograniczone, a dla położnic przepisano 3 — 8 tygodniową przerwę w pracy.

Więcej jeszcze dla kobiet niż dla mężczyzn należałoby przyjąć ośmiogodzinny dzień roboczy, jako normę. Ośmiogodzinny dzień roboczy nietylko zabezpiecza kobiecie, zarów-

no jak mężczyźnie, możliwość zachowania zdrowia i wypełnienia życia uszlachetniającymi rozrywkami, ale dla kobiety zamężnej jest on niezbędnym warunkiem utrzymania porządku i wygody w domu, zapewnienia dzieciom fizycznych starań i jakiegokolwiek wychowania. Dla kobiety normalny czas roboczy jest i z tego względu ważniejszy niż dla mężczyzny, że na niej poza pracą fabryczną ciąży jeszcze obowiązki domowe. Niebezpieczeństwa pracy nocnej i kopalnianej nie tylko z punktu widzenia higieny, lecz i moralności, tak biją w oczy, że w tym wypadku chyba już nie potrzeba przytaczać więcej argumentów na obronę prawodawstwa ochronnego⁴).

Zresztą nie tylko teoretyczne argumenty wytaczają feministki przeciw prawodawstwu ochronnemu. Zarówno z ich obozu, jak z obozu demokratyczno-społecznego dają się słyszeć i inne, bardziej uzasadnione zarzuty. Przedewszystkiem ten np., że prawodawstwo ochronne pozbawi pracy jeszcze więcej kobiet, że, nie mogąc zarobić na utrzymanie, zmuszone będą oddać się prostytucji. Zapomina się przytem, że ten sam skutek wywołują niskie zarobki w wielu gałęziach pracy, i że te niskie zarobki są znowuż następstwem zbyt licznej podaży kobiecych sił roboczych! W ostatnich czasach np. z jednego szwedzkiego miasta fabrycznego doniesiono, iż tam z jednej tylko fabryki 80 robotnic zapisanych było w policji! Już to samo powinno być jednym z niezliczonych dowodów, że obecne warunki pracy, nie zaś prawodawstwo ochronne, zwalczać należy, gdyż ono właśnie wywoła wkońcu poprawę tych warunków.

Dalej słyszymy, że, utrudniając kobietom przystęp do fabryk, zwracamy je do przemysłu domowego, znacznie szkodliwszego dla zdrowia i podkopującego siły. Na to przytoczyć można nie tylko oparte na doświadczeniu wnioski pani Wettstein - Adelt, lecz i angielski projekt prawa z r. 1899, zmierzający do unormowania pracy domowej w ten sposób,

by każdy pracodawca przyjmował odpowiedzialność za higieniczne warunki miejsca, w którym się praca wykonywa, oraz by ilość pracujących, rozmiary pracowni i t. p. ściśle były określone. Projekt ten właśnie trafia na właściwą drogę do rozwiązania kwestji pracy zarobkowej kobiet w domu.

A dalej jeszcze słyszymy zarzut, że, przeszkadzając kobietom pracować w fabrykach, nie dajemy im przez to samo możliwości pielęgnowania i wychowywania dzieci, lecz zmuszamy je do posyłania tychże dzieci do fabryk. Na ten ostatni wypadek łatwo znaleźć radę; poprostu zabronić pracy fabrycznej dzieciom niżej lat 15-tu. Niedość na tem; mówią nam jeszcze, że wszelkie prawa, ograniczające udział kobiet w przemyśle, osiągną ten skutek, że „nie ochronią kobiet, pracujących w danym zawodzie, lecz ochronią zawód przed kobietami”. Tutaj o radę trochę trudniej, lecz możeby się i ona znalazła, gdyby dziesiątą część sił, służących agitacji za wolnością pracy kobiecej, poświęcić na uzdolnienie kobiety do prac takich, które są dla niej odpowiednie. Ale gdyby nawet tego nie można było dokazać, prawodawstwo ochronne samo przynosi środek zaradczy przeciw tym ujemnym następstwom. Najprzód zawsze dają się słyszeć skargi, że dana gałąź pracy upada skutkiem prawodawstwa ochronnego, ale później znajdują się nowe maszyny i nowe metody produkcji, które tanią siłę żywą czynią zbyteczną. Często skarżą się nawet tci, których wzięto w obronę, że prawo wyrządza im ekonomiczne szkody, lecz dłuższe doświadczenie przekonywa ich, że wzajemne oddziaływanie różnych czynników produkcji wkrótce wyrównywa przemijające niedogodności. Jednakże nieomylnym środkiem dla zapobieżenia bezrobociu kobiet, które prawodawstwo ochronne mogłoby spowodować, jest żądanie, będące już dziś na porządku dziennym wszystkich robotniczych organów — mianowicie: „prawo do pracy dla wszystkich” i pewien minimalny zarobek za pracę. To, obok

normalnego dnia roboczego, przez co rozumiemy już wypoczynek nocny i dzienny, obok różnych praw ochronnych, zabezpieczenia na starość i od nieszczęśliwych wypadków — są zasadnicze punkty, zmierzające do rozwiązania kwestji pracy kobiet i mężczyzn zarówno. Póki tych celów nie osiągniemy, można zawsze jeszcze do mężczyzn, tak samo jak do kobiet, stosować wyrok Ruskina o industrializmie współczesnym, że on zabija wszystko, co jest naprawdę ludzkiego w człowieku. „Fabrykujemy wszystko, mówi on, prócz prawdziwych ludzi; bielimy bawełniane tkaniny, hartujemy i uszlachetniamy stal, rafinujemy cukier, kształtujemy porcelanę i drukujemy książki. Jednakże w naszych kalkulacjach zysku nie leży to bynajmniej, by dać jedną żywą duszę wyrefinować, zreformować, zahartować lub ukształtować!”

Kobiety ze sfery robotniczej muszą jeszcze tymczasem, tak samo jak i mężczyźni, dźwigać ciężar cierpień, niebezpieczeństw, znosić przymus, jaki im solidarność w wielkiej walce o byt narzuca. Są to jednak jedyne warunki, które podnieść zdołają i mężczyźni i kobiety, częścią przez ich zjednoczenie, częścią przez coraz większe rozpowszechnianie zasady, zyskującej z dnia na dzień więcej uznania: że społeczeństwo winno na drodze prawodawczej unormować stosunki robocze swych członków, ażeby przez warunki życia i pracy, odpowiadające godności ludzkiej, kształcić zdrowsze, silniejsze i piękniejsze pokolenie.

W wiekiustym biegu rzeczy wszystko jest łączne jedno z drugim. Nieorganizowana, mierna i źle wynagradzana praca kobieca zmniejsza zarobki i pogarsza warunki pracy mężczyzn; praca fabryczna wywołuje nieudolność kobiety w gospodarstwie domowym, jej nieudolność do funkcji macierzyńskich. W fabrycznym turkocie, pośpiechu i rozgorączkowaniu tępieją nerwy, a z niemi i uczucia. Kobieta traci nie tylko składną rękę, lecz i serce, usposobione do życia

rodzinnego. Kobiety nieudolne utrudniają mężczyźnie małżeństwo, a wraz z celibatem wzrasta jego śmiertelność. Niskie zarobki lub czasy bezrobocia wywołują gorszą odzież, gorsze mieszkanie, odżywienie; udręczona lub nieudolna kobieta nie umie dobrze spożytkować małych dochodów, które może jeszcze mąż zdobywa. Z tego wszystkiego biorą początek choroby i pijaństwo. Z tych i innych przyczyn, oprócz już wyszczególnionych, ludność okręgów fabrycznych podlega zwyrodnieniu, tak samo w republikańskiej Szwajcarii, jak w monarchicznej Rosji. Jest rzeczą bardzo prawdopodobną, że ograniczenie pracy kobiecej w tym lub owym wypadku może się dać odczuć dotkliwie bądź to kobiecie samotnej, bądź to rodzinie. Również i ograniczenie pracy dzieci może być początkowo przykrem. Wszystko to jednak jest tylko przemijającym złem, na które wkrótce znajdzie się środek zaradczy, skoro tylko poznamy, w jakim kierunku dąży postęp ogółu. Postęp ten biegnie zwykle po linii zygzakowatej. O tem, czy tymczasowo ograniczenie wolności sprzyja postępowi, czy nie, rozstrzyga to, czy, przeniósłszy wzrok z jednostek lub małych grup na wielką całość, widzimy, że ta ostatnia korzyść odnosi, że w przyszłości wolność i szczęście wszystkich zyskają na przemijającym ograniczeniu wolności. Jeżeli w innych życiowych stosunkach słuszną jest zasada, że kto bierze udział w grze, musi za nią płacić, to jednak nie ma ona zastosowania w tej okrutnej grze, którą życiem zwiemy, i w której bierzemy udział niedobrowolnie. Dzieciom przysługuje prawo nieznoszenia pokuty za błędy i winy swych rodziców. Zapobiec ich cierpieniom w każdym wypadku małżeńskiej niezgody, jest to sprawa prywatna, zadanie jednostek. Jak już poprzednio dowodziłam, zmiana obyczajów w kwestji rodzaju, wieku i pobudek związków małżeńskich będzie stanowiła zwolna coraz pewniejszą ochronę dzieci. Poważniejszy pogląd na własne zadanie, jako istoty płciowej,

sprawi, że będziemy uważać za przestępstwo, gdy młoda kobieta dobrowolnie będzie się niszczyła przez nadmiar studjów lub sportu, sznurowanie się lub objadanie łakociami, palenie lub inne podniecające środki, przez pracę nad siły lub czuwanie po nocach oraz wszelkie inne niepoprawne wybryki, któremi te nieopatrzne istoty póty przeciw opatrności przyrody grzeszą, póki jej ostatecznie z granic cierpliwości nie wyprawadzą.

Ale *niedobrowolnym* przestępstwom bezbronnych istot przeciw ich kobiecej naturze muszą położyć zaporę prawa społeczne. Oto wielkie dzieło wyzwolenia kobiety, wobec którego wszystko inne jest względnie małoważne. Ponieważ zaś dzisiejsi przedstawiciele sprawy kobiecej tego nie uznają, stają się reakcjonistami wobec rozwoju; tymczasem oni sami tą nazwą określają wszystkich tych, co z naciskiem powtarzają, że *jedyną drogą, na której kwestja kobieca w swej całości może być rozwiązana, jest społeczne przeobrażenie, a w niem jednym z ważnych współdziałających czynników muszą być prawa ochronne.*

Moje zapatrywanie, podzielane przez wielu, nie wychodzi z założenia, że „kobieta jest najcenniejszą własnością narodu”, lecz że matka stanowi jego najcenniejszą część, i to tak cenną, że społeczeństwo swe najwyższe dobro zabezpiecza, gdy ochrania funkcje macierzyńskie. Te zaś nie kończą się z urodzeniem lub wykarmieniem dziecka, lecz trwają w ciągu całego wychowania. Sądzę, że w nowym społeczeństwie, gdy wszyscy, zarówno mężczyźni, jak i kobiety — lecz nie dzieci, starcy i chorzy — będą zmuszeni pracować, funkcje macierzyńskie uważane będą za tak ważne, iż każda matka — w pewnych warunkach, pod pewną kontrolą i dla pewnej ilości dzieci — otrzymywać będzie od społeczeństwa pewną zapomogę na wychowanie dzieci, która ją zwolni od zarobkowej, pozadomowej pracy w ciągu czasu, w którym dzieci jej

potrzebować będą starań. Nie wyklucza to bynajmniej wypadków, w których matka, nie chcąc się z tych lub owych powodów poświęcić wychowaniu swych dzieci, będzie wolała trudnić się pracą zarobkową, a na swoje miejsce zapłacić zastępczynię. Dla większości kobiet jednakże tego rodzaju urządzenie byłoby jedynem szczęśliwym rozwiązaniem wielu pozornie nierozwiązanych zagadnień. Nie sędzę mianowicie, aby w dalszym rozwoju utrzymał się dawny ideał ojca, jako utrzymującego rodzinę. Myślę raczej, że nowy pogląd, iż każda jednostka sama musi się utrzymywać, coraz bardziej się rozpowszechnia. Wtedy też ojciec będzie mógł stać się w głębszym niż dzisiaj znaczeniu wychowawcą, gdy troska o wyżywienie rodziny nie będzie go już przygnębiała. Kobieta, jako matka rodziny, nie będzie też wtedy pozostawała w materialnej zależności od męża, co dziś poczytuje sobie za ujmę, jeśli przed ślubem własną utrzymywała się pracą. Trzebaby powrócić do tej nowej formy matryarchatu, gdy zacznie się ustalać przekonanie, że troska o nowe pokolenie jest wielką zasługą matki względem społeczeństwa, i że ono powinno jej za to zapewnić egzystencję na czas, gdy się temu zadaniu poświęca.

Bardzo często kobiety zamężne, zmuszone pracować poza domem, mówią, że widziałyby w tem dla siebie wielkie szczęście, gdyby mogły spokojnie poświęcić się pielęgnowaniu swych dzieci i prowadzeniu domu, ale gdyby miały dochód własny, niezależny od pracy męża. Pewien szwedzki dziennik wieczorny — organ sprawy kobiecej — przed kilku laty rozesłał ankietę w sprawie pracy zarobkowej kobiet zamężnych. Wbrew oczekiwaniu inicjatorów wszystkie niemal odpowiedzi zaznaczały jednogłośnie niebezpieczeństwa, wynikające dla dzieci i dla pożytku domowego z pracy pozadomowej kobiet. Bezstronne zbadanie przyczyn zdziczenia młodzieży wykazałoby niezawodnie, że wzmagająca się w niektórych krajach

liczba małych przestępców wynika częścią z przedwczesnego zarobkowania młodzieży, częścią z rozbitcia ogniska rodzinnego, powstałego na skutek pozadomowej pracy matki.

Jeżeli wogóle panuje przekonanie, że dzieci mają się nadal rodzić, a dom rodzinny w zasadzie najpomyślniejsze przedstawia warunki dla ich wychowania w pierwszych latach życia—to dzisiejsza, nazewnątrz zwrócona praca kobiet, musi nam dać dużo do myślenia. Wszelki zaś namysł i głębsze zastanowienie prowadzą do wniosku, że ze wszystkich reform kultury i organizacji najniezbędniejsze, najpilniejsze są te, które ognisku rodzinnemu i dzieciom matkę powrócą.

Wszelka filantropijna działalność, skierowana ku leczeniu szkód, wyrządzonych przez silny proces rozprzężenia, który wywołuje wielki przemysł, jest prosto trwonieniem sił na marne. Żłobki, ochrony, dziecięce jadłodajnie, szpitaliki, kolonje letnie — mimo wszystkie najszlachetniejsze usiłowania — nie zdołają wynagrodzić setnej części tych sił żywotnych, które pośrednio lub bezpośrednio odbiera młodym pokoleniom pozadomowa praca matek.

Niektórzy spodziewają się, że czasem instytucje zbiorowe, wspólne jadłodajnie, domy wychowawcze i t. p., zastąpią życie rodzinne. I ja także myślę, że jak obecnie pieczenie, wędzenie, bicie bydła, szycie ubiorów, wyrób świec i różne inne prace zostały z domów prywatnych przeniesione do specjalnych warsztatów i fabryk, tak i w przyszłości znaczna część robót, dziś jeszcze w domu wykonywanych, jak gotowanie, pranie, reparacja ubrań, czyszczenie mieszkania, będzie się dokonywała zbiorowo przy pomocy maszyn i elektryczności. Mam jednak nadzieję, że skłonności indywidualne człowieka przewyciężą dążności do nieosobistego szablonowego, zbiorowego działania w tem wszystkim, co dotyczy wewnętrznych życiowych stosunków i prywatnych nawyków, że bujną i pełną życie rodzinne i w przyszłości uważane bę-

dzie jako zasadniczy warunek osobistego rozwoju i osobistego szczęścia. I wtedy nawet, gdy kobiety wyzwolą się z barbarzyńskich pozostałości obecnego gospodarstwa domowego — kosza do wiktuałów, ogniska kuchennego i szczotek do szorowania w każdym domu — gdy elektryczność dostarczy wszystkim światła i ciepła, zawsze jeszcze będą musiały wykonywać pewną ilość robót, nie dających się uniknąć mimo najdoskonalszych aparatów i kooperacyjnych metod, jeżeli nie zapagniemy zamienić domów na koszary. Że zaś zwyczaj utrzymywania służby domowej wkrótce ustanie, gdyż niedługo nie będzie jej można wcale znaleźć, wszystkie kobiety będą zmuszone do pracy domowej, albo też uciekniemy się do środka, w Ameryce już praktykowanego, gdzie biura za pewnem wynagrodzeniem na pewien określony czas dostarczają obsługi domowej. Istnieje już w Londynie zawodowy związek sług, kształconych fachowo i podejmujących się pracy w pewnych stale określonych warunkach. Na wsi niedługo nietylko żony, ale i córki będą musiały zabrać się do prac gospodarczych, gdy nie będzie można dostać służby. To będzie naturalnym środkiem zaradczym przeciw rzucaniu się na zewnętrzne rynki pracy całych zastępów dziewcząt, opuszczających domowe progi, a zapelniających miasta. Gdy wkońcu weźmiemy pod uwagę wielkie ekonomiczne straty, ponoszone przez to, że kobiety po 5 lub 10 latach zawodowej pracy lub studjów porzucają jedno lub drugie dla małżeństwa, przekonamy się, że praca kobieca sprowadziła takie następstwo, które skłania do poważnego z nią obrachunku. Z punktu widzenia samych kobiet, dzieci, mężów, a wreszcie wytwórczości ogólnej trzeba domagać się jasnego uświadomienia faktu, że społeczeństwo musi wybrać jedno z dwojga: albo zmienić warunki pracy kobiet, albo też zdecydować się na stopniowe rozprzężenie rodziny; albo musi ono przekształcić stosunki zarobkowe wszystkich, albo przygotować się na zwyrodnienie ogólne,

Wszelka filantropja — a nigdy nie było jej tyle, co teraz — jest tylko zapalaniem kadzidła przy otworze kloaki. Kadzidło czyni powietrze znośniejszem dla przechodniów, lecz nie zapobiega szkodliwemu działaniu kloaczych wyziewów. Może wkońcu egoizm i instynkt samozachowawczy zmusi kierowników społeczeństwa do działania w myśl potrzeb społecznych. Dopiero wtedy kwestja kobieca stanie się istotnie kwestją ludzkości; dopiero wtedy może kobieta sama się przekona, że nic nie zyskuje cennego i trwałego przez pracę, wykonywaną w warunkach szkodliwych dla dzieci i mężczyzn, i że w tym razie można zupełnie sprawiedliwie przeciw nadmiernym uroszczeniom indywidualności kobiecej przytoczyć stare wyrażenie: „Najwyższe prawo staje się bezprawiem”. Sprawiedliwość nie na tem polega, by kobieta pracowała w warunkach, które ją i jej potomstwo niszczą, lecz na tem, by miała wolność wyboru i by się nauczyła dobrze jej używać. Sprawiedliwość polega na udzieleniu ochrony tym kobietom, które się same nie mogą ustrzec przed nadużyciem kapitalizmu, trawiącego ich siły.

Bardzo pouczającym rysem w dziejach walki klas — albo też w dziejach ruchu kobiecego — jest, że gdy kobiety wyparły mężczyzn z pewnych dziedzin pracy, teraz panny zaczynają z nich wypierać mężatki. W Ameryce, gdzie wszystko odbywa się w szybszem tempie, kobiety niezamężne utworzyły już zjednoczenie w tym celu. Te i tym podobne zjawiska wynikają z wolnej konkurencji, z tego tak zw. wykwitku najpiękniejszej idei naszych czasów, prawa jednostki do rządzenia sobą.

Może też obecnie, gdy walka kobiet z kobietami na dobre się rozwinie, przekonają się feministki, że kwestja pracy kobiecej jest bardziej zawikłaną, niż przypuszczały póty, póki na nią patrzyły z jednostronnego stanowiska prawa kobiety do utrzymywania się własną pracą. Wtedy zrozumieją może,

że indywidualizm, niepołączony z poczuciem solidarności, prowadzi do walki społecznej, walki klas między sobą, jednej płci z drugą, niezamężnych z mężatkami, młodych ze starymi; że wreszcie tylko w związku z ogólnem przeobrażeniem kobieta może zdobyć przynależne jej w pełni prawa, nie naruszając praw innych!

Im wcześniej uznają to feministki, tem lepiej. Zamiast zwalczać prawodawstwo ochronne, powinny go się domagać; zamiast niechętnie patrzeć na związki zawodowe i bezrobocie, powinny pomagać robotnicom, by organizowały pierwsze a drugie wspierały, o ile są uprawnione.

Stulecie nasze, które otworzyło dla kobiet nowe pole pracy, rzucając je w wir walki konkurencyjnej, uczyniło ich życie bardzo ciężkiem. Jako żony, jako ślubne czy nieślubne matki, jako wdowy, dźwigają kobiety często nietylko ciężar obowiązków własnych, lecz obowiązek utrzymywania rodziny, pracując na męża chorego lub pijaka, na dzieci, rodzeństwo lub starych rodziców. Te kobiety — bez względu na to czy głową, czy ręką pracują — zamęczają się i pracą na utrzymanie i domowymi zajęciami. Podczas gdy mężczyzna idzie z domu do pracy trochę wypoczęty, kobieta idzie często znużona, a wracając musi nieraz zabierać się do pracy nocnej. Jest jasnym jak słońce, że musi przez to tracić nietylko fizyczne zdrowie, lecz i równowagę duchową, tak dla jej dzieci niezbędną. Zdumiewać może poprostu, skąd niejedna pracująca kobieta czerpie jeszcze tyle energii, by przez czytanie i myślenie pracować nad swem unysłowem wyzwoleniem.

Przekonywają się one bardzo szybko, że praca zawodowa nie jest równoznaczna z wyzwoleniem, że co najwyżej może ona być środkiem, do tego celu wiodącym. Robotnica pod tym względem nie jest najgorzej postawiona, choć i ona spaść może do poziomu zarobków, nie przynoszących 4 — 5 koron tygodniowo⁵). Kantorzystki, telefonistki, urzędniczki

na poczcie i telegrafie, panny sklepowe, kelnerki w lokalach publicznych, sługi w prywatnych domach, te, które tak często stojący muszą obsługiwać publiczność, a często ani nocnego, ani niedzielnego wypoczynku w miarę potrzeby nie znają — są to najistotniejsze niewolnice pracy. Te niewolnice zaś przy dniu roboczym, trwającym nieraz po 15 — 16 godzin, mogą zarobić zaledwie 300, 400 — co najwyżej 700 — 800 koron rocznie! Któż ma prawo dziwić się, że ta lub owa zdobywa potem nadwyżkę dochodów w sposób, nieraz przez pracodawcę przewidywany, w chwili, gdy ładne dziewczęta za lichą zapłatę do swego przedsiębiorstwa werbuje. Któż ma prawo się dziwić, gdy te dziewczęta, dręczone po sklepach, biurach pocztowych, telegraficznych i telefonicznych, stają się histeryczkami, wpadają w obłęd lub odbierają sobie życie. Feministki nie są ślepe na te wszystkie smutne sprawy. Żądają one równego wynagrodzenia dla kobiet i mężczyzn i czasem słusznie, czasem niesłusznie dowodzą, że praca kobiet jest zbyt nisko płatna. Nie widzą jednak, że one same się do tego przyczyniły, zapędzając nieustannie kobiety do różnych gałęzi pracy i wywołując przepełnienie, z którego nieuchronnie wynika spadek zarobków. Innych rzeczy raczej potrzeba, nie zaś *otwierania kobietom przystępu do nowych gałęzi pracy*, jeżeli nie chcemy, by je pozbawiono wszystkich sił żywotnych, by przedwcześnie traciły swą świeżość i powab młodzieńczy, zdolność do szczęścia i rozwoju jako ludzie, jako kobiety i matki!

Biorąc ogólnie, smutnym dotychczasowym rezultatem tak zwanego wyzwolenia kobiety jest coraz większa utrata wolności; jeżeli obejmiemy wzrokiem szersze kręgi, nie będziemy się uporczywie wpatrywać w kilka tysięcy dobrze płatnych kobiet z klas wyższych. Patrząc od dziesiątków lat na to, jak feministki przeceniają znaczenie zewnętrznej działalności kobiet, już dawno stosowałam do nich zarzut, wyra-

żony przez Feuerbacha w ten sposób: „Mierność zawsze wazy dokładniej, lecz fałszywą wagą”.

*
* *

Gdziekolwiek rzucimy okiem — czy po Europie, czy po Ameryce — wszędzie spotykamy smutny stan rzeczy, który wynika z nowych stosunków, spowodowanych przez wyzwolenie kobiecej siły roboczej, przez rozwój wielkiego przemysłu, przeobrażenie pracy domowej i coraz bardziej rozpowszechniające się wśród kobiet przekonanie, że celibat jest „arystokracją przyszłości” — jak się jedna wybitna feministka wyraziła.

Niedorzecznością byłyby jednak wszelkie próby naprawy tego stanu rzeczy przez ruch wsteczny, któryby pozbawił kobietę jakiegokolwiek istotnej swobody, wolnego wyboru pracy lub życiowych planów.

Droga postępu wiedzie do takiego ustroju społecznego, w którym wszyscy będą musieli pracować i wszyscy pracę znajdą, pracując umiarkowanie, w higienicznych warunkach i za wystarczającym wynagrodzeniem. Wtedy ani zamężna, ani niezamężna kobieta nie będzie w uciążliwej pracy traciła sił, dla macierzyństwa niezbędnych. Gdy zaś matką zostanie, zapewne z radością pochwyci sposobność pracy dla społeczeństwa w roli matki i wychowawczyni.

Jeszcze nam bardzo daleko do takiego ustroju społecznego. Przy każdym jednak zastosowaniu nowego społecznego środka należy zbadać, czy on nas do tego ideału zbliża, czy od niego oddala; czy popiera rozwój idei, że wytwórczość istnieje dla człowieka, a nie jak dziś człowiek dla wytwórczości, że praca istnieje dla wolności, a nie wolność dla pracy.

Gdy w mojej rozprawie „*O nadużywaniu sił kobiecych*” próbowałam zwrócić kobietom uwagę na jego szkodliwe następstwa, tezę moją stanowiło to, że nasze plany kulturalne musimy oprzeć na pojęciu macierzyństwa, jako istotnej cechy natury kobiecej, że sposób, w jaki ona spełnia swe macierzyńskie funkcje, ma dla społeczeństwa pierwszorzędną wagę; że na tej zasadzie musimy dążyć do zmiany stosunków, które w coraz wyższej mierze wydzierają kobiecie szczęście macierzyńskie, a dziecku macierzyńską opiekę. Jeżeli zaś przyjmujemy, że macierzyństwo nie ma istotnego znaczenia, to możemy zostawić rzeczy ich własnemu biegowi. Wtedy praca, zwrócona na zewnątrz, zadowolenie dążności twórczych, ambicji, żądzy zysku, żądzy używania, niepodległości — stawać się będą coraz wyłącznie celem, do którego kobiety stosować będą swe plany życiowe, swe przyzwyczajenia i uczucia. Naiwna wiara w to, że każda kobieta idzie za wskazówkami swej natury, gdy jej tylko pozostawimy wolność, świadczy o zupełnej nieznajomości historii i psychologii zarazem. Ideał upragniony, przemagające prądy czasu zadają gwałt naturze, o czym świadczy zanik macierzyńskiego instynktu w XVIII wieku lub w czasach średnio-wiecznego ascetyzmu.

A oto i teraz nowy ideał odrywa niezliczone zastępy kobiet od życia, zwróconego na wewnątrz, do życia zewnętrznego.

Ja pragnę dla kobiety istotnej wolności, to znaczy pragnę, aby ona żyła zgodnie ze swą naturą, czy to jest natura kobiety wyjątkowej, czy przeciętnej. Ale rozpowszechniany przez większość feministek pogląd na naturę i cele kobiety zwyczajnej gwałci istotną naturę większości kobiet.

Jest to jednym ze zdumiewających znamion czasu, że **dziś**, gdy kobiety głoszą prawo swe i dążenie do pracy i działania, nieskrępowanego przez rodzinne więzy, męczy-
czyż-

ni — np. Ibsen w swym „*Gdy my, umarli, zmartwychwsta- niemy*” — wykazują, że zbrodnią i upadkiem w życiu jest naruszenie prawa miłości, i że mści się to i na mężczyźnie nie- tylko przez obniżenie jego indywidualności, lecz przez zmniej- szenie jego siły twórczej.

Można się cieszyć nadzieją, że gdy mężczyźni zaczną się zbliżać do niegdyś kobiecych poglądów na miłość, a natomiast kobiety zaczną erotykę uważać za mały epizod w ży- ciu obok innych poważnych życiowych zagadnień, epizod, zabarwiony przez nią nieraz sentymentalnym, to znów zmy- słowym nastrojem, stanowiący to psychologiczny, to sporto- wy flirt, rodzaj zabawki, której się oddają mimochodem, lek- ko ją nawiązując i lekko zrywając, — że wtedy — mówię — z tego nowego zetknięcia się dwóch krańców wykwitnie całkiem nowy rodzaj cierpień, które wkońcu „wyzwolonej” kobiecie objawią wieczne prawa jej własnej natury, prawa, z pod których wyłamać się nie może pod grozą upadku i zagłady.

Nie myślę jednak żadnej pojedynczej kobiecie stawiać najmniejszej zapory na drodze, którą niezależnie i swobod- nie dążyć pragnie choćby do najosobliwszych dziedzin pracy lub życiowych doświadczeń. Chcę tylko, ze względu na ko- bietę samą, na dzieci, na społeczeństwo, by kobiety i mężczyź- ni gruntownie rozważyli istniejący stan rzeczy i przekonali się, że w najbliższej przyszłości jedno z dwojga trzeba bę- dzie wybrać: albo takie przekształcenie sposobu myślenia i wytwarzania w dzisiejszem społeczeństwie, by większość kobiet zwrócić do obowiązków macierzyńskich, albo też roz- prężenie rodziny i zastąpienie jej przez instytucje publiczne. Trzeciej alternatywy niema!

*

*

*

Bez wątpienia potrzeba było całego egoistycznego dążenia kobiet do samoistności, jej indywidualistycznych popędów i tymczasowego oderwania się od domu i rodziny, samodzielnej pracy zarobkowej, by ugruntować w mężczyznach i w społeczeństwie przekonanie, że kobieta jest nie tylko istotą płciową, że nie jest wyłącznie dla męża, domu i rodziny przeznaczoną — w jakiegokolwiekby jej się to wszystko przedstawiało postaci. Dopiero dzięki temu mogła kobieta swe powołanie żony i matki wybrać niezależnie i dobrowolnie, dopiero w ten sposób mogła zdobyć prawo, by ją uważano za równą mężowi w zakresie domowym i rodzinnym, za istotę w swoim rodzaju równie doskonałą.

Ale przyznajmy, że po tym fragmencie egoizmu kobiecego powinien nastąpić nowy, w którym zbudzi się w kobiecie poczucie solidarności z rodzajem ludzkim oraz przekonanie, że swą wyzwoloną i rozwiniętą indywidualność najlepiej dla ogółu spożytkować zdoła przez urzeczywistnienie swych specjalnie kobiecych zadań. Parlamenti i prasa, organizacje gminne i rządy, kongresy pokoju i prasy, nauka i praca — wszystko to działać będzie w dalszym ciągu z nader słabemi rezultatami, póki kobiety nie pojmą, że przeobrażenia społeczne zacząć należy od mających się narodzić dzieci, od warunków ich poczęcia, od ich fizycznego i psychicznego wychowania; że byt nasz przeobrażą nowe instynkty, nowe uczucia, nowe pojęcia i nowe myśli, które matki i ojcowie we krwi przekażą dzieciom, że dopiero wtedy, gdy pokolenie po pokoleniu wytworzy nowe duchowe królestwo, wyrosną wielkie idee, które odnowią nasze życie.

Aż do owego czasu tysiącletnie nadużycia, polityczne krzywdy, ekonomiczne walki, wszystkie zatargi, rozrywające i toczące organizm społeczny, powtarzać się będą w każdym pokoleniu przez tych samych ludzi, choć w zmienionej formie. Myśliciele będą zawsze odkrywali nowe idee, ucze-

ni — nowe metody i systemy, artyści — nowe objawy piękna. Ale całość pozostanie zawsze ta sama. Dopiero wtedy, gdy kobieta posłucha posłannictwa, które jej życie zwiastuje, że przez nią przyjdzie zbawienie — dopiero wtedy oblicze ziemi zacznie się przeobrażać! Wszystkie uroczyste przemówienia „o świętem zadaniu matki”, „o wielkiem powołaniu wychowawczem” pozostaną pustemi frazesami póty, póki się nie przekonamy, że tylko fizjologiczne i psychologiczne przekształcenie natury ludzkiej zadecyduje o tem, czy kultura i ludzkość odniosą nad zwierzęcością zwycięstwo.

Jednakże to przeobrażenie wymaga tak całkowicie nowego pojęcia roli matki, tak niezmiernego natężenia sił, tak nieustannego natchnienia, że te, co sądzą, iż obok tego mogą i innych wartościowych dzieł dokonywać, widocznie nigdy wychowywać nie próbowały. Kilka tysięcy lat trwająca fuzjerka, polegająca na pieszczaniu, głaskaniu i biciu małych — nie jest wychowaniem. Trzeba olbrzymiej siły, by choć jednemu dziecku dać to, do czego ma ono prawo. Nie znaczy to bynajmniej, by mu poświęcać wszystkie godziny swego życia. Znaczy tylko, że dusza nasza powinna być wypełniona dzieckiem, jak dusza uczonego jego badaniami, a dusza artysty jego dziełem; aby je w myślach mieć zawsze przy sobie, siedząc w domu, czy błędząc po drodze, kładąc się spać i wstając. To wszystko pochłania w wiele wyższym stopniu, niż te godziny, które się bezpośrednio swemu dziecku poświęca, i sprawia, że matka, poważnie swej roli oddana, zawsze wszelkiej działalności zewnętrznej tylko ułamek swej duszy, tylko część swej siły poświęcić może. Dlatego też matka, która swą najlepszą część dzieciom oddać pragnie, każdej sprawie społecznej tylko okolicznościowo poświęcać się może i dlatego właśnie w ciągu najważniejszego okresu wychowawczego powinny być całkowicie od pracy zarobkowej zwolniona.

Nigdy jeszcze ani w wyższych, ani w niższych klasach społecznych nie zdarzyło się spotkać matki, którąby życie zmuszało do pracy zarobkowej, lub talent skłaniał do artystycznej twórczości, a któraby się nie skarżyła na to, że nie może swym dzieciom w epoce wzrastania czasu swego poświęcać.

Panna Adela Gerhard i panna Helena Simon rozpiisały bardzo ciekawą ankietę p. t. „*Macierzyństwo i praca umysłowa*”. Ankieta ta stwierdziła moje zamieszczone tamże spostrzeżenie, że matka, która chce być wychowawczynią, a obok tego poświęca się jakiemuś zawodowi lub jakiejś publicznej działalności, w żadnym kierunku nie daje rzeczy skończonej i zupełnej, lecz z rozstrzępioną energją duchową zdobywa się ledwie na mierne wychowanie i na mierną pracę. To przyznają otwarcie wszystkie matki, które i w pracy swej i w wychowaniu do wyższych zdążają celów. Jeżeli zaś są w jednym i drugim kierunku dyletantkami, to radzą sobie jako tako, połowicznie godząc obie sfery swej działalności. Feministki ze swej strony odpowiadają na to, że przez zgodny z naturą tryb życia znacznie ułatwić sobie można zadanie macierzyńskie i doskonale pogodzić je z pracą; że dzieci wcześniej z macierzyńskiej opieki wyrastają, a matka wtedy zawsze do swej pracy wrócić może; że wreszcie macierzyństwo nie jest bezwarunkową powinnością, że każda ma zupełne prawo stosować się w tym względzie do swych osobistych życzeń. Jedna pragnie być matką, inna — nie, jedna wychodzi zamaż w nadziei, że będzie mieć dzieci, inna z zastrzeżeniem, że ich mieć nie będzie, inna znów wcale zamaż nie wychodzi. Uważają to one za objaw reakcji, jeśli się chce uogólniać jakąkolwiek kwestję, w której wolności indywidualnej wszystkie prawa przysługują. Zupełna wolność wyboru pracy dla kobiety w małżeństwie czy poza małżeństwem, zupełna wolność decyzji przyjęcia macierzyństwa,

czy zrzeczenia się go — oto, ich zdaniem, droga do wyzwolenia kobiety, oto postępowy kierunek. Nawet rozwój społeczny popycha ją na tę drogę, gdyż on pracę kobiecą niezbędną uczynił.

Podobnie jak praca domowa kobiet przeobraziła się w pracę przemysłową, tak i obowiązki macierzyńskie kobiety będą mogły być spełniane zbiorowo, a trudności, z takim naciskiem przez wsteczników sprawy kobiecej zaznaczane, na przyszłość dadzą się odczuć tylko w wyjątkowych wypadkach.

Na te argumenty odpowiedziałam już dawniej, zaznaczając, iż najzupełniej uznaję prawo każdej *jednostki* żeńskiej do obierania sobie własnej drogi, własnego szczęścia lub nieszczęścia, że miałam na myśli tylko cały *ród niewieści*, biorąc ogólnie, oraz społeczeństwo, jako całość.

Z tego ogólnego, nie indywidualnego punktu widzenia staram się dowieść kobietom, że to się wkońcu mści na jednostkach, na narodzie, na rasie, gdy kobiety systematycznie podkopują najrdzenniejszą siłę żywotną swej fizycznej i psychicznej natury, t. j. swe macierzyństwo.

Nie ta kobieta jednak, na którą dziś patrzymy, nadaje się na matkę. Dopiero wtedy dorośnie do tej roli, gdy siebie na matkę, a mężczyznę na ojca wychowa. Wtedy oboje będą się mogli zabrać do wychowania nowego pokolenia, a ono wytworzy społeczeństwo, w którym człowiek doskonały, nadczłowiek, ukaże się w odległej jeszcze perspektywie w brzasku wschodzącej zorzy.

WYCHOWANIE.

Goethe już w swoim Wertherze wyraził jasny pogląd na znaczenie indywidualistycznego i psychologicznego wychowania dzieci, a pogląd ten charakteryzować będzie „Stulecie dziecka”. Wykazuje on tam mianowicie, jak przyszła siła woli kryje się w dzieciennym uporze, i jak w każdej wadzie dziecka tkwi zdrowy zawiązek jakiejś przyszłej zalety. „Zawsze — mówi on — nie przestaję powtarzać złotych słów Nauczyciela ludzkości: gdy nie staniecie się jako jedno z tych maluczkich! A teraz, mój drogi, tych, co do nas są podobni, tych, których nam na wzór dano, traktujemy, jak poddanych. Nie mają mieć własnej woli! A czyż my jej nie mamy? Skądże ten przywilej? Ponieważ jesteśmy starsi i rozsądniejsi? Boże kochany! A czyż Ty nie widzisz starych dzieci i młodych dzieci i nic więcej, a dawno już przecież Syn Twój objawił, które Ci więcej sprawiają radości. Ale oni wierzą w Niego, a nie słuchają Go — i tak się dzieje od wieków — i dzieci swe urabiają na wzór siebie”.... Toż samo orzeczenie można stosować i do współczesnych wychowawców, którzy nieustannie mówią o rozwoju indywidualności i wrodzonych skłonnościach, ale nie słuchają nowych przykazań, w które wierzą. Zawsze jeszcze wychowują tak, jak gdyby wierzyli we wrodzoną przewrotność ludzkiej natury, którą trzeba trzymać na wodzy, tłumić, łagodzić, ale której przeobrazić nie można, podczas gdy nowa wiara właśnie zawiera w sobie powyżej cytowaną myśl Goethego: że nieomal każda wada jest tylko twardą skorupą, zawierającą w sobie jądro jakiejś cnoty. Nawet ludzie współcześni trzymają się jeszcze w wychowaniu starej reguły lekarskiej: „Złe trzeba złem zwalczać”, zamiast stosować nową meto-

dę, która radzi nietylko leczyć choroby, ile raczej zapobiegać im przez higienę.

Sledzić spokojnie i cierpliwie, jak natura sama sobie radzi, a baczyć tylko na to, by otaczające warunki wspierały pracę natury — oto jest wychowanie.

Ani surowi, ani nadmiernie łagodni rodzice nie przeczuwają jeszcze tej prawdy, którą Carlyle wyraził w zdaniu, że cechą szlachetnej genjalności są silne uczucia, opanowane przez żelazną wolę. Albo usiłujemy tępić namiętności, albo nie staramy się o to, by dziecko je opanowało. Zawsze jeszcze powtarza się zbrodnia pedagogiczna, polegająca na gnębieniu własnej istoty dziecka a napełnianiu go cudzą, — dopuszczają się jej i ci również, co głoszą, że wychowanie powinno tylko rozwijać indywidualną naturę dziecka.

Jeszcze nie osiągnięto przekonania, że egoizm dziecka jest uprawniony, zarówno jak i tego, że można złe i dobre przeobrazić.

Dopiero wtedy, gdy wychowanie dziecka oprzemy na pewności, że błędów nie można zgładzić ani odpokutować, lecz że one zawsze wydać muszą właściwe sobie następstwa, ale zarazem i na tej pewności, że mogą one w dalszej ewolucji przeobrazić się przez przystosowanie do otaczających warunków, dopiero wtedy wychowanie stanie się nauką i sztuką. Wtedy zgodnie z zasadą niezniszczalności materji porzucimy wiarę w cudowne działanie środków doraźnych, działać będziemy w dziedzinie psychologicznej i przestaniemy wierzyć, by wrodzone skłonności duszy dały się wytępić, gdyż można je tylko — jedno z dwojga — albo stłumić, albo uszlachetnić...

Głęboką prawdę zawierają słowa pani de Staël, iż ten tylko jest w stanie nauczyć dzieci, kto z niemi potrafi się bawić. Umieć samemu stać się dzieckiem jest to założenie, z którego wychodzi pedagogika. Lecz to nie znaczy by-

najmniej, by udawać dziecinność, odgrywać rolę, którą dziecię natychmiast przeniknie i pogardą otoczy. To znaczy — przejąć się dzieckiem tak zupełnie i naiwnie, jak ono życiem jest przejęte; zachować względem niego całą delikatność, całe zaufanie, całą oględność, jakie cechują wzajemny stosunek dorosłych ludzi. To znaczy — nie wpływać na dziecię, aby się stało tem, czem je pragniemy widzieć, ale wpływać na nie *wrażeniem*, jakie wywieramy. To znaczy — nie działać na dziecię podstępem lub siłą, ale własną powagą i uczciwością.

Rousseau powiada gdzieś: „Wszelkie wychowanie rozbija się o tę skałę, iż przyroda nie stworzyła ani rodziców na wychowawców, ani dzieci na to, aby były wychowanymi”... Czy nie czas nareszcie usłuchać tej wskazówki natury i zrozumieć, że największa tajemnica wychowania polega właśnie na tem — żeby nie *wychowywać*?

Nie dawać dziecku chwili spokoju — jest to największa zbrodnia, jaką dzisiejsze wychowanie grzeszy względem dziecka. Stworzyć dziecięciu świat piękna w zewnętrznym, zarówno jak i w wewnętrznym znaczeniu, by w niem wzrastać mogło; pozwolić mu poruszać się w tym świecie swobodnie, póki nie potrafi o niewzruszone prawa innych — stanie się zadaniem przyszłego wychowania. Wtedy dopiero dorośli zajrzeć będą mogli istotnie do głębin duszy dziecięcej, do tej dziś zamkniętej, tajemniczej krainy. Instynkt bowiem samozachowawczy nakazuje dziecku zamknąć się przed wychowawcą, zadającym niedelikatne pytania, jak np. „o czem myślisz?” Na pytanie to nieomal zawsze w odpowiedzi otrzymuje białą lub czarną nieprawdę wychowawca, krytykujący lub śledzący myśli i skłonności dziecka, bezwzględnie zdradzający lub ośmieszający najskrytsze jego uczucia, chwalcący zalety lub ganiący wady wobec obcych, a nieraz nawet wy-

zyskujący chwilową otwartość dziecka, które uczyniło jakieś wyznanie, w celu robienia mu następnie wyrzutów!

Zdanie, iż żadna ludzka istota drugiej pojąć nie zdoła, lecz co najwyżej nauczy się ją znosić, dotyczy przedewszystkiem wzajemnego wewnętrznego stosunku rodziców i dzieci, gdyż brak tam najistotniejszej cechy miłości — zrozumienia.

Rodzice np. nie uznają, iż w żadnej epoce życia potrzeba spokoju nie jest większa, niż w latach dziecięcych, obok zewnętrznej ruchliwości — wewnętrzny spokój. Dziecię żyje we własnym, nieskończone wielkim świecie i musi się w nim rozejrzeć, zdobyć go, wśnić się w niego — tymczasem cóż napotyka? Przeszkody, natarczywość starszych, przestrogi przez calutki dzień. Zawsze musi dziecię czegoś nie czynić lub czynić inaczej, coś innego znaleźć, czegoś innego chcieć, niżby pragnęło; zawsze jest wleczone w kierunku, przeciwnym swym popędowi. A to wszystko dzieje się w imię troskliwości, czujności, gorliwości, w zapale sądenia, radzenia, pomagania, aby z małego materiału ludzkiego skleić i obciosać doskonały egzemplarz serji modeli — wzorowe dziecię! Trzyletnia dziewczynka, traktowana jako „nieznośna” za to, że wolała iść do lasu na spacer, gdy niania ciągnęła ją na rynek, i sześciolatka, która dostała w skórę za to, że obraziła rówieśniczkę brzydką nazwą „prosiątko” — w danym razie trafnie zastosowaną — są typowymi przykładami, jak dalece zdrowe instynkty dziecka bywają tępione. Niema chyba trafniejszego, głębiej z dziecięcego serduszka wydartego okrzyku, jak zapytanie chłopca po usłyszonym opisie nieba dla „grzecznych dzieci”: „Mamo, ale gdy już przez cały tydzień będziemy w niebie grzecznie się bawili, czy wolno nam będzie w sobotę po południu pobawić się z urwisami w piekle?”

Dziecię bowiem czuje w głębi duszy, że służy mu prawo być także „niegrzeczne”, prawo, z którego tak szeroko

korzystają dorośli! I nietylko niegrzecznem, lecz zostawionem w spokoju ze swą niegrzecznością, zdanem na łaskę i niełaskę jej skutków.

Z każdej „niecnoty” wydobyć odpowiednią „cnotę” — znaczy pokonać zło dobrem. Wszystko zaś inne jest walką słabymi środkami, nie wytrzymującemi próby, na jakie życie wystawia wszelkie owe sztuczne „cnoty”.

Przewyciężyć zło dobrem jest jedną z prawd pozornie prostych i łatwych do wymówienia, gdy w istocie niema bardziej zawikłanej i powolnej procedury, jak znalezienie w tym kierunku dróg właściwych i środków skutecznych.

Daleko łatwiej powiedzieć, czego nie należy uczynić, aniżeli co się ma zrobić, aby np. zamienić chytryść na mądrość, chęć podobania się — na uprzejmość, niepokój — na przedsiębiorczość. A nastąpić to może dopiero wtedy, gdy się uzna, że zło — o ile nie jest atawizmem z przedkulturalnych stadjów lub przewrotnością — jest zarówno przyrodzonym i nieodzownym jak dobro i staje się szkodliwym tylko w razie jednostronnej przewagi.

Wychowawca pragnie, by dziecię było odrazu gotowem i doskonałem: narzuca mu porządek, panowanie nad sobą, poczucie obowiązku, uczciwość, — cnoty, których dorośli pozbywają się ze zdumiewającą szybkością. Gdy idzie o przywary dzieci w domu, jak i w szkole, dorośli spostrzegają komary, podczas gdy dzieci codziennie muszą łykać wielbłądy dorosłych.

W dziewięciu wypadkach na dziesięć patrzeć przez palce na wykroczenia dzieci, strzec się bezpośrednich oddziaływań, okazujących się najczęściej błędami, natomiast całą czujność skierować na ukształtowanie otoczenia, w którym dziecię wzrasta, i na własne wychowanie — oto sztuka naturalnego systemu wychowawczego. Atoli nauczyciel, wychowujący nieustannie i celowo siebie oraz otoczenie — jest

dzisiaj rzadkiem zjawiskiem. Większość ludzi żyje z procentów lub nawet z kapitału wychowania, któremu kiedyś zawdzięczali dyplom na „wzorowe dzieci”, zwalnający raz na zawsze od dalszego doskonalenia się.

A jednak, tylko dążąc bezustannie do rozwoju wewnętrznego, znajdując się pod coraz to świeżym wpływem potrzeb pędzącego naprzód czasu, można jako tako stać się godnym towarzyszem swych dzieci!

Wychowywać dziecię znaczy to — piastować duszę jego na rękę, stawiać kroki jego na wąskiej ścieżynie. Znaczy to nie narazić się nigdy na niebezpieczeństwo ujrzenia we wzroku dziecka chłodu, który nam bez słów mówi, iż my mu nie wystarczamy i że uważa nas za niekonsekwentnych; znaczy to uznać z pokorą, iż możliwość *szkodzenia* dziecku trafia się często, a dopomożenia mu — rzadko. Jakże rzadko wychowawca przypomina sobie, iż dziecię już w piątym, szóstym roku życia bada dorosłych i przenika ich z cudowną bystrością, świadomie sądzi i z subtelną wrażliwością reaguje na wszystko.

Najłżejsza nieufność, najdrobniejsza niedelikatność, maleńka niesprawiedliwość, ulotne szyderstwo pozostawiają palące piętna w czulej duszy dziecięcia, podczas gdy znowu niespodziewana łagodność, sprawiedliwy gniew również głęboko wrażają się w pamięć i w zmysły, które nazywamy miękkiemi jak wosk, a traktujemy jak skórę wołową.

Względnie lepszem było dawniejsze wychowanie, albowiem nie kaleczyło przynajmniej indywidualności, nie kształcając jej zgoła. Z obecnych starań rodzicielskich, mających na celu wyrobienie dziecięcia, tylko jedna setna ma może rację bytu, pozostałe dziewięćdziesiąt dziewięć winny być obrócone na kierowanie pośrednie. Rodzice i wychowawcy powinni się stać jakoby niewidzialną opatrnością, dzięki której dzieci nabierają doświadczenia i zdolności wyciągania ze

swych doświadczeń własnych wniosków. Dziś wszczepia się dziecku *swoje* odkrycia, opinie, zasady, ulepszając w upragnionym przez siebie kierunku jego postęпки. Że się ma przed sobą *duszę zupełnie nową*, pewne *ja*, którego pierwszym i nieetykalnem prawem jest *samemu* nad spotkaniami zjawiskami się zastanowić, — o tem najpóźniej pomyśli wychowawca. Nową duszę mieni on nowym rocznikiem starego człowieka i już ma pod ręką dawne lekarstwa. Naucza się nową duszę, żeby nie kraść, nie kłamać, na sukienki uważać, lekcji się uczyć, grosza oszczędzać, rozkazów słuchać, starszym nie zaprzeczać, pacierz odmawiać i od czasu do czasu podokazywać... Kto jednak uczy młodą duszę, aby sobie własnych dróg szukała, kto zdolny jest odczuć, iż tęsknota za tą własną ścieżką tak może być gorąca, iż z tresury surowej czy łagodnej czyni skryte udręczenie lat dziecinnych?!

Dziecię wchodzi w życie z dziedzictwem minionych cech plemiennych, a dziedzictwo to modyfikuje się przez przystosowanie do otoczenia. Przedstawia ono jednakże i indywidualne odmiany gatunkowego typu, i, aby ta jego właściwość nie zanikała, należy rozciągnąć staranną pieczę nad samodzielnym rozwojem jego siły, a tylko pośrednio wpływać na indywidualność w ten sposób, aby wychowawca mógł następstwa owego rozwoju ująć w zwartą całość i nadać im ton silny.

Łagodna, jak niemniej surowa metoda dzisiejsza usuwa skutki, zamiast pozwolić im działać w całej pełni w każdym wypadku, gdzie nie grozi dziecku niepowetowana krzywda.

Tryb domowy winien wydać się dziecku niewzruszonym, jak prawa przyrody, o ile chodzi o rzeczy zasadnicze. Amiel słusznie utrzymuje, iż przyzwyczajenia są to instynkty, zamienione w zasady, instynkty, które weszły w krew i kości. „Zmienić przyzwyczajenia — mówi on dalej — znaczy to

ugodzić w istotę życia, życie bowiem jest utkane z przyzwyczajzeń”...

Dlaczego istota rzeczy nie zmienia się mimo wpływu stuleci? Dlaczego „wysoko ucywilizowane” i „chrześcijańskie” narody wciąż się ograbiają, nazywając to wymianą, mordują się wzajemnie masami, nazywając to nacjonalizmem, i prześladują, zowiąc polityką?

Dlatego, że w każdym nowem pokoleniu popędy niby wytępione u dziecka, wybuchają z nową mocą, gdy się rozpoczyna walka o byt osobnika w życiu społecznem — społeczeństwa w życiu politycznem. Namiętności tych obecni wychowawcy nie przekształcają, ale je duszą i przytłumiają. W rzeczywistości żadna z cech dzikiego człowieka nie uległa dotychczas w ludzkości zupełnemu opanowaniu. Może ludożerstwo? Ależ to, co jest wiadome o załogach europejskich po rozbiciu statku lub o przestępcach syberyjskich, dowodzi, iż ten nawet popęd przy sprzyjających warunkach pojawić się może, jakkolwiek większości ludzi wrodzonym jest wstręt fizyczny do ludożerstwa. Do świadomego kazirodztwa istotnie — mimo pewne zboczenia — większość ludzi ma obecnie wstęt niepokonany, a wstyd niewieści, t. j. harmonja duszy z ciałem w kwestji miłości, jest dla wielu kobiet nieugiętym prawem natury. Pewnej mniejszości ludzi morderstwo i kradzież przedstawiają się również wprost, jako fizyczna niemożliwość?

Tym nieobfitym plonem pochwalić się może ludzkość od brzasku dziejów jej świadomego rozwoju, i w tych tylko wypadkach ludzie zdolni są oprzeć się pokusie pod wszelką postacią.

Głęboka prawda kryje się w używanym często zwrocie o „rozprzężeniu namiętności”. Rzeczywiście, obecny system wychowawczy trzyma namiętności w uprzęży, jak drapieżne zwierzęta w klatce.

Prawiąc piękne słówka o indywidualnym rozwoju, postępujemy z dziećmi nie jak z samoistnym celem, lecz z istotami, stworzonymi dla *uciechy*, *dumy* i *wygody* rodziców. A ponieważ tego doczekać się można, jedynie nadawszy naturze dziecka kształt ogólnie obowiązujący, więc ma się rozumieć, że dążeniem wychowawców jest od pierwszej chwili uczynić z dzieci *szacownych* i *pożytecznych* członków społeczeństwa.

Ale jedynym właściwym punktem wyjścia dla wychowania dziecka na człowieka społecznego jest traktowanie go jako takiego i jednocześnie wyrabianie w nim odwagi i chęci zostania indywidualnym człowiekiem.

Nowy wychowawca, wsparty systematycznie uporządkowanymi doświadczeniami, będzie stopniowo uczył dziecię, jak ono ma pojmować swe stanowisko w wielkim łańcuchu istnień i swą odpowiedzialność wobec wszystkiego, co je otacza, nie tłumiąc żadnego z jego indywidualnych objawów póty, póki nie staną się one szkodliwymi dla niego samego lub innych.

Będzie się starał znaleźć równowagę między definicją Spencera, że życie jest przystosowaniem się do warunków otoczenia, a definicją Nietzschego, że życie jest żądzą potęgi.

Naśladownictwo gra wprawdzie ważną rolę w przystosowaniu, lecz niemniejsze znaczenie ma indywidualna siła wykonawcza, przez pierwsze bowiem życie przybiera kształt określony, przez drugą zaś zyskuje nową *treść*.

Sporo ludzi, myślących niby po dzisiejszemu, w zasadzie uznaje potrzebę indywidualności, lecz i ci wpadają w rozpacz, gdy ich własne dziecię nie jest podobne do wszystkich innych, i gdy nie widzą w niem kompletu pożądanых cnót towarzyskich. I tresują swych potomków, pętają ich przyrodzone skłonności, aby ci potem, jako dorośli, z pęt się znowu wyzwolili. Dziś jeszcze ludzie nie mają dokładnego

pojęcia o tem, jak kształtować nowe pokolenie. Wskutek tego powracają wciąż te same typy: zuchowatych urwisów, ślicznie *ułożonych* panienek i t. p. Lecz nowe typy z wyższymi ideałami, samotnych wędrowców na nieznanych ścieżkach, twórców niepomyślanych dotąd myśli, pionierów niewykarczowanych dróg — trudno znaleźć wśród *dobrze wychowanych*.

Natura, coprawda, powtarza wciąż formy zasadnicze, często przecież pozwala sobie na małe zboczenia. W ten sposób powstały gatunki — a między innymi człowiek. Ten jednakże nie uznaje dotychczas znaczenia owego prawa przyrody dla jego własnego dalszego rozwoju. On chce, ażeby wszelkie, raz za dobre uznane uczucia, myśli i sądy odtwarzały się w każdym następnem pokoleniu. W ten sposób nie mogą powstać nowe, złe, pocziwe lub niepocziwe egzemplarze gatunku człowieka.

Istniejące dotychczas w człowieku małe instynkty potęgują w nim działanie prawa dziedziczności, i dlatego dotychczas w świecie ludzkim więcej jest zachowawczości, niż dążności do wytwarzania nowych gatunków. Ta ostatnia przecież jest najcenniejsza. Wychowawca nie tylko powinien odradzać dziecku niewolnicze naśladownictwo czynów ludzi starszych, lecz, przeciwnie, cieszyć go winien każdy objaw dążności w kierunku niebanalnym. Kierować się zdaniem innych jest to podporządkować się ich woli i stać się częścią wielkiej trzody, którą „nadczłowiek” potęgą swej woli ujarzmi, a nad którą możeby władzy nie posiadał, gdyby się składała z wyraźnych, świadomych swych celów indywidualności. Słusznie zauważono, że narody ekscentryczne — jak np. Anglicy — zdobyli sobie największe swobody polityczne i społeczne mocą samoistnego poczucia wolności i praw ludzkich.

A zatem dla postępu gatunku, zarówno jak i społeczeń-

stwa, koniecznem jest, aby wychowanie budziło samodzielność, ożywiało i podniecało odwagę do zboczenia z utartego gościńca w takich wypadkach, gdzie nikogo się nie krzywdzi, i gdzie odrębność nie jest wprost chęcią wyróżnienia się dla zwrócenia uwagi. Wyzwolić ze skrupułów sumienie dziecka, gdy ono pragnie uchylić się od ogólnie przyjętych poglądów powszechnie szanowanego zwyczaju lub banalnych uczuć — jest zasadniczym warunkiem wykształcenia sumienia indywidualnego, nie zaś zbiorowego, jedyne, jakim dziś większość ludzi poszczycić się może. Poddać się chętnie i dobrowolnie prawu, zbadanemu przez moje sumienie i przez nie uznanemu za słuszne; bez zastrzeżeń służyć niepisanego prawa, zaś podlegać rozkazowi własnej woli, choćby ten miał mnie odosobnić od reszty świata — oto co się nazywa mieć indywidualne sumienie.

Tak pospolitem, że je prawie niechybnem nazwać można, jest zjawisko, iż właśnie oryginalni, wyjątkowo uzdolnieni są najbardziej prześladowani zarówno w domu, jak i w szkole. Nikt nie widzi i nie przenika tego, co się dzieje w duszy dziwaczego, hałaśliwego, gwałtownego lub w milczeniu zatopionego dziecięcia. I w tym właśnie kierunku rodzice i wychowawcy zdradzają swą oplakaną nieudolność w spełnianiu elementarnego wychowawczego przykazania: „patrzeć gołem okiem”, nie przez szkła pedagogicznych doktryn.

Nie spodziewam się bynajmniej, by zrozumiano znacznie, jakie ma dla dziecka swobodne ćwiczenie sił wśród tych podpór społeczeństwa konwencjonalno-obyczajowo-bogobojnych, które powiadają, że upadłą ludzką naturę należy nagiąć do skruchy i pokory, że grzeszne ciało, to nieczyste zwierzę, różgą poskramiać trzeba, a gwoli tej swojej teorii biblię cytują.

Przemawiam do tych, którzy, przyswajając sobie świe-

że myśli, powinni potem zaprzestać wychowywania według dawnych formułek. Ci jednakże zarzucają, iż nowe idee wychowawcze są nie do przeprowadzenia.

Widocznie nowe myśli nie uczyniły z nich jeszcze nowych ludzi. Stary człowiek u nich nie ma tyle spokoju, czasu i cierpliwości, ile potrzeba, aby własną duszę według nowych myśli przeobrazić.

Ci, którzy „próbowali Spencera, ale nie udało się”... — albowiem metoda Spencera wymaga inteligencji i cierpliwości! — uważają, że dziecię *wkońcu* musi umieć słuchać, że jest wiele prawdy w starej zasadzie, iż co ma być krzywe, należy zawczasu naginać i t. d.

„Krzywe” — to jest właśnie określenie; skrzywione według starego wzoru abnegacji, pokory i posłuszeństwa!

Ależ nowym ideałem jest, ażeby człowiek stał *prosto*, i w tym celu właśnie nie należy go giąć, lecz, przeciwnie, dać mu podpory silne, aby się utrzymał i nie skrzywił.

Często jeszcze budzi się w wychowawcy dziki despotyzm, wybuchający wobec uporu dziecka: „Nie chcesz — mówią ojciec i matka — ja ci pokażę, czy ty masz wolę! Wykorzeń z ciebie ten nieznośny upór!” — A tymczasem nic się nie daje wykorzeń. Przeciwnie, w duszy się skupia wiele pierwiastków takich, od którychby ją można uchronić.

Tylko podczas pierwszych kilku lat życia dziecka potrzebna jest pewna tresura, mająca stanowić podstawę do wyższego wychowania.

Wówczas dziecię jest w tak wysokim stopniu zmysłowe, iż lekki ból fizyczny lub przyjemność są jedynym językiem zrozumiałym dla niego zupełnie, stanowią tedy jedyny sposób wszczępienia pewnych przyzwyczajzeń. Dla niektórych dzieci ostrzejsze środki w tem nawet stadium są zbyt skuteczne, i gdy tylko dziecię zdolne jest przypomnieć sobie uderzenie, już wtedy jest za stare do takiej kary.

Ma się rozumieć, że dziecię powinno być posłuszne i to bezwzględnie. Jeśli jednak posłuszeństwo takie w najwcześniejszym wieku stało się przyzwyczajeniem, to później wystarczy spojrzenie, dźwięk głosu, słówko dla podtrzymania go. Niezadowolenie wychowawcy atoli wtedy tylko staje się skutecznym środkiem, gdy jest tylko cieniem wśród słonecznej atmosfery codziennej. Jeśli się zaniedbało założyć fundament posłuszeństwa, gdy dziecię było maleńkiem, a jego psotki „rozkoszniemi”, wówczas metoda Spencera okaże się niezawodnie złą i nie do zastosowania wobec twardszego już uporu starszego dziecka. Z maleńkiem dzieckiem wcale rozprawiać nie należy, lecz działać stanowczo i szybko. Dążenia swe winien nauczyciel — według wskazówek Rousseau'a i Spencera — skierować tak, by z doświadczeń utworzyła się systematyczna całość wrażeń, wchodzących w krew i ciało dziecka.

Uporczywy krzyk małych dzieci musi być karconym. Nabrawszy pewności, iż nie powstał on z powodu bólu lub innych przyczyn, wobec których krzyk dziecka jest jego bronią jedyną — obecnie wychowawcy klapsami zmuszają dziecię do milczenia. Bicie nie pokonywa jego woli, budzi natomiast w duszy pojęcie wcale nieetyczne, a mianowicie że starsi biją małych, gdy krzyczą. Przeciwnie zaś, gdy się krzyczącego malca odosobni, oznajmiając mu, że ktokolwiek staje się przykrym dla innych, musi pozostać sam, i gdy to odosobnienie będzie niezawodnem, nieubłaganem, w gmachu jego doświadczeń podstawą staje się przekonanie, iż nie wolno być przykrym dla drugich. I w jednym i w drugim wypadku wywołujemy milczenie, czyniąc dziecku przykrość. Ale pierwsza kara jest znęcaniem się silnego nad słabym, druga powoli powołuje do życia panowanie nad sobą z pobudek społecznych. W pierwszym wypadku działa niskie uczucie strachu, w drugim wola zostaje popchnięta w kierunku, z któ-

rym się wiążą najważniejsze życiowe doświadczenia. Pierwsza kara jest zwierzęca, druga wszczepia mu zasadnicze prawa społecznego życia: że gdy nasza przyjemność staje się dla innych przykrością, oni nam w niej przeszkodzą, usuwając nas lub usuwając się sami.

Dzieci wcześniej powinny się nauczyć przyzwoitego zachowania się przy stole. Jeżeli za każdym razem, gdy się niegrzeczność objawi i powtórzy, dziecko zostanie natychmiast wyprowadzone — w imię zasady, że ten, kto się staje przykrym dla innych, musi pozostać sam — wtedy nauczy się postępować właściwie dla właściwych powodów. Dzieci np. powinny się nauczyć nie dotykać przedmiotów, do nich nie należących. Jeśli w każdym podobnym wypadku pozbawione będą swobody ruchu, pojmą wkrótce, iż warunkiem swobody jest nieszkodzenie innym.

Wogóle do wychowania dzieci — jak zauważyła pewna młoda matka — najwłaściwszymi są nieprzeładowane pokoje japońskie w przeciwieństwie do naszych buduarów. Właśnie wtedy, gdy odbywa się proces rozwoju dziecka zapomocą gryzienia, chwytania, smakowania, słyszy ono co chwila przestrożę: „Nie rusz, zostaw!” Zarówno więc temperamentowi dziecka, jak rozwojowi jego siły sprzyja najlepiej wesoły, barwisty, z ładnymi obrazkami, skromnie umeblowany i obszerny pokój. Jeśli zaś dziecię znajduje się w pokojach rodziców i zabiera się do psucia przedmiotów, wtedy natychmiastowe wydalenie jest najlepszym środkiem nauczania go, jak należy szanować świat szerszy, w którym wola innych panuje, świat, w którym dziecię samo sobie musi zdobyć miejsce, ale w granicach etyki i sprawiedliwości.

Gdy chodzi o niebezpieczeństwo, którego dziecię unikać powinno, należy dać mu je poznać bezpośrednio. Bijąc bowiem dziecię, dotykające ognia, nie zapobiegamy powtórzeniu się próby w nieobecności starszych; pozwoleńszy mu raz

się oparzyć, nazawsze usuwamy je od ognia. W latach dojrzalszych, gdy np. chłopiec nieostrożnie obchodzi się ze scyzorykiem, fuzyjką lub t. p., odebranie danego przedmiotu najważniejszą jest karą. Większość chłopców wolałaby dostać w skórę, niż być pozbawioną ulubionej zabawki; strata jednak tejże wzbogaci go o jedno kształcące doświadczenie nieubłagalnych konsekwencyj życia, doświadczenie, którego nigdy dość silnie wryć niepodobna.

Od rodziców, którzy najprzód stosowali się do zasad Spencera, a następnie przeszli do kar, słyszymy, że jeśli dziecię podarło sukienkę wtedy, gdy jeszcze nie jest w stanie jej naprawić — należy je ukarać inaczej. Ależ w tym wieku za podobne przewinienie wcale jeszcze karać nie trzeba, lecz dać dziecku sukienki skromne i trwałe, ażeby się w nich mogło bawić swobodnie. Później, naturalnie, musi ponosić skutki podarcia lub zniszczenia sukienki, musi dopomóc do jej uporządkowania, musi z własnych oszczędności przyczynić się do naprawiania straty. Ma się rozumieć, iż metoda Spencera nie da się zawsze stosować, gdyż naturalne skutki często połączone są ze szkodą dla zdrowia lub życia dziecka, albo też za długo na nie czekać potrzeba. Jeśli bezpośrednia interwencja jest nieunikniona, niech będzie konsekwentną, szybką, nieodwołalną i stanowczą. Dlaczego dziecię odrazu nabiera pewności, że ogień parzy? Dlatego, że ogień *zawsze* parzy. Ale mama, która raz bije, raz grozi, innym razem płacze, innym znów zabrania, aby w następnej chwili pozwolić, mama, która gróźb nie wykonywa, do posłuszeństwa nie zniewala, lecz wciąż narzeka, przestrzega — nie rozporządza silnym czynnikiem wychowawczym, jak płomień.

Że dawniejsze wychowanie, mimo swą grubą formę, nieraz się udawało i nadawało charakterowi stylowy zakrój, wynikało to z jego jednolitości. Było surowem stale, a nie, jak dziś, chwiejnem wahaniem się pomiędzy rozmaitemi meto-

dami pedagogicznymi i psychologicznymi nastrojami, wśród których dziecię, niby piłka, przerzucane jest z rąk do rąk wychowawców. To się niem popisują, to go ośmieszają, to komenderują, to wabią, to odtrącają.. Dorosły człowiek oszalałby, gdyby kapryśni Tytani przez jeden dzień postępowali z nim w ten sposób. Dziecku nie należy rozkazywać ostro, lecz przemawiać do niego grzecznie, jak do dorosłego, a wtedy ono nabierze grzeczności. Nie należy popisywać się niem, nie wymuszać pieśzcot, nie obsypywać pocałunkami, które je męczą i niekiedy wzbudzają zmysłową nadczułość. Oddać jeszcze dziecku szczerą pieśzcotę — ale swoje objawy czułości zachować na ważne chwile jest jednym ze zbyt mało uwzględnianych pedagogicznych środków! Nie zmuszać go do objawów skruchy, próśb o wybaczenie i t. p. niezawodnych pierwiastków obłudy.

Mały chłopczyk obraził raz starszego braciszka i został postawiony do kąta, aby za swą winę „pokutował”. Gdy go mama po chwili spytała, czy żałuje, z naciskiem odrzekł: „tak”. Wobec dziwnych płomyków w oczach dziecka zapytała jeszcze: „A czego żałujesz?” — „Żem go jeszcze nie nazwał gałganem!” Matka na ten raz i na zawsze odstąpiła od systemu pokuty, „budzenia skruchy”.

O ile ważnym jest serdeczny, niewymuszony żal i szczerą prośba o przebaczenie, o tyle sztucznie wzbudzony żal nie ma żadnej wartości. — „Czy ci nie żal?” — słyszymy bardzo często: „Czy ty naprawdę nic sobie z tego nie robisz, że matka chora, że ojciec wyjechał?” i oczekuje się wybuchu uczuć dziecka. Ależ one mają prawo doznawać pewnych uczuć lub nie, własnych sympatyj i antypatyj, zarówno jak dorośli, i jak oni spokojnie ich doznawać. Nader wrażliwy smak dziecięcia często bywa boleśnie dotknięty przez niedelikatną bezwzględność starszych, wskutek czego rozwija się stałe obrzydzenie. Ale udręczenia, jakich doznają dzieci z powodu brutalności

starszych, należą do dziedziny jeszcze nienapisanej psychologii młodzieży. Tak jak niema skuteczniejszego środka wychowawczego nad zapytanie dziecka, które kogoś skrzywdziło: „Czy byłoby ci miło, gdyby ktoś tobie to samo uczynił?” — tak niema lepszego sposobu dla wychowawcy, jak przyzwyczaić się do badania siebie w rzeczach ważnych, zarówno jak w drobiazgach: „Czy ja pozwoliłbym tak z sobą postąpić, jak postąpiłem z tem dzieckiem?”. Jeżeli nadto wychowawca zastanowi się, iż dziecię cierpi najczęściej podwójnie, to może nareszcie przywyknie względem dziecka do fizycznej i psychicznej delikatności, bez której życie tegoż jest ustawiczną męczarnią.

O podarkach można powiedzieć to samo, co o uczuciu i pieśczołach. Ofiarność musi wzorować się na przykładzie, czerpanym z otoczenia; każdy dar dziecka musi być owocem pewnego wysiłku pracy i pewnej ofiary, nie zaś poprostu doręczeniem datku, który przed chwilą może sam odebrał. Aby mu dać poznać radość, jaką sprawia ofiara, udzielić mu możliwości sprawienia sobie samemu jakiejś uciechy lub osobistego powetowania pewnej krzywdy, dziecię wcześniej powinno być zaprawione do drobnych, domowych zajęć ze stałym wynagrodzeniem. Natomiast nie należy nigdy wynagradzać usług przygodnych, uproszonych czy też z własnej wyświadczonych woli — tylko bowiem nienagradzana uczynność rozwija bezinteresowną szlachetność. Jeśli dziecię chce coś podarować, nie trzeba *udawać* tylko, że się dar przyjmuje; wzbudza się wtedy w dzieciach pojęcie, iż może ono darmo doznać szlachetnego zadowolenia. Na każdym kroku zetknąć je z rzeczywistością, nigdy nie odrywać cierni od róż powinno być myślą przewodnią wychowawcy, a dotychczas nią nie było. Dlatego metody nie udawały się, i często uciekano się do sztucznych środków bez związku z rzeczywistym życiem, jak przede wszystkim kara cielesna, zwana niesłusznie środkiem wycho-

wawczym, gdy jest ona tylko torturą. Najgłębszą omyłką wychowawcy jest, gdy — mimo wszelkie rozprawy o indywidualności dziecka — traktuje je według oderwanego pojęcia „dziecko”, jako ograniczoną i nieosobową materję, dającą się modelować i przerabiać wedle woli. Bijąc je, wychowawca sądzi, że następstwa tej kary znikną z chwilą „poprawy dziecka”, opatrzonego pamiątkową tabliczką, zapobiegającą czynieniu źle w przyszłości. Nie przeczuwa, ile szkodliwych skutków na całe życie fizyczne i moralne wyrzucić mogła gwałtowna interwencja.

W połowie zeszłego stulecia jakiś uczony dowodził, iż cielesna kara jest jednym z bardziej płciowo podniecających środków. Biczowanie się w średnich wiekach miało, jak wiadomo, ten sam skutek. I gdyby można było powtórzyć tu wszystko, co opowiadają dorośli o wrażeniu, jakie na nich w dzieciństwie wywierała kara fizyczna, lub co zauważono u dzieci — wystarczyłoby, aby raz na zawsze znieść tę karę w jej najbrutalniejszej formie. Wstyd cielesny dziecka cierpi tu najdotkliwiej, ten wstyd, o którego zachowanie i rozwój tak bardzo chodzić powinno. Ojciec, karcąc córkę, zasługuje na to, aby ją widział upadłą, skoro sam zranił jej poczucie cielesnej nietykalności, będące niekiedy w dziecku namiętnie głębokiem. Tylko wtedy, gdy każde naruszenie tej nietykalności — uderzenie, zarówno jak natrętna pieszczota — wywołuje mimowolny energiczny opór, natura dziecięcia pozostaje czystą i dumną. Najwięcej obiecujące są te dzieci, które, gdy je biją, zamierzają się do odwetu¹).

W niezliczonych wypadkach kara cielesna niepowetowane wyrządziła szkody, a wychowawca nie przypuszcza tego nawet, gdy z dumą oznajmia, jak skuteczną okazała się w danym razie. Dorośli wprawdzie sami opowiadają potem, jaką szkodę im ta kara wyrządziła, jednakże, gdy sami wychowują, liczą na jej skuteczność.

Jakąż dojmującą gorycz, zawziętość, jakąż psią, służalczą uległość wyradza kara cielesna! Tchórza czyni podłym, upartego i hardego bardziej zatwardziałym. Potęguje uczucia, będące źródłem wszystkiego złego na świecie: nienawiść i strach! Póki bicie dzieci nazywać się będzie wychowaniem, póty oba te uczucia ludźmi rządzić będą!

Upór jest najczęstszym powodem kary. Najczęściej jednak jest on tylko obawą lub nieudolnością. Dziecię, dajmy na to, źle odpowiada, więc grożą mu karą, wtedy powtarza błędną odpowiedź, bojąc się, by się nie omylić. Dostaje klapsa i odpowiada dobrze. Wychowawca triumfuje: „Pokonałem upór!” Ale co się stało? Zwiększony strach wywołał spotęgowany wysiłek myśli i nagłe natężenie siły. Nazajutrz prawdopodobnie dziecię znów się pomyli.

W razie prawdziwego uporu, jak tego dowodzą przykłady, bicie doprowadza dzieci do myśli samobójczych lub zbrodniczych. Znam też takie wypadki, gdzie, przeciwnie, matka, wzięwszy uparte dziecię na kolana, uspokoiła je do tego stopnia, że samo zapanowało nad uporem i przełamało go.

Ileż kłamliwych zeznań wywołały razy lub strach przed niemi; ile dzielności, przedsiębiorczości, fantazji i ciekawości naukowej (chciwość wiedzy) przytłumiły! Nawet tam, gdzie bicie nie wywołuje kłamstwa, tamuje ono zawsze zupełną otwartość, bezpośrednią odwagę pokazania się takim, jakim się jest. Póki istnieje wogóle pojęcie bicia w jakimś domu, póty mowy być nie może o jakiegokolwiek szczerości u dzieci. Póki szkoły i domy trzymają się tych wychowawczych środków, póty zwierzęcość kosztem humanitarności rozwijać się będzie. Dziecię trzyma się względem zwierząt, młodszego rodzeństwa, towarzyszy i służby tej samej metody, którą do niego stosują w przekonaniu, że na „złość” tylko bicie jest lekarstwem.

U Włochów np., bijących nielitościwie dzieci i zwierzęta, pięść i nóż stanowią najpospolitszy argument dorosłych. Jakiś pan, podróżujący z Tołstojem, dziwił się, że ten bicza nie używał. Tołstoj odparł nawpół pogardliwie: „Do moich koni mogę przemówić i bez bata!” Tylko łagodnie traktowane dzieci uznają, iż można działać bez gwałtownych środków, a *uznanie* to jest jednym z przywilejów ludzkości, które ona traci przez posługiwanie się siłą brutalną.

Tylko widząc, jak wychowawca unika działania siłą fizyczną, dziecię powoli uczy się pogardzać nią, o ile nie chodzi o przyjście na pomoc słabszemu wobec fizycznego ucisku.

Na obronę kary cielesnej przytaczają nieraz słowa dzieci, które jakoby same utrzymują, iż zasłużyły na karę, a nawet domagały się jej, chcąc się „poprawić”. Ze wszystkich niskich fałszów natury ludzkiej ten jest najwstrętniejszy. Owszem, dziecię ma w sobie czasami tyle uczciwości, że rozumie potrzebę odkupienia pewnem cierpieniem winy, dręczącej jego sumienie. Ale tego rodzaju odkupienie staje się podstawą zupełnie błędnej, propagowanej w imię chrześcijaństwa ctyki, a mianowicie, że wykroczenia można odkupić cierpieniem (choćby postem), nie będącem wcale w przyczynowym związku z winą. Podstawą nowej moralności jest natomiast, że żadnego błędu odkupić, że nigdy skutków swych postępków uniknąć nie można.

Kłamstwo należy do przewinień, najczęściej zasługujących, zdaniem wychowawcy, na karę cielesną; lecz w żadnym wypadku środek ten groźniejszym nie jest, jak w tym właśnie.

Gdyby ktoś nareszcie zredagował tak potrzebne „Wypisy dla rodziców”, musiałby przede wszystkim pomieścić znaną historję o Jerzym Waszyngtonie i siekierze, ale z dodaniem spostrzeżenia, uczynionego przez dziesięcioletniego chłopca: „To nie sztuka mówić prawdę, kiedy się ma tak dobrego ojca!” — Ja mam zwyczaj dzielić nieprawdy na mimo-

wolne, zuchwałe i fantazyjne, ale poznałam niedawno podział lepszy: na białe, zimne kłamstwa, t. j. dobrze uświadomione i zawsze karygodne, i gorące kłamstwa, będące wyrazem wzburzonego nastroju lub płomiennej wyobraźni. Zgadzam się z autorem tego podziału, że te ostatnie nie powinny być karane, lecz tylko prostowane, i to nie miarką centymetrową, lecz przez ośmieszenie w każdym innym wypadku niebezpieczne, jako środek wychowawczy, tylko wtedy zresztą, gdy się miarkuje, że ten rodzaj nieprawdy grozi przejściem do istotnego kłamstwa. Jest się w tych wypadkach bardzo surowym względem dzieci, tak surowym, że żaden adwokat, dziennikarz, polityk ani poeta istniećby nie mógł, gdyby do nich podobną przyłożono miarę.

Białe kłamstwo wynika poczęści, jak tego dowiódł pewien francuski uczony, ze stanu chorobliwego lub z błędnej percepcji; „puste miejsce, martwy punkt w pamięci, w samowiedzy wywołują brak wyobrażenia o tem, co się stało”. Dorosli tak samo myślą się często co do powszednich drobnostek w zamiarach i czynach, albo zapominają o nich, i dopiero silne przypomnienie odtwarza w ich pamięci rzeczywistość, lub też wmawiają w siebie mylnie, że postąpili tak czy owak. Przyciśnięci do muru, odpowiadają zazwyczaj kłamliwie. U dzieci każde tego rodzaju kłamstwo uważane jest za świadome. A gdy one podczas surowego badania wahają się, rumieniają, płaczą — upatrujemy w tem dowód kłamstwa, jakkolwiek w istocie z tych wszystkich objawów kłamliwym jest tylko — wymuszone zeznanie.

Wszystkie tego rodzaju zagadnienia psychologiczne rozwiążemy karceniem.

Jeśli dziecię w domu nigdy nie słyszy kłamstwa, jeśli rodzice nie kładą zbytecznego nacisku na drobnostki, pozory, jeśli nie jest straszone groźbami, jeśli o kłamstwach świadomych zawsze mówią przy niem z pogardą — wówczas za-

pomocą czysto psychologicznych środków od kłamstwa odwyknie. Napotykając zrazu zdziwienie, następnie spotyka się z pogardą i utratą zaufania. Systemu tego wszakże stosować nie należy w wypadkach kłamstwa fantazyjnego lub wynikłego ze strachu, ani wobec nieprawdy, powstałej z niejasnych, niepowiązanych wyobrażeń. Karaną natomiast winna być zimna nieprawda przedewszystkiem sprawdzeniem, następnie przykrym dla dziecka brakiem zaufania, przyczem jednak każdej poprawie serdecznej wypada udzielić zachęty, przywracając ufność na nowo. Niech naprężonej czujności, której dziecię domyślać się nie powinno, ufność towarzyszy. Długo trwająca nieufność demoralizuje niemniej, niż ślepa łatwowierność. Nigdy jeszcze ten, kto był obity za kłamstwo, nie zaczął wskutek tego miłować prawdy. Najlepiej dowodzą tego dorośli, którzy — mimo odebrane razy — czynami i słowami wciąż kłamią. Strach wstrzymuje dziecię od dosłownego kłamstwa, ale hoduje ogólną kłamliwość. Znam z gruntu uczciwych ludzi, którzy kłamią mimowolnie, a czasem świadomie; znam i takich, którzy, nie powiedziawszy nigdy kłamstwa, są mimo to nawskroś nieszczerymi.

Zepsucie bierze początek nieraz w zaraniu życia pod wpływem samego wychowawcy. Dziecię otrzymuje nawpół prawdziwe wyjaśnienia, morały, groźby i przestrogi. Nacisk, wywarty na wolę, myśl i uczucie dziecięcia, budzi konieczną samoobronę pod postacią kłamstwa. — Kogo więcej kochasz, ojca czy matkę? — W taki sposób wychowawcy hoduują nieprawdę. Obserwowałam np. dziecko, które wyparło się czynu, popełnionego nieświadomie, i podległo surowej karze cielesnej, wskutek czego rozwinęło w sobie wysoki stopień obłudy. Prawda wymaga przedewszystkiem nieustraszonej odwagi i, jak słusznie ktoś zauważył, niejednym małym nerwowym kłamcą potrzebował raczej dobrego pożywienia i warunków higienicznych, aniżeli kary. Pewien wielki artysta, który potrafił

urządzić sobie życie według własnych życiowych poglądów, raz rzekł do mnie: „Mój syn nie wie, co to kłamstwo, ale też nie wie, co to uderzenie. Jego brat przybrany kłamał, gdyśmy go do naszego domu przyjęli, ale kłamstwo nie rozwija się w atmosferze spokoju i swobody. Po upływie roku, gdy za każdym razem spotykał się z głębokiem zdumieniem, poprawił się zupełnie”.

Przy tej sposobności zwrócę uwagę na jeszcze jeden błąd wychowawczy, a mianowicie na zużywanie wielkiego wysiłku dla usunięcia czegoś, co samo zczasem znika. Męczą np. dzieci, ucząc je prawidłowej mowy, a tymczasem dziecko, gdy wkoło siebie słyszy tylko poprawnie mówiących, samo się jej nauczy. To samo dotyczy i szczegółów zachowywania się i t. p., które wprost wpływowi czasu i *dobrego przykładu* zostawić należy. Lepiej zużywać energję na wszczepianie takich przyzwyczajzeń, których podstawy jak najwcześniej ugruntować należy. Jeszcze fatalniejszym błędem jest karać wykroczenie w stosunku do *zewnątrznych* jego skutków (stłuczenie kosztownego przedmiotu) lub do wrażenia, jakie dana niegrzeczność na otoczenie wywarła. Bije się np. dziecko za nieprzyzwoite słowa, których znaczenie jest im obce. Jeśli nawet wiedzą, o co idzie, to odtąd będą milczały i tam, gdzie otwartość ich miałaby niezmierną dla wychowawcy wagę. Przewinienie, w domu uchodzące płazem, karane bywa poza domem lub „przy gościach”. Dziecko wskutek tego tworzy sobie mylne wyobrażenie, iż nie sama rzecz jest zła, lecz tylko to, iż ktoś ją zauważył. Gdy synek spleta figła, zawstydzona matka postępuje rozmaicie. Jeśli mu się nie udało, malec dostaje w skórę, a jeśli przeciwnie — chwali go, co wzbudza wielce demoralizujące wyobrażenie. Widziałam pewnego razu małżeństwo, które śmiało się, póki trzymał się lód, po którym synek biegał, a kiedy nagle lód się załamał, oboje zagrozili mu, że „dostanie”. Trzeba bardzo było panować nad sobą,

aby nie powiedzieć tym rodzicom: „Nie syn wasz, ale wy za-
sługujecie na skarcenie”.

We wszystkich podobnych wypadkach dzieci odpowia-
dają za strach rodziców. Znałam dziecko, które stało się
tchórzem dlatego, że matka biła je za każdym razem, gdy się
przewróciło, tymczasem naturalne skutki nieostrożności wy-
starczyłyby do nauczenia go ostrożności. Nawet gdy nieszczę-
śliwy wypadek jest skutkiem nieostrożności, to i wtedy samo-
rodny strach dostateczną na przyszłość stanowi przestrogę;
jeśli zaś tak nie jest, to i kara cielesna nie pomoże, lecz wznie-
ci bunt; chłopiec, widząc, iż dorośli zapomnieli o błędach
swej własnej młodości, potajemnie wymyka się z pod suro-
wego nadzoru, o ile napięcie jego woli i zasób energji nie
zostały zupełnie przytłumione²⁾). Już i to jest niebezpieczny
rezultat, lecz jeszcze groźniejszym jest wysnuty z wyżej opi-
sanych doświadczeń wniosek, stanowiący podwalinę niemoral-
nej etyki, polegającej na czci dla powodzenia. Póki człowiek
nie przejmie się przekonaniem, iż dążenie, praca, rozwój, siły
same w sobie są celem, *same w sobie* nagrodą, póty życie nie
wyda mu się pięknem. Niska próżność i ambicja, małe i wiel-
kie okrucieństwa, niesprawiedliwości wiążą się z pojęciem, że
wartość jakiegoś czynu lub dzieła od jego powodzenia lub
niepowodzenia zależy.

Póki nie nastąpi zasadniczy przewrót w grubem do-
tychczas pojęciu wartości, póty ziemia nie może stać się areną
swobodnego ale zawarowanego etycznymi względami rozwoju
sił ludzi wolnych i udoskonalonych!

Każde współzawodnictwo, świadectwami i nagrodami
uwieńczone, staje się z gruntu niemoralnym środkiem wycho-
wawczym. Budzi ono złe namiętności, zawiść i wrażenie nie-
sprawiedliwości z jednej, a zarozumiałości z drugiej strony...

Ja, co walczyłam przez lat 20 przeciwko świadectwom
szkolnym, wyczytałam niedawno z głębokim przejęciem na-

stępujące zdanie Ruskina: „Myślę, iż wszelkie współzawodnictwo jest fałszywym motywem, a rozdawanie nagród fałszywym środkiem. Jedyłą nadzieją, na której winny się opierać widoki nasze przy wychowaniu chłopca o obiecujących zdolnościach, musi być jego chęć o pracy samej, nie zaś chęć prześcignięcia towarzyszków. A celem nauczania winno być wykazanie mu jego uzdolnienia i wzmocnienie go, nie zaś podsyć i drażnienie próżności porównaniami”.

Nie należy nadto zapominać, iż powodzenie, zarówno jak niepowodzenie, zawierają same w sobie nagrodę i karę z dość wyraźnym gorzkim i słodkim smakiem. Działają one na spotęgowanie siły, ostrożności, rozumu i wytrwałości, tak że nadprogramowe skarcenie lub wynagrodzenie mogą tylko prowadzić na manowce pojęcia ucznia, tworząc w nim przekonanie, że niepowodzenie jest winą, powodzenie zaś — zasługą. Gdziekolwiek spojrzemy, wszędzie zewnętrzne środki wychowania — w formie podniecy czy strachu — stają się hamulcem rozwoju pierwszorzędných ludzkich przymiotów odwagi i dobroci, odwagi dla siebie — dobroci dla innych.

Japoński naród, wychowujący młodzież swą przy pomocy li tylko łagodnych środków, dowiódł, iż „męskości” nie czyni się uszczerbku, gdy chłopców nie *hartują* biciem i karami. Również te środki okazują się wystarczającymi, gdy idzie o wzbudzenie względności i panowania nad sobą.

Cnoty te nawet we wczesnem dzieciństwie wszczepiają tam tak głęboko, że dopiero w Japonji przekonać się można, ile wdzięku potrafi nadać życiu pełna względów dobroć. W kraju tym, gdzie uderzenie jest nieznanem, pierwszym przykazaniem społecznem jest nikomu nie sprawiać przykrości. Opowiadają, że gdy cudzoziemiec w Japonji podniesie kamień, aby nim cisnąć w psa, ten nie ucieka, albowiem nikt nigdy nie rzucił nań kamieniem. Takiej delikatności względem zwierząt odpowiada delikatność w stosunkach ludzi, a owocem jej jest

nieznaczna ilość zbrodni i zamachów na czyjeś życie i bezpieczeństwo.

Wojna, polowanie dla przyjemności, kary cielesne — wszystko to są rozmaite objawy drzemiącej w człowieku natury tygryziej. Odrzućmy różgi i dajmy dziecku zamiast fuzyki szkło powiększające i aparat fotograficzny do ręki, a umożliwimy mu poznanie i ukochanie życia, zamiast tępienia go. — W ten sposób wykształcimy w niem dążności humanitarne.

Dla tych, co się nie dadzą przekonać o zbyteczności bicia przykładem tak odległym jak Japonja, przytoczę inny, bliższy. Starożytni Germanie nie znali tego środka wychowawczego. Zapytałam raz Wiktora Rydberga, utrzymującego, iż nigdzie w kronikach nie dopatrył się dowodów używania kary cielesnej wśród pogan, czy nie sądzi, iż dzięki tej właśnie okoliczności rozwinęła się jędrność i męskość plemion Północy? Po namyśle przyznał mi słuszność. Znam rodzinę, gdzie było dwanaścioro dzieci zdolnych, bystrych i skłonnych do poszanowania obowiązku. Dzieci te nigdy kary cielesnej nie odebrały; stanowcza i łagodna ich matka nauczyła je przecież dobrowolnego posłuszeństwa, pobudzając ich wolę i siłę panowania nad sobą. Dobrowolnem posłuszeństwem bynajmniej nie chcę nazwać nieskończonych badań co do przyczyn i motywów danego rozkazu przed wykonaniem. Dobry wychowawca nie wyda nigdy nieuzasadnionego rozkazu. Ale i nieprzekonane dziecię powinno mimo to usłuchać bezwarunkowo na zasadzie, iż wszyscy, dorośli i mali, poddajemy się prawom i chylimy głowę przed tem, co jest nieuniknione. Pojęcie wielkiej *konieczności życiowej* należy wryć w duszę dziecka, a daje się to przeprowadzić bez walki, jeśli rozpoczniemy wychowanie od pierwszej chwili jego życia, nie ustępując *nigdy* kaprysom.

W niewielu wypadkach działać powściągająco na po-

stępkę dziecka, w większości innych — rozwijająco, t. j. zaopatrzyć je w materiały potrzebne do zbudowania samoistnego charakteru i pozwolić mu samemu budynek ustawić — oto sztuka wychowania.

Napomnienia są najgorszym środkiem wychowawczym, a w każdym razie winny być nieczęste i krótko sformułowane. Najsubtelniejszym fortelem wychowawcy jest umieć wstrzymać się narazie od nagany, a dopiero pośrednio przy sposobności zdanie swe wyrazić, przez co doprowadza się wychowanka do samokrytyki i rozpamiętywania własnych czynów. Może to nastąpić w ten sposób np., iż nauczyciel, opowiadając coś, skłania dziecko do rozpatrzenia własnego postępkę i porównania go z opowiedzianym, albo też, wypowiadając sąd o czemś, budzi w niem poczucie konieczności podania się temu sądowi.

W pewnych wypadkach niezadowolenie wychowawcy silną stanowi karę, jeśli, ma się rozumieć, jest ono we właściwej chwili objawione. Znam dzieci, dla których najdotkliwszym wyrokiem ojcowskim była nagana: „Ach, jak to brzydko!” Ale dzieci, przeładowane morałami i napomnieniami, dzieci, którym do każdej czarki przyjemności dolewają uncję przestrogi, najpewniej wykraczają przeciwko wskazówkom, gdy się tylko uda. Każdy myślący człowiek przekonał się i odczuł, iż najbardziej wychowawczo wryły mu się w pamięć wrażenia pośrednie: dobra rada *nie* do niego skierowana, szlachetny czyn, opowiedziany bez aluzji. Ale wychowawcy nie pamiętają najczęściej własnych wrażeń i doświadczeń.

Najbardziej *budującym* czynnikiem wychowawczym jest stały porządek w domu, jego spokój i piękno. Serdeczność, chętna i wesółka praca, prostota, panujące w domu rodzicielskim, rozwijają te same cnoty w dziecku. Dzieła sztuki i książki domowe, zwyczaje powszednie i świąteczne, zajęcia i rozrywki winny uczuciu i wyobraźni dziecięcej dać pobudkę

i spokój, jasne kontury i zasadniczą barwę. Czysta, ciepła, przejrzysta atmosfera, w której rodzice i dzieci swobodnie i w zaufaniu wzajemnym przebywają, tak że cele i skłonności jednego znane są wszystkim, nikt nie narusza praw ani upodobań drugiego, wszyscy zaś gotowi dopomóc sobie w razie potrzeby — taka atmosfera sprzyja rozwojowi każdej indywidualności. A im dalej ewolucja duszy dążyć będzie do niewyjaśnionych dotychczas granic subtelności, uszlachetniania potęgi i głębi — tem bogaciej złożonem i wycieniowanem stanie się duchowe życie pokoleń; im spokojniej z poza zewnętrznych, widocznych, zmysłowych, światowych, ziemskich obłon badać będziemy tajemnicze i cudowne głębie istoty duchowej — tem więcej w każdym nowem pokoleniu będzie objawów wydoskonalonego życia duszy, z tak czułych tkanek złożonej, iż dla niej grube dotknięcie naszych dzisiejszych rąk i dążeń wychowawców torturą się wydadzą. Potrzeba nam nowych domów rodzicielskich, nowych szkół, nowych małżeństw i nowych stosunków społecznych dla dusz nowych, z ich nieskończoną złożonością, z nie dającym się jeszcze nazwać sposobem odczuwania, kochania, cierpienia, pojmowania życia, przeczuwania go, — z ich nadziejami, wiarą i modlitwą. Pojęcia: wiara, miłość, sztuka przeobrażają się dziś tak gruntownie, że już możemy przeczuć, iż w przyszłych pokoleniach nowe pojęcia — nowe stworzą formy. Dzisiejszy wychowawca może przyłożyć rękę do tego przekształcenia, usuwając zeschłe liście, tamując źdźbła kiełkujących możliwości życiowych.

Dom niechaj się znowu stanie schronieniem dziecięcej duszy, nie tylko ciała. Ażeby mogły powstać takie domy, kształtujące dzieci wszechstronnie, należałoby znów oddać dzieci domowi rodzicielskiemu. Szkoła i zadane ćwiczenie, zamiast zabierać dzieciom najlepsze chwile ich życia — powinny zadowolić się mniejszą częścią, dom zaś otrzymać

większą. Wtedy zadaniem domu będzie zużytkować czas wolny w sposób, łączący się z życiem dzieci przez obowiązki, jako też i przyjemności. Dopiero gdy dziatki ze szkół, ulic, fabryk dla domu napowrót odzyskane zostaną — a matki potrafią się wyrwać z pracy zawodowej lub kajdan towarzyskich, aby poświęcić się dzieciom — dopiero wtedy możliwym się stanie naturalne wychowanie w duchu Rousseau'a i Spencera, przygotowanie do życia przez życie rodzinne. Bezpośredni współudział dziecka w obowiązkach dorosłych, w ich pracy i niepokojach, nadaje charakterowi jego styl, jednolitość i siłę. Wszystko zaś, co ma przeznaczenie specjalne, wszelkie czuwanie nad zamiarami dzieci, wspieranie ich kroków, osobliwie zaś odrębne rozrywki są zasadniczym błędem obecnego wychowania. Osiemnastoletnia dziewczyna rzekła mi niedawno, że jej, zarówno jak jej rówieśniczkom, śmiertelnie się uprzykrzyły czuwania, dozorowania, zabawy i wszelkie inne dotychczasowe metody specjalnego panieńskiego wychowania. Łatwo pojąć tę reakcję przeciwko sztucznemu istnieniu, w jakim wzrasta dzisiejsza młodzież, reakcję, budzącą namiętne rwanie się do rzeczywistości życia, do samoistnej działalności na własną odpowiedzialność, nie zaś do stanowienia w domu i w szkole *przedmiotu* działalności innych. (W ostatnich czasach mnóstwo bogatych *panien*, dla których otworem stoi *świąteczna karjera małżeńska*, wyrwało się z atmosfery *domowej* do uniwersytetu, gdzie wśród walczących o prawa zarobku kobiet, w gronie swobodnie myślących i działających istot kobieta czuje, że żyje życiem szczerem, że nie jest rośliną z salonowej żardynierki).

Dzisiejszym dzieciom brak przedewszystkiem poważnych domowych obowiązków, któreby z całą odpowiedzialnością pełnić mogły. Zamiast mieć koło siebie matkę i służących, co je zwalniają od wszelkich czynności, nie będących w związku z pracą szkolną, dziecko powinno mieć tyle czasu,

aby przed pójściem do szkoły uporządkowało swój kącik i oczyściło rzeczy. Nie należy za niego o obowiązkach szkolnych pamiętać; przeciwnie, dom i szkoła we wzajemnem porozumieniu winny rozwijać poczucie samodzielnej odpowiedzialności za wszelkie niedbalstwo.

Teraz widzimy matki, odrabiające lekcje z dziećmi, wymyślające dla nich rozrywki, czytające im książki, sprzątające po nich, podnoszące to, co się wala po ziemi, kończące porzucone roboty. W ten lub podobny sposób troskliwa czułość osłabia i do zaniku prowadzi samoistność, czynność, pracowitość, wytrwałość, wynalazczość i wyobraźnię dziecięcą. W domu, będącym obecnie przygotowalnią szkoły, młodzież otrzymuje usługi, nie wyświadczając ich, nie dając nic wzajemian. I jak się tu dziwić samolubstwu, wyuzdaniu młodzieży, rozpychającej się bezwzględnie, nieociosanej, bez szacunku dla starszych, tak dawniej cenionego w wychowaniu. Stan rzeczy nie poprawi się, póki nie rozstaniemy się ze zbyt czynnem ochranianiem dzieci przed urojonemi niebezpieczeństwami, zarówno fizycznymi jak psychicznymi. Wyrzucicież termometr za okno, a hartujcie racjonalnie od dzieciństwa. Niech się dziecko zapozna z bólem naturalnym i znosi go odważnie! Bicie jest naganne nie dla bólu, który sprawia, ale dla moralnej swej brzydoty, i z tego powodu usunąć je trzeba. Odmów samolubnym zachciankom dziecka, zwłaszcza gdy krzywdzą spokój lub pracę innych, nie pozwól mu nigdy pieścotami ani dręczeniem przywłaszczać sobie czyichś praw i bacz na to, aby służba nie przeciwdziałała rozsądnym środkom wychowawczym.

Trzeba raz zacząć czynić w pewnym kierunku dla dziecka tysiąc razy mniej, a w pewnym — sto tysięcy razy więcej. Od lat najmłodszych, naprzykład, trzeba by położyć fundament do wzbudzenia w niem zamiłowania do przyrody, dając mu możliwość pokochania rok rocznie tych samych siedzib letnich.

W tym szczególe tkwi niesłychanie głęboki element wychowawczy, który zaniedbują nawet tam, gdzie z łatwością uwzględnić go można. To samo należy powiedzieć o utworzeniu doborowego księgozbioru, ażeby dziecko w różnych chwilach swego rozwoju posiadać mogło dobór *doskonałych* i właściwych książek, co dotychczas pozostawione jest losowi. W obecnych czasach marne „letnie mieszkania” i liche książki oraz kosztowne zabawki źle na dzieci działają. Dzieciom powinno się dawać zabawki tylko najprostsze — że tak powiem — klasyczne, natomiast wypadłoby je obficie zapatrzyć w materiały wytwórcze, „pomocnicze”. Nagorsze są zabawki, naśladujące zbytki dorosłych, budzące w dzieciach chciwą pogoń za pozorem, a hamujące wszelką własną wynalazczość i pomysłowość. Na szczęście, dzieci, wiedzione szczęśliwym instynktem samozachowawczym, psują jak najprędzej doskonałe zabawki, nie dające im pola działalności, a z zapałem biorą się do urabiania sobie z żołądki, igieł, szydek, kasztanów, wiórów, szmatek i t. p. nowych zabawek, w które wlewa duszę ich gorąca wyobraźnia. Umieć bawić się z dziećmi jest także sztuką niełatwą. Sprawiając dzieciom tak niezwykle uciechy, rodzice powinni odłożyć nabok wszelkie zamiary pedagogiczne, a rozplynać się zupełnie w świecie rojeń i myśli dziecięcych. Niech wtedy nie usiłują nauczać, a tylko szczerze bawić się z dziećmi, doświadczenia zaś nabrane przy tej sposobności, mogą przynieść korzyść w odpowiedniej chwili. W ten sposób, zapomocą gier i zabaw, powiększa się wzajemna zażyłość i, co za tem idzie, możliwość poznania dziecka. Przeciwnie — pozwolić dzieciom, aby całe mieszkanie uważały za skład rupieci i pole zabaw i wciąż wymagały, by je bawiono, jest jednym z najszkodliwszych błędów chwili obecnej. Rodzi to przede wszystkim samolubstwo i duchową zależność, a nadto prowadzi za sobą wieczne „wychowywanie”, tępiące indywi-

dualność dziecka. Wskutek tego, że dawniej dzieci w swoim królestwie — pokoju dziecinnym — panowały niepodzielnie, poza nim zaś spotykały się z wyraźnie zakreśloną granicą przyzwyczajzeń i woli rodziców, z pracą i spokojem innych, wychowywało się dawniej pokolenie silniejsze i względniejsze zarazem, niż młodzież dzisiejsza. Nie gadanie o względach, ale konieczność zachowania ich — działają wychowawczo! Dawniej dzieci zachowywały się cichutko jak myszki wobec starszych osób i, nie mając prawa, jak to się dziś dzieje, ich rozmowy przerywać, uczyły się słuchać, co jest wybornym środkiem wychowawczym, osobliwie gdy starsi treściwie rozmawiają. Życiem właściwym żyły dzieci w swym pokoju dziecięcym pod opieką wiernej niani - staruszki; od rodziców odbierały kary, rzadko kiedy pochwały. W porównaniu ze starą metodą dzisiejsze wspólne pożycie rodziców z dziećmi miałoby niewątpliwie bezwarunkową wyższość, gdyby rodzice potrafili wpływ swój bezpośredni na drugi plan usunąć, nieco mniej tresować, radzić, na każdym kroku morały prawić i każdą myśl samoistną na ogólną modłę przerabiać. Wszystkie duchowe i fizyczne środki ochronne robią dziecię samolubnem, krążą bowiem wciąż koło jego osoby, dręcząc je zarazem okrutnie. Sześcioletnie bobo ma prawo przerwać rozmowę starszych, ale dwunastoletni chłopiec musi iść o dziewiątej do łóżka nawet wtedy, gdy z płomieniem w oku słucha rozmowy, mogącej wykrzesać w nim iskrę bożą na całe życie. Ma się rozumieć, że niektóre przyzwyczajenia, np. dotyczące przyzwoitego zachowania się, miłości porządku, pożywienia, snu, powietrza, wody, czystości ubrania i ruchu higienicznego winny wejść w krew i ciało dziecka, którego niepodobna *dość wcześnie* nauczyć cenić wysoką etyczną wartość zdrowia i piękna i uważać wykroczenia przeciw nim za czyny brzydkie. Jednakże wyjątek potwierdza tylko regułę, a dzisiejsza pełna troski oba-

wa, żeby tylko zjeść w oznaczonej minucie, pewnych potraw tylko w pewnych godzinach się trzymać, ubierać się podług stopni termometru, kłaść się do łóżka z wybiciem godziny, unikać każdej kropli niedogotowanej wody i każdego cukierka nadprogramowego — czyni z dzieci rozdrażnionych nierówności, nieprzyjemności i przygodności życia tworzy zasadniczy warunek humoru, odporności i siły. W tym wypadku przykład wychowawczy najlepiej nauczy dziecko, że można z uśmiechem przyjąć niejedną przykrość, zamiast zachmużyć własnowolnie widnokrąg życia przez potęgowanie drobnych przeciwności. Gdy dziecię zauważy, iż wychowawca bez ociągania się załatwia obowiązek, przez niego samego za niemiły uznany, gdy go widzi znoszącego ze spokojem trud lub przeciwności, wtedy będzie sobie miało za punkt honoru dorównać mu. Gdy dziecię widzi wkoło siebie praktykowaną dobroczynność bez frazesów, staje się miłośniernem, tak samo znów przyzwyczajają się za przykładem otoczenia upajać pięknem natury i sztuki. Tylko żyjąc samemu pięknie, szlachetnie i umiarkowanie, przemawia się najskuteczniej do dzieci, a one tak są wrażliwe na wzór żywy, jak odporne na ucisk i kazania.

Ponieważ ta tylko zasada jest dla mnie *alfą* i *omegą* sztuki wychowawczej, powtórzę to, com na początku i w środku powiedziała: Staraj się zostawić dziecię w spokoju; o ile można najrzadziej wpływaj bezpośrednio, usuwaj jedynie wrażenia surowe i nieczyste, ale na to zużyj całą swą czujność, całą siłę woli i całą miłość, aby własna twa indywidualność i życie samo — rzeczywistość w swej prostocie i nagości stały się wychowawcami dziecka.

Nie stawiaj jego siłom moralnym i stopniowi rozwoju zbyt wielkich wymagań, lecz zachowaj proporcję, odpowiadającą jego wiekowi; natomiast jego uciechy, upodobania, pracę darz tym samym szacunkiem, z jakim te sprawy traktują do-

rośli. Wychowanie wtedy stanie się nieskończenie prostszym i nieskończenie trudniejszym zadaniem, niż obecna sztuczna pedagogika ze swą podwójną moralnością, jedną dla dzieci, a drugą dla dorosłych, z których pierwsza jest nieraz sroższa i mniej wyrozumiała niż druga lub na odwrót.

Patrząc stale na dziecko jak na człowieka i w tym duchu z nim postępując, wyplenimy z wychowania brutalną samowolę, zarówno jak i rozpieszczające środki ochronne, które je dotychczas zupełnie paczyły.

W rękach rodziców, zachowujących się ustawicznie, jak gdyby dzieci tylko dla nich istniały, i w rękach rodziców, którzy „tylko dla dzieci żyją”, jest dzieciom jednakowo źle!

I jedni i drudzy zazwyczaj równie mało wiedzą o rzeczywistych uczuciach i potrzebach dzieci.

Pierwsi radują się, gdy dzieci do nich są podobne i najwyższym celem ich jest zachować w dzieciach wierną odbitkę swych własnych myśli, przekonań i ideałów, co właściwie wcale pocieszającym dla nich być nie powinno. Życie bowiem wymaga, przeciwnie, istot bardziej złożonych, doskonalszych, nowego typu, nie zaś reprodukcji tego, co się już przeżyło.

Drudzy znowu wysilają się na to, by wychować dziecko według ideału człowieka, jaki w duszy pieścza; ci dla miłości dziecka gaszą swą indywidualność, dając mu do zrozumienia, że wszystko, co jego się tyczy, na pierwszym stoi planie.

Tak też być powinno, ale tylko pośrednio. W planie życia domowego, porządku, przyzwyczajzeń życiowych, obcowania z ludźmi i wydatków istotnie wgląd na potrzeby dzieci i ich zdrowie główne winien zająć miejsce. W przeważnej jednak ilości wypadków dzieci są ofiarą niekonsekwencji domu rodzicielskiego. Stają się upartymi, nie zdobywając istot-

nej wolności; żyją pod naciskiem, który wcale z określonego programu nie wynika.

Niejedną córkę, opuszczającą dom, aby się wyzwolić z pęt, skłania do tego kroku niewola lub niesystematyczność pożycia rodzinnego. W każdym kierunku, w którym się zwraca, przeszkadzają jej być tem, czemby być chciała, lubić to, co jej się podoba, i każą jej myśleć, dążyć i czynić inaczej, niżby jej własna istota myślała, czyniła i dążyła.

Pewna matka, szczęśliwa w poczuciu *przyjaźni* swej córki, rzekła mi niedawno, iż miałyby chęć założyć schronienie dla dręczonych córek. A schronienie takie miałyby równą rację bytu przeciwko zbyt czułym, jak zbyt despotycznym rodzicom. I ci i tamci dręczą swe dzieci, każde na swój sposób, przez niepojmowanie ich praw do posiadania własnego poglądu na życie, własnego ideału szczęścia, własnego gustu i własnych celów, przez nieuznawanie, że dzieci znajdują się na świecie nie dla rodziców, ani oni dla dzieci. Wzorową postacią życia zbiorowego rodzinnego byłoby, żeby każdy żył pełnem życiem własnem i dał w ten sposób żyć innym, nie wywierając ani znosząc nacisku. Rodzice, nadający taki charakter swemu domowi, mają przecież prawo wymagać, aby dzieci podporządkowały się trybowi domu, póki w nim przebywają. Dzieci znowu mają prawo zupełne wymagać, aby ich życie duchowe i uczuciowe było zostawione w spokoju i uwzględniane, a gdy temu wymaganiu nie dzieje się zadość ze strony rodziców, ci sami najciężej pokutują. Toć to niezmiernie łatwo zabronić synowi wygłaszać jego „czerwone” zasady, łatwo córkę oderwać od książki i kazać jej brać udział w bezmyślnej zabawie, łatwo szyderstwem zmusić „osobliwe uczucie” do skrywania się. Tysiące podobnych rzeczy dzieje się codziennie w *porządnym* rodzinach na całym świecie. Ale ten, który słyszy, jak porządna owa młodzież opowiada o swej bezdomności, osamotnieniu i smutku,

zaczyna pojmować stan rzeczy, gdy ojciec i matka gorzko się nań żalą. Dlaczego rodzice osamotnieni zostają w domach, z których rozpięzchną się córki? Czemu dzieci ze swemi troskami, radościami i nadziejami do obcych się garną — czemu, słowem, dalsze życie boleśnie rozrywa stare i młode pokolenie, właściwie należące do siebie wzajemnie, jak korzeń i kwiat? Mamy tu na myśli nietylko rodziców z ludu lub prostych mieszczan, ale także rodziców wybitnie inteligentnych — tych ostatnich może najbardziej. Tamci dręczą swe dzieci w sposób naiwny, gdy ci mają w swym obłędzie nieskończenie rozumniejszą metodę. „Inteligentna” matka rzadko kiedy należy do owych artystek domowego ogniska, umięających, dzięki świeżości duszy i dobroci oraz wesołości, pracę powszednią zamienić w taniec ochoczy, a wypoczynek — w uroczystość. Takimi artystkami bywają niekiedy kobiety, które wcale egzaminów nie zdawały, nie zakładały stowarzyszeń i nie pisały książek. „Wykształcone” i „uspołecznione damy” w rolach matek nierzadko należą do tych, o których syn mówi z westchnieniem: „Jest to chyba prawem natury, że matka musi uczynić zawsze krok fałszywy, ile razy pragnie działać dla dobra synów... Jakżebym chciał mieć matkę, umięającą przez chwilę w milczeniu słuchać lub spokojem mnie natchnąć... swą miękką, delikatną dłonią zasłonić mnie od zewnętrznego świata... Ach, gdybym miał matkę, na której łonie mógłbym złożyć głowę i zadumać się” *).

„Wybitna” matka dziwi się najczęściej, że rozbiły się jej mądrze obmyślane plany wychowawcze, ułożone dla dzieci, dla tych dzieci, w których widziała pole dla rozwinięcia swej działalności twórczej, glinę, swej woli poddaną.

Gabrjela Reuter wypowiada głęboką prawdę, iż tylko

*) Gabrjela Reuter: Pani Bürgelin i jej synowie.

macierzyńska rezygnacja zdoła rozumem i dobrocią ochronić młodą istotę i dopomóc jej rozwinąć się według praw własnej natury. „Zrezygnowana” matka z radością oddaje najlepsze swe soki żywotne, duchowe i umysłowe siły — istocie tworzącej i kształtującej się, a następnie otwiera jej naościęz podwoje i w świat wypuszcza, na jej własną drogę, nie żądając wzamian nic — ani wdzięczności, ani sławy, ani spojżenia wstecz.

Lecz do większości matek stosuje się jeszcze pełen goryczy okrzyk syna w dziele Gabrijeli Reuter: „Matka chyba powinna czuć, czem dziecku przykrość i ból sprawia. Jeżeli nie posiada z natury tego daru, to dlaczegóż wogóle mamy ją uznawać za matkę?” Niektóre matki przez calutki dzień wstrząsają nerwowym systemem swych dzieci. Utrudniają pracę i macą rozrywki, jeśli w nich czasami biorą udział. Nadto szkoła przedwcześnie rozciąga nad dziećmi swe panowanie, a dom traci wszelkie sposoby ukształtowania duszy dziecięcej i uszlachetniania życia rodzinnego. Szkoła — nie zaś ojciec lub matka — uczą dzieci zabawy! Szkoła zaprawia do robót ręcznych, szkoła uczy śpiewów zbiorowych, oglądania obrazów, głośnego czytania, podziwiania przyrody. Przez szkoły, stowarzyszenia, sporty i inne rozrywki miejska młodzież przywyka coraz bardziej do życia pozadomowego i ciągłego świętowania, które zabija prawdziwy „nastrój” świąteczny. Często młodzi z własnego domu wynosi jedynie wrażenie, iż tam są *porządne nudy*. Rodzice powierzają dzieci szkołom w epoce duchowego dorobku. A kiedy im szkoła owe dzieci zwraca, nie wiedzą już, co z nimi począć, albowiem sami młodymi być przestali.

Ależ starzeć się nie jest bynajmniej koniecznością, lecz tylko złem przyzwyczajeniem.

Bardzo ciekawą rzeczą jest śledzić starzejące się

oblicze. To bowiem, co czas z twarzą człowieka uczynił, wykazuje najdowodniej, co człowiek uczynił z czasem. Wielu ludzi już w średnim wieku utyli lub schudło duchowo, zahartowało się lub wyschło, i słusznie młodzież spogląda na nich okiem zimnem, nieprzychylnem. Młodzież bowiem przeczuwa, że istnieje młodość wieczna z duszą wielką, zdobytą w nagrodę wewnętrznej pracy rozwojowej. Ale daremnie upatrują dzieci nieraz tej drugiej, nie przemijającej młodości u rodziców, pochłoniętych marnościami świata i chwilowemi ważnostkami.

Z westchnieniem tedy wyłączają „starego” i „starą” ze swych planów i idą w świat, aby sobie wybrać duchowych rodziców.

Jest to tragiczne, lecz sprawiedliwe. Jeśli bowiem istnieje pole, które stokrotnie należy obsiewać, aby dziesięć razy zebrać, to tem polem są dusze własnych dzieci.

*
* *

Już wtedy, gdy, mając lat pięć, uwijałam sobie dzieciątko i ciężar jego dawał mi uszczęśliwiający wrażeń rzeczywistego macierzyńskiego trudu, zaczęłam rozmyślać nad wychowaniem mych przyszłych dzieci *). Wówczas, zarówno jak i dziś, ideał mój wychowawczy zasadzał się na tem, aby dzieci były wesołe i nie potrzebowały się niczego obawiać. Strach jest plagą dzieciennego wieku, a cierpienia dzieci, wynikające z nieuświadomionego kontrastu między nieograniczoną możliwością szczęścia a rzeczywistym traktowaniem tej możliwości, jeszcze ją zaostrzają. Można wprawdzie odpowie-

*) Od pięcioletniej dziewczynki słyszałam raz następujące zdanie: „Kiedy będę miała dziecko, to nie będę mieszkała u mamusi, tylko bardzo daleko, żeby nam nikt nie przeszkadzał”. (Przyp. tłum.).

dzieć, że życie w każdym wieku okrutnie się obchodzi z naszą możliwością szczęścia. Ale różnica między cierpieniami dorosłych, związanymi z ich istnieniem, a cierpieniami dzieci z woli dorosłych jest olbrzymia. Dziecię nie chce z rezygnacją znosić cierpień, o których wie, że mu są przez dorosłych zadane. Im zaś silniej buntuje się dziecię przeciwko koniecznemu cierpieniu — tem lepiej. Tem niezawodniej bowiem kiedyś dążyć będzie do tego, by dla siebie i drugich twardą życiową konieczność naprawić i zmienić.

Poeta, posiadający największą w naszym kraju intuicję istoty dziecka — a wskutek tego cześć dla niej największą — napisał raz:

„W dziatczkach małych
Książątka widzimy,
Lecz gdzież ci króle,
Co z nich wyrość mieli?” (*Victor Rydberg*).

Rezultat taki nie wynika li tylko z tej tragicznej właściwości życia, że ono wysusza lub zamula własne źródła. Polega on na braku szacunku dla źródeł życia, które wychowawca w nowej istocie odkrywa. Póki ojciec i matka kornie nie uchylą czoła przed majestatem dziecka; póki nie uznają, że słowo „dziecię” jest tylko synonimem wyrazu „monarcha”; póki nie odczują, że w postaci dzieciątka przyszłość drzemie na ich łonie, historja igra u ich stóp — póty nie pojmą, że również mało mają władzy narzucać prawa tym małym istotom, jak gwiazdom nowe tory wskazywać. Ale wówczas, gdy matka zadrży, przejęta czcią dla nieznanych światów, jakie w otwartem spojrzeniu swego dziecka odkrywa, światów podobnych błyszczącemu kwiecieniu, rozszanemu na ciemnym błękiecie niebios, gdy ojciec w synu uzna królewicza, któremu służyć winien w pokorze i wedle sił — wtedy dopiero dziecię osiągnie przynależne sobie prawa. Nie prawa czynienia dru-

gich igraszką swych kaprysów, ale prawo życia pełnią silnej, dziecięcej indywidualności pod okiem ojca lub matki, żyjących także według własnej woli życiem, z którego soków i sił dziecięć czerpie obficie to, czego mu do rozwoju potrzeba.

Nigdy rodzice nie powinni oczekiwać, aby najwyższe ich ideały stały się także ideałami dzieci. Wolnomyślni synowie bogobojnych rodziców i fanatyczne dzieci liberałów weszły już w przysłowie. Jednakże, żyjąc sami w wiernej służbie dla swych ideałów, rodzice i dzieci swe idealistami czynią, jakkolwiek te często do przeciwnego zwracają się bieguną. W takich sprawach, a zresztą i w innych, starsi winni rad swych i doświadczeń udzielać niesłychanie delikatnie i zachowywać się wyczekująco, a w razie, gdyby ich zdanie nie znalazło oddźwięku, ani ukontentowania, ani urazy nie objawiać.

*
* *

Zapytanie dowcipnisia, dlaczego właściwie ma coś uczynić dla potomności, gdy ta dla niego nic nie zrobiła, już oddawna żywo mnie interesowało. Czuję, że potomkowie bardzo wiele dla swych przodków uczynili, otwierając im nieskończony widnokrąg przyszłości poza powszedniością ich dążeń. Ale ludzkość sama przed sobą ów widnokrąg dotychczas zakrywała. Dopiero gdy nowe przeznaczenia ludzkości uznamy, zaczniemy bardzo ostrożnie dotykać przedziwa duszy dziecięcej, widząc, iż z niego wysnuje się pasmo, wchodzące w skład tkanki dziejowych wydarzeń. Wtedy uznamy, że każdy kamyczek, którym macimy zwierciadlaną głębię dziecięcego ducha, będzie przez szeregi wieków coraz szersze zakreślać kręgi. Ojcowie nasi mimo naszej wiedzy i woli na dnie naszej istoty zaszczepili nam obowiązek naszych dalszych życiowych przeznaczeń. Przez potomków, których sami urobimy,

możemy do pewnego stopnia wpłynąć na przyszłe losy pokoleń. Ponieważ ludzie odczują to wszystko w inny nowy sposób i ujrzą to w oświeceniu religiji rozwoju, wiek XX będzie stuleciem dziecka. Będzie niem podwójnie, raz dlatego, że rodzice wnikną nareszcie w duszę dziecka, następnie i dlatego, że dusza ta udzieli dorosłym swej czystości i prostoty. Wówczas dopiero społeczeństwo odrodzić się może.



Pedagogja psychologiczna ma wysoki rodowód. Nie będą się jednak cofała do tych wzniosłych mistrzów nauczania, jak Sokrates i Chrystus, lecz zatrzymam się na progu naszych dziejów. W owym brzasku nowożytnej historii, w którym my dzisiaj, patrząc wstecz, widzimy tylko odrodzenie — choć wtedy kwiaty wiosenne wykwiwały wśród zwiędłych liści doby ubiegłej — zabrzmiało również hasło reformy wychowania, wydane przez wielkiego a tak zbliżonego do nas duchem myśliciela — Montaigne'a — sceptyka, który był zarazem takim czcicielem rzeczywistości. W jego „*Essais*” i w jego „*Listach do hrabiny de Gurson*” spotykamy już wszystkie zasadnicze rysy przyszłego wychowania.

Montaigne wie już, że przyzwyczajenie może naturę przeobrażać, i dlatego, jako pierwsze zadanie wychowawcy, uważa wpajanie właściwych nawyknień. Jednakże obrzydzeniem go to przejmuje, gdy kara cielesna służy jako środek w tym celu, i zabrania żonie posługiwania się nią przy wychowaniu córki. Dalej z pogardą odzywa się o kuciu i pedanterji w nauczaniu, występuje przeciw metodzie „sączenia dzieciom w uszy tak, jak się w lejek nalewa”. Pedant — a gdyby żył w naszych czasach, powiedziałby „pedagog” — napęlnia pamięć, ale w rozsądku i sumieniu pustki zostawia, podczas gdy

ważniejszą jest rzeczą, by uczeń miał „głowę dobrą”, niż „głowę dobrze zapełnioną”. Trzeba uczyć dziecko tego właśnie, by samo zakosztowało każdej rzeczy, rozróżniało i wybór czyniło. Czasami trzeba mu drogę torować, czasem jednak trzeba jemu samemu ten trud pozostawić. Nietylko należy mówić do ucznia, ale trzeba i jemu samemu kazać mówić; gdy tak pozwolimy dzieciom „krzątać się pod naszymi oczami”, będziemy mogli ocenić ich siły i do nich nauczanie przystosować; inaczej zagradzamy sobie drogę do wszelkiego wpływu.

Przez to, że nie posiadamy właściwej miary uzdolnień dziecka, psujemy wszystko — mówi Montaigne, a w słowach następujących tłumaczy, dlaczego nauczyciel zwykle tej miary nie posiada: („Tylko wzniosły i wielki umysł przeniknąć może naturę dziecka”).

Pedagodowie nasi nie są jeszcze z reguły wzniosłymi i wielkimi umysłami. Dlatego to mają zawsze na ustach wspaniałe pedagogiczne zasady, ale w sercach i dziełach swoich bardzo się od nich oddalają.

Dalej domaga się Montaigne, aby nauczyciel przedstawił dziecku dany materiał ze stu rozmaitych stron i kazał mu zastosować na sto rozmaitych sposobów, by się przekonać, czy istotnie przetrwał go i przyswoił. „Jeśli ono samo nie umie przerobić postaci i kształtów rzeczy nauczanej, znaczy to, że nie stała się ona jeszcze jego własnością. Nie powinno ono przejmować nic do umysłu na wiarę cudzych słów i cudzej powagi...”

Trudno wymyślić coś bardziej biegunowo sprzecznego z panującym dziś systemem. Chłopiec, któryby mówił przeciw poglądom nauczyciela, zostałby i dziś jeszcze wydalony z dziewięćdziesięciu klas na sto.

Na samodzielne przyswajaniu polega, wedle Montaigne'a, całe nauczanie. Nauczyciel powinien dziecku dostarczyć kwiatów, z którychby miód wysysało, ale nie powinien

dla niego tego miodu robić. Powinno ono nauczyć się wyda-
wać sądy i własnymi je wyrażać słowami, nie zaś otrzymywać
gotowe sądy i zdania — a to znowu jest przeciwieństwem
współczesnych dążeń, objawiających się przy egzaminach i po-
prawianiu opracowań, a zmierzających do wymuszania z uc-
zniów wyuczonych sądów i konwencjonalnych stylowych zwro-
tów. Naturalny, żywy, barwny sposób wyrażania myśli roz-
wadniany bywa poprawkami, usiłującymi wyrobić poprawność
i wyrabiającymi ją, ale niweczącymi to jedno, co jest jedy-
nym rozsądnym celem nauki mówienia i pisania, mianowicie
możność powiedzenia czegoś.

Posłuchajmy raczej, co mówi Montaigne: „Rozum dziec-
ka czynimy niewolniczym i tchórzliwym, gdyż nie dajemy mu
pracować swobodnie o własnych siłach... Chcemy rozum roz-
jaśnić, nie zaprawiając go do czynu... Uczymy dziecko wła-
dać bronią, grać na lutni, kierować koniem, ćwicząc je w tych
czynnościach. Chcemy jednak, by dziecko nauczyło się mówić
i myśleć, a mówić i myśleć mu nie pozwalamy...”

Nauczyciel, który czasem próbuje tego ostatniego, uwa-
żany jest za niemożliwego pedagoga, gdyż nie utrzymuje kar-
ności w klasie. A tymczasem w szkole — nawet lepszej —
o tę karność chodzi zawsze więcej niż o to, by dzieci mówiły
i myślały, choć w programach szkolnych bardzo wymownie
rozprawia się o indywidualnym rozwoju.

Jakże mądrze odzywa się Montaigne, gdy woła: „Dla
myśli dziecka jakieś wydarzenie przy obiedzie, nierozsądek
jakiegoś sługi, może być równie dobrym materiałem nauko-
wym jak książka!”

Z jakimże zdrowem lekceważeniem mówi on o tych
uczonych, którzy gorliwiej się troszczą o objaśnienie komenta-
torów, niż rzeczy samych, pisząc książki o książkach zamiast
pisania dzieł nowych. Komentatorów roją się całe tłumy, pod-
czas gdy autorów nam braknie, woła on już w owym czasie.

Gdyby żył w naszej epoce, podwójnemi fosami i wałami obwarowałby tę wieżę, z której bronił swego stanowiska, jako samodzielny myśliciel.

Dla Montaigne'a stosunki z ludźmi — „nawyknienie do ocierania swego mózgu o mózgi innych” — stanowi rzeczywistą treść wychowania.

Pragnął on jednak te stosunki pogłębić przez obcowanie z wielkimi duchami wielkich epok, do czego daje pole historia. Historia jednak tylko wtedy wpływ wychowawczy wywiera, kiedy nauczycielowi mniej o to chodzi, by dzieciom wbić w pamięć dzień zburzenia Kartaginy, niż obyczaje Hannibala lub Scypjona, mniej o to, gdzie Marcellus umarł, niż o to, czemu walczył przeciw powinności umierania tam właśnie... „Słowem, nietylko należy uczyć dzieci historii samej, ile myślenia o historii!”

Montaigne pragnie, by nauczyciel rozszerzał duszę ucznia wszechstronnie i chronił ją tym sposobem od ciasnych egoistycznych i patriotycznych ograniczeń, od fanatyzmu i okrucieństwa. Cała przyroda i cały świat — oto księgi, w których uczeń winien nauczyć się czytać, a dopiero, kiedy rzuci okiem na różnorodność i bogactwo zjawisk, niechaj się zabierze do studjowania tej nauki, którą sobie przyswoić pragnie. „Tym sposobem — mówi Montaigne — przez własny wysiłek umysłowy dziecko wzmocni swą duszę, tak jak swe mięśnie wzmacnia przez trudy fizyczne”. — Tylko przyzwyczajając je do badań i prób samodzielnych, nauczymy dziecko starannie dobierać argumenty, wytrwale ich bronić, ale również porzucić je, gdy lepsze napotka. Główną rzeczą jest nauczyć dziecko patrzeć i słuchać, a uczyć się od wszystkich i ze wszystkiego, nawet z głupoty; łaknąć wiedzy, dążyć do poznania swej epoki, swej ojczyzny, oraz innych epok i innych krajów. Dopiero, gdy nauczymy dziecko, co czyni je mędrszym i lepszym, możemy mu właściwych wiadomości udzielać,

ponieważ zaś już wtedy sąd dziecka będzie rozwinięty, nabywać je będzie z łatwością. Czasem dobrze jest dać do ręki dziecku książkę, aby ją zgłębiało samo; czasami musi mu nauczyciel dawać tylko dobrze przyprawiony materiał, samą treść rzeczy. Przedewszystkiem zaś młodzież powinna z mądrości życiowej, filozofji, „która, gdy ją właściwie pojmiemy, jest najweselszą, największą uciechą” — czerpać zdrowie duszy. „Cechą mądrości jest stała wesołość, a tej zawdzięczamy stały spokój umysłu. Rzeczywista prawda nie jest odstrasżająca, lecz piękna, odważna i natchniona; prawdziwą cnotę po tem poznać można, że jest lekka, pożyteczna i radością napełniona. Od najwcześniejszego dzieciństwa musimy uczyć dzieci sztuki życia nie przez dialektyczne zwroty, lecz przez zdrową mądrość życiową...” Ta ostatnia dla Montaigne’a polega głównie na rozumnym i zdrowem użyciu życia. Nie mógł znośić tego, gdy dzieci zamęczano pracą lub ogłupiano nauką... „Sala jadalna i ogród, sypialnia i towarzystwo, wrażenia poranku i wieczora — wszystko to może być materialem do studjów, t. j. do wytworzenia filozofji życia, która urabia myśli i nawyknienia dziecka. Gry, ćwiczenia fizyczne, muzyka, taniec, polowanie, konna jazda, fechtunek — wszystko razem składa się na wychowanie w tym samym stopniu, co książka; razem z duchem trzeba i formę kształcić. Nie chodzi o to, by kształcić duszę albo ciało, lecz o to, by kształcić człowieka. Nie można nic uczynić dla jednego lub drugiego wyłącznie, lecz oboje trzeba uważać jako podwójny zaprząg u jednego powozu. Prędzej należałoby więcej robić dla ciała, niż dla duszy, gdyż dusza więcej się uczy od ciała, niż ono od duszy!”

To ostatnie przytoczenie wystarczyłoby dla okazania, jak dalece Montaigne wyprzedził swoją epokę a nawet i naszą.

Jak najostrzejszemi słowy potępia on okrucieństwo w szkole i system bizuna. Szkoły nazywa więzieniami, które

przez kary, wyprzedzające winy, czynią dzieci przestępcami. „Nie różga, lecz kwitnące, zielone gałęzie powinny się znajdować w szkole, która dziś, zamiast być przybytkiem radości, napelniona jest jękami i łkaniem poniewieranych dzieci”.

Jakże się to jeszcze i do naszych czasów stosuje! Choć okrucieństwo nie jest już tak wielkie, pedantyczna karność zawsze jeszcze fałszuje pojęcia moralne, czyniąc wielkie małym, a małe wielkim. Wszakże dziś w szkole razy i napomnienia są miarą humoru nauczyciela, nie zaś zachowania się i skłonności uczniów; wszakże co druga katedra jest ołtarzem małostkowości.

Montaigne nienawidzi zniewieściałości niemniej niż rarów. Dzieci powinny się uczyć znosić wszystko, jeść wszystko, wszystkiego doświadczyć — nawet następstw nieumiarkowania. „Kosztując wszystkiego, uczą się cenić i lubić naprawdę dobre rzeczy”.

Oto złote słowa i polecam je tym matkom, co dziś obliczają ilość stronic, które dziecko może naraz przeczytać z książki, przez nie wybranej, które odważają kawałki cukru i zastanawiają się nad tem, czy dziecko może zjeść jedną czy dwie śliwki na godzinę lub dwie przed obiadem, — czy może wypić pół szklanki wody w pół godziny lub trzy kwadransy po gonitwie. Przejadać się lub rozsypać, naczytać lub nachodzić, wogóle czegoś nadużywać — należy mojem zdaniem do mądrości życia i do praw człowieka. Kto w swoim czasie niczego podobnego się nie dopuści, będzie niedołągą lub szaleńcem z chwilą, gdy miejsce systemu miar i podziałek musi zastąpi jego własna odpowiedzialność osobista.

Posłuchajmy dalej znakomitych słów Montaigne'a, przesyconych miodem mądrości: „Przez wychowanie usuńcie gwałtowność i grubiaństwo, gdyż nic równie nieomylnie nie koszlawi i nie poniża natury!.. Jeśli chcemy, by nasz uczeń lękał się wstydu i kary, nie oswajajmy go z jednym i z dru-

giem, lecz tak hartujmy, by się nauczył znosić mróz i upał, głód i te przeciwności, któremi gardzić powinien. Odzwyczajcie go od wygod i rozpieszczania w ubraniu i pościu, jedzeniu i picciu, hartujcie go, niech chłopak będzie silny i dziki!" Obecnie hodowanie silnych i dzikich chłopców nie jest naszym celem. Celem jest urzędowy żłobek, a metoda szkolna — która, na szczęście, często chybia — dąży do hodowania wołów, spokojnie w jarmie chodzących.

Montaigne chce w młodzieży podniecać pragnienie rzeczywistości: „Zamiast pobudzać uczniów, by od innych nabywali wiadomości, usiłujemy tylko udzielić im swoich, a nam samym więcej chodzi o rozdawanie tych, które posiadamy, niż o nabywanie nowych". Zdolność do ciągłego wytwarzania nowych wartości — jak i cześć dla prawdy, która skłania człowieka, by przed nią prezentował broń, ilekroć ją rozpozna, czy mu ją wskażą ręce przeciwnika, czy zmiana własnych przekonań mu ją odsłoni — charakteryzują w wysokim stopniu samego Montaigne'a. Ma on też wielką słusność, gdy wkłada na wychowawców obowiązek pielęgnowania tych obu skłonności w młodzieży. Właściwości te bowiem, tyle znaczą w sferze umysłowej, co rzetelność i przytomność umysłu w życiu praktycznym, o wiele rzadsze są jednak w pierwszej dziedzinie niż w drugiej.

Montaigne pragnie zawsze dla dzieci rzeczywistości: „Každy dla siebie woli zawsze prawdziwe figi niż malowane, tak samo i dla dzieci dbać należy więcej o prawdziwe wiadomości, jakich życie udziela, niż o te, które się w książkach znajdują. Nietyle wymagajcie od dzieci, by się lekcji uczyły, ile o to, by je odrabiały. Niechaj je powtarzają czynnie! Świat jest dziś tylko placem jarmarcznym dla gadułów, a połowa naszego życia upływa na młóceniu wyrazów, wiązaniu ich i t. p. gadaninie! Dajcie tylko uczniom bogaty materiał, a wyrazy już oni sami wynajdą!"

Łacinę i greczyznę kupujemy zbyt drogo, mówi Montaigne, choć sam nie myśli ich bynajmniej zaniedbywać, gdyż łacina do tego stopnia stała się dla niego ojczystym językiem, że jej nawet nieświadomie używa. — Ale już i on uważał za niepotrzebną taką znajomość języków, której celem istotnym nie jest poznanie ich literatury.

Mogłabym jeszcze wytoczyć niejedną broń z tego arsenału przeciw błyskotliwości, konwencjonalizmowi i dogmatyczności. Jednak i to już wystarczy, by wykazać, jak dalece Emil Rousseau'a pochodził w prostej linii od Montaigne'a. Między temi dwiema gwiazdami pierwszej wielkości błyskały we Francji i pomniejsze, jak Fénelon, Rollin, który był bezpośrednim poprzednikiem humanistycznych metod z Port-Royal. Chcę tutaj tylko jeszcze wspomnieć o owej „naturalnej ewangelji wychowania”, jak Goethe nazywa Emila — Goethe, który w ogólnych zarysach otrzymał właśnie takie realne wychowanie, jakiego plan nakreślił Montaigne. Kobieta również i tutaj — M-me Epinay — bezpośrednio spowodowała, iż Rousseau zabrał się do napisania książki o wychowaniu. We wspomnieniach jej zachowały się również niektóre jego energiczne wyrażenia, np., że wyuczamy dzieci takich rzeczy, których nie pragnęły wiedzieć i które zapominają jak najprędzej.

Emil Rousseau'a był protestem i programem indywidualizmu. Płonie on wspaniałą, straszną nienawiścią dla pozoru, formy, frazesu, sztuczności, komedji. To, co rzetelne, prawdziwe, samodzielnie zdobyte, nazywa on wychowaniem — to znaczy wychowaniem mężczyzny. Wielki brak jego systemu stanowi to, że innem okiem patrzy na wychowanie kobiety, tak jak wielkim brakiem psychologii jego i jego spóczesnych jest pojęcie dziecka, jako doskonałości bez zarzutu.

Poza tem w tej ewangelji naturalnej znajdujemy wszystko, czego potrzeba do zbawienia dziecka i jego wychowawcy

przez wiarę w naturalny rozwój dziecka odpowiednio do jego wrodzonych skłonności. Jednakże widziany tylko w powiększeniu ideał jego wytrzymuje krytykę, chciał on bowiem przedstawić *wcielenie ideału* wychowawcy, a w tym celu musiał i stosunki idealizować.

Wielkim błędem jego, a później i Spencera, było, że te ostatnie nadmiernie systematyzował, chcąc wychowywać za pośrednictwem zewnętrznego świata więcej niż przez uczucie i fantazję. Jeden i drugi radzą, by naprzód rozwijać praktyczne zdolności, a następnie dopiero uczucie i wyobraźnię, a rada ta świadczy o niedostatecznym wniknięciu w życie duchowe dziecka. Jeszcze zgubniejszem byłoby polecane przezeń egoistyczne odgradzanie dziecka od życia i jego zadań. Jednakże to, co jest błędne w jego systemie, w żadnym razie zastosowaniem być nie może—np. odosobnienie się od świata i powszednich jego doświadczeń oraz przygotowanie doświadczeń innych — natomiast to, co w nim jest prawdziwe, jest tego rodzaju, że może i musi wejść w życie z chwilą, gdy raz nareszcie zaczniemy wychowywać w duchu i w prawdzie.

*

*

*

Nie rozwodząc się specjalnie nad pedagogami i psychologami, jak Basedow, Pestalozzi, Salzman, Fröbel, Comenius i inni, zaznaczam tylko, że najwięksi pisarze Niemiec, a mianowicie Lessing, Herder, Goethe, Kant i inni, byli obrońcami wychowania naturalnego. Co do Anglii, to wiadomą jest rzeczą, iż John Locke w dziele swem p. t. „*Kilka myśli o wychowaniu*” okazał się godnym zwiastunem Herberta Spencera, którego książka „*O wychowaniu pod względem umysłowym, moralnym i fizycznym*” była najwybitniejszym dziełem pedagogicznym XIX wieku.

Zwracam uwagę, iż Spencer, jako pedagog, zawdzięczał wiele Rousseau i że nadto w wielu wypadkach powtórzył tylko to, co wielu znakomitych niemieckich pedagogów (obcych mu zresztą) już przed nim powiedziało. Ale to bynajmniej nie ujmuje Spencerowi zasługi. Absolutnie nowych myśli bywa bardzo niewiele, prawdy zaś, choć nienowe, winny być wciąż odnawiane przez to, że na nowo nowy człowiek wypowiada je z głębokiego, gorącego przekonania.

Że myśli rozsądne, zarówno w zakresie pedagogiki jak i w innych dziedzinach, coraz przez innych ludzi na nowo są wypowiedane, dowodzi pomiędzy innymi, iż rozsądne wychowanie, dotychczas niewprowadzone w życie, opiera się na niektórych zasadach tak niewzruszonych, jak aksjomaty matematyczne, które każdy zdrowo myślący na nowo odnaleźć musi, podobnie jak na nowo odnajdzie stosunek pomiędzy kątami trójkąta. Prawda, że dzieło Spencera nie stworzyło nowych podwalin wychowawczych, lecz raczej stało się uwieńczeniem gmachu, wzniesionego przez Montaigne'a, Locke'a i Rousseau'a. Absolutnie nową na nasze czasy myślą jest nauka o psychologii dziecka i z niej rozwijająca się nauka wychowania.

Nowa ta nauka psychologii dziecięcej została zapoczątkowana w Anglii przez Darwina, ukształtowała się zaś w Niemczech dzięki Preyerowi. Objęła ona studia nad wyrażeniami samych dzieci, nad wspomnieniami dorosłych z ich lat dziecięcych, bezpośrednie doświadczenia, przedsiębrane celem zbadania fizycznego i psychicznego znużenia, wytrwałości, bystrości zmysłów, siły, szybkości i dokładności przy wykonywaniu prac fizycznych i umysłowych; zbadała zdolność spostrzegawczą, uczucia i pojęcia w rozmaitych fazach dzieciństwa; język dziecka, jego kojarzenie wyobrażeń i t. d. Przy studjach nad psychologią dziecka zaczęto ją nazywać psychologią *genetyczną*, poznawszy, że zasada biogenetyczna

stosuje się zarówno do fizycznego jak i psychicznego życia, a mianowicie, że historia gatunku powtarza się w historii osobnika, co się wreszcie potwierdza przy badaniach lingwistycznych.

Psychologia dziecka zatem posiada takie znaczenie dla ogólnej, jakie embriologia ma dla anatomji. Z drugiej strony opisy dzikich ludów, np. w *Opisowej Socjologii* Spencera lub w *Antropologii ludów pierwotnych* Waitza, są w najwyższym stopniu pouczające dla należytego pojęcia psychologii dziecka. Tego rodzaju badania psychologiczne stały się dziedziną, w której czasy nowe dokonały najważniejszych zdobyczy. W wielkim wydawnictwie: *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane* jeszcze do 1893 r. nie było rubryki specjalnej dla psychologii dziecięcej, ale pod rubryką psychologii indywidualnej wzmiankowano o 18 pracach, poświęconych psychologii dziecka. Dopiero w 1894 r. powstaje osobna rubryka psychologii dziecięcej i wychowawczej i wciąż się bogaci; począwszy od 29-ciu prac we wspomnianym roku, 78-miu w 1897 r., dochodzi do 106-ciu w 1898 r., wzrastając stopniowo.

W wielkich krajach kulturalnych badania te posiadają tak pierwszorzędných pionierów, jak prof. Wundt, Th. Ribot i inni. Niemcy mają dla nich najwybitniejszy organ w wyżej wspomnianem czasopiśmie, liczącem wśród swych współpracowników najznakomitszych fizjologów i psychologów niemieckich. Nadto w tymże kierunku posuwają się wydawane przez Wundta „*Studja psychologiczne*”, a także w części „*Kwartalnik filozofji naukowej*”. Francuzi posiadają założoną w r. 1894 przez Bineta i Beaunisa „*Année psychologique*” oraz redagowaną przez Bineta „*Bibliothèque de Psychologie et Pedagogie*”. W Anglii wychodzi „*Mind*” oraz „*Brain*”.

W kilku miastach istnieją również specjalne laboratorja psychologii doświadczalnej, w których znajdują zastosowanie aparaty fizjologiczne oraz metody badania. Pierwsze niemieckie laboratorjum powstało w Lipsku 1878 r. za staraniem Wundta, poza tem założono podobne w Gietyndze, Bonn, Berlinie. Z instytutów psychjatri Kraepelina w Heidelbergu i Sommera w Giessen wychodzą tego rodzaju prace. Francja posiada laboratorjum psychologii doświadczalnej w paryskiej Sorbonie z Binetem na czele, Włochy zaś mają laboratorjum w Rzymie.

Ameryka zajmowała się eksperymentalną psychologją z wielką gorliwością. W końcu roku 1894 istniało tam 27 laboratorjów psychologii doświadczalnej oraz 4 czasopisma. I Danja już laboratorjum swe posiada. Zaliczyć tu wypada „Stowarzyszenia psychologii dziecięcej”, z których parę powstało w Angliji i Ameryce, jedno zaś utworzyło się w Niemczech. Prace Pawła Flechsig'a p. t. „*Mózg i dusza*” (1894), tudzież „*Umiejscowienie zjawisk duchowych*” (1896) według zdań uczonych rzeczoznawców najwyższą mieć będą powagę w oczach przyszłych pedagogów. Cały szereg badań, przeprowadzonych w Heidelbergu posiada ogromną wartość pomocniczą do oceniania pracy i wrażeń, jakie mózg opanować może. Już pewien uczony angielski zauważył, że dzięki obecnemu systemowi szkolnemu w przyszłości zbraknie ludzi zdolnych do oryginalnej twórczości, albowiem funkcje receptywne wyczerpują źródła, zasilające mózg ze szkodą niektórych produktywnych. Jeżeli sąd ten nie okaże się gołosłownym frazesem, lecz pewnikiem fizjologicznym, to może wreszcie przestanie się trzeć oponę mózgową szmerglem, który szkolnym schematem nazywamy.

W naszym kraju walczy w obronie przeobrażenia pedagogiki w naukę psycho-fizjologiczną przyrodniczą profesor Hjalmar Oehrwall. W referatach swoich, w których zdaje

sprawę z własnych i obcych odkryć w dziedzinie psychologii, doszedł on między innymi do wniosku, potwierdzonego już niezawodnie przez niezliczoną ilość biednych dzieci w szkołach, a mianowicie, że tak zwane ćwiczenia, jak gimnastyka, slöjd i t. p., zgola nie odpowiadają pierwotnemu założeniu stworzenia przez zmianę zajęcia przeciwwagi dla przeciążenia umysłowego, lecz są nowym dla mózgu wysiłkiem; że wszelka praca, wykonywana w stanie zmęczenia, jest nieekonomiczną zarówno pod względem ilości, jak jakości i rezultatów wprawy, że wypoczynek wreszcie powinien być po prostu wypoczynkiem, t. j. swobodą czynienia tego, co się podoba, lub nie robienia nic. W sprawie strachu Oehrwall, podobnie jak Binet w swych badaniach nad tym przedmiotem, wykazuje, że kara cielesna, groźby i szyderstwa wyrabiają tylko tchórzostwo, a będąc środkiem deprymującym, osłabiającym energję, zasługują na potępienie, że zaś strach daje się przezwyciężyć przez wzmocnienie systemu nerwowego i, co zatem idzie, charakteru. A osiągnąć cel można, unikając wszelkiego zbytecznego straszenia i przyzwyczajając dzieci łagodnie i spokojnie do tego, by się nauczyły znosić nieuknione przykrości i niebezpieczeństwa.

Jest nadzieja, że gdy dzięki doświadczalnym badaniom zaczniemy cośkolwiek wiedzieć o istotnej naturze dziecka, to zarówno dom, jak szkoła, wyzwolą się ze swych niedorzecznych pojęć o jego istocie i potrzebach, z tych absurdów, będących przyczyną oburzających udręczeń fizycznych i psychicznych, które w oczach sumiennych nawet i myślących ludzi dotychczas stanowią wychowanie.

BEZDOMNOŚĆ.

Od czasu do czasu dają się na nowo słyszeć narzekania na obecne zepsucie w przeciwieństwie do surowości obyczajów dawniejszych. Skargi te są niemniej głośnie i bezzasadne, jak przeważnie wszelkie tego rodzaju żale, powtarzające się w każdym pokoleniu, od chwili gdy ludzkość zaczęła świadomie dążyć do celów innych, aniżeli zaspokojenie żądz nieokiełznanych.

Należy tylko zwrócić się do ludzi dojrzałych obecnego, a do starców mijającego pokolenia, ażeby się dowiedzieć, iż figle i psoty szkolne nie są bynajmniej cechą naszych wyłączenie czasów. Czytając np. opisy historyczne stosunków dawniejszych szkół wyższych, wtedy gdy studenci byli w wieku dzisiejszych uczniów szkół średnich, przekonujemy się, iż przyczyna złego nie tkwi w literaturze modernistycznej, a w teraźniejszym upadku wiary.

O istotnej bezpośredniej przyczynie, czyli o wrodzonych namiętnościach i możliwości wpływania na nie przez wychowanie mówić tu nie mam zamiaru. To zagadnienie mógłby jedynie rozwiązać człowiek, znający gruntownie wyniki nauk fizjologicznych i psychologicznych, a będący zarazem pedagogicznym genjuszem; ale gdyby nawet znalazł się ktoś, zdolny ożywić i rozwinąć najoryginalniejsze poglądy Sokratesa, Rousseau'a i Spencera, to jeszcze nie rozporządzałby w obecnej chwili dostatecznymi środkami naukowymi dla sprostania podobnemu zadaniu. Tak wielkie bowiem wymagania stawiamy temu, który zdoła rzucić istotnie nowe światło na ważną sprawę rozwoju.

Pragnę tylko wskazać drugorzędną przyczynę złego, na którą nie zwrócono dostatecznej uwagi. Przyczyną tą jest wzmagająca się we wszystkich warstwach towarzyskich —

bezdromność. Nie dość bowiem mieszkać u rodziców, by mieć istotnie dom rodzinny. U nas, jak wreszcie i wszędzie, pożytku rodzinnemu w klasach roboczych stoi na przeszkodzie praca pozadomowa matek, w sferach zaś wyższych coraz to potęgująca się liczba rozrywek i obowiązków publicznych.

Dawniej ognisko domowe odczuwało tylko brak ojca i męża, których zajęcia zdala od domu trzymały. Obecnie *żona i matka* nietylko dla przyjemności, towarzystwa lub nabożeństwa, ale i dla zgromadzeń, odczytów lub posiedzeń opuszcza dom co wieczór w porze, w której oddać się powinna dzieciom, do południa w szkołach zajętych.

Coraz szersze życie towarzyskie i społeczne, coraz wzmagająca się liczba stowarzyszeń są powodem, iż matka jak tylko może najwcześniej dziecię do szkoły wyprawia, nawet wtedy, gdy oprócz wymienionych względów, nicby jej nie przeszkadzało samej zająć się początkową jego nauką. Przygotowanie umysłowe obecnego pokolenia kobiet wystarczyłoby do spełniania tego obowiązku w zupełności, zwłaszcza że tak młode dzieci nie tęsknią jeszcze za powabami życia koleżeńkiego. Na długi czas przed rozpoczęciem nauki szkolnej dzieci oddawane bywają pod dozór bon i służących, które im towarzyszą na spacerach, ślizgawkach i t. p. Dzieci „klas wyższych” wychowywane bywają częściej przez guwernantki, aniżeli przez matkę. Ojca pomijamy tu zupełnie, ten bowiem jest tylko przygodnym, nie mającym żadnej doniosłości czynnikiem przy wychowywaniu dzieci.

Niejednym gotów tu zarzucić, że nigdy jeszcze tyle nie czyniono dla wychowania dzieci, co dzisiaj, że nigdy rodzice tak bacznej nie zwracali uwagi na fizyczne i psychiczne potrzeby dziecka; że nigdy stosunki między rodzicami a dziećmi nie były tak swobodne, że nigdy szkoła tak czynną nie była.

Wszystko to jest prawdą, ale niejedno z tego przyczynia się nieraz tylko do wzmożenia bezdromności, o której mówię,

Im bardziej rozwija się szkoła, tem więcej składa się na nią całkowite nauczanie dziecka i tem więcej godzin dziennych wskutek tego pochłania. Szkoła obecnie naucza i takie proste przedmioty, którychby się wybornie każda matka podjąć mogła, a mianowicie obznajmianie dzieci z piśmiennictwem swojskiem i robotami ręcznymi. Im więcej sportów wywołuje troska o fizyczny i duchowy rozwój dziecka, sportów, tak znakomych zresztą, jak gimnastyka, tenis i t. p., tem więcej dzieci oddalają się od swego domowego ogniska; jeśli zaś są w domu, to lekcje i piśmienne zadania nie pozwalają im przedstawać z ojcem i matką, nawet gdy ci ostatni wyjątkowym trafem są w domu.

Tak więc, zważywszy, iż dzieciom pochłania czas obecny system szkolny, a rodzicom stowarzyszenia i towarzyskie obowiązki, musimy dojść do wniosku, stwierdzonego przeze mnie na początku, że życie domowe zanika.

Nie tu miejsce dotykać reform, jakie trzeba przeprowadzić w szkole, by dzieci w pewnej mierze zwróciła domowi, albowiem celem tych słów jest wyjaśnić, jak się same rodziny zreformować powinny, żeby szkolne reformy oddały pożytek młodzieży.

W tym bowiem kierunku szkoła już coś uczyniła, matki natomiast narzekają, iż dzieci nie mają zadanych lekcyj, że za krótko siedzą w szkole, że one — matki — nie wiedzą, czem je zająć w wolnych chwilach.

Poufalszy stosunek dzieci do rodziców, stanowiący w zasadzie wielką zdobycz chwili obecnej, dotychczas nie przybrał jeszcze właściwego kierunku, dzieci bowiem albo, przejąwszy zwyczaj rodziców, bawią się w dorosłych, albo też rodzice nie żyją życiem własnem. Ani jedno, ani drugie nie jest właściwem, gdy chodzi o stworzenie zdrowego, głębokiego stosunku między rodzicami a dziećmi.

Widzimy naprzykład z jednej strony, jak, coprawda,

mniejszość *sumiennych* rodziców, żyjących właściwie „tylko dla dzieci” i dla nich przekształcających całe swe życie, budzi w dzieciach skutkiem tego wyobrażenie, jakoby one były środkiem, wkoło którego świat się obraca. Z drugiej strony można zauważyć dzieci, biorące żywy udział w zbytku i wykwincie dorosłego otoczenia, wyprawiające dla swych kolegów wieczorki i przyjęcia w domu i poza domem, wiernie trzymając się wzorów próżności i głupoty, które mają sposobność podpatrzyć.

Po tem wszystkim od tychże chłopców i dziewcząt, wtedy gdy ich namiętności budzić się zaczynają, wymaga się panowania nad sobą, siły, abnegacji, odporności na pokusy, których zwalczać ich nie nauczono, słowem wymaga się, aby czyniły to, czego rodzice nie czynią.

Domy klas wyższych przeważnie nie posiadają środków dostatecznych do zbytowego życia, jakie prowadzą. Kosztem wyzysku robotników, pieniędzy wierzycieli lub też lekkomyślnego zużytkowania oszczędności, odłożonych na czarną godzinę, na wypadek śmierci chlebowdawcy np., zdobywa się zbytek i przepych. Ale nawet i w tych nielicznych wypadkach, kiedy rodzice mają odpowiednie środki, nie powinno ich stać na zbytki, o ile dobro dzieci mają na względzie.

Niechaj rodzice, ile chcą, o pilności rozprawiają — zawsze jednak lepiej byłoby tego przedmiotu nie poruszać, jeśli ich miłość pracy nie sprawdza się w czynie. To samo da się powiedzieć o przestrożach i kapryśnych zakazach w kwestji dziecięcych uciech i rozrywek; nie odnoszą one skutku, jeśli rodzice nie przyświecają żywym przykładem. Z drugiej strony smutne częstokroć wynikają skutki, gdy rodzice przed dziećmi ukrywają, że się tego lub owego wyrzec muszą, gdy siebie wszystkimi troskami obarczają, aby ich dzieciom oszczędzić, gdy się zapracowują, żeby tylko nie podejrze-

wano, iż nie są w stanie sprawić im wszystkiego, co towarzysze ich posiadają, lub dostarczyć rozrywek, w jakie opływają dzieci bogate.

Najśłabszej zaś pomocy w przewycięzeniu młodzieńczych walk udzieli dom, w którym surowość rodzicielska zaabiła ufność wzajemną, dom, w którym z braku odwagi dzieci utraciły szczerłość, a z braku swobody stały się lekkomyślnymi, dom, w którym rodzice przeciwstawiają dzieciom siebie, jako istoty wyjątkowe, żądając ślepego szacunku i bezwzględnej uległości. Z podobnych ognisk mogli dawniej wychodzić ludzie dzielni oraz silne kobiety, ale obecnie byłoby to rzadkością, albowiem młodzież nie uznaje podobnych przywilejów dziś, gdy rodzice wskutek poufałości, panującej w domu, aureolę nieomyślności utracili.

Najsilniejsza moralnie i najochotniejsza do szczerzej pracy młodzież wyrasta w domu, gdzie rodziców i dzieci obowiązują równe prawa i łączy wspólna praca, zarówno jak rodzeństwo starsze i młodsze; gdzie rodzice, stając się dziećmi przy dzieciach, młodymi przy młodych, bez nacisku młodzież tę wspierają, podczas gdy ona dojrzewa na ludzi, postępując z nią stale jak z ludźmi. W takim domu nie istnieją osobne rozporządzenia dla dzieci, nie są one uważane za jakieś istoty odrębnego od rodziców gatunku, lecz, przeciwnie, rodzice *zdobywają* sobie szacunek dzieci tem, że żyją prawdą i szczerością, że postępują tak, aby dzieci mogły wniknąć w ich działalność i dążenia, w ich radości i smutki i nieomal w ich błędy i omyłki. Dzieci nie otrzymują wszystkiego w postaci darowizny, wedle sił swoich muszą one brać udział w domowych zajęciach i uwzględniać rodziców, służbę oraz siebie nawzajem; mają obowiązki i prawa równie niewzruszone, jak te, które wiążą starszych, i doznają szacunku, szanując nawzajem innych. Codziennie stykają się z rzeczywistością; mogą istotnie pożytecznie pracować, a nie tylko napozór, zdobywają się

na własne rozrywki, własne dochody, narażają się nawet na nieuchronną karę, będącą nieraz naturalnym ich postępowania wynikiem, któremu nie zapobiegają rodzice. W domu takim nigdy nie wydadzą rozkazu bez przytoczenia zasady, o ile ta już zrozumianą być może, i w ten sposób dzieci od lat najwcześniejszych zaczynają się poczuwać do odpowiedzialności. Zakazy są rzadkie, lecz nieugięte, albowiem spoczywają na stałej zasadzie, nie zaś na kaprysie. Ojciec i matka czuwają nad dziećmi, ale ich nie pilnują, a względna swoboda uczy je korzystać z zupełnej, gdy tymczasem ograniczenia i kontrola powołują do życia nieszczerłość i słabość. Stara jedna prosta kobiecina, utrzymująca się z pensjonarzy, była jedną z najlepszych wychowawczyń, jakie kiedykolwiek widziałam. Metoda jej polegała na tem, że chłopców kochała i *wierzyła w nich*; starali się tedy na to jej zaufanie zasłużyć.

Dalej, dobry dom jest zawsze wesoły; panuje w nim tkliwość świeża, bez sentymentalizmu. Nie prawi się przy byle jakiej sposobności namaszczonej mów i kazań; matka czy córka nie żegnają się, gdy chłopiec coś wesołego opowie, lub dosadny wyraz z ust mu się wymknie; żartu nie poczytują tam za objaw zepsucia obyczajów, ani śmiałych poglądów za dowód niegodziwości. Tam panuje świeżość myśli, brak prudencji, doskonale idący w parze z prawdziwą czystością myśli i pełną prostoty godnością żeńskich osobników rodziny; tych przymiotów wprost niczem zastąpić niepodobna. Panuje tam spójnia, jednocząca młodzież i starszych w pracy, czytaniu i rozmowie, w której raz starzy, raz młodzi głos zabierają. Dom stoi otworem dla przyjaciół dzieci, dając im swobodę bawienia się według chęci, ale bez zbyt kownych wymysłów i z uwzględnieniem zwyczajów domowych.

Z lat dziecięcych i domowego życia finlandzkiego poety Runeberga opowiadają, że matka jego, zapraszając towarzyszy syna, aby tańczyli, ile zechcą, mówiła: „Jeśli wam się

pić zachce, to bierzcie wodę ze stągiewki, a kubek wisi obok” — a staruszka, która przytacza ten szczegół, dodaje, iż weselszych zabaw nie widziała nigdy. Otóż tej dawnej szlachetnej odwagi niepozowania na coś lepszego, niż się jest naprawdę, niedostaje dzisiejszym rodzinom, brak odwagi zaś pociąga za sobą brak rzeczywistej uciechy.

Prosta, gościnna, domowa zabawa, która obecnie ustąpiła miejsca balikom dzieciennym, obkuwaniu lekcyj, pozadomowemu życiu rodziców — musi powrócić, jeśli zło nie ma się jeszcze spotęgować. Złego złem nie wytępisz, ono się tylko dobrem da pokonać. Póki dom nie stanie się znowu słonecznym, spokojnym, pełnym prostoty i świeżości, póty, choćby matki nawet jak najwyższy udział brały w dyskusjach nad wychowaniem i obyczajami — poprawy rzeczywistej być nie może..

Niechaj nareszcie matki uznają, że żadna społeczna działalność nie ma głębszego znaczenia, niż samo wychowanie, i że w tej czynności nikt nie może zastąpić ich ciągłego i równomiernego wpływu. Matki muszą się zdobyć na reformy podobne do tych, których chwyciła się obarczona towarzyskimi i społecznymi obowiązkami znajoma moja w Sztokholmie. Odmawia ona stale wszystkim zaproszeniom i oprócz jednego wieczora w tygodniu poświęca wszystkie inne spokojnemu życiu z dziećmi. Jakże długo jeszcze większość matek poświęcać będzie szczęście swych dzieci na rzecz monottonnych i pustych stosunków towarzyskich i rozpraw w stowarzyszeniach?

Zupełnie nie miałam tu zamiaru pozbawić sprawy publicznej lub życia towarzyskiego spółudziału i wpływu rozumnych i myślących kobiet, pragnęłam tylko zwrócić uwagę na obecne przeciążenie obowiązkami społecznymi i towarzyskimi tych kobiet, których nieobecność w domu oddziaływała tak ujemnie na życie rodziny. W naszych czasach, zarówno

jak we wszelkich innych, .dobre ognisko domowe stworzyć mogą jedynie tacy rodzice, którzy przejęci są religijną czią dla jego świętości.

MORDERSTWO DUSZ.

Gdyby komu kazano puszczyć pierwotną przeciąć scyzorykiem, ogarnęłoby go zapewne to samo zwątpienie i poczucie bezsilności, jakiego doznaje gorliwy reformator obecnego systemu szkolnego — tej nieprzeniknionej gęstwiny głupstw, przesądów i błędów, w której każdy punkt zaczepić i zwalczać można, ale wszelka walka środkami, jakie nam przysługują, okazuje się daremną.

Szkoła obecna dokazała czegoś, co według praw natury uważa się za niemożliwe, t. j. zniszczenia już istniejącego materiału. Żądza wiedzy, samodzielność, dar spostrzegawczy, jakie dzieci w jej progi wnoszą, po ukończeniu kursu szkolnego z reguły zupełnie znikają, nie przeobraziwszy się w zainteresowanie ani w umiejętność. Oto jaki rezultat osiąga się przez to, że dzieci mniej więcej od szóstego do ośmnastego roku życia na ławach szkolnych godzina po godzinie, miesiąc po miesiącu, rok po roku łykają wiadomości najprzód po łyżeczce od herbaty, potem po łyżeczce deserowej, wkońcu po łyżce stołowej i to w miksturach, przyprawianych przez nauczyciela z materiału, czerpanego z czwartej i piątej ręki.

Zwykle po ukończeniu szkoły rozpoczyna się kurs nowych studjów, w którym cała różnica metody polega na tem, że miksturę pochłania się łyżkami wazowemi.

Gdy młodzież wyjdzie z tej kuracji, zwykle jej umysłowy apetyt i zdolność trawienia tak zniknie, że raz na zawsze straci ona możność istotnego przyswajania pokarmów. Nie-

którzy w dziedzinie rzeczywistości szukają ucieczki przed temi wszystkimi fikcjami, rzucając w kąć książki i poświęcając się jakiemukolwiek zadaniu praktycznego życia. W każdym razie lata szkolne są mniej więcej stracone. U tych, którzy się kształcą dalej, wiadomości zdobyte są zwykle kosztem osobistych uzdolnień: przyswajania, rozwagi i krytycyzmu, daru spostrzegawczego, fantazji. Jeżeli zaś ktoś zdołał to wszystko ocalić, to stało się to zwykle naodwrot kosztom wiedzy. Zmniejszenie naturalnej inteligencji, siły roboczej, zdolności przyswajania jest zwykłym rezultatem dziesięcio lub dwunastoletniego szkolnego kursu. Ziarno głębokiej prawdy leży w tym francuskim żarcie: „Mówisz, że nigdy nie byłeś w szkole, a jednak jesteś tak bezdennie głupim?”

Nauka szkolna tylko wtedy nie szkodzi, a nawet poniekąd pomaga, jeśli nie była udzielana regularnie, lecz odbywała się z długimi przerwami, albo przeplatana była nauką prywatną, albo też samokształceniem. Nieomal wszystkie wybitne postaci kobiece ostatnich lat 60-ciu były samoukami albo otrzymały nieprawidłową edukację, dlatego też w wykształceniu swem posiadają znaczne luki, lecz zato więcej świeżości i jędrności umysłowej w dalszem przyswajaniu wiedzy i w sposobie jej spożytkowania.

Dziś jednak tak się dzieje, że choć rodziny narzekają na istniejącą szkołę, nie rozumieją, że powinny odstąpić od swych wymagań „ogólnego wykształcenia”, jeżeli ma być wprowadzony system szkolny porządny, t. j. zupełnie odmienny od obecnego. Bardzo nieliczne szkoły prywatne, różniące się poniekąd systemem od innych, są to jaskółki, które wiosny jeszcze nie sprowadzą i podlegają losowi wszystkich ptaków, przylatujących za wcześniej.

Póki szkoła reprezentuje jakąś ideę, stanowi abstrakcyjne pojęcie, jak rodzina i społeczeństwo, póty tak samo, jak rodzina i społeczeństwo, gnębić będzie jednostkę, w jej skład

wchodzącą. Dopiero, gdy poznamy, że szkoła, tak samo jak rodzina i społeczeństwo, nie przedstawia nic wyższego i ważniejszego, niż ilość jednostek, z których się składa, i że ona — tak samo jak rodzina i społeczeństwo — nie ma innych praw, innych obowiązków i innych zadań, prócz wytworzenia dla każdej jednostki wedle możliwości warunków rozwoju i szczęścia, dopiero wtedy uczynimy krok do rozsądnego rozwiązania kwestji szkolnej. Szkoła stanie się wtedy prosto umysłową jadłodajnią, w której rodzice i nauczyciele układają spis potraw dla każdego dziecka odpowiedni. Szkoła będzie miała prawo decydować, co ma w skład jej „menu” wchodzić, ale rodzice będą mieli prawo wybrać dla swego dziecka najodpowiedniejsze pokarmy z tych, które daje szkoła.

Póki widmo „ogólnego wykształcenia” nie zniknie z programów szkolnych i głów rodzicielskich, a jego miejsca nie zastąpi rzeczywistość w formie rozwoju jednostki, póty wszelkie plany reform tworzyć będziemy daremnie.

Jednakże, tak jak pewne proste składniki żywności zawarte są w każdym pokarmie, istnieją pewne proste składniki umiejętności, będące podstawą każdej nauki. Pisanie i czytanie w języku ojczystym, początki rachunków, geografji, nauk przyrodniczych i historii musi szkoła uważać jako obowiązującą podstawę do dalszych, bardziej samodzielnych studjów.

Właściwą szkołę, do którejby wstępowały dziewięć lub dziesięcioletnie dzieci, wyobrażam sobie jako rzeczywistą szkołę zbiorową. Sposób nauczania opierałby się musiał na szerokiem, spokojnem pogładowem traktowaniu przedmiotów i na samodzielnej czynności dzieci, co dziś przy pośpiechu, nagłeniu i nadmiarze abstrakcji jest prosto rzeczą niemożliwą. Jest to następstwo odczytywania kursów, nadmiaru nauczania i formalizmu, które ze szkół męskich przeniknęły do żeńskich, ze szkoły elementarnej do ludowej, aż opanowały

wszystkie i wywołują ogólne narzekania, ale tylko przez radykalną reformę mogą być usunięte.

Dalej, nauczanie powinno być w ten sposób ugrupowane, by pewne przedmioty przypadają na wcześniejsze pory, by inne odkładano na późniejsze. Nietylko należałoby przytem uwzględniać psychologiczny rozwój dziecka, lecz niektóre przedmioty do pór roku stosować.

Wkońcu, szkoły te powinnyby być przeznaczone dla dzieci do lat 15 lub 16-tu tak, by młodzież później mogła się brać do praktycznego życia albo przejść do szkół uzupełniających lub specjalnych. Byłoby nawet do życzenia wprowadzenie zwyczaju, polecanego przez Grundtwiga, mianowicie, by między okresem szkolnym a dalszemi studjami wprowadzić jakiś rok wypoczynku. Dziewczęta zwłaszcza mogłyby wtedy ze spotęgowanemi siłami fizycznymi i pragnieniem wiedzy powracać do nauki. Dziś ogólne doświadczenie stwierdza, że żądza wiedzy nawet u zdolnej młodzieży słabnie, gdy ta bez przerwy od szóstego do ośmnastego lub dwudziestego roku życia oddaje się studjom naukowym.

Określenie schematu takiej szkoły przedstawiałoby trudności. Nie byłyby one jednak nieprzewyciężone, gdyby zapanowała zgoda co do tego, że należy więcej uwzględniać dusze dzieci niż schematy szkolne.

Ze strony rodziców często daje się słyszeć zdanie, że zanim państwo nie poweźmie inicjatywy reform szkolnych, nie można się puszczać na drogę, któraby przyszłość dzieci narazić mogła; do czasu trzeba im kazać uczyć się tego, czego się uczą inne; gdy jednak państwo pierwszy krok uczyni, skwapliwie pochwyci się tę sposobność.

W jakież jednak sposób osiągnano zawsze reformy? Oto najprzód musiało powstać w społeczeństwie silne niezadowolenie z istniejącego stanu rzeczy. Tymczasem to niezadowolenie nie jest jeszcze dość silne, zwłaszcza po stronie rodzi-

ców. Dzieci współczesne zaczynają się niem przejmować: mam też nadzieję, że jeżeli nie wcześniej, to reforma nastąpi wtedy, gdy one zostaną ojcami, matkami, nauczycielami.

Nie można się spodziewać, aby zmieniono system, zanim ci, którzy go ganią, ganić go będą dość poważnie i szczerze, by ponieść ofiary niezbędne dla uchronienia się od jego ujemnych następstw. Póki rodziny skarżą się na nadmiar nauk, ale równocześnie obciążają programy szkolne nowymi przedmiotami i to takimi, któremi śmiało mogłyby się same zająć; póki rodziny skarżą się na przeciążenie, lecz nie korzystają bynajmniej z prawa wyboru, istniejącego w niektórych szkołach; póki rodzice dla urzeczywistnienia swych zasad nic nie są w stanie poświęcić — póty dziwić się nie można, że państwo nie zabiera się do reform.

Stary pedagogiczny aforyzm mówi: „Człowiek uczy się dla życia, nie dla szkoły”. Gdy jednak w ciągu długiego okresu życia młodzież płci obojga żyje oddzielnie, ponieważ chłopcy i dziewczynki uczą się osobno, wychowuje się ona nie dla życia, które ją czeka, a w którym wspólna praca i współdziałanie kobiety z mężczyzną w naturalnym porządku normę stanowią. Póki szkoła zbiorowa jest szkołą jednej klasy społecznej, nie zaś wszystkich, nie jest ona szkołą zbiorową w wyższem tego słowa znaczeniu i nie jest też bynajmniej szkołą, przygotowującą do życia.

Dlatego też zawsze gorąco pragnęłam, aby szkoła nie była szkołą męską, żeńską, elementarną ani ludową, lecz istotnie ogólną szkołą, gdzie dzieci różnej płci i różnych klas społecznych uczyłyby się wzajemnej ufności i szacunku, przez co sposobiłyby się do zgodnego a błogosławionego w skutku współdziałania w rodzinie i w państwie.

W ten sposób urządzona szkoła ogólna jest może najważniejszym środkiem do rozstrzygnięcia w sposób mniej jednostronny a bardziej ludzki kwestji moralności i małżeń-

stwa, kwestji kobiecej i robotniczej. Z tego punktu widzenia szkoła ogólna staje się czemś więcej, niż kwestją pedagogiczną, gdyż kwestją bytu dla społeczeństwa.

Kobiety i mężczyźni, wyższe i niższe sfery społeczne idą teraz obok siebie, rozdzielone murem, ponad którym ręce sobie podają. Chodzi o to, żeby ten mur zwalić. Szkoła ogólna, w powyżej scharakteryzowanem znaczeniu tego wyrazu, będzie pierwszym wyłomem w tym murze.

Taka szkoła byłaby rozczynek, który potrosze przeniknąłby całą masę. Nigdy bowiem tak się nie dzieje, by większość przeprowadzała reformy dla mniejszości; mniejszość właśnie musi od czasu do czasu wprowadzać reformy dla wielu, gdyż tylko u mniejszości spotkać można dość silną niechęć do współczesnych ujemnych warunków, dość wielką odwagę okazania tej niechęci i dość potężną wiarę w nowe prawdy, by je fundamentem przyszłości uczynić.

W tej nowej szkole musiałyby być obowiązującą zasadą, która i na innych polach zhumanizowała prawo i obyczaj, mianowicie uwzględnienie indywidualnych różnic jednostek tak, by ich wolność osobista jak najmniej była skrępowana, o ile praw osób innych nie narusza, a natomiast granice, w których prawo innych mogłoby być naruszone, powinny być nie tylko utrzymane, lecz ściślej określone.

Gdy te humanitarne dążności przenikną do szkoły, gdy uczniów nie będziemy już traktować jako klasę, lecz każdego z osobna, wtedy spełni się jeden z warunków, których szkoła przestrzegać powinna, by młodzieży dostarczyć istotnie duchowej strawy, a przez to otwierać przed nią drogę do rozwoju i szczęścia.

Szkoła ta dążyłaby najprzód do tego, by indywidualne zdolności zawczasu odkrywać i zwracać ku specjalnym studjom. Powtóre starałaby się i o to, by dla jednostek, pozabawionych wybitnych zdolności indywidualnych, wynaleźć

taki sposób nauczania, aby i ich indywidualność, ich duchowa sprężystość mogła się rozwinąć i wzmocnić. Warunek ten zaś jest nieomal ważniejszy niż pierwszy, gdyż w parze z wybitnymi zdolnościami idzie zwykle i większa samozachowawcza energia, podczas gdy mniej uzdolnione i bardziej do przeciętnych zbliżone jednostki — stanowiące wszędzie większość — tem łatwiej obalamuca wielostronność i różnorodność przedmiotów i tem łatwiej gasi ich indywidualność szablon dzisiejszych systemów.

Możnaby w równej mierze uwzględnić prawa wyjątkowo uzdolnionych jak i przeciętnych, gdyby — jak wspomniałam powyżej — plan szkolny tak był ułożony, że pewne przedmioty wykładanoby w pewnych porach roku, inne — w innych, pewne przedmioty w różnym czasie, a nie wszystkie naraz.

Możnaby dojść do tego przez taki rozkład nauczania, że żywe, samodzielne studia pod kierunkiem nauczyciela stanowiłyby normę, a wykład nauczyciela rzecz rzadką, świętą — nie zaś chleb powszedni.

Wreszcie i przez to jeszcze, że przy każdym nauczaniu, o ile się da, prowadzilibyśmy ucznia do rzeczywistości samej, nie do referatu o rzeczywistości.

Szkoła taka musiałaby absolutnie zerwać z całym systemem wykładów, ułożonych w koncentryczne koła, i w pewnych wypadkach wrócić do systemu starej szkoły, koncentrującej się około studjów humanistycznych, choć już nie martwe języki byłyby tym przedmiotem, około którego skupiałoby się nauczanie.

Wczesna specjalizacja tam, gdzie istnieją wybitne zdolności indywidualne;

Skoncentrowanie nauczania około pewnych przedmiotów w pewnych okresach czasu;

Samodzielna praca w ciągu całego wieku szkolnego;

Zetknięcie się z rzeczywistością we wszystkich fazach nauczania — oto cztery kamienie węgielne nowej szkoły.

Dalekim jest jednak czas, w którym szkoły państwowe na takiej podstawie budować zaczną. To też to, co następuje, nie będzie się odnosiło do powyżej zaznaczonych wielkich przeobrażeń szkolnego systemu, lecz do tych ulepszeń, któreby już i dziś zaprowadzić można.

Gdybyśmy, tak jak się to już dzieje we Francji, wyuczanie się lekcyj przenieśli do szkoły, a dzieciom co tydzień dali cały dzień wolny, mogłoby już teraz wejść w zwyczaj samodzielne studjowanie w domu, czytanie utworów beletrystycznych, opisów podróży i t. p., polecanych przez nauczycielkę w związku z nauką szkolną.

Domowe odrabianie lekcji mać spokój, nie popierając samodzielności, gdyż odbywa się ono za często przy zbyt łańskawym, a często niedorzecznym spółdziale rodziców. W szkole z reguły odrabianoby zadania bez pomocy, samodzielnie i szybko.

W szkole możnaby oznaczyć czas dla studjów, dobrowolnie obranych, w ten sposób naprzykład. W klasie, złożonej mniej więcej z 12 uczniów (w klasach liczniejszych nie może być mowy o rozsądnej i osobistej metodzie nauczania), znajduje się np. trzech uczniów o wybitnej skłonności i uzdolnieniu — jeden do historii, drugi do matematyki, trzeci do języków; dwóch o wybitnym braku zdolności — jeden do matematyki, drugi do języków; pozostałych siedmiu posiada równomierne uzdolnienie przeciętne. Trzej pierwsi powinni w ciągu całego semestru o pewnych godzinach, na samodzielne studia przeznaczonych, zagłębiać się w swój ulubiony przedmiot; pierwszy czytałby dzieła historyczne o epoce, o której na lekcji historii była mowa, drugi poświęcałby ten sam czas matematyce, trzeci czytałby książki w obcych językach. Siedmiu przeciętnie uzdolnionych mogłoby ten czas

spędzić na czytaniu lub robotach ręcznych. Tym sposobem każdy otrzymałby odpowiedni dział historii, matematyki, języków, lecz ci, co się temi przedmiotami interesują specjalnie, mogliby w nie wniknąć głębiej. Gdyby zaś miał się znaleźć jeden uzdolniony wybitnie w trzech kierunkach równocześnie, musiałby się oddawać samokształceniu w domu, o ileby gruntowniejsze studjowanie jednego przedmiotu nie mogło drugiego zastąpić. Nareszcie ci, którzyby okazywali specjalny brak zdolności do pewnych przedmiotów, mogliby zupełnie być od nich zwolnieni i w ich miejsce uczyć się czego innego, albo w godzinach samodzielnych studjów mieć zupełną rekreację, albo też używać ich na to, by przy pomocy nauczyciela dopełniać swe braki i podążać za poziomem klasy.

Dla utworzenia tego rodzaju planu niezbędnem jest wyżej wspomniane skoncentrowanie przedmiotów, tak by nigdy nie było naraz wykładane więcej, niż dwa lub trzy obszerne przedmioty główne — jak historia, geografia i nauki przyrodnicze. Dalej należałoby uczyć zawsze tylko jednego obcego języka — a te, których się uczono przedtem, należałoby ćwiczyć nieustannie przez czytanie dzieł literackich, piśmienne streszczenia i rozmowę.

Potrzebaby jeszcze innego rodzaju koncentracji, mianowicie nie należałoby rozszczepiać każdego przedmiotu na specjalne działy, lecz naprzykład w historii obejmować i historję literatury, historję kościelną i t. d. Początkowa geografia powinna obejmować i pewną część nauk przyrodniczych, a historję sztuki należałoby z jedną i drugą łączyć. Wreszcie inna jeszcze niemniej ważna koncentracja polegałaby na tem, by we wszelkich kursach mieć na oku główne punkty, poświęcając mnóstwo drobnych szczegółów, które — przy coraz bogatszej treści każdej nauki — zwiększają się z pokolenia na pokolenie, stanowiąc kłopotliwy bagaż „rzeczy dla wykształconego człowieka niezbędnych”. Kwitnący

dziś w sposobie nauczania rodzaj metodyki powinien zostać zniesiony. Dwa obecnie obowiązujące środki: staranne przestudjowanie ustne i staranne przygotowywanie następnej lekcji musiałyby być zrozumiane i przeplatane innymi metodami, zależnie od wieku ucznia, rodzaju przedmiotu i uzdolnienia ucznia, a nawet od części przedmiotu. Raz nauczyciel w żywy, poglądowy sposób przedstawiłby pewną epokę, osobistość, kraj lub zjawisko przyrody, innym razem poprzestałby na wskazaniu czytania jakiejś pracy lub jakiegoś źródła, dotyczącego danego przedmiotu, kiedy indziej znowu domagałby się piśmiennego lub ustnego sprawozdania ze swego wykładu lub rzeczy przeczytanej. Na lekcji, wypełnionej udzielaniem faktów, uczeń czasami notowałby je, czasem z pamięci powtarzał. Czasem znów zadane ćwiczenie byłoby w ciągu lekcji przedmiotem wyjaśnień dla nauczyciela, a innym znów razem wykonywanoby takie ćwiczenie bez uprzednich wyjaśnień na temat, któryby uczeń mógł samodzielnie opanować, przyswoić i opracować. Niekiedy możnaby zadanie skutecznie w krótkim czasie, dziś na jutro, czasem znów wymagałoby ono dłuższego czasu.

Wszystka ta robota z reguły byłaby wykonywana w szkole. Natomiast czytanie beletrystyki i książek do niej zbliżonych musiałyby stanowić pracę domową i to na dłuższy przeciąg czasu rozłożoną.

Wiemy bowiem wszyscy, że tylko te książki głębsze wywarły na nas wrażenie, które czytaliśmy swobodnie, sami obie-
rając sobie czas, miejsce i nastrój chwili. Ponieważ zaś w tym wypadku chodzi o wrażenie, nie o wiadomości, swoboda jest tu jeszcze ważniejszą rzeczą, niż gdziekolwiek. Samodzielność ucznia może o tyle zyskać oparcie, że nauczyciel, jak się to np. dzieje we Francji, naprzód objaśni jakiś wyraz lub jakiś fakt, któryby w ciągu czytania trudno było zrozumieć, lub że, odczytawszy jakiś wiersz głośno, rozbudzi chęć do bliż-

szego zaznajomienia się z dziełami poety. Największe wrażenie robi utwór poetycki, gdy przychodzi niespodziewanie. Gdy np. lekcja historii kończy się tem, że nauczyciel odczyta jakiś poemat historyczny, dotyczący danego faktu, to uczniowie nie zapomną już nigdy ani poematu, ani epizodu historycznego, choćby zapomnieli o wszystkim innym. Ale próbki poezji, odczytywane na lekcjach literatury, wpadają jednym uchem, a drugim wypadają.

Sposób szczególnego zastosowania takiej, na samodzielnej pracy ucznia opartej nauki, wynikać musi naturalnie z indywidualności nauczyciela. Wyobrażam sobie naprzykład, że nauczyciel historii nie powinien opisywać przedhistorycznej epoki, lecz dać uczniom do ręki dobre a przystępne dzieło i zwiedzać z niemi odnośne muzea. Następnie mógłby się domagać piśmiennego referatu, któryby uczeń ilustrował rysunkami typowych zabytków starożytnych. Następnie mógłby sam podać porównawczy przegląd jednej epoki u rozmaitych ludów, a wreszcie, o ileby miał do czynienia z uczniem bardzo żądnym wiedzy, dać mu do ręki dzieło o człowieku pierwotnym. Każdy nauczyciel i każda nauczycielka może sobie łatwo utworzyć analogiczną metodę nauczania swego własnego przedmiotu. Nauczycielka geografji naprzykład, która uczy o Syberji, mogłaby polecić uczniom dobry i ogólny opis tego kraju do samodzielnego odczytania; tym zaś, którzyby się nim żywiej zainteresowali, dałaby opis podróży do Syberji, Dostojewskiego: „*Zapiski z martwego domu*” i t. p. Gdy nauczyciel historii opowiada dzieje Napoleona, mógłby nauczyciel francuskiego języka czytać na lekcji takie dzieło, jak „*Grandeur et servitude militaire*” de Vigny; równocześnie z nauką dziejów walk Holandji o niepodległość możnaby czytać dzieło Motleya o tym temacie, „*Egmonta*” Goethego lub „*Don Carlosa*” Schillera. Możnaby o takim planie naukowym napisać całą książkę, przedstawiając, jak róż-

ne działy wiedzy mogą się dopełniać, jak historia, geografia, literatura i sztuka spleść się mogą w całość tak samo, jak z drugiej strony geografia z naukami przyrodniczymi, i jak skutkiem tego nauczyciele rozmaitych przedmiotów mogliby zgodnie sobie pomagać w udzielaniu uczniom pełniejszego zasobu wiedzy.

Chciałabym tutaj poddać dyskusji i sprawdzeniu hipotezę, którą opieram na bogatym doświadczeniu, zebranym zarówno przy słuchaniu, jak i przy opowiadaniu bajek. Gdybym owoc tego doświadczenia miała streścić w twierdzeniu, którego tutaj dowodzić zresztą nie zamierzam, to powiedziałabym, że dla dziecka najpożywniejszym jest taki pokarm umysłowy, który ma dla niego zarazem najwięcej ponęty. W naszych czasach fizjologia stwierdziła już to samo w odniesieniu do organicznej natury dziecka, a nauka o wychowaniu zaczyna świadomie lub nieświadomie przenosić to w duchową dziedzinę, choć nie ośmiela się jeszcze uważać przyrody za tak prostą, by potrzebę i skłonność tak ściśle ze sobą wiązała. Naturalnie nie można utrzymywać, by to, co dzieci w najwyższym stopniu pociąga, np. bajki, miało być jedynym jego wychowawczym środkiem, tak samo jak i fizjologia nie utrzymuje, by najsmaczniejsza rzecz dla niego, t. j. cukier, miała stanowić jego wyłączne pożywienie.

Każdy, kto dzieciom opowiadał bajki, mógł się przekonać, że najbardziej pociąga dzieci epiczny spokój, jasna poglądowość w bajkach, ich niewzruszony obiektywizm. Każde opowiadanie, które ma uwagę dzieci przykuwać — czy czerpane z historii skandynawskiej, klasycznej, czy z biblijnej — musi tę właściwość bajek zachować. Nikt tak nie zdoła zająć dzieci opowiadaniem bajek, jak stare niańki. One nigdy nie zaniedbują ani jednego obrazowego szczegółu w bajce, lecz dają zawsze ten sam szeroki i pełny opis. Opo-

wiadają też bez wyjaśnień i przystosowań, z właściwym dzieciom bezpośrednio pochwyconym nastrojem. Wszystko, co maćmi spokojny przebieg bajki, zwłaszcza każdy żart, który stawia opowiadającego na stanowisku krytyka, odczuwają dzieci w sposób przykry. Są one zawsze mniej lub więcej naturami artystycznymi w tem znaczeniu, że chcą wrażeń czystych i niezmaconych, nie stanowiących tylko środka do jakiegoś celu. Chcą one wierzyć w bajki. Z ich pomocą chcą coś rzeczywistego odczuć i przeżyć, a jednak skoro ich zapytamy, co wolą? — bajkę czy prawdziwą powiastkę — jednogłośnie domagają się bajki. Ta pozorna sprzeczność tłumaczy się tem, że rzeczywistość przedstawiona tak, jak ją w bajce dziecinna fantazja ludu podejmuje, właśnie tę postać przybiera, w jakiej wyobraźnia dziecięca przyswoić ją może.

Przekonamy się dalej przy opowiadaniu bajek, że najwięcej uroku ma dla dzieci obraz czynności, że tylko tą drogą pośrednio przejmują się one uczuciami i nastrojami. Rozwój dziecka — a prawda ta już była oklepana, zanim ją sobie istotnie przyswojono — odpowiada w zmniejszonych rozmiarach rozwojowi ludzkości. Stąd wynika, że dzieci w ten sam naiwny sposób wiążą idealizm z realizmem, jak epiczna poezja ludów. To, co wielkie, dobre, bohaterskie, nadprzyrodzone, najwięcej je zachwyca, ale tylko w postaci konkretnej, poglądowo uzmysłowione, z właściwą sobie siłą i bogactwem życia, bez przystosowania do dzisiejszych pojęć.

Można to sprawdzić, opowiadając dzieciom najprzód prawdziwą bajkę ludową, a potem tę samą, przerobioną przez Andersena; z małemi wyjątkami pierwsza wyda się im piękniejszą.

Dalej jeszcze, dla dzieci o świeżej wrażliwości i zdrowym apetycie pociągającą jest ilość, nie zaś różnorodność.

Najprzód pytają się, czy bajka jest długa, w nadziei,

że będzie piękną; tej samej bajki słuchają chętnie Bóg wie ile razy; nieświadomie okazują potrzebę gruntownego przyswajania, o ile to, co im podajemy, odpowiada ich fazie rozwoju. To rozciąga się w równej mierze na wszystkie przedmioty. Znam dzieci, które nie cierpiały „*Wyboru opowiadań*” z Biblii, gdy je im czytano na wstępie do rannego nabożeństwa, ale czytywały Nowy Testament dla przyjemności; takie, których pedagogicznie ułożone wypisy nie zdołały zainteresować skandynawską mitologią, ale wpadały w zachwyt, gdy im treść samej Eddy opowiadano. I w tym względzie małe dzieci są podobne do dużych, t. j. do artystów. Fantazja dziecka domaga się pełnych, całkowitych głębokich wrażeń, jako materiału dla swej niezmordowanej pracy obrazowania i przeobrażania. Jeżeli zaś jego zdrowej zmysłowości nie nadwyrężył narzucony mu z zewnątrz dualizm, to zdumiewająco trafnym instynktem wybiera to, co zdrowe, czyste a piękne, odwracając się od tego, co niezdrowe, szpetne i pospolite.

Wkońcu odkrywamy przy opowiadaniu bajek, że dzieci dążą do *ciągłości wrażeń* niemniej niż do urozmaicenia, o czym się tyle mówi. Nigdy nie słyszymy, by dziecko mówiło: „Powiedz teraz wesołą bajkę, ta pierwsza była taka straszna”. Jeżeli zaczniemy opowiadać bajki straszne, chcąc ciągle bajek tego samego rodzaju, jeżeli zaś zaczęliśmy od bajki wesołej, chciałyby się śmiać ustawicznie przy każdym nowem opowiadaniu.

Zmienność dziecka przy zabawie, czytaniu i robocie nie jest bynajmniej tak powszechnie charakteryzującym je rysem, jak się ogólnie sądzi. Charakteryzuje ona tylko te dzieci przedewszystkiem, których czytanie i zabawy nie odpowiadają ich skłonnościom; zmienność ta jest pewnym rodzajem naturalnej samoobrony przeciw nieuświadomionym ujemnym wpływom.

W tem, co dotyczy humoru przy opowiadaniu bajek przekonywamy się, że dzieci głównie wrażliwe są na komizm sytuacji, bynajmniej nie przemawia do nich humor, oparty na głębszych duchowych przeciwieństwach, a najmniej ironja. Jeżeli opowiadanie, czerpane z ich własnego światka, ma je zająć, musi ono być tak samo jak bajka pełne życia, ruchu i niespodzianek, przedstawione szeroko i naiwnie bez widocznych tendencyj. Książki dla dzieci, które im pozostawiają wrażenie i wspomnienie na całe życie, zawsze w tym lub owym kierunku odpowiadają powyższym warunkom. Co do reszty, to inne wrażenia szybko je w pamięci zatną i przestonią, co jednak nie uczyni ich nieszkodliwymi, tak samo jak obicia, zawierającego w sobie arszenik, nie uczynią nieszkodliwem nowe na niem naklejone warstwy papieru. Charakter humoru dzieci łatwo sprawdzić zapomocą próby. Można dzieciom opowiadać najśmieszniejsze psychologiczne anegdoty dziecinne, a 99 na sto zawoła tylko: „Ach, jakie to głupie!”, podczas gdy głupiutkie opowiadanie, opisujące sytuację, pobudza je do wybuchów śmiechu.

Jest to już starą prawdą, że abstrakcje nie pociągają dzieci, a słuszność jej stwierdza się przy opowiadaniu bajek. Wszystkie, choćby najlepiej zamaskowane cnoty i przymioty, niezmiernie szybko przejrzą i ocenią jako „nudne”. Mają one mało upodobania do bajek moralnych, a najmniej do rozpraw: lis i niedźwiedź, pojawiające się w baśni lub w rzeczywistym zdarzeniu, stają się szybko poufałymi znajomościami dzieci, podczas gdy rozprawa „o niedźwiedziu” albo „o lisie” nie wzrusza ich wcale, chyba że ich osobiste doświadczenie z pobytu na wsi lub wrażenia z zoologicznego ogródka przyjdą im z pomocą.

Jest to prawda, tyle razy stwierdzona i dowiedziona, iż tutaj tylko zamierzałam zaznaczyć, że i opowiadanie bajek dostarcza nowych na jej poparcie argumentów. Wre-

szcie zauważyć można, że dzieci są bardzo drażliwe na wszelkie zniżanie się do ich poziomu, na wszelką sztuczność przy opowiadaniu bajek. W stosunku do dzieci, zwłaszcza u przedstawicieli pewnego zwrotu na lepsze, ujawnił się, w przeciwieństwie do dawnej suchej szkolarskiej metody, pewien ton sztucznej naiwności, żywości i bogactwa obrazów, w których dzieci szybko odkrywają coś sporządzonego na ich specjalny użytek, coś nienaturalnego i robionego. Ten sposób wypożyczania dzieciom poniekąd swojej wyobraźni osłabia ich własną, jakkolwiek początkowo może pomaga zabawić je przy lekcji. Obrazy bowiem i porównania, tak samo jak i wnioski, wysnute przez kogoś innego, hamują samodzielność dziecka, a prócz tego szybko ulegają zapomnieniu. Dzieje się tu to samo, co z zabawkami: niewyczerpanych rozkoszy dostarczają te, które sobie dzieci stworzą, podczas gdy zabawki kupione dostarczają zwykle tylko dwóch przyjemności: pokazywania i popsucia dla zbadania wewnętrznej maszynerji, t. j. jedynej samodzielnej czynności w danym razie możliwej. Nauczanie w tym wypadku staje się podobnem do zabawek i do książek dziecinnych; zbyt doskonałe, zbyt bogato ilustrowane stawiają zapory swobodnym wycieczkom i odkryciom wyobraźni, a nawet dobre ilustracje niekiedy istotną wyrządzają szkodę, nie mówiąc już i o tem, ile razy obrazki przynoszą dzieciom rozczarowanie.

Niemniej ponętną dla dzieci właściwością bajek jest trzymanie się pewnej miary. Ich obrazy narysowane są kilku określonymi i stale powtarzającymi się rysami, które potem fantazja swobodnie barwami wypełniać może. Jednostajność rytmu i symetria, właściwe istotnym ludowym baśniom, mają dla dzieci urok ogromny; potrzebują one powtórzeń, jak np. „pierwszy rok, drugi, trzeci rok” — tak samo jak strofy i rymy w poezji.

Ze wszystkich tych spostrzeżeń jednak wynika wniosek, że dzisiejszy system wypisów nie jest dla dzieci ani pociągający, ani też najpożywniejszy. Zamiast epickiego spokoju, jednolitości, wypisy dają niespokojną mieszaninę różnych rzeczy ze światka dziecięcego, z nauki religji, z poezji, historii naturalnej i historii. Tu i ówdzie trafia się podanie lub rzeczywista poezja, która swym tonem i poglądością jaskrawo odbija od reszty.

Przez taką mieszaninę, zamiast jasnych wrażeń, otrzymują dzieci wrażenia mgliste, zamiast przedmiotowości — moralizujące powiastki dziecinne, zamiast poezji — rymy, zamiast czynności i ruchów — rozmyślania, zamiast ilości — różnorodność, zamiast konkretnych wrażeń życiowych — artykuły i zamiast naiwności — zdrobniałość.

Jakież następstwa tego systemu ujawniają się w rozwoju dziecka między 6 a 16-ym rokiem?

Jak to wogóle może oddziaływać na charakter, gdy się motylkuje od wrażenia do wrażenia, każdego liznąwszy i skubnąwszy przelotnie, przebiegając wzrokiem od obrazu do obrazu, nigdzie się nie zatrzymując?

Gdy chodzi o dorosłych, mamy gotową odpowiedź i to tak jednomyślną, że jej nawet powtarzać nie potrzeba. Ale czyż to, co jest słuszne u dorosłych, nie miałoby być słusznem i u dzieci? Do dzieci stosuje się to *o wiele więcej!* Dorosli mają zwykle jedną pracę, jedno zadanie, coś jednolitego, wkoło czego może się skupiać różnorodność i rozmaitość, a nawet zmiana okazuje się czasem pożądaną. Cały natomiast dzień szkolny dziecka jest złożony z samych zmian, a sposób przyjmowania wiadomości polega na udzielaniu ich po łyżeczce. Czyż nie należałoby wszędzie, gdzie można, zapobiegać i przeciwdziałać temu rozstrzępieniu, jeśli ono tylko nie okazuje się niezbędnem.

Nie jest zaś ono niezbędne w książkach do czytania.

Książka, w obcym czy w ojczystym języku, znacznie więcej niż wypisy podnieca zainteresowanie i zwiększa zasób wyrazów i zwrotów. Gdyby jednak i tak nie było, to zyskana przez wypisy powierzchowna wprawa w języku ojczystym i w językach obcych nie wynagrodzi tych szkód, jakie przynosi powyższy system dla ogólnego rozwoju.

Jeżeli już szkoła przez swój brak specjalizacji, koncentracji, samodzielności i zetknięcia z rzeczywistością niebacznie trwoni umysłowe siły młodzieży, to gimnazja i seminarja są wprost dla ich osobistości zabójcze. Tutaj, gdzie powinnyby tylko perjodycznie zdarzać się colloquia, gdzie wszystkie studja powinnyby nosić cechę samodzielności, tutaj właśnie w żadnym kierunku nie zaspokaja się tego głodu rzeczywistości, jakiego uczniowie doznają, tego nieugaszonego pragnienia, by samemu widzieć, czytać, sądzić, z pierwszej ręki wrażenia chwycić, a nie z cudzych referatów!

I tu niezaprzeczenie kierownictwo nauczyciela jest potrzebne, bądź to dla zaoszczędzenia zbytecznej pracy przez objaśniający ogólny rzut oka, bądź też dla sprostowania zbyt jednostronnego przedstawienia rzeczy lub uzupełnienia połowicznego obrazu. Niekiedy winien nauczyciel zagrzać swych uczniów żywym opisem przedmiotu z własnego punktu zapatrywania przez subtelne psychologiczne studjum, barwny obraz epoki, rozbudzić ich zainteresowanie. Kiedy indziej znów udzielić im pomocy, by sami odkryli prawa, rządzące zjawiskami, które poznali z doświadczeń lub przeprowadzili porównania i zestawienia tych zjawisk. I tu również ustne i piśmienne sprawozdania winny grać dużą rolę.

Jednakże celem całego nauczania, zarówno tu jak w szkole, nie powinien być egzamin i dyplom, gdyż te należałoby wytepić z powierzchni ziemi. Celem nauczania winno być, by uczniowie sami z pierwszej ręki zdobywali wiadomości, odbierali wrażenia, tworzyli sobie poglądy, pracą do-

bijali się umysłowych rozkoszy, nie jak dziś, gdy bez trudu słuchają nieraz ospale, zapominając szybko, „zajmującego wykładu” pięciu profesorów o pięciu przedmiotach co rano. Fakty każdemu wymykają się z pamięci, a najszybciej tym, którzy się kształcili wedle systemu mikstur, łykanych po łyżeczce. Na szczęście jednak, wykształcenie nie jest jedynie znajomością faktów, lecz wedle znakomitego paradoksu „tem, co pozostaje, gdy zapomnimy o tem, czego nas uczono”.

Im większe bogactwo stanowi ta pozostałość, tem pożyteczniejszemi okazują się naszą studia; im więcej wewnętrznych obrazów żywych uczuć, związków, wyobrażeń, podniecających i ożywczych wrażeń duszę naszą napelni, tem wyższy stopień rozwoju naszej osobistości zawdzięczamy naszym studjom. Jest to też niepowetowaną szkodą, która mści się na całym życiu uczniów, że tak mało właśnie pod tym względem korzystają, choć z celującymi świadectwami opuszczają szkoły.

Pięknie uporządkowana, w pudełkach, etykietami opatrzonych, zamknięta wiedza egzaminowa szybko się ulatnia. Kto jednak przez samodzielną, własnego wyboru pracę wyrobił w sobie żądzę wiedzy i dzielność umysłu, z łatwością uzupełni luki, które przy tej metodzie studjów w szeregu wiadomości mogą się ujawnić.

Tylko ten, komu nauka otworzyła oczy na wielką całość bytu, na związek między naturą a życiem ludzkim, czasem teraźniejszym a przeszłością, ludami a ideami — wykształcenie swe stale posiadać będzie. Tylko ten, kto dzięki umysłowemu pokarmowi, który sobie przyswoił, jaśniej widzi, goręcej czuje, bogactwo życiowe obejmuje w całości, ten tylko zdobył istotne wykształcenie. Mógł je zdobyć w najmniej prawidłowy sposób, przy kominkowym ogniu czy na łące, na wybrzeżu morskiem lub w lesie, mógł je czerpać

ze starych szpargałów lub też żywcem z przyrody, można w niem niejedną lukę lub jednostronność wykazać — ale jakże ono będzie żywym, osobistem i bogatem w porównaniu z tem, jakie zdobywają w ciągu piętnastoletniego kursu ci, co z zamkniętymi ustami na obcych polach zboże młóćą.

Epoka nasza domaga się „osobistości”, ale będzie się ich domagać daremnie, póki nie damy dzieciom żyć i kształcić się jako indywidualnym jednostkom, póki im nie pozwolimy mieć własnej woli, myśleć własnymi myślami, dorabiać się własnych umiejętności i formułować własnych sądów — słowem, póki nie przestaniemy w szkołach dusić i tłumić surowego materiału indywidualności, których potem nadaremnie poszukujemy w życiu.

SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI.

Chciałabym tutaj w krótkich zarysach nakreślić moje marzenia o przyszłej szkole, w której dusze mogłyby się swobodnie i samodzielnie rozwijać. Umyślnie mówię „marzenia”, aby mnie nie podejrzewano, że to, co następuje, jest programem reform, na dzisiejszą dobę obliczonych.

*

*

*

Pierwszem mojem marzeniem jest, by ogródek dziecięcy i szkółkę przygotowawczą wszędzie zastąpiło nauczanie domowe.

Nie ulega wątpliwości, że cały ten ruch, któremu powstanie swe zawdzięcza „*Dom Pestalozziego i Fröbela*” oraz

inne na jego wzór stworzone instytucje, wywarł wpływ głęboki, gdyż wykształcił lepsze wychowawczynie. Uważam jednak za wielką klęskę wzmagającą się wciąż skłonność do uważania żłobka, ogródka dziecięcego i szkoły za ideał wychowawczego systemu. W każdej dyskusji o pracy kobiet na polu życia publicznego słyszymy głosy, że ten system właśnie zwalnia matki od pielęgnowania dzieci, a dzieci od nieumiejętnej pieczy matek, otwierając tym ostatnim drogę do pozadomowej pracy. Pewna amerykańska autorka *) proponuje drogę pośrednią, mianowicie, by każda pedagogicznymi zdolnościami wyposażona matka zajęła się kółkiem dzieci cudzych razem z własnymi. Jednakże dola dzieci biednych, wzrastających w zakładach wychowawczych, którymi kierują ich rodzice, poucza dostatecznie, ile w takim razie przypada w udziale rodzonym dzieciom, a także poucza nas o tem dola biednych rodziców, którzy cierpieli nad tem, że w takich warunkach własnym dzieciom wystarczać nie mogli.

Jest to niezaprzeczoną prawdą, że w *teraźniejszych* warunkach, gdy jest mnóstwo matek, zmuszonych pracować poza domem lub nieprzygotowanych do swych macierzyńskich obowiązków, żłobek i ogródek dziecięcy jest zbawieniem dla wielu dzieci. Pewien typ ogródka dziecięcego może zawsze będzie niezbędnym w szczególnych warunkach dla dzieci, np. pozbawionych towarzystwa dziecięcego, lub dla tych, których matka nie chce lub nie umie się nimi zajmować. Specjalna nieumiejętność matek bywa zwykle w tym razie wynikiem zbytnej ruchliwości, słabej woli lub posępnego nastroju.

W wielu wypadkach potwierdzają się i dziś jeszcze przed stu laty wypowiedziane słowa Mary Wolstonecrafts:

*) Ch. Stretton. *Women and Economics.*

„Jeżeli nierozsądne i ciemne matki nie podkopią zawczasu fizycznego rozwoju dzieci, to gubią je psychicznie przez nieumiejętne wychowanie, a gdy w ciągu pierwszych sześciu lat — t. j. w czasie, który rozstrzyga o całym dalszym rozwoju ich charakteru — dzieci pozostawione są w rękach sług, których powagę podkopujemy ze swej strony przez cały sposób ich traktowania, to później oddajemy je szkole i żądamy, by ona poskramiała wybryki, którym czujność matek powinna była zapobiec, ta zaś poskramia je środkami, stanowiącymi źródło wszelkich występków!” Ponieważ jednak wypadki takie są jeszcze bardzo częste, ponieważ zawsze trafiać się będą matki, pozbawione zdolności pedagogicznych, byłoby przedwczesnem przypuszczeniem, gdybyśmy uwierzyli, że większość kobiet wykształciwszy można na wychowawczynie, o ile to właśnie uznamy za cel rozwoju kobiety. Jednem z zadań przyszłości będzie wykształcenie nowego pokolenia matek, któreby wyzwoliły dzieci z systemu ogródków fröblowskich. Dzisiaj sądzimy, że kształcimy ludzi, gdy już dwu i trzyletnim dzieciom każemy żyć w gromadzie, w gromadzie występować, pracować według planu i gromadnie wykonywać wciąż te same bezsensowne robotki; w ten sposób mustrujemy tylko numery. Kto sam, dzieckiem będąc, bawił się na wybrzeżu morskiem lub w lesie, w obszernym pokoju dzieciennym lub na strychu i widział inne dzieci, bawiące się w ten sposób, ten wie, jak olbrzymią wartość posiada taka zabawa, jak pogłębia duszę, pobudza przedsiębiorczość i fantazję, jak zyskuje w porównaniu z zabawami i zajęciami, rozpoczynanemi i przerywanemi na rozkaz starszych. Pod wpływem tych ostatnich dzieci przyzwyczajają się bawić w gromadzie, zamiast w samoistności szukać zadowolenia — a przyzwyczajenie to jest cechą umysłów popolitych. Skłaniamy dzieci do wytwarzania rzeczy niepotrzebnych i każemy im myśleć, że pracują. Zadaniem wy-

chowania powinno być właśnie nauczyć dzieci wstrętu do tych wszystkich niepożytecznych rzeczy, które nasze dzisiejsze życie paczą i wynaturzają, nauczyć je, jak mają to życie uprościć, a poszukiwać tylko tego, co jego istotną wartość stanowi. System ogródków dziecięcych, przeciwnie, jest niezrównanym, jeśli chodzi o hodowanie słabych dyletantów i uległych członków gromady.

Jeśli w przyszłości niezbędnym się okaże ogródek dziecięcy, niechaj on będzie dla dzieci przybytkiem takiej swobody, jaką się cieszą małe szczenięta lub kociaki, niech się tam bawią własnym pomysłem, niech sobie same coś wynajdą, byleby im tylko dostarczono przedmiotów do prowadzenia swoich zabaw i towarzyszy do zabawy. Niechaj jaka rozsądna kobieta czuwa tam nad nimi i przygląda się im dlatego tylko, by czynnie wystąpić w chwili, gdy dziecko sobie samemu lub drugiemu krzywdę wyrządzić zamierza. Niech ona raz po raz pomoże im, opowie bajkę, lub nauczy wesołej gry, lecz poza tem niech się zachowa biernie napozór, w rzeczywistości zaś niech niezmordowanie śledzi ich skłonności i rysy charakteru, wychodzące najaw wśród zabawy. W tenże sam sposób powinnyby i matka śledzić zabawy dzieci, ich sposób postępowania z towarzyszami, ich skłonności i zebrać jak najwięcej materiału, jak najmniej się wtrącając. Taka wytrwała, wszechstronna, pilna lecz bierna obserwacja wkońcu doprowadzi matkę nieomal do zupełnie dokładnej znajomości dziecka. Całkowicie nigdy jeden człowiek nie pozna drugiego, nawet wtedy, gdy mu dał życie, nawet wtedy, gdy mu codziennie wciąż na nowo życie daje, by w pełni osiągnąć rozkosz duchowego macierzyństwa. Bardzo trafnie i znakomicie powiedziano, że jak urodzenie dziecka uważa się za objaw dojrzałości fizycznej, wychowanie za objaw duchowej dojrzałości winno być poczytywane. Jednakże w braku zmysłu psychologicznego większość ro-

dziców nigdy do tej duchowej dojrzałości nie dochodzi. Nie-raz najlepsze zasady, najgorliwsze poczucie obowiązku idzie u nich w parze z zupełną ślepotą na istotną naturę ich dzie- ci, na rzeczywiste przyczyny ich postępków i na różnego ro- dzaju związku między różnymi właściwościami usposobienia.

Tak np., ażeby wymienić tylko kilka najgrubszych błędów:

Nieraz małe dziecko, które z wielkiem zainteresowa- niem przygląda się swemu odbiciu w lustrze — nazywa- my niesłusznie próżnem. Dziecko, które na nasze ostre sło- wa, z przestachu pomieszane, odpowiedzi nie daje lub nie spełnia rozkazu — nazywamy krnąbrnem. Dziecko, nie umiejące się wytłumaczyć ze swych czynności tak drobnych, że większość dorosłych na jego miejscu niewątpliwieby ich nie pamiętała, poczytujemy za kłamliwe, a jeżeli, nie mając jeszcze pojęcia o własności, wyjada łakocie, nazywamy je małym złodziejem. Dziecko, które mówi, że wie, iż jest nie- grzeczne i chce niegrzeczne pozostać, uważamy za harde i zatwardziałe, podczas gdy ono właśnie daje dowód cha- rakteru: otwartości, do którejby można odwoływać się z jak najlepszym skutkiem. Jeżeli dziecko, pogrążone we wła- snych myślach, zapomina o drobnych okolicznościach po- wszedniego życia, nazywamy je bezmyślnem. Nawet tam, gdzie dziecko istotnie daje dowody lenistwa, uporu lub kłam- stwa, błędy te traktujemy jako objawy odosobnione, podczas gdy najczęściej są one tylko wynikiem jakiejś głębiej tkwią- cej wady, którąby zwalczać należało, albo też zalety, którą zniszczyć można, zwalczając błędy niewłaściwymi środkami.

Nawet ci rodzice, którzy posiadają psychologiczną przenikliwość i obserwują swe dzieci baczniej, niż to się w dawniejszych czasach zdarzało, nie mogą ich poznać, jeśli one od najwcześniejszego dzieciństwa uczęszczają do ogród- ka fröblowskiego i do szkółki. Z braku znajomości natury

dzieci wypływają tysiączne błędy i pomyłki i wywołują między rodzicami a dziećmi antagonizm, tak często w naszych czasach zatruwający życie rodzinne. Jedyne taki ojciec i taka matka, którzy, szanując indywidualność swych dzieci w ciągu całego ich życia, bacznie je obserwują, uniknąć mogą stale dzisiaj powtarzającego się błędu, t. j. szukania winogron na cierniowym krzaku zamiast zadowalania się tarniną. Nie stwarzać tego, do czego niema odpowiedniego materiału, ale rozwijać te cechy, które tkwią w głębi natury dziecka, oto jakiej rezygnacji i jakiego optymizmu nauczą nas psychologiczne studia nad dziećmi. Powstrzyma to wychowawców od takich wysiłków bezowocnych, które i rodzicom i dzieciom są przykre, a wydatku energii wynagrodzić nie mogą.

Ażeby jednak takie studia nad duszą dziecka przeprowadzać, poczynawszy od jego urodzenia, w ciągu jego zabaw, zajęć, chwil wypoczynku, porównywając i zestawiając nieustannie dokonane spostrzeżenia, potrzeba na to całego człowieka. Może tego dokonać tylko taka osoba, która ma nie więcej niż kilkoro dzieci pod swoją opieką; w gromadzie jest to niemożliwe, tem bardziej, że każde dziecko staje się wtedy podobnem do gromady, co w wysokim stopniu utrudnia obserwację.

Ogródek dziecięcy jest fabryką, a to, że się tam uczą „modelować”, zamiast żeby sobie lepiły placki z gliny według własnego gustu, jest typowym obrazem tego, co się z nimi samemi dzieje. Z parteru fabrycznego przenosi się przerobiony materiał na najbliższe piętro, t. j. do szkoły, a stamtąd wychodzi tuzinami.

Celem wychowania szkolnego powinnyby być najenergiczniejsze przeciwdziałanie tej tuzinkowej fabrykacji, która się w naszych czasach we wszystkich dziedzinach rozpowszechnia. Gdyby stworzyć tyle odrębnych systemów szkol-

nych, ile się tylko da, to możeby ilość tuzinkowych ludzi zredukowano do jedenastu na tuzin.

Póki istnieją wielkie miasta, należałoby biednym dzieciom, które tam mieszkają, dać sposobność do tworzenia zabawek z przedmiotów, znajdujących się w ich otoczeniu, sposobność, z której tak szeroko korzystają dzieci na wsi. Należałoby też dać im zajęcie, będące w związku z domowym trybem, zamiast tak zwanych robótek fröblowskich, nie mających nic wspólnego z rzeczywistą pracą. Rozumna matka lub nauczycielka zaczerpną z metody fröblowskiej tyle, by dzieci nauczyć patrzeć na przyrodę i na wszystko, co je otacza, by raz po raz czynności ich połączyć z jakimś pożytecznym celem, i rozrywki — z tą lub ową wiadomością.

Zdanie Fröbla: „Żyjmy dla naszych dzieci!” należy zmienić w obszerniejsze treścią: „Dajmy żyć dzieciom naszym!”

Między innemi znaczy to: zwolnijmy je od tresury i wyuczania, od metodycznego formalizmu, od ucisku gromady w tych latach, gdzie cicha ukryta praca duszy ma też samo znaczenie, co powolny rozwój ziarna w łonie ziemi. System ogródka fröblowskiego porównać można do kiełkowania ziarna na talerzu.

Dusze Niemców ćwiczą się już w ogródku fröblowskim do munduru, i, wogóle mówiąc, szkoła ze swoim zmysłem koleżeńskim i korporacyjnym toruje drogę publicznej bezduszności i niesumienności. Tym sposobem teraźniejsze społeczeństwo dochodzi do odtwarzania wszystkich występków wieków minionych i to nawet przez ludzi w prywatnem życiu nieposzlakowanych. Bowiem wybitne a niesumienne jednostki, które nadają występny kierunek ogółowi, nigdy nie zdołałyby poruszyć masy, gdyby ona właśnie nie była *masą*, stworzoną nato, by się stosować do zbiorowych praw honoru, zbiorowych uczuć patryjotycznych i zbiorowych po-

jęć obowiązku. Dziecko uczy się posłuszeństwa dla szkoły i lojalności względem kółka kolegów tak samo, jak później dla uniwersytetu, pułku, urzędu — uczy się tego wszystkiego wcześniej, niż rzetelności wobec własnego sumienia, własnych pojęć sprawiedliwości i własnych popędów. Uczy się przemykać oczy na winy swych kolegów, swej korporacji, swego narodu — albo też winy te upiększać lub im przeczyć.

Tak powstają na świecie sprawy Dreyfusa i wojny transwaalskie! Jeżeli chcemy wychowywać ludzi nie masą, to powinniśmy się trzymać programu wielkiego męża stanu Steina, mianowicie: „rozвивać te wszystkie popędy, od których wartość i siła człowieka zależy”! Dokonać zaś tego można, tylko dając dziecku jak najwcześniej poznać wolność wyboru i związane z nią niebezpieczeństwo, prawo i odpowiedzialność woli własnej, warunki i zadania osobistych doświadczeń i prób. Temu wszystkiemu staje na przeszkodzie ogródek, a to wszystko mógłby przeprowadzić tylko dom rodzinny. Postawić każdą jednostkę wobec jej własnego sumienia — oto najwyższy rezultat wychowania. To zaś bynajmniej nie wyklucza, by każda jednostka krok za krokiem doświadczała potrzeby i doznawała szczęścia służenia jakiejś większej całości, której część stanowi, najprzód rodzinie, potem kółku kolegów, potem ojczyźnie, a wkońcu ludzkości. Różnica polega na tem, że w jednym wypadku człowiek jest żyjącą komórka, która bierze czynny udział w budowie organizmu, w drugiej cegłą, którą się budowniczy posługuje.

Nietylko jednak dla rozwoju indywidualności, lecz dla kultury uczuć dom rodzinny wyższe ma znaczenie niż ogród fröblowski lub szkoła. W małym zamkniętym kółku uczucia potęgują się; przywiązanie może się rozwijać i umacniać przez czynności, wynikające z rzeczywistych okoliczności życia, podczas gdy ogródek, a później szkoła, zwalniają dzieci od na-

turalnych prywatnych obowiązków, narzucając im takie, jakich wymaga życie gromadne. Dziecko zawiązuje mnóstwo stosunków powierzchownych, a wynikiem tego bywa płytkość uczuć, stanowiąca wielkie niebezpieczeństwo zbyt wczesnie rozpoczętego szkolnego życia, tak jak zbyt wyłączone życie domowe grozi nadmiernem skoncentrowaniem uczuć.

To też domowe wychowanie jest równie potrzebne w tych latach, kiedy uczucia nabierają treści, spójności i kultury, rozstrzygającej w całej przyszłości, jak życie koleżeńskie w epoce późniejszej — po dwunastym roku życia. Całe umysłowe wykształcenie wedle najlepszych metod, wszystkie uczucia społeczne nie mają wartości, jeżeli podstawą dla nich nie jest kultura uczuć indywidualnych. Trzeba bezwarunkowo mieć w piersiach serce, jeśli się ma mieć w głowie równowagę. Tylko ten, kto małe kółko najbliższych ukochał tak gorąco, że dla nich umrzeć jest gotów, będzie umiał żyć pięknie dla wielu.

*
* *

Nietylko ogródek fröblowski, lecz i szkółkę przygotowawczą, pragnęłabym przenieść do domu. Może on zachować takie względy, których ogólna szkoła pod uwagę nie bierze, może oszczędzić dziecku tej umysłowej strawy, której się ono nie domaga, w czasie gdy mu ją z reguły narzucają i której wtedy nawet wcale nie potrzebuje. W nauczaniu domowym można jedno dziecko uczyć czytać wcześniej, drugie później, zaspokajając ruchliwość jednego, a zamiłowanie do książek drugiego, uwzględniać rozwój fizyczny, nazewnątrz zwróconą badawczość, pociąg do rzeczywistości w zajęciach domowych, grach, wycieczkach i przechadzkach. Dopiero wtedy trzeba dzieci zacząć uczyć, gdy same pragną się czegoś dowiedzieć lub coś zrobić, do czego im potrzebnej umiejętności braknie.

Gdy dziecko do nauki przystąpi z bystrym zmysłem spostrzegawczym i zapalem do pracy, z podwójną łatwością nauczy się w dziesiątym roku tego, czego go w ósmym roku uczą, a w ósmym tego, czego go uczą w szóstym. Szkoła nigdy nie może przeniknąć zupełnie indywidualnych właściwości dziecka, trafić na właściwy sposób udzielania wiadomości jednemu z nich, sposób, który dla innego może się niewłaściwym okazać; nie może we właściwym czasie rozpocząć nauki danego przedmiotu i we właściwej porze jej przerwać, dlatego też szkołka domowa w kółku dobrze dobranych kolegów będzie zawsze stanowiła idealny system nauczania. Tylko w tym systemie można należycie uwzględnić indywidualność bez uwzględniania programów i planów naukowych, a bez tego żywe nauczanie jest niemożliwe. Korzystne strony, stanowiące wyższość szkoły współczesnej nad nauczaniem domowym, nie są warte wzmianki. „Porządek szkolny”, jej „metoda”, jej „system”, „karność”, wynoszone pod niebiosy przez przedstawicieli szkoły — z mojego punktu widzenia stanowią właśnie jej wady. Poszanowanie obowiązku, pracowitość i punktualność w zajęciu, będące istotnymi zaletami zdrowego wychowania, można wyrobić w domu bez uciekania się do tak sztucznych środków, jak w szkole. I to jeszcze przytacza się na korzyść szkoły, że dziecko jest tam członkiem małego społeczeństwa i przywyka do społecznych obowiązków. Ale dom jest naturalnym społeczeństwem, i dziecko może tam pełnić zupełnie poważne obowiązki społeczne, uczyć się wymiany usług i pracowitości, podczas gdy szkoła współczesna sztucznymi sposobami stara się wynagrodzić brak domowego wychowania społecznego, spowodowany przez to, że przygotowanie zadań szkolnych cały czas dziecku pochłania. Życie koleżeńskie — jedyna cenna rzecz, której szkoła dziecku dostarcza, może i w wychowaniu domowym zakwitnąć, niepołączona z niebezpieczeństwami, jakie mu towarzyszą. Przez nie-

bezpieczeństwa nie rozumiem wyłącznie tylko złych wpływów, lecz zbiorowe ogłupianie, wynikające z silnego nacisku opinii, wywieranego zawsze przez gromadę obawą „opinii ogólnej” i ośmieszenia, na którą dusze dziecięce w młodych latach tak są wrażliwe i którą tak się przejmują. Najdrobniejsze wyróżnienie się strojem lub gustem bywa bez miłosierdzia krytykowane, i gdybyśmy przeprowadzili ankietę w kwestji tyranji, wywieranej na dzieci przez kolegów, tyranji, występującej bądź to w łagodniejszej, bądź w ostrzejszej formie — upadłby może przesąd, że szkoły w tym względzie nic zastąpić nie może!

Niwelujący nacisk równomiernej karności gnębi indywidualność zgóry, a życie koleżeńskie zewsząd ją krępuje. Każda uwaga, dotycząca formalistycznej pedanterji, wywołuje odpowiedź: „Nie można w szkole pozwalać na to, na co się pozwala w domu: proszę pomyśleć, coby było, gdyby w szkole wszystkie dzieci temperowały sobie ołówki, albo wykreślały wyrazy w swoich ćwiczeniach, albo...” — Nie przytoczę już nic więcej. Tysiąc drobnostkowych reguł i prawideł musi obowiązywać wszystkich ze względu na porządek i karność. Choćbyśmy te wszystkie reguły zredukowali do czwartej części ich sześćciennej objętości, to nawet i w najlepszej szkole obowiązujący szablon krępuje w dotkliwy sposób. Im później dziecko z tym naciskiem się spotyka, im większą uzbrojoną będzie odpornością, tem lepiej.

Celem pierwszego wychowania powinno być właśnie wzmocnienie indywidualności. Wszystkie życiorysy sławnych ludzi nieomal jednogłośnie świadczą, jak ważnem jest, by to niwelujące, spłaszczające „społeczne wychowanie” szkoły dzisiejszej nie rozpoczynało się zbyt wczesnie. Że się tak dzieje dzisiaj, to stanowi podstawę bardzo powszechnie znanego zjawiska, określonego w znanych słowach Dumasa: „Mamy bardzo wiele mądrych dzieci, ale również wiele głupich ludzi”.

Niemal wszyscy wielcy ludzie, mężczyźni czy kobiety, o ile się zaznaczyli samodzielnością myśli i czynu, albo wykształcenie swe zupełnie poza szkołą zdobyli, albo do niej oddani byli późno, albo uczęszczali z dłuższymi przerwami, albo wreszcie kształcili się w różnych szkołach. Niekiedy przypadek, żywa obserwacja rzeczywistości, w sekrecie przeczytana książka, własny wybór przedmiotu wskazywały ludziom wyjątkowym kierunek ich wykształceniu. Pod tym względem idealnem było wychowanie Goethego, jeśli pominiemy pewne objawy pedanterji u jego ojca. Przy matce zaznajamia się z biblją, po francusku uczy się od wędrownych aktorów, po angielsku od nauczyciela, biorąc lekcje razem ze swym ojcem, po włosku — przysłuchując się lekcjom swej siostry, matematyki od jednego z przyjaciół domu, a stosuje ją zaraz przy swych robotach tekturowych, a potem przy rysunkach architektonicznych. Wypracowania pisze w formie korespondencji, wymienianej między kilkorgiem rodzeństwa, rozproszonego po różnych krajach, a z zapałem studjuje geografję, by móc dać opisom żywą lokalną barwę. Włóczy się ze swoim ojcem, przygląda się różnym rzemiosłom, wykonywa drobne zlecenia i t. d.

Tutaj możnaby zarzucić, że nie wszyscy są genjuszami, a większość, pozbawiona wybitnych uzdolnień, szkół potrzebuje. Czyż wyobrażamy sobie, że związek między oryginalnością a nieregularną nauką szkolną jest *przypadkowy*?! Na liście zbrodni swoich ileż razy szkoła zapisuje rozwodnienie indywidualności. Zresztą powyżej przytoczony argument w odniesieniu do tych, którzy wybitnych cech odrębnych nie posiadają, jest potwierdzeniem słów biblijnych, że temu, który ma mało i to niewiele zabrane zostanie; jednostka, nie posiadająca odrębnej osobistości, zmuszona będzie w szkole postradać i tę odrobinę, którą tam wnosi. Barbarzyńską nam się wydaje szkoła dawniejsza z jej pamięciowem obkuwa-

niem kilku przedmiotów, z jej lichymi nauczycielami, przy których można było spać lub oszukiwać, z jej względną jednolitością, koncentrującą całe nauczanie wokół łaciny. Jednakże dla indywidualnych odrębności była ona nniej szkodliwą, niż obecna z jej gruntownymi przygotowaniem, zajmującymi lekcjami, udoskonalonemi metodami, znakomitymi nauczycielami, którzy najdrobniejszy kamyczek z drogi ucznia usuwają, a udzielają mu strawy umysłowej jak najsmaczniej przyprawionej, a nawet już przeżutej. Właśnie ta dobra szkoła przez swą nadmierną wszechstronność przysposabia tło dla spóczesnej nerwowości, a przez panującą w niej ociężałość umysłową przyczynia się do negatywności naszych czasów.

Najcichsze, najposłuszniejsze dziecko jest najlepszym uczniem. Znaczy to, że najmniej osobiste, najbezbarwniejsze jednostki są „wzorami” dla innych, i tym sposobem już w szkole pojęcia wartości się odwracają. Im bardziej dusza i ciało danej jednostki okazują się biernymi, podatnymi i podległymi tresurze, tem lepsze rezultaty stwierdza szkoła. Jednostki niespokojne, nieustraszenie indywidualne, jednostronnie odrębne, stają się zawsze w szkole męczennikami swej ruchliwości, zmysłu przekory i szaleństw. Tylko niektóre natury łatwe, przyjemne, ogólnie uzdolnione, prześlizgnąć się mogą przez szkołę, ratując jako tako swą indywidualność, a równocześnie otrzymując dobre świadectwa z pilności, sprawowania, porządku i postępu w naukach.

W doskonałej szkole spóczesnej delikatny materiał osobistości dziecka wsiąka, rozplywa się lub raczej rzucony bywa na pastwę wichru i fali, jak mały nadbrzeżny kamyczek. Jedna fala po drugiej uderza nań dzień po dniu, semestr po semestrze. Chlust! — czterdzieści pięć minut religji; chlust! — tyleż historji; chlust! — tyleż slójd, francuskiego języka, historji naturalnej! Nazajutrz nowe przed-

mioty w nowych drobnych prysznicach! Po obiedzie pisania i ćwiczenia domowe — przygotowane i objaśnione naturalnie — a następnie bardzo szczegółowo poprawiane, tak samo jak i wyuczone w domu lekcje, słuchane bywają szczegółowo w klasie według najlepszych zasad metodyki, gdy poprzednio jeszcze powtórzyło się je dla pewności przed mamą w domu.

To ciągle oblewanie coraz to nową falą ogłusza mózgi, ogłupia i oniemia dusze, nie tylko dusze uczniów, ale i nauczyciela. Nawet najwięcej życia mający nauczyciele skrępowani są klatką wymagań i przesądów szkolnych, bezwarunkowych „konieczności” i metodycznych „zasad”. Tylko tu i ówdzie zupełny sceptycyzm uratuje jaką duszę. Jedni czynią z drobnostkowości niezbędną warunek zbawienia. Inni znowu niezmordowanie poprawiają szczegóły i przeprowadzają drobniutkie zmiany. Jednakże każda głębsza reforma, dotycząca podstawy, nie zaś szczegółowych metod, rozbija się o system, ustanowiony przez państwo, o uległe poddanie się rodziców temu systemowi, o nieudolność pedagogów ocenięcia jego następstw, o niechęć ogółu do środków radykalnych.

Celem szkoły — tak samo jak rodziny i społeczeństwa — powinno być rozwijanie życia do coraz wyższych, doskonalszych form przez wzmaganie siły i potęgowanie szczęścia, przez nieustanne zwalczanie tych wpływów, które życie ubożają.

Dzisiejsza szkoła oddala nas od tego celu. Gdy przytaczamy liczbę szkół, ich znakomity materiał i t. p. na dowód wysokiego wykształcenia narodu, oszukujemy samych siebie. Rozstrzygającą kwestją jest, jak się w szkole naucza, jak się spożytkowuje materiał, jakie przedmioty w jaki sposób traktowane bywają.

Zarówno do dziecka, jak i do dorosłego, stosują się słowa Goethego, że szczęściem jest rozwój naszych uzdolnień. U bogato od natury uposażonego dziecka można zawczasu odkryć indywidualne jego zdolności i zapewnić mu szczęście, nastęrczając sposobność do ich rozwinięcia. Jednakże istnieją i ogólnoludzkie zdolności, właściwe każdemu normalnemu człowiekowi, a z rozwoju ich każdy może czerpać szczęście. Do takich zdolności, na przykład, należy pamięć, która u współczesnego człowieka niemal zupełnie się zatracca. Maks Müller mówi, że codzienie zasypujemy żar pamięci popiołem, podczas gdy dawniejsi ludzie na pamięć umieli to, co dziś jeszcze skarby naszej literatury stanowi. Do takich zdolności należy również zdolność myślenia, nie w znaczeniu filozoficznej myśli, lecz w prostszym znaczeniu spostrzegania, wnioskowania i sądzenia. Przedewszystkiem zaś uczucie jest taką ogólnoludzką zdolnością, którą współczesna szkoła podkopuje i tłumi.

Do fałszywych nawskroś przesądów pedagogicznych należy przekonanie, że matematyka i gramatyka rozwijają zdolności rozumowe. Dzieje się to dopiero w wyższych fazach nauczania tych przedmiotów. Niema jednak człowieka, któryby mógł poważnie twierdzić, że — bądź to w odniesieniu do przyrody, bądź do ludzi — przy jakimkolwiek spostrzeżeniu, jakimkolwiek wniosku, jakimkolwiek sądzie odniósł pośrednią lub bezpośrednią korzyść z tez i hipotez, z twierdzeń i zagadnień, reguł i wyjątków, którymi przy matematyce i gramatyce jego dziecinny umysł obarczono. Od matematyków i lingwistów słyszałam tę samą herezję, którą tutaj wygłaszam, że matematyka i gramatyka, jeśli ich nie traktujemy naukowo, powinny być w nauczaniu do najdrobniejszego minimum zredukowane. Jeżeli się posiada zdolności matematyczne, to naturalnie studjowanie matematyki daje rozkosz dzięki rozwijaniu umysłu w pewnym określonym kierun-

ku; jeżeli ma się zdolności do języków, to też samą rozkosz dają i one. Bez takiego specjalnego uzdolnienia jednak przedmioty te nie posiadają wcale kształcącej wartości, gdyż dar spostrzegawczy, zdolność wnioskowania i sądzenia pozostają równie nierozwinięte, jak przed rozwiązaniem zadania lub wyuczeniem się reguł.

Życie — życie przyrody i człowieka — oto co jedynie i wyłącznie do życia nas kształci. Wszystko, czego świat przyrody i świat ludzki dostarcza, formy życia, obrazy piękna, sposoby pracy, dzieje wynalazków, to wszystko przez naukę przyrody, geografji, historii, sztuki i literatury zasilić może pamięć rzeczywistymi wartościami, rozum uzdolnić do spostrzegania, rozróżniania i sądzenia, uczucie rozpromienić i jego żarem stopić różnolity materiał w tę zwartą całość, którą wykształceniem nazywamy. Jednym słowem, szkoła i dom powinny dziecku dawać rzeczywistość w wielkich, obfitych, ciepłych falach, nie ujmując jej w groble i nie kanalizując przez metodykę, systematykę, sztuczne podziały i egzaminy.

Ile razy czytałam rozprawy pedagogiczne, zawsze piękne wyrazy „samodzielność”, „rozwój indywidualny”, „dowolny wybór” i t. p. przypominały mi muzykę, przegrywającą przy ludożerczych ucztach. Gdy bowiem przychodzi do praktycznego zastosowania, ograniczenia i zastrzeżenia, na które godzą się przedstawiciele każdego przedmiotu, okazują się śmiesznie drobne w zestawieniu z wielkimi zasadami, w imię których są czynione. Wkońcu zawsze dzieci padają ofiarą ideałów wychowawczych, pedagogicznych systemów i wymagań egzaminowych, od których nikt odstąpić się nie odważa.

Wiecznym grzechem szkoły względem *dziecka* jest, że ciągle mówi o *dziecku*. Naprzykład:

Slöjd w pewien korzystny sposób oddziaływa na dziecko, a zatem należy go do planów szkolnych wprowadzić i wszystkich do uczestniczenia w jego korzyściach dopuścić. A więc daje się go, między innymi, i tym dzieciom, dla których stanowi on tak wstrętny i nieużyteczny przyrządek, jak dla innych łacina. Nie należałoby zmuszać do slöjdu dziecka, które się pragnie pogrążyć w czytaniu, jak nie należałoby zmuszać do literatury tego, które od swego warsztatu odsuwać się nie chce.

Wszelkie rozprawy o „harmonijnem kształceniu” należy odesłać tam, skąd się wzięły, to jest do pedagogicznej sztuki kulinarnej. Harmonijny rozwój jest bez wątplenia najwspanialszym rezultatem wychowania człowieka. Do niego jednak tylko przez wolność wyboru dojść można. Rozumiemy bowiem przez to harmonję między własnymi uzdolnieniami jednostki, nie zaś harmonję, przyprawioną według pedagogicznej recepty. To, co osiąga szkoła, jest czemś zupełnie odmiennem.

Pojedyńcze reformy szkoły współczesnej nie mają żadnego znaczenia, póki przez nie świadomie dążyć nie będziemy do wielkiej rewolucji, która cały dzisiejszy system zburzy, nie zostawiając kamienia na kamieniu. Istotnie pedagogję obecną powinienby zalać potop, pozostawiając w arce tylko Montaigne'a, Rousseau'a, Spencera i nową literaturę, psychologji dziecka dotyczącą. Gdyby potem arka na stałym lądzie osiadła, ludzie nie budowaliby już szkół, lecz sadzili winnice, w których zadaniem nauczyciela byłoby „zbliżyć grona winne do wysokości ust dziecka”, nie jak dzisiaj poić ich stokrotnie rozcieńczonym moczem winnym.

Wielkiem a jedynym zadaniem szkoły jest uczynić się zbyteczną, w miejsce systemu i schematu wprowadzić życie i szczęście, co znaczy także innymi słowy — czynność samodzielną.

Już począwszy od ogródka fröblowskiego, stanowi dziecko materiał, obrabiany bądź to łagodną, bądź surową ręką. Najłagodniejsza bowiem nawet, pozornie najswobodniejsza metoda sprowadza wkońcu szablonowość dzięki wciąż tym samym pracom, tym samym wrażeniom, tym samym prawidłom i porządkom dzień po dniu, rok po roku. Tem bardziej jeszcze, że szkoła nigdy nie dzieli klas według skłonności, uzdolnień i temperamentu dzieci, lecz według wieku i wiadomości; niejedno dziecko skazane jest na śmiertelne nudy i ogromną stratę czasu, gdy musi czekać na inne, by się z niem zrównały.

Już przy początkowem nauczaniu chodzi o to, by własne spostrzeżenia i własna praca dziecka stanowiły dla niego środek wychowawczy, a dla nas nitkę przewodnią do poznania jego usposobienia.

Jeżeli zdobędziemy głęboką znajomość jego natury, to nie wyprowadzamy z niej reguł ogólnych, lecz wyłączamy tylko szczegółowe wskazówki. Jedno dziecko potrzebuje zupełnie innej miary czytania, sportu, robót ręcznych, niż inne; jedno wcześniej, drugie znacznie później dochodzić może do tego, by kształcić się przez zwiedzanie muzeów, podróże, a najlepiej przez piesze wycieczki i t. p. Przytem rzeczy „niezbędne” możnaby do najszczuplejszej zredukować miary. To bowiem, czego każdy człowiek potrzebuje, by sobie dawać radę w życiu, zamyka się w bardzo szczupłych granicach. Dobrze czytać i ortograficznie pisać prawą i lewą ręką, proste przedmioty przerysować, by móc się nauczyć równie dobrze obrazkowego, jak zgłoskowego pisma — a zręczność ta nie ma nic wspólnego z talentem artystycznym; dalej pogładowe nauczanie geometrii, cztery działania i ułamki dziesiętne, tyle geografji, by umieć sobie radzić z mapą i tablicą czasu, tyle przyrody, by móc sobie zdać sprawę z elementarnych wymagań higieny, wkoń-

cu jeszcze język angielski, by przy coraz bardziej rozgałęzionych stosunkach z szerokim światem nie być od niego odcięty. Jeżeli damy dziecku te umiejętności, będzie ono zaopatrzone we wszystko, czego mu potrzeba, by dalej w książkach i w życiu samo znalazło resztę, a dodajmy do tego jeszcze tylko umiejętność zacerowania pończochy, przyszywania guzika i wbicia gwoźdźcia.

Obowiązującą podstawę dalszego wykształcenia powinno tylko stanowić *to, co jest niezbędne*. To dalsze wykształcenie staje się wtedy haftem, wykonanym w prostym materjale. Całą wartość tego haftu stanowi to, że jest wyrobem własnym jednostki, nie zaś fabryczną pracą maszyn, według gotowego wykonaną wzoru.

Gdy dzieci otrzymają powyżej scharakteryzowaną ogólną podstawę nauczania, pozwólmy im wżyć się w życie pasterskie starego testamentu, w życie greckich i skandynewskich bogów i bohaterów, w podania ludowe i w historję ojczystą, i to przez pośrednictwo książek, które dla własnej czytają przyjemności — a nie, jak dziś, czyniąc to przedmiotem szkolnego nauczania.

Szkoła przyszłości, która będzie szkołą dla wszystkich, zbuduje na tej podstawie wykształcenie ogólne według planu odmiennego dla każdej jednostki. W wymarzonej przeze mnie szkole nie będzie świadectw ani nagród; nie będzie innych egzaminów dojrzałości, prócz tych, które się zapomocą rozmowy przeprowadzać będą. Nie znajomość szczegółów, lecz całość wykształcenia będzie stanowiła miarę, której się trzymać będą egzaminatorzy, gdy z dziećmi swobodnie wśród przyrody przebywać będą, by w spokoju wybadać, co one wiedzą o naturze i o człowieku, o przyszłości i terażniejszości.

Nauczanie, do tego ostatniego celu zmierzające, będzie udzielane przez nauczycieli w sposób całkiem od dzisiejsze-

go odmienny. Nauczyciel zmuszać będzie uczniów do czytania własnych spostrzeżeń; będzie im wprawdzie pomagał przy wyborze książek, wskazywał odpowiednie sposoby pracy, lecz nie będzie własnych spostrzeżeń, sądów i wiadomości podawał w formie gotowych wykładów, preparatów i eksperymentów. Czasami dla przekonania się, jak gruntownie uczeń dany przedmiot opanował, zażąda ustnego lub piśmiennego referatu; innym razem znowu, widząc, że uczniowie już odpowiednie przygotowanie posiadają, da im ogólny rzut oka, ujmując wszystkie szczegóły w zwartą całość, darząc ich przez to w nagrodę samodzielnej pracy wrażeniem pokrzepiającem i zagrzewającym; wkońcu na życzenie uczniów egzaminować ich będzie. Istotna jego praca będzie jednak na tem polegała, by nauczyć uczniów, jak czynić własne spostrzeżenia, samodzielnie rozwiązywać zadania i wyszukiwać środki pomocnicze w książkach, słownikach, atlasach geograficznych i t. p., jak samemu o własnych siłach trudności przełamywać i zwycięstwo przebojem zdobywać dla osiągnięcia jedynej moralnej nagrody za trudy naukowe: szerszego poglądu i spotęgowanej siły myśli! Nie ten uczeń, który, siedząc, w milczeniu przygląda się eksperymentom i demonstracjom nauczyciela, uczy się obserwować; nie ten, którego ćwiczenia mozolnie są poprawiane, uczy się pisać, nie ten, który pedantycznie serje modeli słójdu odrabia, nauczy się sporządzać sprzęty codziennego użytku. Samemu doświadczenia i poszukiwania robić, samemu wskazane błędy poprawiać, wymyślać przedmioty, które się wyrabia — wogóle nie być objaśnianym i poprawianym w drobnych szczegółach, z wyjątkiem tych wypadków, gdy one są tak błędne, że nadmiernie pracę opóźniają, lecz samodzielnie doszukiwać się właściwego sposobu pracy i sposobu wyrażania swych myśli — oto co wykształceniem, co wychowaniem nazywam.

Podręczniki szkolne będą pełne siły i podniety. Wyписы znikną, a wielkie dzieła, oryginały — w odpowiednich opracowaniach, jeśli niepotrzebnymi obciążone są szczegółami — dostawać się będą do rąk młodzieży. Biblioteka szkolna będzie największą, najpiękniejszą i najważniejszą klasą, a wypożyczanie książek stanowić będzie najistotniejszą część nauczania.

Marzeniem mojem jest, by każda szkoła w przyszłości otoczona była wielkim ogrodem, by tak, jak to już w niektórych szkołach zaprowadzono, zmysł estetyczny uczniów czerpał z niego bezpośrednią podniechę. Zarówno w szkole, jak i w domu, dzieci zawsze będą hodowały kwiaty, będą przyozdabiały niemi okna sal szkolnych, a w ten naturalny sposób dojdziemy do tego, by najprostsza z estetycznych rozkoszy stała się dla nich naturalną potrzebą. Nie będziemy jednak rozwijać smaku dzieci przez „nauczanie” ich, w jaki sposób bukiety układać należy, jak się to dzieje w niektórych szkołach niemieckich, lecz przez porównywanie i wyróżnianie najpiękniej ułożonych. W tym kierunku, jak i w każdym innym, samodzielna czynność ma największe znaczenie.

Introligatorstwo, stolarstwo i inne rzemiosła, tak samo jak ogrodnictwo i sport, stanowić będą gimnastykę naturalną, o wiele więcej kształcącą, niż gimnastyka metodyczna. Jednostronność i bezcelowość tej ostatniej jest udręczeniem dla młodzieży, i należałoby się do niej uciekać tylko wtedy, gdy niepogoda stoi na przeszkodzie do zabaw i ćwiczeń na świeżem powietrzu. Niewątpliwie można gimnastykę ożywić, łącząc ją z fizjologią i higieną, tak samo jak matematykę przez połączenie jej z robotami ręcznymi i rysunkiem. Nigdy ona jednak nie dorówna wartości ruchów swobodnych.

Prócz ogrodu będzie szkoła przyszłości miała wielką salę w gmachu szkolnym, a w ogrodzie boisko do gier i tań-

ców, gdzie dzieci naprawdę swobodnie bawić się będą, t. j., nauczywszy się jakiej gry, pozostawione będą same sobie. Gry i zabawy, nieustannie kierowane przez nauczycieli, są tylko parodią zabawy.

Celem zaś wychowania fizycznego będzie nietylko rozwój siły, lecz i piękności, tak samo jak było niegdyś u Greków.

Różne rzemiosła i praca w ogrodzie niejednokrotnie zwalniają nauczycieli matematyki i nauk przyrodniczych od stawiania twierdzeń, gdyż dziecko samo odkrywać je będzie. Według metody szkolarskiej dziecko dowiaduje się, że ziarno potrzebuje ciepła i wilgoci, by mogło kiełkować. Według właściwej metody wychowawczej dziecko samo sieje ziarno i widzi, co się z niem dzieje. I dzisiaj już praktykuje się to w niektórych szkołach jako okaz dla poparcia danego prawa. W tym właśnie leży błąd współczesnego nauczania, że ilustruje się tylko obficie wykład, zamiast dać dziecku czas i sposobność do samodzielnego badania i objaśniania faktów.

W przyszłym gmachu szkolnym nie będzie wcale klas. Będą tylko rozmaite sale, obficie zaopatrzone w materiały do wykładu różnych przedmiotów, a obok nich pokoje do pracy, w których każdy będzie miał własny kącik do samodzielnego studjów. Wspólne egzaminy odbywać się będą tylko wtedy, gdy zgłosi się kilku uczniów z życzeniem, by ich z tego samego przesłuchiowano przedmiotu, ale każdy będzie mógł niezależnie od innych do egzaminów się zgłaszać.

Architektura i dekoracja gmachu nazewnątrz, czy nawewnątrz każdej sali będzie stanowiła pewną artystyczną całość, a odrębne dzieła sztuki, pomieszczane w budynku lub jego najbliższem otoczeniu, będą oryginałami albo też odlewami lub kopjami słynnych arcydzieł.

Tym sposobem będzie się budzić w dzieciach poczucie estetyczne bądź w szkole, bądź przez zwiedzanie muzeów, lecz nie przez nauczanie estetyki. Być może, że klasa, wedle programu Lichtwarka po muzeach oprowadzana, może sobie wiadomości i znajomość rzeczy przyswoić, lecz miłość dla sztuki budzić się może tylko wtedy, gdy ona dzieci otacza i mogą się nią spokojnie i swobodnie rozkoszować¹⁾. Jeżeli uprzędzamy spokojny rozwój tego uczucia, udzielając wskazówek i nauk — naturalnie nie mówię tu o okolicznościowo wyrażanym podziwieniu nauczyciela — mamy fałsz tego żywego źródła. Tutaj, jak wszędzie, uporczywe wskazywanie palcem niweczy przyjemność odkryć własnych. Kto jest ciągle oprowadzany i objaśniany, traci umiejętność samodzielnego dostrzegania. W stosunku do sztuki i literatury, tak samo jak i do religji, wszelkie nauczanie szkodliwe jest póty, póki młodzież nie oberze sama którego z tych przedmiotów, jako pola swych studjów. Nauczanie zabija — uczucie ożywia. Mianowicie, korzenie uczuć są bardzo delikatne i łatwo je zranić.

Zwiedzanie muzeów pod kierunkiem nauczyciela dopiero wtedy pożytek przynosi, gdy uczeń poczynił już odkrycia na własną rękę. Do tego jednak nauczyciel musi dawać podnetę. Ucząc, naprzykład historii Grecji, powinien się domagać opisu rzeźb greckich, które w tem a tem muzeum widzieć można; przy nauce wojen o niepodległość Holandji — opisu holenderskich obrazów i t. p. Dopiero gdy uczeń w ten sposób, własnymi oczami się posługując, do własnych dojdzie wniosków, pożytecznem się okaże ujęcie jego spostrzeżeń w pewną całość, za pomocą systematycznych oględzin. Stosuje się to również do zwiedzania muzeów przyrodniczych, historycznych i etnograficznych, gdyż oprowadzanie po nich całej gromady uczniów bardzo

mały im przynosi pożytek, o ile nie są do tego przez własne spostrzeżenia przygotowani.

Podobnie jak biblioteka szkolna powinna mieścić najznakomitsze skarby literatury w oryginałach lub dostępnych przekładach, tak też powinny być w szkole dzieła, dostarczające stawy duchowej tym, co się sztuką interesują. Wogóle jedną z największych niedorzeczności współczesnego nauczania stanowi wyszukiwanie książek odpowiednich dla danego wieku. Jest to w najwyższym stopniu kwestją indywidualnego uosobienia, i tylko własny wybór dziecka w tym razie rozstrzygać może. Warunkiem zdrowego rozwoju młodzieży jest przetrzebieenie literatury dziecinnej, a natomiast udzielenie szerokiej wolności czerpania umysłowego pokarmu z wielkiej literatury. Przedwczesnego czytania niektórych książek uniknie się przez to, że dzieci same nabok je odłożą. Jeżeli dziesięcioletnie dziecko zatapia się w Fauście, a znam takie wypadki, to otrzyma ono w dziesiątym roku wrażenie silne i głębokie, które mu bynajmniej nie przeszkodzi z tej samej książki w dwudziestym roku odnieść wrażenie inne, jeszcze inne — w trzydziestym i czterdziestym. Co do tak zwanych „niebezpieczeństw”, to one w wielkiej literaturze redukują się dla dziecka do zera. To, co podnieca dorosłych, jego chłodne zmysły zostawia w zupełnym spokoju. Nawet gdy dziecko dojdzie do najwrażliwszego wieku, nigdy nagość w sztuce genjuszów, ich sposób traktowania rzeczy naturalnych nie wyrządzi mu tyle szkody, co romanse współczesne, powieści damskie, które — w równej mierze jak francuskie — kalają wyobraźnię, fałszują rzeczywistość, a smak czynią płaskim i pospolitym.

Dzisiejsze dzieci nie mogą pozostać nieświadome, choćby miały tak nierozsądnych rodziców, by tego pragnęli. Brudy pospolite lub ukrywane łatwiej opanują zmysły dzieci, jeśli ich wychowawcy z jednej strony, a z drugiej potęż-

ne wrażenia, czerpane z wielkiej literatury i sztuki, nie rozbudzą w nich poczucia prostoty i powagi stosunków naturalnych.

Natomiast wszelkie sztuczne osłonki znieprawiają i gorszą. Na istoty, już tym ujemnym wpływem dotknięte, biblja będzie działać równie podniecająco, jak jakiegokolwiek zmysłowe obrazy literatury współczesnej. Prawdziwą niewinność oprzec można na spokojnem odczuwaniu rzeczy naturalnych, jako rozumiejących się same przez się. Tylko zaś istotna niewinność nadaje życiu, tak samo jak sztuce i literaturze, rzeczywistą wielkość i zdrowie.

Dzieła wielkich twórców otwierają przed nami niezmiernie światy, w których erotyka jeden tylko moment stanowi, a to owiewa ją wielkim chłodem. Poza tem i wyobraźnia żąda pokarmu, jeśli się nie ma strawić sama w sobie; trzeba jej więc dawać pokarm doborowy. Niechaj więc dziecko pokarm ten czerpie najprzód z podań, a potem z wielkiej literatury. Jest to tem potrzebniejsze, że później, gdy różnorodność i obfitość utworów społecznych wzbudzą najwyższe zainteresowanie, już ono do literatury klasycznej sięgać nie będzie.

Niech uczeń nasz umie patrzeć na świat przyrody, na świat ludzki i na sztukę, niech umie czytać — oto do czego wychowanie, zarówno w domu jak i w szkole, zmierzać powinno. Gdy przyswoimy mu te dwie umiejętności, wszystkie inne będzie mógł sam zdobyć. Mimochodem wspomnę jeszcze, że zdrowy rozwój fantazji ma nietylko estetyczne, lecz i etyczne znaczenie, gdyż na niej opiera się rozwój współczucia. Niejednokrotnie ludzie popełniają np. okrucieństwo nie dlatego, żeby byli źli, lecz dlatego, że nie mają dość wyobraźni, by przedstawić sobie wrażenie, jakie ich czyny robią na drugich.

*

*

*

W wymarzonej przeze mnie szkole panuje zupełna wolność wyboru przedmiotów, o ile przedmioty podstawowe, o których wspomniałam, już zostały przyswojone. Szkoła daje sposobność do nauczenia się wszystkiego, lecz do niczego nie zmusza. Obok angielskiego odbywają się lekcje niemieckiego i francuskiego, nauk przyrodniczych, matematyki, historii i geografii. Język ojczysty nieustannie jest uprawiany przez rozmowę, czytanie i pisanie, lecz gramatyka, w tym razie całkiem zbyteczna dla wykształcenia, jak i dla opanowania mowy, zalicza się do naukowych studjów, nie zaś do programu ogólnego wykształcenia. Przy nauczaniu języków obcych gramatykę stosuje się o tyle, o ile koniecznie potrzeba, by móc literaturę danego języka poznać, co jest jedynym celem, będącym w związku z wykształceniem ogólnem, podczas gdy ci, co pragną mówić płynnie i pisać poprawnie, muszą tę umiejętność nabyć przez dalsze studia. Kto opanuje literaturę, bardzo łatwo nauczy się reszty. Naprzykład człowiek, obznajmiony z obcą literaturą, napisze z większą łatwością dobry list w obcym języku, choćby się w nim i błędy językowe trafiły, niż ten, który według reguł gramatyki poprawny elaborat układa.

Gdy dziecko, ucząc się metodą naturalną, dojdzie do tej wprawy, że zrozumie łatwiejszą książkę, może przy pomocy słownika jedną książkę po drugiej odczytywać, a rzeczy przeczytane opowiadać. Oto w jaki sposób zakłada się podstawy znajomości literatury. Zarówno w ojczystej, jak i w obcej literaturze, należy młodzież zaznajomić z istotą rzeczy, nie z jej odbiciem zwierciadlanem, doprowadzić ją do morza, nie do wodociągu.

Nauczyciel, kierujący nauką języka, pomaga uczniowi wybierać książki i to, o ile możliwości, w związku z innymi współcześnie studjowanymi przedmiotami. Poleca np. takie książki, które mają pewną styczność z nauką historii, przy-

rody lub geografji. Raz po raz czyni nauczyciel przegląd rzeczy czytanych, odczyta coś na głos lub skłania ucznia, by mu odczytał jaki wiersz własnego wyboru. Zakazane jest jednak wszelkie torturowanie poetów, t. j. rozszarpywanie ich na strofy i rozkładanie na klasy.

Ponieważ dzieciństwo jest najlepszą porą do wprawiania się w obce języki, powinni rodzice i nauczyciele za wspólnem porozumieniem ułożyć plan tej nauki i to w ten sposób, by przez parę lat uczono języka angielskiego, przez parę francuskiego, potem niemieckiego, lub odwrotnie, lecz aby zawsze obok inych przedmiotów studjowano jeden tylko obcy język, a nie wszystkie trzy razem. Ażeby bowiem przyswoić sobie jakiś język w tym stopniu, aby się stał trwałym na przyszłość nabytkiem, trzeba mu kilka lat wyłącznie poświęcić.

Ktoby chciał w dalszym ciągu uczyć się rysunków lub jakiego rzemiosła, może tę naukę połączyć z nauką przedmiotów głównych. Śpiew chórалny powinien się również odbywać codziennie przez cały rok, zarówno w domu jak i na przechadzce, jako środek do wyrażania uczuć, lecz nie jako wstęp do ćwiczeń muzycznych, jakkolwiek śpiew może stanowić pożądaną sposobność do odkrywania muzycznego uzdolnienia.

Czterech przedmiotów głównych, t. j.: historii, geografji, matematyki i nauk przyrodniczych, nie należy uprawiać jednocześnie. Drobnostkowa różnorodność obecnego systemu dręczy, niby tortura wodna, umysły zdolniejsze, osłabia ich żądzę nauki, inicjatywę, samodzielność i żywość z roku na rok, a nie dając im się skupić, zagłębić ani odczłnąć, czyni je powierzchownemi.

W mojej wymarzonej szkole zimą uczą matematyki; odpowiada ona chłodnej i czystej atmosferze zimy. Na wiosnę natomiast i jesienią studjuje się tylko przyrodę na łonie

natury; niekażdą jej dziedzinę jako przedmiot odrębny, lecz zdobywając wiadomości z geologii, botaniki i zoologii w nierozzerwalnym związku wzajemnym. Przez żywą obserwację zaznajamiają się uczniowie ze szczegółami, a potem z dobrej książki czerpią szkieletowo nakreślony obraz całości, w której skład one wchodzi, lub też sami w dni dżdżyste piśmiennie opracowują obszerniejsze zestawienia.

Znać ilość pręcików u stu kwiatów lub ilość kości w stu szkieletach — nie stanowi o wykształceniu ogólnem. Ale śledzić prawa rozwoju i życia w otaczającej nas przyrodzie, samemu obserwować jej zjawiska, zestawiać je i łączyć — oto co jest wykształceniem ogólnem, co działa w równej mierze na uczucie i wyobraźnię, na rozum i charakter.

Jako najwyższe ogniwo łańcucha rozwoju występuje człowiek.

Nauka o człowieku z punktu widzenia fizjologii i higieny powinna być uwieńczeniem nauki o przyrodzie, jednakże wzgląd na psychologję dziecka przemawiałby za tem, by nauki, będące podstawą znajomości przyrody organicznej, fizykę i chemję mianowicie, umieścić na końcu.

Jak zaczynamy obecnie zrywać z fałszywą metodą nauczania przyrody, polegającą na powracaniu kilkakrotnem do tych samych przedmiotów w coraz obszerniejszych kursach, tak należałoby uczynić z geografją i historją w pewnych okresach; pozwolić się w nich dzieciom zagłębiać, a potem zupełnie nabok je odłożyć. Nieustanne chodzenie wkółko, kucie i powtarzanie — a wszystko to w widokach przyszłego egzaminu — razem z egzaminami zniknie zupełnie. Wielokrotne doświadczenie, że wszystkie drobne fakty z każdego przedmiotu wymykają się z pamięci w kilka miesięcy po egzaminie, że większość wysoko wykształconych ludzi nie ma najmniejszego pojęcia o szczegółach naukowych, których ich wyuczono w szkole, podczas gdy wraże-

nie całości wpłynęło potężnie na ich duszę i serce, na ich wolę i charakter — dotychczas zawsze na nowo stwierdzane — wkońcu chyba doprowadzi do zastosowań praktycznych.

W szkole moich marzeń uczeń, który lubi historję, poświęci zimowe miesiące na czytanie dzieł historycznych, podczas gdy inni w tymże czasie zająć się mogą geografją lub matematyką. Na wiosnę „historycy” i „geografowie” mogą brać udział w wycieczkach w roli biernych słuchaczy, gdy „przyrodnicy” będą zbierać, rysować i mikroskopować.

Pewna część uczniów może np. przy studjowaniu geografji odkryć jej związek ze światem przyrody z jednej strony, a z drugiej ze światem ludzkim, a to ich w roku następnym może skłonić do pracy nad historją w ciągu zimy, a nad naukami przyrodniczymi w ciągu wiosny i jesieni. Wszystkie najrozmaitsze kombinacje, jakie w przyszłości rodzice, nauczyciele i uczniowie wymyślić zdołają, nie dadzą się tutaj szczegółowo przewidzieć, można je tylko zaznaczyć. W ostatecznym rezultacie zawsze jednak tylko paru przedmiotów naraz będą się dzieci uczyły, a gdy z nich zaczerpną tyle wiadomości, ile w tej epoce życia przyswoić sobie mogą, przejdą zkolei do innych, by w dalszej przyszłości znowu do nich powrócić, jeżeli obiorą je sobie jako sferę zawodowych studjów. Zamiast podziału przedmiotów, który w obecnej szkole prowadzi do rozproszenia sił i uwagi, głównem zadaniem nowej szkoły będzie koncentracja. Historja, gdy w niej wojny zajmą tylko to miejsce, które im współczesna kultura wyznacza, stanie się tem, czem ze względu na wykształcenie ogólne winna być wyłącznie, mianowicie dziejami rozwoju człowieka. Obejmie ona w szerokich zarysach etnografję i socjologję, zasady ekonomji, życiorysy wielkich ludzi, dzieje kościoła, sztuki i literatury. Przy nauce przyrody i matematyki zaznajomią się uczniowie z wielkimi uczo-

nymi i odkrywcami. Geografja otwiera drogę do każdej dziedziny wiedzy, i dziś, po uczynionych już w tym kierunku próbach, istnieją ważne powody, by przedmiot ten uczynić ogniskiem całego nauczania.

*
* *

Jakie rezultaty osiąga dzisiejsza szkoła? Wyczerpanie siły mózgu, osłabienie nerwów, skrępowanie indywidualności, ociężałość inicjatywy, przytępienie wzroku na otaczającą rzeczywistość, stłumienie idealizmu w gorączkowym dążeniu do patentu najprzód, a posady następnie — w pogoni, wśród której rodzice i dzieci poczytują za klęskę stratę jednego roku. W kilka lat po złożeniu egzaminów w najlepszym przypadku budzi się potrzeba rozpoczęcia studjów na nowo, w inny sposób, prawie w każdym kierunku. Ale większość wkońcu osiąga ten rezultat, że nie zdoła nawet z istotnym pożytkiem przeczytać gazety, a ci, co mogą doskonale zrozumieć książkę, pisaną w obcym języku, nad którym niezliczoną ilość godzin pracowali, stanowią rzadkie wyjątki, o ile dom nie uzupełniał nauczania szkolnego. Niedolność czynienia spostrzeżeń własnych, badania zjawisk i łączenia ich rozumowaniem, pielęgnowana przez system szkolny, któremu dzielnie pomaga domowa korepetycja matek, staje się coraz bardziej rażąca. Były prof. Key — jako nauczyciel instytutu medycznego — na mocy osobistych doświadczeń doszedł do wniosku, że uczniowie jego już w szkole tracili umiejętność patrzenia, myślenia i pracowania. W Sztokholmie słyszałam również analogiczne spostrzeżenia o pewnym urzędzie, mianowicie, że młodzi panowie, którzy „znakomicie” złożyli egzaminy, stoją bezradni wobec zadań praktycznych, w których właśnie umiejętności swe zastosowaćby powinni. A zatem system obecny chy-

bia nawet swego drugorzędnego celu, podczas gdy wszystkim wyższym celom ludzkiego istnienia stawia zapory.

Za kilkaset lat te wciąż na nowo stwierdzane doświadczenia sprowadzą jego upadek. Wtedy może powstanie taka szkoła wymarzona, w której młodzież uczyć się będzie w pierwszej linji kochać i poznawać życie, i gdzie jej siły będą pielęgnowane świadomie, jako najwyższa wartość życia. Przez zetknięcie dzieci z różnych klas klasa wyższa (jeśli ona wogóle jeszcze istnieć będzie) zyska ten cień powagi, którego jej obecnie braknie, jak to już Almquist zauważył, klasa niższa natomiast — wykształcenie ogólne, na którym jej zbywa. Ta wspólna dla wszystkich szkoła popierać będzie również naturalną międzyklasową cyrkulację, o której pewien Szwed tak mądre wygłosił zdanie, że syn hrabiego i syn chłopca zamienią się na miejsca, jeżeli się okaże, że natura przeznaczyła pierwszego na stajennego chłopca, a drugiego na męża stanu. Dzięki tym szkołom dzieci ze wsi będą mogły dorastać na wsi, a nie będą musiały dla edukacji być wysyłane do wielkich miast, jeżeli wówczas wogóle jeszcze będą istniały wielkie miasta. Wkońcu chłopcy i dziewczęta będą mogli brać udział we wszystkich korzyściach wspólnego wychowania, nie narażając się na to, by specjalne skłonności i uzdolnienia jednych lub drugich cierpiały pod naciskiem jednostajnego systemu i przymusu egzaminowego.

Gdy wszystkie dzieci przepędzą w tego rodzaju szkole swe młode lata aż do piętnastego roku życia, jedne przeważnie na pracy ręcznej, inne znów przeważnie na umysłowej, przejdą następnie do szkół zawodowych, do szkół nauk klasycznych, nauk ścisłych, społecznych lub estetycznych, przygotowywać się będą do różnych urzędów i profesyj. Szkoły te, oparte na najrozmaitszych zasadach i metodach, będą mogły wytwarzać różne typy wykształcenia i odrębnej

indywidualności. Tym sposobem wychowanie, które dziś wytwarza tylko niewolników formy lub wrogie jej niespokojne duchy, zasili żywymi indywidualnymi siłami umysłową i materialną naszą kulturę, naukę, odkrycia, wynalazki, twórczość artystyczną i sztukę życia. Rozwinie ono zdolności i odwagę odkrywania nowych metod naukowych, formułowania i wygłaszania nowych myśli, robienia śmiałych odkryć. Wychowanie ludzkie wniosą w cały rozwój kultury swe nawyknienia do samodzielnego wyboru, samodzielnego badania i krytyki, niezależnej pracy i dobrowolnie podejmowanego trudu, nawyknienia, które dom i szkoła jednoznacznie w nich wpajali.

Trwożny i gorączkowy niepokój obecny o to, „by dojść do czegoś”, zniknie zupełnie ze szkoły. Cichy, poważny nastrój szkoły wyrobi w młodzieży niewzruszone przekonanie, że najważniejszą stroną człowieka stanowi nie jego działalność, lecz jego istota. Dziś wydaje się nam ostrem to zdanie, że u pospolitych natur bierze się w rachubę to, co robią, u szlachetnych — to, czym są, a jednak kryje się w niem głęboka prawda, o której zapominaliśmy w wieku kobiecy i pracy, lecz która w stuleciu spokojnej kontemplacji i dziecka powinna zyskać uznanie.

Wtedy może także na polu praktycznego życia dojdziemy do tego, by maszynom i elektryczności pozostawić tę pracę, która nie daje zadowolenia twórczego, a rzemiosło uczynić znowu jednym ze źródeł ludzkiego szczęścia. Doczekamy się wtedy nowego Odrodzenia: wskrzeszenia tej osobistej rozkoszy, jakiej doznawał człowiek dawniejszy, gdy z rąk jego wychodziła barwna tkanina, artystyczne obramowanie lub ładna robota snycerska. I w tym razie obecny system szkolny wiedzie prostą drogą do tuzinkowej fabrykacji rzeczy niepotrzebnych, nie zaś do istotnego umiłowania i gruntownej

znajomości jakiejś gałęzi rzemiosła, umiłowania, które w epoce największego rozkwitu sztuki dało początek artyzmowi.

*

*

*

Dopiero gdy uznamy, że obecny system na każdym polu zacieśnia naturalną zdolność dziecka do koncentracji, kombinacji i rozwinięcia swej siły, że w najlepszym razie w chwili skończenia edukacji młode okazy człowieka zamienione bywają na kieszonkowe encyklopedje dotychczasowych zdobyczy wiedzy ludzkiej, i gdy przestaniemy to nazywać „harmonijnym rozwojem”, — dopiero wtedy wszyscy zgodzimy się na to, że szkoła nie powinna mieć nic innego na celu, jak przygotowanie młodzieży do trwającego przez całe życie samouctwa. Dopiero wtedy szkoła stanie się instytucją, przygotowującą do życia, nie jak dziś — w najlepszym razie — ubożącą na całe życie. Dopiero wtedy da ona też każdemu przynależne mu prawa: i temu, kto się uczyć pragnie, i temu, kto nauki nie lubi; temu, kto przedewszystkiem lubi książki, i temu, komu głównie potrzeba zatrudnienia dla oka i ręki; dzieciom o teoretycznych i praktycznych uzdolnieniach, realistycznie czy idealistycznie usposobionym. Gdy każdemu wolno będzie robić to, co najlepiej umie, nieraz dozna on pokusy wypróbowania swych sił i w takim zajęciu, któremu oddają się inni. Tym sposobem jednostronność sama znajdzie sobie równowagę i hamulec, nie jak dziś, gdy ją spłaszczają i bezwzględnie wałkują wałkami „harmonijnego wychowania”.

*

*

*

Nauczyciele przyszej szkoły będą musieli się kształcić w seminarjach zupełnie nowego typu. Patentowana pedago-

gja ustąpi miejsca pedagogji indywidualnej, i tylko człowiek, który z natury i przez samokształcenie doszedł do tego, że umie się z dziećmi bawić, z niemi żyć, od nich się uczyć i z niemi tęsknić, będzie mógł być mianowanym nauczycielem w szkole i tam sobie swą własną osobistą stworzyć metodę. Stanowisko takie będzie mógł otrzymać dopiero po roku praktyki, a kwalifikacje jego oceniać będą nietylko egzaminatorzy, śledzący przez cały rok jego działalność, lecz i dzieci same. Sąd dzieci nie może mieć naturalnie wartości bezwzględnej, lecz względnie dość wysoką, gdyż one nieraz z nieomylnym instynktem umieją wybrać to, co najdoskonalwsze.

A cóż jest najdoskonalszem dla dziecka? Odpowiedział na to Goethe:

„Höchstes Glück der Erdenkinder
Ist nur die Persönlichkeit!“... *)

Dziś sławimy objektywizm w nauczaniu, a tymczasem wszyscy wielcy wychowawcy oddziaływali głównie przez to, że byli w wysokim stopniu subiektywni. Nauczyciel powinien miłować prawdę tak, żeby nigdy nie naginać i nie przekręcać faktów prawdziwych, chcąc, by one poparły jego poglądy. Poza tem jednak, im bardziej jest subiektywny, tem lepiej, tem pełniej i obficie udziela dziecku siły i treści swych doświadczeń, poglądów życiowych, swej odrębności, tem bardziej ich istotny rozwój pojmie, przypuściwszy naturalnie, że nie narzuca im swych poglądów tonem nieomylności, lecz za każdym razem wolny wybór młodzieży pozostawia.

Nauczyciele i nauczycielki mej wymarzonej szkoły mają krótki dzień roboczy, dużo wypoczynku, wysokie wyn-

*) Najwyższem szczęściem dziecka ziemi jest tylko osobowość!...

grodzenie, możliwość dalszego kształcenia się i najwyżej dwudziestoletni czas służby. Po upływie tego czasu wstępują do rady szkolnej, złożonej z rodziców i nauczycieli, albo zostają cenzorami przy egzaminach dojrzałości. Te ostatnie będą się odbywały w ten sposób, że każdy cenzor z pięciu najwyżej kandydatami przepędzi lato w kraju lub zagranicą.

Tak ściśle wspólne pożycie da mu istotną możliwość zbadania stopnia wykształcenia młodzieńców i udzielenia im wskazówek przy wyborze zawodu. Sokratyczną metodą ucząc ich mądrości życia, zastąpi im dzisiejsze przygotowanie do konfirmacji, która — mam nadzieję — wtedy już nie będzie w zwyczaju.

Psychologiczna wartość tej nauki przed konfirmacją nie na tem bowiem polega, czego ona uczy, lecz na zwróceniu uwagi na poważne kwestje i zadania życiowe, na pobudzeniu do samodzielnego rozwoju etycznego, mającego tak wielkie znaczenie właśnie w tej epoce przejściowej między dzieciństwem a dojrzałością. Wtedy należy młodzież wtajemniczać w wielką sztukę życia, to znaczy w umiejętność uczynienia z życia swego, ze swej osobistości dzieła sztuki. Tę umiejętność powinniśmy nabywać pod kierunkiem mądrego mężczyzny lub mądrej kobiety, którzyby sami zachowali dość młodzieńczości, by rozumieć radości i bóle młodzieży, ich zabawy i poważny nastrój, ich marzenia i przecucia, błędy i niebezpieczeństwa. Kierownicy ci dawaliby tylko delikatne wskazówki, jak młodzież ma instrumentować swą melodję do wielkiej orkiestry życia.

*

*

*

Moja wymarzona szkoła póty nie wejdzie w życie, póki państwa ponosić będą, jak dzisiaj, wielkie ofiary na rzecz militarizmu. Dopiero gdy zniknie militarizm, dojdziemy do

tego stopnia rozwoju, w którym się okaże, że najkosztowniejszy system szkolny jest najpraktyczniejszy. Wtedy bowiem uważać się będzie za największe dobro społeczne silne mózgi i serca ludzkie.

Nie jest to zatem, jak już mówiłam, plan reformy na chwilę obecną, lecz marzenie przyszłości.

Jednakże w naszym zdumiewającym istnieniu marzenia stanowią jedyną rzeczywistość.

*

*

*

Po napisaniu tego, co powyżej, dowiedziałam się, że w Anglii krytyka istniejącego systemu szkolnego doprowadziła do pewnych prób, które tu pobieżnie naszkicuję. Najważniejszym pozytywnym rezultatem tej krytyki jest szkoła d-ra Cecil Reddie'go, założona w Abbotsholm, o której mam obszerne sprawozdanie¹⁾.

Dr. Reddie mówi, że Ruskin, Disraeli i Carlyle, zarówno jak szkoła Herbarta, wywarli na nim głębokie wrażenie, zwłaszcza zaś ich uwagi o jedności i organicznej spójni między przedmiotami nauczania. Doktor Reddie musiał jednak wycisnąć na swej szkole piętno swej własnej osobistości i swego narodowego charakteru, skutkiem czego stała się ona zupełnie samodzielnym, nowego typu zakładem wychowawczym — jak mówi program — dla angielskich chłopców klas kierujących (the directing classes) od 11-go do 18-go roku życia.

¹⁾ Szkołę tę polscy czytelnicy znają z przekładu dzieła Demolins p. t. „Nowe wychowanie” i z artykułów Przeglądu Pedagogicznego „O szkołach nowego typu”. Na wzór jej powstały we Francji „L'école des Roches” i podobna szkoła w Harcu.

Do lat 15-tu nauczanie jest mniej więcej równe dla wszystkich; potem następuje rozgałęzienie, uwzględniające różne powołania i życiowe cele. Celem jest utrzymanie naturalnego związku między nauką szkolną a życiem rzeczywistym, zarówno jak między rozmaitemi przedmiotami szkolnego nauczania.

Nauka matematyki i ćwiczenia ręczne znajdują zastosowanie przy obliczaniu, odmierzaniu, wykonywaniu i sporządzaniu planów ptaszarni, łodzi, altan, placów sportowych i t. p.; zasady i formy rządu, objaśniane przy nauce historii, stosowane bywają przy podziale funkcyj w małym społeczeństwie szkolnem, w którym każdy ma wyznaczone sobie zadanie, spełniane dla dobra całości. „Parlament”, złożony z chłopców, decyduje o pewnych wspólnych sprawach, jakkolwiek dla prawomocności uchwał niezbędną jest sankcja „rządu”.

Fizycznemu wychowaniu służy nietylko sport, lecz i poważne prace w warsztatach stolarskich, w polu i ogrodzie. Angielski język jest podstawą nauczania, dopiero potem przybywa francuski i niemiecki, a na końcu łacina i greka. Historia łączy się ściśle z geografją, a dla obu tych przedmiotów szkoła posiada niezmiernie bogaty materiał.

Geografja jest również w związku z naukami przyrodniczymi, te zaś studjuje się głównie na wolnem powietrzu, stopniowo, „dochodząc do coraz głębszego badania życia i świata”.

Nauczanie religijno-moralne zajmuje poważne miejsce, lecz nie zasadza się na nauce dogmatów, lecz na naukach własnych Chrystusa i na wzorach życia wielkich ludzi. Kaplicę zdobią ich wizerunki, a nabożeństwo poświęcane bywa czasem opowiadaniu ich życiorysów.

Do wykształcenia muzycznego i literackiego przyczyniają się głównie zebrania wieczorne, a w klubie, w którym

toczą się dysputy, kształci się zdolność mówienia i wyrażania swych myśli.

Zniesione są zupełnie świadectwa i nagrody, jako środki sztuczne i anti-społeczne. I tu, jak w innych zreformowanych szkołach, udziela się rodzicom objaśnień o postępach ich dzieci, lecz wszelkie stopniowanie i porównywanie dzieci jest wykluczone. Latem na wielkich zebraniach rodziców mają oni sposobność przyjrzeć się szkole i wymieniać z nauczycielami uwagi co do wychowania swych dzieci.

Oto jaki jest rozkład dnia w Abbotsholm: Dzieci śpią od 9-ej wieczorem do 6-ej rano. Po rannem śniadaniu — gimnastyka, potem — pierwsza lekcja, trwająca, jak i wszystkie inne następne, po 45 minut, potem — nabożeństwo, drugie śniadanie, uprzątnięcie sypialni, druga i trzecia lekcja, potem — kąpiel, obiad, muzyka; następnie cztery godziny zajęć różnorodnych, jak: rysunki, rzemiosło, ogrodnictwo, sport i t. d. Po herbacie następuje czwarta lekcja; później — zebranie ogólne ze śpiewami, deklamacjami, głośnem czytaniem i t. p., wkońcu — kolacja i pacierz.

Program ten uderza ustosunkowaniem czasu, przeznaczonego na fizyczne, praktyczne i estetyczne wykształcenie w zestawieniu z umysłowem. Jednakże w tym podziale dnia braknie mi godzin, któremiby chłopcy zupełnie dowolnie rozporządzać mogli, bez określonego zgóry zajęcia: czytać dla przyjemności, spacerować lub marzyć jeden niezależnie od drugiego. Prof. Sully w jednym ze swych artykułów dowiódł tego, co ja tylko twierdzić się ośmielam, mianowicie że niemal wszyscy genjusze byli złymi uczniami albo otrzymali nieregularne wykształcenie, a oprócz tego miewali różne dziwaczne pomysły, osobliwe potrzeby lub pewne antitowarzystwie skłonności. Dla takich oryginalnych natur, jak wogóle dla rozwoju oryginalności — Abbotsholm prawdopodobnie nie przedstawia lepszych warunków, niż szkoły starego typu.

Człowiek, kształcący się na wychowawcę, powinienby najprzód studjować życiorysy znakomitych osobistości, a potem dopiero systemy pedagogiczne. System bowiem — czy własny — łatwo może tak omotać duszę wychowawcy, że ją odwiedzie od jedynej właściwej ścieżki, która w wychowaniu do życia prowadzi, od wynalezienia dla każdej jednostki odpowiedniego dla niej systemu. Z życiorysów przekonywamy się, że im znakomitszym stał się człowiek, tem mniej był normalnym jako dziecko, tem trudniej przystosowywał się do normalnych warunków, tem mniej mu służyło to, co służyło innym, tem bardziej musiał z utartej drogi schodzić na własną. Ponieważ zaś nigdy nie możemy wiedzieć, które dzieci będą genjuszami, lecz każdemu to na dobre wychodzi, gdy jest traktowany jako jednostka o odrębnych skłonnościach, uzdolnieniach i potrzebach, niewątpliwie ten dotychczas niewypróbowany system okaże się tym właśnie, z którym najdalej zejść można zarówno ze zwykłymi, jak z niezwykłymi dziećmi.

Podobne, jak w Abbotsholm, zasady zastosowano i w szkole w Bedales, założonej przez jednego z abbotsholmskich nauczycieli, dalej w Ilsenbergu (Harc) w szkole d-ra H. Lietza. I we Francji Abbotsholm znalazło naśladowców. Od kilku lat w Anglii poczyniono próby mieszanej edukacji obu płci, rzecz w tym kraju zupełnie nowa. Taką koedukcję zaprowadzono w szkole Blakewella i w jednej ze szkół, założonych przez stowarzyszenie: „King Alfred School Society”. Ta ostatnia w pierwszym rządzie ma na celu rozwój charakteru i wychowanie dla rzeczywistego życia. Wspólne nauczanie, spółdziałanie domu i szkoły i ciągłe stykanie dziecka z konkretnymi faktami są to najważniejsze środki. I tu również praca ręczna łączy się z fizyką i matematyką, główny jednak nacisk kładzie się na humanistyczne przedmioty, „rozwijające fantazję, która ze swej strony kształci sympatję,

będącą tłem każdej rzeczywistej kultury”. Jest to punkt widzenia bardzo obiecujący. Historję, geografję i literaturę obok nowożytnych języków, jako środków zaznajomienia się z literaturą, nie bez racji uznano tam za przedmioty główne, podczas gdy nauki religji w zwykłym rozumieniu wcale nie wykładają. Do początkowej nauki nie używa się wcale książek, lecz służą do tego celu przechadzki zamiejskie lub zwiedzanie Londynu, jego muzeów i t. p. Uwagi dzieci, czynione przy tej sposobności, stanowią punkt wyjścia dla nauczania, w którym geografia, matematyka i nauki przyrodnicze, tak jak później geografia, historia i literatura, wzajemnie się uzupełniają i wspierają. Praca ręczna i sport uważane są za robotę, a nie za wypoczynek; każda sobota jest zupełnie wolna, a świadectw ani nagród niema wcale. Dwuletnia próba doprowadziła do wniosku, że wspólne wychowanie wzmogło poczucie odpowiedzialności i chęć do pracy, że stan zdrowotny dzieci jest znakomity, i że metoda nauczania rozwija zmysł spostrzegawczy, rozagę i samodzielność.

Najnowszą jednak i najbardziej postępową ze szkół angielskich jest szkoła mieszana, założona przez Henryka Lowerison: „*Ruskin Home School*”. Sama jej nazwa świadczy, jak silny wpływ wywarł Ruskin na jej założyciela. Ale p. Lowerison nie jest „ruskinjaninem”, lecz posiada wszystkie cechy nowego człowieka: jest wolnomyślnie religijnym, socjalistycznym idealistą, przyrodnikiem, estetą i postępowym entuzjastą wychowania przez ludzkość dla ludzkości... P. Lowerison był dawniej nauczycielem w pensjonacie rządowym i znienawidził ten wstrętny system, który zmusza już trzyletnie dzieci do przesiadywania całymi godzinami na lichych ławkach przy nauce czytania, który gromadzi po sto pięćdziesiąt dzieci w jednej klasie, a posługuje się kuciem, mechanicznem recytowaniem, ćwiczeniami i razami, jako środkami wbijania dzieciom w głowę danego pensum

lub wdrażania im obowiązującej karności, a prócz tego różgą każe bić dzieci, które przez instynkt samozachowawczy od szkoły się wykręcają.

W takim systemie, wprost przeciwnym temu, jaki powinien w szkole panować, p. Lowerison nie mógł wytrzymać. Wydrukował w redagowanym przez R. Blatchforda piśmie „Clarion” artykuł o swoich ideałach wychowawczych i zapytał, czy znajdują się rodzice, którzyby mu swe dzieci chcieli powierzyć. Zgłosiło się mniej więcej dwadzieścia pięć dzieci, a między nimi kilka dziewczynek, p. Lowerison zaś zamierza zawsze poprzestawać na małej liczbie, gdyż tylko w takim razie można utrzymać stosunek rodzinnej zażyłości, któremu słusznie przypisuje ważne znaczenie dla rozwoju spółuczni. W styczniu r. 1900 p. Lowerison i jego żona otworzyli swą szkołę w Hunstanton w Norfolk, a podczas ostatnich tygodni lata miałam sposobność przyjrzeć się jej zbliska. Swoboda, szczerłość i prostota dzieci w połączeniu z ich posłuszeństwem i właściwym zachowaniem się świadczą dobrze o metodzie wychowawczej. Wesołość, zręczność i składowanie oddawały się swym domowym zajęciom, lekcjom i zabawom. Za popełnione wykroczenia ponoszą kary, pedagogicznie uzasadnione; kara cielesna jest całkowicie wykluczona. Pierwszym celem jest fizyczne zdrowie i dokładne poznanie warunków jego zachowania. Lekcje, o ile możliwości, odbywają się na świeżym powietrzu, a p. Lowerison uważa za zupełnie właściwy system przerwanie lekcji, odbywającej się w pokoju, dla pokazania dzieciom jakiegoś pięknego zjawiska przyrody. Plan zajęć codziennych zmienia się zależnie od przyływu i odpływu morza, gdyż kąpiel, jakoteż słońce, powietrze, dobre a obfite pożywienie uważa się za niezbędny warunek harmonijnego rozwoju. Wszystkie naturalne ćwiczenia cielesne, jak: pływanie, wiosłowanie, wycieczki piesze, stolarstwo, ogrodnic-

two, hodowanie zwierząt domowych, mają pierwszeństwo przed czystym sportem, jakkolwiek nie zaniedbuje się ani krokieta, ani innych gier. I tu jednak, jak w innych angielskich szkołach, opisanych powyżej, bacznie czuwa się nad tem, by ćwiczenia fizyczne nie przeszły w sport, a różnicę zaznaczył trafnie Frithjof Nansen w słowach: „Celem fizycznych ćwiczeń „idrotta”²⁾ jest zbliżyć do przyrody, celem sportu wyprzedzić współzawodnika o kilka metrów”.

Chłopcy uczą się, że męskość nie polega na bijatykach, lecz na odwadze i wytrwałości, że łagodność i sprawiedliwość są najszlachetniejszymi zaletami męczyzny. To też ci chłopcy od lat 10-ciu do lat 14-tu okazywali niezwykły stopień serdeczności i uczynności. Patrząc na to, miałam wrażenie, jakgdybym widziała świat epoki, zapowiedzianej przez George Elliot, „epoki, w której równie naturalnem wyda się nam dopomaganie innym, jak szukanie podpory dla siebie w chwili, gdy padamy”. W szkole nie ma obowiązkowych godzin modlitwy, gromadnego chodzenia do kościoła, lecz jest nauka religii chrześcijańskiej dla tych, którzy jej pragną. Raz jednak, w niedzielę, nad brzegiem morza słyszały dzieci opowiadanie o Chrystusie, innym razem o Buddzie lub pogańskich bóstwach. Głęboka cześć dla każdego religijnego wyznania, dla każdego etycznego idealizmu, tak samo jak dla boskości natury własnej i otaczającego życia — stanowi motyw przewodni całego nauczania. Wspólne pożycie z wszechstronnie wykształconymi nauczycielami i bez nauczania daje im zrozumienie i umiłowanie wszystkich wielkich skarbów życia, co jest najwspanialszym rezultatem wykształcenia. Skrzętne gromadzenie zbiorów przyrodniczych, bezpośrednia obserwacja formacji skał i kształtu obłoków, życia i kształtów zwierząt i roślin tłumaczy dzieciom znaczenie różnych zjawisk przyrody w łańcuchu rozwoju i przystosowanie ich do wa-

runków otoczenia. Nauka rysunków ma między innymi na celu, by dzieci uczyły się przerysowywać przedmioty naturalne w swych dzienniczkach i malować je, a nauczyciel stara się tę naukę tak spożytkować, by rozwijać nietylko zmysł porządku i estetyki, lecz spostrzegawczość i zdolność wnioskowania.

Języka francuskiego i niemieckiego uczą się dzieci według nowych metod, a naukę tę w dalszym ciągu uzupełniać będą wycieczki szkolne do obcych krajów, przyczem chodzić będzie i o to, by umysły młodych wyspiarzy przejąć bardziej kosmopolitycznymi ideami. Już do nauki historii wyzyskano zabytki i pomniki, znajdujące się w okolicy, a podróże po kraju rodzinnym co rok większe przybierać będą rozmiary. Arytmetyki i geometrii uczy się tylko jako rachunków pamięciowych i nauki pogładowej przy codziennych zajęciach. Nietylko świadectwa i nagrody, lecz wszelkie egzamina są całkowicie z tej szkoły wykluczone, nie wyłączając i egzaminów ostatecznych. Celem wyłącznym nauczania jest to, co w każdej szkole być powinno, mianowicie — przysparzanie społeczeństwu „fizycznie i psychicznie zdrowych i dzielnych jednostek o czerwonej krwi, jasnym wzroku, o szerokiej piersi, pewności siebie, połączonej z łagodnością, zmysłach otwartych na objawy piękna, duszy stęsknionej za przenikaniem tajemnic, a o sercu bijącym w rytm radości i bólów tego zdumiewającego świata, który je otacza”³⁾.

PRACA I PRZESTĘPSTWA DZIECI.

Gdy od samej sprawy rozmnażania przejdziemy do warunków, w jakich dzieci się rodzą i wychowują, to ogarnie nas przerażenie na widok wszystkich nieszczęśliwych wy-

padków, na jakie naraża dzieci brak macierzyńskich starań. Lekarze np. nie przestają wykazywać, ilu zwyrodnień przyczyną jest sznurowanie się, ile dzieci skutkiem zaniedbania ślepnie w pierwszym roku życia, a prócz tego ileż innych cierpień wynika z nieświadomości lub niesumienności matek dla nich samych, zarówno jak dla ich dzieci. Do tego dodać należy wynikający z tej nieświadomości niepokój i niepewność przy pielęgowaniu dzieci. Nie można wcześniej oczekiwać gruntowniejszych zmian w tym stanie rzeczy, póki — a będzie to wtedy, gdy kobiety zdobędą prawa wyborcze — nie wyjdzie prawo obowiązujące każdą kobietę w tym wieku, w którym mężczyzna odbywa służbę wojskową, i przez ten sam przeciąg czasu, do uczenia się pielęgowania dzieci i chorych, i to tylko z uwzględnieniem tych samych wyjątków, które mężczyznę od powinności wojskowej zwalniają. Ta służba przypadłaby dla kobiet właśnie w tym okresie życia, gdy zawarcie małżeństwa lub zamiar zawarcia go rozbudziłyby ich zainteresowanie dla tej kwestji i nadałyby jej dla nich jeszcze donioślejsze znaczenie.

Ale nawet i te kobiety, które nigdy matkami nie zostaną, wyciągnęłyby pewną korzyść z poznania elementarnych zasad psychologii, higieny i pielęgowania chorych, i w różnych okolicznościach życia mogłyby je zastosować. Zresztą spodziewam się dalszych ograniczeń prawa rodziców nad dziećmi; i dzisiaj bowiem istnieje już zakaz podrzucania dzieci, kara za dzieciobójstwo, złe obchodzenie się z dziećmi, przymus szkolny i t. p.

W Anglii powstały stowarzyszenia celem rozciągania opieki nad dziećmi i zapobiegania okrucieństwom, względem nich popełnianym. Stowarzyszeniom tym przysługuje prawo skazywać matki, zaniedbujące swe dzieci, na karę więzienną, ojców prawnie zmuszać, by swe dzieci utrzymy-

wali, a jeśli rodzice okazują się niepoprawnymi, mogą im dzieci odebrać. W różnych państwach niemieckich istnieje również prawo, pozbawiające władzy i opieki nad dziećmi tych rodziców, którzy swej władzy nadużyli i krzywdzili dzieci fizycznie lub moralnie. Dzieci otrzymują wtedy tak zwane „przymusowe wychowanie”, a zdarza się to również i w tych wypadkach, gdy się ono okaże niezbędnym dla uchronienia ich od moralnego zepsucia. Przymusowe wychowanie może się odbywać bądź to w rodzinie odpowiednio wybranej, bądź w zakładach wychowawczych, a trwa do ośmnastego roku życia. Ważną jest rzeczą, że opiekę nad takimi dziećmi sąd i kobietom powierzać może.

Rozszerzanie zakresu praw tego rodzaju jest dla społeczeństwa jednym z najcenniejszych środków ochronnych; jest ono równie potrzebnym ograniczeniem wolności osobistej, jak wszelkie przepisy, zapobiegające szerzeniu się chorób zaraźliwych. W Szwecji złożono również projekt podobnego prawa, lecz spotykamy się w nim z tem samem mechanicznem pojmowaniem wychowania, które zresztą wszędzie wychodzi najaw przy wprowadzaniu tego rodzaju środków. Tak np. poleca się, by najprzód rodziców lub opiekunów zaniedbanego dziecka ostrzegać, dziecko napominać, a gdy to nie pomoże, dopilnować, by zostało ukarane — i tym podobne niedorzeczności. Ostrzeżenie bowiem nie nauczy złych rodziców dobrej metody wychowania, napomnienie nie poprawi zepsutych dzieci, jeżeli je pozostawimy w tem samem otoczeniu, w którem się zepsuły; kara zaś, wymierzona w obecności świadków, uczyni dziecko, już nawykłe do szturchańców i razów, jeszcze krnąbrniejszym i zuchwalszem. Każdy, kto choć trochę głębiej wejrzy w kwestję, by doszukać się przyczyn, wytwarzających takich rodziców i takie dzieci, znajdzie się na rozległym polu doniosłej społecznej kwestji. Dowie się naprzykład, że

z niskich zarobków — do których przyczynia się praca kobiet i dzieci — wynika nędza mieszkaniowa, nędzne odżywianie i licha odzież; że praca pozadomowa wywołuje zaniedbanie domu i dzieci; że brak mieszkań jest przyczyną zwyczaju mieszkania „kątem”; że niewygoda domowa wygania męża do szynku; że to wszystko razem jest źródłem pijaństwa i zepsucia, fizycznych i psychicznych ułomności, z którymi dzieci nieraz już na świat przychodzą.

Wyjąwszy wyobrażenia, że przy pomocy bożej pobojowiska okrywają się pokrwawionemi i poszarpanemi istotami, a w ich mózgach zamierają nieobliczalne myśli i uczucia, któreby ludzkość z bogacić mogły, nie znam bardziej heretyckiego pojęcia jak to, że gdy przypadek ochroni jakieś dziecko od nieszczęśliwego wypadku, anioł-stróż nad niem czuwał. Cóż robi ten anioł-stróż przy tylu innych nieszczęśliwych wypadkach, gdy naprzykład matka, wychodząc do roboty, pozostawia dzieci same, a one przez okno wypadają lub w ogniu się palą, gdy w ciemnych suterynach wzrok tracą, gdy się na śmierć zaduszą, ponieważ w ciasnych mieszkaniach sypiają w jednym łóżku z rodzicami, a ci naprzykład są pijani; gdzież on jest, gdy rodzice z przesytu życia lub religijnego obłądu dzieci swe zabijają, lub gdy one same ze strachu przed karą odbierają sobie życie? Gdzież, słowem, jest on we wszystkich tych wypadkach, gdy go najwięcej potrzeba, a przedewszystkiem w ciasnych zaułkach wielkich miast, w ogniskach wielkiego przemysłu, gdzie brak świeżego powietrza i słonecznego światła oraz wszelkich innych warunków moralnego rozwoju ciała i duszy podkopuje w dzieciach ich zdolność do życia już przed narodzeniem?

Widzieć rękę Opatrzności we wszystkich przypadkowych ocaleniach, ale zwolnić tę Opatrzność od udziału we wszystkich zjawiskach przyrody, we wszystkich społecz-

nych okropnościach, które każdej chwili ziemię udręczeniem napełniają, jest to pozostałością zabobonu, który wytepić należy, jeżeli człowiek sam ma się przejąć poczuciem odpowiedzialności wobec stosunków, które może i powinien opanować i przeobrazić. Człowiek współczesny staje się w coraz wyższym stopniu swoją własną opatrnością. Od ognia broni go już dziś straż ogniowa i towarzystwa ubezpieczeń, od utonięcia straż nadbrzeżna i przyrządy ratunkowe; przeciw ospie i cholercie, przeciw gruźlicy i błonicy wynalazł inne środki ochronne. Ślepą wiarę w to, że śmierć leży w ręku Boga, zachwiewają wykazy statystyczne, które stwierdzają, że długowieczność wzrasta wraz z poprawą sanitarnych warunków, że w tym samym czasie, gdy jakaś choroba zbiera żniwo wśród dzieci ubogich, w ciemnych zamieszkałych barakach, bogaci w swych obszernych słonecznych mieszkaniach o swoje lękać się nie potrzebują.

Tak np. w arystokratycznych niemieckich rodzinach według ostatnich obliczeń na 1000 dzieci umiera rocznie 57, ale wśród ubogiej ludności Berlina na tę samą liczbę—345! Inne znowu badania, przeprowadzone w Halli, wykazały, że ilość nieżywych urodzeń w wyższych klasach wynosiła 21 na tysiąc, a w klasach robotniczych — 55! Stosunek śmiertelności dzieci robotników rolnych i fabrycznych, ich wzrostu i wagi, ich zdolności do służby wojskowej — w Szwajcarii na przykład jest ta liczba o czwartą część większa w kantonach przemysłowych niż rolniczych — świadczy również, że nędzne warunki egzystencji osłabiają żywotność i rozwój dzieci, a przez to całej ludzkości i to zarówno pod psychicznym, jak pod fizycznym względem.

Każdy człowiek z sercem sam śpieszy, by dziecko od niebezpieczeństwa uchronić. Lekarze wiedzą, że spustoszenia, jakie czynią bakterje, są bardzo nieznaczne w porównaniu z temi, które z pauperyzmu wynikają. Przecięża-

nie pracą matek, pijaństwo ojców, złe mieszkania, takie na przykład, w których za tanie pieniądze biedni osuszają nowozbudowane domy dla bogatych; niedostateczne pożywienie, dziedziczne choroby, zwłaszcza zaś syfilis, przedwczesna praca — wszystko to odbija się później na wycieńczonych, wątłych, okaleczonych ciałach dzieci, które leczą w szpitalach z odziedziczonych chorób, lecz nie mogą uchronić od zgubnych warunków życiowych, w których się zrodziły i wychowały. Póki lekarze, zarówno jak wszystkie inne czynniki społeczne, całej swej energii nie wyteżą na to, by chorobom zapobiegać, a nietylko je leczyć, bo to, co w tym ostatnim kierunku dziś czynią, jest niczem w porównaniu z nieuleczalnym złem, które się zewsząd pleni; póki w społeczeństwie troska o zdrowie ciał nie będzie równie poważnie traktowana, jak troska o dusze, to i dzisiejsze starania o duszę wogóle na nic się nie przydadzą. Bez względu na to, czy występują one w formie religijnego zbudowania, czy umysłowej oświaty, zawsze są tylko odciętym kwiatem, rzuconym na śmietnisko. Z całą pewnością z pomocą statystyki przestępstw dowieść można, że społeczeństwo samo wytwarza zwyrodniałe dzieci, a potem, gdy je za pomocą kar na drogę cnoty chce zapędzić, postępuje jak tyran, który najprzód człowiekowi kazał oczy wyłupić, a następnie bił go za to, że błędził i drogi znaleźć nie mógł.

*

*

*

W obecnej chwili sumienie społeczne domagać się powinno stanowczo prawodawstwa ochronnego dla kobiet i dzieci.

Wszędzie, gdzie tylko przemysł się rozwija, odrywa on kobiety od domu, a dzieci od zabawy i szkoły. Za cza-

sów cechów praca kobiet i dzieci odbywała się w domu lub przy warsztacie męża.

Od czasu jednak, gdy rozwój przemysłu ograniczył domową pracę kobiet, wielki przemysł pracą kobiet pokrywał swe zapotrzebowanie taniej pracy, a ona, zarówno jak praca dzieci w wielu miejscach, obniżała zarobki dorosłych pracowników męskich. Zarobek, z którego dawniej dorosły mężczyzna utrzymywał rodzinę, rozłożył się obecnie między jej członków. Póki praca zawodowa wymagała większej siły fizycznej lub wyrobionej zręczności i wprawy, spadała ona na mężczyznę, nie zaś na kobietę i dzieci. Wprowadzenie maszyn usunęło tę naturalną ochronę słabszych; do obsłużenia bowiem maszyny nie było potrzeba ani siły, ani zręczności; w pewnych wypadkach nawet, naprzykład w przędzalniach bawełny lub w kopalniach podziemnych, pożądanymi się stały giętkie palce lub drobne ciała, gdyż były szczuplejsze.

Przedewszystkiem punkt kulminacyjny osiągnęła praca kobiet i dzieci w Anglii. Tak np., przytułki ubogich wysyłały całe transporty dzieci do fabryk tkackich w Lancashire, a dzieci te naprzemian pracowały przy tych samych maszynach i sypiały w tych samych brudnych łóżeczkach. Wskutek tego w okręgach przemysłowych ludność karłała; ukazały się nieznane przedtem choroby; wzmożła się ciemnota i zdziczenie. Kobiety ciężarne i dzieci od 4—5 lat pracowały po 14—18 godzin! Pod wrażeniem sprawozdania z badań, przeprowadzonych na tem polu, Elżbieta Barrett napisała wiersz pod tytułem: „The cry of the children” (płacz dzieci) i wzbudziła nim wprawdzie gniew pracodawców, lecz zarazem przyczyniła się do wydania ustawy o dziesięciogodzinnym dniu pracy. Ustawa ta postanowiła, że kobiet, dzieci i małoletnich nie wolno zatrudniać w fabry-

kach tkackich dłużej nad dziesięć godzin dziennie, a potem ukazały się i inne w tym samym duchu wydane przepisy.

Podobne stosunki spowodowały takie same urządzenia i w innych krajach. Równie straszne następstwa tego systemu, jak w Anglii, ujawniły się i w innych krajach, w Saksonji, Belgji, Alzacji i prowincjach nadreńskich, gdzie już w 1828 r. pewien pruski wojskowy stwierdził, że procent uzdolnionych do wojskowości obniża się stale skutkiem pracy fabrycznej kobiet i dzieci.

Jednakże, niezależnie od ustanowionego nieomal wszędzie prawodawstwa ochronnego, praca kobiet i dzieci trwa w dalszym ciągu, a najwięcej spustoszenia czyni w tych gałęziach przemysłu, których prawodawstwo ochronne nie obejmuje. W niektórych miejscowościach praca dzieci przybiera równie straszną postać, jak w Anglii przed 1848 rokiem. W Rosji naprzykład w pewnych tkackich warsztatach znaleziono przy pracy trzyletnie dzieci, a bardzo wiele dzieci niżej lat 10-ciu pracowało po 18 godzin dziennie. W Niemczech przy fabrykacji zabawek spotykamy się z danymi statystycznymi, które nas grozą przejmują, i to tem bardziej, że dla dostarczenia rozrywki dzieciom szczęśliwym, z nieszczęśliwych wyciska się ostatek sił żywotnych. Przemysł domowy zatrudnia tam cztero i pięcioletnie dzieci, podczas gdy granicę wieku dla pracy fabrycznej oznaczono tam, zarówno jak w Szwajcarji, na 14 rok życia. Też samą granicę wieku przyjął i rząd duński. We Włoszech większość żebraków - kalek stanowią dzieci, które wzrastały w sycylijskich kopalniach siarki, natłoczone w niskich i ciasnych gankach, obładowane ciężkimi workami i to w wieku, w którym ich wątłe członki w takich warunkach okaleczyć musiały. Już w 12 i 14 roku wiele z pomiędzy nich jest niezdolnych do pracy. W kopalniach magnezji w Hiszpanji zatrudniają mnóstwo dzieci od 6 — do 8 lat; trujące wyziewy

doprowadzają je tam do ciężkich chorób. Inne zaś dzieci, dźwigając ciężkie wiadra wody na głowach, zraszać muszą niemi suche pola, gdyż dziecko stanowi tam tańszą siłę roboczą niż osioł. O stanie rzeczy we Francji można wnioskować stąd, że socjalista Millerand nie odważa się żądać więcej, niż jedenastogodzinnego dnia pracy dla mężczyzn, kobiet i dzieci, zamierzając skracać go stopniowo przez dalsze reformy. Jednakże żądaniem partji robotniczej zarówno tam, jak i we wszystkich innych krajach, jest absolutny zakaz wszelkiej pracy dzieci.

Żądanie to uznać trzeba za słuszne, gdy weźmiemy, na przykład, pod uwagę sprawozdanie pewnego lekarza, które świadczy, że, mimo prawodawstwa ochronnego, przeciętna waga i wzrost dzieci z Lancashire zawsze jeszcze pozostają niższe niż gdzie indziej. Z pomiędzy 2000 dzieci, badanych tamże, było tylko 151 zupełnie zdrowych i silnych, 198 w wysokim stopniu kalekich, a reszta mniej lub więcej chorowitych i słabych. Lekarz ten mówi, że praca w przemyśle bawełnianym od 6-tej rano do 5-tej wieczorem zamienia zdrowe dziecięcioletnie dzieci w blade-żółtych trzynastoletnich wyrostków, a takie zwyrodnianie ludzkości w okręgach przemysłowych stanowi *dla przyszłości Anglii bardzo poważne niebezpieczeństwo*.

Gdy wszędzie ludzie dojdą do przekonania, że dla wszystkich ucywilizowanych narodów istnieje toż samo niebezpieczeństwo, wszędzie zostanie zabroniona praca dzieci, zarówno przemysłowa jak uliczna. Dopiero wtedy odniesie zupełne zwycięstwo zasada ochrony dzieci, dotychczas zwalczana zarówno z ekonomicznych, jak z indywidualistycznych względów; między innymi upadnie niezaprzeczalne dotąd prawo ojca do rozporządzania pracą dzieci.

*

*

*

Nietylko kwestja pracy dziecięcej świadczy o niskiem stanowisku, jakie zajmują państwowe powagi Europy, lecz także poruszona u nas i w innych krajach, w Anglii np., kwestja wprowadzenia chłosty do więzień¹⁾. Że w więzieniach potrzebnymi się okazują tak zwane dotkliwe kary, np. ciemnica, twarde łoże, ograniczony pokarm i t. p., to jest prawdopodobne i nie jest też brutalne, jeśli dzieje się pod ścisłą kontrolą i tylko wobec zupełnie niepoprawnych, zatwardziałych na wszystkie inne środki podżegaczy. Natomiast chłosta, równie poniżająca dla tego, który ją wymierza, jak i dla tego, który ją znosi, okazuje się zresztą bezskuteczną. Jedna z najznakomitszych powag mego kraju wspominała mi o bezsilności chłosty. Zarówno wstyd, jak ból fizyczny, nie przynoszą innego skutku nad tem większą zatwardziałość, jeżeli chłosta wymierzana jest z zimną krwią i po upływie pewnego czasu po spełnionej winie. Większość tak nawyka do chłosty, że fizycznie mało ją dotyka; budzi ona tylko nie-nawistne uczucie dla społeczeństwa, które w ten sposób mści się za własne przewinienia. Jeśli dusza dziecka jest wrażliwa, to kara może sprawiać wielką męczarnię moralną, tak jak się to stało przed paru laty z małym bohaterem ze Skagen, Lars Kruse, którego wszyscy znają ze znakomitego opisu poety Drachmana. Lars Kruse, który za czasów chłopięcych przywłaszczył sobie deskę splawioną na brzeg, został skazany na chłostę. Do późnego wieku trawił go wstyd; nie wstydził się swego czynu — lecz kary. Całe życie miał goryczą za-trute, a było to życie wielkiego człowieka.

Ta chłosta, wymierzana przez społeczeństwo dzieciom, których nędza i zaniedbanie w przeważnej większości wypadków jest wynikiem jego błędów, dzieciom wychudłym od głodu, drżącym z trwogi i wstydu, nie wywołuje bynajmniej wzruszenia duchowego, któreby mogło być punktem wyjścia dla poprawy moralnej.²⁾

Gdybyśmy przeprowadzili badanie statystyczne, dotyczące tych chłostanych dzieci, przekonalibyśmy się, że większość ich pochodzi z takiego domu i do takiego domu wraca, w którym matka, pracując poza domem, nie może się troszczyć o dzieci, lub w którym kąty odnajęte są sublokatorom z przyczyny nędzy mieszkaniowej, a ta nie omieszka wywrzeć swego demoralizującego wpływu; albo też, że chłopiec zaczął zarabiać na ulicy, jako posłaniec, sprzedający gazety lub papierosy, a przyglądając się zbliska zbytowi bogaczy, dążył do tego, by go sobie przyswoić. Niema tygodnia, żeby ulicznik nie słyszał o sprzeniewierzeniach i oszukaństwach wśród klasy posiadającej, często popełnianych przez posiwiatych ludzi, którzy spędzili dzieciństwo za „dawnych dobrych czasów” surowego wychowania młodzieży. Niema dnia, by się nie przyglądał, jak członkowie wyższych klas, zarówno starsi jak młodsi, zaspokajają swą żądzę użycia. Od niego zaś, dziecka ulicy i nędzy, domagamy się cnót spartańskich i usiłujemy mu je zaszcześcić. Trudno powiedzieć, czy tu głupota brutalność przewyższa, czy odwrotnie.

*

*

*

Póki klasy wyższe same pozostaną brutalne, nieokiełznane, żadne rozkoszy i leniwe, póki celem życia dla większości jest zarabiać i trwonić pieniądze, póki wielu może jeść dosyta, nie robiąc nic, a wielu poszukujących pracy znaleźć jej nie może, póki wyuzdany zbytek ociera się o beznadziejną nędzę, póty klasom wyższym nie przysługuje ani cień prawa do oczekiwania poprawy i umoralnienia klas niższych. Obecnie społeczeństwo stwarza i utrzymuje system społeczny, którego następstwa spotykamy później w ekonomicznych występkach wyższych i niższych klas. To, że wielkie miasto

pełne jest uliczników i włóczęgów nic a nic nie jest dziwniejsze, niż to, że zepsuty ser pełen jest robaków.

Zburzone życie rodzinne, warjacki system szkolny, przedwczesne życie fabryczne, przytępiające życie uliczne—oto co daje wielkie miasto dzieciom ubogich, i wprost zdumiewającą jest rzeczą, że lepsze instynkta natury ludzkiej jednak przeważnie u klas biednych zwyciężają, nie zaś to, że czasami zawodzą.

*
* *

Przeciw pracy dzieci przytoczyć można jeszcze i ten argument, że ona się pośrednio mści na samym przemyśle.

Wszędzie najzdolniejszymi okazują się robotnicy oświeceni. Już i w Rosji, gdzie oświata ludu tak wiele pozostawia do życzenia, doświadczenie ujawniło to samo; to też robotnik, umiejący czytać i pisać, wszędzie bez wyjątku otrzymuje wyższy zarobek, niż analfabeta, używany tylko do najgrubszych robót. Obecny szybki rozwój niemieckiego przemysłu i jego zwycięstwo nad angielskim przypisać można wyższej oświacie niemieckiego ludu. Intensywna i inteligentna praca amerykańskiego robotnika częściowo z tej samej wypływa przyczyny. Gdy jednak dzieci wycieńczone pracą fabryczną chodzą do szkoły wieczornej lub, przedwcześnie opuściwszy szkołę, przy ciągłej robocie tracą możliwość i ochotę przyswojenia sobie wyższego wykształcenia, stają się organicznymi maszynami do obsługiwanie nieorganicznych, a przez to i wartość ich pracy się obniża. Te maszyny organiczne są bierne; nie dążą do poprawy swego bytu, jak inteligentni robotnicy. Ale te żywe maszyny nie podnoszą również rezultatów pracy. Inteligentni robotnicy, przestrzegający swych praw i rozszerzający je, najszybciej

przyswajają sobie także nowe metody pracy, sami poczynią nowe wynalazki, przynoszące korzyść danej gałęzi przemysłu i wzmagające jej wytwórczość. Tylko kraj, w którym wciąż rozwija się ta ostatnia kategoria robotników, może dzisiaj wytrzymać konkurencję przemysłową z innymi. Głównym jednak warunkiem jest, by siły fizyczne i duchowe dziecka do lat 15-tu wyłącznie były spożytkowane dla jego własnego rozwoju przez szkołę, sport i zabawę, podczas gdy domowe zajęcia i szkoły zawodowe, nie zaś przemysł, kształcą jego zdolność do pracy. Zarówno niemieccy, jak i szwedzcy agrariusze skarżą się na to, że szkoła ludowa zbyt wiele nauki dzieciom daje. Ale tym zapatrywaniom słusznie przeciwstawia się wymagania przeobrażenia ideałów wychowawczych zgodnie ze stopniem rozwoju społecznego, ideałów wychowawczych, równych dla wszystkich klas społecznych, i uczestnictwa w duchowym życiu narodu dla wszystkich.

Później jeszcze powrócę do tego przedmiotu, tutaj tylko w związku z tem, co wyżej powiedziane, zaznaczyć pragnęłam, że walka o dzieci jest w ostatniej instancji tylko wyrazem reakcji, która wśród nieustannych skarg na złe czasy pragnie wstecz cofnąć rozwój, zamiast tam, gdzie on na manowce schodzi, nowe drogi torować, któreby go naprzód posuwały.

Jakże jednak obawiają się ludzie tych dróg nowych! Tymczasem środkami przymusowemi starają się krępować wielką, najmłodszą w dziejach organizację związków zawodowych, która w rozwoju społecznym ma tak ważne do spełnienia zadanie.

Ci, którzy u nas tymczasowo dzierżą w rękach władzę, nie mają jasnego poglądu na wielkie kwestje społeczne; popierają oni interesy klasowe, nie zaś interes całości; pilnują spraw małych, prowincjonalnych i klasowych, za-

miast wielkich, ludzkich i narodowych. My, Szwedzi, jesteśmy zacofani zarówno w kwestji prawodawstwa fabrycznego, wolności stowarzyszeń, wolności myśli i sumienia, jak wogóle w rozwoju prawa i sprawiedliwości. Nie zmieni się to, póki w naszym politycznym życiu nie zdobędzie rozstrzygającego wpływu to pokolenie, które dziś ma od 15 do 30 lat. W nowem tem pokoleniu bowiem dojrzewa już poważne poczucie odpowiedzialności społecznej.

*
* *

Przed kilku laty w całym świecie cywilizowanym, od Kanady do wysp Oceanu Spokojnego, rozbrzmiewała pieśń. Autor jej zaczerpnął natchnienie z prostego, lecz precudnego obrazu Milleta, przedstawiającego człowieka z motyką, rolnika o zgiętych plecach, opartego obu rękami na swem narzędziu. Malarz uwiecznił w jego twarzy wyraz, tak często spotykany u starych robotników, zwłaszcza u najemników dziennych. Nieme, niewymowne spojrzenie, w którym wszelkie uczucia ludzkie wygasły; spojrzenie takie, jak u cierpliwych bydłał roboczych. Gdy bowiem umiarkowana praca uszlachetnia i do ludzkiego poziomu podnosi zwierzę, praca bezmierna zabija w zwierzęciu człowieka.

Dla poety, który sam był niewolnikiem pracy fizycznej, obraz ten był objawieniem, wcieleniem w sztukę typu zwyrodnienia człowieka, uginającego się w jarzmie pracy od dzieciństwa. Strofa po strofie w swoim natchnionym wierszu opisuje on „tę istotę, która ani żalu, ani nadziei nigdy nie odczuwa, tę wygasłą duszę, dla której niczem są Platon i plejady, jutrzeńka i róża — i wszystkie skarby przyrody i ducha!” Poeta zapytuje władców, mistrzów i rządzących, jak tej istocie powrócą duszę, jak jej oddadzą

muzykę i marzenia? Co się stanie z tymi, co tę istotę do tego stanu doprowadzili, pyta dalej poeta, gdy po tysięcletniem milczeniu głos przerażenia odpowie Bogu na pytanie, co uczyniliście z tą duszą?

Bardzo wielu pracodawców chodzi do kościoła. Tam słyszą oni tłumaczenie takich np. ustępów z ewangelji: „Co uczyniliście dla jednego z maluczkich, mnie uczyniliście”... „Wszystko, co chcecie, by wam drudzy czynili, i wy im czyńcie”. Ale nie przyjdzie im na myśl, jak Chrystus — tak bezwzględny tam, gdzie było potrzeba — sądziłby ich żądanie posyłania tych „maluczkich” do hut szklanych, albo czy oni sami zgodziliby się tam lub do innych fabryk posyłać własne dzieci.

Ten rażący rozdźwięk między nauką a życiem póty nie zniknie w naszym społeczeństwie, póki nie dojdziemy do przekonania, że zasady, które dotychczas ludzie wyznawali ustami, zadając im kłam w życiu, nie mogą dłużej stanowić reguły życia.

Dopiero taki pogląd na świat, który człowiekowi da władzę tak samo nad jego religią, jak i nad innymi jego dziełami, doprowadzi do urzeczywistnienia tego, co jest nieprzemijające w chrystjanizmie. Płomienna idea Galilejczyka — braterstwo ludzi — póty nie da nam spokoju, póki nie wytępi ostatnich szczątków niesprawiedliwości w społeczeństwie ludzkim. Ale myśli tej nie urzeczywistnią ci, co w chrystjanizmie widzą ideał absolutny. Pogląd ten bowiem osłabiał sumienia ludzkie w dążeniu do wszelkich ideałów. To, że uznano jako absolutnie obowiązujący taki ideał, który w naturalnych warunkach zupełnie urzeczywistnić się nie da, było w ciągu 1900 lat źródłem nieustannej demoralizacji, a dzieje ludzkości w tym okresie były szeregiem przykładów sprzeniewierzenia się temu ideałowi. Dopiero gdy ustanie przyczyna tej demoralizacji, będą mogli

istnienie nasze zreformować i przeobrazić ci, którzy są przekonani, że ideały rzeczywiście obowiązują.

Wtedy nie będą, jak dziś, dla rozstrzygnięcia ekonomicznych i politycznych zatargów pokrywać pół bitwy trupami ludzkimi, wzywając świętokradzko imienia tego Ojca, którego nas Chrystus wzywać nauczył. Wtedy już społeczeństwo, mieniące się chrześcijańskim, nie będzie tolerowało kary śmierci i prostytucji, gry giełdowej i niewoli dzieci. Wtedy ludzie, którzy na łonie matki dowiadywali się, że mają kochać bliźniego, jak siebie samego, nie będą już, dążąc w ślady ojca, deptać po sobie wzajemnie w zażartej walce o chleb powszedni.

Wtedy nabożeństwo nasze na tem polegać będzie, by był nasz przez ucłowieczenie rodu ludzkiego ludzkim uczynić.

*
* *

Ale młodzież naszych czasów niezawsze w szczęśliwy sposób przechodzi od wyobrażeń chrześcijańskich do innych. — Szczęśliwy sposób na tem polega, by stanąć zaraz wobec nowych zadań, w które się wierzy i dla których się żyć pragnie. Bardzo wielu z naszej młodzieży nic nie wie o nowych zadaniach, w któreby wierzyć mogli. Stąd pochodzi to osłabienie i znużenie, ogarniające większość młodego pokolenia. Nie lekceważę bynajmniej wpływów otoczenia, lecz nie sądzę, by młodzież, która straciła dawne ideały, nie otrzymawszy wzamian nowych, była tylko pożałowania godną. Młodzież bowiem, która sama ideałów stwarzać nie umie, nie znajdzie ich w żadnej epoce. Taka młodzież byłaby ośmieszyła Sokratesa, ze wzruszeniem ramion byłaby Chrystusa przybiła na krzyżu, a w 1789 roku byłaby wyemigrowała z Burbonami!

Gdy w pewnej epoce młodzież pozbawiona jest ideałów, znajdujemy się bez względu na datę na schyłku wieku. Gdy zaś młodzież przenika poczucie wielkich zadań, które jej spełnić trzeba — rozpoczyna się wiek nowy.

Wszędzie przywilejem młodości jest popieranie indywidualizmu. Dzieje się to wszędzie, gdzie człowiek młody w zdrowym egoizmie silnie i w pełni rozwija swą indywidualność i śmiało walczy o swe własne szczęście. Każdy, kto poważnie traktuje swój indywidualny rozwój, przyzna, że nie przez to osiągnie wolną, szlachetną i wyższą indywidualność, iż deptać będzie po indywidualności drugich. Przyzna on także, że jego młode siły potężniej się rozwiną, gdy spróbuje nowymi środkami stwarzać nowe wartości, swą energję poświęcać nowym zadaniom, niż gdy trzymać się będzie przestarzałych i zużytych ideałów. Ale i o tem niebawem młodzieniec się przekona, że im odważniej rzuca się jednostka w wir życiowej walki, tem pewniej rany poniesie, im bogatszym jest jej rozwój, tem więcej posiada punktów wrażliwych, które zranić i zakrwawić można. Wielka boleść, jak i wielka rozkosz, składają się dla wielkiego człowieka na pełnię życia, a porażka jego jest dowodem jego wyższości ponad przeciętną miarę części, niż jego zwycięstwo. — Ale porażki te, po których często ledwie szczątki zostają tego, czem była nasza osobistość, łatwiej znieść można, gdy się nauczymy, że jest opatrunek, który nam nie da z ran umierać, ten mianowicie, który na cudze przykładamy rany.

Człowiek jednakże nie potrzebuje czekać na to, aż go życie poszarpie, by drugim współczucie okazywać. Młodość przejmować się może tem uczuciem równocześnie z uczuciem swej siły indywidualnej. W tem rozumieniu niektórzy zawsze młodymi pozostają, zawsze są zdolni przeżyć chwile wielkich natchnień, chwile, w których istotę

naszą przepętnia wielki czyn, wielka prawda, wielkie piękno lub wielkie szczęście, chwile, w których łyzy wzbierają, ramiona się wyciągają do świata, a myśli przebiegają go błyskawicznym lotem. W chwilach takich najsilniej odczuwamy naszą własną osobowość, a zarazem najzupełniej rozpływamy się w jedno z całym istnieniem.

Wielkiem nazywamy takie życie, które w działaniu objawia ciągłość i związek takich chwil natchnionych.

Znam jednak i młodych ludzi, nie mających w swych wspomnieniach chwil natchnionych, którzy na kwestje współczesne patrzą z wysokości swych „nadludzkich” teorii lub wysokiego wykształcenia albo „żelaznych praw historycznego rozwoju”. Bywali tacy we wszystkich czasach.

Na żadnym jednak polu nie jest tak szkodliwym wykluczenie młodzieży, jak na polu walk społecznych. — Epoka nasza wymaga, by właśnie młodzież z temi kwestjami zaznajomiła się wszechstronnie, by wszelkie inne w związku z niemi rozpatrywała, aby każdy plan reformy badała w stosunku do indywidualizmu i kwestyj społecznych. — Po młodzieży naszej powinniśmy czegoś dla przyszłości oczekiwać. — Nadzieja ta jednak opiera się na przypuszczeniu, że młodzież, myślą i czynem zbliżając się do tych, którym z pomocą przyjść powinna, powtórzy powiedziane na pobojowisku słowa Walta Whitmana: *„Nie pytam się, czy ranny brat mój cierpi; sam staję się tym ranionym bratem”*.

NAUKA RELIGJI.

W obecnej chwili najbardziej demoralizującym czynnikiem wychowania jest nauka religji.

Mówię tu w pierwszym rzędzie o katechizmie i historii biblijnej, teologii i historii kościoła. Bardzo wielu poważnych chrześcijan wyrażało się, że: „niema lepszego powodu na to, jak głęboko religja tkwi w naturze człowieka, niż to, że nauka religji nie mogła jej stamtąd wypłenić”.

Ja jednakże sądzę jeszcze, że i żywe „nauczanie” chrześcijańskiej religji dzieciom szkodę wyrządza.

Powinny one same wżyć się w pasterski świat Starego Testamentu, tak samo jak i w Nowy Testament, a najlepiej w formie, jakiej się trzymał Fehr w swej biblji dziecięcej. Dziecko przywiązuje się do książki, znajduje w niej niezmiernie wiele pokarmu dla wyobraźni i uczucia, ale tylko wtedy, gdy się może spokojnie w jej czytaniu pograżyć bez dogmatycznych ani pedagogicznych wyjaśnień. Tak samo, jak inne książki dziecka, powinna i ona być tylko w domu przedmiotem rozmów i wyjaśnień, o ile ono tego samo żąda. Na ławie szkolnej dźiać się to nie powinno.

Gdy tak dziecko wprost z biblji czerpie wrażenia, nieoparte żadną inną powagą prócz własnej siły wrażeń samych, wtedy podania biblijne nie stają w sprzeczności z całym nauczaniem, podobnie jak skandynawskie mity o stworzeniu świata lub dzieje greckich bogów.

Ale ze wszystkich błędów wychowawczych najniebezpieczniejszym dla ludzkości jest ten, gdy dziecku, jak dziś, podajemy, jako absolutną prawdę, światopogląd Starego Testamentu, a następnie zwalczamy go, ucząc historii i nauk przyrodniczych, gdy mu podajemy zasady moralne Nowego Testamentu, jako absolutnie obowiązujące, a ono już

przy swych pierwszych krokach w życiu spostrzega, że wszyscy wciąż mu się sprzeniewierają. Całe bowiem przemysłowe i kapitalistyczne społeczeństwo opiera się na przeciwieństwie chrześcijańskiego przekonania, które nakazuje kochać bliźniego, jak siebie samego, na zasadzie: „Każdy sam sobie tylko jest bliźnim”.

Oczy dzieci i w tym, jak w innych wypadkach, są prosto i jasno widzące. Już w najwcześniejszych latach podpatrują swe otoczenie, czy żyje wedle chrześcijańskich przykazań, czy nie. Pewien czteroletni chłopczyk, z którym rozmawiałam o Chrystusowym przykazaniu miłości, powiedział mi: „Jeżeli Chrystus naprawdę tak mówił, to tata nie jest chrześcijaninem!”. Wkrótce też dziecko staje wobec kolizji między swymi wychowawcami a przykazaniami chrześcijańskimi. I tak np. pewien chłopczyk w jednym szwedzkim mieście wziął sobie do serca naukę Chrystusa o miłosierdziu. Nietylko swe zabawki, lecz i swe ubranie dawał biednym, aż wreszcie rodzice za pomocą różgi wyperswadowali mu te chrześcijańskie praktyki.

Znam dobrze te sofizmaty, jakich się w podobnych wypadkach używa dla obałamucenia prostej, dziecięcej logiki. Wiem jednak dobrze, że właśnie te sofizmaty wywołują w społeczeństwach chrześcijańskich takie rozpowszechnienie obłudy, że jest ona już prawie nieświadomą i że potrzeba nowego Kirkegaarda, by ostrą chłostą rozbudził sumienia. Do wszystkich dziedzin stosują się słowa Rousseau'a: dajemy dziecku wzniosłe zasady, lecz otoczenie zmusza je, by działało według zasad niskich, ile razy zechce te wzniosłe zasady w życie wprowadzić. Znajdujemy wtedy tysiączne „ale” i „gdyby”, które mają dziecko przekonać, że wzniosłe zasady są tylko słowami, a życie rzeczywiste jest czemś całkiem innym.

Niebezpieczeństwo nie na tem polega, że ideały chrześcijańskie są bardzo wysokie; leży to bowiem w pojęciu ideału jako niedoścignętego, gdyż im bardziej się do niego zbliżamy, tem więcej się on podnosi. Demoralizującą stroną ideału chrześcijańskiego stanowi to, że jest przedstawiany jako absolutny, tymczasem człowiek, żyjący w społeczeństwie, codziennie *musi się mu* sprzeniewierzać, a równocześnie z nauki religji dowiaduje się, że, jako istota upadła, wogóle ideału osiągnąć nie może, choć cała jego możność uczciwego życia na ziemi, a zbawienia w niebie od urzeczywistnienia tego ideału zależy.

W tej sieci oczywistych a nieprzejednanych sprzeczności pokolenie po pokoleniu plątało swą idealną wiarę, a stopniowo każde pokolenie nowe umacniało się w przekonaniu, że ideałów na serjo brać nie należy. Tchórzliwe lub wielkoduszne ustępstwa na rzecz śmiesznej mody, szaleństwa, które nas rujnują, gdy chcemy żyć wedle swego stanu, prócz innych czynników psychologicznych, biorą początek z niekonsekwencji ludzkiej, płynącej stąd, że dziecko już dzięki nauce religji przekonywa się, że co innego są poglądy, a co innego czyny. Przekonanie to nie przestaje działać przez całe życie na tych nawet, dla których religja chrześcijańska traci zczasem swą bezwzględną powagę. Człowiek wolnomyślny bierze ślub w kościele, chrzci swoje dzieci i konfirmować je każe, nie przekonawszy się nawet, czy one tego pragną istotnie, czy też chcą robić tylko to, co i drugie; republikanin śpiewa pieśń na rzecz króla i wysyła telegraficznie wiernopoddańcze pozdrowienia, przyjmuje order — ale, dość o tem! Gdybym bowiem chciała wymienić wszystkie te powszednie fakty sprzeniewierzenia się samemu sobie, z jakich składa się nieomal całe życie większości ludzi, i których oni jako „drobnostek bez znaczenia” bronią, nie byłoby końca! Nie tak myśleli męczennicy

chrześcijańscy, którzy byliby się mogli uchronić od męczeńskiej śmierci, ofiarując szczyptę kadzidła na cesarski ołtarz. Szczypta kadzidła! Jakaż to drobnostka bez znaczenia, myśli człowiek współczesny, codziennie składając ofiary różnym takim bogom, w których wcale nie wierzy.

Jakkolwiek protestantyzm jest niekonsekwentny, to jednak przez długi czas posiadał siłę wychowawczą dla ducha, gdy dualizm był w nim jeszcze nieświadomy, gdy jeszcze z całą rzetelnością oddawano dniom świątecznym i powszednim to, co im się należało. Lecz dziś, gdy w łonie protestantyzmu powstał protestantyzm nowy, dwujęzyczność działa bardzo demoralizująco.

Nauka, którą niegdyś kościół katolicki tak znakomicie do psychicznych potrzeb większości przystosował, tworząc największe symbole z dotychczasowych doświadczeń ludzkości — zwolna rozsypała się w gruzy. Ale protestantyzm zawsze jeszcze wzdraga się przed nieuniknionymi następstwami swego własnego dzieła.

W domu, w szkole, na uniwersytecie, w służbie wojskowej, w urzędzie wciąż jeszcze wpaja się ludziom bierną uległość pod nazwą dyscypliny, dyskrecji, obowiązkowości i pod innymi pięknie brzmiącymi określeniami, za których pomocą żywe duchy zamienia się w niewolników karności, zmusza się, by przez ducha korporacyjnego przemilczali wszelkie nadużycia i poddawali się wszelkiej brutalnej przemocy. Dopiero wtedy, gdy wszyscy poważnie „zaprotestują” przeciw temu, by największy skarb życia — ich religię — narzucała im zewnętrzna powaga lub władza, zaczną sobie również i w społecznych i w politycznych kwestjach tworzyć poglądy samodzielne i, jako nauczyciele i kierownicy, uczniom czy studentom, oficerom i urzędnikom udzielać tej swobody czynu i słowa, która jest elementarnym prawem człowieka i obywatela. Jeżeli, na przykład, zdarzyć się mo-

że, jak się to pewnemu szwedzkiemu oficerowi w 1889 roku przytrafiło, że popadł w niełaskę za to, iż wziął udział w poważnej uroczystości dla uczczenia rewolucji francuskiej, to pojmujemy, że duch tchórzostwa rozszerza się, a w jego cieniu spełniać można spokojnie wielkie narodowe występki.

Mężczyźni i kobiety, nieskazitelnie uczciwi w życiu prywatnem, nauczyli się w wielkich kwestjach życia publicznego sumienie swe, myśli i uczucia poddawać woli wspólnego kierownika. Przedewszystkiem nauczyła ich tego wiara religijna.

Odwaga we wszystkim, co istotnych życiowych wartości dotyczy, a przedewszystkiem w rzeczach wiary, odwaga tworzenia sobie własnych poglądów, szczerłość i energia w wypowiedaniu ich, chęć poświęcenia czegoś dla nich, czynią człowieka nowym nabytkiem kultury. Póki wychowanie i życie społeczne świadomie nie zaczną dążyć do pokrzepienia i budzenia tej odwagi, tej energii i tej woli, świat pozostanie zawsze tem, czem jest — wystawą głupoty, pospolitości, przemocy i egoizmu, bez względu na to czy wystawą tą kierują radykalne czy konserwatywne, demokratyczne czy arystokratyczne żywioły społeczne.

*

*

*

Ze wszystkich zasad najbardziej demoralizującą była upokarzająca nauka, że upadła natura ludzka o własnych siłach do świętości dojść nie może, że tylko przez łaskę i przebaczenie grzechów dojść można do pożądanego stosunku do spraw doczesnych i wiecznych. Ten stan łaski doprowadzał do zastoju natury niższe, nic już nie mówiąc o tych kupieckich duszach, które codziennie przy wieczornym pacierzu odwołują się do krwi Chrystusowej, by zmyła

cały rachunek ich całodziennych wykroczeń moralnych. Tylko istoty, wyższą naturą obdarzone, uświęciło przekonanie, że przez Chrystusa dziećmi Boga się stały. Ogółem biorąc, podwójna moralność pogrążyła ludzkość w głębokiej demoralizacji. Rozdźwięk nastąpił już wtedy, gdy pierwsi chrześcijanie przestali oczekiwać rychłego powrotu Jezusa Chrystusa, gdyż to oczekiwanie skłaniało ich, by życie stosowali do jego nauk. Od owej pory podwójna moralność przez dziewiętnaście wieków trzymała duszę i społeczeństwa ludzkie w faktycznym pogaństwie. Jakkolwiek bowiem tej bądź nieczystej, bądź wielkiej duszy chrześcijaństwo używało i używa skrzydeł w jej tęsknocie za nieskończonością, jakkolwiek w średnich wiekach wiele silnych serc usiłowało wcielić je w życie, to jednak większość ludzi żyła i żyje dzisiaj w tej dawniejszej niekonsekwencji, świadczącej, że im skrzydła obcięto, podczas gdy obywatele starożytnych narodów posiadali etykę, którą wcielali w życie, co czyniło ich jednolitemi, stylowemi postaciami. Że zaś dziewiętnaście wieków dowiodło, iż nie można w społeczeństwie, utworzonym z ludzi i przez ludzi trzymać się w praktyce zasad Chrystusa, jako nieomylnych a świętych prawideł, a zatem zdołamy uniknąć niemoralnej dwulicowości tylko na tej drodze, na którą już wiele jednostek wstąpiło, wołając z Prometeuszem:

„Czyżes ty samo nie dokonało wszystkiego,
Ty święte, grzejące serce?”

Innemi słowy mówiąc, przekonali się oni, że i chrystjanizm jest dziełem ludzkim, i zarówno jak żadne dzieło ludzkie, nie mieści w sobie wiecznej i bezwzględnej prawdy.

Gdy zatem człowiek przestanie wpajać w dzieci swe wiarę w ojcowską Opatrzność, bez woli której żaden wróbel z dachu nie spadnie, będzie mógł w jej miejsce wpoić wiarę nową — w boskość prawidłowego porządku zjawisk

tego świata. Na tem nowem pojęciu religijnem zostanie zbudowana nowa etyka, która człowieka napełni czcią dla nieubłaganego związku między przyczyną i następstwem, związku tak ścisłego, że go żadna „łaska” rozerwać nie może. Pewność ta istotnie rządzić będzie jego czynami, i nie będzie się on kołysał marzeniami i nadziejami w Opatrzność i w przebaczenie, które mogą pewne następstwa jego czynów uchylić. Tę nową etykę, stwierdzaną codziennie przez życie rzeczywiste, można przeprowadzić konsekwentnie. Żadne jej przykazanie nie pozostanie czczeniem słowem. W tej etyce zaś znajdują zastosowanie wszystkie te głębokie słowa, które kiedykolwiek wygłosił Jezus, Budda i inne wielkie duchy ludzkości. Z tych słów będą ludzie zawsze czerpali zbudowanie, t. j. materiał do budowy swej własnej duszy, lecz będą mieli zupełną wolność od każdego z nich brać tylko ten materiał, który się nadaje do stylu ich indywidualnej budowy, nie uważając wzoru lub słów jednego lub drugiego, jako absolutnie obowiązujących.

Wtedy duszy dziecięcej nie będą zmywały łzy skruchy lub strachu przed karą piekielną, nie zbrudzi jej bezmyślny realizm, pogardliwa nieufność, które padają z pękniętych purchawek pięknych słów, niby pył wilgotny. Wtedy natury miękkie, zarówno jak silne, wzrastać będą w szczęśliwej i z odpowiedzialnością połączonej wierze w swą własną osobistość, w swe własne siły. Puls ich woli silnie bić będzie, poruszany ciepłą, czerwoną krwią. Nikt nie będzie ich skłaniał do pokory, zmuszał do uznania się równym każdemu lub komukolwiek, przeciwnie, będą ich utwierdzać w ich świętem prawie wyciśnięcia własnego piętna na swych radościach, cierpieniach i czynach. Będą oni zachęceni do czynienia dobrze w miarę sił, a także do poszukiwania dobra wedle własnego uznania, byle się zatrzymywali u tych granic, poza którymi zaczynają się prawa innych.

Póki jednak dom i szkoła przeprowadzają ciągle kompromisy między dwoma przeciwstawnymi poglądami, ani jeden ani drugi nie może dostarczyć nic istotnie cennego dla wychowania.

Raz już wykazywałam, że w jednej i tej samej szkole można wykładać kościelną naukę religji i do pewnego stopnia budzić zamięłowanie przyrody i udzielać jej znajomości; że można także w tej samej szkole tłumaczyć rozwój przyrody i dziejów w związku z nauką historii religji, przyczem na pierwszym miejscu można stawiać religję żydowską i chrześcijańską, a z pomocą biblii budzić cześć i miłość dla Chrystusa i jego nauki moralnej. Opierając się na powyższych pobudkach, można wybrać plan pierwszy lub drugi. Jednakże przedstawiać na lekcjach religji Mojżesza i Chrystusa, jako zwiastunów bezwzględnej prawdy, na lekcji przyrody tłumaczyć teorię Darwina, to więcej niż cokolwiek wyradza niekonsekwencję, moralny indyferentyzm i brak charakteru, bezsilność, brak woli... Wszystko, co przeżyłam od tej pory, utwierdziło mnie w przekonaniu, wypowiedzanem już wówczas: „że najważniejszą rzeczą nie jest to, jakie mamy zapatrywanie na życie, choć i to ma doniosłe znaczenie, lecz czy mamy dość silną wiarę, by pewien pogląd życiowy uczynić swoim własnym i dosyć energji, by go wcielić w życie. Nic tyle nie osłabia energji moralnej podrastających pokoleń, jak dualistyczny pogląd na życie, który one ze szkoły wynoszą. Jeżeli więc nie chcemy osłabiać wiary ani energji młodego pokolenia, szkoła musi uczynić wybór, a nie wahać się między dwoma systemami wychowawczemi i dwoma poglądami na świat.

Kwestja kompromisu w tym wypadku nie jest tylko kwestją praktyczną; jest ona najważniejszą kwestją zasadniczą wychowania.

*

*

*

Od czasu, gdy napisałam te słowa, wygłoszono dużo zdań w tej kwestji. Mianowicie sensację wywołała książka p. t. *Mojżesz i Darwin*, drukowana w r. 1890. Autor wykazuje tam, jak głęboko darwinizm przeniknął naszą wiedzę i kulturę, i jak dalece hamuje się oświatę ludu przez to, że go się trzyma zdaleka od prawd wiedzy współczesnej, a wciąż zmusza do obracania w kole wyobrażeń religijnych.

Przez naukę religji dopuszczamy się występku przeciw prawom psychologicznego rozwoju, gdzie dzieci, niezdolne do myślenia o abstrakcyjnych pojęciach, wtajemniczamy w teologiczny system. Najgorszem jest jednak to, że na uniwersytetach wykładamy teorię rozwoju, jako naukową prawdę, podczas gdy w tem samym państwie w szkołach elementarnych, przez rząd założonych i utrzymywanych, wbrew temu wszystkiemu, czego dzieci uczy wiedza i życie, wyklada się mojżeszowe podania o stworzeniu świata: jest to niemoralny i nieuczciwy sposób postępowania, i należałoby mu koniec położyć.

*
* *

Pewien szwedzki astronom znakomicie dowodził, że w miarę jak wiedza nasza postępuje, religja przestaje wyrokować o tem, co się w granicach naszej wiedzy mieści. Im więcej zdobywamy wiedzy, tem bardziej zacieśnia się zakres rzeczy nadprzyrodzonych, tem mniej wierzymy w interwencję siły boskiej, tem mniej konkretne stają się nasze wyobrażenia o śmierci i pośmiertnem życiu. Nie znaczy to jednak bynajmniej, aby uczucia religijne miały wygasnąć, jakkolwiek nie karmimy ich już wiarą w objawienie boskie i nadprzyrodzoną interwencję. Zawsze znajdują one jeszcze swój wyraz w idealizmie, a bez religijnej wiary i religijnego

natchnienia żadnych idealnych celów urzeczywistnić nie można. Chodzi o to, zdaniem autora, by utrzymać religijny nastrój, choć się przestarzałe pojęcia religijne utraci.

Jest to punkt, rozstrzygający w całej tej kwestji. Również i mojem głębokiem przekonaniem jest, że człowiek bez religijnego nastroju uczuciowego nie może zdążyć do żadnych idealnych celów, nie może sięgać wzrokiem poza swe osobiste interesy, ani urzeczywistniać celów wyższych kosztem osobistych ofiar. Natchnienie religijne rozszerza nasze dusze i skłania nas do działania, które za doskonale uważamy. Ponieważ jednak chrześcijaństwo zacieśnia dusze i nie może już naszego działania w każdym kierunku wiązać w całość — dlatego bardzo wielu poważnych ludzi właśnie z pobudek religijnych oddała się od niego. Tołstoj z właściwą mu jednostronną bezwzględnością i siłą wyjaśnił, dlaczego oni później nie powinni udzielać swym dzieciom nauki religji chrześcijańskiej. Mówi on: „My już tak przywykliśmy do kłamstw religijnych, że nie spostrzegamy nawet, jak dalece nauka kościoła jest okrutną i naiwną. My tego nie spostrzegamy, lecz dzieci to odczuwają, a duszę ich nauka ta wypacza. Musimy jasno zdać sobie sprawę z tego, co czynimy, gdy wychowujemy dzieci w tak zwanych naukach religijnych. Czyste i niewinne, nigdy jeszcze nieoszukane i niesplamione oszustwem, zwraca się dziecko do nas, znających życie, i pyta, jakich zasad powinien trzymać się człowiek w życiu? I cóż mu odpowiadamy? Zwykle uprzedzamy pytanie w ten sposób, że opowiadamy mu legendę żydowską, tę historję ciężką, niedorzeczną, a przedewszystkiem niemoralną. Podajemy jako świętą prawdę to, o czem sami wiemy, że jest niemożliwe i dla nas nie ma znaczenia; że przed sześciu tysiącami lat zdumiewająca i okrutna istota, którą nazywamy Bogiem, postanowiła stworzyć świat i człowieka, że ten pierwszy człowiek zgrzeszył, i że ten

gniewny Bóg za ten grzech ukarał nietylko jego, lecz nas wszystkich, cośmy niczem nie zawinili; że on sam za ten grzech wkońcu ucierpiał, gdyż wydał na śmierć swego syna, wreszcie, że głównym celem naszym w tem życiu powinno być szukanie sposobów prześlągnięcia tego Boga, by uniknąć cierpień, które dla nas przeznaczył.

Mniemamy, że to wszystko nie ma znaczenia, że nawet dziecku pożytecznem być nie może, i z przyjemnością słuchamy, jak ono te wszystkie okropności powtarza. Nie zastanawiamy się nad tem, jaki straszny przewrót duchowy odbywa się w duszy dziecka w takich chwilach, choć my tego nie miarkujemy. Wyobrażamy sobie tę duszę jako czystą tablicę, na której pisać można, co się komu podoba, ale mylimy się.

W dziecku tkwi jakieś mgliste przecucie początku wszechrzeczy, potęgi, której podlega; posiada ono niejasne i nicokreślone, nie dające się wypowiedzieć słowami, lecz jako uczucie, napełniające jego istotę — także samo uczucie, jak człowiek myślący, i oto nagle mówimy dziecku, że władcą i twórcą wszechświata jest istota niemądra, potworna i okrutna. Dziecko ma niejasne wyobrażenie o celu życia, o tem, że jest nim szczęście, z miłości wzajemnej płynące. My natomiast uczymy je, że celem życia wogóle jest kaprys tego nierozumnego Boga, a naszym osobistym celem jest uniknięcie kar wiecznych, przeznaczonych dla wielu, i cierpień, jakie Bóg na nas zsyła. W dziecku drzemie przecucie, że człowiek ma bardzo skomplikowane obowiązki i to moralnej natury; my natomiast uczymy je, że najwyższy nasz obowiązek polega na ślepej wierze, na pacierzach, na wymawianiu pewnych słów przy pewnych okolicznościach, na zjadaniu chleba i picciu wina, które mają przedstawiać ciało i krew Pana Boga. Sądzimy, że to wszystko nie ma poważnego znaczenia, a jednak wpajanie takich nauk

pod nazwą nauki religji jest największą zbrodnią przeciw dziecku, jaką sobie tylko wyobrazić można.

Rządy i klasy posiadające potrzebują tego kłamstwa, i ono jest podporą ich potęgi: dlatego klasy rządzące zawsze się tego domagać będą, by je wpajać w dzieci, a tym sposobem utrzymać również ich hipnotyzujący wpływ na dorosłych. Ale ci ludzie, którzy dzisiejszy niesprawiedliwy porządek rzeczy zmienić pragną, a zwłaszcza ci, którzy swym dzieciom dobrze życzą, muszą się całą siłą przeciw temu niebezpiecznemu otumanianiu bronić. Gdyby dzieci mogły być zupełnie obojętne na kwestje religijne, gdyby im była obca wszelka pozytywna religja, byłoby to znacznie lepsze, niż najdoskonalszy nawet wykład żydowsko-chrześcijańskiej religji.

Każdy, kto pojmie, czem to jest dla dziecka, gdy mu się kłamstwo za świętą prawdę podaje, nie powinien mieć ani cienia wątpliwości, co mu uczynić należy, choćby sam nie mógł swym dzieciom żadnego osobistego religijnego przekonania użyzyć.

Gdybym ja miała dziecku podać zarys nauki religijnej, którą uważam za prawdziwą, powiedziałabym mu: przyszliśmy na świat i żyjemy na nim nie z własnej naszej woli, lecz z woli kogoś innego, kogo Bogiem nazywamy. Dlatego tylko wtedy czynimy dobrze, gdy postępujemy zgodnie z Jego wolą. Jego wola zaś dąży do tego, byśmy wszyscy byli szczęśliwi, ale dla osiągnięcia tego celu istnieje jeden środek, t. j. by każdy człowiek względem drugich tak postępował, jak pragnie, by oni postępowali względem niego.

Na pytanie: Jak powstał świat? Co nas czeka po śmierci? — odpowiadam co do pierwszego, że o tem nic nie wiem, i że to zresztą nie ma dla mnie znaczenia. Co do drugiego, że wola tego, który nas stworzył dla szczęścia, zdoła nas zapewne i po śmierci do tego celu zbliżyć.

W tym, jak w wielu innych razach, gdy dorośli nie mogą się zgodzić na to, czego dziecku potrzeba, powinniśmy się postarać dowiedzieć czegoś nie od dorosłych, lecz od dzieci samych.

Przekonywamy się, że dziecko bardzo wczesnie zajmować się zaczyna odwiecznymi zagadkami ludzkości, kwestją początku i celu rzeczy. Równocześnie jednak przekonujemy się także, że niespaczona prostota i niewinność dziecięca sprzeciwia się chrześcijańskiemu wyjaśnieniu świata póty, póki jego rzetelność i szczerłość się nie przytępi, i dziecko albo obojętnie przyjmuje udzielane nauki, albo w duszy przeczy temu, co ustami powtarzać musi, albo też wkońcu serce jego chwyta się tego jedynego pokarmu, którym jego religijne potrzeby zaspokajamy. Własne moje wspomnienia z dzieciństwa skłoniły mnie wczesnie do obserwacji nad religijnymi pojęciami dzieci, i jestem w posiadaniu notatek, zebranych w ciągu dwudziestu pięciu lat o tej kwestji. Przypominam sobie, jak gorąco znienawidziłam Boga, gdy, mając lat 6, słyszałam o śmierci Chrystusa, którą z woli Boga poniósł dla odkupienia win. Pamiętam też, jak mając lat 10, zaprzeczyłam Boskiej Opatrzności, gdy umarł młody robotnik i osierocił żonę i pięcioro dzieci, którym był tak bardzo potrzebny. Moje rozmyślenia nad istnieniem Boga doprowadziły mnie do pewnego rodzaju wyzwania; napisałam na piasku: „Bóg umarł” i myślałam przytem, że jeżeli jest Pan Bóg, to ześle na mnie piorun i zabije mnie.

Ponieważ jednak w dalszym ciągu słońce świecić nie przestało, kwestja była dla mnie na pewien czas rozstrzygniętą — lecz potem powróciła znowu na porządek dzienny.

Nie otrzymywałam żadnego innego wychowania religijnego, prócz czytania biblij rano, niedzielnego kazania i nigdy nie-objaśnianych lekcji katechizmu. Nowy Testament natomiast czytywałam dla przyjemności. Stamtąd nauczyłam się kochać Chrystusa tak gorąco, jak wielkie osobistości, o których czytałam. Gdy jednak podczas przygotowania do konfirmacji otrzymywałam objaśnienia biblij, gdy każdy punkt, każde imię w ewangeljach tłumaczono, gdy każde zdanie rozsiepywano na nitki dla wykazania, że się proroctwa spełniły, i wydobyć budującego ukrytego sensu słów, które niegdyś były dla mnie tak proste — tak naprzykład dogmat o Trójcy świętej miał być zawarty już w drugim wierszu Genesis — wówczas zrobiłam okropnie smutne odkrycie: że żywa księga mego dziecięcego serca i dziecięcej wyobraźni mogła być tak kamiennie martwa.

Mogłabym przytoczyć niezliczone przykłady religijnej obojętności, wynikającej z nauczania religji i moralnych strat, które pociąga za sobą nasz prozelityzm. Słyszałam, jak sześćoiletnie dzieci ze zgrozą mówiły o tem, że ich czteroletni braciszek kopał szpadelkiem w niedzielę, a kiedy indziej znów sześćoiletni chłopiec, którego pewnej niedzieli już na trzecie nabożeństwo prowadzono, w obecności mej na głos rozważał, czyby to już nie było znośniej odrazu iść do piekła?

Żydowsko-chrześcijańskie pojęcie Opatrzności, która wszystko stworzyła i utrzymuje i wszystko doskonałem uczyniła, tak jest sprzeczne z tem, czego nas uczy doświadczenie i teoria ewolucji, że nawet w formie logicznego eksperymentu nie można próbować pojednać tych dwóch wyobrażeń, a tem mniej praktycznie zapomocą słownego kompromisu. Dziecko ze swą bystrą naiwnością nie tak łatwo oszukać się daje. Jeżeli nie chcemy mu mówić prawdy, to lepiej nie mówmy mu nic o życiu, o życiu w jego jedności i róż-

norodności, jego niezliczonych aktach twórczych, jego niezmordowanej, nieustającej twórczości, jego prawdziwości odwiecznej i boskiej.

Innemi słowy, znaczy to, że gdy dziecko zacznie myśleć o Bogu, ani nie można dla niego uratować chrześcijańskiego Boga, któremu się nauczyło ślepo ufać, ani też nie można dziecka przygotować do nowego pojęcia Boga z jego religijną, t. j. wiążącą i podnoszącą potęgą, do pojęcia Boga, którego objawieniem jest gwiazdziste niebo i przecucie wieszczce, głębiny morskie i głębie ludzkiego serca, Boga, który się objawia w życiu i jest życiem samem.

Nic lepiej nie świadczy o słabości i nieszczerości tej wiary, jaką wyznają współcześni myślący ludzie, jak to, że dzieci swe uczą tego, czem własny ich umysł nie żyje, ale uważają to za niezbędne dla moralności i społecznej przyszłości swych dzieci.

Gdy przejdziemy do pojęcia Opatrzności, do pojęcia odkupienia, spotykamy się z tą samą, naturalną logiką dziecięcą.

Dziewczynka, która, będąc sama jedynaczką swej matki, na wiadomość, że Bóg swego jednorodzonego syna wydał na śmierć, zawołała: „Jakże mógł pan Bóg pozwolić zabić swe jedyne dziecko? Tybyś tego przecie ze mną nie zrobiła!” i chłopczyk, który rzekł: „To dla nas bardzo dobrze, że Żydzi Chrystusa zamordowali, i nam się teraz nic złego nie stanie!” — przedstawiają dwa biegunowo przeciwne poglądy na odkupienie, uczuciowy i praktyczny, a między temi biegunami zakreślone są wszystkie równoleżniki. W zakres humorystycznych, ale całkiem naiwnych wyobrażeń dziecięcych zaliczyć można projekt pewnej dziewczynki, by Matkę Boską nazywać panią Bogową, oraz opowiadanie pewnego chłopca, że mu w szkole mówiono o Panu Bogu i o tych innych panach, t. j. o Trójcy Świętej.

Na lekcjach katechizmu i historii biblijnej zbierać można niezliczone dowody, jak dzieci fałszywie rozumieją pojęcia i fałszywie czytają wyrazy. Typowe przykłady w tym razie stanowią dwaj chłopcy, z których jeden, słysząc ostrzeżenie, by swą lampkę trzymać wpogotowiu, zawołał z radością: „A my mamy naftę darmo!”; drugi zaś, zapytany, czy chce się odrodzić? — odpowiedział: „nie, bo mógłbym się odrodzić dziewczynką”.

Dziewczynka, którą pocieszano, że nie powinna się bać ciemności, bo Pan Bóg jest przy niej i pociemku, prosiła matkę, by wzięła Pana Boga, a lampę przyniosła.

Inna znowu, której pokazywano obrazek, przedstawiający chrześcijańskich męczenników na arenie, zawołała ze współczuciem: „Ach! ten biedny tygrys nie dostał żadnego chrześcijanina!” Oto tylko parę z niezliczonego mnóstwa przykładów, dowodzących, jak dzieci tłumaczą sobie pojęcia religijne, które podajemy, wtlaczając ich myśl w koło wyobrażeń, które albo pojmują czysto materjalnie, albo przyjmują na ślepo.

W kole wyobrażeń dziecka, które się w podobnych do powyżej wymienionych anegdotach odbijają, lub też w wykrzykniku pewnej dziewczynki, która, słysząc, że się urodziła o jedenastej wieczorem, zdumiona zapytała: „Czy wolno mi było tak późno w noc siedzieć?”, pojęcia takie, jak grzech pierworodny, upadek człowieka, zmartwychwstanie, zbawienie — z natury rzeczy są najprzód czczemi wyrazami, a potem strasznie ciemnymi wyrazami. W całym mojem życiu obawa piekła nie zaprzętała mię ani na pięć minut. Znam jednak dzieci, a nawet i dorosłych, którzy są męczennikami tego strachu. Znam też dzieci, które, słysząc w szkole, że wiara w piekło jest obowiązującą, martwiły się tem, że mama w piekło nie wierzy, a zatem musi być bardzo złym człowiekiem.

Istotnie bardzo dawno odbiegliśmy od tych czasów, gdy, jak trafnie jeden z historyków cywilizacji mówił: „Strach przed piekłem przez całe życie wisiał nad człowiekiem, jak cień skrzydeł wiatraka nad oknami młynarza”, od owego czasu, gdy boskie postacie nieustannie ukazywały się oczom wiernych, a cud należał do zwykłych, codziennych wyobrażeń, wprost przeciwnie jak dziś, gdy nawet wierzący zupełnie go nie uwzględniają i z nim się nie liczą; póki jednak przez naukę religii nie przestaniemy podtrzymywać wiary w djabła, opatrność i cuda, jasny promień cywilizacyjnych, t. j. naukowych a nie zabobonnych poglądów, nie rozświetli ciemności, w których lęgną się mikroby obłądki i okrucieństwa.

Pojęcia dzieci o niebie są zwykle znakomitami dowodami realizmu dziecka. Pewien chłopiec utrzymywał, że jego braciszek nie mógł iść do nieba, bo musiałby tam wejść po drabinie, a nie było mu wolno na drabinę wchodzić, uważano to za nieposłuszeństwo. Jedna dziewczynka znowu, słysząc, że babcia jest w niebie, pytała się, czy Pan Bóg ją trzyma, żeby nie spadła. Oto, między innymi, przykłady zmysłu rzeczywistości u dziecka, który zwykle przez nasze odpowiedzi na podobne kwestje sprowadzamy na manowce. Jeżeli nam na to zarzucą, że wyobrażenia dziecka potrzebuje mitu i symbolu, to odpowiedzieć można w sposób bardzo prosty. Nie można dziecka pozbawiać igraszek wyobraźni, ale nie można mu tych igraszek podawać, jako poważną prawdę. Nie trzeba się dziwić, gdy dzieci same tworzą sobie o rzeczach duchowych realistyczne pojęcia, nie należy też tego zwalczać, zarówno jak innych szerszych objawów życia duchowego u dzieci. Dopiero wtedy paczą one prostotę i naiwność dziecięcia, gdy są podawane jako najwyższe prawdy życiowe.

Znam dzieci, które do niewiary skłoniły słowa Chrystu-

sa, że wszystko, o co z żywą wiarą prosić będą, będzie im dane. Tak, na przykład, pewna dziewczynka, zamknięta za karę w ciemnym pokoju, prosiła Boga, by okazał ludziom, jak ją niesprawiedliwie osądzili, i zapalił w ciemnościach lampkę drogich kamieni; inna znów modliła się o ratunek dla chorej matki, a inna nad trumienką towarzyski swych zabaw modliła się o jej zmartwychwstanie. Dla wszystkich zaś chwila, w której się przekonały, że ich żarliwa, w głębokiej wierze odmawiana modlitwa nie została wysłuchana, była punktem zwrotnym ich życia. Moralne oburzenie, jakie wywołują w dzieciach wszystkie krzywdy Starego Testamentu, np. faworyzowanie Jakóba z krzywdą Ezawa, mogłam i własnem i cudzem stwierdzić doświadczeniem, a wyjaśnienia, które dziecko w takich razach słyszy, napełniają je ukrytą pogardą. Gdy zaś wkońcu dziecko przekona się, że starsi sami w to nie wierzyli, co dziecku jako religję narzucali, wówczas na całe życie traci ono zdolność do czci i wiary—t. j. tę właśnie, na której się całkowicie uczucie religijne opiera.

Nie mówię tu bynajmniej o bohaterach i bohaterkach pietystycznej literatury dziecinnej, o ich nawróceniach i świętości. Od takiej literatury mogą rodzice dzieci uchronić. Mówię tu tylko o tych poglądach życiowych, które często wbrew woli rodziców narzuca się dziecku, które obniżają jego pojęcie Boga, Chrystusa, przyrody, podczas gdy dziecko pozostawione samo sobie tworzy sobie o nich pojęcie wielkie lub naiwne i proste, o tych poglądach, które są źródłem przesądów i bezużytecznych cierpień. Potrzebę religijnych uczuć, silnej wiary, świątobliwej żarliwości powinny dzieci zaspokajać, czerpiąc wrażenia z biblij, z literatury powszechnej, nie wyłączając religijnej, np. z buddyzmu; z wizerunków wielkich a także i świętych ludzi, których wzniosłe dążenia cechowały, wreszcie z takich książek dla dzieci, które w zdrowym kierunku takimi tchną dążeniami. Żadnemu jednak

dziecku dla jego religji i wykształcenia nie potrzeba katechizmu, ani teologii, ani żadnej innej historii kościoła, prócz tej, która się organicznie wiąże z historją powszechną, a w której należy główny kłaść nacisk na herezje, by dzieci przekonać, że każda nowa prawda była przez współczesnych herezją nazwana. Stanowi to nawet najlepszy negatywny środek dla poznania prawdy. Nawet w takim religijnem wychowaniu, jakie mam na myśli, dziecko musi napotkać pewne sprzeczności, lecz musi je samo w sobie rozwiązać lub pogodzić, gdyż to stanowi właśnie część wychowania, przez które przygotowujemy do życia; ileż i w niem bowiem napotka ono sprzeczności, z któremi będzie musiało dawać sobie radę. Ta praca wewnętrzna jednak ani pobożności dziecka, ani jego moralnego zdrowia nie osłabi, jak ciasna bigoterja lub świętoszkowska obłudą, fanatyzm, oszukiwanie rozsądku, duchowa oschłość lub obrażone poczucie sprawiedliwości, a to wszystko wynika z dzisiejszego religijno-chrześcijańskiego wychowania! I dziś i w przyszłości rozstrzygnie dziecko łatwiej wszystkie duchowe zagadki, gdy jego subtelne poczucie moralne, jego bystra logika nie zostaną stępione przez dogmatyczne odpowiedzi na wiekuiste zagadnienia, nad któremi dziecko niemniej niż myśliciel się głowi.

*

*

*

Najgorszą stronę obecnie rozpowszechnionej nauki religji wskazał już Kant, a mianowicie, że póki moralność opieramy na nauce kościoła, działamy pod wpływem fałszywych pobudek. Należy unikać danego czynu nie dlatego, że Bóg go zakazał, lecz dlatego, że on jest niesprawiedliwy, nie dlatego, należy być dobrym, że złych oczekuje piekło, a dobrych niebo, lecz dlatego, że dobro ma wyższą wartość niż zło. Do

uwag Kanta należy dodać jeszcze, iż nauka o ułomności natury ludzkiej, która czyni człowieka niezdolnym do pełnienia dobra o własnych siłach bez pomocy boskiej osłabia moralnie, podczas gdy wiara w siły własne i poczucie odpowiedzialności moralnie nas krzepią. Wiara w to, że człowiek jest nieodwołalnie ułomnym i grzesznym, sprawiła, iż takim pozostał.

Jeżeli zatem przyszłe pokolenie ma mieć duszę prostą i jasną, należy przedewszystkiem za jednym zamachem wykreślić z istnienia dzieci i młodzieży katechizm, historję biblijną, teologję i historję kościelną.

Chylić czoło przed nieskończoną i tajemniczą głębią istnienia ludzkiego po tej i tamtej stronie grobu, rozróżnić istotne wartości moralne, oceniać i wybierać, przejąć się nawskroś poczuciem międzyludzkiej solidarności i własnego obowiązku, ze względu na ogół rozwinąć potężnie i wysoko swą własną indywidualność, patrzeć na wzniosłe wzory, czcić boskość i sprawiedliwość wszechświata w biegu, w rozwoju i duchu ludzkim — oto nowe nabożeństwo i nowa religja czci i miłości, która dzieci nowego stulecia krzepić będzie siłą, zdrowiem i pięknem.

*
* *

Ona też położy koniec temu pojęciu Boga, które „pomocy Bożej” używać każe w walkach o zdobycze terytorjalne, o pognębienie innego narodu lub wyzyskanie go. Zrozumiemy nareszcie, że bluźnierstwem jest mieszanie imienia Boga do starć namiętności ludzkich. Przekonamy się, że patriotyzm, podniecany egoizmem i pychą, jest najbezbożniejszą, najbardziej niehumaną, najzłobniejszą ze zbrodni, które człowiek święty majestat życia obraża. Te umysły, które dziś jeszcze umieją pogodzić przeciwieństwa chrystjaniz-

mu i wojny, które w nich nawet czerpią siłę i ulgę, — prosto zwyrodniały przez tysiącletnią umysłową niewolę.

Ludziom z takimi umysłami nic innego wróżyć nie można, jak to, że zginą na puszczy, nie ujrawszy ani razu obiecanej krainy.

Możemy jednak mózgi dzieci uchronić od umysłowego zwyrodnienia, od przesądu, że patriotyzm, że nacjonalizm, który prawa innych narodów narusza, ma coś wspólnego z boskimi pojęciami. Uczmy dzieci, że odrębność narodu, rozwój jego sił, niezależność są dla niego równie niezbędne, jak dla jednostki, że są warte wszelkich ofiar. Uczmy je, że zagłębianie się w dzieje swej ojczyzny, w jej przeszłość i teraźniejsze życie są dla nich niezbędnym warunkiem ich własnego rozwoju; uczmy je marzyć pięknie i gorąco o przyszłości ich kraju i o ich własnej pracy dla tej przyszłości.

Uczmy je także mierzyć wzrokiem przepaść, jaka oddziela tę miłość ojczyzny od owego egoizmu, który patriotyzmem nazywamy. W imię tego to patriotyzmu wielkie państwa gnębią małe, w jego imię zbroiła się Europa dziewiętnastego wieku pod wpływem myśli odwetu, w imię jego u schyłku wieku patrzyliśmy na czyny przemocy na Wschodzie i Zachodzie, Północy i Południu.

Militaryzm i klerykalizm — oba reprezentują i chcą powagi w przeciwieństwie do zasady samodzielnych badań i doświadczeń — łączą się ściśle między sobą, lecz nie są tem, czem się mienia — patriotyzmem i religją: te ostatnie bowiem obejmują pewne łączności obywatelskiej wolności i prawa, wykraczające poza sferę interesów jednostkowych, klasowych i narodowych, łącząc różne grupy ludzkości w obrębie narodu w ogólnym interesie całości, a różne narody w obrębie ludzkości w wielkich kwestjach życiowych. Ale militaryzm i klerykalizm gnębią wolność zasadą powagi, niepodległość — dyscypliną, zmysł obywatelski solidarności —

żądzą chwały wojennej, poszanowanie prawa — honorem wojskowym. W Niemczech pod hasłem chrystjanizmu i militarystyki ucierpiało mocno bezpieczeństwo prawne obywateli i wolność kulturalna, pod hipnotycznym wpływem tych hasła wielu skądinąd zacnych obywateli angielskich, francuskich i innych przyklaskiwało bezprawiom, przez swój naród wyrządzanym.

A wszystko to trwać będzie dalej, ludy będą coraz bardziej gnębione i tłoczone ku ziemi pod ciężarem coraz większych uzbrojeń, prawa małych narodów zawsze będą gwałcone przez narody wielkie i to nawet wtedy, gdy dzisiejsze wszechświatowe mocarstwa, tak jak wszystkie dawniejsze, rozpadną się skutkiem własnego nadmiernego wzrostu. Nic się nie zmieni, póki matki w duszach swych dzieci nie będą zaszczepiały uczucia ludzkości przed uczuciem patriotyzmu, póki nie będą ich uczyły współczucia dla wszystkich istot żyjących, roślin, zwierząt i ludzi, póki ich nie nauczą, że współczucie jest nie tylko podziałem cierpienia, lecz i radości, i że jednostka potęguje i bogaci swe życie, gdy uczestniczy w uczuciach innych jednostek i narodów. Potrwa to tak długo, póki matki nie zaszczepią w duszach dzieci niezachwianej pewności, że patriotyzm, który w interesie własnego narodu depcze prawa narodów innych, zasługuje na potępienie. Gdy potem dzieci te dorosną i samodzielne życie rozpoczną, będzie ono zgodne z temi wyobrażeniami. Gdy w umyśle dziecka pojęcie nacjonalizmu wolne będzie od pojęcia pychy i bezprawia, pojęcie Boga od kłajającej je przymieszki brudnego patriotycznego egoizmu, — wtedy i pojęcie wojownika uszlachetnione zostanie. Zostanie, gdyż nie będzie się łączyło z wyobrażeniem ślepego posłuszeństwa i ciasnej pychy klasowej. Wyraz ten będzie oznaczał wówczas człowieka i obywatela, posiadającego te same cywilizacyjne interesy, te same pojęcia prawne, tę samą mi-

łość wolności i poczucie honoru, co inni współobywatele, obrońcy ojczyzny, którego waleczność zapalać się może jedynie w obronie najświętszych praw ludzkich i obywatelskich. Samoobrona osobista czy narodowa powinna wbrew zasadzie chrystjanizmu być przedstawiona jako jedna z największych powinności. Powiedzmy raczej, że dziecko czuje to instynktownie, póki my tego instynktu nie skrzywimy. Dziecko widzi dobrze, że gdyby człowiek zły nie napotykał oporu, opanowałby dobrych. Wie, że w takim razie uczciwość i wyższość padałyby ofiarą niższości i bezprawia.

Instynkt samoobrony jest pierwszym zarodkiem społecznego poczucia sprawiedliwości, a trafny i nieobałamucony sąd dziecka rządzi się tem poczuciem i przy ocenie historycznych faktów. Nigdy naprzykład nie wątpi, że Wilhelm Tell miał słuszość, a każda prosta chłopięca dusza czci Andrzeja Hofera. Dziecko ze swą naturalną swobodą i prostotą umysłu odrzuca wszelkie sofizmaty, pominąwszy te dzieci naturalnie, których objaśnienia katechizmowe beznadziejnie nie ogłupily.

Na zakończenie tego wszystkiego, co tutaj o nauce religji mówiłam, przytoczę wyznanie pewnego dziesięcioletniego chłopca, uczynione po trzechletnim ślęczeniu nad katechizmem i historją świętą: „W nic z tego wszystkiego nie wierzę! Myślę, że gdy ludzie zmądrzeją, każdy będzie miał swą własną wiare, jak każdy ma swoją własną twarz!”

Ten mały filozof powyższemi słowami nieświadomie scharakteryzował najpoważniejszy duchowy uszczerbek, jaki nam nauka religji przynosi. Polega on na tem, że narzuca się ludziom pogląd na życie niby równe maski, zakrywające ich własne duchowe oblicza, podczas gdy przecież do warunków wolności i praw duszy należy, by sobie urobić własną, niezachwianą wiare, w którejby można żyć i umierać. Szukanie ideału prawdy poza sobą, uważanie go raz

na zawsze za ustalony i określony, oto co stanowiło do dzisiejszej pory największe niebezpieczeństwo dla człowieka.

Gdy natomiast każde dziecko przy pierwszych chwiejnych krokach swych słabych nóżek będzie się czuło twórcą nowych odkryć w obszarze nieskończoności, która przed nim leży — wtedy dopiero w krainie życia syn królewski przestanie pełnić służbę parobka, niby zaginione dziecko na obcej ziemi, lecz z całą siłą woli wygłosi słowa: „Chcę wstać i iść do mego ojca!” Gdy w średnich wiekach Jaquino di Fiori głosił królestwo Ojca, Syna i Ducha św. — i głosił je „póki jego włos nie stał się srebrnym, jak korona oliwnego drzewa”, porównywał te trzy królestwa do pokrzywy, lilji i róży, do światła gwiazdy, jutrzeńki i słońca.

Te kazania jego rozbrzmiewają dziś na wszystkich krańcach ziemi. Jednakże marzenie o trzecim królestwie, o czystości lilji i słonecznym blasku wtedy dopiero się urzeczywistni, gdy instynkt dziecięcy, który jest pragnieniem życia i szczęścia, swą promienną swobodą i świeżością rozprószy cienie upadku i upokorzenia człowieka, które nad naszym życiem zaległy. Nie wejdą bowiem ludzie do tego trzeciego królestwa, do królestwa Ducha świętego — ludzkiego ducha — jeżeli się nie staną jako dzieci!

UWAGI I PRZYPISKI.

PRZYŚLUGUJĄCE DZIECIOM PRAWO WYBORU RODZICÓW.

1) Profesor S c h e n k w Wiedniu i profesor A x e n f e l d w Perugji. Poglądy obu należą jeszcze do bardzo wątpliwych hipotez. Lecz w tym wypadku, jak i w wielu innych, okazać się może, że śmiałe hipotezy prowadzą do nowych odkryć.

2) G a l t o n wyłożył swoje poglądy nie tylko w tem głównem dziele, lecz i w innych, mianowicie: „Inquiries into human faculty and its development”, „Life history album”, „Record of family faculties” i „Natural inheritance”.

3) R o m a n e s jest autorem dzieł „Mental evolution in animals”, „Mental evolution in man” — i t. p.

4) Np. W. R. G r e y obrabiał tę kwestję w „Enigmas of life”.

5) Np. w „Primitive Marriage” M c. L e n n a n a i „The human marriage” W e s t e r m a r c k a.

6) Zwłaszcza w „The Physiology and Pathology of Mind”. Jedno z najbardziej znanych dawniejszych dzieł na ten temat jest: „Traité philos. et physiol. de l'hérédité naturelle — P r o s p e r a L u c a s. (Paryż, 1850).

7) „Die Zukunft” około 1895 r.

8) H. S. C h a m b e r l a i n: „Podstawy 19-go wieku”.

9) W e s t e r m a r c k: „The human marriage”.

10) Ukazało się pod męskim pseudonimem H a r a l d G o t e, pod tym pseudonimem jednak ukrywa się kobieta.

11) Po G e o r g e S a n d, która pierwsza odważyła się traktować ten temat, nowsza literatura nierzadko go poruszała, np. E r i k S k r a m w powieści „Gertruda Colbjörnson”, J u l e s C a s e w powieści „Jeune Ménage” — i inni.

12) W specjalnej dziedzinie tej rozległej kwestji podejmował badania jeden z synów Darwina, profesor G. D a r w i n w Cambridge, i udzielał mi wiadomości o ich rezultatach. Chodziło mianowicie o małżeństwa między rodzeństwem i ich wpływ na potomstwo. Poruszył tę kwestję najprzód w *Contemporary Review* 1873 r. w rozprawie „Beneficial restrictions in liberty of marriage”, a potem w „*Journal of the Statistical Society*” 1875, mówił o własnych badaniach, dowodzących niebezpieczeństwa małżeństw między krewnymi. Wylicza on kilka prac, traktujących tę samą kwestję i dochodzących do tych samych wniosków, np.: D-r A r t h u r M i t c h e l l: „On Blood relationship in Marriage”, H u t h: „The marriage of near kins”; M a n t e g a z z a, który i inne studia o pokrewnych kwestjach napisał: „Studio sui matrimoni consanguinei” — oraz inne prace o głuchoniemocie i idyotyzmie, stwierdzające związek tych zjawisk z małżeństwami między krewnymi. Według różnych innych autorów małżeństwa takie sprowadzają również bezpłodność i śmiertelność wśród potomstwa. Jeżeli dzieci unikną niebezpieczeństw, spadają one na wnuki. Od 1880 roku przybyło wiele prac w tym przedmiocie, jakkolwiek już M a n t e g a z z a przytacza 57 autorów, ostrzegających przed zawieraniem małżeństw w familji, a tylko 15-tu takich, którzy je uważają za nieszkodliwe.

W kwestji dziedziczności przestępstw prace L o m b r o s a, T a r d' a, K r a f t — E b b i n g a i innych, tak są powszechnie znane, że tutaj tylko o nich wspomnę, a wymienię kilka nowszych: „L'âme criminelle” przez M. F l e u r y, i „Déterminisme et Responsabilité” przez A. H a m o n.

NIEZRODZONE POKOLENIA I PRACA KOBIECA.

- 1) W „Missbrauchte Frauenkraft”.
- 2) „Frau Bürgelin und ihre Söhne” G a b r j e l i R e u t e r.
- 3) W czasie uroczystości majowej w 1894 r. o kobiecie i normalnym dniu roboczym.
- 4) Kto chce mieć jakiegokolwiek pojęcie o wpływie pracy w kopalniach na kobiety, niechaj czyta „Germinal” Zoli.
- 5) W Anglii przeciętny zarobek ma wynosić 6—7 szylingów tygodniowo za 80 godzin pracy nieraz; w Niemczech 6—9 marek, — a na dodatkowy zarobek liczyć można na ulicy! W Austrii 6—8 koron, ale w ciągu martwego sezonu często zarobku niema wcale.

WYCHOWANIE.

1) W Anglii w dyskusji nad tą kwestją podniesiono, że zepsucie płciowe, pojawiające się w niektórych szkołach męskich, bądź między uczniami samymi, bądź między nauczycielami a uczniami, pozostaje w bezpośrednim związku z karą cielesną. Ten fakt, jako też powtarzające się stale wypadki maltretowania dzieci muszą wkońcu doprowadzić do absolutnego zakazu wszelkiej kary cielesnej w szkole. We Francji ukazały się dwa wielkie dzieła, które dowiodły ścisłego związku między karą cielesną a przewrotnością płciową. Autorem ich jest *J e a n d e V i l l i o t*, a tytuły: „*La flagellation á travers le monde*” i „*Etude sur la flagellation au point de vue médical et historique*”.

2) Książeczka *T a v a s t j e r n a* „Mały Karol”, może przekonać rodziców, ile cierpień przynosi chłopcom o bujnej wyobraźni stosowany obecnie system wychowawczy.

SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI.

1) Pewien wybitny nauczyciel w rozmowie zaznaczał, jak obszerne pole zbytu otworzyłyby się dla pewnej liczby artystów, posiadających wyrobioną technikę, lecz pozbawionych indywidualności i twórczej fantazji. Dla szkoły ma większe znaczenie dobra kopja wielkiego dzieła, niż dziesięć małych fotografii różnych dzieł. Chodzi tylko o wynalezienie właściwych oryginałów do kopjowania. Nie należy zaczynać od tych dzieł sztuki, które się tylko wykształconym znawcom podobać mogą. Boticelli i inni prerafaelici np., portrety starych panów i pan — choćby je malował Velasquez, Franz Hals, Holbein albo Rubens — tak samo nie wzruszają dzieci, jak nie wzruszałby ich Hans Sachs, Chaucer albo Montaigne w oryginale, gdybyśmy chcieli z pomocą tych uczonych ich smak literacki kształcić. Obrazy, czerpane z ich życia, życia pracy, życia rodzinnego, życia zwierząt i przyrody, jak również z życia *znanych* im wielkich osobistości, stanowią naturalny most, łączący sztukę z dzieckiem i z ludem. Nastrój fantastyczny lub mistyczny, który porusza dziecięcą wyobraźnię i podnieca do dalszych marzeń, przywiązuje dziecko do dzieł sztuki. Już i dziś przy ozdabianiu szkoły smak dziecka powinienby rozstrzygać w ten sposób, by dzieci same wybierały z pomiędzy mnóstwa foto-

grafij arcydzieł — architektury, plastyki i malarstwa. Dzieła, uchwalone przez większość głosów dziecięcych, byłyby nabywane do szkoły.

2) „Idrott”, znaczy czyn bohaterski, dzieło bohaterskie lub szlachetne ćwiczenia fizyczne.

3) Czytaj: H a r r y L o w e r i s o n Sweet-Briar Sprays. Później L o w e r i s o n drukował sprawozdanie ze swego pierwszego roku szkolnego w broszurze: Ruskin School Home (Szkolna rodzina Ruskina).

PRACA I PRZESTĘPSTWA DZIECI.

1) W Szkocji policja wzbraniała się występować w roli profesorów. Liga ludzkości (Humanitarian League) gotowała się gorliwie przeciw t. zw. whipping bill, który w przeszłym roku upadł, gdyż nie przeszedł pod obrady parlamentu.

2) Ci, co polecają chłostę, twierdzą, że ból i upokorzenie czyni zatwardziałych uległymi. Przytaczano np. fakt, że prosta groźba chłosty skłoniła jednego więźnia do uległości. To jednak *nie przeszkodziło mu po wyjściu z więzienia nowe przestępstwo popełnić*. Okaże się też, że ani jeden z tych, których chłostą skłaniano do posłuszeństwa, nie poprawił się. Powracają w tym samym stanie zdziwienia do społeczeństwa, które przez brutalne i okrutne kary mnoży występki, wynikające z brutalności i okrucieństwa.

BIBLIOTEKA
Państwowego Liceum Pedagogicznego
w GŁIWICACH

N. _____

SPIS RZECZY.

	Str.
Przedmowa tłumaczki do III wydania	5
Przysługujące dzieciom prawo wyboru rodziców	11
Niezrodzone pokolenia i praca kobieca	44
Wychowanie	73
Bezdomność	126
Morderstwo dusz	133
Szkoła przyszłości	152
Praca i przestępstwa dzieci	194
Nauka religii	212



227

1993-01-15

02.06.1999

2009-09-02

2011-06-2

2013-02-10

227

17659

BIBLIOTEKA DZIEŁ

Dotychczas wyszły z druku:

Nr. 1. Hamaïde A. Metoda Decroly.	5.—
Nr. 2. Jeleńska L. dr. Metodyka pierwszych lat nauczania.	5.50
Nr. 3, 4, 5. Dawid J. Wł. Inteligencja, wola i zdolność do pracy.	12.—
Nr. 6. Sandiford P. Szkolnictwo angielskie.	4.50
Nr. 7, 8, 9. Kierski F. dr. Jan Henryk Pestalozzi, trzy tomy.	12.—
Nr. 10, 11. Claparède E. Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna.	8.50
Nr. 12. Baumgarten Fr. Klamstwo dzieci i młodzieży. (Na podstawie ankiety w szkołach łódzkich).	4.—
Nr. 13. Bovef P. Instynkt walki (psychologia—wychowanie).	6.—

W przygotowaniu do druku:

- Binet A. Pojęcia nowoczesne o dzieciach, 2 tomy (w druku).
 Samorząd w szkole powszechnej (Przykłady realizacji).
 Karpowicz St. Wybór pism.
 Kerschensteiner G. Charakter i jego kształcenie.

W prenumeracie cena tomu B. Dz. P. 3 zł.,
z przesyłką 3 zł. 50 gr.

Inne wydawnictwa pedagogiczne „Naszej Księgarni”:

Bornstejnowa J. Jak urządzać bibliotekę szkolną i domową?	1.50
Dawid J. Wł. O duszy nauczycielstwa.	1.—
Korczak J. Momenty wychowawcze. Wyd. II.	1.—
Miklaszewski W. dr. Nauczycielstwo szkół powszechnych ze stanowiska higieny społecznej.	2.50
Pałkowski A. Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei spółdzielania.	—50
— Oświata pozaszkolna we Włoszech.	—80
Radwan Wł. Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej.	4.50
Rauch-Sobolewska J. dr. Pogadanki o higienie.	
Rzętkowska-Paschalisowa W. Nauka języka ojczystego w szkole powsz., kurs dla kl. III i IV.	—80
Szczesny W. Szkolnictwo zawodowe Rzeczypospolitej Polskiej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców.	3.—
Wierzbicka J. Nauka śpiewu w szkole powszechnej.	1.20
Wojnarowicz P. Nauczanie robót z drzewa.	6.—

17659