

REFORMATORZY WYCHOWANIA

ZASADY WYCHOWANIA NOWOCZESNEGO.

EPOKA ODRODZENIA. — STURM. — SZKOŁY JEZUITÓW. — RA-
BELAIS. — MONTAIGNE. — RATICH. — KOMENSKI. — PORT-
ROYAL. — LOCKE. — J. J. ROUSSEAU. — BASEDOW I FILAN-
TROPINUM. — PESTALOZZI. — FROEBEL. — JACOTOT. —
H. SPENCER.

Przełożył z angielskiego

J. Wł. Dawid.

0540

Wydawnictwo „Przeglądu Pedagogicznego“.

WARSZAWA.

—
1895.

Дозволено Цензурою.
Варшава, 23 Декабря 1894 г.



369



104. 16549

Drnk. K. Kowalewskiego, Mazowiecka 8.

I.

SKUTKI EPOKI ODRODZENIA.

Historia wychowania, jakkolwiek dotąd w wielu krajach w zaniechaniu zostająca, ma wielką przyszłość przed sobą. O ile nie znamy przeszłości, nie możemy rozumieć chwili obecnej, ani też przewidzieć przyszłości. W książce tej mówię mam o Reformatrach, którzy dążyli do zaprowadzenia zmian w stanie rzeczy, jaki znaleźli istniejącym; ale radykalista nie może wyłamać się z pod wpływu przeszłości, zarówno jak konserwatysta nie może jej stereotypowo powtarzać. Przeszłość działa nie tylko przez to, iż jednych ku sobie pociąga, lecz i tem, że odpycha innych. W ostatnich czasach pojawili się myśliciele, którzy ogłosili się za sędziów i mścicieli przeszłości i usiłowań dokładali ku zniszczeniu wszystkiego, co przekazaniem nam zostało. Straszne ich hasłem było: „*Vive la destruction!*” *Vive la mort! Place à l'avenir!* Niech żyje zniszczenie! Niech żyje śmierć! Zróbcie miejsce nowemu porządkowi! Lecz skutkiem samej swej nienawiści, ulegli oni wpływowi przeszłości. „Róbcie wszystko naodwrot, jak robiono dotąd, a robić będziecie dobrze”,

powiedział Rousseau; otóż ta zasada przeczenia czyni przeszłość regulatorem teraźniejszości i przyszłości w stopniu nie mniejszym, jak i wprost przeciwna jej zasada: „Róbcie wszystko tak, jak robiono dotąd“.

Jeżeli nie możemy wyswobodzić się z pod wpływu przeszłości w dziedzinie myśli, to mniej to jeszcze możliwem jest w zakresie czynów. Dla czynów naszych przyzwyczajenie jest tem, czem sprężyna w zegarku. Możemy urządzić tak, iżby zegarek szedł prędzej lub wolniej, ale gdy wyjmiemy z niego sprężyny wcale iść nie będzie. Otóż sprężynę naszych czynów zawdzięczamy przeszłości.

W badaniu przeszłości szczególną uwagę zwrócić musimy na okresy, w których myśl ludzka nowy zwrot przybiera. Takim okresem było Odrodzenie. Wówczas to w świecie cywilizowanym ostatni zwrot nadany został wychowawczemu ideałowi, i lubo dziś, jak się zdaje, weszliśmy w nowy okres zmian, dotąd, być może więcej niż sądzić skłonni jesteśmy, pozostajemy pod wpływem pojęć tych mężów, którzy oddziałali na umysłowość Europy w chwili odrodzenia się studiów naukowych.

Od początku do końca XV stulecia szala wahała się między dwoma rodzajami wykształcenia, i los uczących się zależał od tego, w którą stronę przechylić się miała. W owym stuleciu po raz pierwszy ludzie zdobyli dokładne pojęcie o ziemi, którą zamieszkiwali. Dotąd nie zdawali sobie nawet sprawy, czy mają jakąkolwiek znajomość geografii; nie znajdujemy o niej najmniejszej wzmianki w Trivium i Quadrivium, które w mniemaniu ówczesnem stanowiły całość

wity cykl rzeczy znanych, jeżeli nie wogóle rzeczy poznawalnych. Ale Kolumb i Vasco de Gama stali się wielkimi nauczycielami geografii, i lekcyę ich przyswoił sobie cały świat cywilizowany.

Impuls dany w ten sposób badaniu globu ziemskiego mógł być w początku XVI stulecia zaprzątnąć umysły Europy rzeczami świata materialnego gdyby nie to, iż spotkał się i uległ przeciwdziałaniu innego rodzaju odkrycia. Mniej więcej jednocześnie z odkryciem Ameryki wydobyto na światło literaturę starożytnej Grecyi i Rzymu.

Mówiąc o odkryciu starożytnych literatur jako współzawodniczącem z odkryciem Ameryki, boję się, czy nie zakwestyonuje ktoś tej nazwy „odkrycie“. Zauważyć można, żejakkolwiek język i literatura Grecyi nieznane były w zachodniej Europie do czasu, kiedy przynieśli je tutaj zbiegi po upadku Konstantynopola w 1453 r., to przecież dzieła wielkich pisarzy Rzymskich zawsze znane były we Włoszech, i Dante sam nazywa się uczniem Wergilego. A jednak nie cofam słowa tego „odkrycie“. W życiu pojedynczego człowieka zdarza się, iż nagle zdobywa on jakby nowy zmysł. Nic się w świecie otaczającym nie zmieniło, a jednak on widzi go inaczej. Zasłona jakaś spada mu z oczu i to, co było dotąd powszedniem i nieznaną, staje się nagle źródłem podziwu i rozkoszy. Otóż coś podobnego zachodzi niekiedy i w dziejach umysłowości ogólnej, i nasze nawet stulecie dostarcza tego przykładu. Gdy rozczytujemy się w dziełach wielkich pisarzy dawnych czasów, uderza nas nie tylko ich nieznajomość świata materialnego, lecz

i to, że do nieznajomości tej wcale się nie poczuwali. Jakkolwiek mało wiedzieli, przemawiają często tak, jak gdyby wiedzieli wszystko. Newton widział tylko iż jest jako dziecko, które znajduje na brzegu parę muszelek, podczas gdy przed nim rozciąga się nieznanym ocean; lecz trzeba było wówczas geniuszu Newtona ażeby to rozumieć. Innym dzieciom owej epoki zdawało się, że ocean nie już w sobie nie kryje, że wszystkie lub prawie wszystkie muszle z niego wydobyto. Naszemu stuleciu zostawione było dostrzedz cuda świata materialnego, jakie nas otaczają i przejąć się podziwem nowych odkryć. Gdyby się zdarzyło tak, iż ludzkość w ciągu epok całych żyłaby z zamkniętymi oczami, nie oglądając cudów tej ziemi, i potem nagleby przejrzała, zrozumiećbyśmy wówczas mogli i ten fakt, jak ludzie przez wieki całe nieświadomi skarbów literatury greckiej i rzymskiej, odkryli je nagle i rzucili się do poznawania ich z nadzwyczajnym zapalem i rozkoszą.

Dla studyujących sprawy wychowania rewolucya ta niezmiernie doniosłe ma znaczenie. W ciągu trzech wieków prawie programy szkół publicznych pozostawały takimi, jakimi je uczyniło Odrodzenie. Dziś weszliśmy w okres zmian nowych, lecz w bardzo znacznym jeszcze stopniu pozostajemy pod wpływem idei Odrodzenia, i ażeby zrozumieć dziś działające siły najlepiej jest powstanie ich u źródeł samych śledzić. Rozważmy więc, czem było Odrodzenie, i w jaki sposób podziało ono na systematy wychowawcze.

Ażeby zrozumieć Odrodzenie posłuchajmy najlepiej, co mówi o niem Pattison w swym „Żywocie Ca-

saubona“:—, W 15 stuleciu światu, który pogrążony był dotąd w logicznym analizowaniu pojęć, objawiła się piękność formy literackiej. Pojęcie stylu i subtelnego wyrażania się zaginęło wraz z pogańskimi szkołami retoryki. Nie zdziałał tego samowładny czyn Justyniana, nakazującego zamknięcie ich w Atenach. Poczucie piękna literackiego upadło z tychże samych przyczyn, które ujemnie wpłynęły na wszelkie uczucie artystyczne. Klasyczne pojęcie piękna, w wieku VI lub wcześniej wygnane z Cesarstwa Rzymskiego, zmartwychwstało w umysłach po upływie prawie lat tysiąca snu i zapomnienia. Cyccero i Wergiliusz, Liwiusz i Owidysz przez cały ten okres, dostępni wszystkim byli, ale brakło zrozumienia tej złożonej harmonii, wedle której dzieła ich są zbudowane. Odzyskane pojęcie, jakgdyby chcąc sobie wynagrodzić długie zapomnienie, ośwładnęło w zupełności umysłami Europy. Pierwszy okres upłynął w ubóstwianiu przywróconego do życia piękna, w wysiłkach naśladowania go i pomnożenia“.

Tutaj wyraża się Pattison tak, jakgdyby pojęcie pięknej formy wyłącznie właściwem było tylko starożytności i tym, którzy z niej naukę czerpali. Wymaga to pewnych zastrzeżeń. Pod pewnymi względami sztuka średniowieczna wyżej stała od sztuki Odrodzenia. Trzynaste stulecie, jak mówi arcybiskup Trench „bogatem było w znakomite dzieła wszelkiego rodzaju“, w tem to stuleciu wielki architekt angielski Street podstawy założył wszystkiego, co jest najlepszem w sztuce współczesnej.

Ale są rodzaje piękna, dla których Grecy i ci, którzy w nich natchnienia szukali, szczególnie byli wrażliwi, a na które ludzie średnich wieków zdawali się być ślepi. Było to naprzód piękno postaci ludzkiej, potem piękno w literaturze.

Właściwego starożytnym upodobania dla piękna ludzkiego ciała nie odzyskalśmy nigdy. Ruskin mówi o nas, iż jesteśmy rasą potworną, z krzywymi członkami, rasą przytem, która lubuje się w swej potworności i brzydocie, i wzamian zato rozwodzi się tylko o konieczności odzieży dla ciepła i dla przyzwoitości. Lecz co się tyczy drugiego rodzaju piękna, piękna w literaturze, świadomość jego zbudziła się na nowo w umysłach Europy XV i XVI stulecia. To właśnie rozbudzenie się uczucia piękna literackiego nazywamy Odrodzeniem.

Wprzód nim zastanowimy się nad znaczeniem tego umysłowego przewrotu dla wychowania, upewnić się musimy, czy rozumiemy dobrze znaczenie wyrazu „literatura“.

Gdy wytwory indywidualnego umysłu wyrażone zostaną w trwałej formie, mamy wówczas dzieła literackie. Ogół wszystkich w ten sposób wyrażonych wytworów stanowi literaturę danego języka, jeśli nikt pomysłów swoich nie wyraził w formie, która mogłaby być zachowaną, język wówczas nie ma literatury. Tak więc dwa są istotne warunki dzieła literackiego: pierwszym jest jakiś pomysł indywidualny, drugim trwała forma w jakiej zostaje wyrażony. Stąd dziedziną literatury inną jest niż dziedzina nauki przyrodniczej lub matematycznej. Nauka nie zawiera wytwó-

rów indywidualnych, wyraża ona to, co o przedmiocie danym myślećby musiała każda istota rozumna, która zajęłaby się jego badaniem. Jednocześnie nauka jest zgoła niezależną od formy językowej. Twierdzenie Euklidesa jest nauką, sonet Wordswortha jest literaturą. Od Euklidesa dowiadujemy się pewnych prawd, których również dowiedziećbyśmy się mogli od kogobądź innego, gdyby Euklides nie żył wcale, i twierdzenia jego mogą być wyrażone w jakiejś innej formie i w jakim bądź innym języku. Ale sonet Wordswortha zawiera myśli i uczucia właściwe temu tylko pocięciu, i gdyby te same myśli i uczucia obleczone zostały w inne słowa, stracilibyśmy przynajmniej połowę z tego, co utwór wyraża. Poezya jest wprawdzie tylko jednym rodzajem literatury, ale rodzajem najwyższym, i co prawdziwem jest o literaturze poetyckiej, w pewnej mierze prawdziwem jest o literaturze prozaicznej. Różnica między literaturą i nauką tak jest wielką, że, jak lord Lytton mawiał, w dziedzinie literatury dzieła najlepsze są to wogóle najstarsze, w dziedzinie zaś nauki — są to najnowsze.

W tej chwili zajmujemy się tylko literaturą. Dzieło literackie w dwojaki sposób wzbudzać może nasz podziw i działać na nasz umysł, albo przez piękność treści, jaką zawiera, albo przez piękność formy, w jakiej treść ową wyraża. Wielkie dzieła łączą oba te przymioty.

Otóż właściwy smak literacki dotyczy głównie tego drugiego czynnika t. j. piękności wyrażenia, i Odrodzenie było chwilą wskrzeszenia takiego smaku literackiego. To właśnie pojęcie stylu czyli subtelnego

wysłowienia—mówi Pattison—zaginięło wraz z pogańskimi szkołami retoryki, a teraz odrodziło się po tysiącu latach upadku i zapomnienia“. O tym to fakcie pamiętać należy, jeśli chcemy zrozumieć ów niezmierny zapal, jaki znajdujemy w XVI w. dla starożytnych klasyków. Jakąż to wielką ewangelię—zapytać można—przynosił Cycero, Wergiliusz lub Owidyusz, Platon lub greccy tragicy—ludziom, którzy od lat tysiąca doświadczali wpływów Chrześcijaństwa? Odpowiedź jest prosta: nie przynosili żadnej. Ich myśli i poglądy nie były przystosowane do potrzeb nowego świata. Cywilizacja chrześcijańska w wieku XVI zgola była odmienną od cywilizacji Grecyi i Rzymu; inne były jej poglądy, inne zagadnienia, inne potrzeby. Myśli świata starożytnego nie mogła ona w sobie odtworzyć, i to czuli, jakkolwiek wprost nie wypowiadali uczeni Odrodzenia. Gdyby tu szło o myśli starożytnych, uczeni ówczesni nie zaniedbaliby prób pewnych dla rozpowszechniania tych myśli w językach nowożytnych. Jakkolwiek bowiem wielkie dzieło literackie dużo traci w tłumaczeniu, to przecież zostaje z niego coś jeszcze, co stać się może źródłem oświecenia i rozkoszy. Myśli Arystotelesa z arabskiego tłumaczenia, na łacinę przełożone, potężnie oddziaływały na umysły Europy średniowiecznej. Biblia, owa księga *par excellence*, nie wielu tylko jest znaną w oryginale. Niektórzy wielcy pisarze, jak Cervantes, Shakespeare lub autor Tysiąca i jednej nocy, dostarczają przyjemności i nauki licznym pokoleniom, które ani słowa nie rozumieją z tego języka, w jakim dzieła ich są napisane. Gdyby przeto znakomitych pisarzy greckich i rzym-

skich ceniono dla ich myśli, uczeni Odrodzenia niewątpliwie tłumaczyliby ich dzieła, tak jak działacze Reformacyi przetłumaczyli Biblię, i wówczas dzieje wychowania wcale odmienną poszłyby drogą. A jednak uczeni epoki Odrodzenia czynili raczej wszystko, ażeby do tłumaczeń nie dopuścić. Co bowiem stanowiło owo wielkie odkrycie, które nazywamy odrodzeniem się nauk, to nie to, iżby starożytni mieli coś do powiedzenia, lecz że cokolwiek mówili umieli to powiedzieć.

I tak, stało się, że w epoce zmian, gdy Europa przekształcała swe instytucje, rozwijała nowe idee i nowe sobie torowała drogi życia, ci którzy największy wpływ mieli na sprawy wychowania, zostawali pod urokiem pięknej formy literackiej i to w dwóch językach starożytnych, tak dalece iż za najpilniejszą potrzebę młodego pokolenia uznawali wtajemniczenie go w studia starożytnych pisarzy. Koniecznem tego następstwem było to, iż wychowanie stało się poprostu synonimem nauczania łaciny i greki, a ideałem człowieka „wykształconego“ stał się uczony klasyk.

Całej nedoręczności takiego ideału—ideału, stosownego zaledwie dla niewielkiej części ludzi, a zaledwie ogółowi, uczeni Odrodzenia być może dostrzedz nie mogli wskutek niektórych okoliczności współcześnie zachodzących. Zdawało im się niewątpliwie, iż literatura znajdzie z czasem o wiele większe zastosowanie, aniżeli to było dotąd. Wprawdzie przedtem literatura dostępna była dla szczupłej tylko klasy. Literatura—to książka, książka wówczas—to rękopis, a rękopisy były rzadkie i drogie. Literatura, jako

wcielenie wielkich myśli w piękne słowa, istniała przed pismem, a przynajmniej niezależnie od pisma. Np. poematy Homera znane były tysiącom ludzi, którzy nie umieli czytać ani pisać. Leczą drogą naturalną piękność stylu skojarzoną została i pomieszana z tą sztuką, która służyła do jej utrwalenia, i twory umysłu, wyrażone za pomocą szczególnej kombinacji słów, nazywać zaczęto piśmiennictwem czyli literaturą, przy czem stały się one wyłącznie prawie udziałem tych niewielu, którzy mieli sposobność uczenia się. W wiekach średnich każdy, kto umiał czytać, uchodził za „uczonego“, i domniemanie było, że musiał być księdzem. Nie uważano wówczas literatury za środek wykształcenia. Ale gdy piękno dzieł starożytnych opromieniło umysły Europy, jednocześnie wynalazek druku zdawał się usuwać wszelkie przeszkody ku rozpowszechnieniu literatury. Uczni korzystać zaczęli z pras drukarskich i sądzili, że za ich pomocą wszystkim ludziom wykształconym dadzą znajomość literatury starożytnej.

Przypuśćmy, że druk zostałby wynaleziony w innym czasie. Jak może być literatura bez książek, tak mogą być książki bez literatury. Gdyby w chwili wynalezienia druku nie było żadnej literatury, żadnych tworców indywidualnego umysłu wyrażonych w trwałej formie językowej, książki mogły być posłużyć za narzędzia umysłowej gimnastyki albo za środek udzielania wiadomości. Leczą właśnie wówczas umysły zmęczone już były gimnastyką umysłową, którą uprawiały w Trivium, kręcąc się w kółko, jak wieiórka w ruchomej klatce, i doszły do przesytu, czu-

jąc, że na krok się nie poruszają. Co do wiadomości to niewiele ich było do udzielania. Wieć obserwacy i nauk fizycznych jeszcze nie nadszedł. Tak to prasa drukarska poszła na wyłączną usługę świeżej namiętności do literatury, i uczeni marzyć zaczęli o ogólnem rozpowszechnieniu wykształcenia literackiego za pomocą drukowanej książki.

Przez jakieś dwa stulecia duch literacki wyłącznie panował nad umysłami Europy i duch ten po za obrębem starożytnych klasyków nigdzie zaspokożenia znajdować nie mógł. „Wykształcenie“ za jednoznaczne uważano ze znajomością literatury starożytnych. Wielki współzawodnik ducha literackiego—duch naukowy, który szuka i bada jedynie związki rzeczowe, niezależne od ludzkiego umysłu, budzić się zaczął dopiero w XVII wieku, a pierwszym jego wielkim szermierzem był Franciszek Bacon. Ale tymczasem ustaliły się programy szkolne, i potrzeba było dwóch stuleci, ażeby duch nauki mógł je na nowo przekształcić. A i dziś jeszcze gdy mówią o kimś, że jest „wysoko wykształcony“, zazwyczaj przez to rozumie się, że w młodości uczono go dwóch języków starożytnych.

Uznanie uczonego klasyka za ideał człowieka wykształconego pociągnęło za sobą liczne i szkodliwe następstwa dla wychowania.

I. Ideał ten wyżej cenić kazał uczonego nad człowieka czynu. Od Ksenofonta widzimy współzawodniczące ze sobą dwa ideały: bierny i czynny, ideał człowieka, który wie, co inni myśleli i mówili i takiego, który sam myśli i działa. Leczą wyższość, zasadająca się na uczoności, nigdy wielce ceniona nie była.

Umieć powtarzać poematy Homera uważało się w Grecyi za coś takiego jak dziś przyjemne popisy salonowe, lecz wartość uczonego jako takiego obcą była pojęciom Greka. Wielu Rzymianom, gdy poznawać zaczęli grecką literaturę niewątpliwie pochlebiali gdy okazać mogli dobrą znajomość greczyzny, i Cycero przy sposobności cytując greckie teksty z całem namaszczeniem pedanta; ale ideał przeciwny—ideał człowieka czynu, tak był głęboko w umysłach zakorzeniony, że nikomu nie przyszło nawet do głowy pierwszeństwo oddawać jego współzawodnikowi. Przy schyłku cesarstwa Rzymskiego, zwłaszcza w Aleksandryi, po raz pierwszy widzimy cześć oddawaną uczonemu, jednak prędko znika on z widowni. Dopiero w epoce Odrodzenia ideał ten nagle wielkim światłem zajaśniał i odkryto zarazem, iż jest on właśnie tem, czem każdy człowiek być powinien. Tak to uczeni Odrodzenia, pomimo uwielbienia dla starożytności przyjęli taki ideał, którym starożytność owa wzgardziłaby z całej duszy. Nauczyciele prędko przyswoili sobie ten ideał i szkoła stała się na długo miejscem nauki, a nie rozwijania myśli.

II. Drugim błędem ideału Odrodzenia było to, iż przypisywał on literaturze większy wpływ bezpośredni na życie powszednie, aniżeli kiedykolwiek miała, i prawdopodobnie większy, aniżeli kiedykolwiek mieć może.

Mówię, wpływ *bezpośredni*, albowiem pośrednio literatura jest jednym z najpotężniejszych czynników naszego życia; lecz działa ona na nas przez innych, funkcyą jej najważniejszą na tem polega, że oddziały-

wa ona na wielkie umysły, na dusze tych, których myśli i czyny powodują przewroty. Wpływ jej bezpośredni na masy jest bądź co bądź nieznaczny. Widzieliśmy iż literaturę stanowi pewna trwała forma, wyrażająca treść indywidualną, i jako taka zajmować ona może albo tych, którzy interesują się treścią jej albo upodobanie znajdują w wyrażającej ją formie. Otóż większości ludzi brak tego rodzaju pobudek do studyów literackich. Żywo interesują się oni wszystkiem, co dotyczy ich krewnych i blizkich przyjaciół, mniej już nieco tem, co myślą, mówią lub robią ich znajomi, ~~ale~~ co się tyczy pomysłów ludzi, którzy dawno żyli, albo i żyjących, lecz z widzenia mu nawet nieznanych, człowiek przeciętny najzupełniejszą okazuje obojętność, nie mówiąc już o tem, że powab formy wcale w rachubę nie wchodzi. Wskutek tego nałóg czytania książek bynajmniej nie jest powszechnym. Patison zwraca uwagę, jak mało książek spotykać można w domach średnio zamożnych i dodaje: „brak ten książek jest tylko widzialnym znakiem umysłowej śpiączki, jaka w sferach tych panuje“. Wątpię bardzo, czy znalazłby więcej książek w średnio zamożnych domach na kontynencie. Jeden tylko rodzaj czytelnictwa jest prawie powszechny – czytanie dzienników, ale dziennik niema cechy trwałości, i stanowi raczej rodzaj rozmowy, aniżeli literatury.

Nawet w sferze ludzi t. zw. wykształconych, interesujący się literaturą stanowią bardzo niewielką część. Ci i owi oczywiście *czytali* Shakespeare'a i Milтона, Walter Scotta i Tennysona, ale ich *nie czytają*. Lwią część ich czasu i myśli pochłaniają interesa lub

praca zawodowa, jakkolwiek jest ona, a w niewielu tylko wypadkach związek ma ona z literaturą. Zresztą czas, jaki pozostaje człowiekowi od pracy obowiązkowej, poświęca on rodzinie, stosunkom towarzyskim lub jakiemuś zajęciu amatorskiemu, które nie wspólnego niema z literaturą.

W tem znów czytelnictwie, które bardziej jest rozpowszechnione, nie widać bynajmniej zamilowania do literatury. Smak literacki, jak rzekłem, wyraża się przedewszystkiem w odczuwaniu pięknej formy, a ile znaczenia zazwyczaj przywiązują ludzie do piękności formy, świadczy fakt, że bardzo niewielu czyta cokolwiek dwa razy. Zwykły czytelnik najzupełniej jest obojętny dla stylu a także nie zadaje sobie trudu głębszego wnikania w myśli autora. Czyta on gazety i lekkie powieści, bo wtedy umysł jego, że tak powiem, wyciąga się wygodnie na fotelu i poddaje przyjemnemu działaniu przesuwających się obrazów: „Myśl, mówi Pattison, jest środkiem pobudzającym, wychodzi ona z duszy i duszę do działania pobudza, obraz jest środkiem uspakajającym“, większość zaś ludzi biorąc książkę do ręki szuka w niej przedewszystkiem środka uspakajającego.

Tak więc literatura jest bardzo małoważnym czynnikiem w życiu większej części mężczyzn, a zapewne mniejszym jeszcze dla większości kobiet. Dlatego więc programy szkolne opierają się na przypuszczeniu, jakoby była ona jakąś wielką siłą dla wszystkich ludzi? Dlatego, że po epoce Odrodzenia odziedziczyliśmy fałszywe pojęcie o znaczeniu literatury.

III. Wytknąć muszę teraz błąd jeden ideału Odrodzenia, błąd, być może, najbardziej ze wszystkich godny uwagi. Ludzie, którzy ideał ten stworzyli, przejęci byli zapalem do literatury, i jak sądzę, mylili się przypisując jej w ogólnem ukształceniu rolę większą, aniżeli odegrać ona może. Wobec tego któżby się spodziewał, że ten właśnie nowy ideał usunie literaturę ze szkoły,—a jednak tak się stało.

Skoro utwór literacki zawiera pewną treść indywidualną wyrażoną w trwałej formie językowej, to oczywiście istnieje on dla tych tylko, którzy są w stanie zrozumieć tę formę językową lub przynajmniej treść.

Wynika stąd, że literatura dla młodzieży istnieje może tylko w języku rodzinnym. Istotnie rzadkie są wypadki, iżby ktoś przed 15 lub 16 rokiem życia czytać mógł i rozumieć w jakimś języku prócz własnego. W języku ojczystym pewne rodzaje literatury w samej rzeczy wywierają wielki wpływ na młode umysły. Ballada, zdaje się, szczególnie stosowną jest w okresie młodości—tak w życiu narodów jak indywidualów. Arystoteles wychował Aleksandra na Homera, i łatwo wyobrazić sobie możemy, jaki wpływ wywierała Iliada na młodych greków. Lubo za dni Platona nauczanie nie ograniczało się jeszcze do literatury, kreśli on nam taki obrazek nauki w szkole Ateńskiej: „Usadowiwszy uczniów na ławkach, nauczyciel czyta im i na pamięć uczyć się każe utworów wielkich poetów, znajduje się w nich dużo nauk moralnych, opowieści, hymnów i pieśni o wielkich mężach dawnych czasów, a tak chłopcy naśladować ich mogą

i współzawodniczyć, by im dorównać". Widzimy tu wielką rolę, wyznaczoną literaturze w wychowaniu młodzieży, lecz literatura do celu tego użyta musi być oczywiście w języku rodzinnym.

Wszakże wpływ utworu literackiego sięgać może daleko za obręb danego języka. Jeśli tylko umysł nasz zdolny jest pojąć i zachwycić się myślami wielkiego pisarza, pisarz ten może mówić do nas słowami tłumacza. W epoce Odrodzenia były utwory, które mogły oddziaływać na umysły młodzieży—Plutarch, Herodot, i przede wszystkim Homer. Ale, jak to już zaznaczyłem, uczeni Odrodzenia cenili u pisarzy starożytnych nie treść, lecz formę literacką, tak iż w żadnym innym języku prócz oryginału dawać ich nie chcieli. „Kto czyta klasyków w tłumaczeniu, mówi Melanchthon, widzi cień jedynie". I myli się najzupełniej: gdy idzie o młodzież dzieje się właśnie wprost przeciwnie. Tłumaczenie dawałoby istotę rzeczy: oryginał nie prócz cienia nie dawał. Posłuchajmy w tym względzie doświadczeń Kinglake'a, jednego z wybitnych wychowawców szkoły w Eton. Rozpłomieniony pieśniami Homera odbył podróż do ruin Troi. „Iliadę całą, mówi nam, utrwaliłem w swym mózgu, wiersz po wierszu". Niech żyje Eton! zawołać chcemy czytając te słowa, tu przynajmniej uczono naprawdę literatury w okresie panowania klasycyzmu. Ale nie! Wszakże to uczenie się Iliady nie w Eton miało miejsce, lecz w owej szczęśliwej epoce, kiedy Kinglake nie był jeszcze w Eton, kiedy nie znał jeszcze greckiego i czytał tylko tłumaczenia. „Piękne to dni były, pisze, lecz przyszły pęsepné lata szkolne

i koniec im położyły. Jakież to był upadek ducha... Uleż musiałeś przygnębiającej zmianie, mizerną Łacinę (jednakową dla każdego), polataną strzępkami greczyzny narzucono na wszystkich, jak odzież na zóbraka, którego przyjęto do przytulku, i zakryto nią wszystko coś myślał i czegoś się przedtem uczył; zamiast słodkiej „wiedzy“, dają ci za pokarm nędzne wierszydła, przez mnichów sklecone gramatyki i prozodye, słowniki i wokabuły, cały wstrętny kram umarłych języków, i tak spadasz od historii Rzymian do „Scriptores Romani“, od poczyi greckiej—do „Poetae Graeci“, wyciętych przez komentatorów i spreparowanych przez bakalarzy“.

Widzimy stąd, jak dziwnie to się staje, że ideał Odrodzenia wypędza ze szkoły literaturę. Literatura i dziś wprawdzie nie przestała wywierać wpływu na młodzież, w życiu jej większą nawet odgrywa ona rolę, aniżeli w życiu starszych, ale wiemy przecież, jacy to pisarze najbardziej na nas w dzieciństwie i młodości podziałali, i jacy dziś jeszcze na uczniów naszych działają:—nie Eutropiusz, ani Ksenofont, nie Cezar ani Cyzero, ale Defoe, Swift, Marryatt, Walter Scott. Dzieła starożytnych, które stanowiły literaturę dla Melanchtona i Erazma, a i teraz jeszcze stanowią dla niewielu współczesnych, nigdy nie mogą stać się literaturą dla młodzieży. Większa część autorów klasycznych, czytanych w szkole nie mogą dla młodzieży stanowić literatury nawet w przekładach, albowiem byli to ludzie, którzy pisali jedynie dla dorosłych mężczyzn i kobiet. Niedorzecznem byłoby przeciętnemu 12 lub 14 letniemu chłopcu kazać studiować Burko'a

Ref. Wyh.



lub Pope'a. A więc jeśli nie każemy mu czytać Burke'a, którego język jest mu znany, dlaczego zmuszamy go do czytania Cyserona, którego język jest mu obcy? Jeśli niezdolny jest ocenić Pope'a, dlaczego uczymy go Horacyusza? Odrodzenie objaśnia nam tę szczególną anomalię. Uczni ówczesni tak byli zachwyceni „złożoną harmonią“ starożytnych klasyków, że studyowanie dzieł ich zdawało im się jedynym celem, dla którego warto było żyć. Głównem, jeśli nie jedynym zadaniem, jakie mieli na względzie w wychowaniu młodzieży było skarby te dostępnymi jej uczynić, i jakkolwiek uczniowie nie mogli dzieł klasycznych rozumieć jako utworów literackich, mogli je przynajmniej studyować jako materiał językowy, a przez to przygotować się do korzystania z nich pod względem literackim, w życiu późniejszym. Tak to przedmiotem nauki szkolnej stali się nie klasycy, ale języki klasyczne. Utwory klasyczne służyły jako podręczniki szkolne, a jedyna treść, jaką z nich uczeń otrzymywał, było znaczenie pojedynczych zdań. Spytajmy się dziecka, które uczy się czytać, czy rozumie, co czyta, a odpowie nam: „Nie mogę rozumieć tego, bo myślę o wyrazach“. To samo działo się w szkolnej nauce klasyków, skutkiem czego wielcy pisarze starożytności zeszli do smutnej roli, o jakiej nigdy zapewne nie myśleli.

„Potężny Cezar przedzierzgnął się w glinę
Którą przed wiatrem chłop zatkał szczelinę...“¹⁾

¹⁾ Shakespeare, Hamlet.

A geniusz wielkiego Cezara zszedł do równie nędznego użytku. W rzeczywistości dał on szkole nie Komentarze o wojnie Galickiej, ale podręcznik ćwiczeń na konstrukcyje łacińskie, a dzieło jego byłoby już w całym znaczeniu znakomitem, gdyby był tylko lepiej trochę ustępniował trudności.

IV. W ideale Odrodzenia jest inna jeszcze słaba strona, od której wolną jest większa część innych idealów.

Każdy mniej więcej ideał ma tę przynajmniej wartość, że kto jakkolwiek chociażby słaby i nieudany wysiłek robi dla jego osiągnięcia, w każdym razie odniesie jakąś korzyść proporcjonalną do swego wysiłku. Jeśli nie zdobędzie całego złotego runa, to uszczęknie przynajmniej częśćkę jego. Ale ideał uczoności nie ma nawet tego znaczenia. Pierwszy z wiodących do niego stopni—nauka języków starożytnych, tak różnym jest od znajomości literatury starożytnej, do czego za wstęp ma służyć, że uczeń, który nigdy nad ten pierwszy stopień się nie wzniesie, nie osiąga żadnej korzyści, albo jakąś korzyść, której wcale nie pragnął. Przypuśćmy, iż dowiedziawszy się, że w Muzeum Brytańskim—i nigdzie indziej—znajdują się jakieś znakomite dzieła, wybiorę się w daleką może podróż, ażeby zapoznać się z temi dziełami. Otóż w tym wypadku najzupełniej obojętnem jest dla mnie jaką rzeczywiście wartość mają owe dzieła, jeśli tylko nie dojdę do samego Muzeum. Mogą mi przyjaciele pocieszać, że przecież spacer ten nie jest dla mnie bez pewnej korzyści. Może, ale wyszedłem z domu dlatego ażeby zapoznać się z pewnym dziełem, a nie iżby

ćwiczyć swe nogi. Gdyby celem moim było ćwiczenie, poszedłbym prawdopodobnie w inną stronę.

Od epoki Odrodzenia nauczyciele wodzą swych uczniów po różnych krętych uliczkach mniej więcej w kierunku Muzeum, zawsze głosząc, że prowadzą ich do biblioteki, jakkolwiek wiedzą dobrze, że na dzie sięciu, co mówię, na pięćdziesięciu ani jeden do drzwi jej nie dojdzie. Dla wyprodukowania drobnej garstki uczonych, zdolnych zrozumieć greckich i rzymskich klasyków, poświęcili wszystkich, i, jak sami oświadczali, znaczną część wyższej klasy, całą prawie średnią klasę i wszystkie klasy ludności uboższej skazali na to, iżby pozostali „niewykształconemi“. Zgodnie też z tą bakalarską teorią przyjętą, że cała połowa rodzaju ludzkiego—kobiety—nie potrzebują wcale „wykształcenia“, dla nich uznano za wystarczające „talenty“.

V. Wreszcie wskazać muszę jeden jeszcze skutek ideału ówczesnego, niemniej, jak sądzę, od innych zgubny. W myśl ideału tego nauczyciel nie przywiązywał żadnego znaczenia do wychowania *dzieci*. Gdy uczeń dorósł do łacińskiej gramatyki, nauczyciel wiedział, co ma robić, lata wcześniejsze nie miały dla niego wartości, nie umiał z nich korzystać, ani nie starał się korzyści z nich wyciągnąć. Jeśli jeszcze chłopiec mógł się wyuczyć na pamięć pewnej liczby form gramatycznych, które mu później mogły być użyteczne, nauczyciel dopomagał mu przy pomocy różgi, lecz żadnego innego nauczania nie uważał za godne nawet różgi. Zatopiony w świecie książek, zapominał o świecie rzeczy. Galileusz skarży się, iż ówczesnych uczo-

nych nie mógł skłonić, iżby spojrzeli przez jego teleskop, albowiem przekonani byli, że prawdę poznać można tylko przez odczytywanie rękopismów. Nie więc dziwnego, iż tak mało okazywali sympatii dziecku i nie umieli go uczyć. Powoli tylko zrywamy ze złą tradycją, zaczynamy rozumieć dziecko i za przewodem takich mężów jak Rousseau, Pestalozzi, Froebel poznajemy, jak wychowywać je należy. Nie patrzymy już na dzieci jedynie jako na niedojrzałych mężczyzn i kobiety, rozumiemy, że każdy okres życia jest poniekąd skończonym sam w sobie, że dzieciństwo jest pewnym typem doskonałym, który poprzedzić musi wiek męski, tak jak kwiat poprzedza pojawienie się owocu. „Dzieciństwo, mówi Rousseau, ma swój sposób widzenia, czucia i myślenia“—poznając ten właśnie sposób uczymy się, jak należy dziecko wychowywać. W latach dziecięcych związek nasz z naturą bliższym jest, niż kiedykolwiek. Umysł dziecka zwraca się do otoczenia. Żywo je interesuje cały ten świat nowy dla niego, i podczas gdy my potrzebujemy szczególnych bodźców, ażeby uwagę od własnych myśli zwrócić do tego, co uderza wzrok i słuch nasz, dziecko wszystko widzi i słyszy, a wszystko to wywołuje w niem raczej uczucie niż myśl. Dlatego też wielu z nas tak tęsknie spogląda w dni minione i ze smutkiem stwierdza, że jakkolwiek z latami umysł nasz stał się bardziej „filozoficznym“, nie już nie wróci chwil uroczych, wśród łąk i kwiatów spędzonych. Świat wówczas nasuwa przedmioty—ptaki, zwierzęta, kwiaty,—które najbardziej dziecko pociągają, w sposób najbardziej naturalny i zdrowy siły jego zajmują.

Lecz pedagodzy Odrodzenia nie mieli o tem pojęcia. Przyjawszy raz, że największy uczony jest największym człowiekiem, nieuczonego oczywiście umieścić wypadało na końcu przeciwległym. Pewien inspektor w Anglii, który wyobrażał sobie, że dzieci rodzą się na świat, przystosowane odrazu do programu szkolnego, uczniów, którzy nie robili dostatecznych postępów w czytaniu, pisaniu i rachunkach, zwykł był nazywać „pośladem klasy“, niewątpliwie uczeni Odrodzenia uważali dzieci za poślad rodzaju ludzkiego. Znakomici uczeni byli czemś więcej niż pedantami, ale pedagodzy, którzy przyswoili sobie ideał uczonych, byli zaiste pedantami. A cóż to jest pedant? „Jest to człowiek, który umysł swój ze wszystkiego opróżnia, ażeby napelnić go uczonością“—odpowiada Miss D. Potter. Pedanci Odrodzenia niczego nie dopuszczali do umysłu ucznia, ażeby tem więcej było w nim miejsca dla łaciny i greckiego. Ale cóż się działo, jeśli umysł ten nie chciał przyjąć przeznaczonego dlań ładunku? Pedanci w to miejsce nie mu dać nie mieli i pozostawiali go próżnym na zawsze.

II.

RÓŻNE KIERUNKI ODRODZENIA.

Gdy porównujemy ze sobą dwie nowożytne epoki wyteżonej działalności umysłowej i zmian różnorodnych, mianowicie stulecie szesnaste i dziewiętnaste, uderza nas jedna wybitna ich różnica.

W sposób nader stanowczy oddziała to na cały nastrój naszych myśli, jak zauważył sir Henry Maine, czy Wiek Złoty umieścimy przed sobą w przyszłości, czy za sobą w przeszłości. Dziś wierzymy, że „dobre czasy“ dopiero nadejść mają, w szesnastem stuleciu wszyscy spoglądali za siebie. Wielec uczeni włoscy z podziwem i zazdrością zapatrzeni byli w dzieła Grecyi i Rzymu, marzyli o rozpowszechnieniu języków starożytnych, a jeśli można i odbudowaniu całego świata starożytnego, ażeby znów podobne dzieła powstać mogły. Wielu podejrzrywano, i nie bez słuszności może, iż chcieli chrześcijaństwo samo wykorzenić, ażeby przywrócić Złoty Okres Peryklesa.

Jednocześnie inny ruch dokonywał się głównie w Niemczech. I tutaj znaleźli się ludzie, którzy od-

rzucali przeszłość najbliższą i odbudować chcieli przeszłość bardziej odległą. Reformatorzy religijni, podobnie jak uczeni pragnęli powrotu złotego wieku, tylko był to wiek inny—nie wiek Antygoni, ale wiek Apostołów i ich wiary. Tak to uczeni i reformatorowie zarówno najwyższą wagę przywiązywali do języków starożytnych, przez nie to i, jak sądzili, jedynie przez nie mogło się przedrzeć jakieś światelko z owego świata nieżyjącego, w którym lubowały się ich dusze.

Jakkolwiek jednak łączyli się wszyscy w uwielbieniu dla dzieł klasycznych, znajdujemy w okresie Odrodzenia znaczne różnice w zapatrywaniach i sposobie korzystania, z dzieł tych. Rozpatrzenie różnic tych pozwoli nam zrozumieć kierunek wychowania i wówczas, gdy Odrodzenie przestało już być siłą czynną.

Potężny wpływ na wychowanie okazali Humaniści, z których Erazm był najznakomitszym, a w każdym razie najślawniejszym. Poświęcając życie całemu badaniu klasyków na celu mieli nie tylko podziwianie stylu, jakkolwiek styl ten był zawsze dla nich źródłem wielkiej rozkoszy, lecz chcieli zarazem zrozumieć pisarzy starożytnych, a przez nich i świat starożytny. Ludzie ci, których nazwać możemy Humanistami *par excellence*, w samej rzeczy mieli przedewszystkiem na względzie stronę utworów literacką, ale pomimo całego przejścia się formą, nie tracili nigdy z oczu treści. Pojmowali oni dobrze to, co później Milton wypowiedział w tych słowach: „Może się szczyścić lingwista znajomością wszystkich języków, jakimi mówili lu-

dzie od czasu wieży Babilońskiej, ale jeśli tylko nie poznał tego, co w nich jest wyrażone równie dobrze, jak samych wyrazów i słowników, ani trochę więcej nie zasługuje na nazwę uczonego, jak chłop lub rzemieślnik, którzy dobrze jednym tylko ojczystym językiem mówią“. (Traktat dla Hartliba, § 4).

Tak Erazm jak i inni Humaniści chcieli, iżby każdy człowiek wykształcony rozumiał klasycznych autorów. Ale iżby rozumieć wyrazy, znać trzeba rzeczy, wyrazami tymi oznaczane. W ten sposób uczeni Odrodzenia popierali do pewnego stopnia poznawanie rzeczy, rodzaj realizmu. Ale dobrze zauważyć trzeba charakter tego scholastycznego realizmu—różnicę jego od realizmu dzisiejszego realizmu Bacona. Poznawano rzeczy nie dla nich samych ale dla zrozumienia książek. Być może i dziś jeszcze tego rodzaju literacki realizm ma swoich przedstawicieli, ktoś może np. obserwować rośliny, dziko rosnące, drzewa, obłoki, w tej myśli, iż to najlepiej mu pomoże do zrozumienia jakiegoś ulubionego autora, Woodswortha lub Tennysona. Tak też pojmować należy realizm XVI wieku. Dzieła wielkich pisarzy porównywano z globusami nieba, przy pomocy których uczymy się rozumieć położenie gwiazd na niebie. Przyjmując to porównanie, powiedzieć możemy, że Humaniści studyowali globus dla niego samego, a jeśli spoglądali na gwiazdy, to dlatego tylko, ażeby lepiej zrozumieć globus. To też czytamy o lekarzach, którzy uczniom swym zalecali obserwować rzeczywiste wypadki chorób, jako najlepszy komentarz do pism Hippokratesa i Galena. Realizm ten dobry był w pewnym zakresie, lecz dale-

ko zaprowadzić nie mógł. Cel, jaki sobie postawiono ograniczał zakres studyów. Humanisci interesowali się temi tylko zjawiskami natury, które wzmiankowane były u klasyków. Nie mieli najmniejszej chęci badać świat materyalny i robić samodzielne odkrycia. Dlatego to Galileusz nie mógł skłonić ich, iżby spojrzeli w jego teleskop, starożytni nie znali teleskopu, a Humanisci nie więcej widzieć nie chcieli nad to, co widzieli ich ulubieni autorowie. Tak więc pierwszą grupę tworzą Humanisci, z Erazmem na czele.

Obok tej znajdujemy grupę mniej liczną i mniej w swoim czasie wpływową, uczonych, którzy szukali rzeczy dla rzeczy samych, ale uniesieni literackim prądem wieku, i ci badali je nie bezpośrednio, lecz z książek. I ten realizm nie wygasł dziś jeszcze zupełnie. Przed kilku laty mówił mi pewien chemik, dyplomowany przez Uniwersytet Londyński, że o ile pamięta, nigdy w życiu nie widział na oczy chemicznego preparatu: całą swą wiedzę zdobył z książek. Jeżeli coś podobnego dziś jest możliwe, to czyż możemy się dziwić, że w XVI wieku ci, którzy nawet cenili znajomość samych rzeczy, między uczniem a przedmiotem stawiali książkę, że Przyrodę uważali za jakąś niezmiernie daleką i obcą krainę, o której to tylko wiedzieć możemy, co opowiedzą nam o niej wielcy pisarze.

Ponieważ uczeni tej grupy w odróżnieniu od Humanistów nie cenili literatury, jako takiej, lecz tylko jako środek zdobywania wiedzy, to nie przywiązywali też oni znaczenia do formy literackiej i wyżej stawiali Euklidesa niż Sofoklesa, wyżej Columellę niż Wer-

giliusza. Ponieważ zaś wiedzę zdobywali nie bezpośrednio, lecz z książek i słów, więc Raumer nazwał ich Słownymi Realistami, i nazwa ta prawdopodobnie przy nich pozostanie. W XVI stuleciu największy z Realistów słownych skłania się już nawet do Realizmu właściwego, był to zaś człowiek tej miary, co Rabelais.

W końcu znajdujemy takich, którzy w rzeczywistości większy wpływ osiągnęli na szkołę, aniżeli Humanisci i Słowni Realisci razem wzięci. Nie wiem czy grupie tych uczonych dał ktoś nazwę odrębną, lecz dla odróżnienia nazwać ich możemy *Stylistami*. Podczas gdy Humanisci w studyowaniu literatury zwracali uwagę zarówno na treść jak formę, a Słowni Realisci na treść wyłącznie, Styliści cenili tylko formę. Styliści poświęcali swe życie, nie jak Humanisci zrozumieniu pisarzy i świata starożytnego, lecz odtworzeniu języków starożytnych i odrodzeniu klasycznej formy literackiej.

Zaznaczając różnice te w kierunkach Odrodzenia, pamiętać jednak winniśmy, że Humanisci, Słowni Realisci i Styliści nie tworzyli jakichś wyraźnie wyodrębnionych partyi. Kategorie tego rodzaju ułatwiają nam niewątpliwie ściślejsze formułowanie myśli, lecz ścisłości nie możemy osiągać kosztem dokładności. Kierunki te nie wyrażały jakichś wprost sprzecznych ze sobą dążeń, w każdym z nich wszyscy do pewnego stopnia uczestniczyli. Tylko jeden kierunek przeważał u tego, drugi u tamtego, i w tem znaczeniu Sturma uważać możemy za Stylistę,

Erazma za Humanistę, a Rabelais'ego za słownego Realistę.

W jednym zgadzali się wszyscy: Świat miał się odrodzić przez książki, i nie większą ich nie przejmowało rozkoszą, jak myśl, że epoka, w której żyli, była epoką odrodzenia studyów klasycznych.

III.

STURM.

(1507—1589).

Program nauk, jaki przekażało nam Odrodzenie, i jaki urzeczywistniony został w planach szkół niemieckich, w *Ratio Studiorum* Jezuitów, w „szkołach publicznych“ w Anglii, wytworzony został w znacznej mierze pod wpływem najsłynniejszego pedagoga w wieku XVI, Jana Sturma, który przez lat przeszło czterdzieści był rektorem gimnazjum w Strasburgu.

Sturm jest typowym okazem człowieka, którego życie uwieńczone było zupełnem powodzeniem: wiedział on, czego pragnął jego współcześni, i sam tegoż pragnął. Był on w tem naprzód szczęśliwy, iż myślał jak inni myśleli, nie tylko główny nadawał kierunek, ale i osobiście prowadził wielki zastęp uczniów, jednocześnie 200 szlachty, 24 hrabiów i baronów, 3 książąt. I czegoż więcej żądać dla siebie może nauczyciel?

Ale wyznać muszę szczerze, iż co do mnie nie lubię Sturma, i sędzę, że wiele przyniósł on szkody

sprawie wychowania. Bądź co bądź wpływ jego na szkolnictwo był tak znaczny, że pomijać go nie możemy; wiadomości o Sturmie niżej podane, czerpię głównie z Raumera *Geschichte der Pädagogik* i z wyczerpującego artykułu dra Bosslera w *Encyklopedyi* K. A. Schmidta.

Jan Sturm urodził się w Schleiden, niedaleko Kolonii, r. 1507, był jednym z 15 rodzeństwa, i wykształcenie jakie odebrał zawdzięczał tej okoliczności, iż ojciec jego był odźwiernym u pewnego szlachcica, z którego synami młody Jan razem się wychowywał. Z szacunkiem i wdzięcznością wspomina on zawsze o swych pierwszych nauczycielach, od których niewątpliwie przejął i zamilowanie wiedzy. Z synami protektora swego, pod opieką guwernera, posłany został do Londynu, gdzie uczęszczał do szkoły „Braci wspólnego pożyicia“, inaczej Hieronimitów. Wiele z urzędzeń w owej szkole istniejących, zastosował później w gimnazyum w Strasburgu, i tą drogą pocziwi Bracia wpływ wywarli na wychowanie klasyczne w całym świecie.

Miedzy rokiem 15 i 20 znalazł się Sturm w Lyonie i w końcu tego okresu dla zarobku oddawał się już nauczaniu, a także, podobnie jak wielu wówczas ludzi uczonych, pracował w drukarni. Potem spotykamy go na Uniwersytecie Paryskim, gdzie zamierzał początkowo doktoryzować się z medycyny; lecz pociągnięty panującym prądem literackim, został ostatecznie profesorem literatury klasycznej i wykładami zyskał sobie popularność. W r. 1537 powołany został z Paryża do Strasburga, który wówczas jak i dziś na-

leżał do Niemiec. W roku następnym ogłosił swój projekt gimnazyum p. t. „O właściwym sposobie urządzienia szkół literackich“ („*De Literarum Ludis recte aperiendis*“), a w lat kilka wydał Listy (*Classicae Epistolae*) do nauczycieli różnych oddziałów swej szkoły.

Przedmiot nauczania trojaki jest, mówi Sturm: „pobożność, wiedza i sztuka wysłowienia“. Uczeń celować powinien rozumną i piękną wymową (*ratione et oratione*). Ku temu celowi wychowawcy szkoły jego poświęcać mieli siedem lat na nabycie dobrego stylu łacińskiego, potem dwa lata na wyćwiczenie się w wytworności, i wreszcie pięć lat uniwersyteckiego Kolegium przeznaczało się na udoskonalenie we właściwej sztuce krasomówczej. Później dodał Sturm jeszcze rok jeden do kursu gimnazyalnego. Szczegółowo go nakreślił w Listach swych do nauczycieli. Podstawy założone być miały w klasie X, wstępowali do niej chłopcy w 7 roku, uczyli się czytać, oraz deklinacji i koniugacji łacińskich. Na każdą klasę przepisane znajdujemy dokładnie „pensum“, a także pytania, jakie uczniom klas niższych zadawać mieli *prymusi klasy bezpośrednio wyższej*—szczegół, który utrzymali w swoich szkołach Jezuici.

Sturm podnosi wyższość dzieci rzymskich. „Cycero miał lat zaledwie 20, gdy wygłaszał swe mowy w obronie Rosciusa i Quintiusa, a dziś gdzież jest człowiek chociażby 80 letni, któryby potrafił tak mówić? A przecież mamy książek i rozumu dosyć. Czegóż nam więc brakuje? Oto języka łacińskiego i dobrej

metody nauczania. Jedno i drugie zdobyć musimy, jeśli mamy dojść do doskonałości w krasomóstwie“.

Sturm nie stawia, jak Rabelais, greckiego wyżej od łaciny, ani nawet na równi. Nauka greckiego zaczęła się dopiero w szóstej klasie, Hebrajskiego zaś sam Sturm nauczył się dopiero około 60 roku życia.

Sturm, który miewał po 1000 uczniów w swej szkole, utrzymywał korespondencję z najpotężniejszymi monarchami swego czasu, przykładem jest człowieka, który osiągnął szczyt powodzenia, a jednak i on w końcu wyminąć nie zdołał „kwestyi religijnej“ i zmuszony był przez przeciwników swych opuścić stanowisko „dla podeszłego wieku i innych przyczyn“. Co prawda, to „inne przyczyny“ były tu już zbyt liczne, zważywszy iż Sturm liczył wtedy 80 lat.

Ludzie z powodzeniem są to tacy, którzy stawiają sobie cel ogólnie popularny i możliwy do osiągnięcia, i w dążeniu do niego rozwijają nięgiętą energię. Większość nie wie dokładnie, czego chce, a i z tych nie wielu, którzy wiedzą, dziewięć dziesiątych jeśli nie więcej celu nie osiąga dla braku energii. Ale Sturm miał cel jasny, zdawał sobie sprawę ze środków do niego wiodących i objawił nadzwyczajną energię i siłę woli w urzeczywistnianiu celu. Chciał on do życia przywrócić język Cyccerona i Owidyusza, i z uczniów swych uczynić łacińskich krasomówców. Jak wszyscy pedagogowie przyznawał on, że najważniejszą jest pobożność i wiedza (co w języku dzisiejszym znaczyłoby: rozwój umysłowy i wiedza), ale podobnie jak większość pedagogów naprawdę troszczył się głównie jeśli nie wyłącznie, o naukę języka. W za-

sadzie każdy pedagog przyznaje, iż lepiej jest mieć coś do powiedzenia mądrego, aniżeli umieć tylko wyrażać coś, co później ma być dopiero nabyte. Ale w praktyce pedagogowie zawsze zajmowali się, i jak sądzę, ogólnie biorąc zawsze zajmować się będą przeważnie językiem—jako środkiem wyrażania myśli, i to przede wszystkim nie pospolitym, niezrozumiałym dla ogółu. Tak to i wówczas pedagogowie ze Sturmem na czele, za zadanie swe poczytywali uczyć *słów*—słów obcych, i nie pozwalali wychowancom swym uczyć się czegokolwiek innego, nawet języka ojczystego.

Jeden z uczonych Odrodzenia, Hieronim Wolf, mądrze powiedział, że niemając zaletą chłopca bywa niekiedy milczenie, mianowicie gdy niema nic rozsądnego do powiedzenia: „Nec minima pueri virtus est tacere cum recte loqui nesciat“. Ale Sturm nie zachęcał do tej enoty milczenia, uznał on, że w 16 roku życia uczniowie jego powinni już dobrze władać mową łacińską, a w pewnym stopniu znać i grecki. Łacina zastąpić miała język ojczysty i chłopców surowo karano za posługiwanie się własnym językiem. Z tego sądzić możemy, jak zgubne skutki wyrzucić musiał system Sturma. A błędem byłoby mniemać, że odrzucanie języka ojczystego było nie tyle winą Sturma jak jego epoki. Typowy pedagog angielski z tegoż czasu, Mulcaster, w tem, jak i pod wielu innymi względami znacznie wyprzedził Sturma. Jasnem dla niego było, iż „powinniśmy w wychowaniu najwięcej dbać o to, z czem najwięcej mamy do czynienia, to bowiem jest nam najbardziej potrzebne“. Sturm za jedynie potrzebne uważał języki klasyczne. Tak to

Sturm i jego wyznawcy wtracili nieszczęsnego ucznia w tę „otchłań Rozpaczy”—werbalizm, w której odtąd ciągle się miota;

„Szuka jakiejś treści, lecz dna nigdy nie dosięga,
Uczy się i ginie w beznadziejnym wysiłku“.

Dodaję tu jeszcze kilka szczegółów o Sturmie z dzieła Ch. S. Parkera: *Essays on a Liberal Education*: „Szkoła Sturma zdobyła sobie rozgłos europejski: zjeżdżali do niej Polacy i Portugalczycy, Hiszpanie, Duńczycy, Włosi, Francuzi, Anglicy. Co więcej, była ona wzorem i macierzą dla wielu szkół podobnych. Sam Sturm urządził szkoły w wielu miastach, które się do niego zwracały. Z uczniów jego wyszło wielu organizatorów, rektorów i profesorów szkół. Słowem, jeśli Melancton był nauczycielem, to Sturm był dyrektorem (schoolmaster) całych Niemiec. Wraz z metodą i jego podręczniki szkolne rozchodziły się po świecie. Jedno i drugie wprowadzili Ascham w Anglii, Buchanan w Szkocji. Sturm sam wielką rolę odgrywał na dworze cesarskim. Żaden dyplomata nie ominął Strasburga, ażeby nie złożył wizyty Sturmowi i z nim nie porozmawiał. Pobierał on stałą pensję od króla duńskiego, drugą od króla francuskiego, trzecią od królowej angielskiej, zbierał informacje polityczne dla Kardynała Granvelli, a Karol V obdarzył go szlachectwem. Pośredniczył w pertraktacjach pokojowych między Francją i Anglią, udział przyjmował w Komisji Kardynałów, obradującej nad połączeniem Kościołów. Jednem słowem, Sturm rozumiał wartość swoją, uznawała ją i większość jego współczesnych. A jednak nie wielu zgodzi się jego teorię wychowania za najlepszą uznać nawet dla XVI stulecia. W czymże tkwił błąd jego? Sturm sądził, że właściwym celem nauki szkolnej jest krasomówstwo, czyli mówiąc po dzisiejszemu, do-

skonała znajomość języka, i że poznanie samych przedmiotów jest przeważnie zadaniem późniejszego wieku; sądził on nadto, że tylko w łacińskim języku nabyć można pięknej wymowy“.

— K. Schmidt Sturmowi przypisuje wprowadzenie dwojakiego sposobu czytania autorów: jeden jest to sposób *stataryczny*—czytanie niewielkiego ustępu ze szczegółowemi objaśnieniami, drugi sposób *kursoryczny*—czytanie większej całości w celu wydobywania głównej myśli.

IV.

SZKOŁY JEZUITÓW.

Od czasu Odrodzenia się sztuk i nauk nikt nie odegrał tak wybitnej roli w wychowaniu jak Jezuiti. Z właściwą im przenikliwością i energią ujęli oni kierownictwo wychowania, widząc w niem węgielny kamień władzy i wpływu; z takim zaś talentem cały system szkolny zorganizowali, że usunęli z pola wszystkich ważniejszych współzawodników i stali się nauczycielami całej katolickiej a do pewnego stopnia i protestanckiej Europy. Umiejętność ich w tym kierunku poświadczają najpoważniejsze autorytety, jak Bacon i Descartes, z których ostatni sam był ich uczniem. Usiłowania ich uwieńczone też były skutkiem, w ciągu całego niemal stulecia wszyscy najwybitniejsi ludzie tak duchowni jak świeccy.

Szkoły jezuickie i dziś jeszcze istnieją w znacznej liczbie, lecz nie wiele już pozostało z dawnej ich potęgi; to, co wielkiego zdziałać mogły, należy już do historii.

Bulla papieża Pawła III z r. 1540, w której po raz pierwszy Jezuiti formalnie uznani zostali, mieści zarazem orzeczenie, że między innemi, zadaniem zakonu „ma być kształcenie chłopców i wogóle ludzi ciemnych w wierze Chrystusowej.“ Lecz Towarzystwo dobrze rozumiało, że nauka świecka bardziej była poszukiwaną niż kościelna, postanowiono więc dawać naukę, która w większej była cenie, ażeby tym sposobem zdobyć możność rozpowszechniania i tych nauk, na których Towarzystwu przedewszystkiem zależało. Różni papieże udzielali im przywilejów na zakładanie szkół i kolegiów, dawanie stopni naukowych, wykładanie w uniwersytetach. Szkoły ich prędko rozmnożyły się w krajach Romańskich, z wyjątkiem Francji, gdzie długo walczyć musieli z opozycją duchowieństwa świeckiego i paryskiego uniwersytetu. Na kraje niemieckie i słowiańskie naprzód wpływ swój rozciągnęli Jezuiti za pośrednictwem Kolegium w Rzymie, w którym kształcili się na misjonarzy młodzieńcy różnych narodowości. Z czasem jednak szanse swe posunęli i dalej, w samo serce nieprzyjacielskich obozów.

System wychowania, jaki miał być zaprowadzony we wszystkich szkołach Jezuitkich, ustanowiony został za generalstwa Aquavivy. W r. 1584 generał ten zwołał Komisję Szkolną z sześciu najwybitniejszych członków zakonu z różnych krajów Europy. Rok blisko spędzili w Rzymie na badaniu kwestyi, a rezultatem narad było nakreślenie głównych podstaw dzieła *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, któremu jednak dopiero dwunastu członków in-

nej komisji ostateczne wykończenie nadało. Wówczas dzieło to (1599) przejrane zostało i zatwierdzone przez Aquavivę oraz przez piąte i szóste Ogólne Zgromadzenie Zakonu. Ustawą tą rządziły się szkoły jezuickie aż do roku 1832, w którym plan nauk rozszerzonym został przez wprowadzenie przedmiotów przyrodniczych i języków nowożytnych.

Jezuici, którzy stanowili *Societas Professa*, t. j. tacy, którzy otrzymali wszystkie święcenia, poświęcać musieli na przygotowanie się 15 do 18 lat, a mianowicie dwa lata w nowicyacie i rok jako alumni, który to czas wypełniały przeważnie ćwiczenia religijne, potem trzy lata poświęcano na naukę filozofii i matematyki, cztery lata — teologii, a uczniowie wyróżniający się spędzali jeszcze dwa lata na powtarzaniu i prywatnych studiach teologii. Na jednym ze stopni tego kursu, zwykle po ukończeniu filozofii, uczniowi powierzano wykład „niższych nauk“ dla chłopców ¹⁾.

¹⁾ Według artykułu w „Encyklopedyi“ Schmidta, kurs normalny był taki: dwa lata nowicyatu kończył młodzieniec w roku 15—17 życia, potem wstępował do Kolegium Jezuickiego jako Scholastyk i w ciągu dwóch lat uczył się literatury i retoryki, a przez trzy dalsze filozofii i matematyki. „Wówczas obejmował „Regenturę“ t. j. przechodził ten sam kurs, ale już jako nauczyciel w ciągu 4—6 lat. Dalej następował okres studiów teologicznych, kończących się rokiem próby, okres nazwany „Tercyorem“. Kandydat teraz dopiero stawał się członkiem Zakonu i otrzymywał święcenia albo jako *professus quatuor votorum* — ojciec z czterema święczeniami, albo jako *coadjutor*. Jeśli teraz poświęcał się nauczaniu, to wykladał tylko w wyższych oddziałach. Po czwartym święceniu mógł otrzymywać bezpośrednie rozkazy od Papieża.

Metodę nauczania poznawali w szkole ćwiczeń zwanej „Juwenatem“, w każdej prowincji był jeden taki Juwenat ¹⁾.

Niewielu, nawet spośród najzdolniejszych, uwalniano od obowiązku udzielania nauki elementarnej. Obowiązki te pełnili Salmeron i Bobadilla w Neapolu, Lainez we Florencji, Canisius w Kolonii.

Przez cały okres nauczycielstwa Jezuita oddawał się wyłącznie swej pracy. Zarzucał wtedy studia osobiste, zmniejszano mu ilość ćwiczeń religijnych. Zaczynał zwykle z uczniami najniższej klasy, i iżby miał możność poznania charakteru swych wychowanców, prowadził ich dalej co roku posuwając się o klasę wyżej — według systemu i dziś stosowanego ogólnie w Szkocyi. Ale jak w Szkocyi wyższe klasy, tak w szkołach jezuickich niektóre klasy miały zawsze tego samego nauczyciela, który przez całe życie oddawał się nauczycielstwu.

Każdy z nauczycieli obowiązany był stosować się do przyjętego programu i przyjętej metody, wszelkie cechy indywidualne ile możności zatrzeć w sobie musiał. Ku temu celowi zastosowany był su-

¹⁾ Karol Schmidt (Gesch. d. Pädagog. III, 199) mówi, że jakkolwiek brak uczuвано nauczycieli, dwuletni kurs przygotowawczy uważany był zawsze za niezbędny. Z ukończeniem nowicyatu, kandydat nazywał się Junior i rozpoczynał studia *in litteris humanioribus* jako przygotowawcze do zawodu nauczycielskiego. Przyswoiwszy sobie w Juwenacie lub Junioracie znajomość klasyków i matematyki, rozpoczynał „Seminarium“ i 2—3 razy tygodniowo powtarzał z klasą przedmiot ostatniego wykładu, dawał uczniom objaśnienia itp.

rowy system dozoru, i każdy z członków ciała szkolnego składać musiał raporty swemu bezpośredniemu zwierzchnikowi. Na czele stał General Zakonu, i ten mianował Prowincyałów. Kolegium każdem zarządzał Rektor, naznaczał go (na trzy lata) General, ale sprawozdania składał Prowincyonałowi i od niego był bezpośrednio zawisłym. Niżej stał Prefekt, mianowany nie przez Rektora, ale przez Prowincyała. Nauczycieli kontrolował ściśle Rektor i Prefekt, z których ostatni wizytował każdą klasę przynajmniej raz na dwa tygodnie, i przysłuchiwał się wykładom. Prócz tego byli jeszcze gospodarze klasowi, monitorowie, wybierani z pomiędzy uczniów w każdej klasie, i prefekt zarządzający częścią gospodarczą.

Szkoły i kolegia zakładane były z darów i zapisów, jakie Towarzystwo na cel ten otrzymywało. Nauczanie było zawsze bezpłatne. Gdy tylko fundusz wystarczał na utrzymanie zwierzchników, nauczycieli i przynajmniej 12 uczniów, nie starano się o więcej, w przeciwnym razie zbierali potrzebną sumę, chodząc po kweście od domu do domu. Zresztą brak pieniędzy Jezuici rzadko odczuwali.

Kurs w szkołach jezuickich był podwójny: *studia superiora et inferiora*. W mniejszych kolegiach dawano tylko *studia inferiora*, i do tych ostatnich głównie odnoszą się następujące uwagi. Uczniowie wstępowali zazwyczaj w 10 roku życia i kończyli kurs w 16 ¹⁾.

¹⁾ Inni podają jako rok zaczęcia 14. *Studia superiora* zaczynano przed 24 rokiem.

W kolegiach były dwie kategorie uczniów. 1) tacy, którzy przysposabiali się do Zakonu i przeszli Nowicyat i 2) eksterni czyli uczniowie zwyczajni. O ile lokal nie był zapelniony przez pierwszych (Scholastyków, albo *Nostris*, jak ich nazywają pisma Jezuitów), przyjmowano na pensyonarzy obcych, którzy obowiązani byli tylko zwracać koszt utrzymania, a nawet mogli w naturze dla siebie żywność dostarczać. Nauczanie, jak powiedziałem było bezpłatne.

Ustawa orzeka wyraźnie, że ubóstwo i niskie pochodzenie w żadnym razie nie mogą być przeszkodą w przyjęciu ucznia, a Sacchini mówi: „Niechaj nigdy faworyzowanie bogatych ujmy nie przynosi uczniom biedniejszym, bo pochodzenie wszyscy wspólne mamy od Adama, a dziedzictwo—od Chrystusa“.

Eksterni, dla których brakło miejsce w lokalu szkolnym mieścili się w prywatnych pensyonatach, które w każdym czasie mógł wizytować Prefekt.

„Szkoła niższa“ dzieliła się na pięć klas (później na osiem) z których najniższa miała zwykle dwa oddziały. W miarę większej liczby uczniów tworzone oddziały równoległe. Każda klasa miała swoją nazwę.

- | | |
|---------------|------------------------|
| 1. Infima | } Classis Grammaticae. |
| 2. Media | |
| 3. Suprema | |
| 4. Humanitas | |
| 5. Rhetorica. | |

Kurs każdej klasy był roczny, oprócz Retoryki, w której był dwuletni.

Jezuici zarówno jak protestanci w 16 i 17 wieku o nic prawie więcej nie dbali, jak tylko o wykształce-

nie literackie, i to w językach łacińskim i greckim. Przedmiotem nauki w szkołach jezuickich, było „oprócz Gramatyki, wszystko, co wchodziło w zakres Retoryki, Poezyi i Historii“. Czytania i pisania w języku ojczystym nie wolno było uczyć bez specjalnego pozwolenia Prowincyała. Łacina, ile możności, zastąpić miała wszelkie języki inne nawet w mowie potocznej, i uczniom wolno było posługiwać się językiem własnym tylko w dni świąteczne. Nawet zpośród nauczycieli młodszym dozwolano tylko niewielką ilość czasu poświęcać rzeczom ojczystym. Dla zdobycia zasobu słów do powszedniego użytku, uczniowie wyuczali się rozmów łacińskich, jak Franciszka Pomey: „Judiculus Universalis“ i „Colloquia Scholastica“.

Jakkolwiek Jezuici ułożyli niejedną dobrą podręcznik szkolny, wykłady były po większej części ustne. Nauczyciel był właściwie prelegentem, który raz objaśniał ustęp jakiegoś autora łacińskiego lub greckiego, a innym razem—prawidło gramatyczne, od uczniów żądano, iżby przyswajali sobie treść wykładu i wyuczali się na pamięć reguł gramatyki lub urywków z autora. Nauczyciel zaś obowiązany był bardzo starannie wykład każdy przygotowywać ¹⁾.

¹⁾ „Wiele zyska się na tem, gdy nauczyciel nie będzie wykładu na poczekaniu improwizował, ale co ma powiedzieć, wprzód obmyśli i napisze sobie w domu“. *Ratio Stud.* A Sacchini mówi „Niechaj przedewszystkiem każdy dobrze przygotowuje się w tem, czego ma uczyć, albowiem wówczas tylko uczyć będzie dobrze, łatwo i dużo; dobrze—bo nie będzie robić błędów, łatwo—bo będzie miał już wprawę, dużo—ponieważ sam już będzie dużo posiadał. Pamięci swej niech najmniej dowierza, powinien przed wykładem

Ćwiczenia piśmienne, tłumaczenia itp. zadawane były codziennie prócz soboty, nauczyciel każde wypracowanie powinien był przejrzeć w obecności ucznia i wyznaczonego temu ostatniemu współzawodnika—*aemulus*.

Metoda przesłuchiwania reguł itp., na pamięć wyuczonych, była taką: Uczeń, zwany Dekurionem wydawał przed nauczycielem rzecz wyuczoną, a potem sam przesłuchiwał innych uczniów. Nauczyciel przez ten czas poprawiał zadania piśmienne ¹⁾.

Jedną z wybitnych cech szkół jezuickich było usilne pobudzanie emulacyi, którą nazywano—„cotem ingenii puerilis, calcar industriae“—oselką dziecięcego dowcipu, ostrogą pilności. W tym celu uczniowie niższych oddziałów podzieleni byli na pary, z których każdą składali dwaj współzawodnicy (*aemuli*). Każdy obowiązany był pilnować towarzysza, chwytając go na błędzie i natychmiast poprawiać. Niezależnie od tego współzawodnictwa indywidualnego, każda klasa dzieliła się na dwa nieprzyjacielskie obozy, zwane Rzymem i Kartaginą, które często staczały ze sobą walki zapomocą pytań i odpowiedzi na dane przedmioty. Były to t. zw. spory, w których albo uczniowie stawiali sami

odświeżyć wiadomości swoje przez czytanie, jakkolwiekby już nieraz uczył tego samego. Zdarzy się nieraz, że w ten sposób doda do wykładu coś nowego lub we właściwszą formę go ubierze“.

¹⁾ W jednej ze szkół (nie należących do jezuitów), gdzie zaprowadzono ten system, uczniowie wynaleźli dowcipny sposób ułatwiania sobie pracy. Uczeń który „przesłuchiwał“ lekcyi trzymał książkę tak odwróconą, że inni czytali z niej zamiast mówić z pamięci. W rezultacie nauczyciel musiał system ten zarzucić.

zapytania kolegom z przeciwnego obozu, albo starali się wykazać błędy w ich odpowiedziach, dawanych na zapytania nauczyciela¹⁾). Emulacya w samej rzeczy, pobudzana była do stopnia, który jak sądzę, na szwank wystawiać musiał życzliwe uczucia uczniów względem siebie. Jouveney wspomina o zwyczajach, który na tem polegał, że każdemu, kto szczególnie źle zrobił ćwiczenie, wyznaczano pseudo-obrońcę, który niby broniąc błędów miał za zadanie ośmieszyć ich autora; ucznia, który się bardziej zaniedbał, obrońca taki sadzał na oddzielnej ławce, przyczem codziennie podlegał on pewnej karze, dopóki nie wskazał kolegi, który mógł go zastąpić.

W wyższych klasach stosowane było współzawodnictwo w lepszym nieco rodzaju, środkiem były tu t. zw. „Akademie“ t. j. dobrowolne stowarzyszenia uczniów, którzy zbierali się pod nadzorem nauczyciela celem wspólnego czytania, tłumaczenia i prowadzenia dyskusyi nad ustępami z klasyków. Członkowie starsi wybierali nowych, i być wybranym uważało się za wielkie odznaczenie. W Akademjach tych zdolniejsi uczniowie nabierali wprawy do dysputowania, co wogóle w wyższych klasach poczytywano było za jedno z ważniejszych zadań.

Używali Jezuici wielu jeszcze innych środków działania na *amour propre* uczniów, środkami były z jednej strony ogłaszana co tydzień lista wykroczeń *per*

¹⁾ Mr. Kingdom, Prefekt szkoły w Stonyhurst, mówi, że strona, która odniosła zwycięstwo w większej części sporów, otrzymywała dodatkowe pół dnia rekreacyi.

praeconem, a z drugiej, prócz nagród (które otrzymywać mogli tylko eksterni) honorowe tytuły i odznaki itp. „Tysięczne są sposoby, mówi Jouveney, którymi można ćwiczyć rozum dziecięcy, ułatwić pracę nauczycielowi, i uwolnić go od przykrej konieczności karania.“

Godnem uwagi jest, jak krótki był czas lekcyi: dwie i pół godziny rano i tyleż po południu, przytem jeden dzień w tygodniu rekreacyi latem, a zimą—pół dnia. W klasie pierwszej tryb zajęć był następujący: Przez pierwsze pół godziny nauczyciel poprawiał ćwiczenia z dnia poprzedniego, a Dekuryoni przesłuchiwali lekcyi pamięciowych. Potem nauczyciel przesłuchiwał tłumaczenie łacińskie objaśnione poprzedniego dnia, przyczem uczniowie robili rozbiór i ćwiczyli się w deklinacyach i koniugacyach. Dalej nauczyciel objaśniał tekst do tłumaczenia łacińskiego na dzień następny, które w klasie tej nie mogło być większe nad cztery wiersze. Ostatnie półgodziny rannych zajęć poświęcano na objaśnianie gramatyki, w czem nauczyciel postępował bardzo wolno i oględnie: jak mówi *Ratio Stud.* „Pluribus diebus fere singula praecepta inculcanda sunt“—wogóle w jednej regule przez dni kilka ćwiczyć należy. Popołudniu w ciągu pierwszej godziny nauczyciel poprawiał wypracowania, a uczniowie uczyli się gramatyki. W miarę czasu nauczyciel zadawał pytania z gramatyki, którą objaśniał rano. Druga godzina schodziła na dalsze objaśnianie gramatyki, a ostatnie półgodziny poświęcano na „spory“, albo nauczyciel poprawiał notatki, jakie uczniowie w ciągu dnia zrobili. W innych klasach zajęcia były mniej więcej te same, tylko przychodził

jeszcze grecki, a w wyższych klasach trochę matematyki.

Jak widzimy, w nauczaniu Jezuitów wyłączny prawie nacisk kładziono na język łaciński, w którym uczniowie nie tylko czytali, ale pisali i mówili. Ale pod nazwą „erudyty” dawano pewną ilość wiadomości i z innych przedmiotów, szczególnie z geografii i historii, a mianowicie przy objaśnianiu i wykładzie kłasyków. Jouvency pisze, iż wykład ten obejmować winien następujące części: 1) wydobyć ogólnej treści ustępu, 2) objaśnienie zdań pojedynczych co do treści i budowy, 3) objaśnienia rzeczowe związane z tekstem np. co do faktów historycznych, obyczajów i zwyczajów itp. 4) w klasach wyższych zastosowanie reguł retoryki i poetyki, 5) uwagi nad czystością łacińskiego stylu, 6) nauka moralna w związku z ustępem przeczytanym. Sposób ten wykładu ilustruje przykładami, w liczbie których znajdujemy lekcję dla pierwszej najniższej klasy, wykład bajki: Lis i Maska. 1) Naprzód treść ogólna i znaczenie wyrazów pojedynczych, 2) gramatyka i rozbiór, np. *vulpes*, rzeczownik trzeciej deklinacji, podobnie jak *proles*, *clades* (jako przykłady dawać tu powinien nauczyciel wyrazy znane już uczniom), 3) *erudicio*, cokolwiek o lisach, o tragedii, o mózgu i innych częściach głowy, 4) właściwości stylu łacińskiego, szyk i dobór wyrazów, synonimy, tu przytem robiono trawestacje, dla danych przymiotników uczniowie wyszukiwali nowe rzeczowniki lub *vice versa*, i wszelkich sposobów nauczyciel dokładał ażeby wprować uczniów w *używanie* wyrazów, które sobie przyswoili. W końcu—nauka moralna.

Nauczyciel praktyk spyta zapewne: I jakże utrzymywano uwagę uczniów podczas całego takiego wykładu? Po części osiągnęli to Jezuiti przez nakładanie kar na nieuważnych. Każdy uczeń po kolei powtórzyć musiał to, co mówił nauczyciel, i pokazywać notatki pisane. Lecz niewątpliwie takie pobudzanie uwagi okazywało się zbyt trudnem. Jouvency radzi nauczycielowi, iżby od czasu do czasu przerywał wykład i zadawał pytania, poczem dodaje: „Różne są sposoby pobudzenia uwagi uczniów, nauczyć ich powinna praktyka i własna usilność”.

Niezależnie od zadań piśmiennych i uczenia się na pamięć, zalecano uczniom studia prywatne; w wyborze ich, zarówno jak co do rozmiarów lekcji obowiązkowych, mieli uczniowie zostawioną swobodę. W tem, jak i w innych rzeczach, Jezuiti odwoływali się do uczuć honoru i ambicji, kto zrobił więcej nad obowiązek, otrzymywał pochwałę i nagrodę.

Jedną z zasad systemu było: „*Repetitio mater studiorum*”. Na każdej lekcji były dwa powtórzenia, na początku powtarzano lekcję poprzedzającą, a na końcu—świeżo wyłożony przedmiot. Nadto jeden dzień w tygodniu poświęcano wyłącznie na powtarzanie. W trzech najniższych klasach dla lepszego ugruntowania trzymano się takiej praktyki, że przez drugie półrocze przerabiano powtórnie pensum półroczą pierwszego ¹⁾. Dzięki temu chłopcy wyjątkowych

¹⁾ „Ciągłe przerabianie i powtarzanie przedmiotu, który uczniowie już znają, nieczem innem nie jest jak oglupianiem—zabijaniem wszelkiego interesu i chęci do nauki, wytwarzaniem mecha-

zdolności klasy te przejść mogli w osiemnaście miesięcy, zamiast w trzy lata.

Sacchini mówi, iż zawsze dużo czasu poświęcać trzeba na przyswojenie rzeczy głównych, które są „*veluti multorum fontes et capita*”—niby źródła i wytyczne wierzchołki wielu innych, i że lepiej zrobi nauczyciel ucząc dokładnie niewielu rzeczy, niż dając o wielu niewyraźne pojęcie. Pamiętać wszakże winniśmy, że uczniowie Jezuitów nie byli *dziećmi*. Przedmiotów takich, jak gramatyka, przy jakimkolwiek nakładzie czasu i pracy, nie możnaby dobrze nauczyć dzieci, ponieważ dzieci nie mogą tego naprawdę rozumieć; tak, iż nie zawsze osiągać można gruntowność, zalecaną przez Jezuitów.

Kurs w szkołach niższych trwał zazwyczaj sześć lat, t. j. po roku w czterech niższych klasach i dwa lata w najwyższej. Rok kończył się egzaminem. Na jakiś czas przed egzaminem odbywały się lekcje na sposób egzaminów, tak, iżby uczniowie poznać mogli zasady pisania i odpowiadania do egzaminu („*scribendi et examen leges*”). Do egzaminów zapraszana była specjalna komisja, w której Prefekt był członkiem *ex officio*. Nauczyciele klasowi, jakkolwiek byli obecni i mogli robić swoje uwagi, nie należeli do egzaminujących. Dla odpowiedzi *viva voce* uczniowie wprowadzani byli przed uroczyste *conclave*, po trzech od razu. Rezultaty egzaminów, ustnych i piśmiennych, zestawiane były z postępami uczniów w ciągu roku;

nicznych nałogów”—mówi J. Hancock, a każdy nauczyciel wie z doświadczenia, iż jest to aż nadto prawdziwem.

nazwiska tych, którzy zdali z odznaczeniem ogłaszano w porządku wysokości ich odznaczeń, lista pozostałych układaną była alfabetycznie lub według miejsca urodzenia.

Jezuici wiele starań dokładali do wychowania moralnego i religijnego. „Oby ku chwale Boskiej jak najwięcej korzystali (uczniowie) w uczciwości, dobrych obyczajach i zasadach”. (*Ratio Stud.*). Sacchini pamiętać wciąż każe nauczycielowi, jak zaszczytnym jest urząd jego, że zadaniem jego jest nie tylko dać znajomość gramatyki, lecz także nauki i praktyki życia chrześcijańskiego i religijnego.

Każda lekcja zaczynała się modlitwą lub znakiem krzyża św. Co rano uczniowie słuchali Mszy św., często musieli się spowiadać i przyjmować św. Komunię. Ojciec spowiednik był Jezuitą, ale nie był nauczycielem.

Zwracano również pilną uwagę na zdrowie fizyczne. Uczniom nie dawano uczyć się zbyt wiele lub zbyt długo na raz. Przez godzinę lub dwie po obiedzie nie wolno było brać się do książki. W dni rekreacyjne robiono wycieczki do wsi okolicznych.

Kary zalecane było stosować jaknajłżejsze, i nauczyciel powinien był zamykać oczy na pewne wykroczenia, ile razy mógł to bezpiecznie uczynić. Za ciężkie wykroczenia stosowano karę cielesną, wymierzał ją „korektor”, który nie był członkiem Zakonu. Gdy ta kara nie skutkowała, ucznia wydalano ¹⁾.

¹⁾ Następujący przepis z *Ratio Stud.* brzmi po jezuitku: „Pewnych tajemnych występków karać nie należy publicznie, lecz

Z tych suchych nieco szczegółów, w jakie zapuściłem się, kompilując sumiennie *Ratio Studiorum*, być może czytelnik nie znajduje odpowiedzi na pytanie, które w naturalny sposób mu się nasuwa: — I czemuż szkoły jezuickie zawdzięczały swą tak wielką popularność? A jednak, po części przynajmniej, i z tych szczegółów można wydobyć odpowiedź. Pokazują nam one, że Jezuici byli w wysokim stopniu praktyczni. *Ratio Studiorum* nie zawiera bodaj ani jednej zasady; ale co w zamian daje, to: cel najzupełniej dostępny i dokładnie określoną drogę, jaka do celu tego prowadzi. Dla każdej klasy przepisane były zarówno przedmioty, jak ogólny cel, który na oku mieć należało. Tak od początku do końca panowała nad wszystkim metoda, — może nie najlepsza, zwłaszcza gdy i cel ostateczny nie był zbyt wzniosłym — lecz metoda, jaka raz przyjęta została, przeprowadzana była z nieubłaganą ścisłością. Pod tym to względem szkoły Jezuitów różniły się od współzawodniczących z nimi szkół ówczesnych. Dzisiejsi nauczyciele klas pojedynczych uczą tego przedewszystkiem, co ich samych interesuje, w sposób, jaki im się podoba, i z powodzeniem bardzo różnym; nie biorą pod uwagę ogólnego celu nauki. Rozumie się, że system, przy którym jednostajną metodą podąża się do określonego celu, na ogół lepszy jest od systemu, przy którym uczeń kolejno przystosowywać się musi do jakichś pół tuzina metod, opartych na różnym pojmowaniu celu.

prywatnie; a gdy już ma być kara publiczna, to podać należy inne przyczyny, gdyż dość będzie, jeśli ten kto karę odnosi, znać będzie prawdziwą przyczynę“.

Powiedziałem, że cele, które Jezuici wychowaniu swemu stawiali, nie były wysokie. Nie szło im o rozwój *wszystkich* zdolności wychowawców, lecz głównie zdolności przyswajania i reprodukowania. Gdy młody człowiek zdobył dokładną znajomość łaciny dla wszelkich zastosowań, gdy przyswoił sobie dobrze teologiczne i filozoficzne poglądy swych mistrzów, zręcznym był w dyspacie i zabłysnąć mógł obfitością pamięciowych wiadomości — stał on już na szczycie, na jakim Jezuici widzieć go chcieli ¹⁾. Oryginalność

¹⁾ „Korzyści pamięciowego uczenia się są dwojakiego rodzaju, mówi Sacchini. Naprzód doskonali ono samą pamięć i przez to zapewnia nieobliczone korzyści we wszelkich sprawach życia codziennego. Potem, drogą tą uczniowie zdobywają wielką ilość pojęć i słów, z których korzystać będą przez całe życie, bo co przyswoiliśmy sobie w młodości, to najtrwalej się zatrzymuje. To też gdy dorosną chłopcy, wdzięczni będą nauczycielowi, który rozwinął ich pamięć, i szczęśliwi z posiadania zasobu, który bezwiednie prawie nagromadzili w okresie życia skądinąd niemal bezużytecznym. Ileż to razy widzieć i słyszeć można wybitnych ludzi, dobrze już w lata posuniętych, jak w dobranem i uczonem towarzystwie z zadowoleniem cytują to, czego nauczyl się w dzieciństwie“. Nauczyciel, mówi, wykazać winien uczniom korzyści, jakie wyciągamy z pamięci, że tyle tylko wiemy i posiadamy, ile zatrzymaliśmy pamięcią, że tego nikt nam nie odbierze, jest to zawsze naszym i zawsze do użytku gotowem, niby żywa biblioteka, z której brać możemy i czytać nawet w ciemności. Zachęcać więc należy chłopców, iżby przypominali sobie i głośno recytowali to, czego się nauczyl, ile razy zdarzy się sposobność po temu, więc na przechadze, w domu gdy są sami. „A tak nie będą ani bez zajęcia, będąc niezajęci, nie będą sami, chociaż samotni, bo mówić będą z mędrcami... Dzisiaj wiemy, że uczenie się na pamięć nie przyniesie żadnej z wymienionych korzyści, jeśli uczeń nie rozumie

i niepodległość umysłu, miłość prawdy dla niej samej, zdolność myślenia i sądu, nie tylko były zaniedbywane, lecz systematycznie przez Jezuitów tłumione. Ale co chcieli osiągnąć — to osiągnęli, i to właśnie powodzenie zapewniało im coraz większy rozgłos ¹⁾.

Ale nadto popularność swą Jezuita zawdzięczali zarówno środkom, którymi się posługiwali, jak i osiąganym rezultatom. Nauczyciele jezuita umieli uczniów *prowadzić* i kierować, nie działali zaś przymusem, naukę czyniono nie tylko znośną, ale i przyjemną. Sacchini tak się wyraża w tym przedmiocie: „Jest to jednogłośne zdanie mędrców tak starożytnych jak nowoczesnych, że najlepszą zawsze jest wtedy nauka młodzieży, gdy jest najprzyjemniejszą, ztąd i nazwa jej: *ludus*. Wiek ten jest delikatny, nie można go więc przeciążać, wiek to niewinny — a więc nie

tęgo, czego się uczy i nie znajduje w tem upodobania. Istotnie Odrodzenie musiało bardzo oślepić ludzi, dla których dzieciństwo i młodość były „aetus parum fructuosa“.

¹⁾ Ranke, mówiąc o powodzeniu szkół jezuita, zaznacza: „Znajdowano, że u nich młodzi ludzie w pół roku uczyli się więcej, niż gdzieindziej przez dwa lata. Protestanci nawet odbierali dzieci swoje ze szkół dosyć oddalonych i oddawali je pod opiekę Jezuitom“. (*Historia Papieży*, ks. V). We Francyi nie wiele pomogło Uniwersytetowi, gdy uzyskał *arrêt*, zabraniający mieszkańcom Paryża posyłania dzieci do kolegiów jezuita: „Szkoly jezuita tak dalece pozyskały zaufanie ogółu, że nie potrzebowały się obawiać żadnej konkurencyi“. (Pattison, w życiorysie *Casaubona*). Tenże autor mówi, że nauczanie Jezuitów tak wysokiej zażywało opinii, iż polemisci ich każdego kto szkół ich nie przeszedł, nazywać mogli człowiekiem niewykształconym.

można być dlań surowym... Czego ucho chętnie słucha, to umysł mile przyjmuje, chwytą chciwie, pilnie gromadzi i wiernie zachowuje“. Na wszelki więc sposób starano się zjednać uczniów dla nauki. Dla tego celu (a niewątpliwie i z innych względów) nauczyciele usilnie starać się mieli o pozyskanie życzliwości uczniów. „Gdy uczeń lubi nauczyciela, mówi Sacchini w innem miejscu, prędko polubi i naukę, jaką ten mu daje. Niech więc nauczyciel okazuje zainteresowanie dla wszystkiego, co ucznia dotyczy, nie tylko dla jego nauki. Niech z nim się cieszy jego radością, i nie wzbrania zapłakać jego łzami. Za przykładem Apostoła niechaj będzie małym między małymi, ażeby przeto uczynił ich wielkimi w Chrystusie i wielkim w nich Chrystusa (Instar Apostoli inter parvulos parvulus fiat quo magnos in Christo et magnum in eis Christum efficit)... Dobroć i powagę ojca niechaj łączy z tklivością matki“ ¹⁾.

Ażeby nauka była przyjemną, oczywiście nie można nią było uczniów zbyt obciążać. To też nauczyciel obowiązany był poznać charakter i zdolności każdego ucznia swej klasy i prowadzić książkę,

¹⁾ Niestety jednak to łagodne obchodzenie się Jezuitów traci wiele na wartości wobec tego, iż nie wypływało ono z uczuć życzliwych, lecz z celów ubocznych, albo i wprost z reguł Zakonu. Jeśli się nie mylę, Jouveney zaleca, ażeby gdy uczeń nieobecny jest z powodu choroby lub innej poważnej przyczyny, nauczyciel dowiadywał się o niego, *ponieważ troskliwość taka przyjemną jest rodzicom*. Lecz gdy pobudka troskliwości tak jest podejrzaną, zapewne rodzicom nie sprawia to już przyjemności.

w której zapisywał wszystkie odnośne szczegóły oraz oznaczał postępy ucznia przez stopnie od jednego do sześciu. Tak nauczyciel wytwarzał sobie miarę wymagań, jakie mógł stawiać, i miara ta różną była dla każdego ucznia, jakkolwiek w danym zakresie każdy musiał swe zadanie dobrze wypełnić.

Praca uczniom dawana, nie powinna być zbyt wielką a także niezbyt trudną. Gramatyka nawet ma być ile możności łatwą i przyjemną. „Za błąd to uważam, mówi Sacchini, wprowadzać wcześniej trudniejsze części gramatyki... bo gdy uczniowie oswoją się z rzeczami łatwiejszemi, później przez samo używanie stopniowo zrozumieją i szczegóły trudniejsze. Z rozwojem umysłu i dojrzałością sądu uczeń starszy często sam odrazu pojmie to, co przedtem napróżno inni starali się mu tłumaczyć. Co więcej przykłady gramatyczne przy czytaniu autorów w związku z kontekstem, żywiej podziałają na umysł ucznia, aniżeli gdy je wykładamy oddzielnie i w formie abstrakcyjnej. Należy je więc dokładnie objaśniać, gdy spotkają się przy czytaniu“.

Nie było ludzi w Europie, którychby tak nienawidzono, jak Jezuitów. Słyszałem raz, jak Fryderyk Maurice mówił o Kingsley'u, że mógłby on coś dobrego powiedzieć o każdym, z wyjątkiem Jezuitów, ale, dodał, on, Maurice, mógłby coś dobrego znaleźć nawet u Jezuitów — ludzi, których zdawało się, nikt nie przewyższył w poświęceniu dla idei chrześcijańskiego obowiązku. Kwestya cała tkwi w różnicy ideałów. Pogląd Jezuitów różnił się od pojęć szczerych wyznawców Chrystusa; nie mieli oni na względzie dobra ludz-

kości, ale walczyli o zwycięztwo Kościoła Katolickiego, który był dla nich wcieleniem Królestwa Bożego. Wszystko co zwiększało potęgę Kościoła, było, według nich: *Ad Majorem Dei Gloriam*.

Towarzystwo Jezusowe stanowiło regularną armię Kościoła, a ztąd logicznie wnioskując, chwałę Boga i powodzenie Towarzystwa uważali Jezuita za pojęcia zupełnie równoznaczne.

Ich sposób pojmowania był czysto wojskowy. Głównodowodzący, o ile jest gorącym patriotą i dobrym generałem, uczyni wszystko, ażeby zwiększyć siłę armii. Dbać będzie o zdrowie, moralność i wyćwiczenie żołnierzy, ale mając zawsze na względzie armię. Zrobi wszystko, co potrzeba, żeby wykształcić człowieka na dobrego żołnierza, ale po za tem o niego się nie troszczy. Armia jest dla niego wszystkim, żołnierz — tylko częścią tej armii, jak ogniwo jest częścią łańcucha. Paulsen, pisząc o Jezuitach, słusznie mówi, że żadna uorganizowana całość istnieć nie może bez przewodniej myśli. Przewodnią myślą armii jest poświęcenie i unicestwienie jednostki tak, ażeby całość stać się mogła jednolitą i przez to silniejszą, aniżeli proste skupienie pewnej liczby jednostek. Armia według tej myśli zorganizowana, działa jako całość, jednej woli uległa, i żadna bardziej luźna gromada naciskowi jej się nie oprze. Ignacy Loyola i późniejsi Generałowie Zakonu przyswoili sobie taką myśl właśnie i według niej stworzyli armię kościelną, która stała się podziwem i postrachem ludzkości. „Nigdzie więcej nie było, mówi Compayré, stowarzyszenia tak mądrze zorganizowanego i rozporządzającego tak wiel-

kimi środkami, zarówno dla dobrych, jak dla złych celów“¹⁾).

Dla pedagogów angielskich Jezuita przedstawiają wielki interes, jeśli nie dla czego innego, to choćby dlatego, iż byli oni w wysokim stopniu praktyczni. „Jezuici, jako pedagodzy, nie są dość bezinteresowni, ażeby mogli się nam podobać“—mówi Compayré (*l. c.*). Ale bezinteresowność niezbyt przypada do umysłu angielskiego; nie wie on dobrze, czem nauczyciel byćby powinien i jak postępować według takich ogólników, jak: „Wychoowanie nie polega na środkach, lecz na celu“; cel jest czemś nieokreślonym, więc środki bardziej jeszcze muszą być niejasne. Otóż anglik niejasności najbardziej nie lubi. Woli on nie łamać sobie głowy nad celem. Mądrość przodków cel ten ustaliła, on więc poprzestać musi na tem, co go najbardziej interesuje — na szczegółach praktyki. I w tem podobny jest do Jezuitów. Cel im wskazali założyciele Zakonu. Można powiedzieć, iż upajają się oni praktyką, w tem są

¹⁾ Dictionnaire de Péd., Buisson, II, str. 1419. — „Jezuita był w równej mierze fanatykiem swego Zakonu, jak swej wiary częściej zaś jeszcze dwojaki ten fanatyzm istniał w nim jednocześnie. Gorąco pragnął on zbawienia dusz, ale nie chciałby, iżby je kto inny zbawiał prócz niego i jego Braci. Chciał zachować dla siebie monopol nawracania wraz z wypływającym ztąd monopolem trudów, udręczeń i męczeństwa. Często bezinteresowny sam dla siebie, był niezmiernie ambitnym na punkcie tej zbiorowej potęgi, w której utopił swą indywidualność; w tem to kryje się jedna z wielu przyczyn owych pozornych sprzeczności, w jakie obfitują roczniki Zakonu“. Fr. Parkman: *The Discovery of the Great West*, London, 1869.

prawdziwie wiele, i w tem dużo nauczyć się od nich możemy. „*Ratio* w zastosowaniu do nauk, mówi Ojciec Eyre, oznacza nie tyle *zasadę*, jak *metodę*; to też nasze *Ratio Studiorum* jest w istocie Metodą lub Systemem nauczania i uczenia się“. Mamy tu metodę, którą bez zmiany i z wielkiem powodzeniem stosowano w ciągu trzech stuleci. Ale czy zdolna jest ona utrzymać się pod naciskiem nowych pojęć? Szkoła nowoczesna usiłuje budzić władze umysłowe ucznia, skierowując je do przedmiotów, które mogą go zainteresować. Jezuita natomiast przyjął program nauk, który, jak sami otwarcie wyznawali, nie mógł być interesującym. Starali się więc nadać nauce gruntowność przez ciągle powtarzanie, a dla podtrzymania pilności posługiwali się dwiema pobudkami: 1-o osobistym wpływem nauczyciela, i 2-o „ostrogą pilności“—emulacją.

Zdobycie „wpływu“ było zawsze głównym przedmiotem usiłowań Towarzystwa, i w tem leży wielka różnica Jezuitów i większej części nauczycieli. Zadanie to w ten sposób określił Ojciec Gerard S. J., na Konferencyi Wychowawczej r. 1884: „Nauczanie jest to sztuka nad sztukami. Ażeby nazwy swej godnem się stało, musi ono być oddziaływaniem jednostki na jednostkę. Prawdziwy nauczyciel powinien rozumieć, znać wartość i sympatyzować ze swymi wychowankami. Dzień w dzień badać on powinien, czy nie znajdzie się w nich czegoś takiego, co dałoby się korzystnie rozwinąć (a niewątpliwie w każdym coś takiego znaleźć można), przemyśliwać, zkądby łatwiejszy przystęp do nich pozyskać można, i jak rozbudzić w nich

wszelkie zaczątki dobrego“. A więc nauczyciel Jezuita starał się na wszelki sposób zdobyć wpływ na uczniów i wpływ ten dla różnych celów wyzyskać; zachęcić ich do porządnej pracy, było jednym z tych celów, choć może nie najważniejszym.

Co się tyczy emulacji, w żadnym systemie nauczania nie korzystano z niej w sposób tak obmyślany, jak u Jezuitów. W większej części szkół angielskich udzielane nagrody wpływ wywierają zaledwie na jakich trzech lub czterech pierwszych uczniów, a system stopni tak jest urządzony, że uczeń, który na pierwszych lekcjach zdobył naczelne miejsce, utrzymać je może stale bez szczególnego już wysiłku. Nieudolny ten system niezadowolniłby Jezuitów. Często przy rozdawaniu nagród dzielili oni klasę na małe grupy, z których każda obejmowała uczniów mniej więcej równych sobie, i nagrodę przyznawano oddzielnie każdej grupie. Konkursy, w których klasa udział brała, jako całość uczniów słabszych jeszcze bardziej pobudzały, aniżeli zdolniejszych.

Na zakończenie wskażę jeszcze główne punkty systemu słowami jednego z jego obrońców i wielbieli, który sam wykształcenie odebrał w jezuickim kolegium w Stonyhurst.

„Złożmy teraz różne cząstki tej maszyny szkolnej i poznajmy jej działanie. Widzieliśmy, że nauczyciele są wciąż na usługach uczniów nie tylko w klasie, ale i podczas rekreacji, po obiedzie, podczas wieczornego czytania. Dzień każdy zapisuje się w pamięci uczniów zwycięstwem lub porażką w peryodycznych ćwiczeniach i rozprawach na różne przedmioty. Na

podstawie kwartalnych wypracowań egzaminacyjnych, na które daje się uczniom dziewięć godzin czasu, ustanawia się lista zasług, i miejsce, jakie w niej uczeń otrzymuje, zapewnia mu drobne korzyści i przywileje w kaplicy, refektarzu, w klasie. Nauczyciel każdy, o ile okaże się uzdolnionym i zdrowie mu pozwala, prowadzi swych uczniów przez szereg klas w ciągu lat sześciu. Jasne jest, mówi Sheil w swem sprawozdaniu o Stonyhurst, że postępy ucznia i rodzaj jego upodobań w znacznym stopniu zależne być musiały od osobistości człowieka, którego opiece wyłącznie prawie był oddany. W wielu też razach rezultatem tego było większe zainteresowanie się nauczyciela uczniem, wzajemne przywiązanie oparte na długiej znajomości, lepsze rozumienie ze strony nauczyciela mocnych i słabych stron ucznia. Dodajemy do tego system „współzawodników“ i „partyi“, walki między klasami, ozdoby i medale noszone przez „Imperatorów“ w niedziele, dni uroczyste, podczas dysput i egzaminów, pracę nadobowiązkową — bardziej *prywatną* niż klasową — utrzymującą w uczniach pewną indywidualność, która inaczej łatwo zacieraby się mogła w rutynicznej nauce szkolnej; weźmy pod uwagę dalej „Wolne godziny“, przeznaczone na doskonalenie siebie samego podczas słotnych wieczorów i po wieczornej modlitwie; potem — „najwyższe odznaczenie“ (Honours), odczytywanie raportów wobec Rektora, Profesorów i wszystkich uczniów, współzawodnictwo między uczniami jednej klasy, między różnymi klasami a nawet między różnymi kolegiatami Towarzystwa w Anglii, — weźmy to wszystko pod uwagę,

a jeden narzuci się nam wynik. Jest to system, z którym można się niegodzić, który można potępiać, ale bądź co bądź to *jest* system¹⁾.

Tak, to *jest* system — system, wzniesiony połączonemi usiłowaniami wielu bystrych umysłów i zdradzający prawdziwą umiejętność w wyborze środków zastosowanych do jasno określonego celu.

Najlepszy obraz życia wewnętrznego w szkole jezuickiej dają „Erinnerungen einer ehemaligen Jesuitenzögling” (Leipzig, Brockhaus, 1862). Autor (Köhler?) świadczy, że jakkolwiek jest pastorem ewangelicko-augsburgskiego wyznania, nie żywi żadnych nieprzyjaznych dla dawnych swych mistrzów uczuć, i cała opowieść jego nosi wszelkie cechy prawdy. Niektóre ze środków, jakie stosowali Jezuici bardzo są ciekawe. Przełożeni pensyonatów, którzy zaprowadzili w sypialniach urządzenie celkowe (cubicle), wiedzą, jak trudno jest utrzymać uczniów w celkach. Otóż Jezuici zamknęli każdą celkę poprzecznymi prętami, a zamki u drzwi tak były urządzone, że jakkolwiek można je było z wewnątrz otwierać, *nie można było zamknąć napowrót*. Ojcowie we Fryburgu (w Bryzgowii) otworzyli sklep z przysmakami dla uczniów, i co tydzień wydawali uskładany rabat w markach, które przyjmowane były za towar tylko w ich sklepie i żadnym innym. Autor w gorących słowach wyraża się o dobroci Ojców, troskliwości ich o zdrowie i rozrywki uczniów. Lecz postępowanie ich otoczone było tajemniczością, i chłopiec czuł się jakby w rękach jakiejś *ludzkiej* Opatrzności. Razu jednego, gdy uczniowie wychodzili na przechadzkę,

¹⁾ *Stonyhurst College, Present and last*, by A. Hewitson, 2 ed. 1878, p. 214.

portier zatrzymał jednego słowami: „Rektor chce z Panem pomówić”. Wracając spotkali powóz, a w nim swego byłego koleżę, przesyłającego im pożegnania. *Został wydalony ze szkoły*“.

Niemало światła także rzuca na pedagogię jezuicką książka, przez Jezuitę napisana: *La discipline*, par le R. P. Em. Barbier (Paris, Palmi, 2 wyd. 1888). Dają z niej kilka wyjątków w wolnym przekładzie. „Najniebezpieczniejszą pułapką, jaką na swej drodze spotyka wychowawca przy pierwszym zetknięciu się z młodzieżą, szczególnie w godzinach rekreacji, jest to, gdy powagę swą uważa za zgóry utrwaloną, gdy w zupełności spuszcza się na swą siłę woli i znajomość świata, zwłaszcza gdy czujność jego usypia pod wpływem zachowania się uczniów, w początkach pełnego szacunku. Nauczyciel, który tak lekkomyślnie od razu sobie poczytna, który wprowadzenie w życie wszystkich przepisów uważa za rzecz najprostszą w świecie i od pierwszej chwili, gdy znajdzie się razem z uczniami, chce być lubianym i prawie popularnym, i w ogóle mało się troszczy o obowiązki swoje — nauczyciel taki prawdziwie godnym jest politowania, sprawa jego zawsze prawie jest przegrana. W krótkim czasie wybierać on musi jedno z dwojga: albo zamykać oczy i nie widzieć wszelkich wybryków, jakgdyby przez to rzeczywiście im zapobiegał, albo zerwać z przeszłością, którą radby za niebyłą uważać, i rozpocząć otwartą walkę z uczniami, którzy teraz skłonni są lekceważyć nauczyciela. Wypadki takie, chcemy wierzyć, są rzadkie. Ale wielu jest, którzy z jakąś bezmyślną naiwnością i wbrew przestrogom doświadczenia, wierzą, że dobre uczucia wychowawców dopomogą im w utrzymaniu autorytetu. Słyszeli oni, że powagę łagodzić należy życzliwością, a więc zakładają dach na budynku, nie przeko-

nawszy się, czy pewne są fundamenta; sądząc, że wraz z tytułem posiadają i władzę, wysilają się na to tylko, ażeby lżejszem uczynić jarzmo, którego ciężaru nikt naprawdę nie czuje.

Faktem jest, że pierwsze kroki rozstrzygają o całej sprawie, dla tego też niezmiernie ważną jest rada, jaką chcesz wypowiedzieć:

Główną zasadą w postępowaniu twojem z uczniami przez pierwsze parę tygodni być powinna *jaknajwiększa powściągliwość* (an extreme reserve). Nigdy pod tym względem za daleko posunąć się nie można. Tak, stosunek twój w początkach jest jasno określony.

Staraj się wszystko obserwować, zarówno indywidualny charakter każdego z uczniów, jak ogólne skłonności i uczucia całej gromady. Ale bądź o jednym przekonany, — że i *ciebie* obserwują i sumiennie badają twoje tak mocne, jak słabe strony. Twój sposób mówienia, wydawania rozkazów, ton głosu, gesta, poznać dają twój charakter, gusta, upodobania, jakimś stu chłopcom, wyczekującym tylko chwili, ażeby cię opanować. Staraj się więc pozostać nieprzeniknionym. Nie wychodź nigdy ze swego zamknięcia, dopóki nie staniesz się panem położenia.

Po za tem nie pozwalaj sobie żadnej afektacji. Nie przybieraj surowego obejścia, na zapytania uczniów odpowiadaj grzecznie i tonem naturalnym, ale krótko, *i unikaj rozmów*. Wszystko od tego zależy. W pierwszych dniach nie wdawaj się z uczniami w żadne gawędy. Nie można być pod tym względem dość ostrożnym. Chłopcy umieją w tak miły, ujmujący sposób dowiadywać się o naszych gustach, wrażeniach, przeszłości; nie baw się w dyplomate, nie staraj się być bardziej od nich przebiegłym. Nie potrafisz prowadzić

z nimi przyjacielskich rozmów, ażeby, że tak powiem, nie wyjść ze swojej skorupy. Unikając tego, powinienes ich zbić z tropu swoją powściągliwością i zmusić do przyznania: „Nie wiemy, co myśleć o nowym nauczycielu“.

Czyż znaczy to, żebyś miał być tak powściągliwy przez rok cały i niby pozostać obcym między swymi wychowancami? Nie, po tysiąc razy nie! Właśnie dlatego, iżby stosunek wasz mógł stać się naturalnym, pełnym zaufania, powiem nawet serdecznym, a bez najmniejszej ujmy dla twego autorytetu, powinienes odrazu postawić go wyżej po nad wszelkie pokuszenia uczniów“.

W książce tej odsłania nam się najlepsza strona Jezuitów. Wierzą oni w swą „misyę“ i to wiele rzeczy wyjaśnia. Wrogowie Jezuitów przytaczają często Montaigne'a, który wyrzekł: „Nie duszę kształcić mamy, nie ciało, ale człowieka, a człowieka nie możemy dzielić na części“. Ale w tym duchu pisał i Loyola: „Przeniknijcie się myślą, że zarówno dusza, jak ciało stworzone zostały ręką Boga, i zdać mu musimy rachunek z obu tych części naszej istoty; nikt więc nie może żądać od nas, iżbyśmy przez miłość Stwórcy jedną z nich osłabiali. Powinniśmy kochać ciało, jak On by je kochał“.

V.

RABELAIS.

(1483—1553).

Właściwością wielkich geniuszów jest, że w pełnym stopniu wolni są od pojęć swojego czasu i często przeczuwają odkrycia przyszłości. W całej literaturze najwybitniejszym może przykładem takiego niezależnego myślenia są poglądy Rabelais'go na wychowanie Gargantua.

Widzimy u Rabelais'go zapal dla klasycyzmu i dążność do realizmu słownego, znaczy to, iż zwracał się on dopisarzy starożytnych celem nabywania u nich wiadomości o *rzeczach*. O tyle też był dzieckiem Odrodzenia, ale pod innymi względami znacznie je wyprzedził.

Naprzód opisuje Rabelais w sposób zjadliwy zwykle podręczniki szkolne i metody, dzięki którym Gargantua, „jakkolwiek dużo się uczył, nie tylko żadnej korzyści nie odniósł, ale stał się prostakiem tępym i głupim“, skąd wnioskuje, że „byłoby dlań wiele lepiej gdyby się niczego z takich książek i od takich nauczycieli nie uczył. Wszystkie te stare rupiecie

wymieść należy, a w dwa lata młodzieniec nabierze więcej rozumu, lepszych manier i lepiej władać będzie językiem, aniżeli kiedykolwiek byłoby to możliwem przy starej metodzie.“

Mamy więc wzorowego ucznia. Celem wychowania ma być *Sapiens et eloquens pietas*; widzimy że lubo Rabelais stawia wiedzę na miejsce pobożności, niemniej nie lekceważy i pobożności, i wysoko ceni zarówno mądrość jak wymowę. Wymowny Rzymianin był ideałem Odrodzenia, to też „wzorowy uczeń“ Rabelais'ego wyraża się z gestami tak trafnymi, wymawia tak wyraźnie, głos ma tak wyrobiony, używa tak pięknego stylu i *tak dobrej łaciny*, iż wzięby go można raczej za Graccha, Cyncerona lub Emiliusza dawnych czasów, aniżeli za dzisiejszego młodzieńca“.

Tak więc Gargantua otrzymuje nowego nauczyciela w duchu Odrodzenia, który przedewszystkiem daje mu napój, pozwalający zapomnieć wszystkiego, czego się uczył dotąd. Potem zaś przepisuje mu kurs nauk zgoła odmienny. Na wzór wszystkich dobrych nauczycieli stara się naprzód pozyskać wolę ucznia. Pozwala mu zatem iść zwykłą drogą, dopóki się nie przekona, że droga ta jest złą. Sądzę, iż jest to godny uwagi dowód rozumu. Albowiem jakże często „nowy nauczyciel“ zrywa nagle z przeszłością, i ganiąc wszystko, co dotąd było robione, wzbudza tylko w uczniu opozycję. Ponokrates, ów wzorowy nauczyciel, stopniowo rozwija w pupilu swym chęć doskonalenia się. Wprowadza go mianowicie w towarzystwo ludzi uczonych, od których przejmuje się ambicją zrównania się z nimi. W ten sposób „Gar-
Ref. Wych.

gantua tak się gorliwie zabrał do nauki, że w ciągu dnia ani jednej godziny nie stracił, lecz cały czas obracał na nabywanie wiedzy“. Dzień zaczynał się o 4 rano, „od przeczytania paru rozdziałów z Pisma św., często oddawał się jeszcze uczeń rozmyślanii, ubóstwianiu i modłom do tego dobrego Boga, którego słowa objawiają nam Jego majestat i prawdziwą mądrość“. Jedyna to jest wzmianka, jaką w tej części książki znajdujemy w przedmiocie religijnego i moralnego wychowania: zresztą wykształcenie dotyczy rozumu i ciała.

Cechą wyróżniającą program nauk Rabelais'ego jest nacisk, jaki kładzie on na *rzeczy*. Z siedmiu średniowiecznych Sztuk Wyzwolonych, trzy pierwsze: gramatyka, logika i astronomia, były czysto formalne, w odróżnieniu od przedmiotów po nich następujących: arytmetyki, geometrii, astronomii i muzyki. Pod wpływem Odrodzenia zaniedbywać zaczęto coraz więcej Quadrivium, gdy tymczasem Rabelais troszczy się jedynie o to ostatnie. Gargantua uczy się arytmetyki, geometrii, astronomii i muzyki, o Trivium zaś nie znajdujemy najmniejszej wzmianki. Książki mają duże zastosowanie i Gargantua wyucza się ich na pamięć, ale wszystko, czego się uczy, „zastosowuje jednocześnie do praktycznych wypadków życia ludzkiego“. Przy czytaniu zwracano uwagę na treść, a nie formę. Przy obiedzie „w miarę ochoty czytano w dalszym ciągu albo wywiązywała się swobodna rozmowa, mówiono więc naprzód o własnościach, użytku i naturze tego wszystkiego co do stołu podawano, o chlebie, winie, wodzie, soli, mięsie, rybach, owocach, ziołach,

korzeniach, i o sposobie ich przyprawiania. Tym sposobem w krótkim czasie nauczył się wszystkiego, co w przedmiotach tych znaleźć można u Pliniusza, Athenaeusza i in. Rozmawiając o tych rzeczach, niejednokrotnie dla lepszego upewnienia się przynosić kazano do stołu same dzieła autorów wymienionych, i dzięki temu tak dobrze wszystko to utrwalił sobie w pamięci, że nie było wówczas ani jednego lekarza, któryby chociaż połowę tego co on, wiedział“. Na otwartem znów powietrzu obserwował drzewa i krzewy i porównywał spostrzeżenia swoje z tem co pisali starożytni, jak Teofrast, Dioscorides i in. Tutaj także prawdziwy realizm łączył się z realizmem słownym, albowiem Gargantua przynosić musiał do domu pełne garście roślin dla botanizowania. Zaleca nawet Rabelais obserwowanie nieba w nocy i później o 4 godz. rano zmian jakie zaszły. Tak więc Rabelais, jak się zdaje, jest pierwszym z piszących o wychowaniu (przytem pierwszym, po którym długa przerwa nastąpiła), który chciał, iżby uczono o rzeczach przez poznawanie samych rzeczy. Był to *Anschaunungsprincip*—zasada poglądania—którą Pestalozzi rozszerzył i za wynalazek swój ogłosił w dwa i pół stulecia później. Obok pracy umysłowej wymienia Rabelais i pracę ręczną. Gargantua i jego towarzysze „w wolnych chwilach zabawiają się układaniem siana w sterty, piłowaniem i spajaniem drzewa, młóceniem zboża w stodole. Uczą się także malarstwa i rzeźby“. W dalszym ciągu nauka wiązała się z życiem przez to, że uczniowie zwiedzali warsztaty różnych rzemiosł, i tym sposobem „poznawali i uczyli się szanować pracę i wynalazki rękodzielników“.

Tak więc nawet w czasach Odrodzenia widział Rabelais, że życie umysłowe zasilać się może z różnych źródeł, po za obrębem książki. Jednakże książka zawsze miała górujące stanowisko. Nawet dnie rekreacyjne, które podczas pięknej pogody raz na miesiąc przypadały, „jakkolwiek spędzano je bez książek i czytania, nie były pod tym względem bez korzyści. Siedząc bowiem na łączce powtarzano piękniejsze ustępy z Bukolik Wergiliusza, z Hezioda, lub z Polytiana *ORolnictwie*“. To znów łacińskie epigramata przerabiano na francuskie *rondeaux*.

Nauka tego rodzaju, „jakkolwiek zrazu trudną się wydawała, wkrótce stała się tak łatwą i przyjemną, iż była raczej rozrywką króla, niż pracą ucznia“.

Oddając pierwszeństwo nauce Quadrivium przed Trivium, a bardziej jeszcze przez odwoływanie się do rzeczywistych okazów, Rabelais wyróżnia się z pomiędzy wszystkich pedagogów swojego czasu.

Niemniej godnem uwagi jest znaczenie, jakie Rabelais nadaje wychowaniu fizycznemu. Nie było dnia, żeby Gargantua po ćwiczeniu umysłu, nie ćwiczył też ciała. Ćwiczenia przepisane były bardzo różnorodne i obejmowały bieganie, skakanie, pływanie, ruchy na drążku i z hantlami itp. Ale pod jednym względem Rabelais ustępuje Mulcastrowi. Ten ostatni ćwiczyć każe ciało jedynie ze względów zdrowia. Rabelais ma na myśli szlachcica i wszystkie ćwiczenia fizyczne o jakich mówi, mają na celu przygotować szlachcica do głównego jego zajęcia—wojny. Wogóle przygotowywanie do rzemiosła wojennego wywiera silny i pod pewnymi względami korzystny bar-

dzo wpływ na wychowanie w piętnastem i szesnastem stuleciu, podobnie jak później w Niemczech w wieku osiemnastym. Ależ umiejętność zabijania bliźnich nie jest idealnym celem wychowania, a w każdym razie, o ile dziś sądzić możemy, połowa rodzaju ludzkiego nigdy w tem uczestniczyć nie może. Wyżej więc stawiamy wychowanie fizyczne jakie zaleca pedagog angielski.

VI.

MONTAIGNE.

(1533—1592)

Ideał uczoności, jaki ustanowiło Odrodzenie, przyjął Rabelais, lubo wzmiankując o *Realiach*, zdaje się wznosić nad ten ideał. Kiedy cytuje zdanie: „Magis magnos clericorum sunt magis magnos sapientes“ („najwięksi uczeni nie są największymi mędracami“), to szczególną tę łacinę wkłada w usta mnicha, który przedstawia to wszystko, czem uczeni Odrodzeni najbardziej pogardzali. U Montaigne'a spotykamy nowy kierunek myśli i przekonywamy się, że to co mnich przytacza jako usprawiedliwienie swego nieuctwa, w tem ukształcony szlachcic znajduje wyraz ważnej prawdy.

Zwykli ludzie widzą często prawdę, lecz widzą ją niedość wyraźnie i w czynach swych niezupełnie się nią kierują. Udziałem jest geniuszów tylko, że widzą prawdę, często drobną tylko jej część, z nadzwyczajną jasnością. Niektórzy z nich nie mają zbyt wielkiego talentu słowa, i wówczas tę prawdę, którą czują, wyrażają nie tyle w książkach, jak w czynach.

W dziejach wychowania takimi byli Komeński, Pestalozzi i Froebel. Czasem jednak człowiek genialny posiada wielki dar słowa i wówczas dla tych prawd, które poznał znajduje odpowiednią formę, która równie niemal jest trwałą, jak same prawdy. Takimi byli Montaigne i Rousseau. Gdy zapytamy historyka wychowania: „Co zrobił Montaigne?“ odpowie nam: „Nie“. „Co powiedział Froebel?“ „Wiele rzeczy powiedział, ale nie wielu może go czytać, a jeszcze mniej zrozumieć“. Obaj jednak wywarli wielki wpływ w wychowaniu: Montaigne w swych *Essays* pewne prawdy przyodził w wiecznotrwałą formę, a idee Froebela w postaci Ogródka dziecięcego na cały świat oddziaływały.

Ideał przez Odrodzenie postawiony najwyższą wartość przywiązywał do uczoności. Montaigne utrzymywał, że rezultat ten w najlepszym nawet wypadku nie był odpowiedni dla człowieka czynu, dla „gentlemana“. Wyżej niż uczoność cenić należy cnotę, mądrość, dzielność umysłu. Wychowanie w pierwszym rzędzie i przede wszystkim polegać powinno na rozwijaniu i ćwiczeniu zdolności. Jeżeli nawet nabywanie wiedzy ma wartość, to twierdzi Montaigne, pedanci nie pojmują pierwszego warunku posiadania wiedzy—dają nam pozory, a nie rzecz samą. „*Il ne faut pas attacher le savoir à l'âme, il faut l'incorporer*“. Wiedzy nie można przyczepiać do umysłu, musi ona w głąb jego przenikać“.

Mamy tu więc dwa akty oskarżenia przeciwko wychowaniu jak je pojmowało Odrodzenie.

1) Wiedza nie jest rzeczą najważniejszą.

2) Wiedza prawdziwa jest czemś zgoła innem, niż „umienie na pamięć“.

Przytoczymy teraz kilka myśli z Essays: „Przyczyną wszystkiego złego jest niedorzeczne postępowanie naszych nauczycieli; biorąc pod uwagę sposób, w jaki nas uczą, dziwić się nie można, że ilekolwiek zyskują na uczoności, ani uczniowie ani ich mistrze lepszymi się nie stają. Właściwie mówiąc trud cały i koszt ojców naszych do tego tylko zmierzają, ażeby głowy nasze wiedzą napelnić: o kształceniu rozsądku lub cnoty nie mówi się ani słowa. Niech ktoś zawoła: „Patrzcie, oto idzie człowiek uczony“, a wskazując na innego: „Tam idzie człowiek dobry“,—wszyscy podziwiać będą uczonego, na dobrego—nikt nie spojrzy. Słusznie ktoś trzeci mógłby zawołać: „Oto gromada głupców?“ Zawsze skorzy jesteśmy pytać: „Czy zna on łacinę i grecki? „Czy umie pisać wierszem lub prozą?“ Tymczasem pierwszym zapytaniem być powinno, czy ktoś jest lepszym i mądrzejszym, ale o to pyta się na ostatku“. (I. Roz. 24. *Du pédantisme*).

Według Montaign'a prawdziwymi wychowawcami byli Spartanie, którzy pogardzali literaturą, a dbali tylko o charakter i zdolność czynu. W Atenach zajmowano się słowami, w Sparcie—rzeczami, w Atenach chłopcy uczyli się dobrze mówić, w Sparcie—dobrze postępować, w Atenach—bronić się przed sofistyką i nie dać się przez nią w błąd wprowadzić, w Sparcie—umieć czoło stawiać pociskom losu, a nawet samej śmierci. W jednym systemie ćwiczył się język, w drugim—duch. „To też nie dziwnego, że gdy Antypater zażądał 50 dzieci na zakład, odpowiedzieli, że

wolą dać dwa razy większą liczbę mężów dojrzałych, tak wielką siłę przypisywali swojemu wychowaniu“. (*Du pédant.*).

Dziwnem się wydaje, gdy człowiek XV stulecia, który przy każdej sposobności cytuje autorów starożytnych, utrzymuje jednocześnie, iż „tak bardzo opieramy się na innych, iż tracimy własną siłę“. Czego chłopiec nauczyć się powinien, to nie tego, co mówi ten lub inny stary autor, ale „co on sam robić powinien, gdy będzie człowiekiem dojrzałym“. Mądrość—nie wiedza. „Uczonymi stać się możemy przez uczenie się od innych, mędrszymi możemy być tylko własną mądrością“. (I, Roz. 24).

Montaigne tak dalece odbiega od poglądów Odrodzenia, iż ośmiesza własną swą uczoność i oświadcza, że przedmiotem godnym prawdziwego uczonego nie jest ani przeszłość ani przyszłość, ale teraźniejszość. „Uczymy się naprawdę przez poznawanie tego, co się dziś dzieje, nie zaś rzeczy przeszłych ani przyszłych“. A jednak „wysilamy się tylko na zapełnianie naszej pamięci, rozum i sumienie zostawiamy próżne“. I podobnie jak ptaki, które lecą daleko i w dzióbkach przynoszą młodym ziarna, których same nie próbują, tak nasi pedanci zbierają zewsząd wiadomości u autorów i trzymają je na końcu języka na to tylko, ażeby je wypluć i rozdzielić między swych uczniów“. (*Du pédant.*). „Bogatsi jesteśmy, niż sądzimy, ale oni ćwiczą nas w zapożyczaniu i wyprasaniu u innych, uczą nas korzystać więcej z majątku cudze-

go, niż naszego własnego“ ¹⁾ (III, Roz. 12, *De la physique*).

Tyle Montaigne. Cóż na to powiedzieć mamy my wychowawcy. Jeśli mamy być szczerzy, myślę, że po przeczytaniu *Essays* przyznać musimy, że na ogół ma on słuszość, że dowiódł istotnie, iż wiele bardzo rzeczy, które robi się w szkole, błędne są i niedorzeczne. Ale w ogólnem tem przyznaniu uczynić należy kilka zastrzeżeń.

Montaigne, podobnie jak Locke i Rousseau, którzy w jego ślady wstępowali, chce iżby każdy uczeń miał guwernera, wyłącznie jemu oddanego. Wątpić należy, czy tego rodzaju metoda postępowania jest pożądaną, a pewnem jest, iż w większości wypadków jest ona niemożliwą. Jak się zdaje jest to w naturze naszej, iż w każdym okresie życia potrzebujemy towarzystwa ludzi jednego wieku. Jeśli dwie tak niepo-

¹⁾ Ze zdań Montaigne'a być może najczęściej powtarzanem jest zdanie: „Savoir par coeur n'est pas savoir“ („Umieć na pamięć nie znaczy umieć“). Słowa te jednak często są źle rozumiane. Znaczenie ich według mnie na tem polega: Skoro myśl raz przez umysł przyjętą zostanie, uwalnia się ona od tych słów, które ją wprowadziły. Zatem dopóki słowa są niezbędne, myśl nie jest uświadomiona. Umieć na pamięć, a umieć, nie są to rzeczy sprzeczne, ale różne, a że umysł najłatwiej odtwarza następstwo słów, to znajomość słów pokrywa często brak lub niejasność myśli. Spytałem raz chłopca, czy myśli o treści gdy powtarza wiersze łacińskie, na co otrzymałem nauczającą odpowiedź: „Czasem, *gdy nie pamiętam dobrze słów*“. Są jednak wypadki, gdy w sposób naturalny kojarzymy formę z pewną treścią, która stała się częścią naszego umysłu. Wtedy i umiemy, i zarazem umiemy na pamięć.

dobne do siebie istoty, jak dziecko i człowieka, zmusimy bezustanku towarzystwa sobie dotrzymywać, to wskutek wielkiej różnicy myśli i interesów, stosunek ich stanie się przykrym i wymuszonym. Widzimy więc, iż urządzenie to tam nawet, gdzie byłoby możliwem, nie byłoby korzystnem; ale dla ogromnej większości chłopców nie może o nim być mowy. Musimy więc przyjąć urządzenie, przy którym chłopcy kształciliby się nie jako indywidua, lecz jako klasy, to zaś znacznie zmienia warunki zagadnienia. Pierwszym z warunków w tym razie jest to, iż każdą klasę codziennie musimy zająć regularnie i jednostajnie w ciągu kilku godzin. Nauczyciele wiedzą dobrze, o czem zapominają ich mistrze, nie będący nauczycielami: możemy uczniów w klasie doprowadzić do tego, żeby się uczyli, ale nie możemy ich zmusić, iżby myśleli, a tem mniej umieli sądzić. Że zaś musimy dostarczyć pewnej znacznej ilości zajęcia, nie nam nie pozostaje, jak kazać uczniom naszym się uczyć. Jakakolwiek być może wartość nauki samej w sobie, jest ona niezbędną jako *zajęcie*.

Rozumie się, duża to jest różnica, czy uważać będziemy naukę głównie jako zajęcie, jako środek zużytkowania czasu i zapobieżeniu „włóczęgostwu“, jak dobitnie wyraża się Locke, czy też przy jej pomocy osiągać zechcemy jakieś specjalne rezultaty. Znajomość łaciny i greki, jako też łacińskich i greckich autorów tak wielkie znaczenie miała w oczach uczonych Odrodzenia, że czas nauki niepomierne oni rozszerzali nie dla zajęcia uczniów, lecz dla przyswojenia im znajomości tych przedmiotów. W miarę jak wiedza

tęgo rodzaju spadać w cenie zaczęła, zmniejszył się też nacisk. W naszych szkołach publicznych przed 50—60 laty nauka miała znaczenie właściwie jako środek zajęcia i nacisku na nią nie kładziono, tak iż większość uczniów nigdy nie dochodziła do nauczania się języków starożytnych. Tak to pedagogzy wcześniej pozbyli się właściwego epoce Odrodzenia zapалу dla klasyków, i przynajmniej co się tyczy negatywnej strony swej działalności w zgodzie byli z poglądami Montaigne'a. Ktoś złośliwy mógłby zauważyć, że ze strony pozytywnej stawali w nim w zupełnej sprzeczności, gdy bowiem *on* twierdził, że główną rzeczą jest cnota i rozsądek, *oni* o to nie troszczyli się wcale. Ale zarzut to niesłuszny. Jedno, czego młodzież w szkołach nabywała, lub przynajmniej nabywać miała, była to umiejętność życia, a umiejętność ta jakkolwiek nie cnót bohaterskich, to jednak wymaga pewnej roztropności i panowania nad sobą. System Montaigne'a był reakcją przeciwko *książkomani* Odrodzenia. „W studiach naszych mówi Montaigne cokolwiek nam się nasuwa jest dla nas książka: figiel pana, niedorzeczne odezwanie się służącego, żart przy stole—oto coraz nowe przedmioty“. Tak, wychowanie *poza szkołą* w oczach jego wyższą miało wartość niż wychowanie szkolne. Tak myślano i w naszych szkołach publicznych: „Nie to ważnem jest, czy się uczeń nauczy lub nie łaciny i greckiego“—mawiali nauczyciele, „ważnym jest nastrój szkoły, karność nabywana w grach zbiorowych“. Lecz w ostatnich latach nie ta wspólności z zasadami Montaigne'a została zerwaną. Praca w szkole nie jest prostem zajęciem, towarzyszy jej

presya, dokonywać się musi pod groźbą kary, jeżeli nie zyska aprobaty inspektora.

I cóż zmianę tę wywołało? Dwie działały tu przyczyny:

Nacisk, jaki kładziono na naukę języków starożytnych osłabł, gdy rozpowszechniło się przekonanie, że człowiek może sobie bardzo dobrze radzić w życiu i bez tych języków. Ale jednocześnie inny rodzaj wiedzy wzbudził dla siebie nowy entuzjazm. Znajomość nauk ścisłych obciocuje tak znaczne korzyści w życiu późniejszym, że reformatorzy czasów ostatnich z H. Spencerem na czele, wszelkie powodzenie człowieka zależnem czynią od ilości wiedzy ścisłej, jaką w młodych latach zgromadził. To jest pierwszą przyczyną presyi szkolnej.

Drugą i bardziej jeszcze skutecznie działającą jest szybki wzrost naszego systemu egzaminacyjnego. O wszelkich programach wychowawczych decyduje dziś egzaminator—potentat, pod którego wpływem wszystkie wady wychowania, na jakie skarżył się Montaigne, powróciły obecnie w nader złośliwej formie. Cokolwiek robić będziemy, zawsze władzą najbardziej czynną przy przygotowywaniu zwykłych egzaminów jest „odtworząca pamięć“. Tak więc nabywanie wiedzy—wiedzy czysto pamięciowej, wiedzy do egzaminu—znów uważać zaczęto za rzecz główną i obawiać się należy, iżby wszelkie inne zadania wobec tego na plan ostatni nie zeszły. Czworaki ma być rezultat wychowania: cnota, mądrość, dobre obyczaje i wiedza; z tych zaś ostatni tylko sprawdzony być może przez egzamina, zważywszy zaś, iż sam byt nauczy-

ciela zależy dziś przedewszystkiem od tego, czy on sam zda egzamin, a potem od rezultatu egzaminów jego uczniów, musiałby on być czemś więcej niż człowiekiem, ażeby wraz z Locke'm wierzyć, iż nauka jest czemś „ostatniem i najmniej ważnem“. Wielkie zmiany dokonały się w naszych szkołach. Wymaga się dziś od ucznia więcej pracy niż kiedykolwiek, nauczyciel zaś wartość swojej pracy mierzy sumą wiedzy, jaką uczeń otrzymuje od niego. Myślę, iż czas już wielki, iżby znalazł się nowy Montaigne, zaprotestował i stwierdził, że umysłowe życie człowieka nie mierzy się ilością przedmiotów, jakie pamięta, że życie jego duchowe nie ogranicza się jedynie do objawów intelektualnych, lecz obejmuje wolę i czyny, miłość wszystkiego, co szlachetne i dobre. „Mądrość wołała ongi: Jestem matką czystej Miłości i Bojaźni i Wiedzy i świętej Nadziei. (*Eklezyasta*).

Otóż w wieku tym panowania nauki i egzaminów grozi nam niebezpieczeństwo, iżby jedna tylko Wiedza przy życiu się nie ostała. Czy Wiedza, jak drugi Kain, nie podniesie ręki na swe rodzeństwo „czystą Miłość i Bojaźń i świętą Nadzieję?“ Jest to może największe niebezpieczeństwo naszych czasów, niebezpieczeństwo szczególnie w wychowaniu dające się uczuć. Każda szkoła przechwala się ilością stypendyów, jaką jej uczniowie zdobyli na konkursach „szkół publicznych“ lub w uniwersytecie, albo ilością kandydatów, którzy wytrzymali egzamin wobec delegatów z Cambrigde lub Oxfordu, lub wreszcie liczbą uczniów, uznanych za „dostatecznych“ na ostatniej wizycie inspektora, i chce, by ją wedle tych re-

zultatów sądzono. A przecież to nie wszystko, to nawet nie najważniejsze, i będzie to ostateczną zgubą prawdziwego wychowania, jak mówi Pattison, gdy nauczyciele całą usilność swą zwrócą do spełniania najmniej ważnej części swych obowiązków.

VII.

RATICH.

(1571—1635).

Historia wychowania w XV stuleciu przedstawia nam ludzi dwojakiego rodzaju. Widzimy tu naprzód praktyków, którzy zaspakajają ogólną potrzebę nauki języków klasycznych. Do kategorii tej należą najbardziej wpływowi nauczyciele, tacy jak Sturm, Trotzenhof, Neander i Jezuici. W drugiej kategorii znajdują się myśliciele, którzy nie próbowali nigdy uczyć, wypowiadali tylko prawdy, które ostatecznie oddziaływać musiały i na praktykę nauczania. Takimi byli przede wszystkim Rabelais i Montaigne.

W wieku XVI spotykamy ludzi, którzy zdobyli sobie imię, niezbyt mile dla wielu brzmiące, jakkolwiek imię to słusznie nadaćby należało wszystkim największym dobroczyńcom ludzkości. Imię to—*Nowatorzy*. Ludzie ci nie mieli powodzenia—przynajmniej w oczach współczesnych, których uderzała różnica rezultatów obiecywanych a otrzymywanych, w rzeczywistości. Lecz wysiłki ich nie były stracone i potomność przynajmniej przyznała się względem

nich do długu wdzięczności. Dziś rozumiemy, iż trudno im było spodziewać się sprawiedliwej oceny od współczesnych. Można bezpiecznie przyjmować programy istniejące, można bezpiecznie rozprawiać o tem jakie w programach tych zmiany mogłyby i powinny być wprowadzane, ale niebezpiecznie jest chcieć nowe myśli wcielać w nowe czyny, i śmiało iść przed siebie nie mając wytkniętej kolei, z wiarą tylko w swe zasady, które, jak kompas, mogą nam dobrze drogę wskazywać, ale, jak kompas, nie mówią nic o przeszkodach, jakie leżą na tej drodze.

Główne żądania, jakie Nowatorzy stawiali, były następujące: 1) Nauka *rzeczy* poprzedzać powinna lub jednocześnie postępować z nauką *słów*; 2) uczyć należy ile możliwości, przez odwoływanie się do zmysłów; 3) wszelka nauka języków zaczynać się powinna od nauki języka ojczystego; 4) łaciny i greki uczyć się powinni ci tylko, którzy mają widoki otrzymania pełnego wyższego wykształcenia; 5) wychowanie fizyczne powinno być udziałem wszystkich klas społecznych, nie zaś wybranych jednostek w celu rozwinięcia ich rycerskich talentów; 6) przyjąć należy nową metodę, która byłaby „zgodna z naturą“.

Pojmowanie metod było rozmaitem bardzo, lecz wogóle systemata ich godzą się w tych punktach:

1) Przechodzą od faktów konkretnych do pojęć abstrakcyjnych, znajomość rzeczy idzie przed poznaniem reguł. 2) Uczeń sam dokonywa analizy przedmiotu zamiast poznawać go syntetycznie według danych z góry reguł. 3) Chęć, iżby uczeń *sam się uczył* i samodzielnie przedmiot badał, zamiast, iżby polegać

Ref. Yeh.

niał natem, co mu nauczyciel wyłoży i swym autorytetem stwierdzi. 4) Opierają się na zainteresowaniu, jakie wzbudzić winna sama nauka i odrzucają przymus. 5) Uczeń tego ma się na pamięć uczyć, co przedtem zrozumiał.

Pierwszym z nowatorów tych był Wolfgang Ratichius—rzecz dziwna, znany potomności najbardziej pod nazwiskiem, którego ani on ani współcześni jego nie używali. Nazwisko ojca jego było Radke albo Ratke, które syn, otrzymawszy wykształcenie uniwersyteckie, przemianował na Ratichius. My zaś zadośćczyniając niechęci naszej do wielosylabowych wyrazów, skróciliśmy nazwę do pierwotnych rozmiarów i tak powstał wyraz nowy zupełnie—*Ratich*. Losy Ratke'go, że użyję formy pierwotnej, jak w sto pięćdziesiąt lat później Basedowa, wiążą się z Holstynią i Hamburgiem. Urodził się w Wilster w Holstynii w roku 1571, uczył się w Hamburgu i w uniwersytecie w Rostocku. Potem odbył podróż do Amsterdamu i Anglii, gdzie czas pewien przebywał, i temu pewnie zawdzięcza znajomość nowej filozofii Bacona. Później widziemy go na sejmie Elektorów, który jak zwykle zasiadał we Frankfurcie nad Menem w r. 1612. Miał już lat przeszło czterdzieści i wówczas już wypracował nowe zasady nauczania. Jak wszyscy wynalazcy uderzony on był doniosłością swego pomysłu i w adresie przesłanym do książąt, podejmował się dokonania rzeczy zdumiewających. Podejmuje się, jak mówi: 1) starych i młodych nauczyć hebrajskiego, greckiego, łaciny i innych języków w bardzo krótkim czasie; 2) założyć szkoły, w których uczoneby i rozpowszechnia-

no wszelkie sztuki; 3) w całym Cesarstwie Niemieckim w sposób pokojowy zaprowadzić i utrwalić jeden język, jeden rząd, i (rzecz najdziwniejsza) jedną religię.

Adres tego rodzaju nie mógł nie zwrócić uwagi książąt. Ludwik, landgraf Darmsztacki uznał rzecz za godną bliższego rozpatrzenia i dwum uczonym mężom Jungowi i Helwigowi polecił odbyć konferencję z Ratkem. Sprawozdanie ich wypadło najzupełniej pochlebnie, i uczynili oni wszystko, ażeby zapewnić Ratkemu środki dla urzeczywistnienia jego planów. „Jesteśmy niewolnikami łaciny—pisał Helwig. Grecy i Saraceni nie zdziałaliby tyle dla potomności, gdyby jak my zmuszeni byli młodość poświęcać na nabywanie obcego języka. Powinniśmy uczyć się własnego języka, a potem nauk ścisłych. Ratichius odkrył sposób uczenia, zgodny z Naturą. Metodą jego szybko można się nauczyć języka, a potem zająć się naukami, tych zaś ostatnich nabycie łatwiejszem jeszcze być musi, zważywszy iż metoda naturalna lepiej zastosować się daje do wykładu nauk ścisłych, mających za przedmiot naturę“. Na skutek sprawozdania tego rada miasta Augsburga zgodziła się szkoły swoje oddać Ratkemu, który też w towarzystwie Helwiga przybył do Augsburga i zabrał się do roboty. Ale poczciwi obywatele Augsburga podobni byli do dzieci, które chcą natychmiast mieć roślinę, jak tylko ziarno w ziemi zasadzą. Prędko też spotkało ich rozczarowanie, Ratke i Helwig opuścili miasto, ostatni mocno zniechęcony, ale wierny jeszcze przyjacielowi. Ratke powrócił do Frankfurtu, gdzie znów wyznaczono komi-

syę dla zbadania jego projektów, rezultatem jej było udzielenie Ratkemu rady, iżby „próbował gdzieindziej“.

Zapewne nigdyby Ratke lepszego losu nie znalazł, gdyby nie to, iż znalazł dzielną przyjaciółkę w osobie księżnej Doroty Weimarskiej. Jak dziś tak i wtedy widzimy kobiety na czele stojące wszelkich usiłowań mających na celu podniesienie wychowania, dobra księżna wezwała do siebie Ratkego i na sobie samej wypróbowała jego metodę, biorąc od niego lekcye hebrajskiego. Jak się zdaje rezultaty próby dokonanej z dorosłą uczennicą, były zadawalające, i odtąd zawsze była ona wielbicieleką i obrońcą Ratkego. Za jej wpływem brat jej książe Ludwig Anhalt-Koethen nabrał przekonania, iż wielkie odkrycie nie powinno się zmarnować dla braku rzetelnej próby, sprowadził on Ratkego do Koethen i zastosował się do jego żądań. Naprzód sam Ratke pewnej liczbie nauczycieli, którzy zaprzysięgli utrzymanie tajemnicy, wyłożył zasady swej sztuki. Następnie z wielkim kosztem zorganizowano szkoły, zebrano około 500 małych Koetheńczyków—chłopców i dziewcząt—i oddano ich Ratkemu ażeby dokonał na nich swych cudów.

Zdaje się wcale nie przyszło na myśl Ratkemu, ani przyjaciółom jego, ani księciu, że żadne zasady ani metody, które kiedykolwiek były lub będą wynalezione, człowieka niemającego doświadczenia nie mogą nigdy zdolnym uczynić do prowadzenia szkoły z 500 dzieci. Podobnie człowiek, który nigdy nie był w wodzie, mógłby odrazu skoczyć w morze, w nadziei, że znajomość praw, które rządzą ciśnieniem cieczy, ucho-

ni go od zatonięcia. Tysiące są szczegółów, które trzeba przewidzieć, a które mogą zbież tropu każdego, kto nie ma doświadczenia. Przed kilku laty w jednym z miast prowincjonalnych otwierano nową szkołę, gdy zasięmano rady u jednego z wielce doświadczonych pedagogów, ten przemawiał usilnie, iżby nie zaczynano odrazu, jak był zamiar, z 300 dziećmi. „Jabym się tego nie podjął“—mówił. Gdy zapytano o przyczynę, odrzekł najspokojniej: „Nie mógłbym przyjąć odpowiedzialności za *obuwie* uczniów“. Oczywiście Ratke z wysokości swych zasad i nowej metody zstępować musiał do zajmowania się mnóstwem takich szczegółów jak czapki, kapelusze, spóźniający się uczniowie, stłuczone szyby itp., a brak mu było taktu i doświadczenia, które zwykłym nawet ludziom, nie nie wiedzącym o zasadach, pozwalają z obowiązków tego rodzaju zadawalająco się wywiązać.

Po wielu latach zjawił się drugi myśliciel o wiele głębszy i bardziej wpływowy niż Ratke, a który okazał się również nieudolnym administratorem. Mówię o Pestalozzim. Ale ten jeden miał ważny warunek przed Ratkem. Umiał on przywiązać do siebie swoich pomocników i natchnąć ich dla siebie miłością i szacunkiem, i to wynagradzało mu wiele innych braków. Ale Ratke nie był podobny do dobrego po ojcowsku, pełnego zaparcia się siebie, Pestalozziego. Utrzymując w tajemnicy swój wynalazek, robi on wrażenie szarlatana, a z pomocnikami swymi nigdy w zgodzie żyć nie mógł.

To też, jak było do przewidzenia, doświadczenie na wielką skalę przedsiębrane, zawiodło. Książę, widząc się w śmiesznym nieco położeniu, a może i żalując pieniędzy, które stracił na tym interesie, wpadł w gniew i wymierzył sobie satysfakcję wtrącając pedagoga do więzienia, skąd nie wypuścił go dopóty, dopóki nie podpisał dokumentu, w którym przyznawał, iż podjął się więcej niż mógł zrobić.

I tak było niewątpliwie; a jednak Ratke więcej zrobił dla księcia niż książę dla Ratkego. W Koethen otwarta była pierwsza szkoła, w której dzieci uczyły się języka niemieckiego.

Ratke nie podniósł się już nigdy z porażki w Koethen, zresztą o dalszem jego życiu nie już nie wiemy godnego uwagi. Umarł w 1635 r.

Ratke sam dużo pisał, i o nim nie mało pisano, kto zechce więcej wiedzieć szczegółów, prócz tego co tu podałem, znajdzie je u Raumera lub Barnarda. Reformator ten nie znalazł uznania u współczesnych, a zdaje się, że i potomność niezbyt go wysoko ceni. A jednak był on pionierem sztuki nauczania i reguły, które Raumer zebrał z *Methodus Institutionis nova Ratichii et Ratichianorum* (wydana przez Rhemusa w Lipsku 1626) uwydatniają nie jeden z najbardziej interesujących punktów, na jakie zwróconą być powinna uwaga nauczyciela. Przytoczę je tutaj i powiem pokrótce, co o nich myśle.

I. *We wszystkim trzymać się należy porządku Natury. Jest pewien naturalny porządek, według którego umysł postępuje w nabywaniu wiedzy. Porządek ten należy poznać i na znajomości jego oprzeć nauczanie.*

Tu, jak i we wszystkich teoryach Reformatorów, widzimy wyraz „Natura“ używany tak, jakgdyby odpowiadało mu jakieś określone pojęcie. Począwszy od Stoików nawołują nas ażeby „iść za Naturą“. W późniejszych czasach przykazanie to dobrze sformułował Pic de Mirandola: „Nie zwracaj uwagi na to co robią ludzie, ale co robić ci nakazuje *samo prawo Natury, sam rozum, sam Pan nasz na Niebie*“.

Pope, szczęśliwy zawsze w wyrażeniach, lecz nie zawsze jasny w myślach, mówi o

„Naturze, który nigdy nie błądzi, zawsze piękna jak [bóstwo,

Jedynie pełne, niezienne i powszechne światło“.

Ale jak to dobrze wykazał dr. W. T. Harris, autorowie piszący o wychowaniu, ze słowem tem „Natura“ robią prawdziwe sztuki kuglarskie. Czasem rozumieją pod niem świat zewnętrzny, obejmując w niem *nieświadomy* rozwój człowieka, to znów uważają „Naturę“ jako ideał. Jakie znaczenie pojęciu temu nadawał Ratke, trudno odgadnąć. Dla nas być może najważniejsze znaczenie, jakie pod regułę jego podłożyć możemy, streszcza się w tem: *ucz się Psychologii*.

II. *Na raz—jedno*. Poznaj dobrze jeden przedmiot, zanim przejdiesz do drugiego. Ucząc się jakiegobądź języka, opanuj jedną książkę i powtarzaj ją dopóki zupełnie sobie nie przyswoisz.

W grubej tej formie reguła nie nadaje się wcale do zastosowania. Przeciwnem to jest naturze nad jednym przedmiotem siedzieć dzień po dniu bez wytechnienia i odmiany, potem jest punkt pewien, po za

którym wszelkie staranie się o gruntowność równoznaczne jest z nieruszaniem się z miejsca. Nadto zasada ta przyniosłaby jeszcze dwójaką szkodę: 1) spowodowałaby monotonność; 2) wymagałaby takiego wyczerpywania przedmiotu, jakie niemożliwym jest dla młodego umysłu. Ale dziś nikt nie stosuje się do przepisów Ratkego. Z drugiej strony, lekceważoną często widzimy koncentrację nauczania, nasze plany lekcji przedstawiają istną mozaikę, w której najrozmaitsze mieszczą się przedmioty, lecz w tak drobnej ilości, że uczeń nigdy dowiedzieć się nie może, czem dany przedmiot jest właściwie. Przedmioty nauki są jak owa laska w bajce wschodniej, która wtedy dopiero swą leczniczą własność objawiała, gdy się pacjent spocił chodząc z nią.

Gdyśmy już w znacznym stopniu nad przedmiotem zapanowali, niewielka ilość czasu, nawet z większemi przerwami, jaką mu poświęcimy, wystarczy, ażeby utrzymać a nawet powiększać nabytą wiedzę, ale w przedmiotach trudniejszych, jak nauka obcego języka, żadnego wyraźnego rezultatu spodziewać się nie można, jeśli na naukę nie przeznaczymy znacznie więcej, jak jakieś dwie lub trzy godziny tygodniowo. Błędem może byłoby sądzić, że jeśli możemy się nauczyć dobrze języka poświęcając mu dziesięć godzin tygodniowo, to nauczymy się go dwa razy więcej, poświęcając mu godzin dwadzieścia. Ale o wiele większym jest błędem mniemać, że piątą część tej znajomości nabędziemy, ucząc się po 2 godziny co tydzień.

III. Przedmiot dany należy wciąż powtarzać.

Jest to jezuickie *Repetitio Mater Studiorum*, w 200 lat później rozwinął zasadę tę Jacotot. U Ratkego reguła ta dziwne niekiedy wydawała rezultaty. Mali Koethenecy ćwiczyli się w niemieckim na jednej księdze Biblii (wybrano Genesis), a w łacinie — na jednej sztuce Terencyusza.

W odróżnieniu od wielu innych „teorii“, ta zasada Ratkego zdobywa sobie zazwyczaj coraz większe uznanie nauczyciela, w miarę jak posuwa się on w latach i doświadczeniu. Ale nie możemy dzieci sądzić według siebie. Do reguły tej w większym jeszcze stopniu niż do poprzedniej stosuje się zarzut, iż wszelka monotonność jest zabijającą, i że dokładne przyswojenie czegokolwiek oprócz słów jest niemożliwe. Zatrzymując się na przedmiocie, nie możemy ograniczać się do samego powtarzania. Regułę tę, jak ją dziś pojmujemy, tak określa Diesterweg: „Przedmiot każdy rozpatrywać należy z jaknajwiększej liczby stron, do jednej i tej samej rzeczy stosować jak można najwięcej ćwiczeń“. Sztuka nauczyciela na tem polega ażeby umiał maskować powtarzanie, rzeczy znane w nowych kombinacyach przedstawiać, tak iżby w części przynajmniej świeżość swą mogły zachować.

IV. *Wszystko bez przymusu.* „Nie należy bić dziecka, ażeby się uczyło lub zato, że się nie uczy. Przymus i kary najbardziej zniechęcają młodych do nauki. Chłopców biją często za to, że się nie uczą, ale uczyliby się gdyby ich lepiej uczono. Umysł nasz tak jest urządzony, iż znajduje przyjemność w odbie-

raniu tego, co zatrzymać może i tę to przyjemność niszczyć swoją surowością. Gdy nauczyciel rozsądny jest i umie postępować, uczniowie lubią i jego i jego lekcye. Płochosć w samej rzeczy właściwą jest sercu dziecięcemu i różgą wykorzeniać ją należy, ale nie jest to rzeczą *nauczyciela*“.

W każdym razie w zaleceniu tem Ratkego nie ma nic oryginalnego. Szereg cały autorytetów potęgiał naukę „pod przymusem”—począwszy od Platona do biskupa Dupanloup. „Żadna nauka pod przymusem prowadzona, nie zapuszcza korzeni w pamięci”—mówi Plato. (*Republica*). „Wszystko zależy na tem, czy nauczyciel potrafi skłonić uczniów, iżby robili wszystko z *własnej woli*; albowiem autorytet nie jest to przymus—owszem nieodłączny jest od szacunku i przywiązania. Szanować powinienś wolność ludzką w najmniejszym dziecku“. O ile zauważyłem jedna jest tylko klasa ludzi, których autorytety Platona aż do Dupanloup przekonać nie zdołały, a są to nauczyciele. Jest to klasa, do której i ja należałem, i nie czuję się przygotowanym do przyjęcia rady Platona: „Ucz chłopców twoich bez przymusu i na sposób zabawy“. (*Ibid*). Jednocześnie przecież uznaję całe znaczenie samodzielności, a nie może być mowy o samodzielności, gdzie jest przymus. Nie możemy myśleć popędzać kijem, jak nie możemy ślimaka do przód chodu zmusić szpilką. Budzić należy zainteresowanie—nawet w gramatyce łacińskiej. Ale gdybyśmy pozwolili uczniom dowolnie wybierać zajęcie, to jakkolwiek zainteresowalibyśmy ich danym przedmiotem, prawdopodobnie sami znaleźliby sobie coś

jeszcze bardziej interesującego. Nie możemy więc i nie powinniśmy się wyrzekać odwoływania się do „*musisz*“.

V. *Niczego nie uczyć na pamięć.*

Błąd powszechnie i zawsze w szkole popełniany polega na tem, iż możność powtarzania szeregu słów za jedno się bierze z posiadaniem myśli, które wiążą się z temi słowami. Jak zauważyłem poprzednio, dwie te rzeczy lubo różne, nie są ze sobą sprzeczne. Obawiać się należy, iż zawsze uczenie się na pamięć zbyt wielką rolę odgrywać będzie, zważywszy, iż z dwóch tych rzeczy uczeń zawsze za łatwiejsze uważać będzie przyswojenie pamięciowe słów, a nauczyciel także przyswojenie łatwiej może skontrolować. Ostrzegać więc należy przed nadużyciem—nie wyrzekać się jednak użycia.

VI. *We wszystkim niech będzie zachowaną jednorodność.*

W sposobie uczenia, w podręcznikach, w przepisach, przestrzegać należy jednorodnej metody—twierdzi Ratke.

Najwłaściwszem jest gdy uczeń przedmiot już poznany porównywa z nowym, którego się uczy; gdy więc we wszystkim stosować będziemy jednostajną metodę, porównania te będą łatwiejsze i bardziej użyteczne¹⁾.

VII. *Naprzód dawać należy rzecz samą, potem jej opis.*

¹⁾ Zasada Ratkego, długo lekceważona, znajduje teraz zastosowanie w próbach „Równoległej Gramatyki“ różnych języków.

Ktokolwiek nie trzyma się ślepo metod poprzedników, zgodzić się musi, iż zasada ta wypływa wprost ze zdrowego rozsądku. Czyż ktokolwiek, z wyjątkiem „nauczycieli“ i autorów szkolnych podręczników, każe dziecku, które nie zna ani jednego wyrazu francuskiego, uczyć się o akcentach francuskich. Otóż co Ratke wyrzekł przed 250 laty, dotąd nie straciło doniosłości: „Dopóki uczeń nie zdobył wyobrażenia rzeczy samej, niedorzecznem jest męczyć go wykładaniem jej przymiotów i własności, istotnych lub przypadkowych. *Ne modus rei ante rem*. Reguła ta Ratkego ostrzega nauczyciela przed bardzo pospolitym błędem. On widzi cały przedmiot i dostrzega w nim najdrobniejsze szczegóły. Ale uczeń widzieć tego wszystkiego nie może, a nawet gdyby widział, nie zajęłoby go to i nie przyniosło mu korzyści. Gdy jednak zechcemy szerzej zastosować zasadę Ratkego, ujrzymy się wobec zagadnienia, czy metoda nasza oprzeć się ma na syntezie czy analizie. Zagadnienie, którego Ratke nie rozstrzyga.

VIII. Wszystko przez doświadczenie i poznanie szczegółów, albo jak to wyraża po łacinie: *Per inductionem et experientiam omnia*.

Nie nie ma być dawane siłą autorytetu, uczeń Bacona idzie dalej jeszcze od mistrza i twierdzi: *Vetustas cessit, ratio vicit* („Starość ustąpiła, rozum zwyciężył“); jakgdyby rozum musiał być zawsze świeżym, jakgdyby prawda mogła się starzeć i znikać.

Widzimy z tego, że Ratke niemało zasłużył się w sformułowaniu głównych zasad dydaktyki, zasługu-

je równie na wspomnienie między metodykami, którzy roztrząsali kwestyę, w jaki sposób uczyć języka.

W Koethen nauczyciel najniższego oddziału przepisane miał naprzód prowadzić rozmowy z dziećmi i przyzwyczajając je do dobrego wymawiania. Gdy poznali litery, odczytywał im Księgę Genezy, po dwa razy każdy rozdział, jednocześnie uczniowie śledzili oczami i palcem za tekstem. Potem nauczyciel zaczynał tenże rozdział na nowo i odczytywał cztery wiersze, które uczniowie za nim powtarzali. Gdy w ten sposób zapoznali się z całą Księgą, czytali ją znowu sami bez pomocy nauczyciela. Załatwiwszy się z czytaniem, przystępował nauczyciel do gramatyki. Objasniał np., co to jest rzeczownik, wskazywał rzeczowniki w Genezis, i kazał je uczniom wyszukiwać. Tak przyswajali sobie całą gramatykę z Genezis, ćwiczyli się w deklinacjach i koniugacjach na wyrazach z Biblii.

Naukę łaciny zaczynano od tego, iż dawano uczniom tłumaczenie jednej ze sztuk Terencyusza, którą odczytywali kilkakrotnie, poczem dopiero przystępowali do tekstu łacińskiego.

Nauczyciel tłumaczył utwór, po każdej półgodzinie rozpoczynając to samo po raz drugi. Na następnej lekcji nauczyciel tłumaczył raz jeszcze ustęp lekcji poprzedniej, a uczniowie powtarzali. Przerobiwszy w ten sposób całą sztukę, zaczynano znów od początku, lecz teraz uczniowie tłumaczyli sami. Potem przychodził kurs gramatyki, przystosowany do Terencyusza, podobnie jak gramatyka języka ojczy-

stego przystosowaną była do Genezis. W końcu odrabiali uczniowie szereg ćwiczeń, polegających na tłumaczeniu z niemieckiego na łacinę zdań, które były naśladowaniem Terencyusza, ze zmianą tylko liczb lub osób.

Raumer przytacza więcej jeszcze szczegółów dla wykazania, jak dalece metoda ta była nużąca. Niewątpliwie to, cośmy wyżej przytoczyli, tę jej właściwość dostatecznie stwierdza.

System Ratkego w znacznym stopniu pokrewny jest z tym, jaki w początku nowego stulecia nabrał rozgłosu pod nazwą „Systemu Hamiltona“. I tutaj język od początku dawany był „w całości“, wierzono, że „coś z tego napewno uczeń zatrzyma“. Z początku wrażenia będą słabe, wyrazy mające powierchowe podobieństwo, będą się mieszały jedne z drugimi, lecz z czasem uczeń pozna je z należytą dokładnością.

VIII.

KOMENSKI.

(1592—1671).

Jednym z najbardziej pocieszających objawów postępu w wychowaniu jest wzrost w ostatnich latach trzydziestu sławy Komeńskiego i powstanie całej o nim literatury. Przed dwudziestu kilku laty, gdy poraz pierwszy zapoznałem się z tym autorem, zaledwie z imienia był on znany poza granicami Niemiec. Dziś francuzi i niemcy widzą w nim człowieka, który pierwszy wychowanie jako naukę traktował i podstawy nauki tej potomności przekazał. Z tego to tytułu wielka biblioteka pedagogiczna w Lipsku na cześć jego nazwaną została: „Comenius Stiftung“.

Jan Amos Komeński albo Komeniusz urodził się w r. 1592 we wsi morawskiej Niwnicy, jako syn młynarza, który należał do sekty Braci Morawskich. O pierwszym okresie życia jego nie nadto nie wiemy, co sam opowiada w następujących słowach: „Dzieckiem jeszcze utraciwszy obojga rodziców, wskutek niedbalstwa opiekunów, dopiero w 16 roku życia zakosztowałem języka łacińskiego. Ale z łaski Boga

pierwsze to zakosztowanie wzbudziło we mnie takie pragnienie, iż odtąd nie przestawałem ze wszystkich sił pracować nad odzyskaniem straconego czasu, a obecnie nie tylko dla siebie, lecz i dla dobra innych. Albowiem i pod tym względem żał mi innych, a zwłaszcza mego własnego narodu, który zbyt jest leniwy i niedbały w nabywaniu nauki. Dlatego to zawsze przemysliwałem nad wynalezieniem środków, którym możnaby większą liczbę ludzi do nauki pociągnąć, oraz samą tę naukę przystępniejszą uczynić tak pod względem kosztów, jak potrzebnej na nią pracy, tak, iżby przy ułatwionej metodzie młodzież mogła większe robić postępy w nauce¹⁾.

Myślamy temi przejęty odbywał studia w różnych miastach niemieckich, a głównie w Henborn w Nassau. Tutaj zapoznał się ze sprawozdaniem o metodzie Ratkego, które w r. 1612 ogłoszone zostało dla uniwersytetów w Jenie i Giessen; wkrótce zaś potem ogłosił pierwszą swą książkę *Grammaticae facilioris Praecepta*, w Pradze r. 1616. Po powrocie na Morawy otrzymał kierownictwo szkoły, przez Braci utrzymywanej w Przyrowie, ale (że użyjemy słów jego) „jako wkrótce potem w 24 roku życia powołany zostałem do służby Kościołowi i boska ta czynność pochłaniała wszystkie me siły, musiałem naukowe zajęcia na bok odłożyć“. Duchowny urząd pełnił Komeński w Fulneku, głównem siedlisku Braci. Z tego względu miastu prędko uczuć się dały skutki bitwy pod Pragę, zaraz w następnym roku zostało wzięte i splądrowane

¹⁾ Przedmowa do *Prodromus*.

przez Hiszpanów. Komeński przytem stracił wszystkie swe rękopisma, jako też całe mienie. W rok potem umarła mu żona i jedyne dziecko. W r. 1624 wszyscy duchowni protestancy skazani zostali na banicję, a w r. 1627 dekret ten rozciągnięto na wszystkich wogóle dysydentów. Komeński z chrześcijańską odwagą i rezygnacją odpierał napływające jedna po drugiej fale nieszczęść, a pisma jego w tym czasie miały wielkie znaczenie dla jego towarzyszy niedoli.

Na jakiś czas znalazł ucieczkę w rodzinie czeskiego magnata barona Sadowskiego, w Słupnie, w górach czeskich, i w schronieniu tem znowu zajmować się zaczął teorią nauczania. Dla wychowania swych trzech synów baron przyjął Stadiusa, jednego z wygnańców, i na jego to żądanie i dla jego użytku ułożył Komeński „pewne zasady lepszej metody“. W tymże czasie próbuje wzbogacić literaturę ojczystą i tłumaczy wierszem psalmy Dawida, pisze naśladowania Wergiliusza, Owidyusza i *Distychów* Katona.

Ale w r. 1627 prześladowanie tak się wzmogło, iż Komeński z większą częścią Braci, zmuszeni byli kraj opuścić, ażeby już nigdy doń nie wrócić. Przechodząc granicę Komeński i towarzysze jego ukłękli i modlili się do Boga, żeby nie pozwolił prawdzie Swej w kraju ich zaginać.

Teraz, jak mówi Michelet, stracił Komeński ojczyznę i ojczyznę nową znalazł, a był nią świat cały. Wielu z wygnańców a w ich liczbie Komeński, osiedli w polskiem miasteczku Lesznie. Istniała tu oddawna szkoła Braci Morawskich, przy której Komeński znalazł zajęcie. Raz jeszcze wciągnięty w sprawę

nauczania, z zapalem zajął się udoskonaleniem metod tradycyjnych. „Z dopuszczenia Bożego — pisze on — wygnany z ojczyzny wraz z wielu innymi, i zmuszony dla zdobycia środków utrzymania poświęcić się nauczaniu młodzieży, rozczytywać się zacząłem w różnych autorach i trafiłem na kilku, którzy w tym czasie pracowali już zaczęli nad reformą nauczania, jak Rati-chius, Helvicus, Rhenius, Ritterus, Glaumius i Jan Walenty Andreae, mąż bystrego i jasnego umysłu, na pierwsze miejsce zasługujący; także Campanella i Lord Werulamski — słynni reformatorzy filozofii. Rozczytując się w nich, powziąłem nadzieję, że przecież z drobnych tych promyków wydobyćby można wielkie światło. Ale widząc tu i owdzie pewne braki i luki, powstrzymać się nie mogłem, ażeby nie przedsięwziąć czegoś, co oparteby było na niewzruszonym fundamencie i raz postawione, wiecznie staćby mogło. Tak to po wielu poszukiwaniach i rozmyślaniach, sprowadzając wszystko do niewzruszonych praw Natury, przyszedłem do ułożenia *Didactica Magna*, w której wyklada się sztuka prędkiego i pewnego nauczania wszystkich wszystkiego“.

Dzieło to nie zaraz światło ujrzało, ale w r. 1631 wydał Komeński książkę, która jego samego i polskie miasteczko, w którym zamieszkiwał, sławnem uczyniła w całej Europie i po za jej granicami. Było to *Janua Linguarum Reserata*, czyli „Brama Języków otworzona“. W lat wiele później wspominając o niej, mówi, iż nie spodziewał się nigdy, iżby mała ta książeczka, dla dzieci jedynie przeznaczona, z takim zapalem przyjętą została przez cały świat uczony. Otrzy-

mywał listy z pozdrowieniem ze wszystkich stron; książka przetłumaczona została nie tylko na język grecki, czeski, polski, szwedzki, flamandzki, angielski, francuzki, hiszpański, włoski, węgierski, ale i na turecki, arabski, perski, a nawet mongolski, „który jest znany w całych Indyach Wschodnich“ (Dedykacya w *Schola Ludus*).

Zachęcony uznaniem uczonych, zamyślił teraz Komeński ułożenie szeregu dzieł, które objąć miały całość wiedzy ludzkiej; ułożenie ich jednak przechodziło znacznie środki i siły pojedynczego człowieka, chociażby najbardziej uczonego. Szukać więc począł protektora, któryby dostarczył środków jemu i jego pomocnikom, podczas gdy zajmą się przygotowaniem tych dzieł. „Rozmiar prac, które zamyślam, pisał do pewnego magnata polskiego, koniecznem czyni znalezienie protektora, tak ze względu na trwanie roboty, jak potrzebę pomocników i wogóle kosztu wydatnictwa“.

W Lesznie, jak się zdaje, żadnych nie było widoków znalezienia pomocy; ale dzięki zdobytemu rozgłosowi, otrzymywać zaczął zaproszenia z dalekich nawet krajów. Naprzód zaproszono go do podniesienia stanu szkół w Szwecyi. Wymówiwszy się od tego, uległ jednak namowom swych przyjaciół angielskich i udał się do Londynu, gdzie parlament ówczesny żywo interesować się począł sprawami wychowania i powierzył reformę szkół Hartlibowi, który był gorącym wielbicielem Komeńskiego. Dzięki związkom rodzin-

nym ¹⁾, Hartlib pozostawał w bliskich bardzo stosunkach z Komeńskim i znaczny wpływ wywarł na jego losy. Jak się zdaje, Komeński gotów zawsze do kreślenia wspaniałych planów, ociągał się z nadaniem im bardziej określonego kształtu. Po wydaniu *Janua Linguarum*, projektował napisanie *Janua Rerum* i nawet tytuł ten zamieścić pozwolił na „liście nowych książek, które wyjść miały w marcu we Frankfurcie“. Lecz znów się rozmyślił i zapowiedź odwołał. Ale tu wystąpił na scenę Hartlib i wydrukował go bez jego wiedzy i woli; wyprosił on u Komeńskiego szkic jego wielkiego dzieła i, przepraszając autora, że na pozwolenie jego nie czeka, wydrukował w Oksfordzie r. 1637 p. t. *Conatuum Comenianorum Praeludia*. Komeński pogodził się z *fait accompli* — zadowolony z wrażenia, jakie książka zrobiła w świecie uczonym, lecz podrażniony jednocześnie krytykami a szczególnie insynuacjami prawowiernych współwierców. Dla odparcia napaszc napisał traktat p. t. *Conatuum Pansophicorum Dilucidatio*, wydrukowany w r. 1638. W roku następnym Hartlib ogłosił nowe wydanie *Praeludia* (zatytułowanych teraz *Prodromus*) razem z *Dilucidatio* i z dodatkiem rozprawy Komeńskiego o nauczaniu łaciny. Gdy tak wszystko zdawało się przygotowanym dla reformy wychowania, i gdy Komeński sam był już w drodze do Anglii, Hartlib przetłumaczył *Prodromus* i po przybyciu Komeńskiego wydał go p. t. *A Reformation of Schools*, 1642.

¹⁾ Matka Hartliba była Angielką, ale ojciec mieszkał niedługo w Polsce i dopiero prześladowań ze strony jezuitów kraj swój opuścił.

Nie ulega wątpliwości, że przy wpływie Hartliba Parlament przyjąłby usługi Komeńskiego, i że przy innych okolicznościach przyjazd jego byłby „źródłem błogosławieństwa dla tej wyspy“, ale *inter arma silent magistri*, i Komeński zmuszony był z niczem powracać. Oto jak sam o wypadkach tych opowiada.

„Myślałem już, że porzucę cierniste pole dydaktyki i oddam się miłej pracy nad szukaniem prawdy w filozofii, gdy oto znów się wśród tych cierni znalazłem. Kiedy *Pansophiae Prodromus* ogłoszony został i rozszedł się po różnych królestwach Europy, wielu uczonych pochwaliło przedmiot i plan dzieła, ale wątpliwości wyraziło, iżby mogło ono być dokonane przez pojedynczego człowieka; zdaniem ich należało utworzyć kolegium ludzi uczonych, którzy zajęliby się wykonaniem dzieła. Mr. S. Hartlib, którego staraniem *Prodromus* wydany został w Anglii, wszelkich usiłowań dołożył, iżby dla celu tego zgromadzić pewną liczbę ludzi, oddających się nauce. Po pewnym czasie paru takich znalazłszy, gorącemi prośbami i mnie skłonił do przybycia. Uzyskawszy od swoich pozwolenie na podróż, przybyłem do Londynu w sam dzień jesiennego porównania dnia z nocą (22 września 1641), i tu dopiero dowiedziałem się, że zaproszono mnie na żądanie parlamentu. Ale że z powodu wyjazdu króla do Szkocji, parlament odroczony był na trzy miesiące, zostać się musiałem na zimę, tymczasem przyjaciele moi gromadzili skąd mogli przyrzędy naukowe, jakkolwiek ubogo to się przedstawiało... W końcu parlament zebrał się; gdy zawiadomiono go o naszym przybyciu, otrzymałem rozkaz czekania, dopóki nie

znajdą posłowie chwili wolnej od spraw innych dla wyboru ze swego grona komisji uczonych, którzyby wysłuchali nas i rozpatrzyli nasze projekty. Jak nam komunikowano, zamierzał Parlament wyznaczyć nam któreś kolegium z całym należącym doń dochodem, gdzie pewna liczba uczonych i pracowitych ludzi z różnych krajów znaleźby mogła przyzwoite utrzymanie na lat kilka lub na stałe. Wymieniano nam już nawet *The Savoy* w Londynie, *Winchester College* nieco dalej położone, także tuż pod miastem znajdujące się *Chelsea College*, wymieniano nam ich inwentarz i stały dochód, tak, iż zdawało się, że najzupełniej już pewnem było urzeczywistnienie się myśli wielkiego Węrolameczyka — utworzenie *Powszechnego Kollegium*, poświęconego uprawie i postępowi nauk. Ale wiadomość o powstaniu w Irlandyi, nagły wyjazd króla z Londynu i liczne oznaki wybuchu krwawej wojny, unicestwiły wszystkie te plany i zmusiły mnie do szybkiego powrotu do swoich“.

Podczas pobytu w Anglii, który przeciągnął się do sierpnia 1642, otrzymał Komeński zaproszenie do Francji. Zaproszenie to, którego zresztą nie przyjął, pochodziło zapewne od Mersenne'a, z którym pozostawał w korespondencji, męża wielkiej uczoności i jak mówią, cenionego bardzo przez Descartes'a. Jest to charakterystyczną cechą opinii współczesnej, co Mersenne pisał do Komeńskiego o niejakiem Le Maire, którego metodą można było sześciolatnie dziecko w ciągu dziewięciu miesięcy nauczyć doskonale trzech języków. Mersenne marzył także o powszechnym alfabecie a nawet o powszechnym języku.

Gdy nadzieje pomocy w Anglii speszły na niczem, zamierzał Komeński wracać do Leszna, ale tymczasem otrzymał list od bogatego kupca duńskiego, Ludwika de Geer, który ofiarował mu dom swój i dawał środki do urzeczywistnienia planów. Ludwik de Geer, „wielki Jałmużnik Europy“, jak go nazywa Komeński, z iście książęcą hojnością wspierał protestanckich wygnańców. W owym czasie przebywał on w Nordcoping w Szwecyi. Komeński znalazłszy protektora, jakiego oddawna szukał, opuścił Anglię, ażeby się udać do niego.

Wkrótce po przybyciu do Szwecyi Komeńskiego, wezwał go do Sztokholmu wielki Oxenstiern, ażeby wspólnie z Janem Skyte, kanclerzem Upsalskiego Uniwersytetu, zbadać jego system. „Ci dwaj — pisze Komeński — w ciągu czterech dni konferowali ze mną, a głównie sławny Oxenstiern, ów orzeł północy (*Aquila Aquilonius*). Badał on oba moje systemy Dydaktyki i Pansofii z gruntownością, jakiej nie widziałem dotąd u żadnego z najuczeńszych swoich krytyków. W ciągu pierwszych dwóch dni rozpatrywał moją Dydaktykę, i w końcu rzekł: „Oddawna widziałem, iż nasza metoda nauczania w powszechnem użyciu będąca, gruba jest i surowa, ale zrozumieć nie mogłem, w czem błąd jej leży. Posłany przez swego króla sławnej pamięci (t. j. Gustawa Adolfa), jako ambasador do Niemiec, rozmawiałem o tym przedmiocie z wielu uczonymi ludźmi. Gdy zaś usłyszałem, że Wolfgang Ratichius pracuje nad udoskonaleniem metody, nie miałem spokoju, dopóki się z nim nie zobaczyłem, ale ten zamiast ustnie rzecz mi wyłożyć, dał

mi gruby tom *in quarto*. Zgryzłem przecie ten orzech i przekonałem się, iż autor nieźle umiał odsłonić słabe strony szkół naszych, ale środki zaradcze, jakie proponował, nie zdały mi się wystarczającymi. Wy, panie Komeński, stoicie na mocniejszych podstawach. Pracuj więc Pan nad tem dalej.“ Odpowiedziałem mu, iż zrobiłem już wszystko w tej sprawie, co mogłem, i że chciałbym się teraz zabrać do czego innego. „Tak, rzekł, wiem, że pracujecie także nad większymi rzeczami, czytałem wasz *Prodromus Pansophiae*, ale o tem pomówimy jutro, teraz powołują mnie sprawy publiczne!“ Na drugi dzień ściślejszemu jeszcze zbadaniu poddał moją próbę Pansofii: „Czy należysz Pan do ludzi, spytał, którzy chętnie poddają się krytyce?“—Najchętniej, odpowiedziałem, i dlatego nawet mój *Prodromus*, czyli szkic pierwiastkowy naprzód został ogłoszony (co-prawda, nie przezemnie, ale przez mych przyjaciół) ażeby wywołać krytykę. Otóż jeśli staramy się o krytykę zwykłych ludzi, to tembardziej o krytykę ludzi dojrzałego rozumu i niezwyklej mądrości. Zaczął więc rozpatrywać widoki polepszenia się stanu rzeczy, jakie wyniknąćby mogło z należytego ugruntowania nauki Pansopii; stawiał naprzód zarzuty natury politycznej, potem w kwestyi tego, co w pracy mojej mówi się o czasach ostatnich. Na wszystkie te zarzuty odpowiedziałem, poczem zakończył słowami: „Sądzę, że nikomu jeszcze myśli podobne do głowy nie przyszły. Trzymaj się Pan zawsze tych zasad, a kiedyś zgodzimy się w zupełności, albo, przyjąwszy należało, niema już żadnego wyjścia. Bądź co bądź moja rada jest, iż powinienes Pan naprzód zrobić coś dla szkół

i ułatwić nabywanie łaciny, tak przygotujesz sobie drogę do większych rzeczy“. Ponieważ tego samego zdania byli Skyte i De Geer, Comenius musiał uleść; osiadł więc w Elblągu w Prusach i tu ułożył dzieło o nauczaniu, rozwijające myśli *Wielkiej Dydaktyki* w przystosowaniu do nauki języków. Wbrew namowom angielskich przyjaciół i w znacznej części wbrew własnym swym upodobaniom i chęciom, pozostał Komeński wiernym zobowiązaniom, jakie przyjął względem Oxenstierna i De Geera i niespełna całe lat osiem wytrwać musiał w tem, co nazywa sam: „cuchnącym labiryntem logomachii“.

Elbląg, w którym osiadł Komeński, po odbyciu jeszcze podróży do Leszna dla sprowadzenia rodziny (ożenił się bowiem po raz drugi), leży w Prusach Zachodnich na południe i wschód od Gdańska. Od 1577 do 1660 znajdowało się tam handlowe Towarzystwo angielskie, z którem Hartlib pozostawał w stosunkach. I to może było jedną z przyczyn, które skłoniły Komeńskiego do wybrania tego miasta dla dłuższego pobytu. Ale Hartlib, jakkolwiek zapewnioną miał od Parlamentu pensję w sumie 300 funtów rocznie, nie tylko teraz nie mógł pomagać Komeńskiemu, lecz jak się zdaje, sam pomocy potrzebował; przynajmniej w 1642 pisał Komeński do De Geera, że obawia się, iż Faudanius i Hartlib cierpią teraz niedostatek, że spodziewa się dostać dla nich 200 funtów, przyrzeczone przez księgarza w Londynie, ale tymczasem prosi, czy nie mógłby De Geer dać dla każdego po 30 funtów.

Stosunek między Komeńskim a jego protektorem stał się nieco naprężonym. Duńczyk sądził, że

skoro dopomaga Komeńskiemu i daje mu na utrzymanie pomocników, spodziewać się może, iż Komeński wszystek czas poświęci naukowej pracy, którą przedsięwziął. Ale Komeński był człowiekiem niezwyklej energii, o różnorodnych sympatyach i rozgałęzionych stosunkach. Był on „biskupem“ zgromadzenia religijnego i w tym charakterze brał udział w sporach, uczestniczył w zebraniach. Nadto nasyłano mu uczniów, a że suma, jaką otrzymywał na opłacenie pięciu pomocników, była dość szczupłą, nie mógł się od lekcji uchylać. De Geer skarżył się na to, zapomogi jego nie przychodziły zbyt regularnie. W r. 1647 pisze Komeński do Hartliba, iż upada pod ciężarem trosk, że chory jest z samego pisania listów o zapomogi. Mimo to w tymże roku znalazł środki na wydanie książki *O przyczynach obecnej* (t. j. Trzydziestoletniej) *wojny*, w którym to dziele napada na katolików z wielką zaciętością, aż nadto zresztą usprawiedliwioną położeniem autora.

Rok 1648 zniszczył ostatecznie wszelkie nadzieje Komeńskiego powrotu do ojczyzny. Zawarty wówczas pokój Westfalski nie zawierał żadnych zastrzeżeń co do powrotu wygnańców. Jakkolwiek skazany na spędzenie reszty dni swoich na wygnaniu, w tym czasie, jak się zdaje, Komeński znalazł sposób wyjścia z trapiących go kłopotów pieniężnych. Starszy Biskup, głowa Braci Morawskich, umarł właśnie, i Komeński na jego następcę wybrany został. Na skutek tego powrócił do Leszna, gdzie odpowiednie przygotowania poczyniono. Przedtem jednak, owoc dłuższego pobytu w Elblągu, *Methodus Linguarum Novissima*, poddana

była komisji szwedzkich uczonych i zyskała ich aprobatę. Rękopism zabrał autor ze sobą do Leszna, gdzie drukiem go ogłosił.

Jako głowa kościoła Morawskiego rozciągnął teraz Komeński opiekę nad wszystkimi wygnańcami i dzięki swym obszernym stosunkom, dla wielu z nich zdobył stanowiska we wszystkich krajach protestanckich. Ale rozgłos jego w rzeczach wychowania tak był wielki, iż pomimo nowej swej godności, nie mógł się uchylić od zajęcia się reformą szkół na Węgrzech. W Saros Pataku, jednym z siedlisk wygnanych Braci, utworzoną została wzorowa szkoła, przy której Komeński czynnym był od r. 1650 do 1654. W tym czasie ułożył najgłośniejszą ze swych prac, która właściwie była tylko skróceniem *Janua*, z dodaniem rycin, i posłał ją do Norymbergi, gdzie też w r. 1657 światło ujrzała. Był to sławny *Orbis Pictus*.

Jakkolwiek pełnem niepokojów było dotychczasowe życie Komeńskiego, czekały go większe jeszcze nieszczęścia. Gdy osiadł Komeński powtórnie w Lesznie, Szwedzi naszli Polskę, przyczem sympatyje Braci okazały się po stronie ich współwierców protestantów, Komeński zaś o tyle był nierozsądnym, iż napisał adres, pozdrawiający króla szwedzkiego. Zawarty został pokój, na mocy którego kilka miast, a między niemi Leszno, oddane były Szwedom; ale zaledwie król z wojskiem odszedł, polacy na nowo chwycili za oręż i Leszno, stolica protestantów, w której naczelnik Braci Morawskich napisał swój adres pozdrawiający nieprzyjaciela, wzięte zostało i spalone.

Komeński uszedł z rodziną, ale dom jego stał się ofiarą szczególnej zawziętości i nie w nim nie oszczędzono: Z całego majątku zostało Komeńskiemu to tylko, co sam i rodzina jego mieli na sobie. Wszystkie książki jego i rękopisma zostały spalone, a między niemi cenne dzieło o Pansofii, i Słownik łacińsko-czeski i czesko-łaciński, zawierający wyrazy, zwroty, przysłowia i aforyzmy — dzieło, nad którem lat czterdzieści pracował. „Straty tej — pisał — do ostatniego technienia oplakiwać nie przestanę“.

Czas jakiś podróżował jeszcze po Niemczech, w Hamburgu przebył ciężką gorączkę, w końcu osiadł w Amsterdamie w domu Wawrzyńca de Geer, syna nieżyjącego już protektora. Tutaj spędził resztę dni swoich w dostatku i poważaniu. Współczucie dla nieszczęść jego łączyło się z szacunkiem dla jego wiedzy i pobożności. Dostateczne środki utrzymania zdobywał przez dawanie lekcyi w zamożnych domach, a dzięki hojności De Geera mógł we wspaniałem *in folio* wydać wszystkie swe pisma o wychowaniu (1657). Ale działalność polityczna do ostatnich lat była dlań źródłem udręczeń. Przejęty nienawiścią do Papieża i domu Habsburgów, dał się obalamucić jakimś „prorokom“, i spisał ich przepowiednie w książce p. t. *Lux in tenebris*. Jeden z proroków tych, który przepowiadał, że Turcy zdobędą Wiedeń, został stracony w Pressburgu, a jednocześnie spalono na stosie *Lux in tenebris*. Za nim wiadomość o tem doszła do Amsterdamu, Komeński już nie żył. Umarł w r. 1671, a 80 życia, na nim też skończył się urząd biskupi u Braci Morawskich.

Długie jego życie pełnem było niepokojów i nie wiele danem mu było ujrzeć z tych ulepszeń, których tak gorąco pragnął i nad którymi tyle pracował, ale pelen nadziei do końca walkę prowadził. W 77 roku życia napisał te pamiętne słowa: „Dziękuję Bogu, że przez całe me życie pragnąłem czegoś wyższego... Albowiem tęsknota do dobrego, jakkolwiek rodzi się w sercu naszym, płynie zawsze ze źródła wszelkiego dobra — z Boga“. Pracując w tym duchu, nie żył na próżno, i historycy wychowania zgodnie stawiają go w liczbie najbardziej wpływowych i najszlachetniejszych Reformatorów.

Przed Komeńskim żaden umysł filozoficzny nie dotknął się praktycznie sprawy wychowania. Montaigne, Bacon stawiali zasady, pozostawiając innym ich zastosowanie. Nieliczni zdolniejsi praktycy, jak Asham, badali nowe metody, ale za kryterium przyjmowali raczej rezultaty bezpośrednie nauki, aniżeli ogólną zasadę. Komeński był filozofem, który przejął się nauką Bacona i zarazem nauczycielem praktykiem, który zarabiał na życie przez uczenie początków. Niezadowolniając się tem, co znalazł, szukał lepszego systemu na podstawie znajomości prawd natury. Cokolwiek na takim fundamencie założone zostanie, w samej rzeczy mieć będzie moc niewzruszoną i, jak mówi Komeński, „oprze się wszelkiemu zniszczeniu“. Nikt chyba nie zaprzeczy prawdy tej, gdy ją w ogólny sposób wyrazimy, że są pewne prawa natury, którym musimy ulegać przy oddziaływaniu na umysł zarówno jak na ciało. Niewątpliwie prawa te nie dadzą się tak

łatwo określić odnośnie do umysłu, jak odnośnie do ciała, znajdować je możemy poomacku i kosztem niejednej pomyłki, lecz ktokolwiek do wykrycia ich przyczynia się lub przynajmniej przyczynić się usiłuje, zasługuje na wdzięczność naszą; w najwyższym zaś stopniu na wdzięczność tę zasłużył ten, kto pierwszy śmiało zadanie podjął i poświęcił mu wiele lat wytrwałej pracy.

Żyjemy życiem trojakiem—mówi Komeński—roślinnem, zwierzęcem i umysłowem albo duchowem. Z tych pierwsze doskonałem jest już w łonie matki, ostatnie—tylko w niebie. Szczęśliwy, kto przychodzi na świat ze zdrowym ciałem, o wiele szczęśliwszy ten, kto schodzi z niego ze zdrową duszą. Zgodnie ze swem niebieskiem powołaniem, człowiek powinien: 1-o wszystko poznać, 2-o nad wszystkim i nad sobą samym zapanować, 3-o wszystko odnosić do Boga. Tak to Natura zasadziła w nas nasiona: 1-o wiedzy, 2-o cnoty, 3-o pobożności. Nasiona te wyhodować—jest przedmiotem wychowania. Wszyscy ludzie potrzebują wychowania, i Bóg stwarza dzieci niezdolnemi do jakiegokolwiek innego zajęcia, ażeby miały czas na naukę.

Ale szkoła chybiła swego celu. Zamiast trzymać się mocno prawdziwego celu wychowania, zamiast uczyć podstaw, stosunków i użytku wszystkich najważniejszych rzeczy, zaniedbała ona nawet język ojczysty i całą naukę ograniczyła do łaciny, a i tej tak źle uczono, tyle czasu tracono na gramatykę i wokabulę, iż od 10 do 20 roku życia tyle zaledwie uczeń nabywał łaciny, ile z każdego języka nowożytnego mógłby nabyć w bardzo krótkim czasie.

Przyczyną niepowodzenia całego systemu jest niezgodność z Naturą. Wszystko, co odpowiada Naturze, dokonywa się z łatwością. Nie powinno więc być żadnego przymusu. Nauka ma być tem dla dzieci, czem jest pływanie dla ryby, latanie dla ptaka, chodzenie dla zwierzęcia. Jak mówi Arystoteles, żądza wiedzy wrodzoną jest człowiekowi; umysł rośnie tak jak i ciało—przyjmując odpowiedni pokarm, nie zaś męczony na torturze.

Jeśli wiedzieć chcemy, co czynić należy, iżby nauczanie dawało dobre rezultaty, przyjrzyjmy się, jakie sposoby działania stosują się w przyrodzie i sztuce. Człowiek rzuca ziarno w ziemię i nie wie nawet, w jaki sposób ono kiełkuje, lecz siejąc je, stosować się musi do wymagań Natury. Przyjrzyjmy się więc Naturze, a dowiemy się, w jaki sposób nauka wchodzi do umysłu młodzieńczego. Widzimy naprzód, iż natura czeka swojego czasu. Potem przygotowuje ona naprzód materiał, i dopiero nadaje mu formę. Tymczasem w naszym nauczaniu wciąż w sprzeczności stajemy z temi zasadami Natury. Dajemy naukę wprzód, nim młody umysł dojrzał do jej przyjęcia. Formę dajemy przed treścią. Słów uczymy pierwiej niż rzeczy, które w słowach się wyrażają. Ucząc obcego języka zaczynamy zazwyczaj od formy, t. j. od reguł gramatycznych, zamiast dać przedtem materję, t. j. sam język, do którego reguły się odnoszą. Zaczynać powinniśmy od autora lub odpowiednio dobranego zbioru tłumaczeń, reguły oderwane nigdy poprzedzać nie powinny przykładów.

Dalej, Natura każde z dzieł swych zaczyna w jego części istotnej. Daje naprzód gruby zarys, potem wytwarza części pojedyncze. Zgodnie z zasadą tą architekt kresli naprzód plan ogólny lub model, potem dopiero stopniowo odrabia szczegóły, na końcu przystępuje do ornamentów. Tak i w nauczaniu zaczyna należy od rzeczy najbardziej istotnej, t. j. od zrozumienia przedmiotu; potem przedmiot zrozumiany zastosować można dla ćwiczenia pamięci, mowy i ręki; każdego języka, nauki, sztuki uczyć naprzód należy w elementarnym zarysie, potem bardziej szczegółowo przez przykłady i prawidła,—w końcu dopiero wyjątki i osobliwości językowe. Tymczasem są nauczyciele tak niemądrzy, iż od początkującego ucznia wymagają, iżby przyswoił sobie wszystkie wyjątki gramatyki łacińskiej, wszystkie dyalekty grockie.

Dalej, zważywszy, iż Natura nie czyni *per saltum*, ani nie zatrzymuje się raz zacząwszy, cały kurs nauk ujęty być powinien w ściśle porządek, tak, iżby nauka wcześniejsza przygotowywała późniejszą. Na rok każdy, na każdy miesiąc, dzień, a nawet godzinę powinny być zgóry przepisane zadania, i planu tego ściśle przestrzegać należy. Wiele szkody przynosi nieobecność ucznia w szkole, a także zmiany w nauce. Żelazo, które może być wykute za jednym rozgrzaniem, nie powinno stygnąć, iżby nie trzeba go na nowo rozgrzewać.

Natura dzieła swoje chroni od szkodliwych wpływów, tak i dzieci strzedz należy od złego towarzystwa i złych książek.

115

W rozdziale *Wielkiej Dydaktyki*, poświęconym zasadom łatwego nauczania, w liczbie reguł, w rodzaju powyższych, stawia Komeński i tę, że dzieci chętnie uczyć się będą, jeśli tylko uczyć je będziemy tego, do czego chęć objawiają, z należnem uwzględnieniem wieku i metody, zwłaszcza zaś, jeśli naprzód wszystkiego uczyć będziemy przez zmysły. Na punkt ten Komeński kładzie wielki nacisk i, dodajmy, pierwszy z pomiędzy pedagogów. Wychowanie, powiada, iść powinno w następującem następstwie: naprzód kształćmy zmysły, potem pamięć, później rozum, w końcu zdolność krytyczną. Takim jest porządek natury. Dziecko naprzód poznaje wszystko przez zmysły. „*Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu*.” Cokolwiek jest w umyśle, wejść doń musiało przez zmysły“. Postrzeżenia zmysłów przechowuje pamięć a odtwarza wyobrażenia. Porównyując jedno z drugimi tworzy z nich rozum pojęcia ogólne, w końcu zaś władza sądzenia odróżnia między nimi prawdziwe i fałszywe. Trzymając się porządku tego, sądzi Komeński, można naukę najbardziej przyjemną uczynić nawet dla najmłodszych dzieci. Tu idzie Komeński dalej jeszcze aniżeli Jezuici. Chcieli oni uczynić naukę przyjemną, lecz nie wierzyli, iżby to możliwem było inaczej, jak zapomocą środków zewnętrznych, jak emulacya itp. Komeński także nie lekceważył środków zewnętrznych dla uprzyjemnienia nauki. Podobnie jak Jezuici, chce on, iżby lekcye krótko trwały, często posiłkować się każe pochwałą i naganą, ale nie polega w tymże stopniu co oni na tych środkach, na emulacyi. Chce on, iżby wszystko

Ref. Wych.

przyczyniało się do wzbudzenia ochoty do nauki—rodzice, nauczyciele, urządzenie budynków szkolnych, przyrządy do nauki, jej przedmiot i metoda, wreszcie zwierzchność publiczna. 1) Rodzice powinni wychwalać naukę i ludzi uczonych, pokazywać dzieciom piękne książki itp., względem nauczycieli zachowywać się z największym szacunkiem. 2) Nauczyciel powinien postępować łagodnie i po ojcowsku, sprawiedliwie rozdzielać pochwały i nagrody i o ile to możliwe, zawsze dawać coś dzieciom do oglądania. 3) Budynek szkolny powinien być jasny, dobrze przewietrzany i przyjemnie wyglądający, i dobrze zaopatrzony we wszelkie pomoce, jak obrazy, mapy, medale i zbiory okazów. 4) Przedmiot nauki nie powinien być zbyt trudny i szczególnie wydatniać należy jego stronę zajmującą. 5) Metoda ma być naturalną, wszystko co jest nieważne lub przewyższa pojętność ucznia, należy pomijać, wprowadzać natomiast bajki i alegorye, oraz dawać uczniom zagadki do rozwiązywania. 6) Zwierzchność urządzić powinna publiczne egzamina i nagradzać zasłużonych.

Natura pomaga sobie w różny sposób, tak też okazywać należy pomoc uczniom. Jasno określiłem być musi, czego i jak dzieci uczyć się mają.

Karać uczniów należy tylko za wykroczenia przeciw moralności. Gdy się nie uczą, winien temu nauczyciel.

Jedną z najbardziej znamienitych zasad Komeńskiego było to, iż nie powinno istnieć dłużej „*infelix divortium rerum et verborum*”, nieszczęsny rozdział słów i rzeczy“ (wyrażenie, zdaje się, Campanelli), że

poznawanie *rzeczy* i słów razem iść powinno. Zasada ta, równie jak usiłowanie podawania wszystkiego uczniowi na zmysły, spowodować mogła wielkie zmiany w programach nauczania, które wówczas, jak w znacznej części i dzisiaj nosiły charakter czysto literacki. O ile możliwości, mówi Komeński, uczyć się powinniśmy nie z książek, lecz z wielkiej księgi natury, od dębów i buków.

Gdy przyjdzie pora na naukę języków, uczyć ich należy kolejno jednego po drugim. Dzieci lat 8—10 uczyć się powinny tylko w języku ojczystym i na podstawie rzeczy. Później na nabywie każdego obcego języka można mniej więcej rok poświęcić, na łacinę (której uczyć należy nieco gruntowniej) około dwóch lat. Każdego języka uczyć należy bardziej przez praktykę niż reguły, a więc przez słuchanie, czytanie, przepisywanie, naśladowanie piśmienne i ustne, i używanie języka w rozmowie. Reguły dopomagają i utwierdzają praktykę, ale winny one przychodzić po niej, a nie poprzedzać jej. Przedmiotem pierwszych ćwiczeń językowych być powinno coś znanego uczniom tak, iżby uwaga zatrzymywać się mogła na wyrazach i ich związku. Celowi temu odpowiada Katechizm i historia biblijna ¹⁾.

Uważając, autorów klasycznych za mało dostępnych dla umysłu młodzieży i nieodpowiednich dla chrześcijańskiego wychowania, doradzał Komeński ułożenie szeregu łacińskich podręczników dla różnych

¹⁾ Idzie w tem Komeński za Ratkem, który, jak widzieliśmy, naukę języka zaczynać każe od tłumaczenia a nie od oryginala.

stopni począwszy od dzieciństwa do wieku dojrzałego, miały to być „Vestibulum“, „Janua“, „Palatium“ albo „Atrium“, „Thesaurus“. I rzeczywiście wydane zostały „Vestibulum“, „Janua“ i „Atrium“.

Według planu Komeńskiego zupełny kurs wychowania obejmować miał cztery rodzaje szkół: 1) wychowanie macierzyńskie dla najmłodszych dzieci, 2) szkoła pospolita czyli ludowa, do której wszyscy uczęszczać powinni od szóstego do dwunastego roku życia, 3) szkoła łacińska czyli gimnazjum, 4) Uniwersytet i podróże dla uzupełnienia wykształcenia. Szkoły publiczne służyć miały wszystkim klasom ludności, zarówno dla dziewcząt jak chłopców ¹⁾.

¹⁾ W kwestyi tej czytamy w Roz. IX *Didactica Magna*: „Nie można wskazać żadnej dostatecznej przyczyny, dlaczego pleć słabsza (według Komeńskiego *sequior sexus*, t. j. pleć późniejsza, idąca za kimś) w zupełności wyłączonej byłaby miała od wolnych studyów czy to w języku ojczystym czy łacińskim. Bo przecież jednakowo są one stworzone na podobieństwo Boga, równy udział mają w łasce i Królestwie niebieskiem, zarówno obdarzone są umysłem bystrym i zdolnym do przyjęcia nauki, często nawet w stopniu wyższym, aniżeli pleć nasza, zarówno jak my zdolne są wznieść się do najwyższych odznaczeń, zwłaszcza że niejednokrotnie Bóg sam powoływał je do rządzenia ludami, dawania rad dobrych królom i książętom, zajmowania się medycyną i innemi rzeczami, pożytecznemi dla rodzaju ludzkiego, co więcej powoływał je nawet do wygłaszania prorocत्व i głośniejszych napomnień księżom i biskupom. Dlaczegoż więc dopuszczamy je do abecadła, a potem zagradzamy im drogę do książek? Czyżbyśmy się obawiali ich płochości? Ale im więcej myśli ich zajmujemy, tem mniej zostanie w nich miejsca dla płochości, która zazwyczaj rodzi się z pustki umysłu“.

Większa część chłopców i dziewcząt poprzestanie na szkole pospolitej; zważywszy iż szkoła ta szczególnie charakteryzuje program Komeńskiego, podamy tu jej plan szczegółowiej. W szkole tej dzieci mają się uczyć: 1) czytać i pisać w języku ojczystym do zupełnej biegłości; 2) układać zdania gramatycznie; 3) rachować; 4) mierzyć i ważyć; 5) śpiewać naprzd popularne piosenki, potem z nut; 6) wygłaszać z pamięci święte psalmy i hymny; 7) katechizmu i historii biblijnej; 8) reguł moralnych z przykładami na nie; 9) ekonomii i polityki w zakresie dostępnym ich rozumowi; 10) historii powszechnej; 11) o kształcie ziemi, ruchach gwiazd etc., fizyki i geografii, w szczególności kraju rodzinnego; 12) ogólnej znajomości sztuk i rzemiosł.

Każda szkoła dzieliła się na sześć klas, odpowiednio do sześciu lat, jakie uczeń w szkole spędzał. Zajęcia w szkole trwać miały dwie godziny rano, dwie popołudniu i tyleż mniej więcej praca w domu. Ranek poświęcano ćwiczeniom rozumu i pamięci, popołudniu czynne były głos i ręka. Dla każdej klasy przeznaczała się specjalna książka, która zawierać miała wszystko, co obejmował program tej klasy. Jeśli lekcja miała być na pamięć wyuczona, nauczyciel naprzd sam ją czytał w klasie, objaśniał i czytał po raz drugi, potem czytali ją po kolei uczniowie dopóki któryś nie okazał się gotowym do wypowiedzenia jej bez książki, potem w tenże sposób recytowali ją inni aż do ostatniego! Później jeszcze tę samą lekcję opracowywali uczniowie w formie pisanej. W wyższych klasach szkoły pospolitej uczono jednego z języków nowożytnych i starano się o należyta w nim praktykę.

Widzimy tu zarys szkolnego programu zgoła odmienny od jedyne go bardziej wyczerpującego programu, jaki znany był wówczas--programu jezuitów. W wychowaniu Komeński niezmiernie wyprzedził Loyolę i Aquavivę. Jak wielcy myśliciele, Pestalozzi i Froebel, który najbardziej Komeńskiego przypomina, i ten ostatni troszczył się o rozwój dziecka od kolebki, rady o wychowaniu dziecka od lat 6 zawarł w niezwykle rozumnej książeczce p. t. *Schola materneli*--„Szkoła Macierzyńska“.

Interesujące są bardzo wskazówki, jakie tu znajdujemy, i w których widzieć możemy pierwszą zapowiedź Ogródka Dziecięcego. Komeński pojmował, że jakkolwiek rodzice wiele zrobić mogą dla rozwinięcia dziecięcych zdolności myślenia i wyrażania, „to przecież dzieci jednego wieku, obejścia i przyzwyczajen mogą większe jeszcze oddawać sobie usługi, jako jedno nie przewyższa drugiego w pomysłowości, niema między nimi domniemania wyższości, a jest tylko miłość, skromność, swobodne pytania i odpowiedzi“. Nieustającej czynności dziecka zapewnić należy swobodne pole: „Lepiej gdy dziecko bawi się, aniżeli gdy próżnuje, podczas gry bowiem umysł zajęty jest jakimś przedmiotem, który ćwiczy często zdolności umysłowe. Tym sposobem dzieci wcześniej i bez żadnego wysiłku zaprawiają się do życia czynnego, sama bowiem Natura pobudza je do robienia czegoś... W drugim, trzecim i czwartym roku pobudzamy ich myśl, zapomocą przyjemnej zabawy pojedynczo lub z rówieśnikami, nawet jeśli uda się znaleźć łatwe zajęcie odpowiednie dla oczu, słuchu i innych zmysłów,

przyczyni się to do wzmocnienia siły ich umysłu i ciała.“

Znajdujemy dalej zwykłą przestrożę przeciwko zbyt niemu wysilaniu dziecka. „Każdy wczesny owoc dobry jest do natychmiastowego użycia: ale tylko późne owoce cały rok przechowywać się dają. Niektóre zdolności przyrodzone rozkwitnąć mogą przed szóstym, piątym a nawet czwartym rokiem, ale o wiele korzystniej będzie powściągać je aniżeli pozwalać im się objawiać, a tem mniej je pobudzać. Bezpieczniej jest czekać, aż mózg nabędzie dostatecznej konsystencji zanim zacznie pracować; u dziecka przed 5—6 rokiem czaszka nie jest jeszcze należycie zrośnięta ani mózg stwardniałym. Dość więc będzie jeśli w tym wieku dziecko samo przez się, nieznacznie i jakby w zabawie tyle pozna, ile leży w zakresie życia domowego.“

Jedną z najbardziej zgubnych dążeń szkoły była zawsze dążność do zrywania wszelkiego związku między nauką a życiem. Uczeń układa zdobywane wiadomości niby w hermetycznie zamkniętych skrytkach, gdzie leżą spokojnie dopóki nie dopłynie do końca szkolnej podróży i wówczas ich nie wyrzuci ¹⁾. Przeciwno dążności tej walczyło wielu znakomitych

¹⁾ Wynikają stąd zabawne i smutne zarazem rezultaty. W pewnej szkółce elementarnej, gdzie chłopcy „uczyli się“ geografii dla Inspektora, zadałem raz pytanie o kościele św. Pawła w Rzymie. Spytałem w jakim kraju znajduje się Rzym, ale żaden z uczniów zdawało się nie o tem nie słyszał. Dodałem wówczas: „To z geografii“, i naraz ze dwadzieścia rąk podniosło się i wszyscy zawołali: „We Włoszech“.

pedagogów, a najmocniej ze wszystkich Komeński. Podobnie jak Pestalozzi starał się on rzecz każdą sprowadzić do pierwiastków i początek wszystkiego widział w wieku przedszkolnym. W *Szkole Macierzyńskiej* z powodu retoryki mówi: „Chcę tu wykazać, na co niedość zwraca się uwagi, że początki wszystkich sztuk i nauk tkwią w najmłodszym wieku, i że na tej podstawie możliwem jest i nietrudnem oprzeć całą budowę, bylebyśmy tylko z rozumną istotą postępowali rozumnie.“ Zasadę tę przeprowadza w rozdziale: „Jak przyzwyczajając dzieci do pracy i życia czynnego?“ W roku czwartym i piątym należy siły dziecka rozwijać przez zajęcia mechaniczne lub budowanie, pisanie, rysowanie, przez muzykę, arytmetykę, geometryę i dyalektykę. Co do arytmetyki dla roku czwartego piątego albo i szóstego dosyć będzie nauczyć liczyć do 20, mogą się też dzieci bawić w „cetno czy lichy“. Z geometrii w czwartym roku dowiedzieć się mogą, co to jest kwadrat, koło itp., poznać zwykłe miary, stopę, łokieć, i jednocześnie nauczyć się mierzyć i ważyć. Podobne początki znajdujemy dla fizyki, astronomii, geografii, historii, ekonomii i polityki. „Pierwiastki *geografii* widzimy już w pierwszym roku i później, gdy dziecko odróżniać zaczyna odległość między kołyską i piersią matki“. W miarę jak ta znajomość geografii rozszerza się, odkrywa, „co to jest góra, las, łąka, rzeka“. „Początki *historii* będą wtedy, gdy zdolnem jest dziecko przypominać: co było wczoraj, niedawno, przed rokiem“ ¹⁾.

¹⁾ „Można powiedzieć, iż wszyscy przynosimy ze sobą na świat talent do historii. W pewnym sensie wszyscy ludzie są hi-

W książce tej Komeński obszernie zastanawia się nad dostarczeniem dzieciom zajęcia „*dla umysłu i ręki*“. Rysunek powinien być przedmiotem dla wszystkich obowiązującym. „Mniejsza o to, czy rysunek będzie dokładnie wykończony lub nie, *byleby tylko umysłowi zadowolenie sprawił*“.

Widzimy więc, iż niezmordowany ten myśliciel objął całe wychowanie dziecka od kołyski do dojrzałości; zgodzić się też musimy ze zdaniem Raumera, który mówi: „Wpływ Komeńskiego na późniejszych myślicieli i działaczy wychowania, zwłaszcza na Metodyków, jest niezmierny. (*Gesch. d. Pädag., II*),

Zanim rozpatrzmy się w jego metodach i podręcznikach, zapytajmy, co właściwie zrobił on dla wychowania, co opartem byłoby na mocnej podstawie i „niezniszczalnem“.

Pierwszy on wznosił się na stanowisko, które było i zapewne pozostanie zawsze niedoścignionem dla „ludzi praktycznych“—żądał on *wychowania dla wszystkich*. „Dla wszystkich, którzy urodzili się ludźmi chcemy ogólnego nauczania, któreby przysposobiło ich do wszystkiego, co jest ludzkie. Ile możliwości wszyscy uczyć się powinni razem, tak iżby jeden na drugiego oddziaływał, ożywiał go i pobudzał. Celem i zamiarem szkoły pospolitej ma być, ażeby wszystka młodzież obojga płci w wieku od lat 6 do 12 lub 13 uczyła się w niej tych rzeczy, które w życiu późnijszem mogą jej być pożyteczne“.

storykami. Czyż pamięć każdego człowieka nie jest całą zapisana rocznikami..? Sam język nasz jest historycznym. Zauważcie, iż wielu ludzi mówi wtedy tylko gdy mogą opowiadać“. (*Carlyle*).

Za dni naszych często widzimy spory toczące się między uczonymi a przedstawicielami religii. Nie czuję się powołanym rozstrzygać o ile uzasadnionem jest przeciwstawianie nauki i religii; ale w zakresie mojego przedmiotu zauważyć muszę, że nauka i religia jakkolwiek różnemi drogami przywodzą często myślicieli do jednego i tego samego rezultatu, tak np. jedna i druga negują różnice klasowe i wskazują nam jedność, leżącą w podstawie powierzchownych różnic. W Komeńskim widzimy gorliwego chrześcijanina i duchownego, a jednocześnie pełnego zapału uczonego. Co więcej wolnym on był od socyalnych, a do pewnego stopnia i religijnych uprzedzeń i dzięki temu wszelkie posiadał warunki, ażeby swobodnie i bezstronnie wypowiadać to, czego nauczyły go jego wiedza i jego religia. „Nie tylko dzieci bogatych i znamienitych pociągać należy do szkoły, lecz wszystkich, bez różnicy, szlachty i ludzi prostych, bogatych i biednych, chłopców i dziewczęta, w wielkich i małych miastach, nie wyłączając wsi. A to dla tej przyczyny: Każdy, kto urodził się człowiekiem, powołanym jest do tego, iżby był człowiekiem, to znaczy rozumnem stworzeniem, panującym nad innemi stworzeniami, i objawiającem podobieństwo swoje do Stwórcy“ (*Didact. Mag.* R. IX). Brzmi to dla mnie o wiele szlachetniej aniżeli wyrażania Rousseau i francuskich rewolucjonistów nie mówiąc o Locke'u, który zajął wsteczne stanowisko, traktując jedynie o „powołaniu szlachcica“. Nawet biskup Butler w sto lat po Komeńskim pod względem sily dowodzenia nie dorównywa mu, jakkolwiek twier-

dzi że „dzieci mają tak samo prawo do stosownego wychowania, jak do życia“.

Człowiek, który pierwszy żądał wykształcenia dla każdego człowieka z tytułu tego, iż *on* czy *ona* jest człowiekiem, zawsze wspominany być musi z szacunkiem i wdzięcznością przez wszystkich, komu leży na sercu nauka lub religia. Potrzebowaliśmy 250 lat, ażeby wznieść się na stanowisko Komeńskiego; ale dziś wzniesiliśmy się na nie lub przynajmniej bardzo niewiele do tego brakuje, a gdy raz idea się przyjęła, niema prawdopodobieństwa, iżby zatraconą została. Zachodzi tylko pytanie, czy nie powinniśmy się dalej jeszcze posunąć i do końca urzeczywistnić myśl Komeńskiego, tak ażeby szkoła początkowa była wspólną dla wszystkich dzieci biednych i bogatych. Dziś ludzie praktyczni, zwłaszcza w Anglii, mają odrębny swój sposób zapatrywania, ale widnokrąg ich jest i musi być ograniczonym. Niejednokrotnie już musieli oni przystosowywać się do wielu rzeczy, które poprzednicy ich uznawali za „zupełnie niewykonalne — zgoła niemożliwe“. Spodziewać się wolno, że i następcy ich przystosować się potrafią do wielu rzeczy, „niemożliwych“, a między innemi i do instytucyi w duchu Komeńskiego.

Szermierze realizmu uważali zawsze Komeńskiego za jednego z pierwszych swych przywódców. Bacon podniósł już wówczas głos w interesie ducha naukowego, który zbuntował się w końcu przeciwko duchowi literackiemu, panującemu w epoce Odrodzenia, i od tego, co myślano i mówiono o Naturze zwrócił się wprost do samej Natury. Komeński

był zdecydowanym uczniem „Szlachetnego Werulameczyka, który, jak mówi, dał nam prawdziwy klucz do skarbcza Natury“. W klucz ten zaopatrzony, usiłował Komeński sam już drzwi skarbcza otworzyć. „Szkoda to, mówi, iż wielce szlachetny Werulameczyk dał nam prawdziwy klucz do poznania Natury, ale nie otworzył nam jej tajników, tylko na niewielu przykładach pokazał, jak je otwierać należy, zostawiając resztę obserwacyi i indukcyi późniejszych pokoleń“. Komeński sądził, że przy pomocy zmysłów, rozumu i Biblii będzie mógł szybciej naprzód się posuwać. „Bo i jakże? Czyż nie znajdujemy się w ogrodzie Natury podobnie, jak starożytni filozofowie? Dlaczegoż więc niemielibyśmy używać naszych oczu, powonienia i słuchu, jak to oni czynili? Dlaczego poznawać mamy dzieła Natury przez innych mistrzów, a nie przez nasze zmysły? Dlaczego czytać nie mamy w żywej księdze świata, tylko w martwej bibule? W tej to żywej księdze więcej widzieć możemy, niż ktokolwiek może nam powiedzieć. A jeśli już potrzebujemy jakiegoś tłumacza, najlepszym tłumaczem będzie sam Twórca Natury“.

W tak zwanym „realizmie“ zawierają się różne pierwiastki. Po pierwsze, chce Komeński zająć umysł ucznia przedmiotami materyalnymi. Powtóre, żąda iżby uczeń przedmioty te poznawał sam własnymi zmysłami. Z dwóch tych zasad wyciąga dalszy wniosek i domaga się odrzucenia całej tradycyjalnej nauki książkowej i literackiej.

Wymaganie poznawania rzeczy najlepiej sformułował jeden z największych mistrzów słowa, Mil-

ton: „Zważywszy, iż rozum nasz sam przez się nie może się w ciele naszym rozwinąć, lecz tylko przez rzeczy zmysłowe, ani też przyjsć do jasnego poznania Boga i świata inaczej, jak przez poznanie istot widzialnych i niższych,—ta sama metoda zastosowaną być musi w każdym rozsądnym nauczaniu“. (*Do Hartliba*). Zatem umysł dziecka zwracać należy do materyalnych, otaczających je przedmiotów. Ustanowiwszy to, stwierdza Komeński, iż nauka dziecka być powinna realną, w znaczeniu nie *słownego* lecz *rzeczonego* realizmu, czerpaną z pierwszej ręki przez zmysły.

Ale niech mówi o tem Komeński własnymi słowami: „Istotą całej tej sprawy jest, iżby przedmioty zmysłowe we właściwy sposób pod zmysły były stawiane, gdyż inaczej mogą być niedostrzeżone. Mówię igłonośno powtarzam, iż to właśnie jest podstawą wszystkiego: albowiem nie możemy działać ani mówić rozsądnie dopóki nie zrozumiemy wprzód tego, co robić lub o czem mówić mamy. Otóż rozum nasz przyjmuje wszystko jedynie przez zmysły. Zatem ćwiczyć zmysły przez dokładne postrzeganie różnic między rzeczami, znaczy to zakładać podstawę dla wszelkiej mądrości, rozumnego sądzenia i rozsądnego działania w całym życiu późniejszym. Że zaś zwyczajnie szkoła tego zaniedbuje, że uczniowie uczą się o wielu rzeczach, których nie widzą i nie rozumieją, okazywać się musi, iż sprawa nauczania z trudnością postępuje i mało korzyści przynosi“. (Przedmowa do *Orbis Pictus*).

Nie zapuszczając się w metafizyczne rozprawy, zgodzić się wszyscy musimy, że znaczną ilość wrażeń

odbiera dziecko przez zmysły, i że używając zmysłów najprędzej się uczy. Komeński mówi: „Zmysły (jako są one głównym przewodnikiem dziecka, którego umysł nie wznosi się do abstrakcyi) szukają wciąż przedmiotu dla siebie, nie znajdując go, tępieją i rozpraszają swą siłę; ale gdy mają właściwy dla siebie przedmiot, wzmacniają się, stają się żywe i chętnie zatrzymują się na owym przedmiocie dopóki rzecz należyce nie będzie rozpoznana“ (*tamże*). Prawda ta leży w podstawie większej części metod Pestalozziego; a jakkolwiek niewielki wpływ wywarła w Anglii (gdzie brak nawet wyrazu odpowiadającego pojęciu *anschaulich*—poglądowy), to zato przebija się we wszystkim, co robi się w niemieckich szkołach ludowych.

Dobrá jest więc rada Komeńskiego, ażeby zmysły dziecka ćwiczyły się przez poznawanie otaczających je rzeczy. A jednakże cokolwiek sądzić będziemy o twierdzeniu, że wszelka wiedza dochodzi nas przez zmysły, nie powinniśmy zapominać i o tem, co przekazaniem nam zostało przez przeszłość tak w nauce, jak w literaturze. Mówi Komeński: „A teraz blagam was, niechaj szkoła przestanie *przekonywać*, a zacznie *pokazywać*, niech w niej przestaną *rozprawiać*, a złączą *patrzeć*, zamiast *wierzyć*, niechaj *rozumieją*. Bo zasada Arystotela *Discentem oportet credere*, Uczący się powinien wierzyć—jest tyrańską zarówno jak niebezpieczną. Tak samo jak słowa Pythagorasa: „*Ipsé dixit*—Mistrz tak powiedział. Nie zmuszajmy, nikogo, iżby przysięgał na słowa mistrza, niechaj rzecz sama rozum zniewala“. Lecz z samemi rzeczami nie zajdziemy daleko. Nawet w naukach przy-

rodniczych potrzebujemy nauczycieli, bo nie zdobywamy nauki zmysłami jedynie, ale przyswajając sobie cały zasób wiedzy, nagromadzonej wiekami. Jeżeli w przeszłości wychowanie zaniedbywało zmysły, to nie możemy żądać, iżby w przyszłości dbało ono jedynie o zmysły. Dotąd niema wprawdzie niebezpieczeństwa, iżbyśmy się o wychowanie fizyczne na zbyt wiele troszczyli; a jednak słyszeć można reformatorów przemawiających, jakgdyby prawdziwym ideałem wychowania był człowiek o żelaznych mięśniach.

Bądź co bądź, jak się zdaje, mamy jeszcze słuszny powód, ażeby „starego barbarzyńcę niżej cenić, aniżeli dziecko chrześcijańskie“. A powód jest ten, iż „jesteśmy spadkobiercami wszystkich czasów“. Wychowanie nasze uzdolnić musi każde dziecko w pewnym stopniu do objęcia tego spadku, a niemala część dziedzictwa spoczywa nie w odkryciach naukowych ale w wielkich twórcach literatury, które adepci nauki skłonni są lekceważyć, jako „nędzne książki“. Prawdy tej nie oceniał należycie Komeński. Jak mówi prof. Laurie: „przez pół tylko przyjmował on twórcy geniuszu dawnych czasów“. W jego czasach objawiła się silna reakcyja względem właściwej Odrodzeniu namiętności dla literatury, i Komeński chciał zupełnie usunąć ze szkoły jedynie cenioną wówczas literaturę, „pogańską“ literaturę Grecyi i Rzymu. „Najuczeńsi nasi ludzie, powiada on, od Chrystusa maskę tylko zapożyczają, krew i życie biorą od Arystotelesa i wielu innych pogan“. (Paulsen, *Geschichte*, p. 312). Tak na miejsce Cycerona i Wergiliusza podstawić chciał *Janua Linguarum*; i współcze-

sni zdawało się zrazu nie byli zamianie tej przeciwni. Wprawdzie w *Janua* więcej być mogło wiedzy „realnej“, a jednak klasycy *Janua* przeżyli ¹⁾.

W tym czasie budzi się zapal do poznawania rzeczy równy swem natężeniem zapalowi do literatury w epoce Odrodzenia. Jestto nienasycona żądza wiedzy, a ponieważ wiedzieć z pewnością możemy tylko o tem, o czem można się naocznie przekonać, żądza ta musi być zaspakajana nie przez wyrazy lecz przez rzeczy. A przecież dziedzina słowa, o której pogardliwie się odzywają realisci, nie może być zaniedbana ani przez młodych, ani przez starych. Jak Mateusz Arnold powiedział: „ci, którzy wyznaczają naukom przyrodniczym główne miejsce w nauczaniu, jedną rzecz ważną tracą z uwagi—naturę umysłu ludzkiego“.

¹⁾ „Czego nauczyć się możemy z „*Raju Utraconego*“? „Nie zgola. Czego uczymy się z książki kucharskiej? Czegoś nowego, czegoś, czegośmy przedtem nie wiedzieli. Ale czyż dlatego marną książkę kucharską postawię na wyższym szczeblu wartości, aniżeli boski poemat? Co zawdzięczamy Miltonowi, to nie pewną sumę wiadomości, których milion nawet niczem innem nie jest jak milionem idących po sobie stopni po tym samym ziemskim poziomie, zawdzięczamy mu *siłę, zdolność* (power) t. j. urzeczywistnienie i rozszerzenie się tkwiącego w nas poczucia nieskończoności, i tutaj każde drgnienie myśli podnosi nas o stopień wyżej—niby po szczeblach owej drabiny Jakóba, wiodącej od ziemi do tajemniczych wysokości. Cały postęp wiedzy od początku do końca prowadzi nas wciąż po tym samym poziomie, ani odrobinę nad ziemię nas nie podnosząc, gdy tymczasem już *pierwszy* krok w zdobyciu siły (power) daje nam polot, przenosi nas w nowy żywioł, gdzie zapominamy o ziemi“.

„Żyjemy uwielbieniem, nadzieją i miłością
A gdy te są dobrze i rozumnie skierowane
Wartość nasza się podnosi...“

powiedział Wordsworth, a twierdzenia tego łatwiej dowieść, niż mu zaprzeczyć; bądźco bądź słowa stały się znakami, które same narzucają się naszej świadomości. Jakąkolwiek zdobędziemy wiedzę, nie wywrze ona wpływu na nasze życie, jeśli, że użyjemy znów wyrażenia Arnolda, „nie będziemy umieli przez nią przemówić do naszego poczucia dobra i piękna“. Dopóki przyznajemy dwa te uczucia, kształcenie humanitarne wygrywa sprawę. Jak Milton możemy nie mieć popędu do „nowożytych *Janua*“, lecz nie przestaniemy cenić wielu dzieł, które *Janua* Komeniusza miało wyrugować.

„Analogie dobre są jako ilustracye, lecz nie jako dowód“. Gdyby był Komeński rozumiał tę przestrożę, uniknąłby znacznej części bezcelowej pracy i mógłby znaleźć lepszą podstawę dla swoich zasad niż dowolne zastosowania tego, co dostrzegał w świecie zewnętrznym. „Komeński—mówi August Vogel—ma słuszną niewątpliwą pragnąć wyprowadzić zasady wychowania z natury; ale zamiast badać właściwą naturę człowieka i wziąć ją za podstawę swej teorii, śledzi życie ptaków, wzrost drzew, spokojny wpływ słońca i stawia zamiast natury człowieka naturę *bez* człowieka (die objective Natur). A dalej przez naturę rozumie on jej pierwszy i pierwotny stan, do którego jako do swego początku powinniśmy powrócić,

a przez głos natury rozumie Opatrzność Boga lub bezprzestanny wpływ Bożej dobroci, działającej we wszystkim, t. j. prowadzącej każde stworzenie do wyznaczonego mu celu. Życie roślin i zwierząt nie jest, zgodnie z samym Komeńskim, życiem w jego najwyższym znaczeniu, jedynie prawdziwym życiem jest umysłowe życie człowieka. Niewątpliwie dwa niższe jego stopnie przedstawiają pewne analogie z wyższym, ale nie może być mniej godnym zaufania i mniej naukowem niż metoda, która wyprowadza swe zasady dla wyższych stadiów rozwoju z obserwacyi nad niższymi“.

Jestto naszym zdaniem trafna krytyka, lecz jakiegokolwiek błędy mógł popełnić Komeński jak popełniał je Froebel w wiele lat później, dążą oni do nadania większej jedności nauczaniu. Wzajemny stosunek oddzielnych wiadomości, bezustannie przeoczany w szkole, nie schodził im z myśli. „Widzimy, że oddzielne gałęzie drzewa nie mogą żyć, jeśli wszystkie nie czerpią soków ze wspólnego pnia za pośrednictwem wspólnych korzeni. Jakże możemy wymagać, aby oddzielnie zasilane gałęzie wiedzy ocalały dla życia, dla prawdy? Czyż można być filozofem natury bez znajomości metafizyki? filozofem moralnym bez wszelkich wiadomości z nauk przyrodniczych? logikiem bez znajomości świata realnego? teologiem, prawnikiem, albo lekarzem, nie znając filozofii? mówcą lub poetą, nie będąc tam tem wszystkim jednocześnie? Odrzucać od siebie jeden skrawek wiedzy jest to samo co pozbawiać się własnowolnie światła lub ręki.

Widzimy więc, że pod względem teoryi Komeński był prawdziwie wielki. Lecz człowiek praktyczny, który był zawsze izby szkolnej panem nie chce wiedzieć o teoryi, nie przyznając się do jej nieznamomości, utrzymuje wraz z pewnym ministrem angielskim, że wszystko to już było i nie innego wymyśleć nie można. To też i o Komeniuszu ustaliło się zdanie naszej wielkiej powagi Hallama, że to był człowiek o sporej pomysłowości, a miernym rozumie, który wynalazł nowy sposób uczenia łaciny. Ta ocena skłania nas do rozpatrzenia jego poglądów na wychowanie. Komeński objął odrazu obie strony zagadnienia: teorię i praktykę, dwa główne pytania: Jakie jest zadanie wychowawcy? i w jaki sposób najlepiej je może wypełnić? Ale jego współcześni nie otrząsnęli się jeszcze z bałwochwalstwa dla łaciny, odziedziczonego po ojcach z czasów Odrodzenia i wszyscy widzieli w Komeńskim głównie wynalazcę nowej metody nauczania łaciny. On szukał drogi wychowania dzieci dla tego świata i dla przyszłego, oni przypuszczali, jak sam Oxenstiern mówi, że główną rzeczą, potrzebującą poprawy, był wadliwy sposób uczenia łaciny. Komeński więc nie został zrozumiany. Książki jego były rozchwytywane, gdyż dawały jednocześnie wstęp do poznawania rzeczy i krótką drogę nabycia łaciny. Lecz z czasem okazały się nudniejszemi od dawnych klasyków, wyszły więc z mody, a ich autor został zapomniany. Teraz gdy nauczyciele zdobyli sobie jaśniejsze pojęcie o swem zadaniu, zaczęli oddawać sprawiedliwość Komeńskiemu.

Jak Jezuici uważali łacinę za powszechny język kościoła, tak Komeński uważał ją za środek porozumienia się dla ludzi wykształconych wszelkiej narodowości. Był on jednak wyjątkowo wolny od przeceniania wartości łaciny i żądał, aby każdy naród otrzymywał naukę w swym własnym języku. W tym przedmiocie wyraża się z całą stanowczością: „Żądamy aby prace uczonych nie były wyłącznie powierzone łacinie, również jak nauki udzielane po szkołach, tak jak to dotąd ma miejsce, ze znie wagą dla całego narodu i języka narodowego. Wiadomość o wszystkich rzeczach powinien każdy naród otrzymywać we własnej mowie“.

Komeński nie był więc ani werbalistą, ani klasykiem, a przecież jego współcześni niezupełnie się mylili, uważając go za „człowieka, który wynalazł nowy sposób nauczania łaciny“. Jego wielką zasadą było, że nauka słów i rzeczy postępować winna jednocześnie. Dziecko poznaje rzeczy, a *jednocześnie* nabywa we własnym i łacińskim międzynarodowym języku wyrazów, oznaczających terzeczy. Obmyśliwszy plan połączonego nauczania słów i rzeczy, Komeński postanowił napisać dzieło oparte na tem założeniu. Wówczas wpadła mu w ręce książka, którą człowiek ciśniejszego umysłu odrzuciłby ze względu na jej pochodzenie, była ona bowiem dziełem najgorszych nieprzyjaciół i prześladowców protestantów czeskich — dziełem Jezuitów. Ale słusznie mówi Komeński „Nie dbam o to, kogo nauczam, ani od kogo się uczę“, i dał

zadziwiający tego dowód, przyjmując metodę jezuickich „Janua Linguarum“¹⁾.

Ta „Arka Noego wyrazów“ zawiera całe szeregi zdań o przedmiotach wszelkiego rodzaju tak ułożonych, aby wprowadzić naturalnym sposobem każdy

¹⁾ Jak daleko sięga moje doświadczenie, mało znam ludzi równie zdolnych uczyć się jak nauczać, a wśród nich Komeński stanowi piękny przykład. Ustęp, w którym wyraża swą wdzięczność dla Janua Jezuitów jest dowodem jego bezstronności i otwartego umysłu.

Jako próba metody nauczania języka Janua jest bardzo ciekawą książką i zasługuje na wzmiankę. Dowiedziałem się z dzieła Augustyna i Alojzego Backera „Bibliothèque des écrivains de la S. de Jésus“, że autor ich Wilhelm Bath (Bateus) urodził się w Dublinie 1564, a umarł w Madrycie 1614 r. Nie wiemy nic o jego życiu i zajęciach aż do chwili, gdy wstąpił do nowicyatu Jezuitów w Tourne 1596 r. Jakiś czas przedtem lub później poświęcał się naukom w Beaureis. Po ukończeniu studiów w Padwie został wysłany jako ojciec duchowny do irlandzkiego kolegium w Salamance. Tam napisał dwie książki łacińskie. On także obmyślił Janua Linguarum i wypełnił ich plan z pomocą innych członków kolegium. Książka była wydana w Salamance „apud de Cea Tesa“ 1611 r. Bath i jego współpracownicy zebrali, jak sami wyznają, wszystkie pospolicie używane wyrazy łacińskie, i z nich ułożyli 1200 krótkich sentencji w formie przysłów. Po sentencyach następuje krótki dodatek De ambiguis, który charakteryzuje następująca próbka: „Dum malum comedis juxta malum navis, de malo commissio sub malo vetita meditare. Gdy spożywasz jabłko blisko maszty okrętu, myśl o grzechu popełnionym pod żaglami zakazaną“. Jest tu nadto wykaz alfabetyczny wyrazów łacińskich wraz z numerem sentencji, w której się każdy wyraz znajduje. Na początku Janua znajduje się kilka rozdziałów wstępnych, rozważających zapytanie: Jaki jest najlepszy sposób nauczania się obcego języka w którym znajdujemy następujące twierdzenie: „Substantya każdego języka składa się z czterech głównych

najpospolitszy wyraz łaciński. „Mysł—mówi Komeński—lepszą była niż wykonanie. Mimo to, ponieważ (Jezuici) byli pierwszymi wynalazcami, winniśmy im wdzięczność i nie wyrzucamy im popełnionych błędów“.

pierwiastków—wyrazów, odmian, zdań i stylu. Słownik daje wyrazy, gramatyka odmiany, autorzy zdania, a retorycy (z pomocą figur) styl. Zdaniami nazywamy prawidłowe formy i szczególne sposoby mówienia właściwe każdemu językowi“. Stąd—mówi Bath, używano dwóch dróg w celu nauczania się języka: „prawidłowej, ucząc się odmian z gramatyki i nieprawidłowej przez czytanie i mówienie danym językiem“. „Prawidłowa“ droga jest pewnością, „nieprawidłowa“—łatwiejsza. Bath więc szuka środka między niemi, metody, coby połączyła dobre strony obu. „Odmian“ uczy prawidłowo gramatyka. Dla czegoż „wyrazów“ nie uczy słownik? 1) Ponieważ słownik mieści wiele wyrazów nieużywanych. 2) Ponieważ wyrazy złożone poznać można bez oddzielnej nauki. 3) Ponieważ wyrazy słownika nie przynoszą myśli, nie mogą więc być spamiętane. Przez użycie Janua, wszystkich tych błędów unikamy. Podane są tu wyłącznie wyrazy używane pierwotnie, a podane są w sentencyach „łatwych do spamiętania“. Z wyjątkiem kilku drobnych słówek, jak: et, in, qui, sum, fio żaden wyraz nie jest użyty po raz drugi, przez to, mówi Bath, trud nauczania się języka jest ułatwiony; „jak łatwiej było poznać wszystkie stworzenia żyjące patrząc na Arkę Noego, w której było po parze każdego rodzaju, aniżeli podróżując po świecie, gdzie człowiek tylko przypadkowo ten, to ów rodzaj spotyka, tak łatwiej wyuczyć się wyrazów, użytych w sentencyach niż przez słuchanie, mówienie i czytanie, gdzie człowiek tylko przypadkowo wyraz każdy spotyka“. „Spodziewamy się, że nikt nie będzie o tyle niewdzięczny, aby nie przyznać, że praca nasza przynosi wielką korzyść“—mówi autor. Z mojej strony czuję się wdzięcznym za szczere usiłowanie „odwrócić klęskę wieży Babel“, lecz nie mogę okazać swej wdzięczności, i przyznać że „praca ta wielką przynosi korzyść“. Usiłowanie wcisnąć większą część

Szczegóły planu były podsunięte Komeńskiemu przez różne wymagania. Naprzód chciał on dać ogólne pojęcie ze wszystkich dziedzin wiedzy, zanim którakolwiek będzie wykładana szczegółowo. Następnie chciał w jednej książce połączyć naukę o najprostszych rzeczach z nauką słów łacińskich. Po trzecie spodziewał się z pomocą tych środków dać zupełny słownik łaciński, mogący uczynić łatwym używanie łaciny we wszystkich stosunkach nowożytnego społeczeństwa. Zgodnie z tem napisał krótki przegląd rzeczy w ogólności, który ujął w formę dialogu i wydał po łacinie i po niemiecku w Lesznie 1631. Powodzenie tej pracy, jak widzieliśmy już wyżej, było zdumiewające. Bez wątpienia duch, który ożywił Bakona, przenikał daleko do ludzi wykształconych we wszystkich krajach, witali oni z radością książkę, która odwoływała młodzież od zgłębiania starych idei filozoficznych do obserwacyi faktów otaczających.

Współziomkowie Bakona nie zdradzili go przyjmując chętnie nowe dzieło, na którego karcie tytułowej można dotąd w Muzeum Brytyjskiem czytać: „Dar języków odkryty i wszystkim otwarty, czyli seminaryum t. j. nasiona wszystkich języków i nauk. Jestto krótki sposób nauczania i uczenia się w przeciągu roku i połowy następnego łaciny, angielskiego, francuskiego i każdej innej mowy, wraz z pierwszemi podstawami sztuk i nauk, objętymi w stu rozdziałach

języka w 1200 krótkich sentencyach nie lepszego nie może wytworzyć nad sztukę, budzącą ciekawość. Język nie może w ten sposób być wtłoczony w pamięć ucznia.

a 1058 ustępach. Wydany naprzód po łacinie, a obecnie po łacinie, angielsku i francusku i jako dowód wdzięczności poświęcony najjaśniejszemu księciu Karolowi, oraz młodzieży angielskiej, francuskiej i irlandzkiej. Wydanie 4-te rozszerzone pracą i przemysłem Jana Anchorana, bakałarza teologii w Londynie. Drukiem Edwarda Griffina w domu Michała Sparke w Green Arber 1639“. Pierwsze wydanie musiało wyjść na kilka lat wcześniej, zawiera ono list Komeńskiego do Anchorana, datowany „Lessivae Polonorum (Leszno) 11 Oct. 1632“. Widzimy stąd zatem, że Anchoran nie zaś Hartlib pierwszy zaznajomił Anglików z Komeniuszem.

W przedmowie do książki, podpisanej przez Anchorana i Komeńskiego, czytamy skargi na „Ascam, Vivesa, Erazma, Sturma, Frisclina, Dornaviusa i innych“. Skalgier i Lipsius chcieli podnosić nauki, lecz nie wskazali drogi. „Dotąd w większej części szkół (choć niektóre stanowią chlubę i szczęście naszego wieku i blask nauki) nie pozbyto się dawnych błędów. Młodzież jest tam trzymana bez wytechnienia na zasadach gramatycznych nieskończenie rozwlekłych, zawiśniętych, nudnych i po większej części bezużytecznych i to przez lat wiele“. Nazwy rzeczy są udzielane tym, którzy są w zupełnej nieświadomości samych rzeczy.

Z tej bezpłodnej krainy uczeń ma być wyrwany, aby zabrał znajomość z rzeczami. „Chodźmy—powiada nauczyciel zagajając rozmowę—chodźmy na świat Boży. Tam zobaczymy, co Bóg stworzył na początku i co wciąż działa w przyrodzie. Po-

tem pójdziemy do miast, fabryk, szkół, gdzie zobaczymy, jaki ludzie czynią użytek z dzieł bożych, i jak się uczą sztuk, obyczajów i mowy. Następnie wejdziemy do domów, dworów i pałaców książąt zobaczyć, w jaki sposób rządzą się społeczeństwa ludzkie. W końcu zwiedzimy świątynie, gdzie przypatrzymy się, jak rozmaici śmiertelni wyrażają hołd swemu Stworzycielowi, jak łączą się z Nim duchowo i jak On w swej Wszechmocy rozporządza wszystkimi rzeczami“ (z wydania 1656 r.).

Książka jest ciekawa lecz tylko z powodu sposobu, w jaki przedstawia życie przed dwustu laty.

Chociaż niektóre stronnice książki mogły być zajmujące w pierwszym czytaniu dla młodzieży z siedemnastego wieku, większa jej część mieści niedostateczne objaśnienia z trudnych przedmiotów jak fizjologia, geometrya, logika, retoryka, podane w sposób suchy i ciężki. Co więcej w pierwszym swem dziele (dużo zmienionem później w Saros-Pataku) Komeński stosując się do jezuickiej zasady, nie podaje żadnego ważnego wyrazu dwukrotnie, stąd książka aby osiągnęła swój cel, dając konieczny zasób wyrazów łacińskich, musi być czytana i odczytywana dotąd, dokąd uczeń nie wyuczy się na pamięć, a więc jeśli np. chłopcy znajdą zabawnym opis ich zabawek, ułożony po łacinie przy pierwszym czytaniu, interes ich zamrze za piątym lub szóstym razem. Nie więc nas więcej nie może dziwić nad następujący „wyrok ogólny“, napisany w kilka lat później a dotyczący wcześniejszych dzieł Komeńskiego. „Są one szczególnie użyteczne i korzystne dla tych, co znają powierz-

chownie łacinę, aby dopomódz ich pamięci w zatrzymaniu tego, co zebrali tu i tam i zaopatrzyć ich w słowa, których przedtem nie czytali lub nie zauważyli, a dla małych dzieci, które przedewszystkiem winniśmy oświecać, jako nieświadome wielu rzeczy i wyrazów, nie stanowią one żadnego trudu i ciężaru lecz przyjemność i zabawę". (Przedmowa Hoole'a do tłumaczenia Orbis Pictus, datowana: „Z mojej szkoły Lethbury, Londyn 25 Stycznia 1658").

„Janua“ miałyby zapewne krótkotrwałą popularność u nauczycieli a jeszcze mniejszą u uczących się, gdyby Komeński nie był przyjął zasady odwołania się do zmysłów i nie przyswoił sobie planu, poddanego mu na 50 lat wcześniej przez Lubinusa ¹⁾

¹⁾ Eilardus Lubinus albo Eilert Lüben ur. 1595 r. był profesorem naprzód poetyki potem teologii w Rostoku, gdzie umarł w 1621 r. Autor ten najslawniejszej książki szkolnej w nowych czasach zdaje się jest pominięty w wielkiej *Encyklopedyi* Schmidta, przynajmniej w pierwszym wydaniu (drugiego nie widziałem). W Sandera *Lexikon d. Pädagogik* znajdujemy wzmiankę, że Ratke nie wie o Lubinusi, podczas gdy Komeński z wdzięcznością uznaje go za swego poprzednika. Mówi to o charakterze Ratkego i Komeńskiego — Lubinus przemawia za użyciem tłumaczeń interliniarnych i wydaje (według Sandera) takie tłumaczenie Nowego Testamentu, Plautusa itd. Bardzo ciekawa przedmowa do nowego testamentu tłumaczoną była przez Hartliba i wydana, jako „Prawdziwy i prędko sposób nauczania się języka łacińskiego przez E. Lubinusa“ r. 1654. Datą przedmowy Lubinusa jest rok 1614. L. uważa za błędne nauczanie gramatyki, która tak męczy chłopców, że nienawidzą swych nauczycieli. Chce odwoływania się do zmysłów: „Bo przez rzeczy, podpadające pod zmysły, jako najlepiej znane możemy rozpocząć naukę łacińskiej mowy. Zwierzęta czworonożne, gady, ryby i ptaki, które nie żyją w naszych stronach po-

z Rostoku. Artysta został wezwany i u Endtera w Norymberdze 1656 r. ukazało się pierwsze wydanie książki, która długo przeżyła *Janua*. Był to sławny *Orbis Sensualium Pictus*, używany w ciągu wieków po szkołach i żyjący dziś jeszcze w naśladowaniu. Komeński napisał tę książkę na sposób Janua lecz opuścił nie jeden szczegół, a do każdego przedmiotu dodał jako ilustrację mały obrazek. Tekst jest po większej części podany na odwrotnej stronie obrazka

winny być wymalowane. Inne także, które z powodu swych rozmiarów, nie mogą być wprowadzone do izby, oddane być winny pędzlem w zmniejszonej formie, ale tej wielkości, aby mogły być przez chłopców widziane zdaleka“. Mówi, że często radził drukarzom aby wydali książkę „w której wszystkie rzeczy, które tylko można nazwać, napisać i zobaczyć, byłyby opisane, a do wszystkich rzeczy i wszystkich części rzeczy dołączone właściwe wyrazy, nazwy, terminy w języku łacińskim i holenderskim“ (str. 22 i 23). Rzeczy widzialne powinny być poznawane oczami (str. 23) a połączone widzenie rzeczy i słyszenie jej nazwy jest sposobem najlepszym, najkorzystniejszym i najbardziej zastosowanym do wieku dzieci“. Same rzeczy, jeśli można, pokazywać, jeśli nie — obrazki (str. 25). Następuje kilka rad co do nauczania dzieci o rzeczach powszednich w domu, na ulicy itd. Niejaki Hadrianus Junius ułożył „nomenklaturę“, która mogłaby być użyteczna. Na obrazkach książki projektowanej miały być nazwy pod każdym przedmiotem (numerowanie jest już wynalazkiem Komeńskiego). Prócz druków pod obrazkami L. podsuwa myśl zdań prostszych i odpowiedniejszych dla dzieci niż w *Vestibulum* np. „Panis in mensa positus est, felis vorat murem“.

W Muzeum Brytyjskiem znajduje się kopia dziełka: „*Medula linguae graecae*“ w którym L. podaje najpospolitsze wyrazy greckie w zdaniach. Komeński cenił je tak wysoko, że w Saros-Patak usiłował oprzeć na niem plan „*Coenobium*“ czyli rzymskiej kolonii, w której nie byłby używany żaden język prócz łaciny.

i wiąże się z nim przez cały szereg odsyłaczy. Każda rzecz nazwana w tekście jest opatrzona numerem na obrazku. Ilustrator musiał być śmiałym człowiekiem którego żadna rzecz nie wprawiała w kłopot, ale zręcznością nie dorównywał wielu swoim współczesnym, czego dowodem obrazki w *Janua* (Editio secunda Schafhusa 1658) w wydaniu Daniela w 1662 i bardzo małe lecz piękne ilustracje w *Vestibulum* Jakuba Redindera i J. S. (Amsterdam 1673). Bądźco bądź *Orbis pictus* daje tak wyraźny obraz życia przed 200 laty, że egzemplarze z oryginalnymi rysunkami podnoszą się w cenie a w ostatnich czasach pewien amerykański wydawca (Bardeen z Syrakuz, New-York) kazał z pomocą fotografii zrobić reprodukcję starej książki.

A przecież jako środki nauczania książki te: *Vestibulum*, *Janua* a nawet *Orbis Pictus*, który je przewyższa, nie osiągają celu. Czemże to wytłumaczyć?

Komeński znacznie przecenił ważność wiedzy i siłę umysłu ludzkiego do nabycia wiedzy. Oparł to na z góry przyjętem zdaniu, że *człowiek powinien znać wszystko*. To pojęcie wprowadziło go na złą drogę w zakreszeniu zadań nauczania i potrzebował lat doświadczenia, nim poznał, że jest w błędzie. Pisząc *Orbis Pictus* powiedział o nim: „Jest to mała książka, jak widzicie, niewielkich rozmiarów, ale krótko mówi o całym świecie i całym języku“, a później wspomina o „tej naszej *małej encyklopedyi* rzeczy podpadających pod zmysły“. Ale w starości widział, że podręczniki jego były przeładowane i żądały za wiele i przyzna-

wał, iż bądź co bądź Seneka słusznie powiedział: „*Melius est scire pauca et iis recte uti quam scire multa, quorum ignores usum*. Lepiej jest wiedzieć niewiele lecz wiedzy swej umieć użyć, niż znać wiele rzeczy, nie umiejąc z nich właściwie korzystać“.

Dążenie do udzielania „informacji“ spowodowało upadek znacznej liczby pedagogów następców Komeńskiego. Mistrze „starej daty“, których wielu z nas dotąd pamięta, uczyli chłopców gramatyki łacińskiej i greckiej i *niczego więcej*. Ich następcy zdają się sądzić, że chłopcy nie powinni się uczyć gramatyki łacińskiej i greckiej lecz zresztą *wszystkiego*, a ten ostatni błąd jest gorszy niż poprzedni. Jak Ruskin powiedział, wychowanie nie zależy na tem, aby nauczać tego, czego dziecko nie umie, lecz wytwarzać w niem odpowiedni sposób siły, której nie posiada. Nie chodzi o wiedzę nabytą lecz o przyzwyczajenia, zdolności, zamięłowania, wiedza jest rzeczą ostatnią i najmniejszą.

Usiłowanie więc uczyć wszystkiego było błędne. Środki przyjęte również były błędne. Jest to wielkim błędem przypuszczać, że „pojęcie ogólne“ powinno przychodzić najpierwsze, nie jestto naturalny sposób nabywania wiedzy o przedmiocie. „Dziecko spostrzega naprzód skrawki każdej rzeczy, tu troszkę i tam troszkę, potem rozszerza swą wiedzę o tych częststkach, a długo trzeba czekać zanim obejmie całość, w tem jesteśmy wszyscy dziećmi przez całe życie“ (Dr. John Brown w *Horae Subsecivae*). Nie bar-dziej niefortunnego nad usiłowanie dać młodzieży „krótką treść całego świata“. *Compendia, dispendia*.

Odpowiednio do „krótkiej treści całego świata“ daje Komeński, skrócenie „całego języka“. Oba błędy były równe. W „całym świecie“ znajduje się znaczna ilość rzeczy, których musimy nie znać i spora liczba takich, których z korzyścią *możemy* nie znać. W języku jest wiele wyrazów, których znać nie możemy, a więcej jeszcze takich, których nie potrzebujemy wiedzieć. Język żyje dla nas w szczupłym słowniku nieodzownych wyrazów, a nasza zdolność władania językiem zależy od umiejętności wyrażania myśli z pomocą tych wyrazów. Lecz jezuita Bath, a po nim Komeński popełnili ogromny błąd sądząc, że wszystkie wyrazy łaciny mają równą wartość i podawali użycie każdego wyrazu raz jeden i jeden raz tylko! Co więcej Komeński nie tylko chciał nauczyć łaciny, ale nadto słownik jej rozszerzyć, aby objął całą dziedzinę życia nowoczesnego. Starał się sprostac obu zadaniom i złączył je razem.

Widzimy, że Komeński nie był wyłącznie, jak Hellam go nazywa, „człowiekiem, który wynalazł nowy sposób uczenia łaciny“. Uczynił to, lecz uczynił także coś więcej. Dowiódł, że każdy człowiek powinien stać się przez wychowanie istotą rozumną, a wychowanie to powinno rozwijać w nim wszystkie dane przez Boga zdolności. W ten sposób położył kamień węgielny nauki o wychowaniu.

Ilość i rozproszenie pism Komeńskiego prawdziwie czyni niemożliwym ich wykaz. Dzisiaj wybitnym ludziom nie zawsze łatwo zostać wydrukowanym, cze-

go przykładem Carlyle, ale Komeńskiemu zdaje się służyły wszystkie prasy w Europie.

Spis rozmaitych wydań *Janua* byłby zajmującym dla bibliografii, ale zadanie ułożenia nie jest rzeczą łatwą. Najwcześniejszy egzemplarz, który znalazłem, wszedł do katalogu Bodleian'a jako: „Comenius J. A. *Janua Linguarum* 8-o Lipsk (Leipzig) 1632“. Znalazłem także inny egzemplarz „per Anchoranum cum clave per W. Saltonstall London 1633“.

Sława Komeńskiego wzrasta i wiele prac zajmujących mu poświęcono. Powyżej wzmiankowałem angielskie dzieła Benhama i Laurie. Po niemiecku istnieją następujące książki:

Daniel H. A. *Zerstreute Blätter* Halle 1866.

Free H. *Pädagogik d. Comenius* Bernburg 1884.

Hiller R. *Latein Methode d. J. A. Comenius*. Zschopau 1883.

Müller, Walter. *Comenius ein Systematiker in d. Päd.* Drezno 1887.

Pappenheim E. *Amos Comenius* Berlin 1887.

Seyffarth L. W. *J. A. Comenius*. Lipsk 2-ie wydanie 1871 (staranna i mojem zdaniem wyborna praca).

Zoubek F. J. A. *Comenius Eine quellenmässige Lebensskizze*.

IX.

PORT-ROYAL.

W siedemnastym wieku nauczycielami, mającymi największe powodzenie byli Jezuiti. Pomimo usunięcia ich z Uniwersytetu mieli w prowincyi paryskiej około 14000 uczniów, a w samym Paryżu w Collège de Clermont 1800. Czyż nie mogliby lekceważyć sobie „małych szkół“, założonych przez przyjaciół i uczniów opata Saint-Cyran, szkół, w których liczba uczniów była niewielka, około dwudziestu lub dwudziestu pięciu, a tylko raz wzrosła do pięćdziesięciu? A jednak Jezuiti nie pożałowali kamieni, żadnej broni w swych napaściach na „małe szkoły“. Spór wydaje nam się podobnym do utarczki między wielkim okrętem wojennym a małym statkiem rybackim. Że biedny statek rybacki wkrótce się znajdzie pod falami wodnemi, było do przewidzenia od początku i zatonął on też w prędkim czasie, ale zwycięzcy nie mogli nigdy skorzystać z drogo okupionego zwycięstwa. Ile razy myślimy o jezuitach, równie silnie przypominamy

sobie Lojolę jak Pascala. Każdy wykształcony francuz, wielu wykształconych ludzi w innych krajach, pojęcie swe o zakonie Lojoli opiera na silnych wrażeniach odniesionych z czytania „Listów Prowincjonalnych“.

Zakon współzawodniczył długo z Akademią paryską. Akademia nie tylko odmawiała przyjmowania jezuitów, ale nieraz prosiła parlament o wypędzenie ich z Francyi. Przy jednej z tych sposobności przemawiał ze strony akademii Antoni Arnauld człowiek sławny ze swej wymowy, który wlał cały zapal w tę sprawę. Odtąd wywiązała się nieustanna walka między Jezuitami a rodziną Arnauld'a.

Niemniej osobista niechęć dzieliła jezuitów i pustelników z Port Royal. Port-Royal, z którym rodzina Arnauld'a była ściśle związaną, stał się twierdzą dla teologii, niemiłej jezuitom, uważanej przez nich za herezję. Córka Antoniego Arnauld'a została, mając lat jedenaste, przełożoną w Port-Royal, klasztorze cysterek w pobliżu Wersalu. Tę godność otrzymała dzięki podstępowi Mariona, generała Henryka IV, który myślał jedynie o korzystnem umieszczeniu jednego z 20 dzieci swej córki Magdaleny. Arnauld był jego zięciem. Nigdy urząd otrzymany w sposób tak skan-

¹⁾ Pustelnicy z Port-Royal w najrozmaitszy sposób przeprowadzali swe myśli. Jezuita pewien, zapytawszy złośliwie czy to prawda, że pan Pascal robi trzewiki, otrzymał odpowiedź: „Je ne sais pas s'il fais des souliers mais je crois qu'il vous a porté une *far euse botte*“.

daliczny nie był do lepszego celu użyty. Matka Aniela jest jedną z świętych kościoła katolickiego, stała się ona wkrótce odnowicielką życia religijnego naprzód w swym własnym a potem przez wpływ i przykład w innych klasztorach tej samej reguły.

W tych reformach nie potrzebowała się niczego obawiać ze strony swych wrogów dziedzicznych jezuitów, stało się to wówczas dopiero, gdy uległa wpływowi człowieka, którego poglądy na życie równie były przeciwne poglądom jezuitów, jak poglądom świata, który jezuitów uważał za najlepszych ojców spowiedników.

Duvergier de Haurenne (1581—1643), lepiej znany pod nazwą swego opactwa Saint-Cyran, był jednym z tych wyższych umysłów, które zdają się stworzone do kierowania drugimi, do tworzenia odrębnych stowarzyszeń. Napróżno Richelieu ofiaruje mu najbardziej pojętne gódnosci. Nagroda, o którą ubiega się Saint-Cyran, nie jest z tego świata i Richelieu może mu pomóc do jej osiągnięcia tylko przez prześladowanie. Tej pomocy kardynał mu nie odmawia i dzięki niej Saint-Cyran zostaje uwięziony w Vincennes i nie wypuszczony na wolność, póki sam Richelieu nie został powołany przed sąd Boga.

Skutkiem panujących chorób w Port-Royal des Champs matka Aniela przenosi swe zgromadzenie (w 1626 r.) do Paryża do domu, zbudowanego przez jej matkę, która po owdowieniu wstąpiła do zakonu. Matka Aniela w Paryżu prosi dla siebie i swego klasztoru o duchowne kierownictwo Saint-Cyran (już

uwolnionego z więzienia) i odtąd Saint-Cyran dołącza przełożoną i siostry z Port-Royal do liczby tych, którzy patrzą na niego jako na wzór i na przewodnika we wszystkich rzeczach.

Port-Royal des Champs został z biegiem czasu zajęty przez garstkę samotników, którzy na rozkaz Saint-Cyranu wyrzekli się świata, i poświęcili się modlitwie i nauce. Im zawdzięczamy prace, o których będziemy mówili.

Przyjrzyjmy się zasadom Saint-Cyran, aby poznać wyróżniające piętno Port-Royalu.

Saint-Cyran był przede wszystkim teologiem. W Bajonnie studia swe odbywał z przyjacielem, który był przedtem profesorem teologii w Louvain a później biskupem w Ypres. Przyjacielem tym był Jan-seniusz. Studia te zapewne doprowadziły go do wierzeń, które w Anglii XIX w. znane są pod nazwą „ewangelicznych“. Zgodnie z nauką katolicką wszyscy, którzy przyjęli chrzest i inne sakramenta i nie popełnili „śmiertelnego“ grzechu są „w stanie łaski“, a zatem większość chrześcijan będzie zbawiona. Tę naukę odrzucają inni, którzy utrzymują, że tylko niewielu „wybranych“ dostąpi zbawienia, wszyscy inni chrześcijanie skazani są na potępienie.

Taka wiara zdaje się kojarzyć z okrucieństwem i smutkiem, lecz w wielu umysłach nie wywołała tego wpływu. Ci, którzy utrzymywali, że większość ich bliźnich nie ma praw do życia wiecznego, poświęcili wszystkie swe usiłowania, aby położenie ich poprawić.

Dążeniem ich było pomnożyć ilość nawróconych i zabezpieczyć ich od podstępów złego ducha. Ten cel myślał Saint-Cyran osiągnąć, gromadząc dzieci i pielęgnując je od lat najmłodszych, jako cieplarniane roślinki w nadziei, że tak przygotowane będą umiały w wieku późniejszym opierać się złym wpływom świata.

Pierwszą jego myślą było wybrać sześcioro dzieci z Paryża i powierzyć je pieczy kapłana, będącego przewodnikiem ich sumienia, a nadto dać im nauczyciela nie starszego nad lat 25 do łaciny: „Sądziłem—powiada—że będzie to z ich dobrem, gdy nie posuną się daleko w łacinie przed dwunastym rokiem życia, a pierwsze swe lata spędzą w domu lub w klasztorze na wsi, używając wszystkich rozrywek stworzonych dla swego wieku i mając przed oczyma tylko dobry przykład otoczenia“.

Uwięzienie jego opóźniło wykonanie planu, „lecz—mówi Saint-Cyran—nigdy nie wyrzekam się tego co przedsięwziąłem dla Boga“, skoro więc tylko mógł rozporządzać sumą 2000 franków udzieloną na ten cel przez Bignon'a, założył pierwszą „małą szkołę“, do której przyjął synków Bignon'a. „Nazwa „małych szkół“ została nadana po części z powodu ich zasady, aby nie przyjmować większej liczby uczniów, po części bezwątpienia aby odwrócić posądenie o rywalizację ze szkołami Akademii. Dzieci są przyjmowane wcześnie w dziewiątym lub dziesiątym roku, zanim posiadają wiadomość złego; Saint-Cyran zaznacza, że w każdej chwili dziecko może być też zwrócone opiekunom, jeżeli jednak praca nauczycieli dobre daje

rezultaty, powinno pozostać pod ich opieką aż do chwili dojrzałości.

Małe szkoły miały życie krótkie i burzliwe, nie trwały dłużej nad lat piętnaście. Zaledwie zorganizowane w r. 1641, w lat kilka później były prześladowane, a w roku 1661 ostatecznie zamknięte przez Ludwika XIV, który pozostawał pod wpływem ich nieprzyjaciół, jezuitów. Ale w tym czasie samotnicy z Port-Royal wprowadzili w życie nowe poglądy, które wywarły wpływ na późniejsze wychowanie we Francji i po za jej granicami.

Saint-Cyran usiłował stworzyć odrębny rodzaj szkoły, a jego następcy wskazali niektóre nowe punkty wykształcenia umysłowego.

Opierając system swój na upadku człowieka, Saint-Cyran doszedł do wniosku, który Locke otrzymał inną drogą. Obydwaj oni sądzili, że dzieci wymagają więcej pieczy i starania, niż im się daje w szkołach publicznych. Saint-Cyran zgodziłby się na to, co Locke mówi: „Wielka jest różnica między dwoma lub trzema wychowancami w domu, a trzema lub czterema partiami chłopców, mieszkających w różnych miejscach; przy największej bacności i zręczności niepodobna nauczycielowi mieć na oku pięćdziesięciu lub stu uczniów po za godzinami nauki. Nie tylko nie może on z powodzeniem uczyć ich wszystkiego z książek, lecz kształcić ich umysły i obyczaje (zabezpieczać od nieprzyjaciela duszy—jakby powiedział Saint-Cyran), zwracać ciągłą uwagę i zastosowywać się do każdego chłopca w szczególności jest wprost niemożliwem w takiej bandzie, i byłoby to próżnem

usiłowaniem (choćby był czas obserwować i poprawiać wady i złe skłonności każdego) gdy chłopiec zostawiony jest samemu sobie i przez większą część dnia ulega przeważnym wpływom kolegów“.

Pewien angielski nauczyciel powiedział do członków Komisji szkół publicznych, że stoi *in loco parentis* dla pięćdziesięciu chłopców. „Nadzwyczaj liczna rodzina“—zauważył sucho jeden ze zwiedzających. Prawdę rzekłszy w wychowaniu młodzieży musi być miejsce i dla nauczyciela i dla kolegów szkolnych i dla rodziców, a żaden z tych czynników nie może zastąpić innych.

Zgodnie z naszą teorią a przynajmniej z praktyką szkół angielskich, chłopcy w godzinach wolnych są pozostawieni samym sobie i tworzą społeczeństwo, z którego nauczyciele częścią wskutek przeciążenia pracą, częścią z powodu tradycyi szkolnych, wyraźnie są wyłączeni. Z tego powodu cierpi bezwątpienia wychowanie umysłowe chłopców. „Pobudzajcie ich do rozmowy z ludźmi doświadczonymi i dobrze wychowanymi“ mówi Locke, powtarzając starą zasadę, nakazującą synów szlacheckich oddawać jako paziów na dwór możnego pana. Lecz z wyjątkiem wakacyi młodzi potomkowie rodzin arystokratycznych rozmawiają tylko z innymi chłopcami, ze służącymi i kupcami. Stąd ilość myśli i słów poświęcona przedmiotom szkolnym, zwłaszcza w czasie zabaw, nie odpowiada ważności tych rzeczy, dzięki temu wzrasta to, co Mateusz Arnold nazywa „barbarzyństwem“, niezdolność umysłu do pojęć ogólnych.

Cóż powiemy o wpływie na stronę moralną chłopców? Gdybyśmy zapatrywali się z punktu widzenia Saint-Cyrana na zepsucie ludzkie, musielibyśmy całkowicie potępić system i przepowiadać najgorsze jego następstwa ¹⁾ ale doświadczenie doprowadziło nas

¹⁾ Nauczyciel dużej szkoły publicznej przedstawił ten stan w przemówieniu, które nauczyciele i uczniowie znaleźli trafne. „Trudno za wiele o tem mówić, że całem zadaniem wychowania jest otoczyć młodzież dobrymi wpływami. Sądzę, iż do tego należy dodać, że gdyby najmłodszy człowiek zabrał się do tego zadania bez pomocy naszego doświadczenia, niedługobyśmy na to czekali, iżby uderzył na nasz przechwalony system, który nazywamy „systemem szkół publicznych“. Jeśli rzeczywistą tajemnicą wychowania jest otoczyć młodzież dobrymi wpływami, czyż nie jest to dziwną niekonsekwencją w wieku, gdy wszelkie wpływy działają najsilniej, zbierać chłopców w wielkiej liczbie tam, gdzie wiele rzeczy dzikich i barbarzyńskich jest tolerowanych a wiele wpływów szlachetniejszych i delikatniejszych—obecność matek i sióstr na przykład—przez większą część roku jest raczej wspomnieniem, echem, niż żywym głosem? Wyznaję, że nigdy nie słyszałem odpowiedzi na ten zarzut, którą niezależnie od faktów z doświadczenia powinniśmy sobie przygotować. Jest to prosta prawda, że niebezpieczeństwa moralne szkół publicznych są ogromne. Jest prosta prawda, że czynicie co chcecie na drodze przezorności, co poradzicie z chłopcami o niskich, zwierzęcych naturach, którzy muszą być wyjątkowo i despotycznie powstrzymywani, aby nie znaleźli sposobności do wywarcia obniżającego wpływu na natury dużo delikatniejsze, bardziej duchowe od nich samych. A dalej jest to prosta lecz smutną prawdą, że sposobności te choćby wyjątkowe są nazbyt często wyzyskane i charakter młodego chłopca przez jakiś czas—niekiedy przez czas dłuższy—ulega zgubnemu wpływowi zepsutych towarzyszy“. Tego świadomi są nauczyciele publiczni, gdy nie są zaślepieni przez rutynę. Ale znajdują, że mimo to dobre przeważa, przeciętny chłopiec doszedłszy do wieku

do zupełnie odmiennych wniosków. Biskup Dupanloup w samej rzeczy wyraża się o szkołach francuskich jak o otchłaniach (ces gouffres). Tego nie mówię i nie myślę o szkołach angielskich, są one zapełniane przez chłopców, których ojcowie i dziadowie byli w nich wychowani i pragną przechować stare tradycje.

Małe szkoły w Port-Royal wychowywały chłopców całkiem odmiennie, każdy nauczyciel miał pod swą opieką pięciu lub sześciu chłopców, których nie mógł opuszczać ani w dzień ani w nocy ¹⁾.

Słusznie można zarzucić, że szkoły takie dostępne są dla niewielu dzieci zamożnych rodziców i że ludzie, którzy chcą się poświęcić temu zadaniu, muszą w każdej chwili być ożywieni wielkim entuzjazmem. W zwykłych okolicznościach małe szkoły miały wiele braków i wiele korzyści, które znajdują się w wielkich szkołach. Jak już powiedziałem, rodzice, nauczyciele i koledzy mają swe odrębne funkcje w wychowaniu i nawet w najmniejszej szkole nauczyciel nie może zastępować miejsca rodziców, ani szkoła stać się domem. Dzieci w domu żyją w świetle swego ojca i matki, przyjaciele rodziny są ich przyjaciółmi, wypadki rodzinne stanowią dla nich kwestyę bieżącą. Ale w szkole choćby najmniejszej, interes dzieci nie jednoczy się z nauczycielem i jego rodziną. Chłopcy

męskiego, liczy się ze zdrową opinią publiczną, która zawsze powstrzymuje go od złego.

¹⁾ Ilość pensjonarzy nie mogła być nigdy bardzo duża gdyż jeden nauczyciel mógł mieć ich tyle tylko, ile zmieściło się łóżek w jego pokoju.

mogą być w najzażyłszych, najserdeczniejszych stosunkach z dorosłymi, którzy mają o nich pieczę, ale umysłowy ich widnokrąg jest różny a wspólne punkty widzenia bardzo nieliczne. W tym razie dziecko nie może się podnieść do świata dorosłych, a dorosłym niepodobna zniżyć się do dzieci. Wzajemnie nie są dla siebie odpowiedniem „towarzystwem“, a bezustanne obcowanie zmusza ich do bardzo męczącego przymusu. Pozostawieni samym sobie chłopcy w małej liczbie łatwiej skłaniają się do złego niż w wielkiej. W wielkich zgromadzeniach „opinia większości“ musi powstrzymywać najgorszych. Zdaje mi się więc, że jeśli z jakiegokolwiek przyczyny chłopiec nie może mieszkać w domu i uczęszczać do szkoły na wykłady, lepiej umieścić go w dużym pensjonacie niż w szkole, któraby najlepiej nawet spełniała wymagania Erasma ¹⁾, Saint-Cyran'a i Locke'a.

Ponieważ Saint-Cyran przypisywał tak wielką ważność roli nauczyciela w wychowaniu, niełatwo było go zadowolić. „Niema zajęcia w kościele bardziej godnego chrześcijanina, niema większego miłosierdzia nad pracę nad zbawieniem jednej duszy dla żywota wiecznego. Pieczna nad duszą jednego z tych maluczkich jest wyższym urzędem niż rząd nad światem całym“ (Cadet). Tak myślał Saint-Cyran i gotów był

¹⁾ Wielu wybiera średnią drogę, umieszczając pięciu lub sześciu chłopców pod opieką jednego nauczyciela, tym sposobem nie będą oni pozbawieni towarzystwa, którego z powodu swej żywości potrzebują, nauczyciel może dostatecznie czuwać nad każdym a nadto uniknie się zepsucia łatwiej niż w dużej liczbie. Erazm o *Małżeństwie chrześcijańskim*.

ić na koniec świata, aby znaleźć nauczyciela, jakiego potrzebował.

Był tak dbały, aby dzieci patrzyły tylko na to, co jest dobrem, że słudzy byli wybierani ze szczególnem staraniem.

Odnosnie do nauczycieli ulubioną jego sentencją było: „Mówić mało, czynić wiele, modlić się jeszcze więcej“. Pobożność miała być zaszczipianą nie przez przepisy lecz przez atmosferę, w której dzieci wzrastają. „Nie traćcie tak wiele czasu, aby mówić dzieciom o Bogu, lecz zwracajcie się do Boga przy dzieciach“; formalne nauczanie religii zatem nie miało nigdy być męczącym. Lecz należy nieustannie czuwać nad złymi wpływami i dążyć do dobrego. „Broniąc fortecy—mówi Lancelot—zginieśmy, jeśli pozostawimy otworem jedną tylko furtkę, przez którą może wejść nieprzyjaciół“.

Chociaż dbali, jak jezuici, aby naukę uczynić chłopcom „nie tylko znośną lecz przyjemną“, samotnicy z Port-Royal usunęli wszelkie rodzaje emulacji. Każdy uczeń powinien się starać o dorównanie swemu współzawodnikowi, lecz tym nie był żaden z jego kolegów, ale jego własne wyższe ja, jego ideał. Pascal, mimo to wyznaje, że usunięcie współubiegania miało swoje słabe strony, chłopcy niekiedy obojętnieją, „*tom-bent dans la nonchalance*“, jak się wyraża.

Co do nauczania było ono oparte na zasadzie: zadaniem szkół jest cnota nie zaś wiedza, nie powinno więc być nacisku na naukę, lecz dzieciom należy wykladać to, co jest dla nich pożyteczne i przystępne.

We wszystkich zajęciach potrzebną jest tradycją. W wyższych zawodach tradycją ta może być różnego rodzaju. Naprzód—tradycją pięknych myśli i wysokich ideałów, wyrażonych w słowach największych ludzi, którzy otwierali nowe drogi dla tego zawodu, pracując nad jego teorią. Potem tradycją najlepszych pracowników praktycznych. A wreszcie tradycją pojedynczego człowieka, który poznaje i przyjmuje jako prawdziwe powszechne poglądy, panujące w jego sferze i powszechne sposoby prowadzenia pracy. Z tych różnych rodzajów tradycji szkoła zawsze okazuje największą skłonność do przyjmowania ostatniej i opinia ogólna ma tam zawsze przewagę. Młodzi nauczyciele muszą po największej części wypełniać swe obowiązki bez najmniejszego przygotowania, pełnią je też, jak umieją i nie mają czasu myśleć o ideałach i teoriach, co jest zresztą najmniejszą ich troską. „Praktyka czyni doskonałym“ mówi angielskie przysłowie, lecz słuszniej możnaby powiedzieć, że praktyka robienia źle czyni doskonałym w zadawaniu się ładającą robotą. To sprawia, że tradycją szkoły przechodzi po większej części w martwą rutynę i nauczyciele, którzy długo jej hołdują, tracą zdolność widzenia, jak konie pracujące w ciemności.

Samotnicy z Port-Royal pracowali wolni od tradycji szkolnej. „Jeśli usunięcie emulacji było brakiem—mówi Sainte-Beuve—najczystszy zyskiem było uniknięcie wszelkiej rutyny, wszelkiej pedanterji. *La crasse et la morgue des regents n'en approchaient pas* (p. 414). Cnota była ich głównem zadaniem. Następnie pragnęli doprowadzić umysły uczniów do

najwyższego stopnia, jaki mogli przy swych zdolnościach osiągnąć.

Czyniąc to korzystali z wolności od rutyny, aby robić doświadczenia. Używali własnego sądu i starali się rozwinąć zdolność sądzenia w uczniach. Sami smakując w literaturze, sądzili, że ich uczniowie powinni w niej również smakować. Chcieli usunąć wszystkie bezużyteczne trudności i postępować tak, „aby pomódz młodzieży i uczynić jej naukę przyjemniejszą nad zabawę i rozrywkę“.

Jedna ich inowacya zatrwajająca współczesnych bynajmniej nas nie dziwi. Było wówczas zwyczajem zaczynać naukę od czytania po łacinie przez trzy lub cztery lata, gdyż w tym języku wszystkie litery się wymawiają. Związek między dźwiękiem a myślą i w naszych czasach nie zawsze się ma na uwadze, lecz żaden już nauczyciel nie broni dawnej metody, która kazała dzieciom przez pierwsze trzy lub cztery lata mieć do czynienia z dźwiękami, których nierozumiały. Język francuski przedstawia pewną niedogodność z powodu liter, które się nie wymawiają, lecz jest to drobnostka w porównaniu z łaciną dającą dźwięki bez znaczenia. W Port-Royal śmiało zaczynało czytanie od francuskiego.

Co więcej występowali przeciw sylabizowaniu i dowodzili, że ponieważ spółgłoski nie dają się wymówić same, podawane być winny tylko w związku z sąsiednią samogłoską. Pascal sam zajął się tym przedmiotem i wynalazł metodę, opisaną w 6-m rozdziale *Gramatyki Ogólnej* i wprowadzoną przez jego siostrę Jakubinę do Port-Royal des Champs.

Gdy dziecko nauczyło się czytać po francusku, samotnicy z Port-Royal szukali dla niego książek przystępnych. Nie było nic odpowiedniego po francusku, zabrali się więc do pracy nad przekładami z łaciny najłatwiejszych utworów „zmieniając je nieco—*en y changeant fort peu de chose*“, jak mówi główny tłumacz de Sacy, w dbałości o czystość. W ten sposób przyswoili literaturze francuskiej Bajki Fedra, trzy komedye Terencyusza i Listy poufne Cyncerona.

W tem widzimy ważną nowość. Jak to wyżej starałem się wyjaśnić, skutkiem Odrodzenia było usunięcie ze szkoły języka ojczystego i literatury, gdyż żaden język nie był tolerowany prócz łaciny, o żadnej literaturze nie mogło być mowy prócz łacińskiej i greckiej. Zanim jakkolwiek literatura może być poznawana, zanim jakkolwiek wykład może być prowadzony, dzieci uczą się tylko łaciny. Zaniedbanie języka ojczystego było jednym z błędów tradycyjnych, napiętnowanych i zarzuconych przez port-royalistów. „Ludzie rozumni skarżą się—mówi de Sacy—i skarżą się słusznie, że dając dzieciom łacinę odbieramy im francuski, przerabiając je na obywateli starożytnego Rzymu, czynimy je obcemi we własnym kraju. Kto się uczył łaciny przed 10-ym lub 12 rokiem, musi często w 30-m roku uczyć się francuskiego“. Port-Royal więc wzywał do zerwania z tą niewolą łacińską i wprowadzał zasadę nową we Francyi, jakkolwiek znaną w ojczyźnie Mulecastera i Ratkego, że wszystko powinno być wykładane we własnym języku.

Następnie Port-royaliści starają się dać swym uczniom wczesne i przyjemne przygotowanie do literatury. Najlepszą literaturą wówczas były dzieła klasyków, przystępniejsze więc ich prace starali się uczynić zrozumiałymi *z pomocą przekładów*. Na tej drodze uczeń poznaje pisarzy klasycznych nie jako wynalazców prawideł składni lecz jako autorów książek do czytania. Tym sposobem język ojczysty i literatura wchodzi do izby szkolnej.

Skoro chłopcy nabyli z pomocą tych środków nieco smaku do literatury i nieco znajomości świata starożytnego, rozpoczynali naukę łaciny. Tutaj wszystkie niepotrzebne trudności były usunięte z ich drogi. Nie usiłowano jednak uczyć języka bez gramatyki, lecz nauka jej ograniczała się do pierwszych zasad (wyłożonych w *Grammaire Generale et Raisonnée* par Arnauld et Lancelot) a specjalnej gramatyki łacińskiej nie wykładano już według dzieła poleconego przez akademię, łacińskiej gramatyki *po łacinie* przez Despentere'a, lecz prowadzono ją według „Nowej metody“ napisanej po francusku, mieszczącej same rzeczy podstawowe i mającej za motto słowa Kwintyliana: „Mihi inter virtutes grammatici habebitur aliqua nescire“ ¹⁾.

¹⁾ Lancelot *Nouvelle Methode pour apprendre facilement la langue Latine* była wydana 1644, jego metoda grecka w 1655. Po niej nastąpił w 1657 „Ogród pierwiastków greckich“ (*Jardin des racines greques*).

Port-royaliści pod wielu względami stoją niżej od Komeńskiego, ale mieli słuszną, odrzucając go jako metodyka we względzie nauczania języków. Lancelot w przedmowie do „Ogro-

Z tem minimum głównych wiadomości z gramatyki i z uprzednią znajomością treści książki, uczniowie zabierali się do języka łacińskiego i zaczynali tłumaczyć autorów na francuski. Było to zejściem ze zwykłej drogi, którą idąc uczniowie po przyswojeniu zasad gramatycznych po łacinie przechodzili do t. zw. *themes* t. j. tłumaczenia na łacinę.

Sztuka tłumaczenia na język ojczysty zyskała. Szkolne konstrukcje polegające na zamianie wyrazu na wyraz porzucono, od ucznia wymagano tylko, aby oddawał myśli starych autorów łacińskich *po francusku* ¹⁾.

du pierwiastków greckich“ mówi, że w *Janua* brak zupełnie metody. „Potrzebaby—mówi—nadzwyczajnej pamięci, ze swego doświadczenia mogę świadczyć, że niewiele dzieci może nauczyć się tej książki, bo jest długa i trudna, wyrazy się nie powtarzają, więc umieszczone na początku muszą być zapomniane, zanim uczeń dojdzie do końca. Czuć on musi ciągłe zniechęcenie, gdy znajduje się coraz to w nowej krainie, gdzie nie może rozpoznać. Książka pełna jest wyrazów mało używanych i trudnych, a pierwsze jej rozdziały nie rzucają światła na następne“. Do tej dobrze umotywowanej krytyki dodaje: „*Bramy do języków*, jeśli mamy użyć tego wyrazu, nie mogą być niczem innem tylko łatwą i krótką drogą, doprowadzającą jak można najwcześniej do czytania najlepszych książek w tym języku napisanych tak, żeby można było nie tylko nabyć potrzebnych wyrazów, lecz także najcharakterystyczniejszych zwrotów i prawidłowej budowy zdań, co jest najtrudniejszą i najważniejszą częścią w nauce każdego języka“. (Przytacza Cadet str. 17).

¹⁾ Lemaitre siostrzeniec matki Anieli, był jednym z najślawniejszych mówców we Francji. Porzucając świat dla Port-Royal opuszczał świetne widoki na mównicę adwokackiej. Tacy

Widzimy z tego, że kształcenie było przeważnie literackie. Lecz w formalnej nauce port-royaliści nie zaniedbali strony wewnętrznej dla zewnętrznej. Ich wielką pracą, która przetrwała do naszego czasu jest *Logika czyli sztuka myślenia*. Była ona dziełem Arnaulda, on to właśnie poprowadził Port-Royal do zerwania z filozofią wicków średnich, on otwarcie poszedł za Kartezjuszem. *Logika* przyznaje prawa rozumowi, któremu jezuiti kazali niedowierzać. „Jest to straszną niewolą uważać się za zmuszonego do zgody z Arystotelesem w czemkolwiek i uważać jego filozofię za sztandar prawdy. Świat nie może dłużej znosić tego przymusu i odzyskuje stopniowo swe neutralne i słuszne prawo, które zależy na przyjmowaniu tego co uważamy za prawdę, a odrzuceniu tego, co uznajemy za fałszem“. (Przyt. Cadet str. 31).

Dla zaznaczenia zmiany, port-royaliści nazywają swą książkę nie „sztuką rozumowania“ lecz „sztuką myślenia“ i w tej sztuce myślenia usiłują ćwiczyć

ludzie posiadają przymioty nie znajdujące u zwykłych nauczycieli. Dufossé w późniejszym wieku opowiada, jak Lamaitre wołał go często do swego pokoju, aby kształcić go oddzielnie w nauce i enocie: „Czytał mi i kazał mi czytać utwory poetów i mówców i starał się wskazać mi piękność myśli i wysłowienia. Co więcej uczył mnie właściwej modulacji i artykulacji w wierszu i prozie, w czem sam był niezrównany, mając wdzięk pięknego głosu i wszelkie inne warunki dobrego mówcy. Dał mi także zasady dobrego tłumaczenia i uczynił tę sztukę łatwą dla mnie“ (Dufossé *Mémoires*, przytacza Cadet str. 9) Lemaitre też był nauczycielem Racine'a (ur. 1639, przyjęty do Les Granges, Port-Royal des Champs 1655).

swych uczniów. Przypisują wiele znaczenia geometrii i Arnauld pisze książkę („Nowe zasady geometrii“) która tak się podoba Pascalowi, że po jej przeczytaniu pali własne dzieło w tym przedmiocie.

Samotnicy z Port-Royal usiłują wprowadzić do izby szkolnej „la douce raisonabilité“. Nie byli oni natchnieni jak Komeński duchem Bakona, nie wiedzieli nic „o kluczu do badania przyrody“. Lubili literaturę i zdecydowali, że ich uczniowie powinni ją również miłować, a w tym celu dawali pierwsze z niej wiadomości w języku ojczystym; to zamiłowanie literatury łączy ich silnie z przeszłością, starają się oni poprostu poprawić dawne wychowanie, nie marząc o stworzeniu nowego.

Pod jednym względem są oni mniej rozumni niż Rabelais i Mulcaster, mniej rozumni może od nieprzyjaciół swych jezuitów. Zamało starają się o pielęgnowanie ciała, myśląc wyłącznie o duszy i umyśle, a jeśli myślą o ciele, swobodnie poprzestają na tem, że nie należy mu przyczyniać szkody. „Nie tylko powinniśmy kształcić umysły naszych uczniów do cnoty—mówi Nicole—powinniśmy także nagiąć do niej ciało, to jest powinniśmy się starać, aby ciało nie było przeszkodą do prowadzenia umiarkowanego trybu życia ani powodem do nadużyć. Powinniśmy wiedzieć bowiem, że człowiek złożony jest z duszy i ciała a braki ciała nabyte w młodości stać się mogą w późniejszym życiu wielką przeszkodą do cnot“ (*Vues p. bien élever un prince* (przytoczone przez Cadet str. 206).

Ref. Wych.

Lecz nie obniżajmy dobrych skutków wywołanych przez połączone usiłowania chrześcijańskiego trudu i chrześcijańskiej myśli. „Nie nie ma większej ceny nad zdrowy rozsądek“ (Przedmowa do Logiki) a Port-Royal dokonał wielkiego dzieła, wprowadzając zdrowy rozsądek do praktyki izby szkolnej. Gdy Małe Szkoły zostały rozproszone, uczestnicy ich dalej prowadzą wykład, nauka ich dotyczy teraz „sztuki myślenia“ i sztuki nauczania i wszyscy z niej mogą korzystać, gdyż używają jedynej otwartej dla nich drogi: wydają książki.

Z tych pisarzy pedagogicznych najwięcej odznaczył się „wielki Arnauld“ tj. Antoni Arnauld (1612—1694) brat matki Anieli. Jego „*Règlement des études*“ pokazuje, jak nauczanie było udzielane w Port-Royal. W tym razie nie tyle już nas obchodzą zasady, obowiązujące w Małych szkołach, ile wpływ Małych szkół na szkoły akademii. W tem znaczeniu Sainte-Bueve uważa *Règlement* Arnaulda za przedmowę do *Traité des études* Rollin'a. Arnauld w dziele tem ustępuje wymaganiom praktycznym, przyjmując współzawodnictwo i nagrody. Wiele doskonałych rad podaje odnośnie do używania języka. Młodzież ma być pytana o treść tego co przeczytała, o myśli autora najwięcej godne uwagi, o najpiękniejsze wyrażenia. Codziennie dwaj z pośród chłopców mają opowiedzieć ustęp, który sami wybrali z autora klasycznego.

Po Pascalu Arnauld był największym pisarzem z pośród samotników z Port-Royal. Pisarzem mniej oddanym walce, mniej przywiązanym do myśli Saint-Cyrana i Kartezjusza, lecz popularniejszym od

Arnaulda był Nicole, mający panią de Sévigné wśród wielbicieli, a Locke'a wśród tłumaczy.

Nicole złożył bogatą daninę pedagogii w swem studyum o wychowaniu księcia (*Vues générales pour bien élever un prince*). W pracy tej wykazuje, jak głęboko rozumie sztukę nauczania i daje rady, z których każdy nauczyciel może skorzystać. Weźmy następującą:

„Właściwie mówiąc nie nauczyciele i nie wykład czynią rzeczy zrozumiałemi, w najlepszym razie nauczyciele przedstawiają rzeczy wewnętrznemu światłu umysłu, od którego jedynie zależy możność ich zrozumienia. Tam gdzie tego światła brakuje, nauka jest bezużyteczna, jak pokazywanie obrazów w ciemności. Największe umysły były światłem dla drugich a przecież posiadały ciemne punkta, u dzieci umysł cały prawie zdaje się ciemny i dopuszcza tylko niewiele promieni światła. Wszystko tu zależy na zgromadzeniu tych promieni, powiększeniu ich liczby i przedstawieniu im tego, co chcemy, aby było zrozumiane. Z tego powodu trudno dawać ogólnie wskazówki odnośnie do nauczania, gdyż nauczanie musi się stosować do ilości światła i ciemności, która jest różną w różnych umysłach zwłaszcza wśród dzieci. Musimy bacznie, kiedy się światło okaże i poddawać mu to, co ma być zrozumiane a w tym celu próbować musimy różnych dróg, wiodących do umysłu i wytrwale postępować temi, na których znaleźliśmy powodzenie. Lecz ogólnie mówiąc możemy przyjąć, że światło to zależy bardzo od wrażeń zmysłowych, musimy więc w nauczaniu o ile można odwoływać się do zmysłów,

aby nowe wyobrażenia wchodziły nie tylko przez ucho lecz także przez oko, gdyż wrażenia zadnego zmysłu nie są tak silne i tak podatne do wytworzenia trafnych i jasnych pojęć.

To jest wyborne. Jest bardzo trafne przysłowie angielskie, które ostrzega, że „jakkolwiek wcześniej wstaniemy—wschód słońca nie nastąpi wcześniej”. Wielką ilość nauki odrzuca umysł dziecięcy dla tego że nauczyciele nie chcą czekać na wschód słońca.

Dla moralnego wychowania młodzieży jedno jest tylko nieodzowne wymaganie od nauczyciela—dobroć. Podobnież dla umysłowego wychowania, jedno jest tylko nieodzowne wymaganie—inteligencya. Jestto warunek stawiany przez system w Port-Royal'u, choć pomijany w zwykłej machinie szkolnej tak wówczas, jak obecnie. Opisawszy jak nauczanie ma być dawane, aby kształciło sąd i smak, tak ciągnie dalej:

„Ponieważ ten rodzaj nauczania nie jest widocznym dla zwykłej obserwacji, t. j. nie objawia się na powierzchni w sposób dotykalny dla pospolitego człowieka, z tego powodu osoby mniej inteligencji myślą się co do niego i myślą, że chłopiec tak uczony nie jest lepszy od innych, gdyż nie napisze lepszego tłumaczenia z francuskiego na łacinę i nie pobije ich, recytując Wirgiliusza. Ten sposób sądzenia o nauce sprawia, że często mniej cenimy prawdziwie uzdolnionego nauczyciela od umysłu ciasnego i mało posiadającego wiedzy“ (Nicole u Cadet str. 204, Carre str. 187).

W dzisiejszych czasach stopni i konkursów zdajemy się zgadzać, że wszystko idzie dobrze, gdy dzieci

są w stanie wykonać zadania podane przez egzaminujących. Bez wątpienia zadania te są pewnym dowodem, lecz nie okazujemy prawdziwej dbałości o wychowanie, gdy wszystko oceniamy na ich podstawie, „par des signes grossiers et extérieurs“ jak mówi Nicole.

Cokolwiek z myśli Port-Royal'u odpowiadało potrzebom szkół klasycznych, w szczególności szkółom uniwersytetu paryskiego, zostało zastosowane przez Rollina (1661--1741), którego *Traité des études* czyli „Sposób nauczania i uczenia się literatury“ łączył naukę Port-Royal z materiałem poczerpniętym z własnego doświadczenia i ze znajomości pism innych autorów, w szczególności Kwintyliana i Seneki. Będąc dwa razy rektorem uniwersytetu (w 1694 i 1695) Rollin usiłował wprowadzić do szkół niejedno, co zawdzięczamy Port-Royal, w swoim *Traktacie* podaje on wypróbowane tam metody, jako wyniki doświadczenia swych kolegów.

Wiele z tego, co Rollin mówi, odnosi się wyłącznie do klasycznego a zwłaszcza literackiego kształcenia, lecz niektóre jego rady służyć mogą wszystkim nauczycielom tak długo, jak długo umysł ludzki potrzebować będzie nauki. Nie spotkałem nic prawdziwszego, jako podstawa sztuki nauczania, niż następujące słowa:

„Nie powinniśmy nigdy tracić z oczu wielkiej prawdy, że nauka zależy od woli, a wola nie znosi przymusu. *Studium discendi voluntate quae cogi non*

potest constat (Quint. rozdz. 3) ¹⁾. Możemy z pewnością przymusić ciało i wbrew chęci zatrzymać ucznia przy jego pulpicie, podwoić mu pracę za karę, zmusić do skończenia zadanej lekcji i z tego powodu pozbawić go zabawy i rekreacji. Ale czyż taka praca przymusowa jest nauką? I cóż pozostaje uczniowi z tego rodzaju nauki prócz nienawiści do książek, nauki

¹⁾ Rollin szersze nadaje znaczenie słowom Kwintyliana. „Chęć do nauki spoczywa w woli, której nie możecie przymusić”. O usiłowaniach zmuszenia woli w braku interesu umysłowego mogę przytoczyć ustęp z mego odczytu w Birminghamie w r. 1884, gdy nie wiedziałem, że mam ze sobą takie powagi jak Kwintylian i Rollin: „Możnaby podzielić siły umysłowe ćwiczone w szkole na dwie klasy: w pierwszej pomieściłbym wszystkie wyższe władze — zdolność myślenia, zdolność znajdowania podobieństw, postrzegawczość, refleksję, wyobraźnię, pamięć rzeczy umysłowych; w drugiej klasie jest jedna władza tylko, a stanowi ją rodzaj pamięci zależnej od skojarzenia dźwięków. Czemże się to dzieje, że w większości szkół dużo więcej czasu poświęca się na pielęgnowanie ostatniej zdolności, niż na wszystkie inne razem? Wyjaśnienie jest łatwe. Wszystkie wyższe zdolności mogą być ćwiczone wówczas tylko gdy w uczniach budzimy interes. Pamięć zaś, zależna od asocjacji dźwięków, nie zależy od zainteresowania i wspomódz ją można przez zwykłe powtarzanie. Trudno obudzić interes, a jeszcze trudniej go utrzymać. Ta magiczna laseczka czyniąca cuda w ręku mistrza, w szkole nie ma władzy lub działa tylko w znaczeniu negatywnem jako różne formy kary. Możecie powiedzieć chłopcu: jeśli nie będziesz umiał lekcji, zostaniesz i przepisziesz to samo sześć razy, groźba ta odniesie skutek, ale żaden „instans tyrannus” nie może powiedzieć: „Jeśli nie masz zainteresowania do pracy, zatrzymam cię przy niej, póki go nie objawisz”. Naturalnie więc nauczyciele zakładają rodzaj nauczania, przy którym powodzenie jest pewnością”.

101

i nauczycieli, która przechowuje się często do końca życia? Wolę to właśnie powinniśmy sobie zjednać, a osiągniemy to przez łagodność, życzliwość, perswazyę, a przedewszystkiem przez powab przyjemności”. (*Traité. Du Gouvernement des classes 1-re Partie Art. X*).

Ustęp, który przytoczyłem, mieści się w rozdziale „o uczynieniu nauki przyjemną”, a jeśli niektórzy nauczyciele nie chcą się zgodzić, że jest to „jedno z najważniejszych zadań nauczania”, nie mogą zaprzeczyć, że jest to „równocześnie jedno z najtrudniejszych”. Jak Rollin słusznie powiada, „wśród wielkiej liczby nauczycieli, nawet wysoko zasłużonych pod innym względem, mało można znaleźć takich, którzy się starają, aby uczniowie lubili swą pracę”.

Jedną z przyczyn wstrętu do nauki jest według Rollina i Kwintyliana odpychająca forma, w jakiej dzieci otrzymują wiadomości elementarne: „W tym razie powodzenie zależy w znacznej części od pierwszego wrażenia; nauczyciele, którzy wykładają początki, powinni się starać, aby dziecko, które nie zdążyło jeszcze polubić nauki, nie nabrało do niej wstrętu z obawy, aby wstręt ten nie przetrwał w umyśle, jak gorzki smak przechowuje się długo w ustach” ¹⁾.

W tym przedmiocie Rollin był jeszcze wierniejszym uczniem portroyalistów niż Kwintyliana. Oni to bowiem protestowali przeciw smutnemu „oblędowi” uczenia czytać naprzód w obcym języku, oraz zasad

¹⁾ Tutaj jak zwykle Rollin posiłkuje się Kwintylianiem, choć go wprost nie przytacza.

lacy po łacinie bez uprzedniej jej znajomości, przeciw sposobowi, który jak Sainte-Beuve mówi, prowadził „do nieznanego przez niezrozumiałe“. Oni to skierowali swe wysoko ukształcone umysły do nauczania początków i przekonali, że zwykła trudność nie pochodzi z niepojętności uczących się ale z nieudolności nauczycieli. Oni to pokazali, jak wiele można uczynić dla usunięcia tej trudności, idąc nie za rutyną lecz za wskazówkami rozumnej myśli, nauki i miłości maleńkich.

* * *

Doskonały choć zwięzły rys działalności Port-Royal znajdujemy w Sonnenschein'a *Encyklopedyi wychowania* (po angielsku). Po francusku najważniejszą pracą w tym przedmiocie jest Sainte-Beuve'a *Port-Royal* 5 tomów. O pedagogii w Port-Royal mówi *L'éducation à Port-Royal* Feliksa Cadet (Hachette 1887) i *Les Pedagogues de Port-Royal* Carré (Delagrave 1887). Te ostatnie dają wyjątki z wielu pism Arnaulda, Nicole'a, Lancelot'a, Coustela itd. Artykuł *Port-Royal* w słowniku Buisson'a jest wstępem do książki Carré'go. Trzytomowe wydanie Rollina *Traité* wyszło w Paryżu u Didot 1862. Najciekawsze części tej książki zawierają się w studium Cadet'a *Rollin: Traité des études* (Delagrave 1882). Wiadomości o Port-Royal i Rollinie w Compayré *Histoire critique* stanowią bardzo zajmującą część dobrej książki. Verrin'a *Etudes sur Lancelot* nie jest mi znana i może dla tego nie uwzględniłem Lancelota, ileby na to zasługiwał.

X.

LOCKE.

(1632—1704).

Gdy jeden z uniwersytetów angielskich ustanowił egzamin na nauczycieli¹⁾ przedmiotem na pierwszy raz wybranym był „Locke i dr. Arnold“. Wybór ten wydaje mi się szczęśliwym. Arnold silnie wyraża ducha i organizację naszych szkół publicznych w czasie, gdy trzeba było wlać nowe życie w stare szkoły, a nowe szkoły również pełnić naprzód, jak i stare. Był on może największym pedagogiem angielskiego typu t. j. największym pedagogiem, który przyjął system istniejący i starał się go możliwie ulepszyć. Z drugiej strony Locke, którego sława jest raczej europejska niż angielska, należy więcej do kontynentu. Jak jego uczeń Rousseau i uczniowie Rousseau rewolucyoniści francuscy, Locke zrywa z tradycyjalnym systemem i odwołuje się od tradycji i powagi do rozumu. My Anglicy czcimy pamięć Arnolda, ale do-

¹⁾ Uniwersytet w Cambridge. Pierwszy egzamin w czerwcu 1830.

każ historia wychowania będzie pisana na kontynencie, jedynym anglikiem w niej sławionym, będzie nie wielki nauczyciel, lecz wielki filozof.

Chcąc zrozumieć Locke'a musimy wciąż mieć na uwadze dwa rysy charakterystyczne jego umysłu: 1^o jego żądę poznania prawdy, całej prawdy we wszystkim, prawdy nie dla jakiegoś celu lecz dla niej samej ¹⁾, 2^o jego zaufanie do rozumu jako przewodnika, jedynego przewodnika godnego wiary ²⁾.

Ci, którzy nie zastanawiali się nad tym przedmiotem, przypuszczają, że żądza poznania jest wspólną wszystkim ludziom, a żądza mówienia prawdy wspólną większości. Ale mniemanie to dalekiem jest od rzeczywistości. Jeśli gorąco pragniemy prawdy, musimy naprzód dokładnie zbadać rzeczy zanim je przyjmiemy za prawdziwe, nasze więc sądy muszą być

¹⁾ „Wiercie moi dobrzy przyjaciele, kochać prawdę dla samej prawdy jest najważniejszą cechą ludzkiej doskonałości na tym świecie i nasieniem wszystkich cnót innych.“ Locke do Bolde'a przytoczone przez Fowlera, Locke str. 120. To wskazuje że według Locke'a „najważniejsza cecha ludzkiej doskonałości“ tkwi w działalności intelektualnej.

²⁾ Lady Mascham zdaje się uważać dwie te cechy za identyczne. Piszona do Leclerc'a po śmierci Locke'a „Był on zawsze w największych i w najmniejszych sprawach życia, zarówno jak w poglądach filozoficznych, skłonny do postępowania za dowodami rozumu, ktokolwiek mu je podsunął, był on bowiem wiernym sługą, rzec można, niewolnikiem prawdy, nie opuszczał jej dla niczego w świecie i postępował za nią wyłącznie dla niej samej“ (Przytacza Fox-Bourne). Co innego jest jednak pragnąć prawdy, a co innego uważać swą zdolność rozumowania za jedyny środek jej zdobycia.

wynikiem długiej i natężonej myśli. Lecz zwykle inaczej bywa: tworzą się one bez tego starania w sposób przypadkowy, a opinie przyjmujemy nie z powodu zgodności z faktami lecz dla tego, że są to opinie „nasze własne“ lub opinie naszej sekty, naszej partii. Locke przeciwnie zawsze usiłował szukać prawdy dla niej samej. Tem się różni od ludzi wogóle. Nadto poświęcił on wiele siły umysłu na to badanie. To czyni go od nich wyższym.

Drugim charakterystycznym rysem Locke'a było jego zupełne zaufanie w przewodnictwo rozumu. „Zdolność rozumowania—mówi—nigdy lub rzadko zawodzi tych, którzy jej zawierzyli.“ Gdzieindziej, zapożyczając wyrażenia z przypowieści salomonowych mówi o tej zdolności, jako o „pochodni Pana zapalanej przez niego w umyśle ludzkim“. W pięknym ustępie dzieła „Prowadzenie umysłu“ (Conduct of understanding) nazywa rozumowanie „kamieniem probierczym prawdy“. Idzie nawet tak daleko, że w swej korespondencji z Molyneux twierdzi, iż rozumni i uczciwi ludzie nie mogą się różnić w zdaniu ¹⁾.

¹⁾ „Daleki jestem od uważania się za nieomylnego, lecz mam wstręt do różnienia się z myślącym człowiekiem, będąc mocno przekonany, że bardzo niewiele jest takich kwestii czysto spekulacyjnych, w których dwaj myślący i ezstronni ludzie mogą się różnić, jeśli zechcą szczerze zbadać swe hipotezy i zrozumieć się wzajemnie“ (Locke do Molyneux 1692). Gdzieindziej pisze „Jestem przekonany, że w rozprawie pan i ja nie możemy mieć dwóch zdań, jako dwaj ludzie myślący z całą swobodą, którzy rzeczywiście przekładają prawdę nad swój upór i nie pożądamy tej próżnej chwały, która nie pozwala przyznać się do błędu“ (Locke do Molyneux 3 września 1694).

Lecz jeśli zapatrujemy się z pewnego punktu widzenia, sam traktat o „Prowadzeniu umysłu“ jest dowodem, że rozum ludzki jestto busola, która wielu podlega zmianom i może sprowadzić zgubę tych, którzy kierują się nią wyłącznie. W książce tej Locke pokazuje nam, że aby przyjść do prawdziwych wyników, umysł: 1) musi być doskonale wyćwiczony, 2) musi nie być zamięszany przez mniemania z góry powzięte na korzyść lub przeciw pewnemu szczególnemu wnioskowi, 3) musi przedewszystkiem posiadać dane konieczne do tworzenia sądów. W praktyce warunki te są rzadko wypełniane i sam Locke, odwołując się do umysłu, który może zawierać pewności swych mniemań, szuka go, „u aniołów i duchów czystych, obdarzonych większymi zdolnościami rozumowymi“ od nas.

Zdaje się zatem, że Locke przecenił siłę indywidualnego rozumu w poszukiwaniu prawdy. Przeceniać zaś ważność jednej władzy umysłu znaczy niesłusznie zmniejszać ważność władz innych. Stąd w planie wychowania zakreślonym przez Locke'a mało uwagi poświęca się stronie uczuciowej, a wyobraźnia uważana jest jako źródło błędu i złego.

Locke, jak wiadomo, różni się od pospolicich nauczycieli tem, że mało ceni wiedzę dawaną wychowawcom. Mniej często zwraca się uwagę, że podstawowa różnica jest głębszą i spoczywa w samym pojęciu wiedzy. Dla zwykłego nauczyciela miarą wiedzy jest zdolność jej do reprodukcji. Czegokolwiek uczeń nie umie powtórzyć dokładnie, tego nie zna dostatecznie, co recytuje z ła-

twością, jest mu doskonale znanem. Definicja wiedzy, podana przez Locke'a, zamyka ją w ciśniejszym obrębie. Według niego poznanie jest „wewnętrznem postrzeżeniem umysłu“. (Locke do Stillingfleet'a). „Wiedzieć jest to widzieć“, wobec tego szaleństwem jest wmawiać w siebie, że możemy widzieć oczami innego człowieka, niech on jak najwięcej słów użyje, nie sprawi aby to, co twierdziłoby dla nas widzialnem. Dokąd czego nie zobaczymy własnymi oczami i nie spostrzeżemy własnym umysłem, pozostajemy w równej nieświadomości, jak przedtem pomimo całej wiary, pokładanej w „uczonych autorach“). (Prowadzenie umysłu § 24).

Locke nie czyni tutaj różnicy między rozmaitemi klasami prawd. A przecież niewątpliwie różnice takie istnieją.

¹⁾ Porównajmy Carlyle'a „Z wyjątkiem tego, co twoje własne oczy zobaczyły, z wyjątkiem tego, co twoja własna dusza wywaleczyła zwycięsko w jasnym poglądzie i wierze, cóż znaczy wiara lub widzenie innych? Niestety nie jest to twojem, chociaż patrzysz na to, pyszisz się tem, i walczysz za to aż do śmierci, starając się przekonać siebie i drugih, jak bardzo jestto twojem. Nie, to nie jest twojem, lecz jest tylko próżnem echem i tradycją, wykołysaną w hipokryzyi a zamierającą w tragicznem unicestwieniu“. Podobnie Locke pisze do Boldea w 1699 r. „Być uczonym wiedzą innych ludzi, być sprawiedliwym, powtarzając słowa drugih jest łatwiejszą i spokojniejszą drogą, lecz żeby człowiek rozumny, który sam może wiedzę zdobywać zadawał się wiarą lub religią bez jej stwierdzenia albo tak słuźalezo poddawał swój umysł, aby przyjmować za prawdę wszystko, co moda uczyniła powszechnem wśród ludzi, to jest dla mnie zadziwiającem.“

Tylko odnośnie do niektórych faktów fizycznych wiedza nasza jest pewniejszą i dokładniejszą, gdy dochodzimy do niej własnymi zmysłami. „Widzieć to wierzyć”—mówi angielskie przysłowie. Może być jednak wiara, która nie jest wiedzą. Do pewności, którą nazywamy wiedzą dochodzimy często łatwiej za pomocą świadectwa drugich niż za pomocą własnych zmysłów.

Panna Martineau w swej Autobiografii mówi, że mając lat dziesięć, nie widziała zupełnie komety widzialnej dla wszystkich, lecz jakkolwiek jej własne zmysły były w błędzie, dowody istnienia komety były tak przekonywające, że może powiedzieć, iż *wiedziała* o ukazaniu się komety na niebie.

Podobnie możemy być dostatecznie przekonani o istnieniu wielkiego wodospadu Niagary, jakkolwiek nie byliśmy nigdy po tamtej stronie Atlantyku. Nie zawsze zaś możemy być równie pewni naszych zmysłów. Gdybyśmy im zawierzili w zupełności, moglibyśmy uważać ziemię za płaszczyznę i *wiedzieć*, że słońce się koło niej obraca.

Lecz Locke prawdopodobnie uważa za przedmiot wiedzy nie tyle fakty podpadające pod zmysły jak raczej wielki zbiór prawd uznanych przez umysł. Jedynie wzrok duszy może być probierzem wiedzy. Najlepszym przykładem takich prawd są prawdy geometryi. Można powiedzieć, że ci tylko, którzy śledzili za biegiem dowodzenia, *wiedzą*, że powierzchnia kwadratu wystawionego naprzeciw prostokątnej trójkąta prostokątnego równa się sumie kwadratów, wystawionych na dwóch pozostałych bokach. Ale nawet

w czystem rozumowaniu tego rodzaju, uczniowi zdaje się iż widzi to, czego w istocie nie widzi, a tam gdzie jego własny rozum nasuwa mu wniosek odmienny od ustalonego, *wie* tylko, że się myli.

Trzeba się zgodzić, że wiedza z pierwszej ręki, wiedza nabyta własnem okiem lub umysłem, nie jest jedyną, jakiej dziecko potrzebuje.

Każdy uczeń musi przyjmować naukę z wiarą, jak to sam Bacon przyznaje. *Discentem credere oportet*. Użyjmy zresztą własnych słów Lock'a: „Nie mówię bynajmniej, że aby znać geografję człowiek musi zwiedzić każdą górę, każdą rzekę, każde płaskowzgórze i wzniesienie gruntu na powierzchni ziemi, zobaczyć wszelkie gmachy i tak dokładnie przejrzyć wszystkie zakątki ziemi, jakby szło o kupno majątku“. Zatem zgodnie nawet z poglądem Locke'a musimy używać oczu cudzych równie jak własnych i to nie tylko w geografii lecz we wszystkich gałęziach wiedzy.

Czyż zmuszeni jesteśmy do alternatywy wybierania między Lockem a szkolnym optymistą? Nie widzę tego potrzeby. Myśl, która przenika system edukacyi Locke'a jest następująca: wiedza rzeczywi-
sta nabywa się jedynie przez ćwiczenie rozumu, w dzie-
ciństwie siła rozumu nie jest dość wielką do nabywa-
nia wiedzy, nauka zatem nie jest odpowiednią dla te-
go wieku, jedyną troską wychowawcy jest wówczas
tworzenie przyzwyczajęń. Przeciwnym temu jest
ideał nauczycieli, oparty na egzaminach. Zgodnie
z tym ideałem zadaniem szkoły jest dać pewną „wie-
dzę“ lingwistyczną lub inną i umocnić ją w pamięci
w sposób, któryby nie zawiódł w chwili egzaminu.

„Wiedza“ tego rodzaju nie wymaga często zdolności rozumowania, ani wogóle żadnej zdolności, tylko pamiętania i powtórzenia tego, co powiedziano uczniowi, w wypadkach krańcowych wystarcza pamięć pustych dźwięków i symbolów.

Mimo to wszystko jednak nie jesteśmy zmuszeni wybierać między temi dwoma teoryami. Weźmy na przykład przedmiot, o którym Locke wspomina, geografję. Nauczyciele w dawnych czasach zaczynali od użycia globusu, do czego sam Locke zdaje się skłaniać. Uczeń jego Molyneux donosi mu o postępach swego małego synka. Dziecko to, mając zaledwie lat pięć skończonych, umiało czytać doskonale a na globusie mogło wskazać wszystkie ważniejsze kraje, porty, miasta, lądy i morza; mając lat 5½ wykonywało takie zadania, jak obliczenie długości i szerokości geograficznej, wskazanie antypodów, oznaczenie pory roku w różnych częściach świata itd. (Molyneux do Locke'a 24 września 1695). Tutaj znajdujemy dziecko, któremu bez żadnego protestu ze strony Locke'a, podawano wiadomości czysto pamięciowe, nie stanowiące według samego Locke'a, rzeczywistej wiedzy. Dziwnem jest, że Locke ani razu nie zwrócił uwagi Molyneux, że dziecko rzeczywiście nie umie tego, co ojciec przypuszcza. Gdy dziecko, obróciwszy globus, wynajduje na nim wyraz „Paryż“ ojciec niewątpliwie przypisuje mu więcej wyobrażeń, niż sam ich posiada we własnym umyśle. Dla dziecka „glob ziemski“ (jak Rousseau powiada) nie jest niczem innem tylko globusem, „Paryż“ niczem więcej tylko kilkoma literami nakreślonymi na tej kuli. Komeński lepiej poj-

muje, jak należy dzieciom udzielać wiadomości z geografii. „Dzieci zaczynają geografję, gdy rozumieją czem jest góra, dolina, pole, rzeka, wioska, miasto. Gdy ten początek jest uczyniony, nauczanie geografii jest możliwem, nigdy zaś wcześniej.“

Doskonała znajomość geografii, jak wielu innych rzeczy, przechodzi wszelką możność ludzką. Nikt nie wie np. wszystkiego, co można wiedzieć o Paryżu. Wiedza jego mieszkańców jest bardzo różną, ale w każdym razie większą od wiedzy francuzów, przybywających do niego z prowincyi. Tych zaś wiedza będzie daleko rozleglejszą od wiadomości cudzoziemców, którzy nigdy nie widzieli Paryża. Nikt więc nie wie wszystkiego o Paryżu; ale dziecko, które wie, że to jest wielkie miasto i umie sobie wyobrazić największy i najważniejszy gród Francyi, posiada już o nim pewną wiedzę. To musimy przyjąć przeciw Locke'owi. Co do nauczycieli, to można zwrócić uwagę, że gdy nauczymy Eskimosa tych słów: „Paryż jest stolicą Francyi“, nie udzielimy mu żadnej wiedzy, i to samo powiedzieć można o wielu naszych „lekcjach“ w szkole. Gdyby zwykły majtek uczył eskimosa po angielsku, przypuszczałby zapewne, że gdy nauczy go mówić: „Paryż jest stolicą Francyi“, udzieli swemu uczniowi wszystkich wyobrażeń, jakie zdanie to wywołuje w jego własnym umyśle. Zwykły nauczyciel łatwo wpada w błąd podobny.

W najslawniejszem dziele, na którym odbił się wpływ *Myśli* Locke'a, w *Emilu* Rousseau'a dzieciństwo traktowane jest w zupełnie odmienny sposób od wieku młodzieńczego, wychowanie dziecka

jest przeważnie fizyczne, nauka zaś odłożona do lat dwunastu. System Locke'a zdaje się na pozór bardzo od niego różnić, lecz w samej rzeczy głębszy między nimi zachodzi związek niż przypuszczamy zwykle. Widzieliśmy, że Locke uznaje za wiedzę to tylko, co zostało nabyte przez wewnętrzną percepcję umysłu. Umysłowe siły dzieci nie są jeszcze rozwinięte, według więc Locke'a wiedza właściwa nie jest im dostępną. Cóż więc wychowawca ma czynić? Może przygotować dziecko do wieku rozumu dwoma środkami: dbając o jego rozwój fizyczny, oraz wytwarzając dobre przyzwyczajenia.

1^o Na kontynencie Locke jest zawsze uważany za jednego z pierwszych rzeczników wychowania fizycznego; w rzeczywistości kładzie on wychowanie fizyczne na pierwszym miejscu, co jest w związku z jego studjami medycyny i z niepokojem, jaki przez całe życie sprawiało mu własne jego zdrowie. Trojskiwość jednak o ciało, a w szczególności ćwiczenia cielesne były już przedtem przedmiotem uwagi wielu pisarzy w naszym kraju: Sir Thos. Elyot, Mulcaster, Milton bardzo wymownie poruszają sprawę wychowania fizycznego.

W Autobiografii Lorda Herberta Cherbury możemy widzieć, jak wiele uwagi zwracano za czasów Locke'a na tę część wychowania.

2^o „To i to tylko jest wychowaniem, co urabia i kształci duszę“. Zdaniu temu rzadko zaprzeczają, lecz myśl w niem zawarta mało jest znana tym, którzy wychowują młodzież. Locke zdaje się być cały owładnięty tą jedną zasadą, a większa część jego

Myśli jest jej zastosowaniem. Źródło, z którego wypływały wszystkie jego rady i wskazówki, określa sam jak następuje: „To, czego nie mogę powtarzać zbyt często jest, że w każdym przedmiocie wielkim czy małym, w każdej czynności dziecka jedynie i koniecznie należy rozważać, jaki wpływ wywrze ona na umysł, jakie przyzwyczajenie zaszczerpi i utrwali, do czego przyzwyczajenie to posłuży w wieku późniejszym, jeśli je będziemy podtrzymywali, dokąd powiedzie dorosłego człowieka“ (*Myśli* § 7).

Widzimy stąd, jak dalece różni się Locke od nauczycieli swego czasu, a może wszystkich czasów. Człowiek musi być filozofem, aby mógł poświęcić życie nauczaniu dzieci, a nadto myśleć więcej o tem, czem one będą i co *będą robiły* po wyjściu ze szkoły, niż o tem, co mają *umieć*.

W tym względzie Locke nie ma równego. Jak jego poprzednik Montaigne, bierze za punkt wyjścia nie przedmiot, naukę, lecz sam podmiot człowieka, ¹⁾).

Pod niektórymi innymi względami nie wydaje się tak szczęśliwym. Nie usiłuje wyjść ze stanowiska naukowego i ustalić ogólnych prawd o naturze ludzkiej. Nietyle ma na myśli człowieka, co szlachcica, nie tyle ogólne prawa umysłu, co indywidualne właściwości dziecka. Wszędzie zaznacza, że róż-

¹⁾ Michelet w dziele *Nos fils* powiada o pracy Montaigne'a: „c'est déjà une belle esquisse, vive et forte, une tentative pour donner non l'objet le savoir, mais le sujet, c'est l'homme.“

nice w usposobieniach dziecinnych czynią traktaty o wychowaniu wadliwymi lub bezużytecznymi w praktyce. „Znajdzie się zawsze tysiąc innych rzeczy godnych uwagi—pisze—zwłaszcza, jeśli zważymy na różnice temperamentu, skłonności, wad i braków dziecinnych i zechcemy przepisać na nie właściwe lekarstwo. Rozmaitość jest tak wielka, że potrzebaby na to całego tomu i jeszczeby się jej nie wyczerpało. Każdy człowiek ma właściwe sobie cechy umysłu, jak właściwe rysy twarzy, i niema może dwojga dzieci, które mogłyby być prowadzone ściśle tą samą metodą, nie mówiąc o tem, że syn księcia, syn wielkiego pana i syn zwykłego szlacheica muszą być inaczej wychowywani. Lecz posiadając jedynie kilka ogólnych danych odnośnie do licznych celów i środków wychowania syna szlacheckiego, którego umysł uważałem za biały papier lub wosk miękki, mogący przybierać wszelkie formy, dotknąłem bardzo niewielu punktów prócz tych, które uważałem za potrzebne w wychowaniu młodzieńca jego stanu.“ (*Mysli* § 217).

Nie jaśniej nad te słowa nie wykazuje niższości punktu wyjścia Locke'a od późniejszych myślicieli. Mało zwraca uwagi na wspólną naszą naturę, opierając całe wychowanie na indywidualnych właściwościach ucznia i wymaganiach towarzyskich. Nikt, posiadający pewną wiedzę o wychowaniu, nie może porównywać umysłu dziecka do „białego papieru i wosku.“ Być może pojęcie rozwoju organizmu nie mogło się wytworzyć bez znacznego postępu wiedzy przyrodniczej. Froebliowi, który bierze je za punkt wyjścia, nasunęło się ono przez naukowe studia nad

wzrostem drzew i mineralogią. Nie dziwny się więc, że Locke nie powiada, jak Pestalozzi w sto lat później: „Wychowanie zamiast rozważać, co ma być dzieciom udzielone, powinno naprzód rozważyć, co one już posiadają.“ Gdyby był czytał jednak Komeńskiego, nie byłby już porównywał dziecka do wosku lub białej karty w ręku wychowawcy; Komeński powiada: „Natura zasiała w nas ziarna wiedzy, cnoty i pobożności. Zadaniem wychowania jest zarodki te rozwijać i doskonalic.“ To wydaje się koncepcją wychowania wyzsza od poglądów Locke'a.

Jeżeli jednak nasz filozof nie studiował Komeńskiego, z pewnością znał dzieło Montaigne'a. Przecież dr. Arnstädt zaliczył ich do tej samej grupy myślicieli. Szereg ten jest następujący: Rabelais, Montaigne, Locke, Rousseau; zgodnie z podziałem Browninga¹⁾ tworzą oni odrębną szkołę. Między „myślicielami pedagogicznymi“ (thinkers on education), mówi Browning, są 1) tacy, którzy chcą kształcić z pomocą studyowania klasyków, 2) tacy, którzy za podstawę biorą badanie dzieł przyrody, 3) tacy, którzy pragną wychowania niezależnego od nauki i wiedzy, i dążą do kształcenia charakteru, do osiągnięcia greckiego ideału—człowieka pięknego i dobrego. Tym trzem szkołom Browning nadaje nazwy humanistów, realistów i naturalistów („nos autres naturalistes“ mówi Montaigne). Locke'a uważa za głównego z pisarzy „naturalistycznej“ szkoły, mówiąc o nim, że „wywołał silny

¹⁾ Oskar Browning, pisarz angielski, autor dzieła „An introduction to the history of educational theories.“

popęd do wychowania naturalistycznego zarówno w Anglii jak na kontynencie w ostatnich dwóch wiekach.“

Użycie jednak wyrazu „naturalistyczny“ nie jest tu szczęśliwe, zwłaszcza wobec różnych znaczeń, jakie wyraz ten obecnie posiada; lepiej więc użyć nazwy wychowanie „rozwijające“ lub szkoła „kształcąca“. Klasyfikacya niewątpliwie ma swoje znaczenie, lecz należy jej używać ostrożnie. Pochwycona bowiem przez tych, którzy posiadają małą znajomość przedmiotu, a lubią podobne podziały jako ułatwienie dla pamięci, może ona przeszkadzać do jasnego na rzecz poglądu.

Przedmiot ten klasyfikacyi jest tak ważnym, że uważamy za słuszne poświęcić mu parę uwag. Jedynie zupełnymi ludźmi są dla nas postacie fikcyjne. Możemy wiedzieć wszystko o nich. Znając ich myśl lub główną właściwość, możemy być pewni, że wszystko, co mówią i czynią jest ściśle z nią zgodne, albo może być przez nią wyjaśnione.

Wiemy np. wprost i z pewnością, że Mrs. Jellaby z *Bleak House* jest całą pochłonięta jedną sprawą, misją afrykańską, wiemy wszystko, co tylko można wiedzieć o niej; a wszystko, co bohaterka powieściowa robi i to, czego nie robi, ma jakiś związek z Borriboole.

W życiu rzeczywistym jednak nie tylko trudniej ludzi zrozumieć, lecz wówczas nawet, gdy pochwytiliśmy istotnie ich główną myśl, właściwość, interes, napróżno usiłujemy wyjaśnić *wszystko* na tej jednej podstawie: mówią oni i czynią wiele rzeczy,

które nie są zgodne z ich główną myślą, właściwością czy interesem lub żadnego z niemi nie mają związku. Przypuśćmy np., że z pewną słusnością zaliczymy Locke'a do stronników „rozwijania umysłu“, nie można stąd wyciągać wniosku, że do samej nauki jako takiej żadnej nie przywiązywał wagi. Dalej, przypuśćmy, żeśmy określili jego filozofię jako utylitarną, czyż mamy tem samem twierdzić, że w każdej rzeczy, o której mówi, ma na myśli wyłącznie jej użytek.

Historyk jednak ma skłonność traktowania ludzi rzeczywistych w ten sposób, jak powieściopisarz swych bohaterów. Zaznaczywszy, przypuśćmy zupełnie trafnie, główną ich właściwość, uważa za potrzebne do niej odnieść całą teoryę; a cokolwiek się z nią nie zgadza, przedstawia fałszywie, jeśli jest niesumienny, lub opuszcza, gdy jest więcej skrupulatny.

Dalej, jesteśmy zbyt skłonni do znajdowania w wyrazach znaczenia, którego nie posiadały w czasie, gdy zostały wygłoszone. Jest to fakt dobrze znany w historii poglądów religijnych. Nie należy tyle zważać na same wyrazy użyte, ile na epokę, w której ich użyto. To, co człowiek może powiedzieć zupełnie bez szkody dla swej prawowierności, naturalnie w pewnym okresie, to w pół wieku później może być dostatecznem do odkrycia w nim sympatii dla jakiejś strasznej herezyi. Znajdujemy coś podobnego w historii wychowania. Jeśli ktoś dzisiaj mówi o przyjemności, z jaką czytał Tacyta w wieku młodzięcym, uważamy go za przeciwnika „nauki nowoczesnej“ w szkole. Jeśli znów ktoś inny zapala się do

botaniki, albo żałuje, iż nigdy nie uczył się chemii, uważamy to jako zamach na studia klasyczne. Lecz takie wnioski nie są stosowne, gdy cofniemy się wstecz do czasu, kiedy przeciwieństwo między klasykami a wiedzą przyrodniczą nie było tak silnie zaakcentowane. Tak w tym, jak w wielu innych razach należy się wystrzegać podsuwania wyrazom myśli, która należy do czasów późniejszych.

Z temi zastrzeżeniami pozwólmY sobie rozważyć 1) o ile Locke był wychowawcą 2) o ile Locke był utylitystą.

I. Browning przypisuje Rabelais'mu, Montaigne'owi i Locke'owi, że pragnęli wychować raczej dobrze rozwiniętego człowieka niż uczonego. Lecz Rabelais niewątpliwie pragnie poznania *rzeczy*; a jeśli by o to chodziło, zaliczyłbym go raczej do realistów jakkolwiek żył przed tym czasem, gdy duch realizmu stał się potężnym. Montaigne kładzie nacisk raczej na rozwijanie niż na nauczanie, a jako dowcipny człowiek światowy wiele poświęca myśli sztuce życia. Lecz jego ideałem nie tyle był człowiek, co szlachcic. Jest to słusznem również odnośnie do Locke'a, i tu widzimy niejaki wyjaśnienie, dla czego obaj mało cenią studia klasyczne ¹⁾. Na kontynencie studia klasyczne

¹⁾ „Historja i matematyka, mojem zdaniem, są najwłaściwszymi i najkorzystniejszymi naukami dla osób twego stanu; inne są właściwsze dla szkolarzy i ludzi, którzy muszą żyć ze swej nauki chociaż niejaki z nich wiadomości i pojęcia nie byłyby obciążające ani niestosowne dla ciebie, zwłaszcza zaś filozofia natury“. *Rady dla młodego lorda, pisane przez jego ojca.*

109

ne nie były nigdy łączone z pojęciem prawdziwego gentlemiana i, o ile mi wiadomo, pojęcie, że ideałem doskonałości jest połączenie przymiotów „uczonego i gentlemiana“, właściwem jest jedynie naszemu krajowi. W społeczeństwie współczesnem Locke'owi połączenie to zdaje się nie być uznane i Locke robi uwagę. „Bez większej części nauk modnych w szkołach europejskich i stanowiących oś, około której obraca się całe nauczanie, szlachcic mógłby się obejść w znacznej mierze bez szkody dla siebie i dla swych interesów“. (Myśli § 94) Locke więc za rzecz najważniejszą dla młodego gentlemiana uważa „roztropność“ i dobre wychowanie.

Wymagania swoje układa w następującym porządku co do ważności: 1) enota, 2) rozum, 3) obyczaje, 4) nauka—jest więc nauka rzeczą „ostatnią i najmniejszą“ (last and least). W tem idzie dalej od pedagogów dzisiejszych, uważających wiedzę jako taką za cel wychowania; lecz myśli jego o wychowaniu stosują się jedynie do szlachcica i jego położenia.

II. Czy Locke był utylitystą jako pedagog? Jest modą (a w historyi, jak w wielu innych rzeczach moda jest potężną siłą) uważać Locke'a za szermierza utylitaryzmu. Możemy się o tem przekonać u zwykłych historyków, którzy „potwierdzają to jednomyślnie“, a taka zgoda należy do cudów. Lecz jest pewien ważny w Anglii autorytet zupełnie wolny od ich wpływu, a twierdzący to samo, powagą tą jest—kardynał Newman. Kardynał, jako stronnik autorytetu, jest być może uprzedzony względem Locke'a, który utrzymuje, że „zdolność rozumowania rzadko lub nigdy nie zawo-

dzi tych, którzy jej zawierzyli". Bądź co bądź Newman twierdzi, że Locke potępia nauczanie, które dąży do ogólnej uprawy umysłu. Najbardziej interesującym punktem dla nas jest rozważyć, czy opinia Locke'a jako utylitarysty jest usprawiedliwioną?

Naprzód bądźmy zupełnie jaśni, co mieścimy w tem pojęciu.

W każdej nauce zwracamy uwagę na dwie rzeczy: 1) korzyść, jaką nam zapewni znajomość danego przedmiotu lub posiadanie danej biegłości, 2) wpływ jaki nauka danego przedmiotu, w danym kierunku wywrze na umysł lub ciało.

Te dwa cele są same w sobie odrębne, chociaż nie nie sprzeciwia się mniemaniu, iż mogą być osiągnięte tymi samymi środkami. Natura sprawiła, że organizm wielu zwierząt najlepsze znajduje dla siebie ćwiczenie przy zdobywaniu pokarmu. Stąd Herbert Spencer dochodzi do wniosku, że byłoby przeciwnem „ekonomii natury“, gdyby jeden szereg zajęć potrzebnym był dla ćwiczenia, drugi dla użyteczności. Innymi słowami uważa on, że nauka najpożyteczniejszych rzeczy jest zarazem najbardziej kształcącą.

Zdaniem utylitarystów należy udzielać tylko wiadomości pożytecznych i albo nie zwracać uwagi na ich wpływ na umysł i ciało ucznia, albo uznać spencerowskie prawo „ekonomii natury“.

Stąd w myślach utylitarysty zawsze przeważa wzgląd, jaki jest najprędszy sposób nabycia danej wiedzy lub biegłości, nie zaś o ile ta lub owa metoda nabywania rozwija władze umysłowe.

Tak określiwszy utylitaryzm w nauczaniu, pytamy, jak dalece Locke był jego zwolennikiem?

Jeżeli przyjmujemy pod uwagę to, co mówi pod nagłówkiem „Nauka“ w *Myślach o wychowaniu*, bez żadnej wątpliwości uznamy go za utylitarystę.

Rozpatruje on każdy przedmiot nauczania i wyraża się za lub przeciw niemu zależnie od jego użyteczności lub bezużyteczności dla szlachetca. Co zaś do metod to poleca przede wszystkim te, które najprędzej wiodą do celu, jakgdyby szybkie nabycie wiedzy było jedyną rzeczą, którą należy tu mieć na względzie. Na tem wspiera się jego opinia jako utylitarysty.

Dwie ważne jednak rzeczy spuściliśmy z oka:

1^o Nauka jest według niego rzeczą „najmniejszą i ostatnią“ w wychowaniu. 2^o Kształcenie naukowe uważa za rzecz nie dzieciństwa lecz wieku, w którym możemy uczyć się sami. „Skoro człowiek przyswoił sobie początki jakiej nauki—mówi—zależy już od niego samego zaufać własnemu rozumowi i ćwiczyć swe zdolności, co jest jedyną drogą do udoskonalenia się i mistrzostwa“ (Locke do Peterborough) „Zatem—mówi dalej—zadaniem wychowania nie jest obznajmić doskonale młodzież z jakąś nauką, lecz tak usposobić jej umysł, aby był do nauki zdolnym w chwili, gdy sam poczuje jej potrzebę.“ Nauki, jakie poleca w swem *Prowadzeniu umysłu* (który jest traktatem o kształceniu naukowem) mają za cel „zwiększenie siły i czynności umysłu raczej niż rozszerzenie jego nabytków.“ (Prowadzenie umysłu § 19).

Zatem, ze zdziwieniem odkrywamy, że ogólnie uznany przywódca utylitarystów wyznawał w rzeczywistości zasady ich przeciwników.

Skoro głębiej studujemy Locke'a, spostrzegamy, że jego *Myśli* często mogą być fałszywie rozumiane, gdy nie uwzględnimy innych jego dzieł, a w szczególności *Prowadzenia umysłu*.

Pod koniec życia Locke odczuwał promienie „niezbadanego świata“, którego poznanie należy do przyszłych pokoleń. Z wielkim patosem pisze do przyjaciela: „Gdy rozważam, jak wiele życia straciłem na ubitych drogach, któremi postępowałem z innymi jedynie dlatego, aby iść śladem tych, którzy byli przedemną, nie mogę być z tego więcej dumny niż gdybym przejechał całą Anglię, albo jeśli wolisz, całą Francję, jedynie dla obznajmienia się z drogami, i aby móc powiedzieć, jakie drogi są, które służą dla jadących w ekwipażach, a jakie dla zwykłych śmiertelników pieszych. Teraz zdaje mi się—takie są często marzenia starego człowieka, że droga do prawdy stoi otworem i prosty gościniec wiedzie tam, gdzie umysł przy jakiejś takiej pracy i bystrości będzie mógł być zaspokojony i usunie wszelką ciemność i niepewność. Lecz to już koniec moich dni, gdyż moje słońce zachodzi; nadzieja mi udzielona nie dla mnie już świeci, spełnienie jej należy do waszego wieku, powiedzieć chciałbym do ciebie.“ (Locke do Bolde'a). Lecz dwa wieki nie wystarczały, aby nas doprowadzić do ziemi obiecanej, którą Locke w swych snach widział. Dotąd kroczymy śladem tych, którzy szli przed nami i mało się przyczyniamy do rozjaśnienia „pedagogii jako nauki“.

Lecz zdaje się, że te dni ślepego stąpania po drogach ubitych zbliżają się ku końcowi. Nie można wątpić, że gdyby Locke znał cudowny postęp, jaki uczyniły różne gałęzie wiedzy od jego czasów, widziałby w nim „otwartą drogę do prawdy i prosty gościniec do niej wiodący“ w wielu rzeczach, a wśród nich i w wychowaniu. Do naszego to wieku i wieków przyszłych należy zastosować wiedzę naukową do wychowania, a jak to czynić, wskazują wielcy myśliciele.

Locke'a *Myśli o wychowaniu i Prowadzenie umysłu* powinny być w ręku wszystkich pedagogów. Z tego powodu nie starałem się streścić wszystkich jego myśli, lecz dążyłem do wykrycia w nich, że się tak wyrażę, jądra systemu. W szkicu swym nie zastanawiałem się nad Lockem jako metodykiem; przemawiał on za nauką języków obcych *bez gramatyki* i wydał dziełko „Bajki Ezopa po angielsku i łacinie—dla korzyści tych, którzy chcą się nauczyć tych języków bez nauczyciela.“

X.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU.

(1712—1778).

Wielkich ludzi, jakich spotykamy w dziejach wychowania, podzielić można na dwa rodzaje: myślicieli i działaczy. Zdawałoby się, iż nie nie przeszkażda, aby myśliciel mógł być równie znakomitym działaczem i odwrotnie; a jednak nie znajdziemy bodaj wzmianki o ludziach, którzy z równem powodzeniem oddawaliby się teorii i praktyce. Historia mówi nam o znakomitych praktykach wychowania, jak Sturm i Jezuici, ale ci nie obmyślali teoretycznej strony swej pracy, przyjmowali teorie, jakie współcześnie były panujące. Z drugiej strony ludzie, którzy jak Montaigne i Locke odrzuciwszy teorie istniejące, szukali dróg nowych, nie byli praktykami. Ile razy myśliciel próbuje pomysły swoje w czyn wprowadzić, otrzymuje wcale niezadawalające rezultaty. Widzieliśmy, jak smutny zawód spotkał Ratkego, książki nawet, w których Komuński usiłował zasady swe praktycznie zastosować, *Vestibulum*, *Janua* i inne

z wyjątkiem *Orbis Pictus*, prędko zostały zapomniane. W dziedzinie wychowawczej, jak w innych potrzeba czasu, ażeby dla wielkich myśli wynaleźć odpowiednią formę konkretną, któraby całą ich użyteczność objawiła. Prąd wielkich myśli podobny jest do biegu wielkich rzek. Wprzód muszą one zostawić za sobą góry, z których biorą początek, przebyć strome kaskady i wypłynąć na łagodne, wśród pól uprawnych rozciągające się doliny, a wówczas dopiero mogą być obrócone dla powszednich celów ludzkich.

Wiek osiemnasty od początku zaznaczył się niekrepowaną pracą myśli, która przytem zwrócona była przeważnie do wielkiego celu—zniszczenia. Europa wyrósła z pojęć średniowiecznych, budowa społeczna przez wieki średnie przekazana, pochyliła się do starości i gotową była runąć każdej chwili, gdy tylko znalazłaby się siła dość potężna, iżby nią wstrząsnąć. Jak mówi Mateusz Arnold:

„Stał jeszcze jej szkielet bez szczyrby,
Choć krew i życie z niego uleciały;
I mówił jeszcze słowa, które mówić przywykł,
Ale słowa te były martwe...”

Potrzeba więc było jakiejs siły niszczącej, któraby spaliła lub zmiotła to, co było im tylko przeszkodą i zawadą. Siła ta znalazła się w pismach, jakie pojawiać się zaczęły we Francji około połowy owego stulecia, a z pośród pisarzy nikt z większym skutkiem nie przemawiał, jak jeden, wybitnie oryginalny, włóczęga, bez rodziny i stanowiska, bez literackiego przygotowania, bez większej nauki i moralności, przynajmniej w postępowaniu. Pisma Rousseaua

X.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU.

(1712—1778).

Wielkich ludzi, jakich spotykamy w dziejach wychowania, podzielić można na dwa rodzaje; myślicieli i działaczy. Zdawałoby się, iż nie nie przeszkadza, aby myśliciel mógł być równie znakomitym działaczem i odwrotnie; a jednak nie znajdziemy bodaj wzmianki o ludziach, którzy z równem powodzeniem oddawaliby się teorii i praktyce. Historia mówi nam o znakomitych praktykach wychowania, jak Sturm i Jezuici, ale ci nie obmyślali teoretycznej strony swej pracy, przyjmowali teorie, jakie współcześnie były panujące. Z drugiej strony ludzie, którzy jak Montaigne i Locke odrzuciwszy teorie istniejące, szukali dróg nowych, nie byli praktykami. Ilo razy myśliciel próbuje pomysły swoje w czyn wprowadzić, otrzymuje wcale niezadawalające rezultaty. Widzieliśmy, jak smutny zawód spotkał Ratkego, książki nawet, w których Komuński usiłował zasady swe praktycznie zastosować, *Vestibulum*, *Janua* i inne

z wyjątkiem *Orbis Pictus*, prędko zostały zapomniane. W dziedzinie wychowawczej, jak w innych potrzeba czasu, ażeby dla wielkich myśli wynaleźć odpowiednią formę konkretną, któraby całą ich użyteczność objawiła. Prąd wielkich myśli podobny jest do biegu wielkich rzek. Wprzód muszą one zostawić za sobą góry, z których biorą początek, przebyć strome katarakty i wypłynąć na łagodne, wśród pól uprawnych rozciągające się doliny, a wówczas dopiero mogą być obrócone dla powszednich celów ludzkich.

Wiek osiemnasty od początku zaznaczył się niekrepowaną pracą myśli, która przytem zwrócona była przeważnie do wielkiego celu—zniszczenia. Europa wyrosła z pojęć średniowiecznych, budowa społeczna przez wieki średnie przekazana, pochyliła się do starości i gotową była runąć każdej chwili, gdy tylko znalazłaby się siła dość potężna, iżby nią wstrząsnąć. Jak mówi Mateusz Arnold:

„Stał jeszcze jej szkielet bez szczyby,
Choć krew i życie z niego uleciały;
I mówił jeszcze słowa, które mówił przywykł,
Ale słowa te były martwe...”

Potrzeba więc było jakiejś siły niszczącej, któraby spaliła lub zmiotła to, co było im tylko przeszkodą i zawadą. Siła ta znalazła się w pismach, jakie pojawiać się zaczęły we Francyi około połowy owego stulecia, a z pośród pisarzy nikt z większym skutkiem nie przemawiał, jak jeden, wybitnie oryginalny, włóczęga, bez rodziny i stanowiska, bez literackiego przygotowania, bez większej nauki i moralności, przynajmniej w postępowaniu. Pisma Rous-

seau'a i wpływ przez nie wywarty, należą do najosobliwszych zjawisk w historii; szczególnie zaś co się tyczy wychowania, wątpić można czy mędrzec jak Montaigne, filantrop chrześcijański jak Komeński, albo ów „niewolnik prawdy i rozumu“, jak Locke, osiągnęli w dziedzinie tej połowę nawet tego wpływu, co ów moralnie zepsuty sługa.

Dziełem, które rozgłos nadało Rousseau, była rozprawa na konkursie nagrodzona, w której dowodził, że cywilizacja, sztuki i wszystkie instytucje ludzkie zgubne są od początku do końca, i że rodzaj ludzki wtedy tylko szczęśliwym być może gdy wyrzeknie się wszystkich nabytków cywilizacji i powróci do stanu, który nazwał „stanem natury“. Wysławiał on szlachetność człowieka dzikiego. Skoro człowiek dzięki własnym wynalazkom różnego rodzaju doszedł do nędzy graniczącej z rozpaczą, odrzucimy wszystkie te wynalazki, a otrzymamy człowieka w jego stanie pierwotnym. Dowodzenie jest mniej więcej takie: Człowiek był kiedyś szczęśliwym: Dziś jest nieszczęśliwym: Zbierzmy więc wszystko, co zrobiono, a szczęście powróci. Zasadę t. zw. „stanu natury“, poprzedzającego wszelkie urządzenia ludzkie, Rousseau śmiało zastosował do wychowania i wyprowadził z niej ogólną regułę: „Róbcie wszystko na odwrót jak robiono dotąd, a będziecie robić dobrze“. Wskazywał nie reformy, ale rewolucję. Wziął on istniejący system szkolnego nauczania, ośmieszył go, i w ten sposób wykazał całą jego nedorzecznosc. Było to największą usługą, jaką oddał pedagogom. Każde zajęcie, o ile pozwala nam pewne rzeczy widzieć

bardzo jasno, z drugiej strony ślepyimi nas czyni na wiele innych rzeczy. Pedagog nie widzi często tego, co dla wszystkich jest najzupełniej jasne, gdy więc pisarz taki, jak Rousseau zdejmuję nam tę ślepotę i pozwala się wkoło rozejrzeć, okazuje nam prawdziwe dobrodziejstwo. Jednakże chcemy czegoś więcej; mając dzieci powierzone swej opiece, musimy z nimi coś robić, a przepis Rousseau'a, nakazujący zawsze postępować naodwrot, nie da się powszechnie stosować. A więc zwrócimy się znów o radę do Rousseau'a.

Odnosząc wszystko do stanu natury, zapomnia Rousseau wyjaśnić, czy przez stan ten rozumie idealną doskonałość czy po prostu dzikość. Dzikie, mówi, wychowuje się bez niczyjej pomocy, otóż pomoc, jaką człowiek ucywilizowany okazuje w tem dziecku, jest raczej szkodliwą. Bynajmniej jednak nie skłoni się do *laisser faire*. Wkłada on na rodziców obowiązek troszczenia się o wychowanie dziecka. „Point de mère, point d'enfant—gdzie nie ma matki, tam nie ma dziecka“, chce, iżby ojciec doglądał wychowania dziecka, które matka wykarmiła.

Obraz życia rodzinnego daje nam Rousseau w dziele, w którym niewiele przyszłoby na myśl go szukać—w *Nowej Heloizie*. Czytamy tutaj, że Julia dzieci swe zawsze ma przy sobie, i zostawiając je niby samym sobie i udając, że nie zwraca na nie uwagi, czujną jest na wszystko, co robią. Przekonana, że niemożliwym jest jakiegokolwiek wychowanie umysłowe przed dojściem do rozumu, oświadcza ona: „Zadaniem mojem nie jest wychowywać mych synów, ale

przygotować ich do wychowania". (*N. Hel. Cz. 5, List 3*).

Wiele jest uroku w tym obrazie idealnego życia rodzinnego, ale z chwilą, gdy przystępuje Rousseau do wykładu właściwego swych pojęć o wychowaniu, odrzuca życie rodzinne dla uproszczenia kwestyi. „Opieram się na tem, co jest prostsze“, mówi. Stara się przedstawiać wszystko, że tak powiem, w stosunkach najprostszych, i metoda ta wyborną jest dopóki odrzuca li tylko, co jest w samej rzeczy przypadkowe, a zatrzymuje części zagadnienia istotne. Ale w swem zamiłowaniu uproszczeń niejednokrotnie przekracza on tę granicę. W Cambridge opowiadają anegdotę, że do pewnego zadania wchodzi słon, „którego ciężaru możemy nie brać pod uwagę“. Otóż jest to metoda Rousseau. Wychowując swego wzorowego pupila „nie bierze on pod uwagę“ rodziców, braci i siostr, rówieśników, a jakkolwiek twierdzi, że przymioty rzeczywistego wychowawcy znaleźć można tylko w „un homme de génie“, powierza Emila guwernerowi, który ma z nim pędzić samotne życie na wsi.

Guwerner ten poświęcić mu się ma w ciągu lat kilku w całości dla nauczania go trudnej sztuki—sztuki pozostania nieukiem i zabijania czasu. Do lat dwunastu Emil niczego uczyć się nie będzie. „Do tego wieku, mówi Rousseau, nie powinien wiedzieć nawet, co to jest książka; jakkolwiek w innem miejscu czytamy, że już w dziesiątym roku z własnej ochoty nauczyć się on czytać, jeśli tylko robić nie będziemy żadnych usiłowań w celu uczenia go. Nie zna on wogó-

le żadnego przymusu i robi to tylko, co sam uznaje za pożyteczne.

Właściwie jednak ten brak przymusu będzie tylko pozornym, a nie rzeczywistym. Jak w zwykłym wychowaniu dziecko wszystkich swych władz używa dla oszukania nauczyciela, tak w wychowaniu „zgodnem z naturą“ nauczyciel oddany jest cały oszukiwaniu ucznia. „Niechaj pozornie sam będzie zawsze swym mistrzem, ty zaś staraj się być nim w rzeczywistości. Nie ma poddaństwa tak zupełnego, jak to, w którym zachowuje się pozory wolności, w ten sposób opanowujemy samą wolę człowieka“.

„Najbardziej krytycznym okresem życia ludzkiego jest czas od urodzenia do dwunastego roku, wówczas to błąd i występki zapuszczają korzenie, my zaś nie mamy żadnych środków dla ich usunięcia“. (Em. II). Przez ten to okres zadaniem wychowawcy jest ćwiczyć ucznia w sztuce pozostawania nieświadomym i zabijania czasu. „Pierwsze wychowanie powinno być czysto negatywne. Polega ono niema na wpajaniu cnoty lub prawdy, lecz na ochranianiu serca od występku i umysłu—od błędów. Gdybyście mogli nie robić, i nie uczniowi nie dać robić, gdybyście zdołali wychować swego doprowadzić do dwunastego roku tak iżby nie umiał odróżnić ręki prawej od lewej,—od pierwszych lekcji, jakie mu wtedy dacie, rozum jego objawiałby swą działalność, bez przesądów, bez nałogów, w niczem nie stawiałby oporu waszym usiłowaniom. Prędko w rękach waszych stałby się najmądrszym z ludzi, i tak, nie czyniąc z początku, dokonałibyście cudu wychowania“. „Ćwiczcie jego ciało

organa, zmysły, siły, ale umysł trzymajcie w nieczynności tak długo, jak tylko można. Nie dowierzajcie wszelkim jego uczuciom, objawiającym się wcześniej niż zdolność sądzenia, któraby mogła ich wartość ocenić. Powstrzymujcie i unikajcie wszelkich wrażeń obcych, zapobiegając złemu, nie spieszcie się z zaszczeniem dobrego; albowiem dobro jest dobrem wówczas tylko, gdy rozum je oświeca. Na wszelką zwłokę zapatrujcie się, jako na zysk, bo wiele już zyskuje się, gdy posuwamy się do celu nie tracąc, pozwólcie niech dzieciństwo dojrzeje w dzieciach. Zresztą, jeśli okaże się potrzeba dać im jakąś naukę, nie dawajcie jej dzisiaj, jeśli bezpiecznie można ją odłożyć na jutro“.

„Niech więc ta pozorna bezczynność zbytecznie was nie niepokoi. Cóż powiedzielibyście o człowieku, który chcąc najlepiej życie całe spożytkować, wcaleby nie sypiał? Powiedzielibyście: człowiek ten jest szalony, nie korzysta on z czasu, ale traci go w zupełności, pozbawiając się snu, naraża się na śmierć. Pamiętajcie więc, że i tu jest tak samo, dzieciństwo jest snem dla rozumu“. (Emile, II).

I oto dosięgliśmy zenitu (czy może „nadiru“?) przeczenia. Rousseau wymierzył *coup de grâce* ideałowi Odrodzenia. Komeński pierwszy objął całość zadań wychowawczych i oparł je na naturze i przeznaczeniu człowieka, lecz nie mógł się uwolnić od przeceniania wartości wiedzy. Według jego ideału człowiek powinien wiedzieć wszystko, i w praktyce zbyt wiele wagi przywiązywał do udzielania wiadomości. Przyszł Lockę i udzielanie wiedzy uznał za rzecz

blahą w porównaniu z kształceniem charakteru, lecz w praktyce bynajmniej nie poszedł on tak daleko, jak ta zasada powinna go była zaprowadzić. Zbyt silnie odczuwał on różnice społeczne i nie mógł się zdobyć na odrzucenie tego, co umieć za konieczne uważał dla szlachcica. Tak iż Rousseau istotnie pierwszy otrząsł się z pojęć, jakie przekazało nam Odrodzenie, mianowicie, iż człowiek jest zwierzęciem, *które się uczy*. Rousseau miał odwagę zaprzeczyć temu w sposób jak najbardziej stanowczy, i twierdzić, że: „Aż do lat 12 nie należy dziecka *niczego* uczyć“.

W reakcyi przeciw Odrodzeniu Rousseau wypowiada prawdę w tak jaskrawych paradoksach, iż ze zgrozą cofamy się przed niemi. Ale kto wie, czy nie było to kniecznem oczyścić naprzód wychowanie ze starego śmiecia i dopiero przystąpić do rozważenia prawdziwych jego zadań. Po wymieceniu jednak śmiecia, coż miejsce jego zająć miało? Nie troszcząc się o udzielanie wiedzy, wychowawca mógł teraz zająć się czemś, niemniej uwagi jego godnem, a mianowicie samem dzieckiem. Rousseau pierwszy oparł wychowanie wyłącznie na badaniu dziecka, jako przedmiotu wychowania, i dzięki temu właśnie jest on jednym z największych reformatorów wychowania.

Wszakże Rousseau stał się tak straszną siłą w Europie jedynie jako myśliciel, lub raczej jako *głos*, wyrażający ogólne niezadowolenie. Nazywano go często ojcem pierwszej Rewolucyi Francuskiej, do której sam zresztą nie dążył. Ale, jak słusznie mówi Macaulay, dla wywołania tego rodzaju wstrząśnienia trzeba czegoś więcej niż wymownego pióra, nie możemy Re-

wolucyi przypisywać pismom Rousseau tak, jak nie można za przyczynę wybuchu prochu uważać zapalki, bez której jednak proch może wcaleby nie wybuchnąć. Rousseau w świecie idei uczynił to, co później zdziałała wielka Rewolucya, zmiotł wszystko, co było i miał odwagę zacząć na nowo.

Powiedziałem już, że w dziedzinie wychowania działalność jego destrukcyjną uważam za wielce doniosłą. Ale cóż mamy trzymać o próbach jego stworzenia czegoś nowego? Nietrudno byłoby pokazać, iż większą część z jego pomysłów jest niewykonalna. Wychowanie dziecka w zupełnem odosobnieniu równie mało jest „naturalnem“ uważać za stan, położenie typowe, jak hodowanie pszczoły wyjętej z ula. Rousseau żąda niemożliwości, przypuszcza np. że dziecko nigdy nie spotka się z nikim; kto mógłby mu dać zły przykład. Nauka współczesna stwierdziła, że dzieci nabywać mogą chorób z warunków, znajdujących się w powietrzu, którem oddychają, a jednakże nikt jeszcze nie doradzał, iżby wszystkie dzieci utrzymywać na wysokości 5000 stóp nad poziomem morza. A przecież rada byłaby równie praktyczną, jak żądanie Rousseau. Niewiele chyba przemawia na korzyść metody, która ma za punkt wyjścia paradoks, a doprowadza się często do banalnego wniosku. Rousseau stracił wiele na wpływie, odkąd, jak mówi H. Meviale, „złożony został z tronu po upadku pierwszej Rzeczypospolitej—jego własnego dziecka“. Niewątpliwie, wielki wyraziciel opinii angielskiej miał słuszość, nazywając Rousseau „najbardziej obcym Anglii (un-English) cudzoziemcem, który kiedykolwiek na jej brzegach wy-

ładował“. (*Times*, 29 sierp. 1873). Płomień jego wymowy tutaj nigdy nie wznieci pożaru, tem mniej—wybuchu. Jego niezwracanie uwagi na „pozory“ albo raczej wyraźna chęć wywoływania wrażenia przez pogardę, okazywaną wszelkim „pozorem“, i przez wygłaszanie zdań wprost przeciwnych temu, czego oczekiwacby można—dla nas jest wprost przykre. Lecz nie zaprzeczamy przez to geniuszu Rousseau. Był to jeden z najoryginalniejszych głosów, który echo obudził we wszystkich krajach. Chcąc czy nie chcąc, każdy, kto studjuje wychowanie, poznać musi Rousseau, czy z pierwszej ręki, czy z mniej lub więcej niedokładnych streszczeń.

Jako próbki nauczania w duchu Rousseau, przytoczę tu kilka charakterystycznych ustępów z Emila.

„Wszystko jest dobrem, gdy wychodzi z rąk Stwórcy, wszystko się psuje w rękach człowieka“. Od tych słów zaczyna się Emil, one stanowią klucz do całej filozofii Rousseau.

„Rodzimy się słabi, a potrzebną nam jest siła; rodzimy się niczego nie posiadając, potrzebujemy pomocy; rodzimy się głupi, potrzebujemy poznania. Wszystko czego nie mamy rodząc się, a czego potrzebujemy jako dorośli; daje nam wychowanie. Wychowanie to otrzymujemy od natury, od ludzi, od rzeczy. Wewnętrzny rozwój władz i organów jest wychowaniem przez naturę; użytek, jaki uczą nas z rozwoju tego robić, jest wychowaniem przez ludzi; zdobycze doświadczenia, jakie zbieramy na otaczających nas przedmiotach, jest wychowaniem przez rzeczy“.

„Ponieważ współdziałanie trzech tych rodzajów wychowania koniecznym jest warunkiem ich doskonałości, to na wychowanie, które nie jest w naszej mocy, działać powinniśmy za pośrednictwem dwóch drugih jego rodzajów“.

„Żyć nie znaczy to oddychać, znaczy to działać, użytek robić z naszych zmysłów, naszych zdolności, ze wszystkich części naszej istoty, przez które istnieć nie swe odczuwamy. Najdłużej nie ten żyje, kto najwięcej lat liczy, ale ten, który najwięcej czuł, że żyje“.

(Emile, I).

Tak więc, celem wychowania jest pełnia życia. Ale zwykle wychowanie zamiast rozwijać pełnię życia w dziecku, poświęca dzieciństwo nabywaniu wiedzy, lub raczej pozorów wiedzy, która ma jakoby okazać się użyteczną w młodości lub wieku dojrzałym. Wielką zasługą Rousseau jest, iż wyświecił ten błąd zasadniczy. Mówi on bardzo słusznie. Nie znamy wcale dzieci, wobec fałszywych pojęć, jakie o nich mamy, im dalej idziemy, tem więcej popełniamy błędów. Najrozsądniejsi za cel przyjmują to, co umieć ważnem jest dla człowieka dorosłego, nie wchodzą jednak w to, czego dziecko jest w stanie się nauczyć. Widzą oni zawsze w dziecku człowieka, nie myślą zaś, czem jest dziecko wprzód, nim stanie się człowiekiem. Tem to pytaniem najwięcej się zajmowałem, w nadziei, że gdy nawet cała moja metoda okaże się złudną i fałszywą, jeszcze korzyść jakaś pozostanie z moich postrzeżeń. Mogę się najzupełniej mylić co do tego, jak należy postępować, sądzą jednak, iż dobrze się przyjrzałem przedmiotowi, na który mamy działać. Za-

czniście więc od lepszego poznania swych uczniów, gdyż najpewniej nie znacie ich wcale“.

„Natura chce, żeby dzieci były dziećmi, wprzód nim staną się ludźmi. Gdy zechcemy porządek ten zmienić, otrzymujemy przedwczesne owoce, bez smaku i soczystości, które prędko się zepsują i będziemy mieli młodych uczonych i stare dzieci. Dzieci mają właściwy im sposób widzenia, sążenia i uczuwania, nie ma nic bardziej nierozsądnego, jak chcieć im narzucać nasz własny“. „Nie umiemy nigdy stawiać się w położeniu dzieci, nie wchodzimy w ich sposób myślenia, ale przypisujemy im swój własny, idąc za biegiem własnych rozumowań, w szeregu sylogizmów napelniamy ich głowy fałszem i dziwactwami“. „Chciałbym, iżby ktoś świadomy przedmiotu, napisał traktat o sztuce obserwowania dzieci. Byłaby to sztuka niezmiernie ważna, rodzice i nauczyciele nie znają nawet jej najpierwszych początków“.

W słowach tych trafia Rousseau na prawdziwą drogę w wychowaniu. Pierwszym warunkiem naszej pracy jest znać dobrze przedmiot, na który mamy działać. Na nieszczęście, jest to sprawa, na którą często najmniej zwraca się uwagi w szkole. Postępujemy z dziećmi, jak gdyby one były stworzone dla podręczników, nie zaś podręczniki dla nich. Ponieważ wychowanie pojmowano jako jednoznaczne z nauczaniem, uważano dzieciństwo jako okres życia, niezaspokojony zgola na uwagę, okres, niewątpliwie w rozwoju konieczny, ale bardziej kłopotliwy i bodaj mniej interesujący, niż np. stan poczwarki. Jeśli uda się nam wbić dzieciom w głowę pewną ilość wyrazów,

tablic, form gramatycznych, miast itp. jest to czysty zysk—sądzą pedagodzy starej szkoły. Po za tem nie ma z nimi do roboty, prócz chyba uczenia ich czytać, pisać i tabliczki mnożenia.

Lecz od pojawienia się „Emila“, wystąpił zgoła nowy pogląd na wychowanie. W myśl tego poglądu, ważność okresu dziecięcego nie mierzy się ilością *naszej* wiedzy, ani liczbą przez *czas* używanych wyrazów, które zdolamy im w pamięci utrwalić. W myśl tego poglądu, do czynienia mając z dziećmi, zapomnieć powinniśmy o naszej wiedzy i wogóle o naszych pojęciach. Powinniśmy widzieć przed sobą nie swój własny umysł, ale umysł dziecka ¹⁾.

Bezsensowne wyniki, do jakich doprowadza system panujący, wystawia Rousseau w nader surowy sposób: „Cała nauka, jakiej wymagamy od tych biednych męczenników, dotyczy przedmiotów, zupełnie obcych ich umysłowi. Sądzimy więc sami, o ile mogą zdobywać się dla niej na uwagę. Pedagodzy, którzy z taką pompą roztaczają naukę, uczniom wykładaną, biorą pieniądze, iżby mówili co innego, niż ja mówię, tymczasem z ich postępowania widzimy, iż zupełnie zdania moje podzielają. Bo i czegoż uczą ostatecznie? Słów, słów i zawsze tylko słów. Z różnych nauk, których jakoby uczą, pilnie unikają takich, któreby mogły być uczniom rzeczywiście pożyteczne, albowiem musiałyby to być nauki realne,

1) Rousseau mówi, „Przejęci tem, co się dzieje w waszej głowie, nie widzicie skutku, jaki sprawiacie w głowach dziecięcych.“

a tych uczyć nie potrafiliby, uczą zaś takich tylko, w których wystarcza znajomość słów, jak heraldyka, geografia, chronologia, języki itp.—wszystko tak obce człowiekowi, a zwłaszcza dziecku, iż dziwiłby się należało, gdyby choć raz w życiu mógł się z tego jakiś pożytek okazać“. „Jakakolwiek naukę weźmiemy, znaki nie mają żadnej wartości bez rzeczy, które w nich się kryją“. Co też dziecko myśleć sobie może przy wyrazie „globus?“ Pewien stary podręcznik geografii mówi naiwnie, że jest to przedmiot kulisty, zrobiony z tektury, i w samej rzeczy jest to jedyne pojęcie, jakie dziecko może sobie wytworzyć. Jakaż to strata sił, gorzej nawet niż strata, kazać się dzieciom uczyć nazw bez rzeczy, podczas gdy ucząc się rzeczy tem samem przyswajająby i nazwy. „Nie, jeśli natura daje dziecku mózg, zdolny do pojmowania wszelkich wrażeń, to nie dlatego, iżbyśmy wbijali weń nazwy królów, daty, terminy z heraldyki, astronomii, geografii, najrozmaitsze wyrazy, zgoła nie mające sensu w jego wieku, a nieużyteczne dla wszelkiego wieku, którymi przygnębiamy jego samotne i bezpłodne dzieciństwo,—ale dlatego, iżby wszystkie pojęcia, jakie mu są dostępne, a które są mu użyteczne, wszystkie, które z jego szczęściem się wiążą i które mogą je kiedyś oświecić odnośnie do jego obowiązków, ażeby wszystkie te pojęcia mogły się w nim utrwalić i w życiu późniejszym wskazać mu sposób postępowania zgodny z powołaniem jego i zdolnościami“. „Pamięć dziecka nawet pomimo książkowych wiadomości, może być czynną, wszystko, co widzi i słyszy, uderza je i zatrzymuje się w pamięci przechowuje ono wspo-

mnienie postępów i słów, jakie dostrzega u ludzi, wszystko, co je otacza, jest księgą, z której bezwiednie pamięć swą z bogactwa, dopóki kiedyś z zasobów tych nie skorzysta razem. Sztuka uprawiania tej pierwszej zdolności dziecka polega na wyborze właściwych przedmiotów, nasuwaniu mu tych, które może zrozumieć, ukrywaniu takich, których znać nie powinien, w ten to sposób dostarczać mu należy wiadomości, które stanowią będą jego wykształcenie w wieku młodym, a na zawsze wpływać na jego postępowanie. Metoda ta, co prawda, nie tworzy cudownych dzieci i nie daje pola dla popisu guwernantkom i guwernerom, ale kształci ona ludzi rozsądnych, silnych, o zdrowym cielem i trzeźwym rozumie, ludzi, których może nie podziwiają w dzieciństwie, ale których szanują w wieku dojrzałym“.

Dla Rousseau, jak później dla Froebela, wychowanie było, niby „pracą ogrodnika około dzieci“. „Rośliny hodujemy przez uprawę, ludzi—przez wychowanie“. Wychowawca, jako ogrodnik, starać się ma o trzy rzeczy: popierwsze, ochraniać dziecko od wszelkich wpływów szkodliwych; powtórze kształcić w niem zdrowo i silne ciało, o zmysłach ćwiczeniem wydoskonalonych; po trzecie, przez praktykę a nie pouczanie kształcić w niem uczucie obowiązku.

Badając naturę dziecka, uwydatnia Rousseau jego nieustającą czynność, „Słaba energia skupia się w sercu starca, w sercu dziecka wzbiera ona i rozlewa się nazewnątrz, czuje ona w sobie tyle życia, iż wszystko ożywia wkoło siebie. Wszystko jedno czy tworzy coś, czy burzy, dość mu, jeśli zmienia stan

przedmiotu, gdyż wszelka zmiana przypuszcza czynność. Jeśli zdaje się nam, iż więcej ma upodobania w niszczeniu, to nie wskutek złośliwości, to dlatego, że czynność twórcza jest zawsze powolną, czynność zaś niszcząca jako szybsza lepiej odpowiada jego żywoci.

Pierwszym więc warunkiem w wychowaniu dzieci być powinno zapewnienie im dostatecznej możności ruchu. Wszelkie skrepowanie, jak powijaki dla niemowląt, „szkołę“ i „lekcję“ dla dzieci starszych należy odrzucić. Nie należy się troszczyć o naukę książkową. „Nie ma książki prócz księgi świata, nie ma nauki prócz nauki faktów. Dziecko, które czyta, nie myśli, czyta tylko, ale nie uczy się, albo raczej uczy się tylko słów“¹⁾.

1) Zapewne ma słuszność Rousseau, mówiąc, że gdy objawia się ochota do czytania, łatwo znajdzie się i umiejętność. Ale „czytanie“ co innego jest dla klas pracujących, które rozumieją pod tem tylko czytanie głośne w szkole, a co innego w rodzinach, mających zamiłowanie i nałogi literackie, i w których zakres życia umysłowego w znacznej części zależny jest od książek. W rodzinach takich dzieci nie są się czytać równie łatwo jak chodzić. Mają one zazwyczaj książki, które same czytają dla przyjemności i nie dorzecznem byłoby w tym razie twierdzić, że w ten sposób uczą się tylko słów i nie myślą wcale. Sądę tylko, iż może być kwestya co do tego, czy świat fantazyj, w jaki wprowadza ta lektura, nie odciąga ich zbyt daleko od świata realnego, w jakim żyją. Dla starszych jest to oczywiście bardzo wygodnie, gdy mogą dzieci bezpiecznie zostawić przy książce, ale ruch i wrzawa bardziej sprzyjają zdrowiu ciała, a może i umysłu. Gdy tak dzieci rodziców zamożnych czytają często za dużo, dzieci z naszych szkół ludowych rzadko kiedy mają właściwe pojęcie, czem jest czytanie. W szkołach tych zawsze „czytanie“ jednoznaczne jest z czyta-

Pod względem pozytywnym największy nacisk kładzie Rousseau na ćwiczenie zmysłów. „Władza, która najwcześniej w nas nabywa siły, są zmysły. Te więc naprzód należałoby kształcić, tymczasem w rzeczywistości jest to jedyna zdolność, o której zupełnie zapominamy lub przynajmniej którą najwięcej zaniedbujemy. Widzimy, że dziecię „wszystkiego dotyka, wszystko porusza“. Nie sprzeciwiamy się tej ruchliwości, daje ona bardzo użyteczną praktykę. W ten to sposób poznaje dziecko ciepło i zimno, twardość, miękkość, ciężkość i lekkość, uczy się oceniać wielkość, kształt i inne własności umysłowe przedmiotów, a wszystko to patrząc, dotykając, słuchając, a zwłaszcza porównyując wrażenia wzroku z dotykowaniem, oceniając okiem wrażenia, jakie otrzymaćby mógł dotyk“.

Patrz na kota, który pierwszy raz wchodzi do pokoju: zagląda on wszędzie, wacha, nie ma chwili spokoju i niczemu nie dowierza, dopóki wszystkiego nie zbada, wszystkiego nie pozna. Tak zachowuje się dziecko, gdy zaczyna chodzić, i gdy, że tak powiem, w świat wstępuje. Różnica cała na tem polega, że ze wzrokiem, który zarówno posiada dziecko jak kot, pierwsze łączy ręce, jakimi obdarzyła je natura, drugi—subtelne powonienie. Skłonność ta, zależnie od tego czy dobrze lub źle ukształconą zostanie, sprawia, iż dziecko jest zręcznem lub ociężałem, czynnem lub leniwem, bystrem lub bezmyślnem. Zważywszy, iż

niem głośnem, umiejętność i nawyknienie do korzystania z książek dla przyjemności lub informacyi mało znajdując zastosowania.

pierwsze ruchy naturalne służą dziecku do tego, iżby mierzyć się i porównywać z tem, co je otacza, w każdym dostrzeganym przedmiocie odkrywać własności, które z nim związek jakiś mają, powiedzieć można, iż pierwsza jego nauka jest rodzajem fizyki doświadczalnej, mającej za przedmiot własne jego zachowanie, a od której odcinamy je za pomocą nauk spekulacyjnych, wprzód nim zrozumiało stanowisko swoje na ziemi. Dopóki drobne jego i podatne organa przystosowywać się mogą do przedmiotów, z którymi mają do czynienia, dopóki zmysły jego wolne są od złudzeń, czas jest zaprawiać je jedno i drugie do właściwych im czynności, czas to najodpowiedniejszy, ażeby dać poznać stosunek zmysłowy, w jakim rzeczy do nas pozostają. Ponieważ wszystko, co zawiera umysł ludzki, wchodzi przez zmysły, pierwszy rozum, jaki człowiek posiada, jest to rozum zmysłowy, który służy za podstawę dla rozumu oderwanego, ponieważ nasi mistrze filozofii, są nasze nogi, ręce i oczy. Podstawiając na miejsce tego wszystkiego książki, nie uczymy rozumować, uczymy tylko posługiwać się rozumem cudzym, uczymy wierzyć wielu rzeczom, ale nie wiedzieć. Chcąc uprawiać jakąś sztukę, trzeba mieć przedewszystkiem narzędzia, a iżby tych narzędzi można z korzyścią używać, muszą one być dość mocne, inaczej prędko się zniszczą. Ażeby więc nauczyć się myśleć, ćwiczyć trzeba członki, zmysły, organa, które są narzędziami umysłu, a iżby narzędzia te dobrze służyły, ciało musi być zdrowe i silne. Tak więc nie tylko rozum w prawdziwym znaczeniu nie może się ukształcić niezależnie od ciała, ale dobra

konstytucya fizyczna warunkiem łatwego i celowego dokonywania się czynności umysłowych". (*Emile*, II).

Rousseau nie poprzestaje na stwierdzeniu, że zmysły powinny być ćwiczone, daje zarazem wskazówki, w jaki sposób mają być kształcone, i nie jedną z prób współczesnych, jak „lekcya o rzeczach“, używanie rzeczywistych miar i wag, wprost do niego odnieść można. „Jak tylko dziecko rozróżniać zacznie przedmioty, należy wśród nich zrobić wybór odpowiedni“. Gdzieindziej zaś mówi: „Ćwiczyć zmysły nie znaczy to tylko posługiwać się niemi, znaczy to umieć sądzić za ich pomocą, że tak powiem, umieć czuć, albowiem o tyle umiemy dotykać, widzieć, słyszeć, o ileśmy się tego nauczyli. Są ćwiczenia czysto naturalne i mechaniczne, które wzmacniają ciało, ničem się nie przyczyniając do rozwoju myśli, jak pływanie, bieganie i skakanie, rzucanie do celu, wszystko to bardzo jest dobre, ale czyż tylko ręce i nogi mamy? czy nie mamy także oczu i uszu? czyż tamte organa obyć się mogą bez tych? Ćwiczyć więc będziemy nie tylko siły fizyczne, ale wszystkie zmysły, które siłom tym kierunek nadają, z każdego zmysłu wydobyć należy korzyść, jaką tylko dać może, wrażenie jednego zmysłu sprawdzać przez wrażenie drugiego. Mierzmy, liczymy, ważmy, porównyвайmy“. (*Em.* II).

Dwa tylko były przedmioty, których uczyć się miał Emil: muzyka i rysunek. Rady Rousseau, dotyczące rysunku, godne są uwagi. Mówi on: „Dzieci, które chętnie wszystko naśladują, wszystko probują rysować. Pragnąłbym, iżby mój wychowaniec kształcił się w tej sztuce, nie dla sztuki samej, ale dla wyro-

bienia trafności oka i wprawy ręki. Ale Emil unikać ma zwykłych nauczycieli rysunku, którzy uczyliby go robić kopie z kopii. Mniej Rousseau troszczy się o wprawę techniczną, niż o wyrobienie oka, miał Emil zawsze rysować *przedmioty rzeczywiste*, gdyż, mówi Rousseau: „Celem moim nie jest, iżby umiał naśladować, ale iżby umiał poznawać to, co widzi“.

Zanim przejdziemy okres lat dwunastu, kiedy, jak się ktoś wyraził, Rousseau przedstawia nowego Emila na miejscu tego, o którym dotąd mówił, zatrzymujemy się chwilę nad wychowaniem moralnem. Niewątpliwie, Rousseau słusznie żąda, iżby z dzieckiem obchodzono się jak z dzieckiem. Ale co to jest dziecko? Co może ono rozumieć? W jakim świecie żyje? Jestże dostępny dla niego tylko świat materialny, czy także i moralny? W przedmiocie moralności, jak się zdaje, Rousseau przedziwne miał instynkta, ale żadnych zasad, i moralnym będąc „przez instynkt“, w tem co mówi, zdradza wiele zamieszania. Raz mówi: „Jedyna nauka potrzebna dziecku, jest to nauka obowiązku“. (*Em.* I); a gdzieindziej mówi: „Poznanie dobra i zła, rozumienie przyczyn obowiązków ludzkich, nie jest rzeczą dziecka“ (*Em.* II). To znów dosiada konika swego, że „najwznioślejsze cnoty są negatywne“ i że bodaj najlepszym człowiekiem, jaki żył kiedykolwiek, był Robinson Crusoe (dopóki nie znalazł Piętaszka?). W rezultacie cały pogląd Rousseau w tym przedmiocie zdaje się do tego sprowadzać, że na wszelki sposób rozwijać powinniśmy zwierzęce i fizyczne życie dziecka, opóźniać rozwój jego umysłowego.

wy, i nie zwracać uwagi na życie jego jako istoty duchowej i moralnej.

Różne wpływy działały, jak i dziś jeszcze działają, ażeby zasłonić nasze oczy na ważność wychowania fizycznego: to też wskazując cielesne organa i zmysły dziecka, jako rzeczy pierwszej wagi w wychowaniu, Rousseau przyczynił się wiele do wyzwolenia nas z pod złych tradycji Odrodzenia. Ale więcej było rzeczy na niebie i ziemi, aniżeli śnił Rousseau w swojej filozofii, i cokolwiek mówi, nikt nie zdołałby powstrzymać Emila, iżby o rzeczach tych nie myślał i nie badał ich. Każde dziecko chce *myśleć*, to znaczy, chce myśleć *samo przez się*, jakkolwiek niezdolnem wydawać się może do myślenia w kierunku, jaki narzucić mu usiłuje wychowawca. Starsi, którzy opiekę nad niem rozciągają, brać to powinni w rachubę i starać się tak niem pokierować, iżby myślało skromnie i prawdziwie. Otóż jak tylko dziecko nauczy się mówić, a nawet wcześniej, świat zmysłowy staje się dla niego światem nietylko zmysłowych wrażeń, ale i uczuć, sympatyj, wzruszeń, dobrego i złego, prawdy i fałszu. Prawda, iż wszystkie te uczucia mogą być nacechowane tradycyjnymi przesadami. Tak samo powietrze, którem dziecko oddycha, zawierać może niejeden trujący pierwiastek, ale nie możemy uniknąć atmosfery świata moralnego, jak i fizycznego. Wszystko, co uczynić możemy w obu wypadkach, to tylko dbać o świeże powietrze. Co się zaś tyczy poglądu Rousseau, że możemy dziecko wyrwać z atmosfery moralnej, to jest to tylko dowód, jak mało rozumiał on zagadnienia, które chciał rozwiązywać.

Jakkolwiek wychowawca zajmować się miał jedynie tylko dzieckiem, Rousseau usilnie ostrzega przed¹ zbytkiem opieki. „Ogłupisz dziecko, jeśli zechcesz nieustannie niem kierować, gdy ciągle mówię mu będziesz: „Chodź tu! Idź tam! Stój! Rób to! Nie rób tamtego!“ Jeśli twoja głowa rządzić wciąż będzie jego rękami, własna głowa stanie mu się niepotrzebną. Mamy tu ostrzeżenie, o którym pamiętać powinni kierownicy francuskich *Lycées* i zwykłych prywatnych pensyonatów w Anglii. W zakładach tych chłópiec w ciągu całego dnia ani razu bodaj nie może użyć własnej swojej woli. Wstaje rano w godzinie oznaczonej, przy stole je dopóty, dopóki mu nie każą przestać, wyprowadzają go na powietrze dla ćwiczeń jak konia; wszystkie zajęcia w pokoju przepisane znają tak co do rodzaju, jak czasu. Przy tym trybie życia nigdy nie ma sposobności myśleć lub działać sam przez się. Nie wyrabia więc w sobie zaufania w swe siły. Tak wiele robi się, ażeby zapobiedz złym jego postępkom, że rozumie on tylko przeszkody, zewnątrz niego stojące. Jest więc niezdolny do panowania nad sobą samym. W angielskich szkołach publicznych jest o wiele mniej opieki, młodzież więcej sama sobą rządzić może. To zaś obiecuje lepsze przygotowanie do życia po ukończeniu wieku szkolnego, i większa część nauczycieli zgodzi się ze zdaniem Rousseau, że „lekcye, jakie sobie uczniowie dają wzajemnie na dziedzińcu szkolnym, sto razy większy mają dla nich pożytek, niż wszystko, co im mówimy w klasie“.

O pytaniach, zadawanych przez dzieci, mówi Rousseau: „Sztuka zapytywania nie jest tak łatwą, jak wielu sądzi, jest to prędzej sztuka mistrza aniżeli ucznia. Musimy się wprzód wielu rzeczy nauczyć, ażeby umieć pytać o to, czego nie wiemy. Uczony wie i szuka, mówi przysłowie indyjskie, nieuk nie wie czego szukać należy“. Stąd wnioskuję, że dzieci mniej się uczą przez zadawanie pytań, niż przez pytania, które my im dajemy. (*Nouv. Hel.* V).

W dwunastym roku życia Emil zdolnym się staje do nauki: „Czas teraz na pracę, kształcenie, studia, a zauważ, iż to nie ja dowolnie chwilę tę oznaczam, wskazuje ją sama natura.

I cóż nowego oczekuje nas tutaj? Widzieliśmy, iż Rousseau postanowił nie polecać nie takiego, co zgadzałyby się z istniejącą praktyką wychowania. Lecz geniusz nawet, jakkolwiek może zerwać z istniejącą praktyką, nie zdoła uwolnić się od istniejących przed nim poglądów i plan nauczania Rousseau wido- cznie wiąże się z poglądami Montaigne'a i Locke, jak- kolwiek Rousseau idzie od nich dalej i przewyższa ich jasnością i śmiałością.

Plan nauczania Rousseau zawiera się w nastę- pujących głównych punktach:

1) Nauczanie nie powinno być nadal litera- ckiem czyli językowym. Odrzucić należy uczenie słów, uczenie z książek lub o książkach.

2) Uczyć należy matematyki i nauk przyrodni- czych.

3) Metoda ma być nie dydaktyczną, lecz opar- tą na samodzielnej czynności ucznia, nie nauczanie lecz samouczenie się.

4) Jednym ze środków uczenia się powinny być ręce.

Ad. 1. Do niedawna jedyną nauką, dawaną w szkole, była nauka z książki, fakt, który odbił się w popularnym sposobie mówienia, gdy chłopiec mało korzysta z nauki szkolnej, mówią o nim, że nie ma zdolności do książki. Dziś dążność jest do zmiany kierunku, tak iżby szkoła coraz mniej uważaną być mogła za proste „Ludi Literarii“. Pod tym względem Rousseau wyprzedził nas o stulecie albo i więcej, a jednak nie możemy powiedzieć, iżby o znaczeniu li- teratury miał szczególnie trafny pogląd. Sam on ko- rzystał z książek, ażeby czerpać z nich myśli, praw- dziwe lub fałszywe, lecz które bądź co bądź rozumiał, sam zdanie wypowiedział, że „żywa i interesująca ro- zmowa młodej kobiety więcej kształci młodzieńca, niż cała pedantyczna filozofia książkowa“ (*Confesions*). Wobec tego, cokolwiek sądzić będziemy o wartości jego pomysłów, nie możemy go uważać za mędrca nieomylnego.

Ad. 2. Rousseau sam nie wiele umiał z mate- matyki i nauk przyrodniczych, lecz cenił bardzo „na- ukę przyrody“, a w ostatnich latach życia jego zami- łowanie do botaniki przeszło w namietność. Jego plan nauk dla Emila zawieszony jest w powietrzu, głównie jednak być miało rozbudzenie w nim postrze- gawczości dla zjawisk natury, „pobudzanie jego cie- kawości, nie spiesząc się z jej zaspakajaniem“.

Ad. 3. Co się tyczy nauczania i uczenia się, jest to punkt, w którym zgadzają się wszystkie powagi, poczynawszy od najmniej uczonych, do jakich należał zapewne Rousseau, do najuczeńszych, jak Fryderyk August Wolf. Wszyscy oni w tej lub innej formie stwierdzają, że właściwie niema nauczania, tylko uczenie się (self-teaching).

Niewątpliwie powszechną wadą nauczycieli jest „mówienie“. Nie mogą się oni powstrzymać od „wykładania“. Posiadają oni wiedzę, którą chcieliby wiedzieć i w swych uczniach, wypowiadają ją zatem i udzielić usiłują tym, którzy potrzebują, jak „ludzie bogaci, którzy dają, nie troszcząc się o to, w jaki sposób“. Tymczasem prawdziwe „uczenie“ jak Jacotot i uczeń jego Józef Pagne nieustannie powtarzają, jest „wywoływaniem uczenia się“, a sposób uczenia wykładowy rzadko ma ten skutek. Rousseau jasno to widział i jasno wskazał niebezpieczeństwa dydaktycznej metody. Jak zwykle skutkiem przesady, w jaką wpada, łatwem się wydaje zbić jego twierdzenia, czujemy mimo to, iż w słowach jego tkwi prawda rzetelna. „Nie lubię długich objaśnień słownych, mówi, młodzież mało zwraca na nie uwagi i łatwo je zapomina. Rzeczy! rzeczy przede wszystkim. Nie przestanę nigdy powtarzać, że zbyt wiele znaczenia słowom przypisujemy, przez nasze gadatliwe wychowanie, wychowujemy tylko gadułów“. W myśl tego stawia Rousseau zasadę, iż Emil nie będzie się uczył, ale wynajdywał naukę, spodziewa się nawet, iż wynajdzie on geometryę. Skoro jednak, według założenia, Emil

nie jest młodym Pascalem, lecz zwyczajnem dzieckiem nadzwyczajnie tylko rozwiniętem *fizycznie*, to wymaganie tego rodzaju jest oczywiście nedorzecznem, i Herbart zalicza je do *Hauptfehler* Rousseau'a. Kształcenie, jakie przypisuje, jest to prawdziwe trenowanie umysłowego atlety, ale trener łatwiej dać sobie może radę z ciałem aniżeli z umysłem. O tem nauczyciel praktyk wie bardzo dobrze, i o ile zechce wogóle zastosować się do rad Rousseau, to tylko jako do dalekiego ideału. Mówi Rousseau: „Zmuszony sam się uczyć, Emil posługiwać się będzie własnym rozumem, a nie cudzym, albowiem — nie robiąc ustępstw opinii, nie można też ulegać żadnemu autorytetowi, a większa część błędów naszych pochodzi nie z nas samych, ale od innych. Nieustanne to ćwiczenie wyrobi siłę umysłową, podobną tej, jaką ciało daje praca i wysiłki. I to jeszcze z korzyścią będzie, iż uczeń będzie postępował tylko w miarę sił swoich. Umysł, jak i ciało, znosi to tylko, co może. Gdy przed przyswajaniem pamięcią naprzód rzecz dobrze zrozumiemy, jest ona zawsze naszą własnością, tymczasem, obciążając pamięć bez rozumienia, nie osiągamy stąd dla rozumu żadnej korzyści“. (Emile, III). A gdzieindziej znów pisze: „Niewątpliwie nabywamy jaśniejszych i pewniejszych pojęć o rzeczach, których się sami uczymy, aniżeli o tych, których nas uczą inni, pomijając, że rozum nasz nie przywyka do niewolniczego ulegania autorytetowi, nabywamy wprawdy w odkrywaniu stosunków, wiązaniu pojęć, wynajdywaniu środków, w stopniu o wiele większym, niż

wtedy, gdy przyjmując wszystko od innych, osłabiamy umysł nieczynnością, jak człowiek, którego służba ubiera, wkłada obuwie i we wszystkim wyręcza, traci w końcu siłę i zdolność posługiwania się członkami. Boileau szczycił się, iż nauczył Racine'a tworzyć trudne rymy. Wobec tylu znakomitych metod, ułatwiających naukę, byłoby bardzo pożądanem, gdyby ktoś wskazał nam metodę zdobywania nauki z wysiłkiem". (Em. III).

Ad. 4. Jakkolwiek cenić będziemy nabytki nasze z książek, zgodzić się trzeba, iż pod pewnym względem książki przyczyniają się do zaniedbania zdolności, które zaniedbywane być nie powinny. Ponieważ chce Rousseau wychować Emila bez książek, więc wskazuje inne środki nauki, a są niemi oko i ręka. Dużo się dziś mówi o korzystaniu z ręki dla celów wychowawczych, wielu też zgodzi się zapewne z Roussem: „Jeśli zamiast trzymać dziecko nad książką, zaprowadzę je do warsztatu, ręce jego pracować będą z korzyścią dla umysłu, stanie się filozofem, chociaż myśleć będzie, że jest tylko robotnikiem". (Em. III).

W szkicach tych pokazać chciałem, co każdy z reformatorów najlepszego po sobie zostawił. Mówiąc o Rousseau, ograniczyć się musiałem do przytoczenia jego słów. „Za dużo znaczenia przypisujemy słowom", wyrzekł Rousseau, a przecież dzięki słowu i jedynie słowu Rousseau żyje jeszcze, dla słów jego zapominamy o jego czynach. O Emilu mówi Morley: „Jest to jedna z książek najbardziej w skutki płodnych w dziejach literatury. Zniósł on mnóstwo ciemnych przesądów i zastarzałych nawyków, które

wychowaniu nadawały cechę obskurantyzmu i formalistyki, do pokoju dzieciennego i szkolnego wprowadził prąd światła i powietrza". W dziedzinie myśli wyzwolił nas z pod wpływu Odrodzenia, uczynił nawet więcej, bo wskazał rzeczywistą naturę powołania nauczycielskiego: „Poznaj przedmiot, na który masz działać". Słowa te są punktem wyjścia dla „Nowożytnego wychowania". W nich wychowawca znajduje nowe pojęcie swego zadania. My, ludzie dorośli, otrzymaliśmy mnóstwo wrażeń, które lubo zapomniane oddziałują na nasz sposób patrzenia na rzeczy, w miarę też jak posuwamy się w latach, doświadczenie to i skojarzenie wiąże się dla nas z każdym przedmiotem, na który spoglądamy, tak iż w końcu przeszłość zakrywa nam terazniejszość, i „to tylko istnieje dla nas, co nie istnieje". Ale dla dziecka na pierwszym planie stoi i wszystko inne zakrywa terazniejszość, ze wszystkim, co nam objawia, i przyszłość, od której spodziewa się jeszcze czegoś więcej i czegoś nowego. Zadaniem naszym jako nauczycieli jest pojąć, jak przedstawia się świat dziecku z jego punktu widzenia. Możemy dużo rzeczy umieć i chcieć nauczyć, ale nie wiele zdziałamy, jeśli nie zdobędziemy sami innej wiedzy, która nie nadaje się do wykładu, a którą zdobyć można tylko przez pilną obserwację, jest to znajomość przedmiotu, na który mamy działać, umysłu ucznia i tego, co w nim się dzieje. Gdy wejdziemy na tę drogę, którą pierwszy jasno wskazał Rousseau, nauczanie staje się czemś zupełnie nowem, zajęciem pełnem najrozleglejszych widoków i niewyczerpanego interesu. Nauczyciel każdy staje się sam uczniem:

bada umysły uczniów, ich sposób widzenia rzeczy, ich nawyknienia i słabości, sympatye i antypatye, wpływy, które je pobudzają do działania lub przygnębiają, nastrój ogólny taki lub inny. Na poznanie tego, co nam potrzeba, życia całego zamało, jest to poznanie umysłu ludzkiego z celem wpływania na niego.

BASEDOW I FILANTROPINUM.

Jeden z najgłośniejszych ruchów reformatorskich w wychowaniu wywołany został w zeszłym stuleciu przez Jana Bernarda Basedowa. Basedow urodził się w Hamburgu 1723 synem perukarza. Dziecinne jego lata pozbawione były zwykłej okresowi temu szczęśliwości. Matkę swą opisuje, jako melancholiczkę, dochodzącą do obłędu, ojca jako surowego do zwierzęcości. Zamiarem ojca było kształcić syna we własnem rzemiośle, lecz chłopiec uciekł i przystał na służbę do pewnego szlachcica w Holsztynii. Pan spostrzegł odrazu, co nigdy nie przyszło na myśl ojcu, że chłopiec ma zdolności niezwykle. Odesłał go więc do domu z listem, w którym o odkryciu swem oznajmiał, na skutek czego ojciec zwolnił syna od swego rzemiosła i odesłał go do gimnazjum w Hamburgu, gdzie uczył się pod Reimarusem, autorem dzieła „Wolfenbittel“. W swoim czasie przyjaciele postarali się o wysłanie go do uniwersytetu w Lipsku, ażeby sam przygotował się do najmniej kosztownej z profesyi uczonych—do profesyi duchownej. Ale Basedow nie był człowiekiem, któryby chodził utartymi

ścieżkami. Po życiu dość nieporządnem opuścił uniwersytet nie dość prawowiernie nspособiony, iżby mógł się spodziewać nominacji; w roku więc 1740 został domowym nauczycielem u pani von Quaalen w Holsztynii. Na stanowisku tem po raz pierwszy objawił pomysłowość swą w zakresie nowych metod nauczania. Umiał on zastosować się do pojętności dzieci, uczył je w rozmowie, sposobem zabawy, wiążąc naukę z przedmiotami otoczenia, w domu, ogrodzie i na polu. Za wpływem Quaalen otrzymał potem profesurę w Soroc w Danii gdzie wykładał przez lat osiem, ale heretyckie jego pisma wzbudziły przeciw niemu burzę, i rząd przeniósł go do gimnazjum w Altonie. Tu nie przestawał oddziaływać na opinię w kierunku zmiany panujących poglądów w kwestiach religijnych, i ogłoszeniem swej „*Philalethii*“ i „*Medycznej nauki religii naturalnej i biblijnej*“ wywołał takie oburzenie, iż w Altonie jemu i jego rodziom odmówiono Komunii, a pisma jego zakazane zostały w Lubece pod wysoką karą.

W tym czasie Basedow, za pobudką Emila Rousseau, zwrócił się na nowe pole działalności, na którem tyłuż zdobyć miał sobie przyjaciół, ilu miał nieprzyjaciół w teologii. Panowało wówczas powszechne niezadowolenie co do stanu szkół. O wychowaniu fizycznym nie myślano wcale. Język ojczysty był w zaniedbaniu, jedynych przedmiotów, jakich naprawdę uczono, Łaciny i Greckiego, uczono w sposób czysto mechaniczny, nie dbając wcale o udoskonalenie metody. Na ukształcenie klas biednych i średniej nie wiele zwracano uwagi. „Młodość, mó-

wi Raumer, była podówczas dla większej części dzieci ciężkim bardzo okresem życia. Nauczanie było trudne i niemilosierdzie surowe. Gramatykę kijem wbijano w pamięć, tak samo jak ustępy Pisma św. i poezji. Zwykłą po szkołach karą było wyuczanie się na pamięć Psalmu CXIX. Izby szkolne były strasznie ciemne. Nikomu nie przychodziło na myśl, iżby młodzież w jakiejkolwiek pracy znajdować mogła przyjemność, ażeby czemkolwiek zająć się mogła prócz czytania i pisania. Tak pod wielu względami szkodliwy wiek Ludwika XIV narzucił dzieciom klas wyższych trefione i pudrowane włosy, obcisłe fraki, spodeńki do kolan, jedwabne pończochy i małą szpadę u boku—dla dzieci żywych i ruchliwych prawdziwą torturę“ (Gesch. d. Pädagog. T. II). Kant dał wyraz ogólnemu uczuciu, mówiąc, że w wychowaniu potrzebna była już nie reforma, ale rewolucja. Tu więc piękne otwierały się widoki dla nowatorów, a Basedow wśród nich był jednym z najwybitniejszych.

Udało mu się zainteresować w planach swoich duńskiego ministra Bernstorffa, który pozwolił mu w zupełności oddać się pracy nad dziełem o wychowaniu i jednocześnie pobierać pensję profesorską z gimnazjum w Altonie. Owocem tego była „*Odezwa do Filantropów i ludzi bogatych o szkołach i nauczaniu i o wpływie ich na dobrobyt publiczny*“ (1766), w której wyłożył plan swoich „*Elementów*“ („*Elementarbuch*“). W odezwie tej odwoływał się do rządów, książąt, rad miejskich, dygnitarzy kościelnych, łóż masonskich etc. etc. i na miłość bliźniego zaklinał ich, iżby przyszli mu z pomocą w wydaniu jego dzieła.

Jakoż odwoływał się nie napróżno. Gdy w końcu pojawiły się „Elementa“ (1774) ogłosić mógł ofiary otrzymane od cesarza Józefa II, Cesarzowej Katarzyny II, Krystyana VII, króla Duńskiego, od W. Ks. Pawła i wielu innych znakomitych osób, w ogólnej sumie około 20000 rs.

Podczas gdy jeździł Basedow po kraju, zbierając podpisy, zatrzymał się we Frankfurcie, a stąd zrobił wycieczkę do Ems w towarzystwie dwóch wybitnych ludzi, z których jednym był Lavater, a drugim, wtedy już sławny, 25-letni autor „Gotza von Berlichingen“ i „Cierpień Wertera“. O osobie Basedowa w tym czasie dał nam Goethe zabawne szczegóły w swej „Dichtung und Wahrheit“, lecz opisu tego nie możemy brać ściśle. Sylwetkę tę skreślił autor jako artystyczny kontrast z Lavaterem i niewątpliwie przesadził te rysy, w których sprzeczność uwydatniała się najbardziej efektownie.

„Trudno znaleźć, pisze Goethe, większy kontrast, jak między Lavaterem i Basedowem. Gdy rysy twarzy Lavatera były swobodne i otwarte, twarz Basedowa była ściągniętą, jakgdyby zwiniętą do środka. Oko Lavatera było jasne i łagodne, osłonięte szeroką powieką, Basedowa zaś oczy były głęboko w tył wtłoczone, małe, czarne, ostre, błyszczały z pod brwi gęstych, gdy znów Lavatera brwi były delikatne, cienkie. Gwałtowny, gruby głos Basedowa, sposób jego mówienia prędko i urywany, śmiech z odcieniem szyderezym, nagle zmiana przedmiotu, rozmowa, wszystko jednym słowem jaknajbardziej odróżniało go od właściwości i sposobu zachowania się Lavatera.

Goethe pochwalał dążenie Basedowa, iżby naukę uczynić żywszą i bardziej naturalną, i sądził, że system jego pobudzić może umysłową czynność młodzieży i pozwoli jej świeższem okiem na świat poglądać. Ale w „Elementach“ widział braki i wyżej nad nie stawiał Orbis Pictus Komeńskiego, w którym przedmioty uporządkowane były wedle związku naturalnego. Basedow sam, mówi Goethe, nie był człowiekiem, któryby mógł ludzi nauczać lub za sobą pociągać. Lubo celem jego podróży było zainteresowanie publiczności w jego przedsięwzięciu filantropijnem, dostawanie się nie tylko do serc ludzkich ale i worków, i lubo umiał przemawiać wymownie i przekonywająco, psuł wszystko swemi tyradami przeciwko religii, a specjalnie przeciwko Trójcy św.

W towarzystwie Basedowa znajdował Goethe sposobność „do ćwiczenia, jeśli nie do oświecania swego umysłu“, godził się więc jak mógł, choć nie bez trudności, z właściwościami jego charakteru. Basedow zdawał się znajdować przyjemność w udręczaniu swych towarzyszy. „Nikommu nie dał długo spokoju, drażnił go uszczypliwymi żartami, głosem ochryplym, starał się zmieszać go niespodziewanemi pytaniami, i śmiał się złośliwie, gdy cel osiągnął, ale zadowolony też był, jeśli przedmiot jego żartów nie tracił przytomności i odpowiadał mu w tymże tonie“. O tyle więc Goethe mógł mu dotrzymywać placu, ale do rozpacz go doprowadzał ohydny tytuł, jaki palił Basedow, i jakaś hubka, którą bezustannie fajkę zapalał i zatruwał powietrze. Gdy spostrzegł, że Goethemu sprawia to przykrość, ze złośliwym zadowoleniem po-

wtarzał jaknajczęściej swe manipulacje, rozwodząc się nad zaletami tytuniu.

Tu znajdujemy ciekawy szczegół z ich stosunku. Podczas pobytu w Ems Goethe bywał dużo w dystyngowanem towarzystwie: „Ażeby wynagrodzić sobie czas stracony—pisze poeta—zawsze część nocy spędzałem z Basedowem. Nie kładł się on nigdy, ale dyktował bez przerwy. Czasem rzucał się na sofę i drzemał, podczas gdy sekretarz jego siedział z piórem w ręku, gotów każdej chwili pisać w dalszym ciągu, gdy na wpół rozbudzony autor znów puści wodze myślom. Wszystko to działo się w ciasnym, dusznym pokoju, przepelnionym dymem tytuniowym i wstrętnym zapachem hubki. Ile razy uwolniłem się od tańca, spieszyłem do Basedowa, który w każdej chwili gotów był mówić i dysputować o jakim bądź przedmiocie, gdy zaś po pewnym czasie spieszyłem znów do sali balowej, nie zdążyłem jeszcze drzwi zamknąć, gdy Basedow nawiązywał już nie swej pracy tak spokojnie, jak gdyby przed chwilą niczem innem się nie zajmował“.

Przez przyjaciela Goethego, Behrischa, z którym zapoznaje nas „Dichtung und Wahrheit“, Basedow wszedł w stosunki z księciem Dessau Leopoldem. Behrisch był wychowawcą syna książęcego i przez niego to książę tak się zainteresował planami Basedowa, iż postanowił założyć instytut, w którym mogłyby być urzeczywistnione. Wówczas wezwano Basedowa do Dessau i tam to pod jego kierownictwem otwarte zostało słynne Filantropinum. Wtedy to po raz pierwszy, a prawdopodobnie i ostatni założoną zo-

stała szkoła, w której na boku zostawiono wszelką tradycję i zwyczaj, wszystko zaś oparto na „udoskonalonych zasadach“. Śmiało to przedsięwzięcie zwróciło uwagę wszystkich interesujących się wychowaniem, ze stron bliższych i dalszych; ale zdaje się nie wiele rodziców zgodziło się uważać dzieci za *vilia corpora*, na których możnaby robić eksperymenty dla dobra ogólnego. Gdy w maju 1776 r. na zaproszenie Basedowa zgromadziła się znaczna liczba nauczycieli i innych osób z całych Niemiec, a nawet z zagranicy dla asystowania przy egzaminach, znaleźli oni w Filantropinum nie więcej nad trzynastu uczniów, licząc w tem syna i córkę Basedowa.

Zanim przyjrzymy się, w jaki sposób pomysły Basedowa urzeczywistnione zostały w Filantropinum, zobaczymy, w jakiej formie przedtem je wypowiedział. Wielką księgą, z której wszystkie dzieci uczyć się miały, były „Elementa“. Jako *pendent* do tego dla rodziców i nauczycieli ogłosił „księgę Metod“ (*Methodenbuch*). W „Elementach“ znajdujemy mnóstwo ogólnych wiadomości o rzeczach w formie rozmów, przeplatanych opowiadaniem i łatwymi wierszykami. Pomijając objętość, książka nie różni się istotnie od wielu dzisiejszych „Książek do Czytania“, ma jednak nad niemi tę wyższość, iż zaopatrzona jest w liczne ryciny, z tych zresztą niektóre z powodu rozmiarów nie mogły być razem z książką oprawione. Podstawowe idee Basedowa, wyłożone w jego „księdze Metod“ i innych pismach, są to idee Rousseau. Oto przykład: „W prowadzeniu dzieci trzymajcie się przedewszystkiem natury, a nie sztuki. Eleganckie maniery i zwy-

czaje światowe są po większej części nienaturalne (Unnatur). Z wiekiem przychodzą one same. Postępuj z dzieckiem, jak z dzieckiem, ażeby jak najdłużej pozostało niezapamiętanym. Najsilniejszą władzą u dziecka są zmysły, nie ma ono żadnych pojęć abstrakcyjnych, więc naprzód zaznajamiać je należy ze światem, jak się przedstawia zmysłom. Pokażmy mu świat ten w naturze, a, o ile to niemożliwe, w dokładnych rysunkach i modelach. Tak to nawet w zabawie nauczyć się nazywać różne przedmioty. Komeński jeden prawdziwą drogę w tym względzie pokazał. Jak najmniej posługujemy się okropnymi ćwiczeniami pamięci. Gdzieindziej wskazuje przedmioty, do których ta metoda ma być zastosowaną. 1) Człowiek. Tu pokazywać może rysunki cudzoziemców i ludzi dzikich, także szkielet, rękę w spirytusie i inne rzeczy, bardziej jeszcze stosowne dla muzeum chirurgicznego. 2) Zwierzęta. Tylko takie zwierzęta opisywać należy, których znajomość może być pożyteczną, bo dużo umieć trzeba, a dobra metoda powinna raczej skracać niż powiększać czas nauki. Pokazywać można także wyroby przemysłu pochodzenia zwierzęcego. 3) Rośliny i drzewa. Wybierać tylko najważniejsze, ale pokazywać też nasiona, sześcianki wyrobione z różnych gatunków drzewa, objaśniać narzędzia ogrodnicze i rolnicze. 4) Minerale i substancje chemiczne. 5) Przyrządy matematyczne do mierzenia i ważenia; także pompa ssąca, syfon itp. Kształt i ruch ziemi objaśniać za pomocą map i globusów. 6) Rzemiosła. Opowiedzieć o użytku różnych narzędzi. 7) Historia. Ilustrować ją należy obrazami zdarzeń historycznych.

8) Handel. Pokazać należy różne wyroby. 9) Młodszym dzieciom można pokazywać rysunki przedmiotów z domu i otoczenia.

Widzimy ze spisu tego, że nauce swej nadać chciał Basedow miłą rozmaitość. Szczerość, z jaką przyznaje się do błędów, łagodzi po części zwykłą u niego arogancję, z jaką głosił swoje zasługi, terazniejsze, przeszłe i przyszłe; wyznaje on, że z początku przecenił doniosłość tego, czego przeciętny chłopiec jest w stanie się nauczyć, i że stopniowo musiał znacznie plan swój skrócić. Z drugiej strony „Rewolucja“, która wprowadziła do szkoły tyle nowych przedmiotów, nie mogła jednak usunąć dawnych. Rodziców cieszyć mogły nowe nabytki dzieci, ale nie podobałoby im się pominąć Łaciny, a tembardziej francuskiego, który w 18 wieku w wyższych sferach towarzyskich Niemiec, ogólnie zastępował język gminu. Tych więc języków trzeba było uczyć. Ale jeśli nie stare przedmioty, to można było zarzucić stare metody Łaciny i francuskiego. Basedow uczyć kazał przez *rozmowy*. Pokażmy dzieciom zbiór modeli lub coś w tym rodzaju, niech uczą się nazw różnych przedmiotów po łacinie i po francusku, potem zadawajmy im pytania w tych językach, jednocześnie podając poprawne odpowiedzi. Gdy w ten sposób nabędą już pewnej znajomości języka, mogą tłumaczyć jakąś łatwą książkę. Basedow nie przypisuje sobie wynalazku metody konwersacyjnej. „Czy guwernantki francuskie—pyta—które trzydzieści do czterdziestu dzieci uczą prędko i dobrze swego języka, bez słowników

i gramatyk, nie są lepszymi nauczycielkami, niż większość profesorów w naszych gimnazjach“.

Nauczanie religii było równie oryginalne jak innych mniej ważnych przedmiotów. Nauczyciel dawać miał bezstronną treść wszystkich religii i wpajać dzieciom tylko „religię naturalną“.

Podstawą całego systemu była—*zgodność z naturą*. Kształcić należało i kierować odpowiednio naturalne potrzeby i skłonności dziecka, w żadnym razie ich nie tłumić.

Takie to zasady i metody, jak spodziewał się Basedow, dokonać miały rewolucyi w wychowaniu, a to za pośrednictwem Filantropinum. Basedow sam, o ile sądzić możemy z opisu Goethego, nie był bynajmniej wzorowym przewodnikiem wzorowej instytucyi, ale miał szczęście w wyborze pomocników. W czasie gdy odbywał się egzamin publiczny, miał ich trzech, a najzdolniejszym z nich miał być Wolke.

Barwny opis egzaminu tego ogłosił później nieco Herr Schummel z Magdeburga p. t. „Podróż Fredzia do Dessau“. Jest to niby własne opowiadanie 12-letniego chłopca, który opisuje co widział, nie wdając się w krytykę. Parę urywków da nam pojęcie, jak prowadzono naukę w Filantropinum.

„Tylko co wróciłem z podróży, jaką z ojcem odbyłem do Filantropinum, gdzie widzieliśmy pana Basedowa, pp. Wolke, Simona, Schweighäusera, i małych filantropinistów. Zachwycony jestem wszystkim, co widziałem i nie wiem, od czego mam zacząć. Są tam dwa duże białe domy, a w pobliżu pole, na którym rosną drzewa. Przyjął nas u drzwi uczeń—

jeden z tych, których nazywają famulusami t. j. z biedniejszej klasy, używany do posług—i spytał, czy chcemy się widzieć z p. Basedowem. Gdy odpowiedzieliśmy, że „tak“, zaprowadził nas do drugiego domu, gdzie znaleźliśmy p. Basedowa, w szlafroku, zajętego pisanem. Przyszliśmy w czasie niewłaściwym i pan Basedow powiedział, że jest bardzo zajęty. Był mimo to bardzo uprzejmy i obiecał odwiedzić nas wieczorem. Poszliśmy wtedy do drugiego domu i spytali o p. Wolke“. Ten zaprowadził ich do uczniów. „Noszą oni, mówi Fredzio, włosy krótko obcięte, i nie mają fryzjera. Szyje mają zupełnie odsłonięte, kołnierze od koszuli wyłożone są na kurtki“. Dalej opisuje egzamina. „Malcy wykonywali najdziwniejsze czynności. Urządzają gry „na rozkaz“. Ośmiu do dziecięciu staje w szeregu, jak żołnierze, a p. Wolke jest oficerem. Wygłasza on komendę po łacinie, a uczniowie wykonywają. Np. gdy powie *Claudite oculos*—wszyscy zamykają oczy; na rozkaz *Circumspicite*—wszyscy oglądają się naokoło; *Imitamini sartorem*—szyją jak krawiec; *Imitamini sutorem*—wyciągają dratwę jak szewc. Pan Wolke wydaje tysiące tego rodzaju najzabawniejszych rozkazów. Opowiem wam jeszcze o innej grze „w chowane“. Ktoś pisze nazwę części ciała, zwierzęcia, rośliny, minerału, chowa ją, a dzieci zgadują. Kto zgadnie, dostaje jabłko lub kawałek ciastka. Jeden z gości napisał *Intestina* i powiedział dzieciom, że jest to część ciała. Zaczęło się więc zgadywanie. Jeden uczeń powiedział *caput*, drugi *natus*, trzeci *os*, inni *manus*, *pes*, *digiti*, *pectus*, i tak dalej, dopóki jeden nie trafił. Potem p. Wolke

napisał nazwę zwierzęcia, czworonoga. Zgadywano *leo*, *ursus*, *camelus*, *elephas*, dopóki jeden nie zgadł—*mus*, mysz. Napisano znów nazwę miasta, dzieci zgadywały: Lizbona, Madryt, Paryż, Londyn, w końcu jedno zgadło—Petersburg. Inna gra była taka, p. Wolke dawał rozkaz po łacinie, dzieci naśladowały głosy różnych zwierząt, a my pękaliśmy ze śmiechu, ryczały jak lwy, piały jak koguty, miauczały jak koty, zawsze jak im kazano“.

Przedmiot, którym się z kolei zajęto, również pobudził gości do śmiechu, dopóki surowe napomnienie p. Wolke nie przywołało ich do porządku. Przyniesiono obraz, na którym przedstawioną była kobieta, cała jej postać zapowiadała prędkie przyjście na świat nowego przedmiotu wychowania. Na obrazie widzieć nadto można było, że matka *in spe*, z niezwykłą przezornością, przygotowała już naprzód ubranka tak dla chłopca jak dla dziewczyny. P. Wolke zaznaczył, iż jest to rzecz bardzo poważna i doniosła, poczem kazano dzieciom objaśnić, co obraz przedstawiał. W końcu zwrócono ich uwagę, jak wielką wdzięczność winne były swym matkom, i dano wreszcie należytą odprawę bajce o bocianie.

Potem nastąpił egzamin z arytmetyki, nie w nim zdaje się nie było godnego uwagi, prócz chyba, że wszystkie reguły wyprowadzane były *viva voce*. Od arytmetyki przeszedł p. Wolke do „małych rysunków“. Zapytał uczniów, co chcą, żeby narysował, kilku zawołało *leonem*. Zaczął więc rysować lwa, ale przypisał mu dziób, na co dzieci wołać zaczęły: *Non est leo—leones non habent rostrum!* Rysował potem

inne przedmioty, popełniając czasem błędy tak, iżby dzieci mogły go poprawiać. W następującem ćwiczeniu wprowadzono kostki, dzieci rzucały je i losem wybierano tego, który miał objaśniać rysunki. Rysunki przedstawiały różnych rzemieślników przy pracy, uczniowie objaśniali narzędzia i sposób ich użycia. Lekeya o oraniu i bronowaniu daną była po francusku, o wyprawie Aleksandra do Indyi—po łacinie. Czterech uczniów tłumaczyło ustępy z Curtiusa i Biblii Castaliona, które im odczytano. „Chłopcy ci, rzekł nauczyciel, przed rokiem nie umieli ani słowa po łacinie“. „Słuchacze, pisze Fredzio, zdawali się bardzo zadowoleni z łaciny, prócz dwóch czy trzech, którzy, słyszałem, mówili do siebie, że wszystko to jest dziecinną zabawką, i że gdyby dać uczniom Cyce-rona, Liviusza i Horacego, pokazałoby się dopiero, co warta jest łacina w Filantropinum“. Po egzaminie uczniowie odegrali dwie komedjki, jedną po francusku, drugą po niemiecku.

Większość gości, jak się zdaje, opuściła Dessau pod dobrem wrażeniem, szczególnie uderzała wszystkich przytomność umysłu i ożywienie dzieci.

O ileż Filantropinum w rzeczywistości usprawiedliwiało dobrą swą opinię? Z opowiadania Fredzja wyciągnąć możemy wniosek, że Basedow do ostateczności doprowadził swą zasadę: „Postępujcie z dzieckiem jak z dzieckiem, ażeby je jak najdłużej ustrzedz od zepsucia“, i że Filantropinum w rzeczywistości było niczem więcej, tylko dobrą szkołką dla dzieci. Zapewne żaden z trzynastu chłopców, poddanych eksperymentom Basedowa, nie miał więcej nad lat 10. To

też jeśli sądzić będziemy system Basedowa, jako przeznaczony dla *dzieci*—między rokiem szóstym a dziesiątym, to przyznać mu musimy niemałe zalety. W samym początku nauki zazwyczaj dawano dzieciom tak trudne zadania, zaniedbując jednocześnie ich właściwe zdolności, że prędko sam widok książki budził w nich odrazę i z każdej sposobności korzystały, aby uchylić się od pracy szkolnej. „Dzieci lubią ruch i wrzawę, mówi Basedow, i to jest wskazówką natury“. Tymczasem w większej części szkół dzieci siedzieć muszą bez ruchu nad książką tyleż godzin, co 17—18 letni młodzieńcy. Żywosć ich poskramia się kijem. Nie zwraca się wcale uwagi na ich upodobanie do ćwiczeń ręki i zmysłów, każe się im przykładac do przedmiotów, często przechodzących ich pojętność, a zawsze prawie niezdolnych wzbudzić w nich zainteresowania. Ktokolwiek uczył chłopców, wie z doświadczenia, jak trudno zmusić ich do zajęcia się czemkolwiek poważnie. Otóż trudność ta w wielu razach ma zapewne źródło w nawyknieniu do nieuważgi i uchylania się od pracy, nawyknienie, jakiego w sposób konieczny prawie nabierają uczniowie podczas suchej nauki początkowej. Basedow postanowił wszystko to zmienić, i w Filantropinum niewątpliwie cel ten osiągnął. Poznaliśmy już niektóre z jego środków, mających naukę czynić przyjemną. Gdzie tylko było to możliwe, odwoływał się do zmysłów, zmysły, szczególnie wzrok, starannie kształcone były za pomocą rysunków, strzelania do celu itp. Jedno z ćwiczeń, wyrabiać mających szybkość postrzegania, przypomina w szczególny sposób praktykę, stosowaną pó-

źniej w zgoła odmiennym systemie wychowania. Pokazywano na krótko obrazek, przedstawiający mnóstwo różnych przedmiotów, i chowano go, chłopcy ustnie lub piśmiennie opowiedzieć mieli, jakie przedmioty i w jakim porządku znajdowały się na obrazku. Otóż Houdin, jeśli się nie mylę, opowiada, że w Paryżu mali chłopcy kształcą się na złodziei w ten sposób, że, przechodząc szybko przed wystawą sklepową, starają się zauważyć i zapamiętać wszystkie znajdujące się na niej przedmioty. Inne ćwiczenia, stosowane w Filantropinum, odnosiły się do zawodów bardziej zaszczytnych. Uczniowie zaznajamiali się z pracą fizyczną tak grubszą, jak i wymagającą pewnej nauki. Każdy uczył się jakiegoś rzemiosła, jak stolarstwa, tokarstwa, a także obowiązany był do pracy takiej, jak np. młócenie zboża. Dobę dzielił Basedow w ten sposób: osiem godzin snu, osiem—na posiłek i zabawę, z ośmiu godzin pozostałych dla dzieci rodziców zamożnych przeznaczano się sześć na pracę umysłową i dwie na pracę fizyczną, dla dzieci zaś biednych odwrotnie—dwie godziny zajęć umysłowych i sześć—fizycznych. Rozwój ciała otaczano w Filantropinum szczególną troskliwością, po raz pierwszy tam wprowadzoną została do szkoły gimnastyka; chłopcy odbywali dalekie wycieczki piesze—był to początek zwyczaju, który dziś, jak sądzę, powszechnym jest w całych Niemczech.

Powiedziałem już, że Basedow okazał się wcale nieodpowiednim na kierownika wzorowej instytucji. Wielu z jego przyjaciół zgodziło się z Herderem, że nie zasługiwał on, iżby mu powierzano cielecia, a tem

mniej dzieci. To też prędko opuścił swe stanowisko, ustępując miejsca Campemu, który był jednym z gości na egzaminie publicznym. I Campe niedługo pozostał w Filantropinum, wkrótce przeniósł się do Hamburga, ażeby tam założyć szkołę, opartą na tychże zasadach. Znanym on jest do dziś ze swoich pism, z których „Młodszy Robinson Crusoe“ dotąd ogólnie jest czytany.

Czynnych było w Filantropinum kilku jeszcze ludzi wybitnych, jak Salzmann i Matthison poeta; a liczba uczniów podniosła się do 50 przeszło, zjeżdżali się zaś oni z różnych krajów Europy, od Rygi do Lizbony. Ale liczba ta nie daje właściwej miary zainteresowania, entuzjazmu prawie, jakie budził ten eksperyment. Pastor Oberlin zastawia koleczyki żony, ażeby złożyć ofiarę. Filozof Kant przepowiada, że z zaprowadzeniem wychowania zgodnego z naturą, wytworzy się nowa rasa ludzi.

Nadzieje te nie ziściły się. Wyznaje to sam Kant w jednym ustępie swej rozprawy „O pedagogice“:

„Są ludzie, którzy wyobrażają sobie, jakoby eksperyment w wychowaniu nie był koniecznym, jakobyśmy jedynie na podstawie rozumu sądzić mogli, czy program pewien okaże się dobrym lub złym. Doświadczenie pokazuje, iż w rzeczywistości otrzymujemy często coś zupełnie innego, niż spodziewaliśmy się. Widzimy też, że skoro eksperyment jest konieczny, jedno pokolenie nie może stworzyć zupełnego programu wychowania. Jedyna szkoła eksperymentalna, która do pewnego stopnia rozjaśniła nam dro-

gę, był to Instytut w Dessau. Tę zasługę przynajmniej przysnać mu trzeba, niezależnie od wielu jego braków, które pokażą się z pewnością, gdy otrzymamy ostateczny rezultat eksperymentu, a które dowodzą tego tylko, iż potrzebne są nowe doświadczenia. Była to jedyna szkoła, w której nauczyciele mogli stosować w całej rozciągłości własne plany i metody, i swobodnie porozumiewać się tak ze sobą, jak ze wszystkimi uczonymi ludźmi Niemiec.

Widzimy, że Kant mówi o Filantropinum, jako o rzeczy, należącej do przeszłości. Istotnie zamknięte ono zostało ostatecznie w r. 1793. Ale Kant sam przyznaje, że eksperyment nie był bez pożytku. Konserwatyści, rozumie się, nie zaniedbali wskazać, że wychowawcy Filantropinum pod żadnym względem nie przewyższali innych rówieśników. Jednakże jakkolwiek nikt twierdzić nie będzie, iżby Filantropinum w dziesiątej nawet części ziściło to, co obiecywał Basedow, i czego spodziewali się po niem „przyjaciele ludzkości“ w całej Europie, przysnać trzeba, iż wprowadziło ono pewne nowe idee, które z czasem wpływ swój wywarły, nawet na szkoły partyi przeciwniej. Co więcej; nauczyciele, którzy pracowali w Filantropinum, pozakładali nowe szkoły na tychże zasadach, w Niemczech i Szwajcaryi, jak Bahrd w Heidesheim, Salzmann, którego sławna szkoła Schnepfenthal do dziś jeszcze, zdaje się, pomyślnie się rozwija. Ich teorie zdobywały nowych wyznawców, między którymi najslawniejszym był Meierotto z Berlina.

O Basedowie samym niewiele zostaje do powiedzenia. Mieszkał przeważnie w Dessau, zarabiając na

życie lekcyami prywatnemi, przyczem często narażał sobie ludzi brakiem punktualności. Bawiąc w Hamburgu, umarł w r. 1790 po krótkiej chorobie, mając lat 67. Ostatnie jego słowa były: „Życzę sobie, iżby ciało moje było poddane sekcyi dla pożytku mych bliźnich“.

Basedow był pradziadkiem znanego lingwisty prof. Maxa Müllera. Syn Basedowa był „Regierungs-Präsident“ w Dessau, córka prezydenta urodzona w r. 1800 wyszła za mąż za poetę Wilhelma Müllera i była matką Maxa. Max Müller zamieścił biografię swego pradziadka w *Allgem. Deutsche Biogr.*

Nadto, jako źródła, wskazać można: Dr. Petru Garbovicianu, *Die Didaktik Basedows im Vergleiche zur Did. des Comenius*. 1887.—A. Pinloche. *L'éducation en Allemagne au 18 siècle: Basedow et le Philanthropinum*, (Paris, 1889).

PESTALOZZI.

(1746—1827).

Qui fecit per alium, fecit per se. Tak to prawo wkłada na nas odpowiedzialność za czyny, przez innych za naszą pobudką spełniane. Stosując tę zasadę szerzej, zwiększymy niezmiernie doniosłość wielkich pisarzy, gdyż pod wpływ ich podciągać możemy sfery, o których może wcale nie myśleli. Nikt więcej nie traci i więcej nie zyskuje na tem, jak Rousseau. Z jednej strony bowiem przypisać mu możemy zbrodnie Robespierre'a i Saint-Justa, z drugiej przez niego to Pestalozzi spowodowany został do oddania się uprawie ziemi i wychowaniu.

Mówiąc o Rousseau, jako reformatorze wychowania, pominęliśmy milczeniem życie jego, w którym każdy prawie szczegół osłabiałby wartość słów jego. Wobec Pestalozziego musimy przedewszystkiém poznać jego życie, ono bowiem było prawdziwem źródłem pism jego i najlepszy dla nich stanowi komentarz.

Jan Henryk Pestalozzi urodził się w Zurychu 1746 r. Ojciec odumarl go w piątym roku życia, wychowywał się wraz z bratem i siostrą pod opieką pobożnej i pełnej poświęcenia matki, a także wiernego sługi „Babeli“, który w ostatnich godzinach dodawał ojcu otuchy, przyrzekając, że zawsze przy rodzinie jego zostanie. Tak więc Pestalozzi korzystał z dobroczynnego wpływu, którego pozbawiony był Rousseau i jak się zdaje, Locke; mógł rozwinąć w sobie uczucia rodzinne, umysł jego nie kształcił się wyłącznie kosztem serca. Gdy uczęszczać zaczął do szkoły, był posmiewiskiem towarzyszy, którzy go przezwali „Dziwadłem z Domu Waryatów“, ale zyskiwał ich życzliwość swą bezinteresownością. Mówią, iż podczas trzęsienia ziemi, gdy nauczyciele i uczniowie uciekli z budynku szkolnego, Henryk zgodził się wrócić i przynieść, co każdy z kolegów chciał ocalić. Święta spędzał u dziadka, pastora wiejskiego, niedaleko od Zurychu, tu poznał warunki życia biednej ludności wiejskiej, przekonał się, ile zrobić może dla nich człowiek z dobrymi chęciami. Wycieczki te do dziadka wspominał zawsze, jako ważny czynnik w swoim wychowaniu. „Najprędzej dziecko nabywa bojaźni bożej, pisal, gdy widzi i słyszy prawdziwego chrześcijanina“. Przykład dziadka tak podziałał na niego, iż postanowił pójść w jego ślady, i poświęcił się studiom teologii¹⁾.

1) Podczas odwiedzin tych widział, ile cierpiały dzieci, pracujące w fabrykach. Spostrzeżenia te również ważną rolę odegrały w jego życiu późniejszym.

Już jako student, dał poznać Pestalozzi, iż nie jest zwyczajnym człowiekiem. W owym czasie żywy ujawniał się ruch umysłowy i moralny wśród studentów małego szwajcarskiego uniwersytetu. Kilku wybitnych profesorów, a szczególnie Bodmer, budziło cześć dla starych cnót szwajcarskich—skromnego życia i szlachetnego myślenia, grono studentów, wśród których przywódcą był Lavater, a Pestalozzi wybitną rolę odgrywał, stało się gorącymi reformatorami. Obywatele wielkich miast Genewy i Zurychu stali się istotnie klasą uprzywilejowaną, w myśl ich opinii władze genewskie potępiły *Contrat Social* i *Emila*. Wywołało to oburzenie w kole zurychskich studentów—reformatorów, a jakkolwiek organ ich, wychodzący pod nazwą *Monitora*, trzymał się zdaleka od polityki, niejaki Müller zamieścił w nim artykuł, napisany w wyrazach gwałtownych, który uznano za dowód istniejącego spisku. Müller ratował się ucieczką i skazany został na banicję. Pestalozzi i kilku jego przyjaciół zostało uwiecznionych. *Monitor* przestał wychodzić

W tym to *Monitorze*, który tygodniowo wydawał Lavater, o lat pięć starszy od Pestalozziego, znajdujemy jego pierwszą pracę. Występuje on tu, jako człowiek z aspiracyami. Nikt, powiada, nie może mu brać za złe wypowiedania swych życzeń. A „życzenie“ człowieka w 19 roku życia to zazwyczaj to samo, co nadzieje. Między innemi życzeniami wypowiada on takie: „Chciałbym, iżby ktoś w słowach prostych i dla każdego zrozumiałych, skroślił główne zasady wychowania, i żeby ktoś wspaniałomyślny wziął na siebie kosztą druku tak, iżby pu-

bliczność broszurę otrzymywać mogła darmo, lub za bardzo nieznaczną cenę. Potem księża powinni by rozdawać ją ojcom i matkom, tak iżby umieli wychować swe dzieci w sposób rozumny i chrześcijański. Ale, dodaje, może za dużo na raz żądam“.

Monitor zawieszony został, ponieważ „klasy uprzywilejowane“ widziały, iż znajduje się w rękach ich przeciwników. Pestalozzi wtedy i później żywo odczuwał ucisk, jakiego doznawali chłopi, o „uprzywilejowanych“ mówił, że chodzą na szczudłach, i że powinni zstąpić do ludu, jeśli chcą zająć stanowisko naturalne i pewne, ośmieszał ich w niektórych ze swych bajek jak np. w bajce „Ryby i szczupak“. „Ryby w pewnej rzece podały skargę na szczupaka, który szerzył między niemi wielkie spustoszenie. Sędzia, stary szczupak, oświadczył, że skarga ich była słuszną, i że dla wynagrodzenia ich odtąd co roku dwóm zwyczajnym rybom wolno będzie zostać szczupakiem.

W tym czasie Pestalozzi porzucił teologię i wziął się do prawa. Teraz, pod wpływem Rousseau, a raczej pod wpływem tęsknoty do życia prostego i „naturalnego“, która w pismach Rousseau znalazła najbardziej wymowny wyraz, Pestalozzi uczynił całopalenie ze swych rękopismów i postanowił zostać rolnikiem.

W postanowieniu tem zainteresowaną była inna jeszcze osoba. Zdarzyło się, iż, dzieckiem jeszcze będąc, zaszedł raz do jednego z pierwszorzędných sklepów p. Schulthessa, chcąc kupić sobie jakiś przedmiot zbytkowy, spotkał tam małą sklepową Annę Schulthesse, o lat siedem od niego starszą, która odradziła

mu robienie zbytków i skłoniła, żeby schował nazad pieniądze. Od dnia tego Pestalozzi i Anna polubili się ku wielkiemu niezadowoleniu jej rodziców. Zbliżyła ich bardziej jeszcze troska o wspólnego przyjaciela, młodzieńca imieniem Bluntschli, który umarł na suchoty. Przyjaciół ten, o trzy lata starszy od Pestalozziego, jak się zdaje, dobrze go rozumiał, i w ostatniej radzie, jaką mu dał umierając, zawarł przestrożę, której na szczęście dla ludzkości Pestalozzi nie usłuchał: „Ochodzę—mówił Bluntschli—a wy zostaniecie sami. Strzeż się wszelkiej karyery, w której mógłbyś się stać ofiarą swej dobroci i prawości, wybierz życie spokojne, w którym nie miałbyś żadnego ryzyka. Przedewszystkiem nie rozpoczynaj żadnego ważnego przedsięwzięcia, nie mając przy sobie człowieka, którego zimny rozsądek, znajomość rzeczy i ludzi, oraz wierność niewzruszona, mogłyby cię ustrzedz od niebezpieczeństwa, jakie grozić ci będą“.

Gdy przyjaźń z Anną Schulthess skończyła się zaręczynami, Pestalozzi przeniósł się na wieś w okolicy Bernu i tam rok spędził, ucząc się agronomii u człowieka, który głośny był wówczas jako postępowy gospodarz. Nowe jego poglądy Pestalozzi szybko sobie przyswoił. „Przyjechałem do niego, mówił, marzycielem poetycznym, jakkolwiek mając dosyć gruntownych i dokładnych wiadomości, poglądów i widoków w rzeczach polityki. Wyjechałem odeń równie wielkim marzycielem agronomicznym, jakkolwiek zaopatrzony w szerokie i dokładne pojęcia i plany, dotyczące rolnictwa“.

Podczas tego „roku praktyki“ utrzymywał korespondencję z narzeczoną, a listy obojga z tej epoki różnią się bardzo od zwykłych listów miłosnych. Siebie przedstawia Pestalozzi w sposób, z którego widać, iż umiał do pewnego stopnia przynajmniej sądzić tak, jak sądzili go inni. „Najdroższa moja, pisze, wady moje, które wydają mi się najważniejsze w położeniach, w jakich znajdować się mogę w życiu późniejszym są nieopatrzność, nieostrożność i brak przytomności umysłu w razie gdy spotykają mnie nieoczekiwane wypadki. Nie mówię o mojem wielkiem i niewątpliwie nagannem zaniedbaniu pod względem etykiety i w ogóle w rzeczach, które same przez się nie są ważne: pozna to każdy, kto mię pierwszy raz widzi. Muszę ci również wyznać otwarcie, droga moja, że obowiązki moje względem ukochanej towarzyszki niżej zawsze stawiać będę wobec obowiązków względem mego kraju, że jakkolwiek najczulszym będę małżonkiem tem niemniej, będę się musiał nieubłaganym okazać na łzy mej żony, gdyby odwieść mię niemi chciała od rzetelnego spełniania mych obowiązków jako obywatela, cokolwiekby to za sobą pociągać miało. Żona moja być powinna powiernicą mego serca, uczestniczką najskrytszych mych zamiarów. W domu moim panować winna zupełna i szczerą prostota. I jeszcze jedno. W życiu mojem nie zbraknie ważnych a niebezpiecznych przedsięwzięć. Nie mogę zapominać pierwszych mych postanowień—poświęcenia się w całości memu krajowi. Nigdy obawa ludzi nie powstrzyma mię od mówienia wtedy gdy widzieć będę, że dobro mego kraju wymaga, iżbym mówił. Serce

moje całe należy do mego kraju. Wszystko poświęcę ażeby ulżyć nędzy i cierpieniom mych współobywateli. Jakież następstwa mieć będą czyny, do których popycha mię siła nieprzeparta. Czyż zadaniom tym sprostan? Jakże silnem być musi uczucie obowiązku które zmusza mię odsłonić ci wszystkie możliwe niebezpieczeństwa. Droga moja, ukochana przyjaciółko, przedstawiłem ci szczerze mój charakter i moje zamiary. Zastanów się nad tem wszystkim! Jeśli właściwości mego charakteru, które wskazać ci za obowiązek sobie musiałem, zmniejszą twój dla mnie szacunek, jeszcze ocenić powinnaś mą szczerość, i nie myśleć gorzej o mnie dla tego, iż nie chciałem korzystać z twej nieznajomości mego charakteru, ażeby osiągnąć przez to spełnienie mych najserdeczniejszych życzeń“.

Młoda dziewczyna godną się okazała swego kochanka. „Taka szlachetność, taka wzniosłość charakteru wzrusza mię do głębi“—pisała mu. Z równą szlachetnością utwierdzała Pestalozziego w jego przedsięwzięciach i skutki ich bez szemrania zniosła w ciągu długiego bo 46-letniego pożycia.

Przejęty nowemi ideami o rolnictwie, sądził Pestalozzi, iż znalazł teraz właściwą drogę do zrobienia majątku. Wydzierżawił kawałek lichej ziemi około Birr niedaleko Zurychu, w banku jednym zdołał uzyskać pożyczkę i zamierzał uprawiać zboża i rośliny farbiarskie. We wrześniu 1769 r. ożenił się, a w pół roku potem młoda para zamieszkała w nowym domu, Neuhof, który Pestalozzi zbudował na swym kawałku ziemi.

Ale pomimo doskonałych pomysłów i dużego nakładu pracy, przedsiębiorstwo się nie powiodło. Bank wkrótce wycofał swą sumę, Pestalozzi nie przedstawił dla niego dostatecznej pewności. Mimo to przyjaciele żony nie dopuścili do natychmiastowej ruiny.

Ale wtedy jeszcze gdy nie miał najmniejszych powodów wątpić o powodzeniu swego przedsiębiorstwa, Pestalozzi zaczął wyrzucać sobie, że wogóle takimi rzeczami się zajmował. W cóż się obróciły jego myśli o ludzie? Czyż nie poświęcał całej energii wyłącznie na zdobywanie dobrobytu dla siebie i rodziny? Refleksye te z większą jeszcze wystąpiły siłą, gdy urodził mu się syn; odtąd myśli obojga ich zwróciły się ku wychowaniu. Poznał już dobrze, w jak opłakanym stanie znajdował się lud prosty. Czemże można go było podnieść z tego stanu?

Na pytanie to znajdował Pestalozzi jedną tylko odpowiedź: *przez wychowanie*. Dzisiaj wielu wydać się może, iż wychowanie o ile by powodzeniem uwieńczone zostało, musiałoby z chłopców uczynić pisarzy i kancelistów. Pestalozzi inne miał pojęcia. Rousseau wyzwolił go z pod wpływu Odrodzenia, wychowanie było dla niego czemś innem niż uczeniem z książek. Widział przed sobą dzieci najuboższych włóścian, i zapytywał się, co mogłoby je podnieść. Wiedza zdziałać tego nie mogła. „Nie o to szło, żeby wiedziały, czego nie wiedziały, ale żeby postępowały tak, jak nie postępowały“, droga zaś do dobrego postępowania wiedzie przez dobre uczucia. Jeśli poznają, iż ktoś je kocha i troszczy się, odpłacą wzajemian miłością i szacunkiem. Co więcej, nauczyć

je trzeba nie tylko szacunku dla starszych, ale i szacunku dla samych siebie. Nauczyć je też trzeba pomagać samym sobie i zarabiać na życie. Tak więc postanowił Pestalozzi przysparzać kilkoro dzieci najbiedniejszych, ażeby wychować je w atmosferze miłości, nauczyć pracy rolnej i tkactwa, która to praca w części przynajmniej (Pestalozzi był przekonany, że w całości) pokryć powinna kosztą ich utrzymania. Tak to gdy własny jego eksperyment nie powiódł się, rozpoczął eksperyment dla dobra innych, który także przysporzyć mu miał mnóstwo kłopotów.

W zimie 1774 r. przyjętą została do Neuhoft pierwsza grupa dzieci. Skutki, jakie to pociągnęło dla żony jego i małego czteroletniego syna, przytłumiłyby zapal filantropa mniej gorliwego. „Obecne położenie nasze przyczyniło wiele zmartwień mej żonie, pisał, ale nie zachwiać nas nie mogło w postanowieniu poświęcenia naszego czasu, sił i resztek majątku dla ułatwienia nauki i domowego wychowania dzieci z ludu“.

Z dziećmi temi, których z początku nie więcej było jak 20, Pestalozzi obchodził się jak z własnymi. W lecie pracowały z nim razem w ogrodzie i na polu, w zimie—w domu. Mało czasu poświęcano na lekcye właściwe, chociaż często dzieci uczyły się jednocześnie pracując rękami. Pestalozzi utrzymywał, że mówienie poprzedzać powinno czytanie i pisanie, wprawiał więc pupilów swoich rozmawiając z nimi o przedmiotach z życia powszedniego. Powtarzali też ustępy z Biblii i uczyli się ich na pamięć.

Po kilku miesiącach powierzchowność biednych tych istot, mówiono, zupełnej uległa zmianie, jakkolwiek żywione wyłącznie chlebem i jarzynami wyglądały silnie i zdrowo, na twarzy ich pojawił się wyraz miły, szczery i inteligentny, którego dotąd brakło im zupełnie. Postępy robiły tak w pracy ręcznej jak w połączonej z nią nauce, i jedno i drugie sprawiało im przyjemność. We wszystkim, co mówiły i robiły, znać było, iż rozumiały czułą troskliwość swego dobroczyńcy.

Eksperyment ten oczywiście zwrócił na siebie uwagę wielu, po roku jeden z przyjaciół Pestalozziego, Iselin z Bazylei, namówił go, iżby w *Efemerydzie* (dzienniku wydawanym przez Iselina) wydrukował „odezwę... o pomoc dla instytucji, której zadaniem było dawać wychowanie i pracę biednym dzieciom wiejskim“. W odezwie tej Pestalozzi podaje rezultaty swego doświadczenia. „Dowiodłem, mówi, że nie praca regularna powstrzymuje rozwój tylu dzieci biednych, ale ich życie nieporządne i pełne niepokoju, nędza jaką cierpią z jednej strony, z drugiej nadużycia, jakim się od czasu do czasu oddają, dzikie namietności rzadko powściągane, i rozpaczliwe położenie, jakiego często bywają ofiarą. Dowiodłem, że dzieci, które wskutek życia próżniaczego i włóczęgowskiego straciły zdrowie, siły i humor, zaprzagnięte do pracy regularnej, prędko odzyskują zdrowie i wesołość i szybko rosnąć zaczynają. Przekonałem się, że usunięte z nędznego otoczenia, prędko stają się dobre, uczciwe i sympatyczne, że najbardziej nawet zepsute wrażliwe są na dobroć, i że oczy dziecka od nędzy

przygasłe, zapalają się radością i zdziwieniem, gdy po wielu latach niedoli widzi łagodną, przyjazną dłoń, która się z pomocą do niego wyciąga; przekonujemy się też zatem, że gdy raz *pozyskamy serce dziecka możemy niezmiernie wiele uczynić dla jego rozwoju i wogóle moralnego charakteru*“.

Chciał więc Pestalozzi, ażeby dzieci ludzi najbiedniejszych wychowywane były w zakładach prywatnych, w których stosowane byłoby rolnictwo i przemysł, i gdzie uczyłyby się pracować wytrwale i sumiennie, większa część czasu poświęconą byłaby pracy ręcznej, z tą jednak łączyłaby się nauka i wychowanie. Prosi zatem o zasiłek na rozszerzenie utworzonego przezeń zakładu.

Zachęcony pomocą, jaką mu okazano, a bardziej jeszcze pobudzany przez swą miłość dzieci i własny zbyt sangwiniczny nastrój, Pestalozzi istotnie zakład swój powiększył. Następstwem tego było bankructwo. Wiele przyczyn złożyło się na to. Cokolwiek uczynić mógł z dzieci, nie mógł wychować rodziców, a były to po większej części włóczęgi z wadami, tej klasie ludzi właściwymi. Ze zwykłą u tego rodzaju ludzi przenikliwością przyszli do wniosku, że Pestalozzi jest na drodze do zrobienia majątku z pracy ich dzieci, nachodzili więc i zuchwale wymyślali Pestalozziemiu, często namawiali dzieci, ażeby uciekały w nowym ubraniu. Okoliczność ta dużo tłumaczy, ale była i inna przyczyna, może ważniejsza jeszcze. Była nią nadzwyczajna nieudolność Pestalozziego jako administratora. Nawet przemysłowe swe przedsiębiorstwo prowadził on w ten sposób, iż przynosić mu mu-

siało prędzej straty niż zyski. Sam mówi, że wbrew własnym zasadom, któreby nakazywały zaczynać od początku i oprzeć naukę na dobrej podstawie, dawał dzieciom do roboty rzeczy dla nich zatrudne np. prząść kazał cienkie nitki wprzód nim ręce nabrały pewności i wprawy na grubszych gatunkach, wyrabiać kazał muslin zanim nauczyły się tkąć grubszą wełnę. „Zanim się w tem zorientowałem, dodaje, wpadłem już głęboko w dług, i większa część majątku drogiej mojej żony poszła jak z dymem“.

Jaki układ zawarty był z wierzycielami, dokładnie nie wiemy. Dość, że dzieci zostały rozpuszczone, ziemię objęli wierzyciele, Pestalozzi jednak pozostał przy domu. Stało się to wszystko r. 1780.

Nastąpił teraz najsmutniejszy okres w życiu Pestalozziego—okres lat osiemnastu, lat najlepszych w życiu człowieka, a które Pestalozzi spędził w największej niedoli, wskutek biedy materyjalnej, zwątpienia i rozpacz w duszy. Gdy wpadł w kłopoty pieniężne, przyjaciele jego, opowiada sam, lubili go, ale nie wierzyli weń, „w okolicy mówiono powszechnie, że jestem człowiekiem straconym i że nie już dla mnie uczynić nie można“. „W domu wiejskim, aż nazbyt wytwornym, często brak im było pieniędzy, chleba, opału dla zabezpieczenia się od głodu i zimna“. „Lat osiemnaście—jakże to długi okres dla duszy takiej jak jego! pisze Palmer. Historya łatwo okres taki przeskakuje. Dziesięć, dwadzieścia, trzydzieści lat, różnica tylko w cyfrze, gdy nie stało się nic ważnego. Ale z jakimże udręczeniem widzieć musiał dni i lata upływające on, którego duch gorący wyrwał się do

pracy dla dobra ludzi, i nadaremnie wyczekiwał sposobności“.

Jednakże człowiek, który zawsze gotów był poświęcić się dla innych, znalazł teraz kogoś, i to obcego, kto chciał się poświęcić dla niego: służąca imieniem Elżbieta Naef, dowiedziawszy się o oplakanem położeniu mieszkańców Neuhofu, gdy właśnie dawny pan jej umarł, postanowiła przyjść im na ratunek. Zrazu Pestalozzi pomoc jej odrzucił. Nie chciał, iżby dzieliła z nimi ubóstwo, przy tem nie sympatyzował z rodzajem jej pobożności „ewangelickiej“. Ale gdy Elżbieta oświadczyła, że przyszła, ażeby zostać z nimi, gdy przekonał się Pestalozzi, że postanowienia jej zachwiać nie może, zgodził się, mówiąc: „Dobrze więc, zostań, a dowiesz się, że i w naszym domu Bóg gości“.

Pestalozzi lubił rozwijać niektóre ze swych pomysłów przed tą pobożną i pełną uczucia, choć niewykształconą kobietą. Była ona pierwowzorem jego *Gertrudy*, i o niej to pisał; „Boskie słońce drogę swą odbywa od rana do wieczora, a jednak oko nie odkrywa w nim żadnego ruchu, ani ucho—żadnego dźwięku. Gdy się nawet skryje za horyzontem, wiemy, że znów wszędzie i przyczyniać się będzie do wzrostu owoców na ziemi. Jakkolwiek to jest dalekiem jedno od drugiego, nie waham się powiedzieć, że słońce to obrazem Gertrudy, jak i każdej kobiety, która dom swój czyni świątynią żywego Boga i niebo sprowadza mężowi i dzieciom“ (*Lienhard und Gertrude*). Była ona nieocenioną w Neuhof, przywróciła dobrobyt całemu domowi. Później prowadziła gospodarstwo w

Yverdun i wyszła za mąż za jednego z Krüsi'ch, którzy byli pomocnikami Pestalozziego.

Pestalozziemu zostało jeszcze trochę przyjaciół, którzy nie wzgardzili marzycielem. Jednym z nich był Iselin, wydawca *Efemerydy*, namówił on Pestalozziego, i wkrótce w *Efemerydzie* pojawił się szereg spostrzeżeń p. t. „Wieczory Pustelnika“. Niewielu wydawców zgodziłoby się na drukowanie tych aforyzmów, nie zwrócili też one uwagi na siebie, jakkolwiek zasługiwały na to. „Były one owocem dotychczasowego życia—mówi Raumer—i zarazem mieściły nasiona przyszłości, plan i ideję przewodnią jego działalności pedagogicznej. Rysunek genialnego architekta zawiera w sobie jego dzieło, jakkolwiek może mu zbraknąć umiejętności dla wprowadzenia w czyn swojej myśli“.

Gdy „Wieczory“ przeszły prawie niepostrzeżenie, skłonili przyjaciele Pestalozziego, iżby napisał coś bardziej popularnego. Zabrał się więc do pracy nad powieścią, w której przedstawić chciał życie włościan, wskazać przyczyny ich opłakanego stanu, oraz środki zaradcze. Między wierszami starej książki rachunkowej, w nadzwyczaj krótkim czasie napisał pierwszą część „Leonarda i Gertrudy“. Książka ta która sama w sobie całość stanowi, i dzięki Iselinowi prędko znalazła nakładcę, odrazu zdobyła sobie niezmierną popularność—popularność, której pozbawić ją mógł tylko jej ciąg dalszy. W dziele artysty widzimy przedmioty rzeczywiste, odrysowane z zupełną wiernością, a jednocześnie nacechowane życiem, którem obdarza je technienie geniuszu, życiem, które nie

istnieje lub przynajmniej dla zwykłego oka nie jest widoczne w ich pierwowzorze. Takim właśnie znajdujemy przedstawione życie ludu szwajcarskiego u Pestalozziego. Zarys ogólny jest rzeczywiście zgodny z naturą, ale natura przedstawiona jest tak, jak ją widzi geniusz. Wszakże dla napisania dzieła takiego trzeba było czegoś więcej prócz geniuszu—trzeba było współczucia i miłości. W przedmowie do pierwszego wydania, autor mówi: „W tem co tu opowiadam, a co po większej części sam widziałem i słyszałem w ciągu mego czynnego życia, starałem się zawsze własnych moich poglądów nie mieszać z tem, co lud mówi, czuje, sądzi, w co wierzy i do czego dąży“. W jednym zaś z wydań późniejszych (1800) czytamy: „Wtedy, jak i teraz niczego dla życia mego nie pragnąłem, jak dobra ludu, który kocham, i którego niedoli współczuję, jak nikt nie współczuł, którego cierpienia z nim dzieliłem, jak niewielu dzieliło“.

Gdziekolwiek czytano po niemiecku, książka wzbudziła wielkie zainteresowanie, i jakkolwiek większość widziała w niej tylko dobrą powieść, znaleźli się też czytelnicy, zdolni lepiej znaczenie jej ocenić. Berneńskie Towarzystwo Rolnicze przysłało autorowi podziękowanie i złoty medal, uznano powszechnie w Pestalozzim człowieka, który rozumiał lud i wiedział jak mu dopomóc. Książka jest i pozostanie klasyczną, ale Pestalozzi w gorliwości swej szerzenia prawdy, dorabiał wciąż „dalsze ciągi“, których forma coraz mniej była popularną ¹⁾.

1) Ostatecznie książka składa się z czterech części, ogłoszonych kolejno w latach 1781, 1783, 1785, 1787.

Tu i owdzie znajdujemy wzmianki o spostrzeżeniach, jakie Pestalozzi zrobił podczas swych prób przemysłowych. „Miłość i cierpliwość, pisze, z jaką Gertruda walczyła z krnąbrnymi i zaniedbanymi małcami, były niepodobne prawie do wiary. Oczy ich biegały wszędzie tylko nie patrzyły na przedzę, tak iż nitki wychodziły to za grube to za cienkie. Psując tak przedzę, upatrywali chwilę gdy Gertruda nie patrzyła na nich, i całemi garściami wyrzucali materyał za okno, w końcu dopiero Gertruda dostrzegła podstęp wążąc wieczór robotę“. Tutaj wysławia Pestalozzi swą zasadę „doskonałej wprawy“. „Czego robić nie umiesz z zamkniętymi oczami, tego wogóle robić nie umiesz“.

„Gertruda, czytamy, nie mogła wcale metody swej w słowach wyrazić—bezwątpienia mówi tu Pestalozzi o sobie samym, ale jak Gertruda, niekiedy rzucił on uwagi, które sięgały do głębi całej kwestyi wychowania. Oto np. co Gertruda mówi do nauczyciela: „Powinieneś uczynić dla dzieci to, czego zaniedbali uczynić dla nich rodzice; czytanie, pisanie, rachunki nie jest to bądź co bądź, czego potrzebują. Pewnie, dobrze jest, iżby się czegoś nauczyły, ale najważniejszym jest dla nich, izby czemś były“. Gdy prawdę tę należycie zrozumieją nauczyciele, wychowanie będzie miało pewne widoki powodzenia.

„Jakkolwiek Gertruda wiele starań dokładała, iżby wcześniej w dzieciach rozwinąć wprawę ręczną, nie spieszyła się z uczeniem ich czytać i pisać, natomiast wcześniej ćwiczyła je w mówieniu, bo, jak objaśniała, nie ma to dla człowieka żadnej korzyści

umieć czytać i pisać, nie umiejąc mówić, skoro pisanie i czytanie są tylko sztuczną formą mowy. Nie używała nigdy względem dzieci tonu mentorskiego... i zdawało się, iż cała nauka, jaką dzieciom dawała, wypływała jedynie z jej własnej czynności. Skutek systemu był taki, iż dziecko każde było inteligentne, zręczne i czynne w stopniu, jaki tylko był możliwy w jego wieku i rozwinięciu“.

W książce tej przeprowadzoną widzimy myśl, iż wiedza jest bez wartości, o ile nie opiera się na działaniu. „Prędko przekonał się pastor, że wszelkie nauki, o ile zmierzają do prawdziwej mądrości i do ostatecznego kresu tej mądrości—prawdziwej religii, podporządkowane być powinny nieustannemu ćwiczeniu w praktycznych zajęciach domowych. Tak to bez wielu słów starał się wdrażać dzieci do spokojnego, pracowitego życia, i tem zakładać podstawy dla cichej czci Boga i miłości ludzi. Ku temu celowi każde słowo swych krótkich nauk religijnych wiązał z ich rzeczywistym codziennem doświadczeniem, tak że gdy mówił o Bogu i wieczności, zdawać im się mogło, iż mówi o ojeu i matce, o domu i rodzinie, słowem o rzeczach, które bardzo dobrze znali“. Tak budował na podstawie założonej przez nauczyciela, który „staranie miał o ich umysły, gdy on kształcił ich serca, przestrzegając, iżby wszystko, co wchodziło do nich, czyste było i jasne, jak cichy księżyc na niebie. Dla osiągnięcia tego uczył ich dokładnie patrzeć i słuchać i ćwiczył ich zdolność uwagi“.

Obok całej miłości dla dziecka, nie brakło w systemie Pestalozziego pierwiastku surowości. Utrzy-

mywał on, że „w wychowaniu człowieka miłość wtedy tylko jest pożyteczną, gdy w parze idzie z bojaźnią, człowiek bowiem nauczyć się musi wykorzeniać cierpiecie i ostry, a tego nie robi z własnej ochoty, tylko pod wpływem przymusu i długiego ćwiczenia“.

W końcu powieści „Książę“ wyznacza komisję dla zbadania rezultatów doświadczenia, a rozkaz jego tak autor określa: „Dla gruntownego zbadania w skład komisji egzaminacyjnej wejść powinni ludzie biegli w prawie i finansach, kupcy, duchowni, urzędnicy, nauczyciele i lekarze, *oprócz kobiet z różnych klas społecznych*, któreby powinny własnymi kobiecymi oczami rzecz całą poznać i przekonać się, że w podstawie jej niema żadnej utopii.“ Pod tym względem udziału kobiet Pestalozzi i nas jeszcze znacznie wyprzedził.

Tak więc w trzydziestym piątym roku życia Pestalozzi staje się autorem, i na tem polu usilnie pracuje przez następne lat sześć czyli siedem. Wielu ludzi genialnych ma jakiś cel naczelny, w którym skupia się cała ich różnorodna działalność, i to szczególnież zastosować można do Pestalozziego. Nigdy nie stracił on z oczu celu, który był jedynem dążeniem jego życia—podniesienia ludu, to zaś za możliwe uważał tylko za pomocą wychowania w ścisłejszem znaczeniu wyrazu, skorzystał więc z powodzenia pierwszej części *Leonarda i Gertrudy* dla rozpowszechnienia swoich idei o wychowaniu. W tej myśli ogłosił pracę p. t. *Krzysztof i Eliza, druga moja książka dla ludu* (1782), która była jakby komentarzem do *Leonarda i Gertrudy*. Ale publiczność pożądała zabawy nie nauki, skutkiem czego książka nie znalazła dobrego przyjęcia.

To popechnęło go, jak to już wzmiankowałem, do napisania dalszego ciągu *Leonarda i Gertrudy*, przez co nadwzględyl tylko pierwszy swój i jak się okazało, jedyny sukces w literaturze.

Dla spopularyzowania swych poglądów rozpoczął także wydawanie tygodniowego pisma p. t. *Dziennik Szwajcarski* i wydawał go regularnie w ciągu całego 1782 r., ale prenumeratorów było tak mało, iż po tym czasie zmuszony był pismo zawiesić. Nie wątpię ani trochę, że, jak mówi Guimps, w piśmie było dużo mądrych rzeczy, ale nie był to ten rodzaj mądrości, jakiego pożądamy czytelnicy gazet. Między innemi w *Dzienniku* swym pisał Pestalozzi: „Początkowy rozwój zdolności dziecka oprzeć się powinien na udziale dziecka w pracy domowej, pracę tę bowiem rodzice najlepiej rozumieją, najwięcej ich ona zajmuje i najlepiej jej potrafią nauczyć. Ale pomijając to nawet, praca mająca na celu zaspokojenie rzeczywistych potrzeb jest zawsze najlepszą podstawą wychowania. Pobudzenie uwagi dziecka, wyćwiczenie jego sądu, pozyskanie serca dla uczuć szlachetnych — oto, według mnie, główne cele wychowania, a jakże cele te pewniej osiągnąłoby się dały, jeśli nie przez wdrażanie dziecka jak można najwcześniej do różnych zajęć domowych“. Jak się zdaje więc, chciał Pestalozzi w tym czasie oprzeć wychowanie na pracy domowej i uczyć dzieci zajęć pożytecznych. Nie wiemy jednak, jakby zasada ta mogła być zawsze stosowaną. W *Dzienniku Szwajcarskim* znajdujemy też analogię rozwoju rośliny i człowieka. Analogia ta, często już przedtem zaznaczana, nigdy nie okazała się tak płodną, jak w rękach Pesta-

lozkiego i Froebła. W ustępie tym, cytowanym przez Guimpsa, czytamy: „Letni dzień nauczył mię tej prawdy, że człowiek, stworzony z prochu ziemi, rośnie i dojrzewa jak roślina, której korzeń tkwi w ziemi“.

Miedzy r. 1787 a 1797 Pestalozzi nie nie ogłaszał. Jakkolwiek był już sławnym, zawiązał stosunki z najznakomitszymi ludźmi Niemiec, jak Goethe, Wieland, Herder i Fichte, i uznany był za „Obywatela Rzeczypospolitej“ na równi z Benthamem, Tomaszem Payne, Wilberforcem Clarksonem, Washingtonem, Madisonem, Klopstockiem, i innemi mimo to wszystko głód cierpiał, i, co dość naturalne było przy ówczesnym stanie spraw publicznych i prywatnych, odczuwał silny upadek ducha. Jak widzieliśmy, całe życie swoje i pracę oparł on na religii, i to na religii jedynie dla nas możliwej—chrześcijańskiej, lecz uniesiony swym politycznym radykalizmem wątpić się zdawał w tym czasie, czy chrześcijaństwo było istotnie czemś więcej, niż najwyższą mądrością ludzką. W październiku 1793 r. pisał do jednego z przyjaciół w Berlinie: „Wątpię nie dlatego, iżbym w wątpieniu widział prawdę, ale że wszystkie doświadczenia mego życia wydarły mi wiarę z serca wraz ze wszystkimi jej dobrodziejstwami. Tak więc ulegając przeznaczeniu widzę w Chrześcijaństwie tylko najczystsza i najwznioślejsza naukę o zwycięstwie uszlachetnionej naszej natury, albo inaczej mówiąc, ziszczenie władzy rozumu nad zmysłami przez rozwinięcie najczystszych uczuć“. Takim był punkt najniższy, do jakiego upadła wiara Pestalozzkiego w okresie Rewolucyi, jednakże w rzeczach praktycznych wiara ta

zawsze jeszcze wyższą była niż u większości ludzi, którzy wtedy i potem uznawali się za chrześcijan.

W tymże czasie skarżył się: „Rolnictwo zabiera mi cały czas, z utęsknieniem wyczekuję zimy, która daje więcej chwil swobodnych. Życie moje jak cień przemija“. Miał już 46 lat i sądził, że nie dotąd nie zrobił. Jeszcze pięć lat miał czekać zanim znalazł sposobność do działania. Tymczasem zachęcony przez Fichtego przedsięwziął systematycznie wyłożyć swoje poglądy filozoficzne i po trzech latach wytężonej pracy wydał w r. 1797 „Badania nad biegiem natury w rozwoju [rodzaju] ludzkiego“. Dzieło to biograf jego Guimps nazywa „rozwlekłem i ciemnem“, a Pestalozzi sam przyznaje, że „nikt go nie zrozumiał“. Wszakże nawet w tej książce dużo znalazłoby się mądrych rzeczy, gdyby świat chciał się o nich dowiadywać, ale świat wówczas nie zajmował się Pestalozzim, który w końcu swej książki mówi, że „nie pytając, czym był winien lub nie, świat ten zmiażdżył mię żelaznym młotem, jak mularz miażdży niepotrzebny kamyk“. Jednakże nie był na prawdę zmiażdżonym i z czasem znalazło się jeszcze miejsce dla niego.

Jak poprzednio już zauważyłem, zdaje się zachodzić przeciwieństwo między myślicielem i działaczem, przynajmniej w sferze wychowania, tak iż rzadko znajdujemy ludzi znakomitych w obu kierunkach. Lecz pomimo całej swej niezdolności praktycznej Pestalozzi wielkim się okazał zarówno jako działacz i jako myśliciel. Nie tylko myślał on nad tem, co by robić należało, ale i sam robić usiłował. Pierwszą próbę w Neuhof, jak widzieliśmy, przedsiębrał sam jeden

200
tak samo jak i później w Stanz, ale następnie pracował wspólnie z innymi i sprawa cała stanęłaby w miejscu, gdyby nie uzyskał poparcia ze strony rządu, rodziców i własnych pomocników. Tak więc nie miał już nigdy zupełnej swobody działania, a przynajmniej swobody myśli, która tak piękne wydała owoce w epoce przymusowej jego nieczynności między 1780 a 1798 r. Słusznie więc postawić można pytanie, jakie stawa biograf jego Guimps, do jakich rezultatów w poglądach swych doszedł Pestalozzi wprzód nim po raz drugi zabrał się do czynu w r. 1798.

Pestalozzi znaleźć chciał środki podniesienia ludu z jego nędzy i upadku. Sądził on, że stan ten dopóty trwać będzie dopóki nie usunie się nędzy moralnej i umysłowej, tak więc jedyna nadzieja była w wychowaniu, które uczynić mogło lud lepszym i podnieść jego poziom umysłowy. Badając dzieci nawet klas najbardziej upośledzonych, znajdował w nich związki bogatych zdolności, uczuć, zamiłowań, powołań, które należycie rozwinięte dzieci te uczynić mogły rozumem i moralnymi istotami. Lecz to, co nazywano wychowaniem, nie z tego wszystkiego nie czyniło. Zamiast rozwijać szlachetniejszą część natury dziecięcej, zaniedbywało ją w zupełności. Dając dziecku cudzą wiedzę, cudze pojęcia i uczucia, kazało mu się tego wszystkiego „wyuczać”. W ten sposób „wychowanie” zabija tylko indywidualność dziecka, przygniatając je ogromem pożyczanych pojęć. Nauczyciel działa niejako z zewnątrz na wewnątrz. Pestalozzi chciał to zmienić, chciał, iżby wychowanie miało punkt wyjścia w duszy dziecka, i działało od wewnątrz

201
na zewnątrz. Opierając się na tej zasadzie, szukać zaczął środków rozwijania zdolności dziecka, i jak mówi, znalazł, że „Natura rozwija wszystkie władze człowieka przez ich ćwiczenia, doskonałą się one w miarę używania”. (*Wieczory Pustelnika*). Dla kształcenia zaś wyższych zdolności człowieka nie równać się nie może z rzeczywistymi stosunkami życia powszedniego. „Czyste uczucie prawdy i mądrości kształci się w ciasnym kole stosunków, wśród których żyjemy, wśród okoliczności, które są czynów naszych pobudką i tej pospolitej wiedzy, bez której nie robić byśmy nie mogli”. Tak, biorąc za punkt wyjścia potrzeby, dążenia i stosunki życia rzeczywistego, kojarzy on pracę fizyczną z umysłową, każe rozwijać przemysł równolegle z nauczaniem, warsztat łączyć ze szkołą. Co się tyczy samego nauczania nacisk kładł nieustannie na ważność gruntownego przyswajania początków, bez czego niemożliwym jest dalszy postęp. „Szkoła, mówi, przedstawia sztuczną metodę słów na miejsce prawdziwej metody Natury, która nie zna pośpiechu, lecz umie być cierpliwą”.

W streszczeniu tem doktryny Pestalozziego przed r. 1798 trzymałem się Guimpsa; twierdzi on, iż „Pestalozzi odkrył zasadę, z której wypływają prawa rozwoju człowieka, i która jest podstawową zasadą wychowania”. Zasadę Guimps w ten sposób formuluje: „Wszelka wiedza, użyteczne uzdolnienie, uczucia szlachetne, są wytworem indywidualności człowieka otrzymywanym pod wpływem rozwoju władz i zdolności przez Boga mu udzielonych i przyswajania pierwiastków świata zewnętrznego. Dla rozwoju tego i przyswajania ist-

nieje pewien naturalny i konieczny porządek, który szkoła po większej części w zupełności ignoruje“.

Wchodzimy teraz w okres nowy praktycznej działalności Pestalozziego. W r. 1798 Szwajcarya poddaną została wpływowi Francuzów. Wszystko przetworzonym zostało na modłę francuską, tak też zgodnie z istniejącym wówczas porządkiem we Francyi, cały zarząd Szwajcaryi powierzony został pięciu „Dyrektorom“. Pestalozzi był radykalistą i odrazu pióro swe oddał na usługi nowego rządu. Dyrektorzy chętnie przyjęli sprzymierzeńca takiego jak autor *Leonarda i Gertrudy* i powierzyli mu wydawnictwo dziennika, który rozpowszechniać miał w narodzie zasady rewolucyjne. Rozumie się, przypuszczali, że jak wszyscy, i on ma jakąś „prośbę“; ale gdy spytano go, coby chciał otrzymać, odrzekł, iż chce być tylko nauczycielem. Dyrektorzy a zwłaszcza Le Grand, szczerze się zainteresowali wychowaniem i chętnie zostawili Pestalozzemu swobodę działania w tej „nowej funkcji“, a także przyłożyli się do znalezienia funduszów, z których mógłby Pestalozzi utworzyć nowy Instytut w Aargau.

Ale wydawnictwo gazety i projekty nowego Instytutu prędko koniec znalazły. Kanton katolickie nie chciały zrzec się swych miejscowych swobód ani ulegać rządowi, złożonemu z ludzi, których uważali za heretyków albo i ateistów. W myśl więc apostołów oświecenia wojsko francuskie wkroczyło do owych kantonów i mordowało ludzi bez różnicy płci i wieku. Francuzi nie spodziewali się spotkać opór, to też ich „światło“ zamieniało się w błyskawice i gromy, które

na śmierć raziły każdego, kto nie chciał lub nie mógł przejrzeć. „Żołnierze nasi, mówi Michelet, dopuścili się okrucieństw w Stanz“. Okrucieństwa te popełniono w Stanz we wrześniu 1798 r. Dyrektorzy w ciichości je potępiali, jakkolwiek nominalnie przyjmowali za nie odpowiedzialność. Wszystko, co uczynić mogli, ograniczało się do zapewnienia środków życia dla „111 chorych starców, 169 sierot i 237 innych dzieci opuszczonych“. Le Grand zaproponował Pestalozzemu, iżby tymczasem zarzucił wszystkie swoje projekty i udał się do Stanz (nad jeziorem Lucernskim) dla zaopiekowania się opuszczonymi dziećmi. Pestalozzi oczywiście nie był człowiekiem, któryby mógł w sprawie takiej odmówić, i natychmiast zabrał się do dzieła. Parę budynków należących do klasztoru Urszulanek, bez ządania zgody zakonnic, oddano Pestalozzemu, sprowadzono rzemieślników i jak tylko urządzoną została jedna izba, Pestalozzi umieścił w niej 40 dzieci. Było to w styczniu 1799 r. w środku wyjątkowo surowej zimy.

Tak więc w okolicznościach mniej może niżby się zdawało nieprzyjaznych rozpoczęta została pięciomiesięczna próba czystego Pestalozzianizmu. Trudności materyalne były nadzwyczajne, z początku Pestalozzi ze wszystkimi dziećmi mieszkał w jednym pokoju. Prócz jednej służącej nie miał żadnych pomocników i sam spełniać musiał wszystko, nie wyłączając najniższych i najbardziej wstrętnych posług. Jak tylko warunki pozwoliły, powiększono liczbę dzieci do 80, część ich sypiała po za domem. Jakkolwiek jednak wielkie były trudno-

ści materyjalne, o wiele cięższe były te, jakie wypływały z nienawiści i oporu ludności. Dla niej Pestalozzi był nie filantropem, ale sługą dyabła, agentem bezprawnego rządu, który nasłał swoich żołnierzy i pozabijał rodziców tych biednych dzieci, innowiercą, który miał dzieła dokończyć i pozabijać dusze. Pestalozzi, który bohaterskie wysiłki robił dla ich dobra, dziwił się zaciekleści mieszkańców Stanzu, ale teraz wstecz spoglądając przyznać musimy, iż w danych warunkach był to objaw zupełnie naturalny.

A jednak pomimo niezmiernych wszelkiego rodzaju trudności Pestalozzi w końcu odniósł zwycięstwo. W ciągu pięciu miesięcy pozyskał serce dzieci, spowodował w nich przedziwną zmianę pod względem fizycznym, umysłowym i moralnym. „Jeśli gdziekolwiek stał się cud, to napewno tutaj—mówi Michelet—był on nagrodą silnej wiary, godnej podziwu potęgi uczucia. Wierzył, chciał i osiągnął.“ Jakąż to była wiara, którą Pestalozzi zwyciężył? Według Micheleta, stanął on przed temi zepsutemi i upadłemi dziećmi i rzekł im: „Oto człowiek jest dobrym“.

Jakkolwiek w powodzeniu tem znajdował zachętę i nagrodę, Pestalozzi nie byłby w stanie długo obowiązków tych spełniać. Miał już przeszło lat 50 i pewnie wkrótce by siły postradał, rzeczywiście zaczął już pluć krwią, gdy w czerwcu 1799 r. żołnierze francuscy, którzy przybycie jego do Stanzu spowodowali, teraz znowu zmusili go do usunięcia się. Cofając się przed Austryakami, chcieli mieć swój szpital w Stanzu i na ten cel zażądali budynków, które zajmował Pestalozzi ze swojemi dziećmi. Wskutek tego

wszystkie prawie dzieci zostały rozpuszczone, wówczas dopiero Pestalozzi myśleć zaczął o swem zdrowiu i udał się do jakichś kąpiel w górach. Ponieważ większa część poglądów jego, dotyczących nauczania, pochodzi z okresu w Stanz, więc o eksperymencie tym opowiemy szczegółowiej własnymi jego słowami. Oto, jak opisuje go w liście do przyjaciela swego Gessnera:

„Brak zupełny szkolnego wykształcenia w dzieciach moich najmniej mię niepokoił, albowiem wierzę w naturalne zdolności, jakimi Bóg obdarza najbiedniejsze nawet i najbardziej zaniedbane dzieci. Dawno zauważyłem, że w głębi grubej i skrytej natury, przy pozorach zupełnego niedołęstwa, kryją się często najcenniejsze zdolności, i teraz u tych biednych istot, któremi otoczony byłem w Stanz, prędko objawiły się wyraźne zdolności naturalne. Wiedziałem, jak dobrze zwykle potrzeby życiowe spożytkować można dla wyjaśnienia człowiekowi stosunków między rzeczami, rozwinięcia naturalnej jego inteligencji, urobienia jego sądu i rozbudzenia zdolności, które zakryte i tłumione przez grubsze pierwiastki natury naszej, okazać się mogą czynne i użyteczne wtedy dopiero, gdy otworzy im się pole swobodne. Celem więc moim było wydobyć na wierzch te zdolności i zastosować je do prostych okoliczności życia domowego, gdyż przekonany byłem, że tym sposobem wszystko się zrobi, że te właśnie zdolności naturalne usposobią serce i umysł moich dzieci do wszystkiego, czego dla nich mogą pragnąć. W nauczaniu jak w prowadzeniu gospodarstwa nie miałem

200

pomocników, prócz jednej służącej. Ale chcąc cel swój urzeczywistnić, nie mogłem inaczej postąpić. Nie było w świecie całym człowieka, któryby wejść mógł w zamiary moje odnośnie do nauczania i wychowania dzieci. Im bardziej wykształceni i uczeni byli ci, z którymi mógłbym mówić, tem mniej mię rozumieli, tem mniej zdolni byli w teoryi nawet przyswoić sobie te punkty wyjścia, z których wysnuć zamierzałem swoją działalność. Poglądy ich na sposób urządzenia i warunki mego przedsięwzięcia zgola różniły się od moich. Szczególnym zaś kamieniem obrazu była następująca okoliczność. Ja chciałem zupełnie obywać się bez wszelkich sztucznych środków pomocniczych, posilkując się tylko otaczającą dzieci przyrodą, ich codziennymi potrzebami i budzącą się coraz więcej samodzielnością. Nauczyciele wykształceni i uczeni nie podzielali tej myśli i nie wierzyli w jej urzeczywistnienie. Tymczasem na tej właśnie myśli zasadałem w całości powodzenie mej sprawy. Tak więc od pedagogów wykształconych nie mogłem spodziewać się żadnej pomocy, z ludźmi zaś prostymi i nieoświeconymi, rozumie się, nie było się po co łączyć. Brak mi było określonej i pewnej nici przewodniej, którą mógłbym dać w rękę jakiemukolwiek pomocnikowi, brakło faktu, wyraźnego przedmiotu, na którym naocznie pokazać mógłbym swoje idee i ich kierunek. W ten sposób zanim liczyć mogłem na cudzą pomoc, sam wprzód musiałem stworzyć fakt, istotę moich poglądów w czynie wyjaśnić. W tem zaś nikt mi pomóc nie mógł, sam sobie radzić musiałem.

201

„Przekonań swych nie mogłem oddzielać od swych celów. Właściwie w przedsięwzięciu swem dowieść chciałem, że wychowanie publiczne przyswoić sobie powinno te korzyści, jakie są udziałem wychowania domowego, i że jeśli pierwsze jakąkolwiek wartość posiada to o tyle tylko, o ile naśladuje sobą to ostatnie.

„Nauczanie szkolne nie zajmując całej duszy (co właśnie jest przedmiotem wychowania) i pozbawione związku z życiem domowym, według mnie, prowadzi tylko do metody sztucznego obozwładniania człowieka. Warunkiem wszelkiego dobrego wychowania jest, iżby oko macierzyńskie nieustannie, codzien i co godzina dostrzegać umiało najmniejszą zmianę w duszy dziecka, odgadywać ją z jego oczu, ust i czoła. W wychowaniu takim potrzeba, iżby wychowawca działał czystą siłą ojcowską przy współudziale ogółu stosunków domowych. Na tem to gmach swój budowałem. Każdej chwili, od rana do późnego wieczora dzieci z twarzy i ust moich czytać musiały, że serce moje do nich należy, że ich szczęście jest mojem szczęściem, ich radość — moją radością. Człowiek dąży chętnie do dobrego; dziecko chętnie posłuch daje dobremu; ale dobra tego ono pragnie nie dla ciebie, nauczycielu, nie dla ciebie wychowawco, ale dla siebie samego. Dobro, do którego je wiesz, niechaj nie będzie przypadkowym wynikiem twego kapryśnego nastroju, twojej namiętności; powinno być dobrem z natury swojej i takim się dziecku przedstawiać. A wprzód nim dziecko dobra tego zapragnie, uczuć powinno, że w jego położeniu i przy jego po-

trzebach niezbędną mu jest twoja wola. Dziecko pragnie tego, co je czyni innym przyjemnem; pragnie tego, co mu zaszczyt przynosi; pragnie tego, co wzbudza w niem siłę, co pozwala mu powiedzieć: „to umiem.“ Ale pragnienia te wzbudzisz w dziecku nie słowami, lecz całem swem postępowaniem, oraz przez uczucia i siły, które to postępowanie w niem wywoła. Słowa to jeszcze nie czyn, to tylko jasne pojęcie, świadomość tego czynu. Tak więc przedewszystkiem musiałem pozyskać zaufanie i przywiązanie dzieci. O ile to by mi się udało, reszty mogłem się na pewno spodziewać. Ale pomyśl, przyjacielu, w jakim byłem wtedy położeniu, jakie było usposobienie ludności i wychowawców, a zrozumiesz, z jakimi trudnościami walczyć musiałem... Z drugiej strony przecież same trudności mego położenia przedstawiały pewną korzyść dla moich celów. W położeniu takim musiałem być wszystkiem dla swych wychowawców. Od rana do wieczora byłem z nimi sam. Wszelką pomoc w potrzebach swych, wszelką naukę ode mnie otrzymywali bezpośrednio. Co tylko robiło się dobrego dla duszy ich lub ciała, było dziełem moich rąk. Ręka moja była w ich ręku, oczy moje w ich oczach. Łzy moje łączyły się z ich łzami, mój uśmiech towarzyszył ich uśmiechom. Byli po za światem, poza Stanzem — byli ze mną, i ja byłem z nimi. Nie miałem ani swego domu, ani przyjaciół, ani sług, miałem tylko wychowawców. Gdy byli zdrowi, znajdowałem się wśród nich; gdy chorowali siedziałem u ich łóżka. Spałem z nimi razem. Wieczór ostatni kładłem się do snu, pierwszy rano wstawałem. Modliłem się z nimi,

i uczyłem ich gdy już byli w łóżku, dopóki nie zasnęli — tak chcieli sami. Pomimo ciągłego niebezpieczeństwa zarażenia się, starałem się usunąć ich nałogową nieczystość ciała i odzieży. Zato tyle jednak uzyskałem, że wychowawcy, a szczególnie niektórzy, zwolna tak silnie przywiązali się do mnie, że protestowali słysząc wygłaszane przez rodziców lub znajomych niedorzeczne lub lekceważące sądy o mnie. Czuli oni, że ludzie sądzili mnie niesprawiedliwie, i można powiedzieć, za to dzieci wdwojnásób mnie jeszcze kochały... Dzieci często chorowały, a stan wielu pogarszał się jeszcze wskutek mieszania się rodziców. „Ach dziecko moje, jakże schudłeś, jakże tu ciebie żywią, tak, to i w domu mogę cię wyżywić, chodź ze mną do domu.“ Tak, wszedłszy do izby, w obecności wszystkich, głośno wyrzekały matki, które dotąd wałęsały się z dziećmi po świecie, wyprasząc jałmużnę. Szczególnie straszno były dla mnie niedziele i święta. Wtedy ojcowie i matki, bracia i siostry, całą gromadą schodzili się do zakładu, i zasiadłszy z dziećmi po kątach lub wyprowadziwszy je na ulicę, rozmawiali z nimi płacząc, wskutek czego i wychowawcy płakać zaczęli i uczuwali tęsknotę za domem. Stąd przez kilka miesięcy, nie było święta, ażeby wielu dzieci nie skuszono do ucieczki do domu, ale przychodziły zato nowe. Wreszcie zakład stał się jakimś gołębnikiem, do którego wciąż jedni wlatali, inni wylatali. Zostawiając dzieci w zakładzie, wyobrażali sobie rodzice, że tem mnie osobiście wielką łaskę robią, tak samo zapatrywali się i wychowawcy; wielu zapytywało się kapucynów i innych osób, czyż nie mogę już sobie in-

nym sposobem na życie zarobić, skoro tak wiele mi zależy na zatrzymaniu dzieci w zakładzie. Ludzie ci przekonani byli, iż pracę tak ciężką podejmuję z powodu ubóstwa, wskutek tego zachowywali się względem mnie lekceważąco... Kilka miesięcy przeszło, zanim radości tej doznałem, że ten i ów ojciec lub matka uściśnęli mi rękę, patrząc w oczy z wyrazem wdzięczności. Dzieci jednak opamiętały się wcześniej od rodziców. Zauważyłem już wtedy, że niektóre płakały, jeśli rodzice przychodząc lub wychodząc z zakładu nie witały lub nie żegnały się ze mną. Wielu z wychowanców czuło się w zakładzie lepiej niż w domu; jedno żyły wśród ciągłych kłótni i sprzeczek, nie miały ani chwili spokoju i szczęścia; inne po kilka dni nie widziały chleba; innym jeszcze dokuczała macocha i niesłusznie je biła. Ale to nie przeszkadzało, że na drugi dzień też same dzieci opuszczały mnie z takimi matkami. Inne przecież (i takich było dosyć) przeciwnie, rozumiały prędko, że mogą się u mnie czegoś nauczyć i dojść do czegoś, wierne też pozostały w swem przywiązaniu i miłości dla mnie, jakie okazały z samego początku. Po pewnym zaś czasie okazywały mi one takie przywiązanie, takie szczere uczucie, że przez współzawodnictwo wiele innych naśladowało ich przykład, chociaż uczuć takich nie miało. Te, które uciekły do domu, były to oczywiście dzieci najgorsze i najmniej zdolne. Zauważyłem przytem, że wyciągano je ode mnie wtedy, gdy pozbyły się już robactwa i łachmanów. Z tą też myślą wchodziły one do zakładu, ażeby się tu oczyścić i przyodziać, a potem uciec do domu.

„Bądź co bądź, zakład pomału wzrastał i w 1799 r. liczył już 80 wychowanców. Większość ich miała dobre, a niektórzy świetne zdolności. Nauka była dla nich czemś zupełnie nowem, niektórzy, jak tylko przekonali się, że są w stanie coś zrobić, objawiać zaczęli nadzwyczajną pilność. Dzieci, które nigdy w życiu nie miały w ręku książki, które zaledwie umiały *Ojciec Nasz* i *Zdrowaś Marya*, po kilku tygodniach zrobiły takie postępy, że z największem zainteresowaniem uczyły się czytać i pisać, i to bez przerwy prawie od rana do późnej nocy. Po kolacyi, gdy zapytałem: „Dzieci co wolicie teraz, spać czy uczyć się?“ — zwykle, w początkach zwłaszcza odpowiadały: Uczyć się! Później zresztą, gdy dzieci musiały wcześniej wstawać, zapal ten ochłodził. Jednakże niepodobna było w tym czasie urządzić lekcyi systematycznych. Pomimo całej miłości i poświęcenia dla nich nie mogłem każdego wychowanka podnieść ze zdziczenia, i zakład cały do porządku doprowadzić. Do tego trzeba było jeszcze znaleźć jakąś wyższą podstawę i niejako stworzyć ją. Przedtem zaś nie można było należycie zorganizować ani karności, ani nauki, ani gospodarskiej strony zakładu. Ale i nie pragnąłem tego. Wszystko to powinno się było samo rozwinąć ze stosunku mego do dzieci, a nie z jakiegoś powziętego naprzód planu. Szukałem wyższej podstawy, sił wychowawczych. Szło mi o to, iżby wszystko to wytworem było podniesionego nastroju zakładu, szarmonizowanej pilności i czynności samych wychowanców; wszystko wpływać miało z ich samej istoty, ich potrzeb i wzajemnych stosunków. Wogóle nie mogłem za punkt

wyjścia przyjmować względów ekonomicznych lub jakiegobądź innych zewnętrznych, ażeby swoich chłopców i dziewczęta wyprowadzić z błota i nędzy ich życia, skutkiem których upadli i zgrubieli moralnie. Nie można było odrazu, od początku serce ich uszlachetnić przez zaprowadzenie ścisłego porządku zewnętrznego albo przez powtarzanie im przepisów i prawideł. Wobec zepsucia i wyuzdania dzieci, postępując w ten sposób prędzej odstręczyłbym je od siebie, ich dziką przyrodzoną siłę zwrócił przeciwko swym celom. Koniecznem było naprzód rozbudzić w nich i ożywić ich wewnętrzne ja, ich dobry i moralny nastrój, i przez to dopiero można było uczynić je uważnemi i posłusznemi zewnętrznie. W gruncie rzeczy dążenia moje sprowadzały się do tego, iżby rozbudzić w dzieciach braterskie uczucia jednych względem drugich, opierając się na ich uczuciach i siłach pierwotnych i przy wspólnem pożyciu. Chciałem w zakładzie zaszczyć prostotę i nastrój stosunków rodzinnych tylko na większą skalę, i wtedy dopiero na podstawie takiego życia i wypływającego zeń nastroju, rozwijać wogóle uczucie obowiązku i moralności. I cel ten dosyć szczęśliwie osiągnąłem. Wkrótce wszystkie (około 70) tak rozpuszczone dzieci biedaków żyły ze sobą w spokoju i miłości, zachowując ze sobą serdeczny stosunek, jaki rzadko tylko spotykać można w rodzinach między braćmi i siostrami.

„W postępowaniu swem wychodziłem z tych zasad: staraj się naprzód rozszerzyć współczucie dzieci, zaspakajając codzienne ich potrzeby, staraj się rozbudzić w nich miłość i litość i z uczuć tych podstawę

uczynić dla ich nastroju, doświadczenia i postępów, w uczuciach tych umacniaj ich i wychowuj. Potem naucz je pewnych sposobów zewnętrznych, ażeby dziecko mogło swobodnie dobre swe zamiary w czynie zastosowywać w swem otoczeniu. W końcu dopiero wystąpić możesz z owym niebezpiecznym znakiem dobrego i złego — ze słowem. Słowo swoje łącz zawsze z codziennemi zdarzeniami, opieraj je i objaśniaj przez to, co dzieje się wewnątrz i zewnątrz wychowawców: w ten sposób rozwiniesz w nich prawny i moralny pogląd na życie i stosunki. Ale gdybyś miał nocy niedosypiać dla tego, ażeby powiedzieć im w dwóch słowach to, dla wyjaśnienia czego inni potrzebują dwudziestu słów, to nie żałuj tych nocy bezsennych. Wychowawcom swoim wytłumaczyłem ogromnie wiele; nie uczyłem ich ani moralności, ani religii, ale gdy siedzieli tak cicho, że słyszeć można było ich oddechy, wówczas pytałem: Dzieci, czyż można oszukiwać swego ojca? czyż to dobrze całować się ze mną, a potem za plecami robić to, co mi sprawia przykrość? Gdy mowa była o nieszczęściach kraju, a dzieci były wesołe i czuły się szczęśliwe, mówiłem: Jakże dobry jest Bóg, że daje ludziom serca współczujące! ...Przycisnąwszy do piersi któregoś z czulszych wychowawców, pytałem już w pierwszych miesiącach: Czy niechciałbyś żyć jak ja w kole biednych, nieszczęśliwych, wychowywać ich, pracować nad ich wykształceniem? O Boże, jakże podnosiły się wtedy ich uczucia, oczy napędliały się łzami, gdy odpowiadali mi: Jezu, Maryo! ach, gdybym mógł tego dostąpić! Szczególnie uszlachetniająco działała myśl, że i oni

nie zawsze żyć będą w nędzy, że sami kiedyś zjawiają się wśród współobywateli, ale zdobywszy już naukę, tak iż będą mogli być im użyteczni i na szacunek ich zasłużyć... Widziałem jak w dzieciach rosła jakaś siła wewnętrzna, i to ogólniej, aniżeli się spodziewałem, siła, której objawy często wzruszały mnie i dziwiły. Gdy spaliło się miasto Altdorf, zebrałem dzieci i przemówiłem do nich: Altdorf spaliło się, w tej chwili może setki dzieci są bez dachu, bez chleba i bez ubrania. Czy nie zgodzilibyście się poprosić zwierzchności, ażeby do naszego domu przyjęto ze 20 tych biedaków? Dotąd jeszcze widzę, jak byli wzruszeni i wołali: Ależ tak, o Boże, tak, tak! Ale, powiedziałem dalej, pomyślcie dzieci, czego żądacie: nasz zakład nie dostaje tyle pieniędzy, ilebyśmy chcieli, i niewiadomo, czy z powodu tych biedaków dadzą nam tyle, ile by dla nich potrzeba. Może się okazać, że z ich powodu będziecie musieli więcej pracować i nie jednego wam zbraknie. Nie mówcie więc, że chcecie ich przyjąć, nie mówcie, że szczerze i dobrowolnie narazić się chcecie na pracę i większy niedostatek. Powiedziałem to tonem stanowczym, kazałem dzieciom powtórzyć chcąc się upewnić, że dobrze rozumieją, jakie skutki mieć może ich propozycja; ale obstawali przy swoim i powtarzali: Tak, tak! chociaż gorzej jeśdź będziemy, więcej pracować i oddamy część naszego ubrania, mimo to będziemy zadowoleni jeśli tu przyjdą. Niektórzy emigranci z Grison dali mi kilka talarów dla dzieci. Zwołałem je i powiedziałem: Dzieci, ludzie ci opuszczają swą ojczyznę, niewiedząc może, czy jutro będą mieli gdzie głowę

schronić i czem się pożywić i oto czynią dla was ofiarę — idźcie, podziękujcie im. Dzieci były do głębi wzruszone, emigranci głośno płakali. Tak to wprzód nim uczniom mówiłem coś o cnocie, rozbudzałem w nich żywe jej uczucie; za błędne bowiem uważałem mówić im o rzeczach, których nie byli w stanie rozumieć... Z drugiej jednak strony o ile między dziećmi trafiały się wypadki grubiaństwa i okrucieństwa, byłem surowym i używałem kary cielesnej.

„Drogi przyjacielu! zasada pedagogiczna rządzenia duszą i sercem całej gromady dzieci jedynie siłą słowa, nie uciekając się do kary cielesnej, możliwą jest, rozumie się, względem dzieci szczęśliwych i w lepszym znajdujących się położeniu. Ale jeśli chcemy dojść do czegoś z gromadą małych nędzarzy, w ich wieku, gdy otrzymać chcemy rezultat pewny i prędkie środkami prostymi — w podobnych okolicznościach istotną korzyść przynoszą kary cielesne, a przytem ani trochę nie zmniejszają zaufania wychowawców względem wychowawcy. Bo przecież nastrój i kierunek myśli u dzieci nie zależy od tych pojedynczych i rzadkich wypadków: uczucia ich względem ciebie określa mnóstwo faktów, powtarzających się codziennie i co godzina: twoje przymioty duchowe, życzliwość lub niechęć dla nich; i gdy opinia twoja raz się w nich ustaliła, ogólny nastrój serdeczny nie nie ucierpi od kary, jaką wymierzysz. Dlatego to kary, przez ojca lub matkę wymierzane, rzadko zły wpływ mają na dziecko. Co innego kary stosowane przez nauczycieli szkolnych lub innych, ludzie ci nie pozostają z uczniami dzień cały w stosunku serdecznym, nie tworzą z nimi jednej ro-

dziny, nie mają oni gruntu do oparcia, tj. tysiąca szczegółów, które jedną i przywiązują serca dziecięce, to zaś czyni ich zupełnie obcymi, różnymi od tego, który całem życiem swem związany jest z dziećmi. Żadna z kar moich nie wywoływała oporu. Ach, dzieci cieszyły się, gdy po chwili wyciągałem do nich rękę i całowałem je. Z uśmiechem oświadczały, że nie gniewają się, że zadowolone są, iż je wybiłem. Jeden szczególnie wypadek tego rodzaju był godny uwagi. Jeden z wychowanców, których najbardziej lubiłem, nadużywał mej miłości i odgrażał się innemu. To mię oburzyło, i mocno dałem mu uczuć swe niezadowolenie. Zdawało się, iż chłopiec umrze z rozpacz, płakał przez kwadrans bez przerwy; gdy zaś wyszedłem z pokoju, podszedł do chłopca, który skarżył się na niego, przeprosił go i podziękował mu, że powiedział mi o jego złem postępowaniu. Przyjacielu? wszakże to nie była komedia, dzieciak przedtem nic podobnego nie widział. Drogi przyjacielu! uderzenia moje nie mogły na wychowancach złego wrażenia sprawiać dla tego właśnie, że przecież cały dzień byłem wśród nich ze swoją miłością, i cały im się oddawałem. Me-go postępowania źle sobie nie tłumaczyli, bo wątpić nie mogli o mojem sercu. Ale wątpili rodzice, przyjaciele, goście odwiedzający i pedagodzy. I było to naturalne. Ale nie dbałem o nikogo i o nic, chciałem tylko, żeby mię zrozumieli moi wychowañcy. Robiłem też wszystko, co mogłem, ażeby dzieci jasno i wyraźnie pojmowały przyczyny moich postępów, gdy cokolwiek uwagę ich zwróciło lub obudziło namiętności. To, przyjacielu, prowadzi mię do kwestyi mo-

ralnego postępowania w całej jego rozciągłości, w wychowaniu domowem.

„Całe elementarne wychowanie moralne zasadza się wogóle na trzech punktach: Na wytwarzaniu moralnego nastroju zapomocą czystych uczuć, na ćwiczeniu uczniów w panowaniu nad sobą i w wytrwałości pod względem dobra i prawdy, i wreszcie na wyrabianiu moralnych pojęć przez rozbieranie i porównywanie prawnych i moralnych stosunków, w jakich wychowanec znajduje się pod wpływem okoliczności. Drogi przyjacielu! mówiłem ci już o szczegółach, dotyczących dwóch pierwszych wymagań. Co się tyczy metody mojej wyrabiania w wychowancach wyobrażeń i pojęć o prawie i obowiązku, to była ona bardzo prosta i, jak w dwóch poprzednich wypadkach, opierała się na codziennych spostrzeżeniach i doświadczeniach dzieci w ich własnej sferze. Np. gdy rozmawiali lub hałasowali, odwoływałem się do ich uczucia i pytałem: powiedzcie, czy mogę tak was uczyć? Nie zapomnę póki życia, jak silne w nich było i żywe poczucie prawa i słuszności, i jak uczucie to podnosiło i umacniało ich wolę. W każdym zdarzeniu zwracałem się do wychowanców, do ich uczucia. Doprowadzałem ich do swobodnego wypowiedzania opinii, najczęściej podczas spokojnych godzin wieczornych. Gdy np. mówiono we wsi, że w zakładzie źle ich żywią, pytałem: Dzieci, powiedzcie sami, czy dobrze by to było przyzwyczaić się do życia, na jakie później przy całej pracy i pilności nie bylibyście w stanie zarobić? Czyż brak wam tutaj rzeczy niezbędnych? Powiedzcie sami, czy słusznie i rozsądnie postępując, można robić

dla was więcej? Czyż chcecie, ażeby pieniądze, które teraz służą na utrzymanie 70—80 dzieci wydawano na 30—40? czy byłoby to dobrze? Tak samo postąpiłem, gdy we wsi opowiadano, że obchodzę się z uczniami zbyt surowo. Przemówiłem zaraz: Dzieci, wiecie, jak mi drogie jesteście, ale sami powiedzcie, czy chcecie, bym was nie karał? Czy bez bicia możnaby doprowadzić was do tego, iżbyście się odzwyczaili od złych nałogów, które się w was zakorzeniły? Bez darcia za uszy nie myślicie nawet o tem, co wam mówię. Sam byłeś świadkiem przyjacielu, jak wołali: „Boże, nie pozbawiaj nas bicia,“ jak szczerze prosili mnie nie oszczędzać ich gdy zawinią...

„Przyjacielu, wyłożyłem ci pogląd swój na rodzinny charakter szkoły oraz sposoby, jakich używałem do rozwiązywania tego zagadnienia. Teraz przedstawię ci niektóre z istotnych zadań mojego nauczania. Jeden tylko znałem porządek, metodę i sposób nauki i innych mieć nie chciałem, a mianowicie takie, które bezpośrednio wynikają z przekonania dzieci o mojej dla nich miłości. Nauczanie samo podporządkowywałem wyższemu celom, starając się budzić w uczniach lepszy sposób myślenia, i działać na nich przez te stosunki naturalne, w jakich żyli ze sobą i pod moją opieką... Wogóle niewielkie znaczenie nadawałem nauce słów, nawet gdy były wyjaśniane. Szło mi o to, ażeby szkoła i warsztat jedno stanowiły. Ale nie mogłem urzeczywistnić tego narazie, zważywszy iż nie miałem pomocników, materyału, ani narzędzi. Na krótko zaledwie przed zamknięciem zakładu, kilkoro dzieci zaczęło prążyć; wcześniej też przekonałem się,

że zanim połączenia takiego szkoły z warsztatem można będzie dokonać, koniecznem jest, iżby uczniowie wykształcili się w każdej czynności oddzielnie — tak w czytaniu, jak w pracy ręcznej. Ale wtedy już na pracę dzieci zapatrywałem się nie tyle jako na źródło dochodu, lecz raczej jako na ćwiczenie, które rozwijając ich zręczność i siłę kiedyś dopomódz im mogło w zarabianiu na życie. Podobnie sądziłem, iż to, co uważa się zwyczajnie za naukę, powinno być właściwie ćwiczeniem zdolności, czułem zarazem jak ważnem jest ćwiczenie uwagi, spostrzegania i pamięci, tak iżby te władze rozwinęły się wprzód nim w grę wejść władza sądzenia i rozumowania; tym sposobem, sądziłem, najłatwiej zapobiedz można wytwarzaniu owych powierzchownych i zarozumiałych mędrków, których fałszywe sądy często szkodliwsze są dla szczęścia i postępu ludzkości, aniżeli nieświadomość ludzi prostych, ale ze zdrowym rozsądkiem. Kierując się temi zasadami, mniej starałem się z początku uczyć dzieci sylabizowania, czytania i pisania, a więcej o to, iżby przez te ćwiczenia umysł ich pobudzić do możliwie pełnego i wszechstronnego rozwoju.

„W historii naturalnej wkrótce byli w stanie przez własne obserwacye na roślinach i zwierzętach uzupełniać to, czego ich uczyłem. Jestem zupełnie przekonany, że postępując tą drogą, prędko nietylko zaopatrzyłbym ich w zasób wiadomości, jaki w każdym położeniu byłby im pożyteczny, ale nadto uzdolniłbym ich tak, iż mogliby sami wykształcenie swe dalej prowadzić przez własne obserwacye i doświadczenia; a to wszystko osiągnąłbym nieprzekraczając

bynajmniej tej ciasnej sfery, w jakiej siłą okoliczności żyć im było przeznaczone. Uważałem za niezmierne ważne zachęcać ludzi, ażeby się sami uczyli i dawać im możność swobodnego rozwoju. W ten tylko sposób urzeczywistnia się i objawia cała różnorodność indywidualnych talentów.

„Wymagałem od dzieci, ażeby wszystkiego uczyły się do stopnia doskonałości, nie wolno im było nie trafić z tego, co raz przyswoili; tak np. nie mogli zapomnieć wyrazu, którego się raz nauczyli, albo pisać źle literę, która raz była napisaną dobrze. Byłem cierpliwy bardzo z dziećmi słabemi lub powolnemi, ale bardzo surowy z temi, które robiły coś mniej dobrze niż były w stanie.

„Sama liczba i nierówność dzieci ułatwiała mi zadanie. Jak w rodzinie dzieci starsze lub zdolniejsze lubią pokazywać co umieją braciom i siostram, i dumne są i szczęśliwe gdy mogą na chwilę zająć miejsce matki, tak i moim dzieciom przyjemność sprawiało gdy mogły czegoś inne nauczyć. Budziło się w nich jakieś poczucie honoru, uczyły się dwa razy lepiej same, gdy powtarzały lekcję młodszym. W ten sposób prędko wśród dzieci samych miałem pomocników i współpracowników. Ucząc sylabizowania z pamięci trudnych wyrazów, dziecku, które nauczyło się dobrze, pozwalałem uczyć inne tychże sylab. Pomocnicy ci z pomiędzy dzieci, których od początku sobie wykształciłem, i którzy metodę moją krok za krokiem obserwowali, bez wątpienia pożyteczniejsi mi byli, aniżeli mógł być jakikolwiek nauczyciel wykwalifikowany.

„Ja sam uczyłem się od dzieci. Cały nasz system był tak prosty i naturalny, iż trudno by mi było znaleźć nauczyciela, który uważałby za godne siebie uczyć i wychowywać tak, jak ja to robiłem...

„Takie były moje marzenia; lecz w chwili, gdy zdawało mi się, że są bliskie urzeczywistnienia, musiałem opuścić Stanz“.

Wysiłki bohaterskie nie mierzą się czasem, wartość czynów ludzkich nie zależy od czasu, przez jaki się dokonywają. Pięciomiesięczny eksperyment Pestalozziego w Stanzu okazał się jednym z najważniejszych wypadków w dziejach wychowania. Był już pewnym teraz, iż znalazł prawdziwą drogę wychowywania dzieci, i „wydobywania przez to żebraków z gnojówki“; gdy zaś poznał drogę właściwą, miłość ludzi pobudzała go do pracy na tej drodze. Ale jakże się miał do tej pracy zabrać? Pojęcia jego o nauczaniu szkolnem różniły się z gruntu od pojęć, jakie wyznawali ludzie fachowi, którzy zresztą, nawet w tych czasach rewolucyjnych mieli niejaki powód podejrzliwie się zapatrywać na tego rewolucjonistę. „Wszystko przeciw niemu świadczyło, czytamy u Guimps'a, gruba, niewyraźna wymowa, pisanie nieortograficzne, nieznanie rysunku, lekceważenie matematyki. Studyował różne gałęzie historii naturalnej, ale nie troszcząc się wcale o klasyfikację i terminologię. Znał wprawdzie zwykłe działania arytmetyczne, ale nie dałby sobie rady z dłuższem nieco zadaniem na mnożenie lub dzielenie, a zapewne nie próbował nawet nigdy rozwiązywać zadań z geometrii. Marzyciel ten latami całemi nie czytał ani jednej książki. Lecz

201

w braku zwykłej wiedzy, jaką każdy młodzieniec średnich zdolności przyswoić sobie może w ciągu roku lub dwóch, posiadał on znajomość tego, co obcem było większej części nauczycieli — znajomość duszy ludzkiej i praw jej rozwoju, uczuć ludzkich oraz sposobów ich budzenia i uszlachetniania. Zdawało się, iż intuicyjnie przenika on rozwój natury ludzkiej, a rozmyślał o nim bezustannie.“

Człowiek ten chciał zostać nauczycielem, ale któżby się odważył powierzyć mu szkołę? Nikt jakoś nie okazywał w tym względzie ochoty, i zapewne nie znalazłby sobie miejsca, gdyby nie dopomogli mu wpływowi przyjaciele, jakich miał w Burgdorf, miasteczku w pobliżu Bernu. Uzyskali oni dla niego pozwolenie uczenia dzieci, wprawdzie nie samych mieszczan, ale ludności podmiejskiej; dzieci tego rodzaju 73 zbierało się w domu pewnego szewca na przedmieściu. Lecz projekt ten bynajmniej rodzicom nie przypadł do gustu. „Jeśli mieszczanom podoba się nowa metoda, mówili oni najzupełniej słusznie, niech ją próbują na swoich własnych dzieciach“. Szemranie to uwzględniono i Pestalozzemu cofnięto prawo nauczania.

Była to jednak tylko chwilowa zwłoka. Przyjaciele więcej rozumu okazali niż rodzice z przedmieścia i wyrobili mu miejsce w niższej klasie szkoły miejskiej. W klasie tej było około 25 dzieci, chłopców i dziewcząt w wieku lat 5 do 8. Dowiedział on tutaj, że był czemś więcej niż zwykłym marzycielem. W ciągu ośmiu miesięcy uczył te dzieci według swojej metody, a po tym czasie otrzymał pierwsze urzę-

201

dowo uznanie wartości swego systemu. Szkolna Komisja miasta Burgdorfu, po przeprowadzeniu zwykłych egzaminów wystosowała do Pestalozziego list otwarty, w którym czytamy: „Zadziwiające postępy pańskich uczniów o tak różnych zdolnościach, dowodzą, że każdy do czegoś jest zdatny, gdy tylko nauczyciel umie zdolności jego odkryć i rozwinąć je zgodnie z prawami psychologii. Swoją metodą nauczania pokazałeś Pan, jak należy zakładać fundamenta, na których bezpiecznie późniejsze wykształcenie oprzeć się mogło. W wieku lat 5—8, w którym przy istniejącym systemie tortury dzieci zaledwie wyuczają się liter, sylabizowania i czytania, uczniowie Pańscy nie tylko w tem wszystkiem zrobili niepraktywane dotąd postępy, ale nadto lepsi z nich odznaczyli się w pisaniu, rysowaniu i rachunkach. U wszystkich umiałeś Pan wzbudzić zainteresowanie do historii, nauk przyrodniczych, miernictwa, geografii etc. w takim stopniu, iż późniejsi ich nauczyciele będą mieli zadanie znacznie ułatwione, o ile tylko potrafią skorzystać z tego przygotowania, jakie Pan dałeś dzieciom“.

Na skutek takiej oceny Pestalozzi w czerwcu 1800 r. mianowany został przełożonym drugiej szkoły w Burgdorf, liczącej około 70 chłopców i dziewcząt od 10—16 roku. Z temi nie poszło Pestalozzemu tak dobrze. Ramsauer, który w 10 roku życia był w tej szkole uczniem Pestalozziego, a później pomagał mu w Yverdun jako jeden z lepszych nauczycieli, skreślił swoje wspomnienia. Dwie rzeczy, zdaje się, były wówczas dla dziecka jasne: 1) że nauczyciel ich był bardzo dobrym, ale i bardzo nieszczęśliwym człowie-

kiem, 2) że uczniowie niczego się nie nauczyli i zachowywali bardzo źle. Wielu praktyków czytając tę opowieść o nauczaniu Pestalozziego, uśmiechało się zapewne z politowaniem, ale należy uwzględnić tu pewne okoliczności. Naprzód Ramsauer będąc dzieckiem musiał być wrażliwym i pamiętać dobrze szczególnie dziwactwa nauczyciela, ale o ile nauka osiągała rezultaty, o tem nie mógł sądzić, gdyż nie wiedział, co było jej celem. Dalej, widział, że Pestalozzi więcej troszczył się o całą szkołę aniżeli o uczniów pojedynczych, dziecko zaś, dla którego świat kończył się na Burgdorfie, nie mogło zrozumieć, że Pestalozziemiu nie tyle chodziło o dzieci z Burgdorfu, ile o dzieci całej Europy. Albowiem Burgdorf—bez względu czy składał mu hołd czy dawał dymisję—nie mógł być go długo zatrzymać. Zamiary jego sięgały daleko za granice miasta, kantonu, całej nawet Szwajcaryi, trawiła go żądza wywołania radykalnych zmian w nauczaniu elementarnem w całej Europie. Myśl, która go przejmowała tak wyraża:

„Chcąc dopomódz biednej, najniższej warstwie ludu, uczynić to możemy w jeden tylko sposób, a mianowicie przetwarzając szkoły, w których się uczy, w miejscach wychowania, w których rozwijałyby się mogły jego siły moralne, umysłowe i fizyczne, jakimi Bóg go obdarzył, tak iżby zdolny był żyć życiem, godnem człowieka, zadowolony z siebie i innym miły. W ten tylko i jedynie w ten sposób, człowiek, któremu nikt pomódz nie chce i nie pomaga, nauczy się sam sobie pomagać... Do szkolnego wozu w Europie całej nie tyl-

ko dać trzeba lepsze konie, ale *trzeba z nim całkiem zawrócić i wprowadzić go na nową drogę*“.

Pestalozzi teraz całą duszą i sercem zabrał się do ubijania tej „nowej drogi“. Wielkie zdobycze dotychczas osiągał więcej sercem, niż głową, ale szkoła rozwijać musi zarówno zdolności umysłowe jak uczuciowe. Pestalozzi całe nauczanie wyprowadzał z tego, co dzieci same dostrzegają. „Szczególny nacisk kładłem, mówił, na to, co działa na zmysły dziecka. A że wielkie znaczenie przywiązywałem do początków nauki, wiedzieć chciałem, kiedy to dziecko właściwie uczyć się zaczyna, jakoż prędko przyszedłem do wniosku, że pierwsze nauczanie datuje się od urodzenia. Od chwili gdy zmysły dziecka otworzą się dla wrażeń natury, natura je uczy. Całe jego nowe życie wyraża się w zdolności odbierania wrażeń, zdolności, która teraz dojrzewa, jest to rozbudzenie się pierwotnych sił i uzdolnień, które teraz postępować wciąż będzie w kierunku rozwojowym, rozbudzenie się zwierzęcia, które chce i powinno zostać człowiekiem. Tak, jedyne nauczanie, jakie dawać człowiekowi należy, polega na wspieraniu jego naturalnej dążności do rozwoju, środkiem zaś ku temu jedynym jest utrzymanie związku i harmonii między wrażeniami dziecka a stopniem rozwoju, jaki już osiągnęło. Zatem w nauce jaką dajemy dziecku, zachować należy stopniowanie, początek i postęp jego nauki odpowiadać powinny początkom i rozwijaniu się sił jego. Stąd widzimy, iż stopniowanie takie określić należy we wszystkich gałęziach nauczania, a szczególnie w pojęciach podstawowych, w których myślenie nasze bierze początek. Na

tych to zasadach, i żadnych innych opierać się powinny też podręczniki i książki o nauczaniu". (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, I*).

Zamierzając oprzeć nauczanie „na podstawie psychologicznej“, Pestalozzi porównywał je z maszyną. Otóż raz gdy rozwijał swój pogląd, ktoś mu zarzucił: „Vous voulez mechaniser l'éducation“ (chcesz Pan zmechanizować wychowanie). Pestalozzi nie znał dobrze francuskiego i zrozumiał słowa te w znaczeniu: „Chcesz Pan odkryć mechanizm nauczania“, odpowiedział zatem twierdząco, wskutek czego z kolei źle został zrozumiany. Później nowy pogląd nazwać chciał nowym wyrazem i mówił: „Ich will den menschlichen Unterricht psychologiesiren--chcę nauczanie człowieka uczynić psychologicznem (dosłownie: zpsychologować“), co znaczyło, iż chciał nauczanie pogodzić z wiecznymi prawami, które rządzą rozwojem umysłu ludzkiego. Ale było to zadanie, któremu żaden człowiek sprostać nie mógł, ani nawet Pestalozzi. Wiecznych praw, rządzących rozwojem umysłu, nikt jeszcze nie określił pomimo tysiącletnich badań, Pestalozzi zaś nie znał nawet prac swoich poprzedników. Zrobił on olbrzymi wysiłek, ażeby odkryć te prawa i ich zastosowanie, ale sam jeden nie wiele mógłby dokonać. Na szczęście udało mu się pozyskać kilku młodych i dzielnych pomocników, którzy przejęli jego entuzjazm i pracowali w jego duchu. Zrobili oni wiele, a jednak było coś, czego Mistrz nie mógł w nich przełać, a to—swego geniuszu.

W tymże czasie na żądanie „Towarzystwa Przyjaciół Wychowania“ skreślił on szkic swojej metody,

który właśnie zaczynał się od słów: „Chcę nauczanie uczynić psychologicznem“. Opierając nauczanie całe na *Anschaung* t.j. własnem postrzeganiu dziecka, wskazuje szereg ćwiczeń, w których zasada ta ma być przeprowadzona, i jako ogólne pierwiastki wykształcenia przyjmuje: język, rysunek, pisanie, arytmetykę i sztukę mierzenia. W nauczaniu klas ubogich nacisk kładzie na dwa przedmioty, jak wtedy tak i teraz zbyt lekceważone: śpiew i uczucia estetyczne. Zaczynać trzeba od piosenek, śpiewanych przez matki u kołyski—kończyć na hymnach pobożnych. Poczucie piękna natury wychowanie powinno kształcić u wszystkich. „W naturze mnóstwo jest pięknych widoków, a jednak nie w Europie nie zrobiono ani dla rozbudzenia w klasach biednych uczucia tego piękna, ani dla ułożenia wrażeń tych w szeregu odpowiednim dla rozwoju uczucia... Jeśli kiedykolwiek nauczanie ludowe ma nie być barbarzyńskim nonsensem jakim jest dzisiaj, i przystosować się do rzeczywistych wymagań naszej natury, i ta potrzeba musi być zaspokojoną.“

W ostatnim roku XVIII stulecia (1800) Pestalozzi czuł się spracowanym, wierny wciąż swym dążeniom, ale nie widząc jasno drogi przed sobą. W marcu t. r. pisał do Zschokko'go. „Trzydzieści lat mego życia upłynęło w beznadziejnej prawie walce z najstraszniejszą nędzą. Przez trzydzieści lat odmawiać sobie musiałem najprostszych potrzeb życia, unikałem towarzystwa ludzi dla braku przyzwoitego ubrania. Nieraz bez obiadu, zjadałem kawałek chleba przy publicznym gościńcu, wtedy gdy najbiedniejsi nawet za-

siadali przy stole. Wszystko to znosiłem i dziś jeszcze znoszę z jedną tylko myślą—ureczywistnienia mych planów, przyjścia z pomocą biednym“. Oczywiście jednak nie mógł innym dopomóc dopóki sam sobie nie pomógł, a właśnie teraz znalazł pomocnika, który, rzecz dziwna, jakkolwiek był sam nauczycielem, gotów był uczyć i w całości się oddać wykonaniu cudzych planów. Był to Herman Krüsi, młodzieniec lat 25, od 18 roku życia nauczyciel w szkółce wiejskiej w Gais, w kantonie Appenzell. Na skutek wojny francusko-austriackiej Appenzell uległ zniszczeniu, i całe gromady dzieci, dla uratowania ich od śmierci głodowej, wysłano do innych kantonów. Fischer, nauczyciel ze szkoły Salzmanna, napisał do pastora w Gais oświadczając w imieniu mieszkańców Burgdorfu gotowość przyjęcia 30 dzieci, przyczem żądał, iżby jednocześnie przysłano z nimi człowieka, któryby je uczył i dozorował. Na skutek zaproszenia tego Krüsi po tygodniowym marszu przybył do Burgdorfu na czele gromady dzieciaków. Ustawiono dzieci na placu i dobroczynni obywatele rozebrali je między siebie. Krüsi'ego pomieszczono w zamku, który rząd oddał w części Fischerowi, a w części Pestalozziemu. Tu Krüsi' otworzył szkołę dla dzieci przychodzących, Fischer wkrótce umarł, wówczas Pestalozzi zaproponował Krüsi'emu, który zupełnie już zjednany był dla jego poglądów, ażeby się połączyli i wspólnie prowadzili szkołę w zamku. Dekretem z dnia 23 czerwca 1800 r. Rada Wykonawcza oddała Pestalozziemu do bezpłatnego użytku znaczną część zamku i ogrodu,

w ten sposób otworzony został sławny Instytut Pestalozziego w Burgdorfie.

Wkrótce Krüsi zdobył nowych pomocników zśród ludzi, którzy czytali *Leonarda i Gertrudę*, mianowicie Toblera i Bussa, i tak opowiada o ich wspólnej działalności. „Towarzystwo nasze w ten sposób liczyło czterech ludzi... założyciela, który miał głównie opinię fantastycznego pisarza, niezdolnego do życia praktycznego, i trzech młodych ludzi, z tych jeden (Tobler), przedtem nauczyciel domowy, z wykształceniem zaniedbanem, późno zaczął się uczyć, a cała jego praca pedagogiczna nie wydała nigdy rezultatów, jakich spodziewać się było można po jego charakterze i zdolnościach, drugi (Buss), który w wolnych chwilach zabawiał się śpiewem i rysowaniem, trzeci (sam Krüsi), przedtem nauczyciel wiejski, jak mógł starał się obowiązki swe spełniać, jakkolwiek żadnego nie miał ku temu przygotowania. Patrząc na tę gromadkę ludzi, z których żaden bodaj nie miał własnego domu, rozumie się, każdy nie wiele mógł trzymać o ich uzdolnieniu. A jednak robota nasza powiodła się i zyskała zaufanie publiczności większe, niż spodziewać się mogli ci, co nas znali, i niż my samiśmy się spodziewali“.

Przy pomocy rządu otworzono przy szkole Pestalozziego i Krüsi'ego klasę ćwiczeń dla nauczycieli, przysyłano tu nauczycieli elementarnych, którzy w ciągu jakiegoś miesiąca uczyli się u Pestalozziego, tak, jak później przysyłano ich do tegoż miasta na naukę u Froebła. Instytut otwarty został w styczniu 1801 i w ciągu trzech lat funkcyonował z zupełnem powodzeniem. Zastosowaną tu została zasada Pestalozzie-

go: „nie powinna istnieć przepaść, dzieląca dom i szkołę“. Ktoś z rodziców, zwiedzając raz zakład, zawołał: „Ależ to nie szkoła, to rodzina!“ a Pestalozzi powiedział, iż jest to największa pochwała, jaką mógł otrzymać. Węzłem, który łączył wszystkich, nauczycieli i uczniów, była miłość dla „ojca Pestalozziego“. Dla braku miejsca liczba uczniów nie przekraczała stu, korzystali oni z dużej swobody, a pracowali wszyscy usilnie bez żadnych nagród i prawie nie znając kar. Zarówno sprawozdania urzędowe, jak głosy prywatne bardzo wysoko oceniają rezultaty szkoły. W czerwcu 1802 Prezydent Rady Wychowania Publicznego w Bernie oświadcza, że „Pestalozzi odkrył prawdziwe i powszechne prawa nauczania elementarnego“. Jeden z odwiedzających K. W. von Bonstetten pisze. „Dzieci mało umieją, ale co umieją, to umieją dobrze... Dzieci czują się szczęśliwe i uczą się z widoczną przyjemnością, co już bardzo przemawia za metodą. Ale ponieważ nie prędko zjawi się drugi Pestalozzi, obawiać się można, że bogate żniwo, jakie odkrycie jego zapowiada, zbierać będą dopiero przyszłe pokolenia“.

Powodzenie metody szczególnie widoczne było w arytmetyce. Pewien kupiec z Norymbergi, uprzedzony nawet źle do Pestalozziego, po zwiedzeniu szkoły przyznał, iż „zdziwiony był, widząc, jak dzieci najbardziej powikłane zadania na ułamki rozwiązywały z największą łatwością“.

Można powiedzieć, iż dotąd pomagał Pestalozziemiu ów ogólny nastrój „reform“ i rewolucyj, jaki zapanał w Szwajcaryi po r. 1798. Ale wskutek reakcji, która teraz się objawiła, ucierpiał on więcej, niż

przedtem zyskał. Szwajcaryja wysłała do Paryża deputatów, którzy pod przewodnictwem Pierwszego Konsula Bonapartego naradzać się mieli nad formą przyszłego rządu w Szwajcaryi. W liczbie deputatów znalazł się Pestalozzi, który mimo to nie przestawał myśleć więcej o przyszłości szkoły niż o przyszłości rządu. W Paryżu chciał dostać się do Bonapartego, ale ponieważ zdaniem Pierwszego Konsula sztuka burzenia o wiele wyższą była niż sztuka kształcenia, odpowiedzieć kazał, że niema czasu na zajmowanie się kwestyą abecadła. Przecież zlecił Monge'owi wysłuchać Pestalozziego, znakomity matematyk podzielał jednak zdanie tych, którzy sądzili, że w „Pestalozzim nie szczególnego niema“. Po powrocie do Szwajcaryi spytał Buss Pestalozziego: „Czyś widział Bonapartego?“ „Nie, odrzekł nie widziałem Bonapartego, i Bonaparte mnie nie widział“. Słyszając zuchwałstwo takie z ust Pestalozziego, współcześni zamierali może z przerażenia, a jednak „czas wszystko wynagradza“, i nie upłynęło jeszcze toż samo stulecie, a Europa więcej i nierównie lepiej wspomina Pestalozziego niż Bonapartego.

Następstwem reakcji było zniesienie rządu Zjednoczonej Szwajcaryi i przywrócenie Kantonów. Wraz z tem znikły nadzieje Pestalozziego na pomoc rządową, stracił nawet pomieszczenie dla Instytutu. Zamek Burgdorfski zajęto dla prefekta, a Pestalozziemiu zaproponowano przenieść się do starego klasztoru w Münchenbuchsee blisko Bernu, co też uczynił.

Niedaleko od Münchenbuchsee znajdował się zakład ogrodniczy Emanuela Fellenberga. Fellenberg
Ref. Wych.

i Pestalozzi oddawna byli przyjaciółmi, korespon-
dowali ze sobą i żywili dla siebie wzajemnie wiele sza-
cunku, ponieważ zaś Fellenberg odznaczał się jako do-
bry administrator, a Pestalozzi jako myśliciel, zdawa-
ło się, że obaj skorzystają połączywszy się dla wspól-
nej pracy. Nauczyciele życzyli sobie, ażeby admini-
stracya oddaną była Fellenbergowi, i tak się też stało,
„nie bez mej zgody, mówi Pestalozzi, ale ku wielkie-
mu memu zmartwieniu“. Nie mógł on wspólnie pra-
cować z tym „żelaznym człowiekiem“, opuścił więc
Münchenbuchsee i przyjmując jedno z licznych zapro-
szeń osiadł w zamku Yverdon, niedaleko jeziora Neu-
châhl. Po roku przybyli za nim dawni jego pomocni-
cy, którzy przekonali się, że „rząd“ Fellenberga mniej
im do gustu przypada, aniżeli „bezzład“ Pestalozziego.

Tak powstał najslawniejszy z Instytutów, o ja-
kich czytamy w historii wychowania. W ciągu lat
kilku powodzenie jego było niezmierne. Ze wszech
stron zjeżdżali się nauczyciele, wielu przysyłały rządy,
ażeby zapoznali się z systemem Pestalozziego. Przy-
syłano także dzieci nawet ze stron odległych, niektóre
z nich mieszkaly w Yverdon z własnym guwernerem
i chodziły tylko do Instytutu. Fala entuzjazmu dla
nowych idei zdawała się największe rezultaty obiecy-
wać, ale fala z natury jest niestałą, mija entuzjazm
i przychodzi rozczarowanie. Tak się też stało w Yver-
don, Pestalozzi przeżył swój Instytut. Ale pozostały
idee i duch jego, i dziś, przynajmniej w Niemczech,
wszyscy nauczyciele elementarni przyznać muszą, ile
nauce jego zawdzięczają.

O stanie Instytutu w początkach jego istnienia
mamy sprawozdanie, jakie skreślił dla dzieci swoich
prof. Vuillemin, który wstąpił do Instytutu chłopcem
ośmioletnim i pozostawał tam dwa lata. Oto jak ry-
suje nam portret Pestalozziego: „Przedstawcie sobie,
moje dzieci, człowieka niezgrabnego, z szorstką, ster-
czącą czupryną, o twarzy zeszpeconej ospą, brodą za-
puszczoną, bez chustki na szyi, spodnie nie zapięte
i spadające na pończochy, które znów z kolei spadały
mu na grube trzewiki, chodzi ciężko sapiąc i podska-
kując, albo oczy—to szeroko otwarte, rzucały błyska-
wice, to napół zamykały się, jakby wyłącznie w my-
ślach swych był pograżony, twarz wyrażała to głębo-
kie cierpienie to znów błogą szczęśliwość, mówił to
powolnie to nadzwyczaj szybko, to cicho i melodyjnie,
to głosem prawdziwie grzmiącym; przedstawcie sobie
to wszystko, a będziecie mieli człowieka, którego zwa-
liśmy „Ojcem Pestalozzim“. Kochaliśmy go takim,
jakim go wam opisałem, kochaliśmy go tak serdecz-
nie, że gdy czas jakiś niewidzieliśmy go, sprawiało to
nam prawdziwą przykrość, i gdy znów się pokazał,
nie mogliśmy oczu od niego oderwać.“ (Guimps).

Nie mniej kochali go nauczyciele. Nie brali oni
wcale pensyi, pieniądze, płacone przez uczniów, leża-
ły w pokoju „głowy rodziny“, każdy z nauczycieli
mógł zawsze dostać klucza, i gdy potrzebował na ubra-
nie lub t. p., z sumy rozporządzalnej mógł wziąć sobie,
ile chciał. System ten, lub raczej brak systemu,
przez czas jakiś utrzymywał się bez nadużyć. Jak
mówi Vuillemin, był to powrót do pierwszych wieków
chrześcijaństwa.

Widzieliśmy, że Napoleon „nie miał czasu zajmować się kwestyą abecadła“. Była to z jego strony pycha, która poprzedza upadek. Z drugiej strony rząd pruski, zmiażdżony przez Napoleona pod Jeną, zrozumiał, że dzieci stają się kiedyś ludźmi, i że jakimi będą ludźmi to zależy w znacznej mierze od wykształcenia, jakie otrzymują. Jakże podnieść można było z upadku Prusy? Rządzący uznali, że przez wychowanie ludu. „Straciliśmy część terytoryum, mówił król, straciliśmy wpływ i kredyt zagranicą, ale wziąć się musimy do pracy, ażeby podnieść nasz wpływ i kredyt w kraju. Dlatego to chcę, iżby największą uwagę zwrócono na wychowanie ludu“. W tymże czasie królowa Ludwika pisała w swym dzienniku. „Czytam *Leonarda i Gertrudę* i z rozkoszą czuję się przeniesioną do wsi szwajcarskiej. Gdybym mogła iść za swym popędem, wzięłabym zaraz powóz i pojechała do Szwajcaryi, ażeby zobaczyć Pestalozziego. Gorąco uściskałabym mu rękę, a oczy moje wezbrane łzami wymownie świadczyłyby mu o mojej wdzięczności. . Z jakąż dobrocią, z jaką gorliwością pracuje on dla szczęścia swych bliźnich. Tak, w imieniu ludzkości dziękuję mu z całego serca“.

Tak to w chwili upokorzenia Prusy poważnie zabrały się do dzieła wychowania ludu i to w kierunku, wytkniętym przez Pestalozziego. Zwrócił je w tę stronę filozof Fichte, który w swych *Mowach do narodu niemieckiego* (1807—8) oświadczył, że jedynym środkiem podniesienia narodu było wychowanie, i że wszelka zdrowa reforma publicznego nauczania oparta być musi na zasadach Pestalozziego.

Dla spożytkowania zasad tych dla oświaty ludu, rząd pruski wysłał 17 młodych ludzi na trzy lata do Instytutu Pestalozziego, „ażeby tam, jak mówi minister w liście do Pestalozziego, przygotowali nie tylko umysł swój i rozum, ale i serce do szlachetnego zawodu, jakiemu mają się poświęcić, ażeby przeniknęli się uczuciem świętości swego zadania i gorliwości w pracy, której Pan życie swe poświęcił“.

W gronie wybitniejszej młodzieży, którą wysłano do Yverdon, byli tacy, którzy z czasem wiele zdziałali na polu wychowania, jak Karol Ritter, Karol von Raumer, historyk wychowania, filozof Herbart, oraz człowiek, który więcej od nich wszystkich wpływu wywarł prócz samego Pestalozziego — Fryderyk Froebel. Szczególnie godnem uwagi jest świadectwo Rittera: „Widziałem Pestalozziego i przekonałem się, jak wielkiem jest jego serce, jak wielkim jego geniusz, nigdy nie czułem więcej świętości mego powołania i godności natury ludzkiej, jak w dni, które spędziłem z tym szlachetnym człowiekiem. Pestalozzi mniej umiał z geografii niż uczeń z naszej szkoły elementarnej umieć może, a jednak jemu to głównie znajomość tej nauki zawdzięczam, albowiem słuchając jego, zrozumiałem dopiero, na czem polega metoda naturalna. On to wskazał mi drogę i jemu przypisać muszę całą wartość, jaką praca moja mieć może“.

Mamy i inne z tych czasów gorąco kreślone opisy zdrowego i szczęśliwego życia, jakie dzieci w Instytucie pędziły, przez cały czas ani jednego ucznia nie stracił Instytut z powodu choroby. Przy współudziale zdolnych pomocników nauka trwała codzien-

nie dziesięć godzin, licząc w tem czas poświęcony na gimnastykę, pracę ręczną i śpiewy. Tak „zabawa“ często przerywała monotoność życia szkolnego.

A jednak od początku istnienia Instytut krył w sobie zarodki upadku. Różne były tego przyczyny, a ujawniły się one gdy w samym zakładzie nastąpił rozdział na przeciwne sobie stronnictwa.

Naprzód, Pestalozzi całą moralność szkoły oparł na stosunku rodzinnym. Chciał, iżby uczniowie nazywali go „ojcem“. W Burgdorfie miało to pozory rzeczywistości, ale nie mogło się utrzymać w Yverdun, gdzie Instytut przy wielkiej liczbie uczniów, różniących się mową, zwyczajami, przeszłością, tworzył raczej mały świat. Uczniowie nazywali go wprawdzie „ojcem“, ale nie mógł ich znać wszystkich tak jak ojciec znać powinien swoje dzieci. Tak więc porządek oparty na miłości nie mógł się utrzymać, natomiast brak było właściwej karności szkolnej.

Potem, widocznem jest, że tak w Burgdorfie jak bardziej jeszcze w Yverdun Pestalozzi przedsiębrał rzeczy niemożliwe. W myśl jego systemu rozwijać należało zdolności dziecka w naturalnym i ciągłym porządku, pierwsze ćwiczenia uzdolnień powinny dziecko do samodzielnego pokonywania wszystkich dalszych trudności. Otóż tego rodzaju wychowanie rozpocząć można tylko w pewnym wieku dziecka, tymczasem do Instytutu przyjmowano dzieci bardzo różnego wieku i z różnych krajów. Nieprawdopodobnem było, ażeby nowowstępujący uznać chcieli, że „nie nie umieją“, i że od początku zaczynać powinni w nowy zupełnie sposób. Nauczyciele mogli uczniów takich

prowadzić do źródła—do „wrażeń zmysłowych“, ale nie mogli ich zmusić, żeby ze źródła tego pili, ażeby uczyli się tego, co jak sądzili, dobrze już znali.

Ale prócz tych, były jeszcze błędy ważniejsze. W przemówieniu swem do członków Instytutu w dzień Nowego-Roku 1808 Pestalozzi zadziwił wszystkich posępnym nastrojem swej duszy. Przyniósł ze sobą trumnę i stojąc obok niej mówił: „Praca nasza opiera się miała na miłości, ale miłość uleciała z pośród nas“. Było to aż nazbyt prawdą, niezgoda głębsze zapuściła korzenie, niż można było zrazu przypuszczać. W liczbie wychowanców Pestalozziego był niejaki Józef Schmid, pastuszek z Tyrolu, katolik. Ponieważ okazywał wybitne zdolności do matematyki, został prędko jednym z nauczycieli-pomocników, i znaczną część rozgłosu swego zawdzięczał Instytutu postępowi w matematyce jego uczniów. Ale w poglądach różnił on się w zupełności od swych kolegów, szczególnie zaś od Niederera, teologa z aspiracyami filozoficznymi, który był w szkole głównym wyrazicielem idei Pestalozziego.

Na skutek owego smutnego przemówienia Pestalozziego, nauczyciele skłonili mistrza ażeby zajął u władz zbadanie stanu Instytutu. Wyznaczeni zostali w samej rzeczy Komisarze rządowi, a między nimi pedagog Pére Girard z Fryburgu, on też zredagował sprawozdanie; sprawozdanie nie było przychylnem. Pére Girard nie był człowiekiem, któryby siedzieć mógł u stóp mistrza, miał on swoje własne zasady. Pestalozzi, zdaniem jego, zbyt wielki kładł nacisk na matematykę, i, jak mówił, słyszał sam wyznanie od Pestalozziego, że

wszystko, czego się dziecko uczy, powinno być tak pewne jak to, że dwa razy dwa jest cztery. „Ale w takim razie, odpowiedzieć mu miał Girard, gdybym miał 30 dzieci, ani jednego nie powierzyłbym Panu: Nie mógł byś mu Pan dowieść, że byłem jego ojcem“. Tak, sprawozdanie, jakkolwiek uprzejme w formie, wcale nie było przyjazne pod względem treści. Sprawozdawcy poprostu porównywali postępy uczniów z tem, co umieli uczniowie ze zwykłej dobrej szkoły, a Père Girard twierdził, jakkolwiek nie w samem sprawozdaniu, że Instytut niżej [stał] od szkoły kantonowej w Aargau. Wszakże to porównywanie niewspółmiernych wielkości dowodzi tylko, że Girard sam nie był w stanie zrozumieć, o co szło w Yverdon. Twierdzi on, że „nie tylko język ojczysty był zaniedbany“, ale że dzieci „lubo osiągały wysoki poziom w matematyce oderwanej, były nadzwyczaj słabe w zwyczajnych rachunkach praktycznych“. Jest to niedorzeczność. W metodzie Pestalozziego zawsze zwyczajny praktyczny rachunek poprzedzał abstrakcję. Poczciwy Pater myli się tu widocznie i „rachunek z pamięci“ uważa za abstrakcyjny, a rachowanie piórem i ołówkiem—za jedynie praktyczny rachunek. Rachowanie na tabliczce lub papierze jest niewątpliwie „zwyczajnem“, ale co jest zwyczajnem niekoniecznie jest praktycznem.

Wkrótce potem kłótnie między Schmidem i innymi nauczycielami doszły do tego, iż Schmid właściwie został pozbawiony wszelkiego udziału czynnego, aż wreszcie r. 1810 opuścił Yverdon, oświadczając, że Instytut jest „klęską ludzkości“. Teraz zakradł się

nadzwyczajny nieład w Instytucie, na czele którego stał człowiek genialny, z nadzwyczajnym brakiem zdolności do rządzenia. Minęły dni, które przypominały pierwsze wieki Chrześcijaństwa, wślad za tem przysły kłopoty finansowe. W ciągu następnych pięciu lat rzeczy szły coraz gorzej, aż skończyło się, na czem się skończyć musiało, że wezwano napowrót zdolnego i energicznego Schmida. Przybył on w r. 1814, pozyskał zupełny wpływ na Pestalozziego i odciągnął od niego wszystkich jego najwierniejszych sprzymierzeńców, a w ich liczbie nie tylko Niederera, swego współzawodnika, ale nawet Krüsię, i wierną służbę Elżbietę Näf, obecnie panią Krüsi, wdowę po bracie Krüsięgo. Wnuk Pestalozziego ożenił się z siostrą Schmida, który w ten sposób połączywszy się z nim węzłami rodzinnymi, w zupełności opanował starca i władzę tę do końca utrzymał. Zdaje się jednak, iż kole-dzy przecenili zarówno uczciwość, jak zdolności Schmida, dopełnił on upadku Instytutu, a w końcu władze opuścić mu kazały Yverdon.

W grudniu 1815 r. Pestalozzi stracił żonę, wier-ną towarzyszkę, z którą jedna śmierć tylko rozłą-czyć go mogła. Na pogrzebie, stojąc nad trum-ną, jakgdyby słyszeć go mogła ta, której ziemskie szczątki w niej spoczywały, wyliczał nieszczęścia i próby, jakie wspólnie przebyli, poświęcenia, których dowody mu składała. „I cóż—dodał—w dniach tych cierpienia dawało nam siłę i nadzieję?“, i podnosząc Biblię, zakończył: „To było źródłem, z którego czer-paliśmy odwagę, siłę i spokój“.

„Agonia Instytutu“, jak się wyraża Guimps, trwała jeszcze lat wiele, ale z okresu tego dwa tylko wypadki zasługują na zaznaczenie. Pierwszym było wydanie pism Pestalozziego, na które Schmid i sam Pestalozzi zbierali przedpłatę, odezwa tak dobrze przyjętą została, że dostało się autorowi około 40 tysięcy franków. Sumy tej użyć chciał na urzeczywistnienie dawno już żywionego planu—założenia przytulku dla sierot w Neuhoof, ale pieniądze rozeszły się niewiadomo jak.

Drugim wypadkiem było jedno jeszcze i ostatnie powodzenie Pestalozziego. Wbrew Schmidowi postanowił on otworzyć szkołę dla dwanaściora opuszczonych dzieci w Clindy, wiosce blisko Yverdun. Osiągnął on tu rezultaty nieustępujące tym, jakie widzieliśmy w Neuhoof, Stanz i Burgdorfie. Stary, wiecznie roztargniony, zdawało się niedołężny w życiu powszednim, jakby siłą uroku zdobywał uwagę i miłość dzieci, i zupełnie poddawał je swej woli. Po paru miesiącach liczba dzieci podniosła się do 30, i robiły one zadziwiające postępy. Clindy odrazu zdobyło rozgłos. Pestalozzi przyjął musiał kilkoro dzieci za opłatą, wówczas Schmid namówił go, ażeby przeniósł szkołę do zamku w Yverdun.

W r. 1824 Instytut po dwudziestoletnim istnieniu ostatecznie został zamknięty, a Pestalozzi na resztę życia przeniósł się do Neuhoof, który wówczas należał do jego wnuka. Na rok przed śmiercią odwiedził przytułek dla sierot, według zasad jego prowadzony przez Zellera w Beuggen blisko Rheinfelden. Dzieci odśpiewały wiersz Goetego, pomieszczony w *Leo-*

nardzie i Gertrudzie i włożyć chciały wieniec dębowy na głowę starca, ale ten uchylił się, mówiąc: „Nie jestem tego godny, zachowajcie to dla istot niewinnych“

Umarł Pestalozzi 17 lutego 1827, mając lat 81.

„Reforma, jakiej nam potrzeba, pisał Pestalozzi, polega nie na tem, iżby do szkolnego wozu zaprządz lepsze konie: należy go zawrócić i wprowadzić na nową drogę“. Silna to metafora, ale niemniej silną była (i jest do dziś) potrzeba zmiany. Zastanówmy się, jaka to miała być prawdziwa droga według Pestalozziego i jaką jest ta droga, po której obecnie kroczy wóz szkolny.

Wielka zmiana, jakiej domagał się Pestalozzi, była to zmiana celu. Głównem zadaniem szkoły być powinno nie uczyć, ale rozwijać.

Zmiana ta celu pociąga za sobą wiele zmian innych. Biorąc pod uwagę tylko zdolność nabywania wiedzy dzieci małe uważać musimy wraz z pownym Inspektorem Jej Królewskiej Mości za „szkolny posład“. Ale jeśli szkoła istnieje nie tylko na to, iżby uczyć, lecz iżby rozwijać, małe dzieci nie są „posładem“, przeciwnie są jej częścią najważniejszą. W rozwoju każdego organizmu wczesne studia ważniejsze są od późniejszych, i nie mamy żadnej racji wątpić, że to samo prawo stosuje się do istot ludzkich. Dlatego to od czasów Pestalozziego teorya wychowania głównie i przede wszystkim zajmowała się dzieckiem małym. Albowiem moralną jej myślą było, że dziecko jest to

organizm nierozwinięty, a pod wpływem wychowania staje się rozwiniętym. Tak więc istota Pestalozzianizmu leży nie tyle w jego metodzie jak w jego celu, nie w tem, co robi, ale w tem do czego dąży.

W ten sposób Pestalozzi, według słów Raumera, „zmusił świat scholastyczny do poddania rewizyi swych zadań, do zastanowienia się nad naturą i przeznaczeniem człowieka, oraz nad wyborem drogi, po której poprowadzićby go należało ku temu przeznaczeniu”. Na tem zaś stanowisku postawiła go miłość bliźniego, działał on pod wpływem „entuzjazmu dla ludzkości”. Bolejąc nad niskim stanem szwajcarskiego włościanstwa, nie tracił wiary w jego godność człowieka, w możność podniesienia go do ludzkiego poziomu. Szukając zaś w koło siebie środków, przyszedł do wniosku, iż osiągnąć to można nie przez jakiegokolwiek polepszenie warunków zewnętrznych, ale przez wychowanie, które uczynić z chłopów powinno to, czem Stwórca chciał ich mieć, dać im świadomość i używanie wszystkich przyrodzonych im zdolności: „Od młodości, mówi, czułem, iż najwyższym i koniecznym obowiązkiem człowieka jest pracować dla dobra biednych i nieszczęśliwych..., czułem, że człowiek biedny i upadły poznać może swą godność wtedy gdy zbudzi się w nim świadomość sił i uzdolnień, jakie posiada; że nie tylko jest w stanie powtarzać z pamięci religijną maksymę: człowiek stworzony jest na obraz Boga, i jako dziecko Boże żyć i umierać powinien, ale i sam na sobie prawdy tej może doświadczyć dzięki tkwiącej w nim Boskiej sile; że wznieść się on może nie tylko nad wół roboczego, ale i nad

człowieka w purpurze i jedwabiach, który żyje niezgodnie ze swem przeznaczeniem”.

A dalej (cytuje ustęp ten w całości, gdyż mieści się w nim klucz do Pestalozzianizmu): „Dlaczego nacisk taki kładłem na pierwsze fizyczne i umysłowe wychowanie? Albowiem to, zdaniem mojem, prowadzi człowieka do wyższego celu, usposabia go do swobodnego i pełnego korzystania ze wszystkich zdolności, jakimi obdarzył go Stwórca, to pozwala wszystkim zdolnościom spożytkować dla udoskonalenia całej istoty człowieka tak, iżby w swoim zakresie stać się mógł narzędziem owej Wszechwiedzącej i Wszechmocnej Potęgi, która go do życia powołała.” (*List do Greaves'a*)

Przejęty wiarą w wysoki cel wychowania, żądał Pestalozzi wczesnego i ogólnego kształcenia dla wszystkich: „Każda istota ludzka, mówi, ma prawo do należytego rozwoju swych zdolności wobec tych, którym powierzona została opieka nad jej dzieciństwem.”

Gorąco więc Pestalozzi odwołuje się do matek, przekonywa je, jak wielką władzę mają w swem ręku, uczy je, jak z władzy tej mają korzystać. „Matka powołana jest—i to przez samego Stwórcę—być głównym czynnikiem w rozwoju dziecka... a czego się w tym względzie wymaga od niej—to rozumnej miłości. Bóg dał dziecku twemu wszystkie zdolności, jakie naturze naszej są właściwe, ale jeden punkt ważny jest niewiadomym, do czego użyte być mają jego serce, głowa, ręce? jakiej pracy mają się one poświęcić? Odpowiedź na to pytanie kryje w sobie tajemnicę przyszłego szczęścia lub cierpień tak ci drogiej istoty. Czytamy, iż Bóg otworzył niebo patryarsze

i wskazał wiodącą do niego drabinę. Drabina ta istnieje dla każdego potomka Adama, ma swoją i twoje dziecko. Ale musi się nauczyć wchodzić na nią. A wchodzić ma na nią nie z zimnych rozważań rozumu, ani nie z popędu serca: wszystkie władze jego łącznie działać powinny, a wówczas pewnem jest powodzenie szlachetnego przedsięwzięcia. Władze te dawno są mu dane, ale do ciebie należy do życia je wydobyć". (*List do Greaves'a*) „Miłość macierzyńska jest pierwszorzędnym czynnikiem w wychowaniu. Przez nią dziecko uczy się wierzyć i ufać swemu Stwórcy i Zbawicielowi“.

Z teorii rozwoju, jaka leży w podstawie wychowawczych poglądów Pestalozziego, wynika, że udzielanie wiedzy i kształcenie dla celów specjalnych odgrywało tylko podrzędną rolę w jego systemie. „Wychowanie zamiast dawać dzieciom wiadomości, uwzględniać powinno to, co, rzec można, już od początku posiadają, jeśli nie w formie wykończonej, to w zarodku i zdolne do rozwoju. Albo, jeśli, mówiąc bardziej konkretnie, weźmiemy pod uwagę, że zdolności swoje zawdzięcza człowiek Stwórcy swojemu, oraz przed nim odpowiedzialny jest za użytek, jaki z nich zrobi, powiedzieć możemy, iż wychowanie nie tyle stanowić powinno, co ma być z dziecka zrobione, jak raczej badać, do czego jest ono powołane? Jakiem jest powołanie jego jako istoty stworzonej i odpowiedzialnej? Jakie są zdolności jego jako istoty rozumnej i moralnej? Jakie są środki dla ich udoskonalenia, jaki cel najwyższy, który wyznaczył im Ojciec Wszechmocny tak samym aktem stworzenia jak przez objawienie?“.

Wychowanie zatem zasadzać się powinno „na nieustannem a życzliwym czuwaniu w celu rozbudzenia wszystkich zdolności, jakimi obdarzyła człowieka Opatrzność; sfera wychowania, tak nawet rozszerzona, łatwiej da się obejmować z jednego punktu widzenia, nosić będzie charakter bardziej systematyczny i filozoficzny, aniżeli luźny zbiór lekcyi, pozbawiony wszelkiej jednolitej podstawy, i nie wzbudzających najmniejszego interesu, a które zbyt często przywłaszczają sobie miano wychowania“.

Zadaniem więc wychowawcy jest czuwać i wspierać rozwój dziecka, moralny, umysłowy i fizyczny.

„Istotną zasadą wychowania, mówi Pestalozzi, nie jest nauka,—jest nią miłość... Dziecko wprzód kocha i wierzy, zanim zacznie myśleć i działać“. W innym zaś godnym uwagi ustępie, w którym rozwój różnych władz duchowych porównywa z rozwojem drzewa, tak mówi: „Te władze serca—miłość i wiara—tem są dla nieśmiertelnej istoty ludzkiej, czem korzeń dla drzewa“. Jak drzewo bez korzenia, tak, według Pestalozziego, bez wiary i miłości dziecko nie może rosnąć i stać się tem, czem być powinno. Po za tą żywotną prawdą—niema Pestalozzianizmu.“

Myśl i mów wszystko co chcesz,

A jednak zawsze serce zapanuje nad głową.

Serce i uczucie bardziej niż rozum powoduje nasze tak złe jak dobre postęпки. Lord Derby zalecając kształcenie ludu, powiedział kiedyś, że większa część przestępców, z jakimi miał do czynienia w charakterze sędziego, były to istoty głupie i ciemne. Nie można istotnie przeczyć, że najpospolitszy typ prze-

stępcy pod każdym względem stoi nisko. Ciało niszczy on przez rozpustę, rozum zatracą w ciągłej prawie nieczynności, uczucia swoje zwraca do tego tylko, co nędznem jest i upadłym. Kształcąc jego umysł, niewątpliwie podnieść go możemy z najniższej i najliczniejszej zarazem klasy zbrodniarzy. Ale wtedy stać się on może zbrodniarzem typu zewnętrznie mniej wstępnego, choć w rzeczywistości bardziej niebezpiecznego. Największym łotrem naszych czasów, a może i wszelkich czasów, był człowiek, który wynalazł maszynę do zatapiania okrętów na pełnym morzu, a to w celu podnoszenia podstępnych ubezpieczeń. Człowiek ten należał do *élity* zbrodniarzy, miał wykształcenie, i o nim Lord Derby nie mógłby powiedzieć, że był głupim i ciemnym.

Pestalozzi więc, jakkolwiek cenił rozwój umysłu na pierwszym miejscu stawiał wpływ wychowania moralnego i religijnego, a religia i moralność było to dlań jedno i to samo. Powstawał on przeciw zwykłej rutynie początkowego wychowania, albowiem „powszechnie w niem ciało panuje nad duchem, powszechnie pierwiastek boski pozostaje w cieniu, powszechnie za motywy działania służą samolubstwo i namiętności, nałóg mechaniczny zajmuje miejsce świadomej samodzielności“. Innem ma być wychowanie ludu. „Człowiek nie tylko chlebem żyje, każde dziecko potrzebuje religijnego wykształcenia, każde umieć musi modlić się do Boga w prostocie, ale z wiarą i miłością“. „Jeśli pierwiastek religijny nie przenika wychowania, nie wiele mieć ono może wpływu na życie, pozostanie formalnem czysto i odo-

nionym istotę całą wychowania ludowego streszcza Pestalozzi w tych słowach: „Dziecko od pierwszych lat przyzwyczajone do modlitwy, do myślenia i pracy, jest już w połowie wychowane“.

Takie są główne wymagania. Naprzód nauczyć się powinno modlić z wiarą i miłością. Potem ma nauczyć się *myśleć*.

„Dziecko powinno myśleć!“—zawoła nauczyciel praktyk. „A uczyć się nie będzie?“ Na to odpowiedziałby mu Pestalozzi: „Niewątpliwie powinno się i uczyć“. Nauka dla Pestalozziego nie była jak dla Locke'a, czemś „ostatniem i najmniej ważnem“, ale w każdym razie była czemś zgoła różnem od tego, czego udziela w szkole przeciętny nauczyciel. Pestalozzi bardzo niedokładnie obeznany był z pracami i dążeniami swych poprzedników, ale jedyną książką o wychowaniu, jaką znał, uwolniła go od składania cześci szkolnym „bożyszczom“. Książką tą był *Emil* Rousseau, i pod jej to wpływem niemniej od Rousseau samego lekceważyć się nauczył szkolną wiedzę. Ale gdy przedsięwziął ułożenie planu wychowania ludowego, nie poszedł za poglądem Rousseau, jakoby najlepszym sposobem użycia pierwszych lat dwunastu było „tracenie czasu“. Nie, dzieci muszą się uczyć, ale w sposób taki, któryby rozwijał wszystkie ich władze umysłowe. Tak, Pestalozzi doszedł do tego, co za wielkie swe odkrycie uważał, że całe nauczanie opierać się powinno na poglądaniu („Anschauung“).

Niemcy, którzy wiele myśli i pracy poświęcili sprawie wychowania, wysoko cenią Pestalozziego, i ja-

ko uczniowie jego, całe elementarne nauczanie uczynić chcą „poglądowem“. Cóż to jest „poglądowość“?

Słyszałem o pewnym profesorze niemieckim, który zapytany, czy zna pewne świeżo wydane dzieło niemieckie, odrzekł, że nie, i że czeka, aż pojawi się jego przekład francuski. Jeśli więc Niemcy uważają, że Francuzi jaśniej potrafią myśli ich oddawać, to i my korzystać powinniśmy ze sposobności, gdy trafi się tłumacz francuski. Chętnie więc i ja przytoczę z Buissona, co mówi o poglądaniu (intuition):

„Poglądanie (intuicyja) jest najbardziej naturalną i spontaniczną czynnością naszego umysłu, jest to akt, w którym umysł poznaje rzeczywistość bez wszelkiego wysiłku, bez wahania i bez jakiegokolwiek pośrednictwa. Jest to pewnego rodzaju „bezpośrednia apercpepcja“, dokonywająca się jak gdyby od jednego rzutu oka. Jeśli przedmiotem poglądania jest coś co leży w sferze zmysłów, zmysły postrzegają to od razu. Jest to najprostszy i najpospolitszy wypadek, poznanie najłatwiejsze. Jeśli przedmiotem jest pewna idea, coś, co leży po za obrębem zmysłów, mówimy także o poglądzie, o poznaniu intuicyjnym, jeżeli dla poznania wystarcza to tylko, ażeby idea była daną i umysł ją pojmuje bez dalszego dowodzenia i zaciekania się. Działa w nas poglądanie, intuicyja, ile razy czy to przez zmysły, czy rozum lub świadomość moralną poznajemy coś z równą oczywistością i szybkością, jak oko poznaje przedmiot, na polu widzenia znajdujący się. Tak więc poglądanie (intuicyja) nie jest jakąś odrębną władzą i nie jest w umyśle jakimś czynnikiem obcym lub nowym. Jest to właśnie sam

umysł, intuicyjnie poznający to, co jest w nim lub zewnątrz niego“¹⁾.

Tak więc metoda poglądowa, albo używając nazwy jej francuskiej, metoda intuicyjna, ma szerokie zastosowanie „odwołuje się ona do pewnej władzy *sui generis*, do oczu duszy, do owego spontanicznego ujmowania prawdy przez umysł“. Wciąża ona do pracy umysł ucznia siłą jego własnych instynktów intelektualnych. Zastosowując ją w naszym nauczaniu, mówi Buisson, zyskujemy najlepszego pomocnika, mianowicie samego ucznia. Od chwili gdy chce on przyjąć czynny udział w nauczaniu, znikają od razu wszystkie trudności. Nie potrzebujemy go wówczas ciągnąć za sobą, z przyjemnością sam dostrzymuje nam towarzystwa.

Według Buissona są trzy rodzaje poglądowości (intuicyi): zmysłowa, umysłowa i moralna. Podobnie Jullien (*Esprit de Pestalozzi*, 1812) mówi, że jest poglądowość zmysłów wewnętrznych jak i zewnętrznych, zmysłów zaś wewnętrznych ma być cztery: zmysł prawdy, zmysł piękna, zmysł dobra i zmysł nieskończoności.

Nie przesadzając, o ile analiza ta jest dokładną, zgodzić się możemy, że tak organizm nasz fizyczny jak umysł mają władze, zapomocą których poznajemy i zatrzymujemy to, co jest prawdziwem i dobrem; na tych to władzach chciał Pestalozzi oprzeć nauczanie. Anglicy nie mogli dotąd znaleźć odpowiedniego wy-

1) *Les conférences Pédagog. faites aux Instituteurs, Paris 1879, str. 331.*

razu na pojęcie *Anschauung*, ale pojęcie samo odkrył Anglik i to na długo przed Pestalozzim. Przeszło sto lat przed tem Locke nazywał wiedzę „wewnętrzną percepcją umysłu“. „Wiedzieć znaczy to widzieć“ mówi on.

Tak więc w teoryi Pestalozzi, lubo bezwiednie, wyznawcą był Locke'a. W praktyce jednak rozchodzili się oni znacznie. Locke zajęty był stale filozoficznymi dociekaniami, niewielką wartość przywiązywał do umysłowej siły dziecka i, jak się zdaje, przypuszczał, że wogóle dziecko nie „widzieć“ nie potrafi. Stąd nie wiele się troszczył o to, czego dzieci uczono i dopóki nie dojdą do rozumu, guwerner mógł im dawać lekcye wszelkich przedmiotów, uznawanych za potrzebne „młodemu szlachcicowi“, właściwie bowiem szło tylko o to, ażeby „ustrzedz młodych od włóczęgostwa“. Następca jego Rousseau za właściwe uważał zostawić dziecko zupełnie w spokoju do 12 roku życia, tak iżby w tym czasie nauczyciel mógł znaleźć „apartament niczem nie umeblowany“. Po nich przyszedł Pestalozzi, i odkrył, że w którymkolwiek wieku zaczniemy dziecko uczyć, nigdy nie znajdziemy „apartamentu nieumeblowanego“, albowiem każde dziecko nieustannie uczy się od urodzenia. I jakże dziecko się uczy? Nie przez powtarzanie słów, wyrażających cudze myśli, uczucia i doświadczenia, ale przez własne uczucie i doświadczenie, przez myśli, jakie się w nim na skutek tego budzą.

Zatem elementarne kształcenie ze strony intelektualnej zasadza się na uczeniu dziecka myśleć. Właściwym zaś przedmiotem dla myśli dziecka jest

według Pestalozziego, otoczenie, jego życie rzeczywiste, przedmioty, które na nie działają, budzą jego uczucie i interes. Być może Pestalozzi nie uwydatnił tak znaczenia *interesu*, jak później Herbart, ale, rzecz widoczna, „poglądanie“ wówczas tylko jest możliwe, gdy dziecko jest zainteresowane dla przedmiotu.

Nauczanie w systemie Pestalozziego polega na analizie wiedzy, którą dziecko zdobywa z otoczenia, na porządkowaniu jej w określonym następstwie, i stopniowaniem jej uświadamianiu w umyśle dziecka. W ten sposób dziecko uczy się powoli, ale wszystko czego się uczy, staje się rzeczywistą jego własnością. Nie jest wroną, która przybiera się w pawie pióra, nie przyswaja sobie *martwych* wiadomości („*angelerte todte Begriffe*“ jak mówi Diesterweg) i nikt nie będzie mógł o niem powiedzieć: „Wiedzą o wielurzeczach, ale nic nie umieją“. (*Sie kennen viel und wissen nichts*). Wiedza jego jest wiedzą rzeczywistą, uczono je bowiem, nie *co o czemś myśleć należy*, ale—*myśleć*, ćwiczyć swą zdolność spostrzegawczą i ze spostrzeżeń wyciągać wnioski. Nauczyciel dla ćwiczenia zdolności postrzegawczych dostarcza tylko materiału i sobności i zdaleka nad niem czuwa.

Dzieci uczą się powoli z innej jeszcze przyczyny. Według Pestalozziego na pierwszych pojęciach nauki zatrzymywać się należy tak długo, dopóki nie staną się dość jasne i trwałe. Buss opowiada, iż w początkach pracy swej przy Pestalozzim długie zatrzymywanie się na elementach wydawało mu się stratą czasu, później jednak uznał słuszność tej zasady i zrozumiał, że wady jego własnego wykształcenia za przy-

czynę miały brak planu i systematyczności. „W każdym przedmiocie, mówi Pestalozzi, pierwsze początki decydujące mają znaczenie dla całego przebiegu nauki, od opanowania tych początków zależy zainteresowanie dziecka i jego ufność w swe siły“.

Widzieliśmy, że Pestalozzi chciał, żeby dzieci uczyły się modlić, myśleć i *pracować*. W szkołach dla t. zw. „klas wyższych“ slyszeć można rodziców lub opiekunów ucznia mówiących: „Nie potrzebuje on pracować, obejdzie się bez tego dobrze“. Wychowawcy Pestalozzkiego wolni byli od tego rodzaju demoralizacyi. Potrzebowali oni umieć pracować, i Pestalozzi starał się jak można najwcześniej uczyć ich pracy. Chciał on tym sposobem rozwinąć w nich szacunek dla samych siebie i utrzymać związek między szkołą a życiem zewnętrznem.

Pestalozzi przemawiał zawsze bardzo poważnie i chciał, iżby dzieci także naukę brały poważnie. Przeciwny on był najzupełniej pogładowi, któremu sprzyjał niejeden z wielkich nawet autorytetów, jak Locke i Basedow, że nauka zawsze dawana być powinna w formie zabawy. „Jestem przekonany, mówi, iż tego rodzaju pogląd uniemożliwia gruntowne nabywanie nauki, co więcej zaś, pozbawiając ucznia należytego ćwiczenia sił prowadzi do rezultatów, których właśnie w systemie swoim chcę uniknąć przez nieustanne pobudzenie zdolności myślowych. Dziecko wcześniej dowiedzieć się powinno, że praca jest niezbędną dla zdobywania wiedzy“. (*List do Gessnera*). Lecz jednocześnie wiedzieć powinno, że praca nie jest złem, powinno otrzymywać do niej zachętę,

nie przymus. Zdrowej czynności umysłu czy ciała towarzyszy zawsze zadowolenie, dochodzące nawet do wyraźnej przyjemności, i gdzie brak tej przyjemności, nauczyciel widocznie nie umiał pobudzić dziecka do właściwej czynności. Mówi Pestalozzi: „Ile razy dziecko jest nieuważne lub widocznie nie okazuje żadnego zainteresowania do lekcji, przyczyny tego nauczyciel powinien przede wszystkim w sobie poszukać“. (*Tamże*)¹⁾.

Jakkolwiek jednak poważnie zapatrywał się na nauczanie, wyznaczył w niem okazałe miejsce dla śpiewu i rysunku. W szkołach Pestalozzkiego śpiew cieszył się wielką popularnością tak u uczniów, jak u nauczycieli, i zbiór śpiewów, ułożony przez Nägeli'ego, nauczyciela w Yverdon, pozyskał znaczny rozgłos. Uczono także rysunku. Píše Pestalozzi do

1) Naprzód w sobie — ale mogą być i inne przyczyny. Ważnem jest to tylko, ażeby nigdy nie godzić się ze swoim niepowodzeniem. Prowadząc klasę chłopców 10—16 letnich, widziałem nieraz, iż lekcyja nie szła jak należy, wówczas zwierzałem się z tą troską uczniom, mówiłem im, że zapewne czuli to jak i ja czułem, że lekcyja była nieco nudna, i prosiłem, iżby każdy napisał na świstku papieru, co uważa za przyczynę tego i jaki wskazać może na to środek. W ten sposób otrzymałem niejedną cenną wskazówkę, a nadto ułatwiał mi to zrozumienie, jak lekcyja moja przyjmowaną była przez uczniów. Każdy nauczyciel powinien próbę taką zrobić. „Gdybyśmy lepiej rozumieli, mówi Pestalozzi, ową niezmierną nudę, jaka przynosiła musi młodzieży podczas długich, zwolna jedna po drugiej płynących lekcyj, w których ani znajdować upodobania ani rozumieć nie może... nie dziwilibyśmy się tej ociężałości, z jaką ślimaczym ruchem wlecze się uczeń do szkoły“. (*List de Gessnera*).

Graeves'a: „Człowiek, który nauczył się rysować, zwłaszcza z natury, dostrzegać będzie wiele cech, zazwyczaj pomijanych, otrzymywać będzie o wiele dokładniejsze wrażenia nawet od przedmiotów, których bliżej nie rozpatruje, aniżeli ten, kto nie przywykł przyglądać się uważnie i odtwarzać to, co widzi. Zwracanie uwagi na formę całości i stosunek części, konieczne dla zrobienia poprawnego szkicu, przechodzi w przyzwyczajenie i korzystnym jest zarówno jako umiejętność, i jako rozrywka“.

Azeby uwydatnić teraz główne punkty Pestalozzianizmu, przytoczymy tu streszczenie ich, podane przez Morfa, w jego „Przyczynku do Biografii Pestalozziego“.

1) Nauczanie opierać się powinno na własnem doświadczeniu ucznia. (Das Fundament des Unterrichts ist die Anschauung).

2) Cokolwiek uczeń dostrzega i doświadcza, powinien wyrażać słowami.

3) Okres nauczania nie jest okresem samodzielnego sądzenia ani krytycyzmu.

4) W każdym dziale nauczania zaczynać się powinno od najprostszych elementów i od tych stopniami przechodzić odpowiednio do rozwoju dziecka, czyli w nauczaniu przyjęte być powinno następstwo psychologiczne.

5) Na każdym stopniu nauczyciel dopóty zatrzymywać się powinien, dopóki dotychczasowy nabytek nie stanie się rzeczywiście własnością ucznia.

6) Nauczanie stosować się powinno do rozwoju u dziecka, nie zaś do wymagań wykładu, kursu szkolnego itp.

7) Głównym celem elementarnego nauczania nie jest nabywanie wiedzy lub biegłości, ale rozwój i kształcenie sił umysłowych.

8) Indywidualność dziecka powinna być świętą dla wychowawcy.

9) Z wiedzą (*Wissen*) iść w parze powinna zdolność (*Können*), z wiadomościami (*Kenntniss*) biegłość (*Fertigkeit*).

10) Stosunek wychowawcy i ucznia, a w szczególności karność szkolna, opierać się powinna na miłości i jej kontroli ulegać.

11) Nauczanie podporządkowane być powinno celom *wychowania*.

12) Podstawa wychowania religijno-moralnego leży w stosunku dziecka i matki¹⁾.

I. Z tem streszczeniem Morfa interesującym będzie zestawienie streszczenia Józefa Payne'a:

I. Zasad wychowania nie można stwarzać *ab extra*, szukać ich należy w samej naturze człowieka.

II. Natura jest to natura organiczna—wiązka zdolności fizycznych, umysłowych i moralnych, które usposobione są i okazują dążność do rozwijania się.

III. Wychowanie ze względu na wychowawcę ma stronę pozytywną i negatywną. Czynność wychowawcy negatywna polega na usuwaniu przeszkód, któreby tamować mogły samodzielny rozwój ucznia. Czynność pozytywna zasadza się na pobudzaniu ucznia do ćwiczenia swych zdolności, na dostarczaniu mu materiału i sposobności do tego ćwiczenia, na doglądaniu i podtrzymywaniu całej działalności maszyn.

Poznaawszy w jaką to stronę Pestalozzi chciał zwrócić „wóz szkolny“, zastanówmy się w jakim kierunku posuwa on się teraz, przynajmniej w Anglii.

Z punktu widzenia wychowania możemy wraz z Lordem Beaconsfieldem podzielić Anglików na dwa narody: bogatych i biednych. Zastanówmy się nad każdym z nich oddzielnie.

IV. Rozwój samoistny zaczyna się od chwili, gdy umysł odbierać zaczyna pierwsze wrażenia od przedmiotów otaczających. Wrażenia te uświadamiając się, tworzą percepcye. Percepcye umysł układa w pojęcia, które stanowią wiedzę elementarną, podstawę wszelkiej wiedzy.

V. Spontaniczność i samodzielna czynność są to niezbędne warunki, przy których umysł wychowuje się, nabywa siły i niezależności.

VI. Umiejętność praktyczna albo zdolność zależy więcej od przyzwyczajenia, jakiego uczeń nabywa przez wytrwałe ćwiczenie swych sił czynnych, aniżeli od wiedzy. Jednakże wiedza i zdolność (*Wissen und Können*) powinny iść ręka w rękę. Głównym celem wszelkiego wychowania (obejmując w niem i nauczanie) jest rozwój zdolności ucznia.

VII. Wszakże wychowanie (włącznie z nauczaniem) oparte być powinno na własnem bezpośredniem postrzeganiu ucznia (*Anschaung*), na osobistem jego doświadczeniu. Jest to jedyna prawdziwa podstawa wszelkiego poznania. Naprzód rzeczywistość, potem symbol, naprzód rzecz, potem słowo, nie zaś *vice versa*.

VIII. To, co uczeń zdobył przez własne postrzeganie i co jako własne jego doświadczenie weszło w skład jego umysłu—to *zna on*, może objaśnić i opisać własnymi słowami. Umiejętność z jaką to czyni, miarą jest dokładności jego spostrzeżeń a zatem i jego wiedzy.

IX. Wobec zasady osobistego postrzegania koniecznem jest, iżby umysł przechodził od rzeczy bliskich i realnych, z które-mi się wprost styka, do rzeczy dalszych, zatem od rzeczy kon-

Co się tyczy bogatych to najgorszą częścią ich wychowania—częścią najgorszą w teorii i zgubną w praktyce—jest nauczanie młodszych dzieci, między rokiem 6 a 12. Przed 6 rokiem pewna ilość uczęszcza do dobrego Ogródka Dziecięcego, ale dziś jeszcze dla większej części dzieci rodziców zamożnych sposobność tego rodzaju rzadko się przedstawia, dla większości brak wszelkiej organizacyi wychowania. Pestalozzi chciał, iżby każda matka mogła dawać dziecku wychowanie systematyczne. Froebel chciał, iżby każde dziecko oddane było umiejętnej „Ogrodniczce“. Nie wątpię, że dziecko dużo może skorzystać uczęszczając do dobrze urządzonego Ogródka Dziecięcego, ale gdzie to jest niemożliwe, najlepiej może gdy matka pozostawi dziecko działaniu wrażeń otaczających, nie starając się ich w pewnym porządku układać. Według Lorda Lyttona, interwencya matki przypomina często człowieka, któremu się zdawało, że pszczoły lepiej miód wyrabiać będą, gdy zamiast je wypuszczać na poszukiwanie kwiatów, zamkniemy je i przyniesiemy im kwiaty do ula. Widząc jak dzieci przerzucają się od przedmiotu na przedmiot, niby pszczoły z kwiatka na kwiatek, sądzić można, iż w wieku tym rozwój umysłowy postępuje sam przez

kretnych do abstrakcyjnych, od szczegółu do ogółu, od znanego do nieznanego. Taką jest metoda nauczania elementarnego, postępowanie przeciwne, tradycyjna metoda nauczania—prowadzi umysł od abstrakcyi do konkretnego, od ogółu do szczegółu, od nieznanego do znanego. Jest to metoda Naukowa—odpowiednia dla ucznia dalej posuniętego, który już wywieszony został przez metodę Elementarną.

się niezależnie od naszej pomocy. Niewątpliwie *jest* pewne wychowanie nawet dla dzieci najmłodszych, matka jest pewnego rodzaju nauczycielem, ale lekcye jej mają za przedmiot raczej serce niż głowę.

Ale oto nadszedł w końcu czas nauki systematycznej. Cóż teraz robić należy? Zobaczmy naprzód co się robi w rzeczywistości.

Dotąd jedynym argumentem przytaczanym na obronę kursu średniego, przygotowywającego do uniwersytetu, było twierdzenie, że kurs ten ma na celu nie udzielanie wiadomości, ale ćwiczenie umysłu. Uważa się więc, że zadaniem młodzieży jest nie gromadzenie wiadomości, lecz ćwiczenie sił swych dla życia późniejszego. Ale przystępując do uczenia dzieci, nie myślimy nigdy o ćwiczeniu zdolności ich dla wieku młodzieńczego, staramy się jedynie o udzielenie im wiadomości, które, jak sądzimy, będą im użyteczne. Pojmujemy dobrze, iż byłoby niedorzeczne chcieć umysł młodego człowieka napęłniać niezrozumiałymi dłań prawami i regułami nauk, sztuk, rzemiosł, dlatego tylko, iż kiedyś w życiu późniejszym wiadomości te mogą mu oddać powną usługę. Ale nie wahamy się ani chwili, obracając dzieciństwo całe na wyuczanie na pamięć reguł gramatyki, odmian łacińskich, dat historycznych itp., bez żadnego uwzględniania zdolności dziecka, jedynie dla zaopatrzenia go w t. zw. wiedzę, która ma mu się przydać po 5 lub 6 latach. Nie postępujemy w ten sposób z młodzieżą, prawdopodobnie dla tego, że bardziej z nią sympatyzujemy, a przynajmniej lepiej ją rozumiemy. Życie intelektualne, przeważające nad czynnością zmysłów i wyo-

braźni a stanowiące właściwość człowieka dorosłego, rozpoczyna się już w latach młodzieńczych. Młodzieniec w stopniu mniejszym zdolny już jest robić to, co robi mężczyzna, rozumieć to, co rozumie mężczyzna. Ma on już pewne pojęcie o rozumowaniu, abstrakcyi, uogólnianiu. U dziecka jest zgoła inaczej. Powiedzieć można, iż rodzaj czynnych w niem zdolności jest wcale inny, niż u człowieka dorosłego. Ma ono poczucie świata zmysłowego, które z wiekiem się zatracą. Jego żywa wyobraźnia, niepoddana² kontroli rozumu, nieustannie zajęta jest wznoszeniem zamków powietrznych, przybieraniem lalek, maryonetek we wszelkie przymioty, właściwe wyobrażanym przez nie istotom. Uczucia jego i wzruszenia, łatwo się uewnętrzniające, znajdują dla siebie przedmiot w każdej spotykanej osobie lub rzeczy. Z drugiej strony ma ono zaledwie mgliste bardzo poczucie abstrakcyi, interesują je jedynie rzeczywiste, znane mu osoby, zwierzęta i przedmioty.

Tak więc między dzieckiem 8—9 letniem a młodzieńcem 14—15 letnim większa zachodzi różnica aniżeli między młodzieńcem a człowiekiem dwudziestoletnim, stąd wypływać by powinna odpowiednia różnica w ich sposobie uczenia się. Tymczasem, jak rzeczy dziś stoją, dziecko zbyt często zmuszanem jest do pamięciowego suchego wyuczania się szeregów trudnych słów, a ponieważ całkiem żyje ono teraźniejszością, nie bardzo otuchy mu dodaje zapewnienie nauczyciela, że wszystko to przyda mu się „kiedyś“.

Jak wychowywać dzieci, jest niewątpliwie zagadnieniem najtrudniejszym, a jednak ogólnie powierza-

się ono tym, którzy zazwyczaj najmniej są powołani do jego rozwiązywania.

Pierwszym wychowawcą w wielu zamożnych rodzinach jest niania — osoba, rzadko odznaczająca się przymiotami umysłu i charakteru ¹⁾. Nieco później wychowawczyni ta ustępuje miejsca „szkolce przygotowawczej“. Biorąc ogół, o paniach, które otwierają zakłady dla dzieci rodziców zamożnych, niemożna powiedzieć, ażeby miały dość szerokie poglądy, ani nawet wogóle jakiebądź poglądy na sprawę wychowania. Idzie im nie tyle o to, iżby kształcić zdolności swych uczniów, jak o to, iżby zapewnić sobie utrzymanie, i nie słyszeć skarg, że ich uczniowie okazali się słabi pod względem wiadomości w szkole, do której od nich przechodzą. Ktoby chciał poznać rodzaj nauczania, jaki za odpowiedni się uważa dla dzieci na tym stopniu, niech przejrzy którybądź z podręczników dotąd używanych, z których dzieci płci obojga nabywają obfitę i różnorodną wiedzę; w takim np. „Mangnalls Questions“ na jakichś 300 stronicach wyłożona jest cała historia starożytna i nowożytna, mitologia i system planetarny z nazwami wszystkich konstelacji ¹⁾.

i) Większość rodziców, jak się zdaje, inaczej myśli niż Jean Paul, który powiedział: „Jeżeli życie całe uważać będziemy jako instytucję wychowawczą, to na człowieka, który odbędzie podróż naokoło świata, mniej wpływu wywrą wszystkie poznane przezeń narody, aniżeli jego niania“. (*Levana*).

1) Oto pierwszy paragraf z tej książki, do dziś jeszcze uważanej za pokarm dość strawny dla małych chłopców i dziewcząt:

Co więcej wskutek zamilowania dobrych manier, właściwego paniom przełożonym, fizyczna strona ich uczniów równej krzywdy doznaje, jak ich umysł. Popęd do ćwiczenia płuc, upodobanie do hałasu, naturalnem jest u dziecka, ale nie godzi się z dobrymi manierami, więc popęd ten o ile możliwości jest tłumiony. Okazuje się także, iż jeśli pozwolić uczniom biegać swobodnie, brudzą i niszczą ubranie i nie wyglądają już wcale na „paniczów“, a więc każe im się używać ruchu w sposób bardziej przyzwoity, spacerować po dwóch w *rękawiczkach*.

W roku 9—10 przechodzą zazwyczaj chłopcy do szkoły, utrzymywanej przez nauczyciela. Tutaj zrzucają rękawiczki, nog swobodnie zaczynają używać, ale umysł ich w mniej szczęśliwych pozostaje nadal warunkach niż ciało. Kurs nauk w najmniejszym stopniu nie uwzględnia ich potrzeb. Klasa najmłodsza jest zwykle najliczniejsza, jest wogóle bardzo liczna, a prowadzi ją nauczyciel najmniej uzdolniony i najgorzej z całego personelu opłacany. Przyczyną jest fakt ten, że dzieci uczą się wszystkiego bardzo powoli. Młodzieniec lub człowiek dorosły, którzy za-

Nazwij kilka największych państw starożytnych: Chaldej, Babilonia, Assyria, Chiny w Azji i Egipt w Afryce. Nemrod, wnuk Hama, był jak przypuszczają założycielem pierwszego z tych państw w r. 2221 przed Chr., zarówno jak sławnych miast Babylnu i Niniwy. Królestwo jego zajmujące żyzne doliny Chaldei i Assyrii, było niewielkie w porównaniu z olbrzymiemi państwami, jakie później z niego się wytworzyły. Miało jednak kilka wielkich miast. W okręgu zwanym Babilonia leżały miasta Babilon, Barsita, Idicarra i Vologsia“ etc. etc.

czynają gramatykę łacińską, w ciągu jednego ranka nauczą się tyleż, ile nauczyciel może z największym trudem nauczyć dzieci zaledwie w ciągu tygodnia. Uważa się zatem, iż najlepsze siły nauczycielskie tam zastosować należy, gdzie można otrzymywać największe rezultaty. Gdyby ktoś powiedział przełożonemu: „Nauczyciel najniższej klasy uczy źle i dzieci nie nie korzystają“, usłyszałby zapewne odpowiedź: „Bardzo być może, ale gdybym płacił większe wynagrodzenie i dostał lepszego nauczyciela, wówczas dzieci korzystałyby bardzo niewiele“. Przełożony o jedno tylko dba: ile się dzieci nauczyć mogą z tych przedmiotów, jakie wykładają się w wyższych oddziałach. Zanałto jest on „praktyczny“, iżby się zastanawiał, o ile rozwijają się ich zdolności, i czy wogóle mają zdolności do czego bądź innego, oprócz czytania, pisania, rachunków i pamięciowego wyuczania się reguł gramatyki itp.

Tak więc, co się tyczy pierwszego z naszych „dwóch narodów“, zdaje się jasnem, iż Pestalozzi żądałby stanowczo, iżby wóz szkolny zawrócił i zupełnie nowy obrał kierunek.

Jakże mają się rzeczy z drugim „narodem“, który w ciągu wielu stuleci był tylko „rządzonym“, a teraz i do „rządzenia“ powołany został? Przed stu laty jeszcze, pominąwszy Szkocję i Massachusetts, w całej Europie i Ameryce próżnobyśmy szukali czegoś w rodzaju szkół dla ludu. Ale w r. 1789 władza coraz bardziej przechodzić zaczęła z rąk niewielu na masę i jako skutek tego naturalny kwestya szkół ludowych wszędzie nabrała wielkiego znaczenia. Niemcy,

jak widzieliśmy, od początku stali się uczniami Pestalozziego i ich nauczanie elementarne w każdej części wykazuje wpływ jego idei. Anglicy zorganizowali wielki system nauczania elementarnego, nie znając wcale Pestalozziego. Jak zwykle sądziliśmy, że system właściwy sam spadnie nam z nieba. Ale czy spadł? Obecnie wszystkie dzieci klasy ubogiej prawo zmusza do uczęszczania do szkoły. I jakież wykształcenie daje im to prawo? Wydział Wychowania (Education Departament) twierdzi, iż ocenia wszystko według rezultatów. Zrobmy więc i my tak samo. Spróbujmy przewidzieć przyszłość wyrostka, który skończył szkołę. Cóż do tego wiedzieć o nim potrzeba? Bez wątpienia spytać się musimy, co umie? Ale to bynajmniej nie jest rzeczą najważniejszą. Wiedzieć musimy, jaką jest jego ogólna zdolność (skill), bardziej jeszcze jego stan zdrowia. Przedewszystkiem jednak zapytać powinniśmy: Kogo on kocha? kogo podziwia i naśladuje? do czego dąży? co go interesuje? Dopiero otrzymawszy na te pytania zadawalniające odpowiedzi, możemy spokojnie myśleć o przyszłości chłopca; wówczas też tylko program szkolny za dobry uznać możemy, gdy usiłuje on tego rodzaju rezultaty osiągnąć. Szkoły, jakich pragnął Pestalozzi, musielibyśmy w ten sposób za dobre uznawać, ale nie możemy powiedzieć tego o szkołach, w których kształci się w Anglii ludność uboższa. W szkołach tych nie zwraca się żadnej uwagi na kształcenie uczuć i charakteru, nie rozwija się zdolności umysłu ani ciała, nie wyrabia się w dzieciach żadnego interesu, który mógłby je podnosić i uszlachetniać.

Obrońcy naszego systemu nie przecząc temu co powiedziałem, zapewne takby odpowiedzieli: „Nie o to idzie, co w najlepszych warunkach najlepszego dokonać można, ale o to, co zrobić jest możliwem w sposób względnie najlepszy w tych ograniczonych i wcale nie sprzyjających warunkach, w jakich pozostajemy. Nauczyciele w naszych szkołach to nie gotowi do poświęceń Pestalozzi'owie, to zwyczajni ludzie, mężczyźni i kobiety, gorzej nawet, zwyczajni chłopcy i dziewczęta, praktykanci nauczycielscy (pupil teachers). Bezcelowem byłoby przemawiać do naszych nauczycieli, a tembardziej praktykantów nauczycielskich, o rozwijaniu uczuć i zdolności umysłu i ciała. W rezultacie otrzymalibyśmy tylko głupią parodię. A co się tyczy charakteru, to sądzimy, że szkoła wyrabia przyzwyczajenie do porządku, czystości, pracowitości. Więcej zrobić nie nie możemy.“

A przecież, jakkolwiek wydaje się to rozsądnem, czujemy, że nas nie zadawalnia. Jeżeli dla każdego z nas tak ważnem jest, co „podziwia, czego się spodziewa i co kocha“, to systemu wychowania, który tych zadań nie uwzględnia, nie możemy chyba uznawać za odpowiadający potrzebom natury ludzkiej. Jeżeli Pestalozzi miał słuszną rację, my musimy być w błędzie. Nie przeczuwaliśmy nigdy, iż zadaniem wychowania może być kształcenie serca, głowy i ręki¹⁾, troszczyliśmy się tylko o nauczanie — przede-

¹⁾ Angliecy mówią „trzy h“ — heart, head, hand, w przeciwstawieniu do „trzech r“ — reading, writing, reckoning, tj. czytania, pisania, rachowania.

wszystkiem o nauczanie czytania, pisania i rachunków, a w szkołach „dobrych“ jeszcze jakichś paru dodatkowych przedmiotów, któreby zapewniły rządową zapomogę. Jedyne staraniem przełożonego i nauczycieli jest przygotować uczniów dla Inspektora, który przyszedłszy raz na rok, po pięciogodzinnym egzaminie decyduje, czego się dzieci nauczyły.

Inżynierem, który głównie był czynny przy budowie tej szkolnej maszyny, był szanowny Robert Lowe; twierdził on, że „nie podobnego jak nauka wychowania istnieć nie może“, a ponieważ ludzie nie mający własnego zdania, przyjmują łatwo cudze, tak i my przyjęliśmy zdanie p. Lowe'a. Ale cóż powiemy, jeśli okaże się, że tak pewny siebie p. Lowe był w błędzie, jeśli *istnieje* tego rodzaju nauka, i jeśli zadaniem jej jest *wychowywać* dzieci niena to iżby coś *umiały*, ale iżby czemś *były*? Wówczas prędzej lub później będziemy musieli rozstać się z p. Lowe, i zwrócić się do Pestalozzi'ego. Nauka jest to zbiór wniosków poprawnie wyprowadzonych z faktów, i gdzie nauka taka istnieje, twierdzenie stanowcze, że nie ma jej i być nie może, niebezpieczne jest zarówno dla tych, którzy twierdzą, jak dla tych, którzy powtarzają. Nawet gdyby nie było „nie takiego jak nauka wychowania“, jest przecież *wychowanie*, tymczasem tego właśnie Lowe, i rzec można, ogół Anglików w praktyce nie uznają. Układają oni programy nauczania, ale wiedzieć nie chcą o *wychowaniu*, w którym nauczanie jest tylko jednym z czynników.

Pod jednym względem nieprawdziwą jest analogia między uczniem i nauczycielem a ogrodnikiem i ro-

śliną, analogia, którą upodobali sobie zarówno Pestalozzi jak Froebel. Ogrodnik znać musi warunki dobrobytu i rozwoju rośliny, ale warunki te leżą zewnątrz niego, i są od niego niezależne. Innem jest położenie wychowawcy. Podobnie jak ogrodnik nie może on nie w dziecku stworzyć, ale różni się tem od ogrodnika, że może pobudzić rozwój dziecka tylko w zakresie tego, co znajduje się w nim samym. *Rozwija* on w młodym inteligencyę, uczucie sprawiedliwości, miłość piękną, podziw dla czynów szlachetnych, ale wszystko to uczynić może tylko o ile sam posiada inteligencyę, zapal dla tego co jest dobre, piękne i szlachetne. Nawet pracowitość uczeń w wielu razach *przejmuje* od nauczyciela. W szeregu szkiców (pierwotnie drukowanych w *Forum*), w których znakomici uczeni i literaci Stanów Zjednoczonych opowiadają swoje dzieciństwo, czytamy, że każdy z nich prawie wzrost swego umysłu i chęć do pracy, zawdzięcza wpływowi jakiegoś umiającego wzbudzać zapal nauczyciela. Tak więc w nauczaniu nawet, a bardziej jeszcze w wychowaniu, wielką siłą — jest *nauczyciel*. Prawdy tej nie widzi żadne z naszych stronnictw. Toczą one spory, mają swoje zwycięstwa i porażki w rzeczach podrzędnych, rzeczy zaś istotne pozostawiają „pedagogom specjalistom“. We wszelkich tego rodzaju kwestyach, jak czy ma być wykładany lub nie Katechizm kościoła Anglikańskiego, czy nauki przyrodnicze mają się znajdować w planie nauk (wobec braku nauczycieli-przyrodników mogą się znajdować istotnie tylko w planie), czy rodzice czy też rząd płacić mają 2 lub 3 pensy tygodniowo za dziecko, czy płacący podatki mają mieć swych przed-

stawicieli w administracyi szkół, — we wszystkich tego rodzaju kwestyach nie widać wcale sprawy *wychowania*, a przecież tylko o tych kwestyach rozprawiamy. W końcu jednak zrozumiemy może, iż rzeczą najważniejszą w szkole jest nie program i plan lekcyi, ale nauczyciel.

Wprzód nim możemy mieć szkoły według Pestalozziego, mieć musimy nauczycieli podobnych do Pestalozziego. Nauczyciele przejąć się muszą duchem Pestalozziego, według jego myśli zadanie swe pojąć. Niejeden z nich może powie: „Piękne to słowa i w pewnem znaczeniu bardzo prawdziwe, że wychowanie zasadzać się powinno na rozwijaniu zdolności zgodnie z myślą bożą; ale między tą wzniosłą i poetyczną teorią a suchą prozą uczenia w szkole, istnieje przepaść nieprzebyta, do dwóch różnych celów jednocześnie dążyć nie możemy“. Wiem dobrze, jaka zachodzi różnica między teoriami i projektami wychowania, które swobodnie tworzymy nie myśląc o uczniach pojedynczych, a codziennem uczeniem w szkole, gdy całą energię i świeżość ducha zużywać musimy na utrzymywanie porządku i uwagi u uczniów rzeczywistych, którzy niezupełnie odpowiadają „wychowankom“ teoretyków. Ale przyjmując najchętniej w tym jak i w innych wypadkach całą różnicę między ideałem a rzeczywistością, sądzę jednocześnie, że sucha proza szkolnego nauczania byłaby mniej suchą i mniej prozaiczną, gdybyśmy widzieli przed sobą cel wyższy, gdybyśmy nie godzili się z myślą, że obecne nasze postępowanie jest najlepszem, jakie być może w danych warunkach. Wielu nauczycieli (powiem nawet większość) są nie-

zadowoleni z wielkiej liczby swych uczniów, ale rzadziej się zdarza, iżby nauczyciele byli niezadowoleni sami z siebie. A jednak ci nawet, którzy najmniej są dobrze usposobieni dla teorii, które uważają za niepraktyczne, jako ludzie praktyczni powinni się zgodzić, że metody ich prawdopodobnie mogłyby być ulepszone, że, jeśli nawet metody są dobre, to oni sami nie są nauczycielami doskonałymi. Niech tylko nauczyciel pragnie doskonalić się, a znajdzie nowy interes w swej pracy. Zniknie w części przynajmniej zabijająca umysł monotonna, i z czasem świadomość dokonanego postępu doda mu zachęty. Nauczycielowi w ten sposób myślącemu, teoretyk oddać może ważne usługi. Wprawdzie mając praktyczną znajomość rzeczy, niejedną pretensjonalną zasadę uznać może za niedorzeczną, a nawet godząc się na zdrową zasadę, wątpić może o jej zastosowaniu. Ale teoretyk wskazać mu może wiele stron przedmiotu, naprowadzić na wiele spostrzeżeń, które inaczej uszłyby jego uwagi. Teoretyk ustrzeże go od niebezpieczeństwa, które wypływa z wielkiej trudności osiągania pewnych rezultatów w klasie, niebezpieczeństwa — przywiązywania się wyłącznego do środków, niemyślenia o celach; nauczy go zastanawiać się, jakie są rzeczywiste cele jego, i czy do tego celu prowadzą metody, jakie stosuje.

Takim teoretykiem jest Pestalozzi. Wskazuje on nam wysoki ideał, i wychowanie, jakie dajemy, tym ideałem mierzyć każe. Nie zapominajmy, że jeśli jesteśmy ludźmi praktycznymi, to niemniej jesteśmy chrześcijanami, że zatem nasz ideał najwyższym

musi być ze wszystkich. „Bądźcie doskonałymi, jako Ojciec wasz doskonałym jest w niebie“.

Literatura o Pestalozzim obfita jest w Niemczech i we Francji. Najwięcej korzystałem z dzieła *R. de Guimps, Histoire de Pestalozzi* (Lauzanne, Bridel), *Krüzi, Pestalozzi*. Wyczerpującą monografię Pestalozziego, wraz z dotyczącą go bibliografią, stanowi artykuł *Guillaume'a, Pestalozzi* w *Diction. de Pédagogie*, Buissona; praca ta wydana też została oddzielnie: (Hachette, Paris.)

FRYDERYK FROEBEL.

(1783—1852).

Przystępuję teraz do najtrudniejszej części mego zadania, z góry bowiem wyznać muszę, iż bardzo niedokładnie rozumiem Froebela.

Fryderyk Wilhelm August Froebel urodził się d. 21 kwietnia 1783 r. w Oberweissbach, wiosce niedaleko od Lasu Turyngskiego. Przeżywszy lat 70 umarł w Marienthal, niedaleko Bad-Liebenstein 21 czerwca 1852 r. Podobnie jak Komeński, z którym wiele ma wspólnego, młodość spędził w zaniedbaniu; pamięć własnych udręczeń sprawiła, iż w życiu późniejszym tem gorliwiej pracował nad zapewnieniem szczęścia dzieciom. Matkę stracił w dzieciństwie, a ojciec, który był pastorem w Oberweissbach, więcej troszczył się o parafię, niż o własną rodzinę. Mały Fryderyk wkrótce dostał macochę, która zaopiekowała się nim w sposób właściwy macochom; zlitował się nad nim wuj i w ciągu lat kilku trzymał go u siebie, o parę mil od Ilmu. Tu chodził do szkółki wiejskiej, i jak wielu zdolnych chłopców uważany był za tępego. Przez całe życie starał się on zawsze odnajdywać ukryte sto-

unki i jedność leżącą w podstawie rzeczy. Oto jego słowa: „Człowiek, szczególnie w dzieciństwie, powinien zapoznać się blisko z przyrodą—nie tyle ze względu na szczegóły i formę zewnętrzną jej zjawisk, jak ze względu na Duch Boży, który w niej żyje i nią rządzi. I istotnie, dziecko czuje to głęboko i potrzebuje tego“ (*Erziehung d. Menschen*). Ale w licznych wykładach szkolnych tej jedności przyrody nie można było dojrzeć, to też umysł Froebela, lubo czynny sam przez się, odmawiał pracy nauczycielowi. Wobec tego jego przyrodniego brata uznano za godniejszego wysłania do uniwersytetu, Fryderyk zaś oddany został na dwa lata na praktykę do leśnika (1797—1799). Zostawiony samemu sobie, zaczął się teraz Froebel „zaznajamiać blisko z przyrodą“, i bez naukowego kierownictwa wyrobił w sobie głębokie pojmowanie prawidłowości i zasadniczej jedności praw przyrody. W wiele lat później głośny Jahn (ojciec gimnastyków niemieckich) opowiadał w Berlinie pewnemu studentowi o dziwaku, który rozmaite cudowne rzeczy wyrabiał z kamyków i pajęczyny. „Dziwakiem“ tym był Froebel, nawyknięcie zaś jego do wyciągania prawd ogólnych i obserwacyi natury, a zwłaszcza roślin i drzew, datuje od czasu samotnych jego spacerów po lesie. Żadna szkoła nie byłaby stosowniejsza dla rozwinięcia wrodzonej mu skłonności do mistycyzmu; gdy opuścił Las Turyngski w 17 roku życia, zdaje się, iż miał już gotowe główne poglądy, które na całe życie jego oddziaływały. Podstawowym jego poglądem była idea *jedności przyrody*; marzył o studyowaniu nauk przyrodniczych, ażeby mózgi w nich znaleźć różnorodne za-

stosowania powszechnych praw natury. Z wielką trudnością otrzymał pozwolenie na udanie się do Uniwersytetu w Jena, gdzie uczęszczał brat jego, i tu wędrował kolejno z auli do auli w nadziei, iż znajdzie ów związek ogólny nauk, który o wiele bardziej go interesował, aniżeli którąbądź z nauk pojedynczych. Lecz środki pieniężne Froebela były bardzo skromne, a jego umiejętność rządzenia się nigdy nie była wielką, to też karyera jego uniwersytecka zakończyła się 9 tygodniowym więzieniem z powodu niezapłaconego długu kilkunastu talarów. Powrócił więc do domu z bardzo skromnymi widokami przyszłości, ale bardziej przejęty myślą „udoskonalenia samego siebie“, aniżeli robienia kariery w światowym znaczenia słowa. Niedługo potem zaczął się uczyć agronomii, ale wkrótce odwołano go do domu z powodu złego stanu zdrowia ojca. W 1802 ojciec umarł i Froebel, mając lat 20, musiał odtąd sam sobie radzić. Jeszcze nie trafił wtedy na właściwe sobie powołanie, i w ciągu 3½ lat widzi-
my go w różnych częściach Niemiec, to buchalterem, to geometrą, to prywatnym sekretarzem.

Ale pośród wszystkich tych zmian „żył on o wiele więcej życiem wewnętrznym, aniżeli zewnętrznym“. „Nosilem w sobie własny swój świat, mówi nam, na tym mi jedynie zależało i o ten się troszczyłem“. Wbrew nieprzyjaznym okolicznościom zewnętrznym, czuł coraz silniej, że miał do spełnienia wielkie zadanie dla dobra ludzkości, a świadomość ta bynajmniej nie sprzyjała jego „ustatkowaniu się“. „Niechaj ci los da prędko dom własny i kochającą żonę — pisał przyjacielowi w albumie 1805 r. — mnie, niechaj pozwo-
li

błądzić bez spoczynku, dopóki nie poznam rzeczywistego mego stosunku do świata i własnej mojej istoty. Ty dawaj chleb ludziom; mojem powołaniem będzie czynić ludzi ludźmi“. (K. Schmidt, *Gesch. d. Pädagog.* 3 ed. T. IV, p. 277).

Dotąd jednak właściwego swego zadania nie widział jasno, pokazał mu je zdaje się przypadek. Studyując budownictwo we Frankfurcie nad Menem, poznał się z dyrektorem szkoły wzorowej, któremu udzielił potrafił swego entuzjazmu. Nowy ten przyjaciel dostrzegł, iż właściwem polem dla Froebela było wychowanie, namówił go więc, by porzucił budownictwo i objął miejsce w szkole. „Od pierwszego razu, pisze, gdy znalazłem się wobec 30—40 chłopców, uczulem się jak w domu. W samej rzeczy poczułem, iż znalazłem w końcu długo poszukiwany napróżno żywioł; napisałem do brata, iż teraz dobrze mi jest, jak rybie w wodzie: byłem niewypowiedzianie szczęśliwy“.

W szkole tej pracował Froebel przez dwa lata ze znacznem powodzeniem; ale ponieważ coraz więcej uczuwać zaczął potrzebę przygotowania, porzucił znów szkołę i wszedł do pewnej rodziny jako wychowawca trzech chłopców. I to jednak stanowisko nie zaspokoili go, za zgodą przeto rodziców udał się z pupilami swymi do Yverdun i tu umieścili się razem w słynnym Instytucie Pestalozziego. Tak więc od 1807—1809 czerpał Froebel u głównego źródła Pestalozzianizmu, i przygotowywał się do poprowadzenia dalej dzieła, które Pestalozzi rozpoczął. Albowiem z doświadczeń Pestalozziego pozostawało jeszcze dla nauki wychowania wyciągnąć wnioski, których Pestalozzi

200

sam nie wyciągnął, dopiero „Froebel, uczeń Pestalozziego, i geniusz mistrzowi nie ustępujący, dopełnił systemu reformatora; przyjmując rezultaty, do jakich Pestalozzi doszedł dzięki warunkom swego życia, rozwinął zawarte w nich idee i to nie drogą dalszych doświadczeń, ale przez dedukcję, opierając się na naturze człowieka, i w ten to sposób stworzył właściwy pogląd na rozwój człowieka i potrzeby wychowania“ (Schmidt, *Gesch. d. Päd.*).

Przyjmując, że człowiek i natura, skoro zwłaszcza z tego samego pochodzą źródła, ulegać muszą tym samym prawom, pragnął Froebel powiększenia swej wiedzy przyrodniczej. Sądził on, że Pestalozzi nawet nie oddawał czci dostatecznej „nauce w jej boskiej godności“. Postanowił więc podjąć na nowo swe studia uniwersyteckie tak nagle przerwane przed jedenastu laty, i r. 1811 udał się do Getyngi, skąd niedługo przeniósł się znów do Berlina. W Autobiografii swojej pisze: „Wykłady, do których tak wzdychałem, istotnie odpowiadały potrzebom mojego umysłu i duszy i więcej niż kiedykolwiek dały mi pewność, że istnieje i może być dowiedziony wewnętrzny związek kosmicznego rozwoju wszechświata. Przekonałem się także, iż człowiek może poznać tę absolutną jedność wszechświata, zarówno jak różnorodność rzeczy i zjawisk, jaka nieustannie wśród tej jedności się rozwija, wtedy też wyjaśniłem sobie i żywo uświadomiłem, że nieskończenie różnorodne zjawiska życia, myśli, uczuć, pracy człowieka, skupiają się wszystkie w jedności jego osobistego bytu, i wówczas zdolnym

200

się poczułem raz jeszcze zwrócić swe myśli do zagadnień wychowawczych“.

Ale studia znowu przerwane zostały, tym razem z powodu słynnej odezwy króla pruskiego „Do mojego ludu“. Jakkolwiek Froebel nie był prusakiem, był jednak duszą i sercem Niemcem. Zaciągnął się więc do korpusu Lützowa i odbył całą kampanię r. 1813. Wszakże wojenny jego zapal nie odwrócił jego myśli od wychowania. „Wszędzie, pisze, o ile tylko znoszone trudy pozwalały, pielegnowałem w myślach przyszłe moje powołanie wychowawcze; tak, nawet w tych niewielu potyczkach, w jakich przyjmowałem udział“. Zawód żołnierski dał poznać Froebelowi wartość dyscypliny i wspólnego działania, okazał mu, jak dalece jednostka należy nie do siebie tylko, ale do całości, i jak całość ta podtrzymuje jednostkę.

Nagrode patryotyzmu swego znalazł Froebel w przyjaźni dwóch ludzi, których imiona zawsze wspomnane będą obok jego — Langethala i Middendorffa. Dwaj ci młodzieńcy, o dziesięć lat młodszy od Froebela, zbliżyli się z nim w obozie, i odtąd zawsze pozostali wiernymi jego towarzyszami, poświęcając swoje widoki osobiste dla przeprowadzenia w życie jego idei.

Po zawarciu pokoju w Fontainebleau (w maju 1814), Froebel wrócił do Berlina i tu został kuratorem Muzeum Mineralogicznego przy prof. Weissie. Przyjmując od rządu to stanowisko, zdawał się oddalać od swego powołania; ale jeżeli nie uczył, to uczył się sam. Jedność przyrody i człowieka odsłaniała mu się coraz dokładniej. O chwilach spędzonych w Muzeum tak pisał później: „Znajdowałem się tutaj w środku-

wym punkcie mego życia i dążeń, tutaj, gdzie praca wewnętrzna i prawo, gdzie życie, natura i matematyka zjednoczyły się w trwałej formie kryształów, gdzie świat symbolów otwierał się przed oczyma duszy.. Kamienie w moim ręku stawały się mówiącymi formami. Świat kryształów świadczył mi o życiu i o prawach życia ludzkiego, i głosem cichym lecz wyraźnym nauczał mnie o prawdziwym życiu ludzkości... Geologia i Krytalografia nie tylko otworzyły mi wyższy widok krąg wiedzy i myśli, lecz zarazem wskazały wyższy cel dla badań, spekulacji i usiłowań. Teraz przyroda i człowiek wzajemnie wyjaśniały mi się we wszystkich niezliczonych i różnorodnych stadiach rozwoju. Zrozumiałem, że człowiek przez poznanie natury, a mianowicie jej niezmiernej i głęboko sięgającej różnorodności, zyskuje podstawę i kierownictwo dla poznania siebie samego i życia, oraz przygotowanie dla zastosowania tej wiedzy". (*Autobiografia*). Coraz silniej opanowywała go myśl, iż pierwszorzędną dla człowieka rzeczą jest jedność rozwoju, rozwój doskonały, zgodny z prawami jego istoty, rozwój taki, jaki nauka odkrywa w innych organizmach przyrody.

Początkowo zostać zamierzał nauczycielem nauk przyrodniczych, ale teraz powziął szersze zamiary. Langethal i Middendorff mieszkali w Berlinie, w charakterze nauczycieli domowych. Froebel systematycznie wykładał im swoją teorię, w końcu, licząc na ich poparcie, postanowił przystąpić do wprowadzenia w czyn swoich idei o „nowym wychowaniu“. Było to w r. 1816. Przed trzema laty jeden z braci jego, pastor, umarł na febrę, którą się zaraził od więźniów

francuskich. Wdowa po nim mieszkała jeszcze na probostwie w Griesheim, wiosce niedaleko od Ilmu. Froebel porzucił miejsce swoje w Berliuie, i pieszo, wydając w drodze resztę pieniędzy na życie, udał się do Griesheim. Tu rozpoczął wychowanie osieroconych bratanców i bratanic, a także dwóch bratanców, których przysłał drugi brat. Z temi dziećmi utworzył szkołę, i napisał do Langethala i Middendorffa, wzywając ich, ażeby mu dopogli w przeprowadzeniu eksperymentu. Middendorff przybył natychmiast, Langethal po roku czy dwóch, gdy szkoła przeniesioną została do Keilhau, jednej z wiosek turyngskich, która stała się Mekką dla wyznawców nowej wiary. W Keilhau, Froebel, Middendorff, Langethal i Barop, znajomy Middendorffa, pożenili się wszyscy czterej i utworzyli rodzaj gminy wychowawczej. Gorliwość taka nie mogła nie wydać owoców, jakkolwiek w ciągu lat kilku nauczyciele z Froeblem na czele byli w największych kłopotach pieniężnych, czasem nawet nie mieli co jeść. Karol Froebel, który wychowywał się w tej szkole, opowiada, że raz jego i innych uczniów wysłano na spacer do lasu, zanim nie przygotowano im chleba ze zboża odłożonego na zasiew na rok przyszły. Prócz tego gmina wiele cierpiała wskutek paniki i reakcji, wywołanej zabiciem Kotzebuego (1819), i uległa prześladowaniu jako gniazdo demagogów. W każdym razie „Nowe Wychowanie“ o tyle szło pomyślnie, iż zwróciło na siebie uwagę ze stron różnych; Froebel zaś po dziesięcioletnim pobycie w Keilhau wydał wielkie swe dzieło *Die Erziehung des Menschen* (1826).

W cztery lata później postanowił otworzyć nowy zakład w związku z instytucją macierzystą w Keilhau; otrzymawszy zaś od jednego z przyjaciół do rozporządzenia zamek w Wartensee w kantonie Lucernskim, pozostawił Keilhau pod opieką Baropa, i z Langethalem przeniósł się do Szwajcaryi. Miejscowość jednak źle była wybrana. Duchowienstwo katolickie stawalo w opozycji do tego, co uważało za najście protestanckie, i eksperyment w Wartensee i w Willisau, w tymże kantonie, dokąd zakład przeniesiony został w 1833 r., nie miał nigdy przed sobą widoków powodzenia. Nie pomogło i to, że Middendorff na wezwanie Froebła, zostawił w Keilhau żonę i dzieci, i w ciągu lat czterech nie odwiedzając ich wcale, pracował w Szwajcaryi. Instytucja szwajcarska nigdy nie doszła do rozkwitu. Ale rząd szwajcarski starał się skorzystać z obecności wielkiego pedagoga; młodych nauczycieli przysyłano na naukę do Froebła, który w końcu przeniósł się do Burgdorfu (wsławionego już przed trzydziestu laty działalnością Pestalozziego), ażeby tam zorganizować publiczny przytułek dla sierot, a także dozór mieć nad kształceniem nauczycieli. Nauczyciele elementarni co drugi rok spędzać mieli 3½ miesiąca w Burgdorfie, porównywać tu różne rezultaty doświadczeń, i uczyć się od tak wybitnych ludzi, jak Froebel i Bitzius.

W konferencyach swych z nauczycielami przekonał się Froebel, iż szkoła najwięcej przez to cierpiała, iż przysyłano jej zbyt surowy materiał. Przez okres przedszkolny dzieci były zupełnie zaniedbane. Pogląd Froebła na rozwój harmonijny człowieka

w naturalny sposób kazał mu przywiązywać wielkie znaczenie do najwcześniejszych lat życia, i wielkie jego dzieło *O wychowaniu człowieka* mówi głównie o wychowaniu dzieci. W Burgdorfie zajmowało go przezważnie prowadzenie dzieci *małych*, nakreślenie dla nich ustopniowanego kursu zajęć, wzorowanych na grach, które według obserwacji jego najbardziej dzieci interesowały. Przy jego zapale z jakim przeprowadzał swe plany, dokuczały mu wielce ograniczenia ze strony rządu, i po części z tej przyczyny, a po części wskutek otrzymanych wiadomości o złym stanie zdrowia żony, opuścił Burgdorf, nie zostawszy nawet zamianowanym na urząd „Waisenvater“ (ojca sierot). Dla interesów familijnych przebył parę miesięcy w Berlinie, gdzie zarazem korzystał ze sposobności, ażeby zapoznać się z nowo utworzonymi szkołkami dla małych dzieci, poczem powrócił do Keilhau, a wkrótce potem otworzył pierwszy *Kindergarten* — Ogródek Dziecięcy, w sąsiedniej wiosce Blankenburgu (1837). Nietylko rzecz samą, ale i jej nazwę uważał Froebel za szczęśliwy pomysł, odtąd nierozłączny on był z jego własnem imieniem.

Przeświadczony mocno o pożytku Ogródka Dziecięcego dla ludzkości, Froebel wyłożył swój system w piśmie tygodniowem *Sonntagsblatt*, które wydawał sam od połowy 1837 do 1840 r. Miewał także wykłady w większych miastach, dla młodych nauczycieli urządził kurs systematyczny w Blankenburgu.

Jakkolwiek zasady Ogródka Dziecięcego z wolnatorowały sobie drogę w świecie, pierwszy Ogródek upadł dla braku funduszków. Froebel zaś, wdowiec

teraz (żonę stracił w 1819 r.) prowadził w dalszym ciągu swoje kursa dla nauczycieli w Keilhau, a por. 1848, w ciągu ostatnich czterech lat życia w Liebenstein, w Lesie Turyngskim, a także w księstwie Meiningen. Z tych to ostatnich lat Froebel najlepiej znanym jest potomności, a to dzięki temu, iż w 1849 r. do liczby swych zwolenników pozyskał kobietę o wybitnej inteligencji, Baronową von Marenholtz Bülow, która w swych *Wspomnieniach o Fryderyku Froebelu* dała nam najlepszy obraz jego duchowej istoty. W tych wspomnieniach z osobistego stosunku stwierdzamy prawdziwość słów Deinhart'a: „Żywe odczucie powszechnej i idealnej prawdy, jaką jego słowa nam odkrywały, jego nieograniczony entuzjazm dla wychowania i szczęścia ludzkości, jego gotowość do złożenia wszystkiego w ofierze dla idei, potok myśli, jaki z jego miłości ideału płynął niby z niewyczerpanego źródła — wszystko to czyniło z Froebela godne podziwu zjawisko, które każdego nieuprzedzonego widza pociągać musiało i podnosić“.

Był to najspokojniejszy może okres w życiu Froebela. Ożenił się powtórnie, poświęcił się kształceniu kobiet, jako wychowawczyni, i tak spędzał czas na wykładach młodym nauczycielkom. Tymczasem jednak spadła nań burza, skąd się najmniej jej spodziewał. W latach rewolucyjnych (1848) Froebel spodziewał się wyzyskać ogólny zapal dla postępu, i Midden-dorff podał do Parlamentu Niemieckiego adres w sprawie Ogródków Froebelskich. Prócz tego synowiec Froebela wydał książkę, którą podejrzewano o tendencje socjalistyczne. Właściwie zaś stryj i synowiec

tak dalece się różnili, że „młodzi Froebianie“ wrogami byli „starych“. Różnicę tę jednak przeoczono, i Fryderyk i Karol Froebel uchodzili za solidarnych obrońców „pewnych nowości“. Podczas reakcyi, która wkrótce potem nastąpiła, podejrzewano Froebela o socjalizm i niereligijność, i w r. 1851 *Kultus-Minister* Raumer wydał rozporządzenie, zabraniające zakładania w Prusach szkół „według zasad Fryderyka i Karola Froebela“. Napróżno Froebel dowodził, iż zasady jego różniły się z gruntu od zasad jego siostrzeńca. Napróżno zjazd nauczycieli pod przewodnictwem sławnego Diesterwega protestował przeciwko oszczerstwu rozporządzeniu ministra. Minister głuchym pozostał i rozporządzenie jego zachowało moc obowiązującą jeszcze w dziesięć lat po śmierci Froebela (t. j. do 1862 r.). Rozporządzenie to ciężkim było ciosem dla starca, który od pruskiego „państwa kultury“ spodziewał się zachęty, spotkał się zaś z denuncyacją. O słuszności zarzutów stawianych Froebelowi przez ministerium, sądzić będzie mógł czytelnik z niżej podanego streszczenia jego poglądów.

Czy to wskutek zmartwienia, wypadkiem tym wywołanego, czy z innych przyczyn, Froebel niedługo już żył. Siedemdziesiąt rocznicę urodzin obchodzono z wielkimi objawami radości w maju 1852 r., a umarł już w następnym miesiącu; pochowany jest w Schweina, wiosce w pobliżu Marienthal, miejscu ostatniego jego zamieszkania.

Zanim teorię jakąś przyjmiemy lub odrzucimy, musimy ją przynajmniej zrozumieć, a warunek ten przy czytaniu Froebela nie zawsze jest możliwy do

spełnienia. Chwilami, że tak powiem, zupełnie on nam ginie z oczu, i nie mógłbym powiedzieć, czy słowa, których używa są wyrazem jakiejś głębokiej prawdy, czy też zgoła nie mają sensu. Ale wtedy, gdy go rozumiem, wydaje mi się niezwykle mądrym; pracując w tej samej dziedzinie, co Pestalozzi, pod pewnymi względami posunął się o wiele dalej od swego wielkiego poprzednika.

Obaj oni byli czcicielami nauki, ale nietylko w nauce nie znajdowali sprzeczności żadnej z religią, lecz widzieli w niej wyraz ducha bożego. Wiara ich taką była, jaką przed 200 przeszło laty określił Tomasz Browne w swojej *Religio medici*: „Jakkolwiek tłumaczymy zjawiska przez ich najbardziej uderzające i najbliższe przyczyny, jednakże Bóg jest jedyną prawdziwą i niemylną przyczyną wszystkiego, jego to współdziałanie, jakkolwiek z natury ogólne, rozdziela się w pojedynczych czynnościach różnych istot i rzeczy, ono to jest owym duchem, przez który rzecz każda istnieje i działanie swe objawia“. W tej wierze Froebel starał się odnosić wszystko do najwyższej Jedności, do Boga. Autor dzieła *O naśladowaniu Chrystusa* mówi: „Człowiek, dla którego wszystko jest jednym, który wszystko do jednego odnosi, i wszystko widzi w jednym — mocnym jest i może żyć w Bogu spokojnie“. Do tego dążył Froebel i największem jego pragnieniem było wszystko do jedności odnosić i w jedności wszystko widzieć. Jakkolwiek pragnienia tego możemy nie podzielać, zgodzić się musimy, iż jest ono naturalnym wynikiem religii chrześcijańskiej. Jeżeli jest Ktoś, w Kim „wszystko żyje i po-

rusza się i byt swój ma“, to wszystko do Niego powinno być odnoszone. Jak Froebel mówi: „We wszystkim działam i wszystkim poruszam *jedno* życie, albowiem wszystkim rzeczom jeden Bóg dał życie“. Dopóki więc jesteśmy chrześcijanami, zgadzać się musimy z Froeblem, że wszelkie prawdziwe wychowanie opiera się na religii. Wreszcie możemy i przyjąć jego wysoki ideał wychowania i z nim powiedzieć, że „wychowanie powinno prowadzić i zwracać człowieka do jasnego zrozumienia swojej istoty wewnętrznej, do zgody z naturą i do jedności z Bogiem, zatem dać mu powinno znajomość siebie samego i ludzkości, znajomość Boga i przyrody, dać mu życie czyste i święte, do jakiego znajomość ta prowadzi... Celem wychowania jest urzeczywistnienie pocziwego „czystego, świętego życia“. (*Die Erzieh. d. Mensch.*)

Wysoki to ideał, i pytanie samo się nasuwa, jaką drogę do niego wskazuje nam Froebel? Prowadzi to nas do jego teorii rozwoju, albo, jak mówi się od czasu Darwina — ewolucyi. Ideę organicznego wzrostu po raz pierwszy wyraźnie do dziecka zastosował Pestalozzi, ale jaśniej i bardziej konsekwentnie uczynił to Froebel. Idea ta rozszerzała się wciąż i zyskiwała zwolenników, a jakkolwiek daleko jej jeszcze do uznania przez ogół nauczycieli dzisiejszych, niewątpliwie przeznaczonem jej jest wywrzeć wpływ doniosły na praktykę naszych następców. Przytaczam więc następujące jej określenie, które wydaje mi się wybornem:

„Najważniejszym punktem w idei rozwoju jest to, iż wyraża on nie zwiększanie się objętości lub ilo-

ści (jakkolwiek i to może zawierać), ale zwiększenie złożoności w budowie, udoskonalenie zdolności i sprawności, większą różnorodność w wykonywaniu funkcji. Mówimy, iż istota pewna jest zupełnie rozwinięta, gdy wewnętrzna jej organizacja doskonała jest w każdym szczególe i gdy istota ta może doskonale wykonywać wszystkie swe naturalne funkcje. Stosując określenie to do umysłu, znajdujemy, że zwiększaniu objętości odpowiada tu powiększanie materiału, jaki umysł zatrzymuje w pamięci, rozwój zaś polegać będzie na pewnym udoskonaleniu budowy samego umysłu, na zwiększeniu siły, zdolności i różnorodności w operowaniu nabytą wiedzą i nadawaniu wiedzy naturalnego jej przeznaczenia. Potem kwestyą najważniejszą jest, w jaki sposób rozwój ten uskutecznia się. Co czynić mamy dla urzeczywistnienia tego przejścia od zarodka do skończonego organizmu, od niższego do wyższego stadium rozwoju? Każda cząstka stworzenia daje nam na to odpowiedź jasną i stanowczą: rozwój uskutecznia się przez ćwiczenie funkcji, przez używanie zdolności. Zaniedbanie i nieużywanie którejkolwiek części organizmu prowadzi do jej skąrowacenia a niekiedy i zupełnego zaniku. I to stosuje się nie tylko do jednostek, lecz działa od rodziców na dzieci, od jednego pokolenia na drugie, i wówczas stanowi to, co nazywamy dziedzicznością, albo, jak mówi Froebel, związek ludzkości. W szeregu pokoleń zdolność lub organ może z wolna słabnąć i zanikać, albo coraz bardziej się doskonalić. Jak Froebel to wyraża, przeszłość, teraźniejszość i przyszłość ludzkości jest jedną nieprzerwaną całością. Stopień więc rozwo-

ju, możliwy do osiągnięcia w każdym szczególnym wypadku, zależy po części od pierwotnego uzdolnienia, po części (i to wogóle znacznie więcej) od ilości ćwiczenia. Ażeby rozwinąć rękę, musimy ćwiczyć rękę. Ażeby rozwinąć ciało, musimy ćwiczyć ciało. Dla rozwinięcia umysłu, ćwiczyć trzeba umysł. Jeśli zaś chcemy rozwinąć *całego* człowieka, musimy ćwiczyć *całą* jego istotę. Ale czy *każde* ćwiczenie jest skuteczne? I tu odpowiedź jest jasna. Takie tylko ćwiczenie prowadzi do istotnego rozwoju, które zastosowane jest do natury i sił osobnika. Wszelkie ćwiczenie, które warunkom tym nieodpowiada, jest mniej lub więcej szkodliwe. Jest drugi jeszcze warunek, w każdym wypadku widoczny, lecz niezbędny szczególnie w zastosowaniu do umysłu. Ażeby rozwój był prawdziwy i rzeczywisty, ćwiczenie wypływać musi z własnej czynności istoty i przez tę czynność własną musi być podtrzymywane, wszystkie siły istoty (o ile tylko w jaki bądź sposób wiążą się z danym ćwiczeniem) powinny być do działania pobudzone. Gdy np. przyczynić się chcemy do rozwoju rośliny, powinniśmy przedewszystkiem pobudzić czynność rośliny, i to całej rośliny w sposób jej właściwy, i czynność tę podtrzymywać. Możemy skrócić czas, zmodyfikować ostateczny rezultat, ale do rezultatu tego zmierzać musimy zawsze przez własną czynność rośliny. Umysł uważamy wogóle z punktu widzenia trzech jego czynności: *poznawania, uczucia i woli*. Ćwiczenie, mające na celu rozwój, w harmonii być powinno z naturą poznania, uczucia i woli, i zawsze do siły ich zastosowane. Dalej znajdujemy, że im bardziej czynność jest czynnością *całego*

umysłu, im bardziej jest jego *własną* czynnością, t. j. taką, która sama z siebie się wytwarza, sama się podtrzymuje i sama sobie nadaje kierunek — tem rezultat jest lepszy. Inaczej mówiąc, poznawanie, uczucie i wola muszą wszystkie udział właściwy przyjmować w czynności umysłu; w szczególności zaś uczucie i wola — owe siły, które pobudzają i żywią, utrzymują i kierunek nadają własnej czynności umysłu — nigdy zaniedbywane być nie powinny“. (H. C. Bowen).

„Zaiste, dla każdej rzeczy i sprawy ludzkiej jest boskie przeznaczenie i wieczne prawo; gdy się do nich stosujemy, rzeczy i sprawy nasze rozwijają się pomyślnie, gdy je lekceważymy — wszystko ginie i przepada“. Słowa te Carlyle'a wyrażają całą myśl Froebela o wychowaniu. Przeznaczenie boskie, według niego, poznać należy przez badanie organizmu, który mamy rozwijać. Każdy człowiek „rozwijać się musi z wewnątrz, samodzielnie i swobodnie, zgodnie z wiecznem prawem. Takim jest zadanie i cel wszelkiego wychowania i nauczania, innego celu być nie może i nie powinno“. Albowiem „wszystko pochodzi od Boga i od Boga zależy. Temu to boskiemu pierwiastkowi wszystko byt swój zawdzięcza. Boski pierwiastek, który w każdej rzeczy działa, stanowi też istotę (*das Wesen*) tej rzeczy“. Zatem przeznaczeniem i powołaniem każdej rzeczy, jest rozwinąć właściwą sobie istotę, i w ten sposób w zewnętrznych i przemijających kształtach objawić Boga.

Przedewszystkiem więc należy odkryć prawdziwą istotę, jaką dziecko każde ma w sobie rozwinąć. Jakże tę istotę poznać? Inaczej mówiąc, jak pozna

owo boskie przeznaczenie, określające sposób wychowania? Przeznaczenie to Bóg nam odkrywa we własnych swych dziełach. „W stworzeniu, w przyrodzie, w porządku świata materialnego, w postępie ludzkości, Bóg dał nam prawdziwy pierwowzór (*Urbild*) wychowania“.

Tak to chce Froebel wpoić wychowawcom zasadę filozofii Bacona: Panujemy nad naturą, ulegając jej. Wychowawca powinien być bardzo powściągliwym, wychowanie ma być bardziej „biernem“. W nauczaniu nawet pamiętać należy, iż „zadaniem jego jest raczej wydobywać z człowieka, aniżeli w niego wkładać“. Jak widzimy, Froebel wyznawał zasadę Pestalozzkiego, że zadanie wychowawcy polega na „życzliwym dozorowaniu“.

Ale o ile Froebel ogranicza czynność wychowawcy, o tyle szerokie pole zakresła dla czynności wychowawca, i to właśnie stanowi zasadę, z którą imię Froebela na zawsze pewnie związane zostanie. „Źródłem wszystkiego, co postrzegamy, co istnieje, wszystkiego, co możemy pomyśleć, jest czyn, działanie. Czyn zatem i działanie muszą być punktem wyjścia dla wychowania, które rozwija; w czynie i działaniu mieć ono musi początek i źródło swoje... Życie, działanie i pojmowanie — oto jest troista struna w duszy dziecka, jakkolwiek kolejno przeważać może głos to jednej, to drugiej, to dwóch razem“.

Wielu myślicieli przed Froeblem uznawało wielką doniosłość działania, ale Froebel wszystko na niem oparł, i samo działanie wyprowadzał od Boga. „Bóg tworzy i działa nieprzerwanie. Każda myśl Boga jest

dziełem, czynem“. Stąd wypływa, iż ponieważ Bóg stworzył człowieka na obraz swój, „człowiek pracować powinien i tworzyć na podobieństwo Boga“. „Kto wcześniej nauczyć się chce poznawać Stwórcę, wcześniej kształcić powinien swą zdolność działania z tą świadomością, iż tworzy dobro; albowiem tworzenie dobra jest ogniwem, które wiąże stworzenie ze Stwórcą, świadomo zaś tworzenie dobra jest świadomym związkiem, żywą spójnią człowieka z Bogiem, jednostki z ludzkością, a zatem punktem wyjścia i ostatecznym celem wszelkiego wychowania“. Gdzieindziej zaś mówi: „Stajemy się podobni Bogu przez pilność i wytrwałość, przez pracę i tworzenie, którym towarzyszy jasna świadomość lub chociażby mgliste przecucie, iż przez to fakt wewnętrzny czynimy zewnętrznym, duchowi nadajemy ciało i myśli formę, rzecz niewidzialną czynimy widzialną, życie duchowe wyrażamy w zewnętrznym, skończonym i przemijającym bycie. Przez to upodabnianie się Bogu, wnosimy się coraz bardziej do poznania Boga, do zrozumienia Jego ducha, a tak Bóg, zewnętrznie i wewnętrznie, staje się nam bliższym. Dlatego to Jezus mówi o ubogich: „Ich jest królestwo niebieskie, jeśli tylko potrafią je zobaczyć i zrozumieć i urzeczywistnić w trudzie i wysiłku, w produkcyjnej i twórczej pracy. Królestwo niebieskie należy także do dzieci, które wolne będą od przesądów i pychy starszych, z dziecinną ufnością i miłością oddają się swemu instynktowi tworzenia i kształtowania“. (*Erzieh. d. Mensch.* § 23).

Ten „instynkt tworzenia i kształtowania“, przypuścić należy istniał zawsze u wszystkich dzieci wszyst-

kich krajów, ale pierwszy Froebel uwzględnił go należyte dla sprawy wychowania. Pestalozzi uważał za najważniejsze nauczyć dzieci *myśleć*, i to myśleć na podstawie przedmiotów z otoczenia. Przedmioty te dziecko może obserwować i badać, i tą drogą odkrywać to, co zrazu było niewidocznem, a nawet odsłaniać związki różnych części przedmiotu, albo przedmiotów pojedynczych, porównywanych ze sobą. Wszelkie tego rodzaju odkrycia dziecko czynić może samodzielnie, ale pod jednym warunkiem — że zostało zainteresowane. Ale przy badaniu przedmiotów interes prędko słabnie, a jednocześnie kończy się i postrzeganie. Zresztą, dopóki nawet interes trwa, czynność jest wyłącznie umysłową, polega na pojmowaniu, przyjmowaniu czegoś wewnątrz, tymczasem dla rozwoju potrzeba czegoś innego, organizm powinien nie tylko przyjmować, ale i z siebie wydawać. To też widzimy w dziecku nieustanny popęd do dotykania wszystkiego, obracania, wywoływania zmian w otoczeniu. Gdy tej samodzielnej czynności nie przytłumiamy, ale nadajemy jej właściwy kierunek, dzieci z rozkoszą widzą rezultaty własnej swej pracy, zwłaszcza gdy praca ta wyraża ich myśli. W ten sposób „to, co jest wewnętrzne dziecko przemienia na zewnętrzne, i zaspakajając swój instynkt twórczy ćwiczy swe zdolności zarówno umysłowe jak fizyczne“.

Znaczenie, jakie Froebel przypisuje działaniu, teorya jego, iż człowiek jest przedewszystkiem istotą czynną a nawet twórczą, spowodować może wielkie zmiany w metodach wychowania wogóle, a nie tylko w prowadzeniu dzieci w okresie przedszkolnym. Ale

właśnie na ten wczesny okres życia Froebel zwracał uwagę i w tym kierunku wpływ jego stopniowo się rozszerzył. Froebel twierdził, iż każdy okres życia jest sam w sobie zupełnym („naprzód kielek, potem kłos, w końcu ziarno“), i że okres ostatni może być doskonałym tylko pod warunkiem, że i okresy wcześniejsze doprowadzone były do doskonałości. Jeśli niemowlę było tem czem być powinno niemowlę, a później jakim być powinno dziecko, z czasem będzie tem czem być powinno jako chłopiec, w sposób równie naturalny, jak nowe pędy wyrastają ze zdrowego pnia. Każdy więc okres tak być powinien traktowany, ażeby osiągnął właściwą mu doskonałość. Ale, jak mówi Bacon, ogrodnik najwięcej troszczy się o młode rośliny, tak też i Froebel dla „młodych roślinek“ przeznaczył swój Ogródek Dziecięcy. Podobnie jak Pestalozzi, wielką wagę przywiązywał do wykształcenia matek, ale wbrew Pestalozzemu nie pozostawiał całego wychowania w rękach matek. Dzieciom potrzeba czegoś, czego nawet idealna matka w idealnej rodzinie dać nie może. Pestalozzi twierdził, iż dziecko należy do rodziny. Fichte z drugiej strony uważał je za własność społeczeństwa i państwa. Froebel zaś, który podobnie jak teolog nasz Fryderyk Maurice, lubował się w godzeniu sprzeczności i wierzył, iż „postęp prowadzi przez sprzeczności do ich pogodzenia“, twierdził, że dziecko należy zarówno do rodziny jak społeczeństwa, i żądał, iżby przygotowywało się do życia społecznego, spędzając codzien kilka godzin w towarzystwie i przy dobrze zorganizowanym zajęciu.

Obserwacya dzieci przekonała go, iż jedną z ich cech najbardziej uderzających jest ruchliwość. Jest to naprzód ruchliwość ciała, upodobanie w poruszaniu członków; potem ruchliwość umysłu, nieustająca ciekawość do wszystkiego, co leży w sferze zmysłów, zwłaszcza zaś upodobanie do badania rękami każdego nieznanego przedmiotu. Szczególnie zaś zauważył Froebel zamięszanie dzieci do używania rąk, dostrzegł, iż lubią one nie tylko dotykać przedmiotów, ale i wywoływać ich zmiany, dalej że usiłują naśladować znane im kształty czy to przez rysunek, czy za pomocą jakiegobądź materiału plastycznego. Niezależnie od tego widział, iż dziecko jest istotą towarzyską i potrzebuje sympatii rówieśników. Nadto w dziecku objawiają się uczucia moralne, namiętność i samowiedza, wszystko to potrzebuje kontroli, troskliwości i uprawy. Dobrze zorganizowane życie wspólne, już to ograniczając już pobudzając w pewnym kierunku, wywrzeć musi wpływ zbawienny na moralną naturę dziecka i ustrzedz je od samolubstwa.

Ponieważ całe wychowanie polegać powinno na właściwem pokierowaniu spontanicznej czynności dziecka, Froebel starał się przedewszystkiem zorganizować zajęcia w społeczności dziecięcej. W okresie tym zajęciem najlepiej odpowiadającym naturze dziecka jest zabawa, a szczególnie jak mówi Wordsworth, gry, w których naśladowują i „przygotowują się do ról“, jakie w późniejszych latach mają odegrać. Froebel godził się z Montaignem, że gry dzieci są „ich najpoważniejszem zajęciem“, i z Locke'em, że „we wszystkich grach i rozrywkach dzieci wyrabiać należy dobre

użyteczne przyzwyczajenia, gdyż inaczej wytworzą się złe". Tak, ułożył szereg cały zajęć, których znaczną część stanowią gry towarzyskie. Niektóre z gier wiążą się z „darami”—tak nazwał Froebel zbiór prostych przedmiotów do zabawy, z których pierwszym jest kula, jako „typowa jedność”. Dary właściwie nie są zabawkami, ale materyałem, którym dzieci mogą swobodnie operować i zaspakajać w ten sposób swą potrzebę działania i tworzenia. Zdolnościom artystycznym Froebel przypisywał duże znaczenie i, jak w wychowaniu starożytnym, dla kształcenia zmysłu rytmicznego w śpiewie i ruchu, wprowadził do gier swoich muzykę i poezję. Wiele również uwagi poświęca kształceniu zmysłów, wzroku, słuchu i dotyku. Nauczanie całe opiera na poglądzie (*Anschauung*), i jakkolwiek opowiadać może powiastki i prowadzić swobodne rozmowy z dziećmi, wyłącza zupełnie naukę, polegającą na mechanicznem udzielaniu wiadomości i wykuwaniu. Odrzuca on wszelką „naukę martwą”; Froebel zarówno jak Pestalozzi, uczynić chcieli dla dziecka to, co przed 200 blisko laty uczynił Bacon dla filozofów. Ten ostatni pokazał, iż dla zbadania natury nie należy pytać się, co inni o niej napisali, lecz wprost zwrócić się do natury i posługiwać się własnymi zmysłami, własną zdolnością obserwacji. Pestalozzi i Froebel domagają się, iżby dzieci w ten sam sposób poznawały naturę, jak filozofowie.

Szkółki dla małych dzieci istniały przed Ogródkiem Froebła, ale miały one na względzie bardziej interes matek aniżeli dzieci. Przed stu przeszło laty Oberlin założył szkołkę taką w Wogezach, pierwszymi

zaś *Conductrices de l'Enfance* były proste kobiety z ludu, Sara Banzet i Ludwika Scheppler. W pierwszych latach naszego stulecia myśl tę podjęli James Buchanan i Samuel Wilderspin w Anglii ¹⁾, i J. M. D. Cochin we Francji. Ale pomysł Froebła różnił się od tych „Szkołek dzieciennych”. Celem jego wyłącznie było wychowanie, nie zaś „uczenie”. Swój zakład dla dzieci nazwał on *Kindergarten*—Ogródkiem Dziecięcym t. j. miejscem, w którym hodować się mają młode roślinki ludzkie. Zajęciem dzieci jest *zabawa*, zabawą zaś dla dziecka jest wszelkie zajęcie, które mu sprawia przyjemność; otóż jakkolwiek zajęcia froebrowskie w tem znaczeniu są zabawą, niemniej jednak z naszego punktu widzenia ludzi dorosłych, mają cel wychowawczy. Celem tym, jak go Froebel sam określa, jest „dać dzieciom zajęcia zgodne z ich naturą, wzmacniać ich ciało, ćwiczyć zmysły, zająć ich budzący się umysł, i za pośrednictwem zmysłów zapoznać je z naturą i ludźmi, przedewszystkiem zaś pokierować należycie ich sercem i uczuciem i dać im jedyną, prawdziwą podstawę życia — jedność z samym sobą”.

Trafnie ktoś powiedział, iż „szczytem głupoty jest pretensya do posiadania wiedzy ostatecznej”. Jakże rozszerzył się pogląd nasz na wychowanie od czasu, gdy człowiek taki, jak dr. Johnson mógł utrzymywać, że „wychowanie znamy i znaliśmy zawsze tak dobrze, jak tylko coś może być znane”. Astronomo-

¹⁾ J. Leitch, *Practical Educationists*.

wie średniowieczni z równą słuszością utrzymywać mogli, że wszystko już wiedzieli z astronomii.

Czy Froebel, jak sam w to wierzył, był istotnie Keplerem lub Newtonem systemu wychowawczego? Człowiek rozsądny w wieku dziewiętnastym, nie będzie tego twierdził stanowczo. Wszakże jak się zdaje „Nowe Wychowanie“ grunt sobie coraz bardziej zdobywa. Wielu kwestyonuje, czy „Nowe Wychowanie“ słusznie nazwę tę nosi; jednakże wychowanie które dr. Johnson uważał za ostatecznie pewne, a które my poczytujemy za przestarzałe, miało na celu wyłącznie nauczanie; wychowanie zaś dzisiejsze, które dąży nietylko do udzielenia pewnej wiedzy, lecz do rozwoju umysłowego, tak jest różne od tamtego, iż słusznie nazywane być może „Nowem“. Rozglądając się w programie nowego wychowania, jak znajdujemy go wyłożony np. w Nowo-Yorskim *School Journal*, widzimy, że jeśli nie w teorii, to w praktyce jest ono istotnie nowem.

Oto czego domaga się Nowe Wychowanie:

1-o Wartość każdego przedmiotu nauczania mierzy się tem, o ile rozwija on *zdolność umysłową*, zdolność zaś rozwija się przez własną czynność umysłu.

2-o Pamięć powinna być podporządkowaną wyższym czynnościom umysłu.

3-o Wszelkie nauczanie powinno być zastosowane do obecnego poziomu ucznia, nie zaś do potrzeb człowieka dorosłego.

4-o Więcej czasu poświęcać należy nauce przyrody, języków nowożytnych i literatury, mniej językom starożytnym.

5-o Ciało kształcić należy na równi z umysłem.

6-o Zarówno biedni jak bogaci umieć powinni posługiwać się okiem i ręką.

7-o Wyższe wykształcenie kobiet zasługuje na niemniejszą troskliwość, jak wykształcenie mężczyzn.

8-o Nauczyciel, niemniej jak lekarz, przejść powinien kurs wykształcenia fachowego.

9-o Wszystkie metody mieć powinny podstawę naukową, t. j. opierać się powinny na prawach umysłu i na podstawie praw tych być oceniane.

Gdy program ten przyjętym zostanie, przynajmniej jako cel dążeń naszych, wówczas mieć będziemy naprawdę „Nowe Wychowanie“. Dziś nasze nauczanie szkolne jest przeważnie mechanicznem i pewnie długo jeszcze takiem pozostanie. „Począwszy od szkółki elementarnej aż do uniwersytetu, samodzielna i twórcza czynność ucznia zupełnie jest prawie wyłączona. Daje się naukę w formie najbardziej suchej, rezultaty jej ocenia się w sposób martwy i czysto słowny. Nie wskazujemy nigdy uczniowi, nie dajemy mu sposobności, iżby nabytą wiedzę stosował chociażby do mniej ważnych potrzeb życiowych.... Nałogi szkolne tak są zakorzenione, iż nawet Ogródek Dziecięcy, jakkolwiek przez głębokiego i daleko widzącego Froebła wynaleziony właśnie dla przeciwdziałania im, najczęściej sam ich wpływowi ulega“. (*W. H. Hailman*).

Ostatnie lat trzydzieści które spędziłem przeważnie w pracy szkolnej, pokazały mi, że postęp nasz jest powolny, ale moje studia nad Reformatorami przekonują mnie, że postęp ten jest niezawodny.

JACOTOT—METODYK.

(1770—1840).

Rozumiemy teraz coraz lepiej, że nauczyciel, jak każdy kto przedsięwzięcie pracę umiejętną, musi być odpowiednio przysposobiony, zanim do zawodu swego przystąpi. Wywołało to utworzenie różnego rodzaju Szkół Normalnych. W praktyce tych szkół stwierdzono, że podczas gdy poznanie zasad wymaga dużo czasu i znacznej siły umysłowej, nabycie metod jest zadaniem o wiele prostszym, które może być wykonanem w krótkim czasie i bez szczególnego wysiłku umysłowego. Metoda jest to określony sposób robienia czegoś, i gdy raz zrozumieliśmy, co i dlaczego robić należy, poznanie właściwej metody robienia podnosi o wiele wartość nauczyciela; ale zawsze wprzód wiedzieć powinniśmy „co“ i „dlaczego“, potem dopiero „jak“, znajomość zaś metod nie oparta na zasadach ogólnych prowadzi do rutyny, która jest niby więzieniem dla wyższej zdolności nauczycielskiej.

Nazwałem Jacotot metodykiem, gdyż wynalazł on specjalną metodę i chciał, żeby wszystkiego we-

500
dług niej uczono. Ale w metodzie tej powoływał się na zasady, zasady zaś jego o tyle są poważne, iż jeśli nie więcej, to jeden przynajmniej ze znakomych pisarzy pedagogicznych, Józef Payne, zawsze mówi o nim jako o swym mistrzu. Niżej podany wykład systemu Jacotot zawdzięczam głównie artykułom J. Payne'a, ogłoszonym w *Educational Times* w r. 1867.

Jacotot urodził się r. 1770 w Dijon z rodziców niskiego stanu. Chłopcem już okazywał upodobanie do samouctwa. Mówią, iż z zamiłowaniem uczył się wszystkiego, czego własną pracą można się było nauczyć; ale opierał się temu, co narzucić mu chcieli siłą autorytetu. Mimo to wcześniej dał się poznać swemi wiadomościami i w 25 roku życia mianowany został pomocnikiem dyrektora w Szkole Politechnicznej, w kilka zaś lat później profesorem „Metody Nauk“ w Dijon, i tutaj naprzód zwróciła na siebie uwagę jego metoda nauczania. „Zamiast z bogatych swych zasobów wylewać na uczniów potok wiadomości—objaśniając wszystko samemu i zastępując tem własne badanie ucznia—Jacotot, po nazwaniu przedmiotu i znaczeniu głównych jego podziałów, wskazywał go klasie jako coś, co należało zdobyć samemu i każdego z uczniów zachęcał do przyjęcia udziału w tej pogoni za umysłową zdobyczą.“ Każdy mógł zadawać pytania, stawiać zarzuty i podsuwać odpowiedzi. Profesor ograniczał się do naprowadzania uczniów za pomocą pytań. Później wykładał jeszcze języki starożytne i wschodnie, matematykę i prawo rzymskie, stosując zawsze tę samą metodę, jak mówi, z równem powodzeniem. W roku 1818, a 48 życia zmuszony opuścić

Francję, jako przeciwnik Burbonów, osiadł w Leodyum, gdzie objął katedrę języka i literatury francuskiej. Sławnego nauczyciela przyjęto z zapalem, wkrótce jednak trafił on na niespodziewaną trudność. Wielu z jego słuchaczy znało tylko język flamandzki lub duński, które znów jemu były zupełnie obce. Wobec tego zastanawiać się począł, jak możnaby uczyć, nie mówiąc z uczniem, i przyjął następujący sposób: Młodym Flamandczykom dał Fenelona Telemaka z tekstem francuskim z jednej i flamandzkim z drugiej strony. Z tego porównywając oryginał z tłumaczeniem, sami uczyć się mieli. Ten sam ustęp powtarzać musieli wiele razy i starać się powtórzyć go w języku francuskim własnymi słowami. Powodzenie metody miało być cudowne. Jacotot przypisywał je temu, iż uczeń uczył się wyłącznie wysiłkiem własnego umysłu i jakkolwiek pracował pod kierunkiem profesora, był właściwie sam swoim nauczycielem. Fakt ten uogólniając, stopniowo doszedł Jacotot do zadziwiających paradoksów. Paradoksy te z początku dobrze sprawię robiły, wiele wywołując hałasu; ale Jacotot podobny wydaje mi się do kapitana okrętowego, który chcąc popłoch wywołać u nieprzyjaciół, bierze na pokład armaty zbyt ciężkie dla własnego bezpieczeństwa okrętu.

„Wszyscy są jednakowo zdolni do nauki“ — wyrzekł Jacotot.

Prawdę, jaką w tej wielce wątpliwej formie chciał wyrazić, możnaby chyba w ten sposób określić, iż zdolność uczenia się zależy w znacznej mierze od *woli* ucznia, że zatem gdzie brak woli, tam brak zdolności.

„Każdy może uczyć, i, co więcej, może uczyć tego, czego sam nie umie.“

Cóż to może znaczyć? Naprzód usunąć musimy pewną dwuznaczność, jaka mieści się w słowie *uczyć*. Uczyć, w myśl Jacotot, znaczy to pobudzać do uczenia się. Zatem uczenie i uczenie się są to pojęcia zależne. gdzie niema uczenia się, tam nie może być i uczenia. Lecz takie określenie wyrazu częściowo tylko zgadza się ze zwykłym jego znaczeniem. Mówimy o prelekcji lub kaznodziei, że ucza, gdy słuchaczom swoim dają sposobność nauczania się czegoś, nie mówimy jednak, że przestają uczyć z chwilą, gdy słuchacze przestali uważać. Z drugiej strony nie nazywamy nauczycielem ojca, który dziecko swe posyła do szkoły i przez to pobudza je do uczenia się. Tak więc pojęcie uczenia dla większej części ludzi mieści w sobie fakt udzielania innym pewnych wiadomości, albo objaśniania, jak coś należy robić, i wobec tego twierdzenie Jacotot wydaje się nam niedorzecznem, rozumemy bowiem, iż nie może udzielać wiadomości ten, kto ich nie posiada, ani pokazywać, jak się coś robi, kto sam robić nie umie. Ale przyjmijmy znaczenie, w jakim Jacotot mówi o uczeniu—jako pobudzaniu do uczenia się—i zastanówmy się, o ile możemy kogoś pobudzić do uczenia się tego, czego sami nie umiemy.

Przedmioty, których można uczyć, podzielić się dają na trzy główne kategorie: 1-e Fakty; 2-e Rozumowanie czyli uogólnianie z faktów, wogóle nauka; 3-e Czynności, jakie uczeń ma wykonywać, wogóle sfera sztuki.

1) Pewnej liczby faktów uczymy się „poglądowo,” t. j. przez bezpośrednie doświadczenie. Im większa ta liczba, tem lepiej, niema bowiem wątpliwości, iż nie tak dobrze nie znamy, jak te właśnie fakty. Np. chłopiec, który sam spróbował palić, fakt ten, iż tytoń może sprawiać nudności, poznał o wiele lepiej, niż drugi, kto wiadomość tę otrzymał z drugiej ręki. Inteligentny nauczyciel może nastroczać doświadczenia w rzeczach nawet, których sam nie zna, i w ten sposób według Jacotot, uczyć tego, czego sam nie umie. Ale są fakty, których w ten sposób nauczyć się nie można, i tutaj Newton nawet ani ich sam znaleźć nie potrafi, ani innych nauczyć, dopóki ich sam nie pozna. Jeśli nauczyciel nie wie, w jakim kraju leży Tavistock, to może się o tem dowiedzieć tylko od tych, którzy to wiedzą, i uczeń w tym razie nie będzie mądrzejszym od nauczyciela. W takim wypadku, sądzę, iż twierdzenie Jacotot upada. „Wcale nie, odpowiedzą nam, nauczyciel może dać uczniowi atlas i naprowadzić go, iżby sam znalazł fakt, i tak nauczy go czego sam nie umie.” Ale w tym razie jest on nauczycielem o tyle tylko, o ile sam coś wie. Co do reszty, to właściwie odsyła on ucznia swego do autora mapy, który porozumiewa się z nim wprawdzie nie ustnie, ale za pomocą słowa drukowanego. Nieućtwo nauczyciela jest tu tylko przeszkodą, gdyż uczeń daleko prędzej dowiedziałby się gdzie leży Tavistock, gdyby mu to odrazu na mapie pokazano. „Właśnie o to idzie,” powie zwolennik Jacotot, „gdy uczeń zdobywa wiedzę bez żadnego wysiłku, to niemniej łatwo ją zapomina. Łatwo przyszło—łatwo poszło. Przytem jego zdolność

obserwacyi wcale się nie ćwiczy.” Prawda, iż nie jest dobrze, gdy nawet znajomość faktów przychodzi uczniowi zbyt łatwo, ale znów te trudności, jakie wpływają z nieućtwo nauczyciela, niekoniecznie działają dobroczynnie. Zresztą jest tu granica. Gdybyśmy np. dali uczniom wykład przedmiotu w piśmie cyfrowem i wyznaczyli nagrodę temu, kto pierwszy odczyta, z pewnością zdolności obserwacyi itp. wszystkich uczniów ćwiczyłyby się przy porównywaniu znaków w różnych kombinacyach i odgadywaniu ich znaczenia, a jednak czas ten mógłby być lepiej użyty. Metoda Jacotot uczenia języka, którego nauczyciel sam nie znał, polegała na tem, iż dawało się uczniowi książkę, zawierającą, przupuszcmy, po jednej stronie: „Arma virumque cano etc.,” a po drugiej: „Oreż i męża śpiewam etc.,” i uczeń dopóty trudził się musiał, dopóki nie doszedł, które wyrazy wzajemnie sobie odpowiadają. W tym wypadku rzeczywistym nauczycielem był tłumacz książki, a jakkolwiek przy tem kołowaniu uczeń pewną korzyść osiągał, nie można powiedzieć, iżby korzyść wyrównywała stracie czasu.

Tak np. Jacotot nie uczył faktów, których sam nie znał, prócz chyba w tem znaczeniu, w jakim ojciec uczy syna, dlatego że mu każe chodzić do szkoły. Wszystko co mógł Jacotot uczynić, ograniczało się do tego, iż nakłaniał ucznia, i to często w sposób bardzo uciążliwy, żeby się uczył u kogoś innego.

Teraz co się tyczy nauki, widzimy, iż wszystkie najlepsze autorytety zgadzają się w tem, że należy o ile można naprowadzać ucznia na odkrywanie zasad, a nie dawać mu tych zasad gotowych. Ludzie tacy,

jak Tyndall, Huxley, H. Spencer, J. M. Wilson wymownie rzecz tę rozwijali i wykazali, jak dalece wykład nauk, w ten sposób prowadzony, przyczyniać się może do wyrobienia zdolności umysłowych. Ale jakkolwiek może ucznia naprowadzać na odkrywanie prawd naukowych, każdy kto zna wiodącą do nich drogę, uczeń, którego nauczyciel nie zna przedmiotu nie większą ma szansę dojścia do tych odkryć, jak za czasów Ptolomeusza. I tu więc nie rozumiem, w jaki to sposób nauczyciel mógłby uczyć tego, czego sam nie umie. W samej rzeczy może on towarzyszyć uczniowi w dochodzeniu prawdy, ale w tym razie albo będzie siedł z uczniem jednocześnie, albo będzie go wyprzedzał. W pierwszym wypadku jest tylko kolega, w drugim—będzie uczył tego, co sam umie.

W końcu weźmy sztukę; mówią, że Jacotot uczył rysunku i muzyki, nie umiając sam ani rysować, ani grać. W sztuce wszystko polega na *dobrem pokierowaniu praktyki*. Najlepszy artysta nie może przełać w innych swej umiejętności, i pomijając zapal, jaki budzi, może on jako nauczyciel stać niżej od kogoś, kto główną uwagę zwraca na mechaniczną stronę sztuki. Może nie jest nawet koniecznem, iżby nauczyciel umiał sam wykonywać pewne czynności, byleby tylko wiedział, jak powinny być wykonywane; ale wówczas trudno mu wzbudzić zaufanie do swej wiedzy, o ile mianowicie przez samo wykonanie nie pokaże, iż wie, jak rzecz powinna być wykonywana. Lessing mówi, że Rafael byłby wielkim malarzem wówczas nawet, gdyby się urodził bez rąk. Może—tylko że świątby w to nie uwierzył. Przyznaję

więc, że nauczyciel może nie być artystą pierwszorzędnym, a nawet w wypadkach wyjątkowych nie być wcale artystą; ale jeśli już nie potrafi sam wykonać robót, jakich żąda od uczniów, to przynajmniej powinien wiedzieć, *jak je należy wykonywać*. Ale Jacotot domaga się uprawnienia zupełnego nieuctwa. Mówią, jakoby „uczył” rysować w ten sposób, że stawiał przedmiot przed uczniem i kazał mu na papierze narysować go, jak mógł najlepiej. Oczywiście takim był początek sztuki, i dziś człowiek bardzo wytrwały i—mówię to wbrew Jacotot—ze zdolnościami więcej niż średnimi, mógłby w ten sposób bez żadnego kierownictwa zrobić dość znaczne postępy; ale wskutek nieuctwa nauczyciela musiałby stracić dużo czasu. Chociażby niewłaściwy sposób trzymania ołówka podwoi trudności w nabyciu wprawy i wymagać będzie dwa razy dłuższego czasu. Wątpić również można, czy człowiek w tych warunkach wyrobiłby sobie lepsze oko niż to, jakie mieli pierwsi artyści, wskutek czego jego krajobrazy, równie jak ich byłyby błędnie rysowane. Mówią nam wreszcie, iż gry na fortepianie lub wiolonczeli tak samo uczyć może każdy, kto grać nie umie. To już nie jest paradoks, ale nonsens. Talent wprawdzie pokonywa często wszelkie trudności, ale też widząc muzyków, którzy się sami uczyli i źle się uczyli, ubolewać trzeba nad tem, ile to czasu i talentu zmarnować musieli tylko dla braku odpowiedniego kierownictwa.

Zastanowiłem się dłużej nad tem uroszczeniem Jacotot do uczenia tego, czego sam nie umiał, gdyż chciałem zasady jego oczyścić z bezużytecznych dodat-

362

ków i przedstawić to, co jak sędzę, zasługuje na powszechną uwagę.

W podstawie paradoksu Jacotot leży prawda wielkiej doniosłości. Najlepszą i najwyższą metodą nauczania nie jest ta, która każe uczniowi biernie przyjmować cudze myśli (nie mówiąc o tej, która daje puste słowa bez myśli), ale taka, która prowadzi tylko i pobudza ucznia, iżby samodzielnie pracował i myślał. Nauczyciel, mówi Józef Payne, zarówno nie może za ucznia myśleć, widzieć lub robić, jak nie może za niego trawieć lub chodzić. Uczeń wszystko zawdzięczać musi własnej swej pracy, zadaniem zaś nauczyciela jest tylko w pracy tej dawać mu zachętę i kierunek. Prawda ta wydać się może zupełnie oczywistą, ale jakkolwiek jest, przyznać trzeba, iż była powszechnie niemal lekceważoną. Stary system wykładania, praktykowany przez Jezuitów, dziś został zarzucony, uczeń teraz otrzymuje wiadomości z podręcznika, a nie od nauczyciela. Ale jestto zmiana czysto zewnętrzna, istota rzeczy pozostała ta sama. Tam nawet, gdzie nauczyciel nie ogranicza się do przesłuchiwania uczniów z tego, czego się wyuczyli na pamięć, rzadko kiedy robi coś więcej, prócz dawania objaśnień. Mierzy on wartość swej nauki tem, co uczniom wyłożył i co im pokazał, a nie tem, czego się oni nauczyli. Takie to nauczanie piętnuje J. M. Wilson, mówiąc, że „nauczanie najgłupsze jest jednoznaczne z nauczaniem najbardziej *dydaktycznem*.”

Wszystkie autorytety w kwestiach wychowawczych zgoda inaczej zapatrują się na zadania nauczyciela. Według nich, nauczyciel powinien mieć na

względnie nie własny swój umysł i własny zasób wiedzy, ale umysł ucznia i jego stopniowe zbogacanie się wiedzą. Powinien on nie tyle *uczyć*, jak *kształcić*. Ten to punkt widzenia uwydatnić chciał Jacotot w swym paradoksie; i w samej rzeczy możemy kształcić zdolności, których sami nie posiadamy, tak jak sportsman tresuje swego wyżła lub charta do wykonywania czynności, które leżą zupełnie za obrębem jego własnych uzdolnień. Otóż „kształconie polega na uprawie pewnej zdolności w celu jej rozwinięcia“ (J. M. Wilson), i ażeby kształcić zdolność, trzeba ją zmusić do działania. Skoro zaś umysł dziecięcy nie z jednej składa się pamięci, wynika stąd, że nauczyciel powinien starać się o coś więcej, niż wyuczanie faktów. Jacotot oddał wychowaniu istotną przysługę, uwydatniwszy tę prawdę i pokazawszy w swej metodzie, jak to inne jeszcze władze, prócz pamięci, mogą być kształcone.

„*Tout est dans tout.*“ Wszystko jest we wszystkim: tak brzmi inny paradoks Jacotot. Nie zamierzam rozbierać twierdzenia tego, jako poglądu filozoficznego, który wyrażany bywa i w innej formie, jak np. „człowiek jest mikrokosmem“ etc. Zastanowię się tylko nad znaczeniem myśli tej dla nauczania.

Zapytawszy pierwszego lepszego nauczyciela francuza, czem był Jacotot, otrzymalibyśmy zapewne odpowiedź, że Jacotot był to człowiek, który twierdził, iż wszystkiego można się nauczyć, wyuczywszy się na pamięć „Telemaka“ Fenelona. Badając dalej, przekonalibyśmy się, że pogląd ten trzeba ograniczyć, że uczenie się na pamięć jest tylko cząstką i to małą

częstką tego, czego Jacotot żąda od swego ucznia, że jednak w samej rzeczy pierwszym wymaganiem jego metody było dokładne wyuczenie się Telemaka i że wszystko, czego uczył, wiązał z tem „dziełem wzorowym.“ Oczywiście, jeżeli „tout est dans tout,“ to wszystko jest też w Telemaku; a więc, powie ktoś, i w pierwszej księdze Telemaka, co więcej, i w *pierwszym wyrazie*. Jacotot niemało zużył dowcipu, ażeby dowieść, że cały „Telemak“ znajduje się w wyrazie, zaczynającym książkę—*Calypso*, a może gdyby ktoś chciał, z równem powodzeniem dowiodłby tego i o pierwszej literze. Zasada jego przy takim jej wykładzie staje się prosto parafrazą zdania: *Quidlibet ex quolibet*. Całe to dowodzenie więcej bawi niż przekonywa, jednakże nie jest ono bez pożytku: narzuca nam ono prawdę, na którą dotąd, być może, nie zwracaliśmy dostatecznej uwagi. Widzimy, iż cała nasza wiedza wiąże się ze sobą, że tysiączne są ogniwa, które łączą ze sobą różne jej części. Jeżeli za pomocą tych ogniów uda nam się to, czego się uczymy, związać z tem, co już umiemy, wówczas cały proces nabywania wiedzy staje się skuteczniejszym i bardziej rozumnym, sama zaś ta wiedza lepiej się w pamięci utrzyma. Jak wiemy, pamiętanie ułatwiają nawet sztuczne związki pojęć, tembardziej zaś naturalne. Stąd wypływa znaczenie zasady: „tout est dans tout,“ albo mówiąc słowami Payne'a, znaczenie wzajemnego związku wiadomości. Przypuśćmy, iż znamy jeden tylko przedmiot, ale dobrze, wówczas suma naszej wiedzy, że użyję wyrażenia algebraicznego, nie będzie się równała: niewiadomości, *plus* znajomość danego przed-

miotu. Właściwie posiadamy znacznie więcej. Gdy zapoznać się zechcemy z innymi przedmiotami, może się okazać, iż tak ściśle wiążą się one z tem, co już znamy, iż same te nowe przedmioty wydawać się mogą prawie znanymi. Innemi słowy, gdy cokolwiek umiemy dobrze, to jakkolwiek rzeczywisty nasz dobytek umysłowy może być niewielkim, potencjalnie jest on zawsze znacznie większy.

Praktyczne zastosowanie swej reguły określał Jacotot jak następuje: „*Il faut apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste*“. Trzeba się czegoś dobrze nauczyć i do tego wszystko odnosić. W nauce języka powinien uczeń wybrać sobie jedną książkę i tę gruntownie przyswoić. I to nie tylko słowa powinien pamiętać, ale wniknąć w myśli i ducha autora. Zauważmy, iż rada ta Jacotot zgodna jest z poglądem wielu poważnych pisarzy, jakkolwiek ci opierali się na innych zasadach. Jedną z reguł nauczania jezuickiego było, iż uczeń zawsze powinien sobie jeden przedmiot, chociażby niewielki, gruntownie przyswoić. Pestalozzi kładł na to nacisk, iżby dzieci powtarzały początki nauki, dopóki w zupełności ich nie opanują. Asham, Ratke i Komeński żądają przyjęcia książki wzorowej, którąby uczeń odczytywał wielokrotnie, dopóki trwale nie zapamięta słów i myśli. Asham zalecał, ażeby uczeń przyswoił sobie jakąś krótką książkę, każdą lekcję przynajmniej dwanaście razy w różny sposób przerabiając, tak, mówi on, „uczniowie nasi nie tylko polubią wymowę, ale nabędą rzeczywistego zrozumienia i trafnego sądu tak w piśnieniu, jak w wymowie“.

O ile jednak w pewnym względzie Jacotot zgadza się ze swymi poprzednikami, to niemniej różni się od nich w jednym. Stawia on duże wymagania pamięci ucznia, zalecając mu wyuczenie się dosłowne sześciu ksiąg Telemaka. Z drugiej strony Montaigne, Locke, Rousseau, H. Spencer i inni zakomici pisarze nigdyby się na to nie zgodzili. Ratke twierdzi, że niczego nie trzeba się uczyć na pamięć. Protest przeciwko „obciążaniu pamięci“, „wydawaniu bez książki“ etc. spotykamy wszędzie, a nikt go może energiczniej nie wypowiadał od Ashama. O uczniach współczesnych sobie szkół klasycznych mówi: „całą swą wiedzę, na pamięć wyuczoną, mają na końcu języka i warg, ale nie dochodzi im ona do mózgu, to też łatwo ją wypływają i tracą“. Właściwie jednak protesty te stosują się do wiedzy słownej, takiej która zastępować miała znajomość rzeczy. Zawsze nazbyt skłonni jesteśmy przypuszczać, że wyrazom odpowiadają myśli, jakkolwiek starzy jak i młodzi zasługują często na złośliwą uwagę Mefistofelesa:

..... eben wo Begriffe fehlen

Da stellt ein Wort zur rechten zeit sich ein.

..... właśnie gdzie brak pojęć

Tam wnet nasuwa się wyraz.

Przeciwko temu niebezpieczeństwu Jacotot stosował szczególne środki ostrożności. Uczeń musiał zdawać sprawę ze wszystkich szczegółów, dotyczących wyuczonych lekcji, i udział nauczyciela na tem właśnie się zasadzał, ażeby z odpowiedzi ucznia przekonać się, o ile ten ostatni należycie treść zrozumiał

i o ile przyswoił sobie wyrazy książki. Mimo to sześć ksiąg Telemaka do wyuczenia na pamięć, była to porcja za duża, i, jak mówi Józef Payne, Jacotot byłby bardziej w zgodzie ze swymi zasadami, gdyby był po przestał na jednej księdze.

Z książki wzorowej uczeń może korzystać w taki sposób: 1-o Może ją pobieżnie odczytać kilka razy — takim był system Ratkego i Hamiltona; albo 2-o każdej lekcji wyuczać się może gruntownie, jak chce Asham, odczytać ją na różny sposób przynajmniej dwanaście razy; albo wreszcie 3-o, jak żąda Jacotot, może zawsze zaczynać od początku, za każdym razem postępując nieco dalej. Ostatni ten system oczywiście nie może być zbyt daleko przeciągnięty. Gdy uczeń posuwa się nieco dalej, nie będzie mógł wciąż od początku powtarzać; bądź co bądź każdy ustęp tyle razy powinien być powtarzany, ażeby go uczeń *na zawsze pamiętał*. Nie dlatego bowiem każe Jacotot uczyć się, ażeby zapominać, ale iżby na zawsze pamiętać. Mówi on: „Umiemy coś wogóle nie przez to, iż uczyliśmy się tego, ale iż pamiętamy“. Jacotot, jak się zdaje, nie domysła się wcale, iż czynność uczenia się może mieć jeszcze inne cele oprócz nauczania się czegoś, zdaje się on mniemać, że coś zapomnieć i nigdy tego nie wiedzieć — są pojęcia jednoznaczne, co przecież jest widocznym błędem. Z konieczności zapominamy mnóstwa rzeczy, które nam przechodziły przez głowę, a jednak pewien skutek pozostaje. Każdy człowiek dorosły dochodzi do pewnych poglądów, przekonań, pojęć, jakkolwiek nie mógłby wskazać wszystkich szczegółowych stopni, które go do rezultatu

tego doprowadziły. Przeczytawszy wielkie dzieło historyczne albo odbywszy podróż po nowym kraju, zdobywamy coś więcej prócz tych faktów, jakie nam się zostaną w pamięci. Umysł wytworzył sobie pewien pogląd na daną epokę lub kraj, a jest to coś innego, niż prosta znajomość faktów. Co więcej, nasz interes dla przedmiotu, jak i pojęcie ogólne, przetrwać mogą pamiętanie faktów, z których wzięły początek. Podobno jeden ze starych sędziów tak odpowiedział adwokatowi, który zakwestyonował jego zdanie: „Mój panie, więcej ja zapomniałem prawa, niż pan kiedykolwiek umiałeś“. Jeżeli ilość wiedzy zapomnianej podać chciał za miarę tego, co pamiętał, to oczywiście było to błędem, gdyż stosunek dwóch tych ilości nie jest stałym; ale mógł też rozumieć przez to, iż obszerne czytanie zostawiło w umyśle jego pewien rezultat, że pogląd jego dzięki temu bardziej jest wszechstronnym, aniżeli mniej czytanego przeciwnika. Także jasnym jest dostatecznie, że *zdolność* nabyta przez uczenie się, może trwać dłużej, aniżeli znajomość samego przedmiotu. Tak więc zapominając przedmiot niezupełnie tracimy korzyści, jakie dać może jego nauczanie się.

Uwagi te jednak bynajmniej nie usprawiedliwiają owego marnotrawstwa siły pamięciowej, jakie się praktykuje w wielu szkołach. Chłopcy uczą się tam mnóstwa rzeczy, które dla braku powtórzeń zapominają, zresztą rzeczy takich, które na nieby im się nie przydały, nawet gdyby je pamiętali. Staracby się należało nie o dawanie „użytecznych wiadomości“, lecz o zaopatrzenie pamięci w takie fakty, które stanowiły-

by podatny materiał dla innych władz umysłowych, a zatem w takie fakty, któreby umysł mógł dokładnie objąć i które wiązałyby się ze sobą. *Uczyć* to znaczy *instruere*, t. j. „porządkować, budować“; nie znaczy zaś napelniać pamięci faktami bez związku, czyli jak mówi H. Spencer, faktami, które nie dają się uorganizować (unorganisable). A przecież znaczna część pamięci naszych uczniów traci się na gromadzenie faktów, które nigdy nie mogą wejść w skład jakiegokolwiek organizmu. Nie uczymy ich geografii (t. j. nauki o ziemi), ale nazwisk miejscowości. Nasza „historia“ jest taką samą, pozbawioną wewnętrznego związku nauką. To też jakgdyby przeczuwając całą bezowocność tej pracy, uczniowie ani nauczyciele nie myślą nigdy na seryo, ażeby to wszystko miało być pamiętane. Uczą się tego, jak za czasów Schuppiusa uczono się logiki, *in spem futurae oblivionis* — w nadziei przyszłego zapomnienia. Łacińską gramatykę uczeń powtarza wciąż po wiele razy i wie, że im prędzej ją przyswoi, tem dla niego lepiej; ale czy kto na chwilę przypuszcza, że owe szeregi nazwisk geograficznych i historycznych, których uczą się dzieci w jednym półroczu, będą jeszcze pamiętały w półroczu następnem. Słyszałem, jak ktoś utrzymywał, że w chwili gdy uczeń wychodzi ze szkoły, to zapomniał już dziewięć dziesiątych tego, czego się uczył, i sądząc, że twierdzenie to zupełnie się zgadza z rzeczywistością.

Przyjmując zasadę Jacotot, unikamy strat tych w znacznej części. Dajemy pewną ilość gruntownych

wiadomości, z którymi nowe łatwo dadzą się związać. Jednocześnie musimy uznać, że gruntowne posiadanie czegoś to coś więcej, niż rozumienie i łatwość przypominania tego, cośmy się nauczyli. Powtarzając wiele razy to samo zapanowujemy nad przedmiotem, i to właśnie panowanie nad przedmiotem, chociażby w ciasnych granicach, daje nam poczucie siły. Stare przysłowie mówi, że „majster do wszystkiego” — jest do niczego; ale kto jedną rzecz dobrze sobie przyswoił, temu nietrudno nauczyć się i czegoś innego. Mówiąc przez porównanie, należy światło w umysłach dzieci rozniecać tak jak ogień na kominku. Niemądra służąca rozrzuci podpalikę na całym ruszcie, drzazgi prędko się wypalają i gasną. Ale inna mądrzejsza lub bardziej doświadczona podpała drzewo w jedną wiązkę ułożone, i wówczas ogień łatwo się rozszerza i powoli cały zasób paliwa obejmuje. Podobnie powinniśmy skupiać się w początkowym nauczaniu; jakkolwiek odrazu nie wywoła to efektu, ale możemy być pewni, że po pewnym czasie płomień sam się rozszerzy.

Przytaczam tu z Józefa Payne'a szczegółowe objaśnienie Jacotot'skiej zasady: „Il faut apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste”.

1. *Nauczyć się*, t. j. umieć gruntownie, doskonale, równie dobrze za pół roku lub za rok jak dzisiaj; *czegoś* to znaczy czegoś, co by wyobrażało dany przedmiot nauki, w czem zawierałyby się jej najbardziej charakterystyczne cechy. 2. To coś *powtarzać* nieustannie, t. j. codzień lub bardzo często, od początku i nie nie opuszczając, tak iżby niczego nie zapominać.

3. *Zastanawiać się* nad przedmiotem, tak iżby opanowawszy go myślą i pamięcią, tak w całości jak w najmniejszej części, to co jest nowem zestawiać i porównywać z tem, co jest znane. 4. Ogólne twierdzenia jak np. reguły gramatyczne, przez innych podane, *sprawdzać* przez porównywanie ich z faktami np. wyrazami i zwrotami języka, któreśmy sami zdobyli.

Na zakończenie pokażę, w jaki sposób według systemu Jacotot uczono czytać, pisać i wogóle języka ojczystego.

Nauczyciel otwiera książkę, pokazuje uczniowi pierwszy wyraz, przypuśćmy „Jan” i wymawia go głośno. Uczeń patrzy na wyraz i powtarza. Potem tak samo dalej nauczyciel czyta wyraz następny, powtarzając pierwszy: „Jan i”, dalej trzy pierwsze wyrazy „Jan i Józef”. Przeszedłszy tak jeden lub dwa wiersze, zapytuje nauczyciel, który to wyraz wymawia się „Józef”? Jaki to jest wyraz (wskazując w książce)? Albo, pokazując w innem miejscu książki: „Znajdź taki sam wyraz w tym wierszu”? Gdy uczeń w ten sposób nauczył się pewnej liczby wyrazów, rozkłada je na sylaby i też same sylaby wyszukuje w innych wyrazach. Później to samo robi z literami. Następnie zdanie, które czytać uczeń już może, nauczyciel pisze mu małemi literami, i każe je przepisać. Gdy napisał pierwszy wyraz, porównywa go ze wzorem, określa czem się od niego różni, i próbuje nanowo. Uczeń zawsze sam siebie poprawia, nauczyciel tylko naprowadza go pytaniami. Całe zdanie dopóty przepisuje,

dopóki nie napisze go dobrze z pamięci. Potem jeszcze toż samo pisze większemi literami. W ten sposób ćwiczy uczeń swą zdolność spostrzegania i porównywania, i nabywać ma szybko bardzo sztuki czytania i pisania.

Nauka języka ojczystego opiera się również na jednym „wzorze“. Przypuśćmy, że nauczyciel wybiera „*Rasselas*“. „Uczeń wyucza się na pamięć jednego lub paru zdań, na drugi dzień znów paru dalszych, powtarzając i pierwsze. Po 2—3 takich lekcjach nauczyciel wybiera którybyś z przeczytanych ustępów i poddaje go z uczniem ścisłemu rozbirowi: Kto to był *Rasselas*? kto był jego ojcem? Gdzie leży *Abissynia*? Gdzie *Egipt*? Co to jest „łatwowierność“? Co to są „podszepty fantazyi“? Co to są „nadzieje młodości“? i t. d.“.

Z uczeniem się na pamięć wiążą się różnorodne ćwiczenia piśmienne. Uczeń pisze ustępy całe z pamięci, a ortografię, przestankowanie i t. p. sam poprawia według książki. Pisze ten sam ustęp dopóty, dopóki nie napisze go bez błędu. „Jestto, mówi *J. Payne*, który sam uczył tą metodą, najlepszy sposób nauczania ortografii, jaki dotąd wynaleziono“. Potem może uczeń pisać rozbiory, definiować wyrazy, rozróżniać synonimy, objaśniać metafory, naśladować opisy, układać dyalogi lub korespondencje między osobami, występującymi w powieści i t. p. Przytem przerobić może znaczną liczbę ćwiczeń gramatycznych i przez zestawienia i porównania poznać mnóstwo przybranek i końcówek. „Materiał, jakiego dostarczy chociażby niewielka książka, jest niewyczerpany, a ćwiczenie,

jakie odbiera umysł na tym materyale, czynności analizy, porównywania, indukcji, dedukcji, które wchodzić niemal w naturę umysłu, — służyć muszą jako wyborne przygotowanie do późniejszej nauki literatury“ (*Payne*).

Z przykładów tych widzimy, że *Jacotot* starał się naśladować sposób, w jaki uczą się dzieci i samouczki. Zawsze zaczynają oni od przedmiotów i przechodzą do definicji, jak również od faktów przechodzą do uogólnień i teorii, od przykładów do reguł, od pojedynczych spostrzeżeń do zasad ogólnych. Stosują oni, jakkolwiek nieświadomie, *metodę oryginalnego badania*, której korzyści tak dowodzi *Burke* w swej rozprawie o Pięknie i Wzniosłości. „Przekonany jestem, mówi, iż najlepszą metodą nauczania jest ta, która najbardziej zbliża się do metody samodzielnego badania; taka bowiem metoda nie poprzestając na podaniu jakichś niewielu suchych i martwych prawd, zwraca umysł do żywego pnia, z którego prawdy te wyrosły; naprowadza ona czytelnika (lub ucznia) na robienie odkryć, wskazuje mu drogę, na której autor sam odkryć swych dokonał“.

„Co się tyczy *Jacotot*, sądzę — mówi *Payne* — iż bez przesady przyznać mu można, iż więcej niż którykolwiek z pedagogów potrafił on połączyć metodę elementarnego nauczania z metodą samodzielnego badania“.

Ostatnie lata życia, które zakończył w r. 1840, spędził *Jacotot* w kraju rodzinnym, naprzód w *Valenciennes* a ostatnio w *Paryżu*. Do końca pracował niezamordowanie i bezinteresownie dla sprawy, w której

widział „umysłową emancypację“ swych bliźnich. Przez pewien czas system jego był bardzo popularnym we Francyi, dziś niewiele o nim słyhać. Niedawno jednak znalazł Jacotot obrońcę w Bernardzie Perez, który napisał o nim książkę, a przedtem jeszcze bardzo dobry artykuł w *Dictionnaire de Pédagogie* Buissona.

HERBERT SPENCER.

Słyszałem raz, jak pewien zdolny bardzo nauczyciel twierdził, iż kto nie zajmował się praktycznie nauczaniem, nie może o niem wypowiedzieć nic godnego uwagi. Moje zdanie o tem jest wcale inne. Daleki wprawdzie jestem od przeciwnego poglądu, zakrawającego na paradoks, jakoby praktyka wychowania niezdolnym człowieka czyniła do trafnego sądzenia o kwestyach wychowawczych; ale sądzę, że człowiek obcy, świeżo przystępujący do przedmiotu, wolny od tradycyi i różnych przesądów, może odkrywać prawdy, których nauczyciel, zaprzątnięty trudnościami praktycznymi, samby nie dostrzegł, że zatem poglądy ludzi inteligentnych, a stojących po za obrębem świata pedagogicznego, zasługują na baczne i o ile można bezstronne roztrząsanie.

Jedną z najważniejszych prac tego rodzaju z ostatnich czasów jest książka H. Spencera ¹⁾. Pisarza tej miary zawsze wysłuchać należy, tem bardziej,

¹⁾ O wychowaniu umysłowem, fizycznem i moralnem, przekład polski. Warszawa, Gebethner i Wolff.

że przemawia on tutaj nietylko w swoim imieniu. Poglądy, których w książce tej tak energicznie broni, podziela wielu wybitnych uczonych, a i z pośród nieuczonych wielu sądzi, że w poglądach tych zarysowuje się wychowanie przyszłości.

Żałować może trzeba, iż Spencer zamiast stanąć na stanowisku bezstronnego badacza prawdy, rąbie na prawo i lewo, zwyczajem dowcipnych polemistów. Czyni to niewątpliwie książkę jego bardziej zajmującą, ale z drugiej strony wywołuje opozycję tych, na których najbardziejby autorowi zależeć powinno. Gdy człowiek, który niema żadnej praktycznej znajomości wychowania, wygłasza prawa *ex cathedra*, najeżone sarkazmem na to wszystko, co się robi rzeczywiście, wówczas nauczyciel-praktyk, urażony tym tonem, zamiast zastanowić się, ile prawdy mieści się w owych twierdzeniach, usiłuje przedewszystkiem wykazać ich słabe strony.

Postaram się tu wyłożyć plan Spencera z całą bezstronnością, na jaką mię stać.

Z ważnem zagadnieniem, czy nauczanie, które dostarcza najbardziej cennej wiedzy, jest to samo nauczanie, które najlepiej kształci zdolności — Spencer krótko się zakatwia. „Byłoby to, mówi, w najwyższym stopniu przeciwne pięknej ekonomii przyrody, gdyby dla zdobycia wiadomości potrzebny był inny rodzaj wykształcenia, a inny dla gimnastyki umysłu“. Sądzę jednak, że w różnych okresach umysłu różne przedmioty służyć powinny za środek kształcenia władz umysłowych. Metoda naukowa, która stanowi podstawę systemu spencerowskiego, niedostępną jest

dla umysłu dziecka. „Uczony badacz spełnia swe zadanie i wówczas uczeń ogląda rezultat, wyucza się głównej jego treści na pamięć i powtarza ją tak samo, jak wylicza matki patryarchów biblijnych, albo opowiada o wojnach Aleksandra Wielkiego“ (*Pall Mall Gazette*). Ale to stanowi bardzo słabe ćwiczenie dla umysłu. Musimy budzić w dziecku zainteresowanie i zwracać je do przedmiotów poważnych. Musimy nietylko uczyć, ale zachęcać i uzdalniać ucznia, ażeby się sam uczył; jeśli zaś, idąc za radą Spencera, każemy mu wyuczyć się gatunków roślin, „których liczba sięga do 320,000“, i różnych form zwierzęcych, których znów „liczymy około 2 000,000“, to niewątpliwie, jak utrzymuje Spencer, wysuszymy jego pamięć równie dobrze jak przez naukę języków; ale wobec tego uczeń niewiele zyska, uwolniwszy się od strasznych „*As in Praesenti*“ i „*Propria quae Maribus*“. Skutki w obu razach będą te same. Większej części uczniów obrzadzimy przez to naukę i pracę umysłową. Bez względu więc na to, czy przyjmie lub odrzuci pogląd Spencera, iż jest jeden tylko rodzaj wiedzy bezwzględnie najlepszy, sądzę, iż nie możemy się zgodzić, jakoby jeden rodzaj wiedzy najodpowiedniejszy był do kształcenia zdolności u wszystkich i w każdym stadium rozwoju. Spencer sam to przyznaje w innem miejscu. „Jest pewien porządek, mówi, w jakim zdolności same się rozwijają, i zarazem rodzaj wiedzy, dla każdego okresu odpowiedni. Zadaniem naszym jest wykryć ten porządek rozwoju i wskazać odpowiedni rodzaj wiedzy“.

Spencer zastanawia się obszernie nad „względną wartością przedmiotów nauki“, na co dotąd nie zwracano należytej uwagi. Nie dość jest dowieść, iż któryś z przedmiotów w szkołach wykładanych jest sam przez się ważny i pożyteczny. Musimy jeszcze pokazać, że znajomość tego przedmiotu jest co najmniej równie ważna, jak innych, którychby można w tym czasie nauczyć. Gdybyśmy mieli dość czasu, możnaby nie stawiać sobie ograniczeń. Ale życie jest krótkie i nabyć możemy tylko ograniczoną ilość wiadomości.

Ażebymy ocenić wartość przedmiotów, których uczyliśmy, musimy mieć zawsze na względzie ostateczny cel wychowania. Spencer tak ten cel określa: „Zadanie, jakie wychowanie ma do spełnienia, polega na wszechstronnem przygotowaniu nas do życia i jedyną racjonalną podstawą dla oceny pewnego programu nauk jest to, o ile zadaniu temu służy“. Dla życia zaś wiedzieć musimy, „jak urządzać swoje interesy osobiste; jak wychowywać potomstwo; jak postępować w charakterze obywatela kraju; jak korzystać z tych źródeł szczęścia, jakich dostarcza nam przyroda—jak korzystać ze wszystkich danych nam uzdolnień ku największemu pożytkowi nas samych i innych“. Otóż, mówi Spencer, są różne nauki, które rzucają światło na każdy z tych przedmiotów. Rzeczą zatem wychowania jest nauk tych udzielić.

Zauważmy ~~na~~ to, iż gdyby nawet były dokładnie określone i ugruntowane nauki, odpowiadające każdemu z tych działów (co w pewnym stopniu tylko ma miejsce), to nauki te nie byłyby dostępne dla dzieci

i nie starczyłoby im czasu na przyswojenie ich sobie w całości, ani nawet „w pewnej części“. Co najwyżej możnaby młodzieży dawać *rezultaty* tych nauk i pewne wypływające z nich reguły. Ale tu Spencer sam postawiłby zarzut, że nauka taka, podobnie jak nauka języków, „zwiększałaby tylko i tak już nadmierne poszanowanie autorytetów“.

Co się tyczy szczegółów programu spencerowskiego, zastanówmy się naprzód nad tą częścią jego, która uwzględnia potrzeby samozachowania.

„Na szczęście najważniejszą część wychowania, potrzebnego dla interesów samozachowawczych, dziecko wcześniej samo zdobywa. Nauka to zbyt ważna, iżby ją natura miała pozostawiać naszemu omylnemu rozumowi, bierze też ją we własne ręce.“ Tu więc Spencer ostrzega przeciwko stawianiu w poprzek zamiarom natury, gdy np. niemądre guwernantki wzbraniają dziewczętom swobodnego ruchu, do jakiego te ostatnie mają ochotę i w ten sposób czynią je stosunkowo mało zdolnymi do radzenia sobie w niebezpieczeństwie.

W pośrednim samozachowaniu, sądzi Spencer, dużo możemy skorzystać ze znajomości fizjologii: „Często nabawiamy się chorób i kalectwa z przyczyn, którym zapobiedz mogłaby lepsza znajomość rzeczy.“ O ile wiem, nie jedyny to wzgląd, w imię którego obrońcy fizjologii domagają się wprowadzenia jej do programu szkolnego; ale i ten wzgląd, o ile byłby uzasadniony, jest dostatecznie ważny. Jednakże czy w samej rzeczy lekarze utrzymują przy życiu i zdrowiu siebie i swoje dzieci wskutek znajomości fizjologii?

W każdym razie jestto kwestya otwarta, a Spencer jej nie rozbiera wcale. Słusznie mówi, że człowiek, który zarumienilby się ze wstydu, że nie wie, jak się wymawia „Iphigenia“, albo jakie były prace Herkulesa, bez żadnych skrupułów przyznaje się do niewiedomości, co to jest trąbka Eustachiusza, albo jaki jest normalny rytm pulsu. „Tak wielką jest, dodaje, w wychowaniu naszym przewaga rzeczy służących do ozdoby nad rzeczami pożytecznymi.“ Ale nasuwają się tu wątpliwości. Twierdzenie Spencera o pracach Herkulesa i trąbce Eustachiusza można poprostu w tej formie wyrazić, że dotąd przedmioty klasyczne wchodziły do programu wykształcenia klas oświeconych, a fizjologii w programie tym niema. Ale nie można powiedzieć, iżby istniała zgoda co do względnej wartości tych przedmiotów. W przemówieniu swem na akcie uniwersytetu św. Andrzeja J. S. Mill oświadczył, iż co się jego przynajmniej tyczy, bynajmniej nie został dotąd przekonany, ażeby nauki klasyczne były bezużyteczne, z drugiej zaś strony Spencer nie mówi nam wcale, w czym to mianowicie miałyby być pożyteczną znajomość normalnego rytmu pulsu, w jaki sposób, że użyję jego słów, znajomość ta mogłaby „wpływać na postępowanie.“ Jakkolwiek zresztą zapatrywać się będziemy na pretensje fizjologii, zgodzić się chyba możemy, iż są pewne fakty fizjologiczne i pewne przepisy higieniczne, których znajomość byłaby w praktyce pożyteczną, że zatem znajomości tej każdemu udzielić należy. Tutaj lekarz przyjsć powinien z pomocą nauczycielowi, dostarczając mu odpowiednich podręczników do wykładu.

Następne w porządku ważności nauki, według Spencera, są te, które służą samozachowaniu pośrednio, ułatwiając zarabianie na życie. Dowodzi tu Spencer, że nauki takie, jak matematyka, fizyka i biologia stanowią podstawę dla wszystkich praktycznych sztuk i umiejętności. Co do tego nikt się z nim spierać nie będzie, ale zachodzi pytanie, jakie to ma znaczenie dla wychowania? „Uczcie nauk ścisłych“, mówi Spencer. „Podstawy naukowe ważne są bardzo, albowiem stanowią przygotowanie do wszystkich zajęć praktycznych, i dlatego, że wiedza racjonalna jest nierównie wyższą od empirycznej.“ Czy więc mamy uczyć każdego wszystkich nauk? A jeśli nie, czyż dla każdego dziecka naprzód postanawiać będziemy, w jaki sposób ma zarabiać na życie, i uczyć je tych tylko nauk, które dla danej profesji są potrzebne? Inaczej mówiąc, czyż dla każdej profesji oddzielne mamy tworzyć szkoły? Jedyną, zdaje mi się, próbę tego rodzaju przedstawiają niemieckie szkoły handlowe ¹⁾, w których uczniowie 15—16 letni otrzymują w ciągu 2—3 lat naukę, przysposabiającą ich do zawodu handlowego. Ale w tym wypadku wykształcenie ogólne jest już ukończone. U nas w Anglii chłopiec przystępuje do pracy zawodowej wtedy, gdy zdolnym już jest do przyswojenia sobie nauk związanych z daną profesją. I jeśli tylko szkoła rozwinię w nim zamilowa-

¹⁾ Szkół tego rodzaju jest bardzo wiele: rolniczych, przemysłowych, rzemieślniczych — tak w Niemczech, jak i w Stanach Zjednocz. Am. P., nie mówiąc o szkołach kadetów, w których specjalizacja zaczyna się jeszcze wcześniej. (P. Tł.)

nie nauki i da mu zdolność do jej nabywania, więcej to znaczy, aniżeli jakiekolwiek wiadomości specjalne.

Ponieważ Spencer rozważa w tym wypadku naukę wyłącznie ze względu na jej znaczenie użyteczne, nie od rzeczy będzie zaznaczyć, iż w wielu razach teorya pewnej czynności nie a nie nie przyczynia się do udoskonalenia praktyki. Człowiek, który zna budowę oka i undulacyjną teorię światła, przez to jednak lepiej nie widzi. Student, który wyszedł zwycięzcą z konkursu matematyki i fizyki, w sztuce pływania i wiosłowania nie zyskuje przez to najmniejszej przewagi nad człowiekiem, który nie ma najmniejszego pojęcia o prawach ciśnienia cieczy. O ile więc idzie o „zarabianie“, nauka niezawsze okazywać się może użyteczną. Spencer przytacza przykłady, w których nauka mogłaby zapobiedz kosztownym bardzo omyłkom. Ale właściwy wniosek z tych faktów wyciągnąć można nie ten, że ludzie powinni się uczyć nauk ścisłych, ale że powinni umiejętniej *prowadzić* swoje interesy i zasięgać opinii uczonych specjalistów. „Oto kopalnia węgla, która akcyonaryuszy doprowadziła do ruiny, dlatego iż eksploatowali ją nie wiedząc o tem, że pod pewnym gatunkiem czerwonego piaskowca, który wydobywano, węgiel nie mógł się znajdować“. Może właśnie w błąd ich wprowadziła ta odrobina wiedzy, którą posiadali, a która bywa często niebezpieczną. Gdyby nie nie umieli, zapewne zwróciliby się do specjalisty geologa, którego zdanie w każdym razie więcej byłoby warte, aniżeli ich własne, jakkolwiek w ich wykształceniu geologia zastąpiła klasycyzm. „Codzień niemal ludzie tracą pieniądze na próby z wy-

nalazkami, które przecież każdy nowicysz w nauce od razu uznałby za niezasługujące na uwagę“. Ale są to ludzie, których powołaniem zawsze byłoby raczej tracić pieniądze, niż robić je, czegokolwiek byśmy ich uczyli. Tak więc mam wielkie wątpliwości, czy znajomość nauk przyrodniczych może dać w rękę pewny środek zrobienia majątku. Ale jeśli pominiemy kwestyę funtów, szylingów i pensów, zgodzę się najchętniej ze Spencerem, że znajomość czegoś racjonalna jest nieskończenie wyższą niż znajomość empiryczna, i że chłopcy przez wychowanie nauczyć się powinni jedną od drugiej odróżniać i cenić wiedzę racjonalną. W tym zaś kierunku wiele uczynićby można nie przez wykładanie wszystkich nauk ścisłych i niczego więcej, ale przez wykład zasad ogólnych jednej jakiejś nauki, przez co uczniowie zdolniejsi nauczyliby się rozumieć i cenić wartość „racjonalnego tłumaczenia zjawisk“.

W dalszym ciągu w programie swoim mieści Spencer wykład wiadomości dotyczących wychowania potomstwa. Niema wątpliwości, jak dalece ważną jest wiedza w tym przedmiocie, jak również nie można zaprzeczyć temu, co mówi Spencer o oplakanem nieuctwie rodziców. Ale czy wiedzę wychowawczą można dawać we wczesnym okresie życia? Młodzież bardzo niewiele mogłaby się nią zainteresować. Oświecaćby w tych rzeczach należało rodziców albo przynajmniej tych, którzy mają już świadomość obowiązków rodzicielskich. Co się tyczy dzieci, to najlepszym sposobem kształcenia ich w danym kierunku byłoby tak je wychowywać, ażeby kiedyś własne wspomnienia mogły im wskazać, jak należy wychowywać, a nie

czego w wychowaniu się wystrzegać. Ale w każdym razie konieczną jest i wiedza gruntowniejsza, tylko różnie się ze Spencerem co do czasu, dla jej udzielania odpowiedniego.

Potem idzie wiedza, która uzdolnić ma człowieka do pełnienia obowiązków obywatelskich; dr. Arnold wielkie do niej znaczenie przywiązywał i istotnie zasługuje ona na wiele większą uwagę, aniżeli wiedza drugiej i trzeciej kategorii. Ale jakichże to wiadomości mamy udzielać? Najodpowiedniejszym przedmiotem byłaby historia, ale historia, jak dziś ją piszą, według Spencera, jest zgola nieużyteczną. „Nie wyjaśnia ona rzeczywistych zasad postępowania politycznego“. „Większość przytaczanych faktów historycznych nie daje podstawy do żadnych wniosków, są to fakty pozbawione organicznego ze sobą związku, a zatem nie mające wartości o ile idzie o wyciągnięcie z nich pewnych reguł postępowania, co przecież jest najważniejszym zastosowaniem wszelkich faktów. Niech je czyta, kto szuka rozrywki, ale niechaj się nie spodziewa, iżby czegoś go nauczyły“. Co się tyczy prawdziwych zasad działalności politycznej, to tak mało dziś o tem wiemy, iż najlepszą może usługą, jaką możemy oddać młodzieży, byłoby uwydatnić jej tę odpowiedzialność, jaka ją czeka oraz niebezpieczeństwo jakie grozi zarówno jednostkom jak społeczeństwu, wskutek ślepego ulegania popularnej opinii, jak to się dziś zazwyczaj dzieje. Ale historia, nawet jak ją dziś piszą wielcy historycy, może poniekąd być pożyteczną w wyrabianiu zarówno ludzi jak obywateli. „Przeczytanie opisu piętnastu głównych bitew, a na-

wet wszystkich bitew znanych w dziejach, ani trochę nie uzdolni człowieka do rozumniejszego głosowania przy najbliższych wyborach“ — mówi Spencer. Czy naprawdę tak jest? Znajomość tego, co dokonaniem zostało w innych czasach, oddziaływa na cały charakter człowieka, a więc i na pojedyncze jego czyny, i to wtedy nawet gdy nie możemy wskazać szczególnego związku między przyczyną i skutkiem. Czytanie historii, jak to już zauważono niejednokrotnie, podobny ma wpływ jak podróże. Ktoś obdarzony werwą Spencera, mógłby zapytać: „Przypuśćmy, że człowiek zobaczył Alpy, coż mu to pomoże przy ważeniu pieprzu?“ Bezpośrednio — nie, ale pośrednio — dużo. Człowiek, który podróżował, przestaje być niewolnikiem ciasnych poglądów i zwyczajów, panujących w jego profesyi, przestaje rodzinne swoje miasteczko uważać za środek wszechświata. Nauka historii, podobnie jak podróże, rozszerza umysłowy widnokrąg ucznia, wyzwala go do pewnego stopnia z więzów teraźniejszości, zapobiega, iżby konwencyonalnych form życia nie uważał za prawa natury. W całej sile odczuć mu pozwala prawdę, że „i za górą są ludzie“, że są na świecie sprawy ważniejsze od jego spraw osobistych, ludzie lepsi od niego i od któregośbądź z jego znajomych. Dowiaduje się, do czego człowiek jest zdolny, i uczy się przez to słuszniej zapatrywać na rodzaj ludzki. Otóż nabycie wszystkich tych prawd więcej może przynosić pożytku dla życia, aniżeli znajomość trąbki Eustachiusza albo normalnego rytmu pulsu. Sądzę więc, że dzieła wielkich historyków i biogra-

fów, jakie już posiadamy, mogą być z pożytkiem stosowane w wychowaniu. Trudno ocenić wartość historyi według myśli Spencera, gdyż dotąd nie została ona napisana; ale pozwalam sobie z góry przewidywać, że gdybyśmy zamiast historyi narodów w ich wybitnych przedstawicielach, kazali chłopcom uczyć się tylko „o postępach społeczeństwa“, przedmiot ten od razu straciłby dla nich wszelki interes, — i może okazałoby się, że większość zdobytych w ten sposób faktów równie pozbawioną jest organicznego związku, jak fakty dotyczące piętnastu głównych bitew.

W końcu mamy ową „pozostałą część życia, godziny wolne od pracy, które zapelniają rozrywka i zabawa“. Spencer zapewnia nas, że nie ustępuje nikomu pod względem znaczenia, jakie przywiązuje do wykształcenia estetycznego i wypływających zeń rozkoszy; ale jeżeli niemniej od innych ceni sztuki piękne, to jednak naukę ceni więcej; pod jego dykturą malarstwo, muzyka i poezja równie małymi cieszyłyby się względami, jak za czasów Republiki. „Jak sztuki piękne zapelniają tylko wolne chwile życia, tak też w wychowaniu poświęcać im można tylko chwile wolne“. Słowa te są dość niejasne; ale jedyne znaczenie, jakie nadać im można, jest to, że muzyki, rysunku, literatury o tyle należy uczyć, o ile znajduje się dla nich czas od innych nauk. Przypomina mi to pewnego autora, którego dzieła są tak znakomite, iż mają być czytane, gdy Szekspir zostanie zapomniany — ale nie wcześniej. Otóż każda z nauk, które Spencer uważa za niezbędne, mogłaby wypełnić całe życie człowieka.

Gdzież więc znajdują się „chwile wolne“ w wychowaniu, które ma je wszystkie obejmować?

Ale jeśli nawet przyjmujemy tę miarę, jaką stosuje Spencer i oceniać będziemy wartość wiedzy wedle wpływu, jaki wywiera na postępowanie, to i wówczas t. z. „talentom“ wypadnie znacznie wyższe wyznaczyć stanowisko w planie nauk, niż to, jakie dotąd zajmowały. Wiadomości i wprawa, potrzebne dla celów użyłatarnych, z konieczności nabywają się przez samą praktykę. Ale tych wiadomości i wprawy, które wolne chwile życia mogą uczynić źródłem przyjemności dla nas i innych, rzadko bardzo nabyć można wtedy gdy już zacznie się pracę obowiązkową. A tymczasem człowiek może codziennie korzystać z posiadania takiego właśnie uzdolnienia estetycznego, lub brak jego nieprzyjemnie odczuwać. Człowiek, który wykształcił sobie wzrok przez rysunek i malarstwo, znajduje w kolo siebie mnóstwo rzeczy interesujących, na które inni są ślepi. Pierwioszek nad brzegiem rzeki więcej może dlań mówić, aniżeli dla uczonego, który opisałby jego składowe części i wskazał miejsce w klasyfikacji. Znajomość muzyki jest nam często wielce użyteczną, o ile mianowicie czyni nas miłymi i pożądanymi w towarzystwie, nie mówiąc o tem, że dla nas samych stanowi niewyczerpane źródło przyjemności, środek rozerwania się i zapomnienia o codziennych troskach. Ważniejszą jest jeszcze znajomość utworów poetyckich, i za jedną z najważniejszych reform w naszym szkolnictwie uważałbym nadanie większego znaczenia temu przedmiotowi, ale Spencer, poezję

wraz z muzyką i rysunkiem odkłada na „wolne chwile“ szkolnej nauki. Czy o człowieku, nasiąkniętym nauką, o człowieku, który sztuki piękne o tyle rozumie, o ile służą za przykład praw naukowych, który nie wie nic o życiu wielkich ludzi, a historię zna tylko jako socyologię, który myśli i uczucia przez wielkich poetów wyrażane badał jedynie ze względu na ich klasyfikację psychologiczną,—czy o człowieku takim można powiedzieć, że żyje on „pełnem życiem“, jest to pytanie, na które każdy, nie wyłączając samego Spencera, mógłby dać jedną tylko odpowiedź. A jednak takiego właśnie człowieka wytworzyłby system Spencera, o ile dałoby go się w zupełności zastosować.

Spróbuję teraz streścić swoje wnioski i wskazać, w czym się różni od Spencera. Sądzę, iż niema takiej nauki, która byłaby odpowiednią do kształcenia zdolności umysłu na każdym stopniu rozwoju, i że gdy przyjmujemy konieczność pewnego przedmiotu nauczania, pozostaje jeszcze oznaczyć, kiedy on ma być wykładany. Sądzę, że zadanie wychowania umysłowego polega nietyle na udzielaniu pewnych faktów, jakkolwiek byłyby ważne, ile na wykazaniu uczniowi, czym jest prawdziwa nauka, oraz na rozwinięciu w nim zdolności i chęci do nabywania tej nauki. Sądzę, że nauczanie wyłącznie przyrodnicze, jakiego żąda Spencer, tego celu nie osiągałoby. W najlepszym razie powodowałoby ono bardzo jednostronny rozwój umysłu; ale też nie wzbudzając dostatecznego interesu mogłoby pozostawiać w nieczynności władze umysłowe,

tak iż ostateczny rezultat nauki szkolnej byłby nie lepszy, niż dzisiaj. Z nauk, które dla szczególnych celów Spencer zaleca, niektóre wcaleby celu swojego nie osiągały, innych znów nie można by uczyć we wczesnym wieku. 1) Dla samozachowania pośredniego nie potrzebujemy znać fizyologii, dość jest znać jej rezultaty. 2) Nauki, wiążące się ze specjalnymi zajęciami, w wielu razach wcale korzyści pieniężnych nie zapewniają, a jakkolwiek zawsze pożądanem jest, iżby człowiek to co robi, robił ze zrozumieniem zasad naukowych, to jednak najczęściej potrzebne wiadomości muszą być nabyte dopiero po ukończeniu szkoły. Szkoła spełniła swe zadanie, o ile wyrobiła w uczniu te procesy umysłowe, przez które nabywa się nauka i nauczyła go oceniać wartość wiedzy. 3) Trzeba uczyć racjonalnych sposobów wychowywania i kształcenia dzieci, ale nie można tego uczyć dzieci. 4) Nauka, która przysposabia człowieka do pełnienia obowiązków obywatelskich, jest bardzo ważną, i, jak zaznacza dr. Arnold, ludzie zajęci walką o byt, łatwo umiejętność tę zaniedbują. Nauczyciel więc powinien w tym kierunku oświecać uczniów, którzy w życie wejść mają, ale najlepiej zapewne postąpi ograniczając się na tem, że uświadomi młodych co do ich obowiązków i usposobi tak, iżby mogli sami się uczyć. 5) Nauka poezji, literatury i sztuk pięknych, dla której Spencer wyznacza tylko czas zbywający programu, mojem zdaniem, powinna zajmować pierwsze miejsce w programie każdej szkoły.

Tak więc, lubo z całym uszanowaniem, wyznać muszę, iż we wnioskach mych różni się w zupełności

ze Spencerem. Ale zgadzam się z nim najzupełniej, iż obowiązkiem naszym jest sumiennie zbadać względną wartość nauk, i gdy za miarę taką przyjmiemy wraz ze Spencerem tę okoliczność, o ile nauka pewna wpływa na czyny (jak również na umysł i charakter, które oddziałują na czyny), sądzę, iż wypadnie usunąć ze szkoły większą część tego, czego w niej dotąd uczono. Ale łatwiej jest pokazać, czego uczyć nie trzeba, aniżeli czego uczyć trzeba.

Przystępuję teraz do rozpatrzenia drugiego rozdziału, w którym pod tytułem „Wychowanie Umysłowe“, znajdujemy wyborne streszczenie wszystkich głównych zasad, wygłaszanych przez najznakomitszych pedagogów, poczynawszy od Komeńskiego do dni naszych. Niewszystkie może z tych zasad są niewzruszone, ale i te, które są prawdziwe, niezawsze są trafnie stosowane, a jedyną przyczyną, dla której dotąd wywarły one tak mało wpływu, jest niewątpliwie ta okoliczność, iż większość nauczycieli równie mało wie o nich, jak o najbardziej oderwanych teoriach Kanta i Hegla.

Ustanawiając te zasady, stwierdza Spencer, iż są one zaledwie zaczątkiem nauki o wychowaniu. „Zanim treść i wybór metod wychowawczych przystosowane zostaną do rozwoju zdolności, musimy wprzód o tyle o ile dokładnie ustalić, w jaki sposób te zdolności się rozwijają. Dziś posiadamy co do tego zaledwie ogólne pojęcia. Ogólne te pojęcia należy opracować w szczegółach, rozwinąć je w szereg twierdzeń specjalnych, a wtedy dopiero będziemy mieli *naukę*, na której oprze się *sztuka* wychowania. Wyjaśnwszy,

w jakim następstwie i w jakich kombinacjach władze duchowe ujawniają swą czynność, pozostanie jeszcze z wielu możliwych sposobów ich kształcenia wybrać ten, który najlepiej odpowiadać będzie ich przyrodzonemu funkcyonowaniu. Widocznem jest stąd, że najlepsze nawet ze znanych nam dzisiaj metod nauczania, nie są zapewne doskonałemi ani nawet blizkiemi doskonałości“. Nic więc dziwnego, że nie mamy jeszcze nauki o wychowaniu. Ci, którzy mieli sposobność obserwować zjawiska, nie mieli żadnego interesu, ażeby wyciągać z nich uogólnienia. Do dni naszych nauczyciel szkoły był to człowiek, któremu powierzano chłopców, ażeby ich uczył łaciny i greckiego. Równie więc mało czuł potrzebę nauki, jak metr tańca. Ale stulecie nasze, które tyle zmian stworzyło, nie zostawi wychowania w tym stanie, w jakim je znalazło. Despotyczne panowanie łaciny i greckiego, jeżeli nawet nie zniknie zupełnie ze szkół wyższych, ustąpi miejsca bardzo ograniczonej monarchii. W szkołach średnich zapanuje niewątpliwie program bez greckiego a może i bez łaciny. Niemniej rozpowszechniają się już prawdziwe poglądy co do rzeczywistej roli nauczyciela. Ludzie rozumieją coraz bardziej, że powinien on wspierać rozwój umysłu ludzkiego, z czasem więc może i nauczyciel uzna za potrzebne zbadać i poznać wszystko, co dotyczy istoty, którą ma rozwijać. Wówczas będzie można spodziewać się, że ugruntowaną zostanie i nauka o wychowaniu. Locke w swoim czasie mógł powiedzieć o naukach przyrodniczych, że nauki takie wcale nie istnieją. Tysiące lat ludzkość żyła w zupełnej nieznajomości najprostszych praw, rządzą-

ych światem. Ale od chwili gdy przyjęta została odpowiednia metoda badania, nauka o przyrodzie zrobiła tak szybkie postępy i tak wielkiego znaczenia nabrała, iż niektórzy z mężów najwybitniejszych skłonni są dziś zaprzeczać, jeżeli nie istnienia wogóle, to przynajmniej wartości wszelkich innych nauk. Tak też gdy nauczyciel przez obserwację postara się odkryć prawa duchowego rozwoju, powstać może nauka, która ze względu na wpływ swój na losy ludzkości, przewyższy może wszystkie nauki, jakie dziś posiadamy.

Czytelnik, który przebiegł poprzedzające Rozdziały, poznał już większą część tych zasad, jakie wylicza Spencer, chętnie jednak skorzystam ze sposobności, jaką mi nastrecza, ażeby je raz jeszcze streścić.

1-e. Przechodzić należy od rzeczy prostych do złożonych, zarówno co do wyboru przedmiotów, jak i w sposobie ich nauczania. Zaczynać powinniśmy od niewielu przedmiotów i stopniowo dodając nowe, w końcu prowadzić wszystkie przedmioty jednocześnie. Wszelkie pojęcie bardziej złożone tworzy się z prostszych i te ostatnie przypuszcza. O ile poządek ten lekceważymy w nauczaniu, uczeń niczego nie przyswaja sobie prócz słów, i wpada prędko w apatyę i zniechęcenie.

Zasada, iż przechodzić należy od rzeczy znanych do nieznanych, jest czemś więcej, niż prostym wnioskiem z poprzedniego twierdzenia; nie tylko bowiem nowe pojęcia tworzymy przez kombinację dawnych, umysł okazuje pociąg i upodobanie do tego, co jest mu znane, i upodobanie to rozciąga się na wszystko, co ma związek z danym przedmiotem. Zasada obja-

śniania rzeczy nowych na podstawie znanych jest tak prostą, iż każdy nauczyciel, który tylko usiłuje cośkolwiek objaśnić, z konieczności ją zastosowuje. Podróżnik, który opisuje nam co widział i czego nie widział, mówi nam, że coś w tym szczególe podobne jest do takiego przedmiotu, w innym szczególe do innego z tych, jakie są nam znane. Te wyobrażenia, jakie już posiadamy, kombinujemy i wytwarzamy sobie pojęcie tego, czego dotąd nie znaliśmy. Idzie więc o to tylko, iżbyśmy w nauczaniu zasadę tą stosowali bardziej systematycznie. Wielu nauczycielom wydaje się, że chłopiec, który nie był jeszcze w szkole, o niczem nie wie. A jednak krótkie zastanowienie pokazuje, że chłopiec taki więcej wie, niż szkoła kiedykolwiek może go nauczyć. Mówią o pewnym egzaminatorze, iż dał studentowi niewielką ćwiartkę papieru i kazał na niej wypisać *wszystko, co wie*. Niejeden z chłopców mógłby zapewne na bardzo niewielkiej przestrzeni spisać wszystkie wiadomości, jakie wyniósł ze szkoły, ale co się tyczy innego rodzaju wiedzy, tej, jaką sami zdobywamy, to nawet pięcioletnie dziecko, gdyby pisać umiało, mogłoby nią cały tom zapisać. Zadaniem naszym jest naukę, jaką dajemy, wiązać z tem, co uczniowie już wiedzą. Otóż zgodzi się każdy, iż dotąd nie podobnego się nie robi. Wobec tego nie mogę się powstrzymać, ażeby nie zacytować wymownego ustępu z książki Spencera: „Nie uznając prawdy tej, że rola książki jest uzupełniająca — że stanowi ona tylko pośredni środek nabywania wiedzy, gdy nie możemy jej otrzymać bezpośrednio, środek widzenia cudzemi oczami tego, czego nie możemy zobaczyć własnymi, nie

uznając tej prawdy, nauczyciel stara się jak można najwięcej dawać faktów z drugiej ręki, zamiast faktów z pierwszej ręki. Lekceważąc ogromne znaczenie tego samorodnego wychowania, jakie dziecko w pierwszych latach życia odbiera, nie uznając faktu tego, że postrzegawczej czynności dziecka nietylko nie należy pomijać lub powstrzymywać, lecz przeciwnie należy ją kierować, nauczyciele całą usilność swą zwracają na to, ażeby zmysły i umysł ucznia zajmować rzeczami, które w obecnej chwili są dlań niezrozumiałe i niepociągające. Ulegając przesądnej czci dla symbolów wiedzy w przeciwstawieniu do wiedzy samej, nauczyciele nie pojmują tego, że dopiero gdy uczeń o tyle o ile zapoznał się ze wszystkim co widzieć może w domu, na ulicy, w ogrodzie, wówczas dopiero przystąpić powinien do nowych źródeł poznania, jakie dają książki, a to nietylko dlatego, że wiedza bezpośrednio zdobywana o wiele więcej jest wartą niż nabyta pośrednio, ale i dlatego, że wyrazy w książkach zawarte o tyle tylko potrafi uczeń należyście zrozumieć, o ile uprzednio przez doświadczenie zapoznał się z samemi rzeczami". Podzielając z całej duszy ten protest Spencera, wątpię jednak, czy istotnie zanim damy dziecku książkę do ręki, czekać powinniśmy dopóki o tyle o ile dokładnie nie pozna wszystkiego, co znajduje się w domu, na ulicy i w polu. Chwilę tę w każdym razie trudno byłoby oznaczyć, i dlatego wołałbym jaknajwcześniej naukę z książki łączyć z nauką, na innej drodze odbieraną. W ten sposób zarówno książka, jak zjawiska i przedmioty życia codziennego nabiorą w oczach dziecka nowego

interesu. Tak np. gdyby pierwsza książka do czytania traktowała o zwierzętach, drzewach i kwiatkach, z którymi dziecko nieustannie się spotyka, i gdyby przytem uwagę jego podtrzymywały duże ryciny kolorowane, objaśniające tekst, wówczas uczeń w czytaniu znajdowałby zarówno przyjemność jak korzyść, a ta rozszerzona znajomość roślin i zwierząt, jakiej nabrałby z książek, wzmagałaby jego zainteresowanie dla tychże przedmiotów. Jest to oczywiście jedno tylko z wielu zastosowań bardzo doniosłej zasady.

Jeden znów z zadziwiających przykładów pogwałcania tej zasady, przedstawia nam praktykowany zwyczaj uczenia gramatyki łacińskiej przed gramatyką języka angielskiego. Jak to doskonale okazał prof. Seeley, dziecko przynosi do szkoły znajomość języka w formie konkretnej. Można by je więc naprowadzić tak, iżby umiało zastanawiać się nad tym językiem, który zna, i ażeby samo prawie przyszło do wykrycia głównych form jego. Tymczasem zamiast skorzystać z tej samorodnej wiedzy dziecka, nauczyciel wprowadza język nowy i trudny, i jak tylko można różniący się od angielskiego, a jednocześnie nową i trudną naukę, przybraną także w nową i trudną terminologię, i tego wszystkiego uczyć usiłuje jednocześnie. Skutek jest taki, iż nauka idzie na marne, terminologię albo uczeń rozumie opacznie, albo co jest najprawdopodobniejsze, nie wiąże z nią żadnych pojęć, i wreszcie okazuje się, że w dziewięciu wypadkach na dziesięć, nie nabywa wcale tego języka, dla którego zrobione były wszystkie te ofiary.

2-e. „Wszelki rozwój postępuje od stanu nieokreślonego do określonego“. Nie wiem, o ile twierdzenie to jest pewne, a gdyby i tak było, to nie widzę jego zastosowań. Rozumie się, pierwsze pojęcia i poglądy dziecka są mgliste i niejasne, i o tem pamiętać powinniśmy, ale jest to raczej fakt, aniżeli zasada.

3-e. „Lekeye nasze zaczynać się powinny od rzeczy konkretnych i kończyć na abstrakcyach“. To, co Spencer mówi z tego tytułu, zasługuje na baczniejszą uwagę nauczycieli. Gdy zostały wynalezione ogólne formuły, które wyrażają całą masę szczegółów, i łącząc wiele faktów w jeden, znacznie upraszczają nasze pojmowanie, ludzie wyobrazili sobie, że formuły te muszą także uprościć i pojęcia dziecka. Ale zapomnieli przytem, że wszelkie uogólnienie jest czemś prostszem tylko w stosunku do mnóstwa prawd szczegółowych, które się w niem mieszczą, że jednak jest ono bardziej złożonem od każdej z prawd szczególnych, oddzielnie uważanych; że wtedy dopiero gdyśmy przyswoili sobie owe prawdy szczegółowe, uogólnienie stanowi pewną pomoc dla pamięci i rozumu, i że dla umysłu, który tych prawd szczegółowych nie posiada, każde uogólnienie z natury rzeczy staje się zagadką. Tak to mieszając ze sobą dwa rodzaje uproszczenia, nauczyciele stale błąd popełniają, zaczynając od „pierwszych zasad“, które to postępowanie w gruncie rzeczy sprzeciwia się pierwszej zasadzie (przechodzenia od rzeczy prostych do złożonych), jakkolwiek pozornie się z nią zgadza, albowiem ta ostatnia zasada wymaga, ażeby do praw ogólnych uczeń dochodził przez przykłady, czyli ażeby szedł od prawd szczególnych do ogólnych,

„od konkretnego do abstrakcyj“. Zgodnie z tą zasadą Pestalozzi chciał, iżby liczenie na rzeczach poprzedzało warytmetykę naukę reguł oderwanych. Basedow wprowadził do szkoły mierzenie i ważenie, a Spencer wskazuje wycinanie z papieru figur geometrycznych jako przygotowanie do geometrii. Trudność takiego nauczania polega na tem, że wymaga ono przyrządów, a przyrządy łatwo psują się. Ale jeśli przyrządy okażą się użyteczne, to warto zadać sobie dla nich trochę trudu. Wielu z nauczycieli skłonni są do lekceważenia wszelkich „środków mechanicznych“. W naszych wyższych szkołach nie znajdzie się nawet porządnej tablicy. Jakkolwiek jednak tego rodzaju środki nie uzdolnią złego nauczyciela do dobrego wykładu, to przecież przy innych równych warunkach, nauczyciel każdy przy ich pomocy lepiej będzie wykladał, aniżeli bez nich. Nie stanowi to zasługi, jeśli nauczyciel potrafi się obywać bez przyrządów, tak jak literatowi nie nie doda do chwały to, że oszczędnie obchodzi się z papierem i piórami.

4-e. „Jednostka w przyswajaniu wiedzy isé musi tą samą drogą, jaką szła ludzkość“. O twierdzeniu tem nie mam nic do powiedzenia.

5-e. Z powyższej zasady wyprowadza Spencer wnioski, że dla każdej nauki dawać należy wstęp czyśto doświadczalny, przechodząc w ten sposób od stadium empirycznego do racjonalnego.

6-e. Drugi wniosek, jaki z tego Spencer wyciąga, jest ten, iż należy jak można najbardziej wspierać samodzielny rozwój dziecka. Należy naprowadzać dzieci, ażeby robiły samodzielnie poszukiwania i same

zdobywały wnioski. Jaknajmniej należy im mówić, jaknajwięcej powinny same odkrywać. Zgadzam się najzupełniej ze Spencerem, że nie można dość silnego nacisku położyć na tę prawdę, wszakże zastosowanie jej wymaga od nauczyciela wyższego poziomu inteligencji. W samej rzeczy, jeśli wychowanie ma być kształceniem zdolności, jeśli celem jego jest przygotowanie ucznia do tego, iżby się sam uczył, potrzeba w takim razie czegoś więcej, aniżeli prostego przelewania wiadomości, któreby uczeń powtarzał. Władze przyjmowania i reprodukowania tworzą zaledwie małą częśćkę umysłowych uzdolnień ucznia, a jednak są to jedyne władze, które uprawiać się stara wielu nauczycieli. Nie łatwo co prawda robić coś więcej, ale przeszkoda do tego w nas tkwi, a nie w dziecku. „Któż, zapytuje Spencer, widząc nieustającą postrzegawczość dziecka, jego badawczość i rozumowania, albo przysłuchując się jego bystrym uwagom o rzeczach, które leżą w zakresie jego zdolności,—któż nie przyzna, że gdyby też same zdolności systematycznie spożytkowywane były dla nauk, *leżących w tym samym zakresie*, dziecko prędko bez żadnej pomocy nauki te przyswoiłoby sobie? Potrzeba ta ciągłego wykładania dziecku wypływa z naszej, a nie jego głupoty. Odciągamy je od faktów, które je interesują i które samo szybko sobie przyswaja. Natomiast dajemy mu fakty, których jako zbyt złożonych, nie może zrozumieć i które są mu obojętne. Widząc, że dobrowolnie faktów tych dziecko nie chce przyjmować, narzucamy mu je przez groźby i kary. Ale pomijając w ten sposób wiedzę, jakiej pożąda i napychając mu głowę wie-

dzą, której nie może strawić, doprowadzamy władze jego do stanu chorobliwego i wytwarzamy w niem niechęć do nauki wogóle. Gdy zaś po części wskutek tego przytępienia, jakieśmy sami spowodowali, po części wskutek trwającej jeszcze niezdolności do nauki oderwanej, dziecko nie może nie samo zrozumieć bez objaśnień i gdy biernie tylko przyjmuje to, co mu mówimy, wyciągamy stąd wniosek, że właśnie taką być powinna metoda nauczania. Naprzód przez naszą metodę czynimy dziecko nieudolnem, a później tę jego nieudolność powołujemy dla usprawiedliwienia metody“. Oczywiście łatwiej wskazać błędy, aniżeli im zaradzić; jednakże ktokolwiek obserwował tę obojętność, z jaką uczniowie traktują naukę szkolną, oraz wynikającą stąd stratę czasu, a jednocześnie przypomniał sobie, z jakim to zapalem i przejęciem ci sami chłopcy oddają się zabawom i grom, niewątpliwie zastanowić się musi, jaka być może przyczyna tej różnicy; i może w części przynajmniej objaśnienie faktu znajdzie w tem, że nauka szkolna odwołuje się wyłącznie do jednej władzy ucznia—do jego pamięci.

7-o. Prowadzi mię to do zaznaczenia ostatniej zasady wychowawczej Spencera. Nauka budzić powinna zainteresowanie, a zatem powinna być przyjemną. Natura sprawiła tak, że normalne ćwiczenie naszych władz fizycznych i duchowych jest przyjemnem. Prawda, iż niektóre z najwyższych uzdolnień umysłowych dotąd zbyt mało są w naszej rasie rozwinięte i w stopniu znaczniejszym posiada je z urodzenia tylko nieznaczna liczba wybitnych jednostek, wskutek czego uzdolnienia te mało są usposobione do

funkeyonowania w stopniu pożądanym. Ale takie właśnie uzdolnienia, ze względu na samą ich złożoność, przy normalnym przebiegu wykształcenia mogą tylko w późniejszym okresie znajdować zastosowanie, w szkole więc nie mamy potrzeby odwoływać się do nich, dopóki uczeń nie dojdzie do wieku, w którym działać zaczną dalsze pobudki i pośrednia, przewidywana przyjemność będzie stanowić przeciwwagę dla przykrości bezpośredniej. Co się jednak dotyczy uzdolnień niższych, to normalną dla nich pobudką jest bezpośrednio zadowolenie, z samej czynności wypływające, i przy dobrem prowadzeniu nauki pobudka ta najzupełniej wystarcza. Ile razy uciekać się musimy do jakichś innych, możemy być pewni, iż jesteśmy na złej drodze. Doświadczenie z dniem każdym wyraźniej świadczy, że zawsze można znaleźć metodę, która wzbudza zainteresowanie, nawet przyjemność, a przytem okazuje się zawsze, iż jest to właśnie metoda, którą i z innych względów uznać należy za prawdziwą.

O ile sądzić mogę, większość nauczycieli nie uznaje powyższej zasady. Zapytani o przyczynę, najczęściej odpowiedzą, iż niemożliwym jest naukę szkolną uczynić dla dziecka interesującą. Niektórzy utrzymują, iż nie jest to nawet wcale pożądanem. Zastanowimy się nad obu tymi punktami oddzielnie.

Rozumie się, iż o ile okazałoby się, że istotnie niemożliwym jest uczynić interesującym żadnego z przedmiotów w szkole wykładanych, to kwestya byłaby wyczerpaną. Ale w rzeczywistości nikt tak daleko się nie posuwa. Każdy nauczyciel stwierdza, że niektóre przedmioty uczniowie więcej lubią niż

401
inne, a może i to, że jeden uczeń lubi to, drugi co innego; zarazem przekonywa się, że najlepiej uczniowie te sobie przyswajają, co najwięcej lubią. A więc w najgorszym razie można tylko utrzymywać, że niektóre z wykładanych przedmiotów nie mogą nigdy zainteresować większości uczących się. Skoro zaś raz zgodzimy się, iż pożądanem jest czynić naukę przyjemną i interesującą, zasada ta musi do pewnego stopnia wpływać na nasz wybór przedmiotów nauki, jak bardziej jeszcze na metodę ich uczenia. Mówię, iż w wyborze przedmiotów kierować się mamy ową zasadą *do pewnego stopnia*. Są teoretycy, którzy utrzymują, że natura zaszczenia młodym umysłem pożądanie takiego pokarmu, jaki jest dla każdego odpowiedni, tak iż każdego uczyć należy tych tylko przedmiotów, do których sam skłonność okazuje. Zauważę na to, że jak z jednej strony przyrodzonych naszych skłonności w tym wypadku, jak w innych, nie należy w zupełności zapoznawać, tak z drugiej znów strony nie można dla jakichś względów rozumowych pozostawiać im zupełnej swobody. Takie przynajmniej zająć musimy stanowisko odnośnie do fizycznej natury dziecka. Locke nakazuje, ażeby dzieciom dawać jak najmniej cukru i soli. „Unikać należy, powiada, wszelkiego rodzaju słodczy, o których trudno powiedzieć, komu więcej szkodzi: temu, kto je przyrządza, czy temu, kto je spożywa“. Dziś jednak lekarze przyszli do wyniku, że należy w stopniu umiarkowanym zaspakajać upodobanie dzieci do słodczy, że organizm ich potrzebuje cukru tak samo jak innych

pokarmów. Nikt jednak stąd nie wyciągnie wniosku, iżby należało dzieci żywić wyłącznie słodyczami, ani nawet iżby dobrze było pozwalać im ile zechcą jeść plumpuddingu lub karmelków. Stosując analogię tę w dostarczaniu pokarmu umysłowi, powinniśmy do pewnego stopnia zadośćuczynić upodobaniu dzieci do słuchania „bajek“, ale jednocześnie zapewnić im dostateczną ilość pokarmu gruntowniejszego. Jakkolwiek jestem za tem, iżby uwzględniać upodobania i wstręty dzieci w przedmiocie nauk, jak i w innych rzeczach, zauważyć muszę, iż łatwo stać się może, iż skłonnościom tym przypisywać będziemy zbyt wielkie znaczenie. Niechęć do przedmiotu wypływa często z jego nieznajomości. Gdy uczeń „przerobi“ pierwszą księgę Euklidesa i nie wie ostatecznie jak mierzą się kąty, albo przeszedłszy księgę drugą, niema pojęcia o prostokącie, czyż można się dziwić że nie lubi geometrii? Ale wówczas skutki złego uczenia nauczyciel przypisuje tępości ucznia, ten ostatni zaś twierdzi, że przedmiot jest suchy. Gdyby nauczyciele istotnie starali się uprzyjemnić naukę, sądzę iż dałoby się dużo w tym kierunku osiągnąć bez żadnej ujemy dla wykładanych przedmiotów.

Wszakże i tej suchości, jaka znamionuje dzisiejsze nauczanie, nie zbywa na obrońcach. Powołują się oni na potrzebę wdrażania umysłu do surowej pracy, a to jak mówią, da się osiągnąć tylko przez stawianie umysłowi zadań, dla których czuje odrazę. Chłopiec nie lubi i nie powinien lubić gramatyki łacińskiej, tak samo jak źrebię nie może znajdować przyjemności w okrażaniu areny cyrkowej: korzyść właściwa tkwi

właśnie w tym fakcie, że czynności te nie są przyjemne. Być może, iż tego rodzaju ćwiczeniem można umysł ugiąć i przytępić i w ten sposób zdolniejszym go uczynić do jakiejś grubej i suchej pracy, przeciw której buntowałby się w innym razie; ale rezultat taki osiągamy kosztem dzielności umysłowej, która niezbędna jest dla wszelkich wyższych czynności. Carlyle, mówiąc o pracy rutynicznej wogóle, wyraża się tak: dla ciągnięcia wozu z piaskiem potrzebujemy lichej szkapę, rasowy Arab dla tej czynności byłby niebezpiecznym. Ale czyż na tej zasadzie będzie się ktoś domagał, ażeby wszystkie źrebięta trenowano tylko do najniższych robót. Jestem najmocniej przekonany, że ucząc przez pierwsze lata na pamięć rzeczy, których umysł dziecka bezwarunkowo nie jest w stanie zrozumieć, doprowadzamy często umysł ten do skałowania i zabijamy w nim wszelki interes do pracy umysłowej. Nauczyciele od początku przyjmują za pewnik, że małe dzieci nie są w stanie niczego zrozumieć, i że jedno co możemy z nimi zrobić, to przyzwyczaić je do spokojnego siedzenia i nakłasić im w głowę wyrazów, które przydać im się mają w życiu późniejszym. Gdy chłopiec przeszedł naukę wedle tego systemu udzielaną w ciągu lat 2—3, wówczas nauczyciel zaczyna się skarżyć, że uczeń jest tępym i nieuważnym, że o ile coś może wyrecytować na pamięć, to nie troszczy się wcale o zrozumienie treści. Inaczej mówiąc, nauczyciel wyrzeka, iż uczniowie robią to właśnie, czego ich nauczono—że powtarzają wyrazy, nie myśląc o ich znaczeniu.

Wiem dobrze, jak wielka zachodzi różnica między teorią i praktyką. Łatwo jest zalecać, iż uczeń powinien rozumieć wszystko i interesować się przedmiotem—ale jakże trudno przepis ten wykonać. Człowiekowi dorosłemu trudno przedstawić sobie, że wyrazy, które w umyśle jego od niepamiętnego czasu skojarzone zostały z dobrze znanymi pojęciami, w ustach dziecka są pustymi dźwiękami. Zdaje się nauczycielowi, że od początku zaczyna, gdy mówi, że słowo czynne rządzi czwartym przypadkiem, albo że kąty kwadratu są kątami prostymi. Przypuszcza on, że do tego punktu uczeń posiada jakieś pojęcia wrodzone, dalej zaś ucząc zgodnie z tem założeniem, przekonywa się, że niczego nie może z uczniem osiągnąć, prócz rezultatów czysto pamięciowych; wówczas na tę stronę pamięciową kładzie cały nacisk, ażeby pozornie przynajmniej wydawało się, że czas jego i uczniów nie zupełnie był stracony.

Ale to, że dobrze uczyć jest trudno, nie stanowi żadnej wymówki, iżby można było świadomie uczyć źle, i sędzę, że byłoby to już wielkim krokiem naprzód, gdyby nauczyciele byli równie niezadowoleni z siebie, jak są niezadowoleni ze swych uczniów.

Nie będę już szedł dalej za Spencerem w tem, co mówi o wychowaniu moralnem i fizycznem. W kwestyi wychowania fizycznego wypowiada on wiele godnych uwagi myśli, które mógłbym tylko dosłownie przytaczać, a i tak już za dużo może dałem ustępów z książki, która zapewne znajduje się w ręku większej części czytelników.

Spencer rozchodzi się bardzo w poglądach z większością nauczycieli praktyków; z kolei i ja pozwoliłem sobie niezgadzać się z nim w niektórych punktach; ale ocena dziełka, jaką tu dać starałem się, byłaby niezupełną, gdybym nie zaznaczył wyraźnie, iż jestto nie tylko jedna z najprzyjemniejszych w czytaniu książek, ale i jedna z najważniejszych o wychowaniu, jakie istnieją w języku angielskim.

W Y N I K I.

Myszę, iż książka moja nie pozostanie bez pewnego pożytku dla wychowawców.

Popierwsze, może zachęci ona niektórych do studiowania wielkich myślicieli pedagogicznych. Są w książkach pewne prawdy żywotne, których czas zatrzeć nie zdoła. Ale jak mówi Goethe, mało jest w świecie głosów, dużo ech, i echa często nie pozwalają nam słyszeć samych głosów. Wielu możeby łatwiej głosy słyszało, gdyby wogóle mniej było książek i gdyby wcale nie było gazet. Mówców prawdziwych nie możemy dziś słyszeć z powodu hałasu, jaki czynią gaduły; i w miarę tego jak wzrasta prasa peryodyczna, pisarze nasi podobni się stają do dzieci, które budują domki z kart, albo owych próżniaczych artystów, kreślących kredą na ścianach rysunki, które najbliższy deszcz bez śladu splucze. Ale skoro chciałbym, iżby mniej było książek, dlaczegoż, spyta ktoś, sam jedną do ich liczby dodaję? Odpowiadam na to, iż nie piszę dla wypowiedzenia własnych swoich myśli, ale dlatego, iżbym zwrócił uwagę ogółu na myśli ludzi, którzy godni są czytania. Nam, ludziom małym,

nie jest dane myśleć tak potężnie i jasno, jak myślą wielcy ludzie; ale przez zbliżenie z nimi, własne nasze myśli zyskują na sile i jasności; do tego to zbliżenia chcę się przyczynić. Dopóki książka ta ma być czytana, mam nadzieję, iż służyć będzie za *wstęp* do dzieł tych wielkich myślicieli, których imiona zawiera.

Książka ta może być użyteczną z innego jeszcze względu. Poznając wielkich myślicieli wychowania w porządku chronologicznym, widzimy, iż każdy z nich do skarbcza, jaki znajduje nagromadzony, dodaje coś nowego, i tak stopniowo w wychowaniu, jak i w innych dziedzinach pracy ludzkiej, dochodzimy do ugruntowania *nauki*. W tej nauce leży nasza nadzieja przyszłości. Nauczyciele starać się powinni poznawać coraz dokładniej te prawa, do których stosować mają swą działalność.

Dla pewnej liczby czytelników może dobrze będzie, jeśli w krótkości wskażę, w jakim kierunku płynął główny prąd myśli pedagogicznej począwszy od Odrodzenia.

Jak to starałem się na początku wykazać, uczeni Odrodzenia popełnili jeden błąd wielki, błąd, który może był nieunikniony w czasach, gdy odkryto na nowo skarby literatury i gdy świeżo wynalezioną została prasa drukarska. Błąd ten polegał na bałwochwalczem ubóstwianiu książek, i co gorzej jeszcze, książek łacińskich i greckich. Wskutek tego nauczyciel wytworzył sobie zgoła fałszywe pojęcie swego zadania, które upatrywać zaczął jedynie w uczeniu łaciny i greckiego; praktyka zaś czyli sposób wykonywania

nie lepsze były, głównem bowiem narzędziem była gramatyka i—różga.

Pierwszy krok postępu uczynili Jezuici. Wprawdzie zbyt wiele zależało im na popularności, ażeby stać się mogli reformatorem; starali się oni tylko robić dobrze to, co większość nauczycieli robiła źle. Uczyli łaciny i greckiego, posługiwali się gramatyką, ale odrzucili różgę. Chcieli, iżby uczniowie czuli się zadowoleni. Pość lekezy zredukowali z 10 godzin do 5 dziennie, a i w ciągu tych 5 godzin nauka miała być „nie tylko gruntowną, ale i przyjemną“.

Ta jednak przyjemność wynikać miała nie z samej czynności umysłowej, ale skądinąd. Jak zauważył Eve, młodzi nauczyciele dbają głównie o to, iżby pobudzać umysł uczniów i zaniedbują powtarzania, będącego warunkiem gruntowności. Natomiast starzy nauczyciele tak się starają o gruntowność, iż tę samą rzecz każą uczniom tyle razy powtarzać, aż wreszcie ci ostatni tracą interes i świeżość umysłu. Jezuici otwarcie przyjęli zasadę, że „Repetitio est mater studiorum“, i jeden i ten sam przedmiot powtarzać kazali bez końca. Z dwóch czynników, na których opierali uprzyjemnienie nauki, jeden był dobrym — osobistym wpływem nauczyciela („chłopcy polubią naukę, jeśli lubią nauczyciela“), drugi zaś złym, lub co najmniej wątpliwym — bodziec współzawodnictwa.

W każdym razie próba prowadzenia ucznia, a nie ciągnięcia go, była ważnym krokiem na drodze prawdziwego wychowania. Co więcej, Jezuici nie trzymali się poglądu Sturma i Trotzendorfa, że celem wychowania jest jedynie znajomość klasyków, owszem zdolni

byli i inne zadania rozumieć. Tak dbali bardzo o zdrowie fizyczne; rozszerzyli zadanie wychowawcze w innym jeszcze i ważniejszym kierunku, nacisk kładąc na kształcenie moralne i religijne. Za zasługę poczytać należy Jezuitom, że usunęli ze szkół swych Plauta i Terencyusza dla nieobyczajnej treści ich utworów, jakkolwiek w szkołach protestanckich autorów tych objaśniano i uczono na pamięć, w celu przyswojenia uczniom łatwości mówienia po łacinie. Jezuici starali się o to, iżby nauczyciel oddziaływał na całego ucznia, nie tylko na pamięć; to też nauczyciel obowiązany był znać indywidualność każdego ze swych uczniów i prowadzić go przez większą część kursu.

Umysł ludzki, w pojęciu dawnych nauczycieli, że użyję porównania Bartle Massey'a, był rodzajem naczynia, zdatnego tylko do przechowywania tego, co w nie nalano. Pedagogiczną tę teorię „wlewania“ po raz pierwszy w wątpliwość podał ów dziwny geniusz, który zdawał się stać po za obrębem wszelkich tradycyi i zapatrywań swojego czasu, który

„w nic nie wierzył,

Ale wszelkie wierzenia zgłębiał“.

Mówię o Rabelais.

Jak wszyscy reformatory, tak Rabelais zaczyna od potępienia systemu, ustalonego przez zwyczaj i tradycję. Opisawszy współczesny sposób nauczania i używane wówczas podręczniki, mówi: „Lepiej byłoby dla chłopców naszych, gdyby nie uczyli się niczego, aniżeli uczyć ich mają tacy nauczyciele z takich podręczników“. Potem projektuje system kształcenia, w którym jakkolwiek utrzymuje naukę książko-

wą, nie uważa jej za jedyną, chce owszem, iżby uczeń rozglądał się wkoło siebie, używał zmysłów i członków. Uczeń ma np. obserwować gwiazdy przed udaniem się na spoczynek, a o 4-ej rano zbudzić go każe, ażeby zobaczył, jakie zmiany w ich położeniu zaszły. Jestto więc kształcenie zdolności postrzegawczej. Zdolność tę rozwijać również każe przez obserwację drzew i roślin w polu, rzeczy w otoczeniu domowym, pokarmów na stole. Nauka z książek łączyć się ma z nauką rzeczy, tak iżby uczeń u autorów starożytnych wyczytywał, co mówią o przedmiotach, z jakimi się spotyka wkoło siebie. Interesującą część systemu stanowi zapoznawanie się z rzemiosłami, a nawet praktyka w niektórych zajęciach ręcznych, jak wycinanie z drzewa, rzeźbienie w kamieniu. Wogóle, zdaje się, Rabelais pierwszy domagać się zaczął kształcenia w odróżnieniu od nauczania, jego też uważać należy za ojca nauczania poglądowego, t. j. przez odwoływanie się do zmysłów i myśli ucznia. Duży także Rabelais nacisk kładł na wychowanie fizyczne. Uczeń miał jeździć konno, fechtować się, a nawet głośno krzyzczeć dla wyćwiczenia płuc.

Rabelais zapoczątkował nowy sposób pojmowania zadań wychowawczych, w pięćdziesiąt lat zaś potem myśl jego podjął i rozwinał wielki autor *Essays*, Montaigne. Montaigne rozpoczyna od cytaty z Rabelais'go: „człowiek, który najwięcej umie, nie jest jeszcze człowiekiem najmądrzejszym” — poczem pisze satyrę na teorię „wlewania wiadomości”, satyrę jedną z najlepszych, jakie znaleźć można w literaturze. Zarzuty, jakie stawia współczesnym sobie nauczycielom,

są dwojakiego rodzaju. Naprzód, mówi, myślą oni jedynie o udzielaniu wiadomości, zapominając o kształceniu rozsądku i uczuć moralnych (cnoty). Potem, w metodzie nauczania zaniedbują ćwiczenia umysłu ucznia. Treść całego oskarżenia zawiera się w tych słowach: „Wysilamy się nad napelnianiem pamięci, sumienie zaś i rozum pozostawiamy odłogiem i bez zasiewu”. Pojęcie jego wychowania obejmuje całego człowieka. „Same gry nasze i rozrywki, jak bieganie, walka na pięści, muzyka, taniec, polowanie, jazda konna, fechtowanie, mogłyby stanowić dobrą część naszego wykształcenia. Jestem zdania, że powierchowność, maniery, członki ciała kształcić powinniśmy narówni z umysłem. Nie ducha, ani ciało kształcić należy, ale całego człowieka, i nie powinniśmy go rozdzielać”.

Tak więc pod koniec XVI stulecia, u lepszych przedstawicieli myśli ówczesnej widzimy znaczny postęp w pojmowaniu zadań wychowania. Dbać należy nie o jedną tylko naukę. Moralne i religijne wychowanie uznane zostają za niemniej ważne. A „skoro dusza i ciało zarówno stworzone zostały ręką Boga” (słowa Ignacego Loyoli), to o jednym i drugim pamiętać należy w wychowaniu. Co się tyczy nauczania, to widzimy, iż Rabelais chce, iżby przynajmniej część jego była poglądową, a Montaigne twierdzi, iż przez nauczanie należy ćwiczyć umysłowe zdolności ucznia. Ale nawet teoretyczne pojęcia ówczesne w części tylko wyzwoliły się z ideałów Odrodzenia. Niektóre ze wskazówek Rabelais'go przypuszczać w nim kaza „słownego realistę”, a Montaigne dość był

dalekim od uznawania z Józefem Payne'm, że „każdy akt nauczania jest pewnym sposobem oddziaływania na umysł i może być skutecznym tylko o ile uznaje się tę prawdę“, że „nauczanie jest tylko inną nazwą kształcenia umysłu“. W każdym razie jeśli Rabelais i Montaigne nie dosięgnęli ideału naszej epoki, to wyprzedzili znacznie naszą *praktykę*.

Początek XVII stulecia świadkiem był energicznego protestu przeciwko literackiemu kierunkowi Odrodzenia. Wyłączna cześć dla książek wywołała reakcję. Musi być przecież coś, co warto wiedzieć, a czego niema w książkach. Dlaczegoż tyle czasu poświęcać na naukę z książek, a tak mało obserwacji samych rzeczy? Jeden z pisarzy współczesnych mówi: „Na młodzież naszą w ciągu wielu lat spada cała powódź reguł gramatycznych, nadzwyczaj nudnych, zawitych i ciemnych, a po większej części zgoła nieużytecznych“. Dlaczegoż nie wyjść raz z tej jałowej łaciny? „Chodź za mną synu, przemawia Komeński—pójdziemy w świat otwarty, tu zobaczysz, co Bóg od początku stworzył i co wciąż tworzy siłą praw naturalnych“. A Milton tak wyraża współczesne poglądy: „Ponieważ rozum nasz opierać się może jedynie na rzeczach zmysłowych, a do poznania Boga i rzeczy niewidomych dochodzić możemy tylko przez gruntowne zbadanie istot niższych i widomych, to tę samą metodę zachowywać powinno wszelkie rozsądne nauczanie“.

Wielką rewolucję, jaka tkwiła w filozofii Baconiańskiej, określić można jako zwrot od urojenia do faktu. Zdawało się, iż wszystkie wytwory umysłu

ludzkiego straciły urok. Jedyne przedmioty, jakie wówczas godnymi się wydały badania, był to świat materyalny i prawa rządzące nim, a które wykryć się dawały tylko przez powolną pracę indukcji i eksperymentu.

Aż do stulecia bieżącego rewolucja ta nie przyniknęła do szkół i uniwersytetów. Zaledwie przed 50 laty zaczęto wykładać nauki przyrodnicze w uniwersytetach, które wydały Bacona i Newtona. Komisja dla szkół publicznych jeszcze w r. 1862 stwierdziła, że program w tych szkołach był takim, jakim ustaliło go Odrodzenie. Wszakże jeżeli mury szkolnego Jerychonu tak długo się ostały, to nie dlatego, iżby „ludzie światła“ załowali swego głosu. Wołali oni głośno: „nie słów, ale rzeczy“, i głos ten podnosił szereg cały wybitnych mężów naprzód przeciwko szkołom XVII i XVIII stulecia, a potem i naszego XIX. Najlepiej może zmiany pożądane określił John Dury w 1649 r. „Prawdziwym celem ludzkiej nauki jest wypełnić w nas braki, które wynikają z naszej nieznajomości natury i przeznaczenia stworzeń i rzeczy, oraz z naszej przyrodzonej nieudolności w posługiwaniu się nimi i pojmowaniu ich“. Tak więc, reformatorzy chcieli, iżby nauczyciele poświęcili się badaniu nauk przyrodniczych i nauki o umyśle ludzkim.

Pierwsi reformatorzy, podobnie jak filozofowie XVI stulecia, mieli na względzie głównie nabywanie wiedzy, tylko treścią tej wiedzy mieli być nie klasycy, ale świat materyalny. Co do tego pozostali w tyle za Montaigne'm, który na pierwszym miejscu stawiał enotę i rozsądek.

Ale około połowy XVII stulecia jeden z najwybitniejszych reformatorów postawił szerszy pogląd na wychowanie, a nauczanie sprowadził do właściwej jego roli, uważając je tylko jako część wychowania. Człowiekiem tym był Komeński—jednocześnie filantrop, filozof i pedagog; w pismach jego znajdujemy pierwszą próbę nauki wychowania. Treść tej nauki przedstawia się jak następuje:

„Żyjemy trojakiem życiem: roślinnem, zwierzęcem i duchowem. Pierwsze doskonałem jest już w łonie matki, ostatnie staje się doskonałem tylko w niebie. Szczęśliwy, kto przychodzi na świat ze zdrowem ciałem, ale szczęśliwszy, kto schodzi ze świata ze zdrową duszą. Zgodnie z myślą boską człowiek powinien: 1) wszystko wiedzieć; 2) panować nad rzeczami i sobą; 3) wszystko odnosić do Boga. Tak to natura złożyła w nas nasiona wiedzy, cnoty i pobożności. Zadaniem wychowania jest rozwinąć te nasiona. Wszyscy ludzie potrzebują wychowania, Bóg uczynił dziecko niezdolnem do innych zajęć, ażeby miało czas do uczenia się“.

Widzimy tu nową zupełnie teorię zadań wychowawczych. Wychowawca ma rozwijać nasiona wiedzy, cnoty i pobożności, które już sama natura złożyła w duszy ucznia. Jestto coś zupełnie innego, niż orzekała teoria „wlewania“. Komeński zdaje się przeczuwać myśl Froebła, że wychowawca nazywać się powinien *ogrodnikiem*. Ale widocznem jest też, iż Komeński zbyt wielką wagę przywiązuje do nauki. Gdyby żył o dwa stulecia później, zrozumiałby, że sfera możliwej wiedzy rozciąga się w nieskończoność we wszelkich

kierunkach, i pewnie nie stawiałby za ideał, iż „człowiek powinien wszystko wiedzieć“.

Następny z wielkich myślicieli pedagogicznych, Locke, główną według mnie zasługę w tem ma, iż podniósł zasady Montaigne'a i udzielanie wiedzy uznał za rzecz podrzędną. Montaigne, jak widzieliśmy, pierwszy jasno wypowiedział, że wychowanie jest nie-równie ważniejszem od nauczania, jak całość ważniejszą jest od części, że nauczanie jest nawet mniej ważnem od wielu innych części wychowania. I ta to myśl leży w podstawie teorii Locke'a. Ważnem zadaniem wychowawcy jest według niego nie *uczyć*, ale *usposabiać* ucznia naprzód do cnoty, potem do pracowitości i wreszcie do nauki; sądzi jednak, że gdzie dwa pierwsze zadania zostaną spełnione, nauka przyjdzie sama przez się. Oto własne słowa Locke'a: „Wielkiem zadaniem wychowawcy jest wyrobić dobre obejście i uformować umysł, zaszczerpić w wychowancu dobre przyzwyczajenia, zasady cnoty i mądrości, zwolna rozwinąć w nim pogląd na sprawy ludzkie, wdrożyć go do tego, iżby kochał i naśladował to, co jest pięknem i chwalebne, w dążeniu zaś do tego nadać mu siłę, energię i wytrwałość. Nauka, którą go zajmimy, ma być właściwie tylko ćwiczeniem jego zdolności i zapełnieniem czasu, powstrzymać go ma od próżniactwa i włóczęgostwa, przyuczyć go do pilności i zadawania sobie przymusu, zaszczerpić w nim wreszcie trochę zamiłowania do rzeczy, które później własną pilnością będzie musiał pogłębić“. Widzimy więc, iż Locke podziela szeroki pogląd Komeńskiego na zadanie wychowawcy, lecz jednocześnie o wiele

mniej niż ten ostatni trzyma o ważności udzielanej wiedzy.

Widzimy stopniowe wylamywanie się z pod przesądów Odrodzenia. Locke nie tylko uczoności nie uważa za ideał, ale oświadcza, że nauka jest w wychowaniu rzeczą ostatnią i najmniej ważną. Mało się troszczy o zwykłe wykształcenie literackie, jakie dawano dzieciom, jakkolwiek przyznaje, że czegoś trzeba je uczyć, czego jednak—sam dobrze nie wie. Kreśli on plan wykształcenia dla tych, którzy obywać się mieli bez języka greckiego, i to tylko dla „gentlemenów“. Pod tym względem wyprzedza go Komeński, który wskazuje wychowanie jednakowe dla *wszystkich*, dla chłopców i dziewcząt, dla biednych i bogatych. Komeński także pierwszy uwydatnił prawdziwą naturę naszego zadania—rozwijanie i doskonalenie zarodków, złożonych przez samą naturę. Pamiętał on również o „małych“, których dotąd nauczyciel zwykł był lekceważyć. Locke nawet pozbyć się nie może pewnej pogardy dla „małych“, w jednym jednakże zachodzi tak daleko, jak zaszli najlepsi z jego następców. Wiedzę, poznanie, dać może tylko praca własnego umysłu ucznia. Prawdziwy nauczyciel tkwi wewnątrz ucznia.

Dochodzimy teraz do pisarza, który najmniej ze wszystkich był praktycznym, a najwięcej wpływu wywarł—mówię o J. J. Rousseau. Jak Rabelais, Montaigne i Locke, był on (że użyję wyrażenia Matthew Arnolda) „dzieckiem ideału“. Napadł on na scholastyczny zwyczaj i obyczaj nie w imię użyteczności, ale w imię rozumu, a nigdy jeszcze napaść ta nie była tak wymowną, gwałtowną i nieprzejednaną. Dotąd

w teorii, a bardziej jeszcze w praktyce trwały skutki fałszywego ideału Odrodzenia. Ideał ten Rousseau w zupełności odrzuca. Każe on zburzyć wszystko i powrócić do tego, co nazywa stanem natury.

Rousseau nie był wcale pierwszym z reformatorów, który głosił powrót do natury. Począwszy od Stoików, w umysłach ludzi stale tkwiło przekonanie, iż większa część klęsk, ludzkość trapiących, stąd wypływa, iż ludzie nie stosują się do „natury“. Hasło „wszystko zgodnie z naturą“ podnieśli dawno już pedagogowie. Ratke wygłosił je jako jedną ze swych zasad. Komeński chciał całe postępowanie wychowawcze oprzeć na analogiach natury. I wogóle nie było chyba nigdy systemu wychowawczego, któryby nie rościł pretensyi, że jest „systemem naturalnym“. Przez „naturalne“ zaś rozumiano zawsze coś, co oddalało od panującego zwyczaju. Czemże objaśnia się ta sprzeczność?

Poszukując pierwszej przyczyny rzeczy, zwykliśmy ją przypisywać Bogu, naturze lub człowiekowi. Zgodnie z powszechną wiarą, Bóg działa za pośrednictwem natury, skutek czego wszystko, o ile wolne jest od wpływu człowieka, zmierza do dobrego. Ale skoro tak jest, to dla czegoż to, co zwykle się dzieje, pozostawiać musi w sprzeczności z tem, co jest „naturalne“? Na to właśnie odpowiada Rousseau, że naturalny porządek zakłóca i psuje człowiek. Wszelkie zwierzę ulega poprostu naturze, człowiek tylko niema instynktów i sam szukać sobie musi drogi. Musi badać prawa natury i do celów swoich je stosować.

wać. W ten sposób osiąga on wiele rezultatów, które naprzód przewiduje, ale więcej może jeszcze takich, których wcale nie przewidział, i niestety wiele, jeśli nie większość tych właśnie nieprzewidzianych rezultatów okazują się zgubnymi.

I jeszcze jedno można zauważyć. Zwierzęta kierują się tylko instynktem, my zaś w znacznej części—tradycją. Człowiek jedynym jest zwierzęciem, które kapitalizuje swoje odkrycia. Gdybyśmy jednak kapitalizowali tylko odkrycia, stanowiłoby to korzyść niezmierną, ale niemniej gromadzimy nasze przypuszczenia, ideały, nałogi i, co najgorsze, bardzo często nasze błędy. Znaczna ilość postępów naszych, które uważać musimy za chybione, wpływa nie z naszych własnych błędów, ale z błędów naszych przodków. Skutek tego jest taki, że nasze błędy i błędy po przodkach dziedziczone, wytrącają nas często z drogi, jaką nam wskazała natura.

Pokolenie, którego wyrazicielem był Rousseau dało się łatwo przekonać, nie o tem wprawdzie, że samo było głupiem, ale że głupie były wszystkie pokolenia poprzednie; całe otrzymane od przodków dziedzictwo wydawało mu się jedną kupą rupieci. Tak więc Rousseau znalazł zapalonych słuchaczy, gdy ogłosił powrót do natury, czyli wyrzeczenie się wszelkiego zwyczaju, zaniechanie wszystkiego, „pozostawienie swobody naturze“. Dwunastoletni jego uczeń nie powinien się być jeszcze *niczego* uczyć. Do tego wieku, twierdzi Rousseau, największa sztuka wychowawcy na tem się zasadza, ażeby robić wszystko—nie

robiąc nic. Pierwsza część wychowania być powinna czysto negatywną.

Rousseau więc pierwszym był, który w zupełności odrzucił pogląd Odrodzenia, że człowiek jest zwierzęciem, które się *uczy* i które *pamięta*. Ale skoro człowiek nie jest tem, to czemuż jest? Na to możemy dać odpowiedź, mówi Rousseau, nie *a priori*, ale na podstawie obserwacyi. Stworzyć należy nową umiejętność—umiejętność obserwowania dziecka.

Teraz wreszcie otworzyły się widoki dla nauki wychowania. Nauka ta opierać się musi na badaniu przedmiotu, na który mamy działać. Według Locke'a, nie tylko okoliczności zewnętrzne, ale i indywidualne właściwości dzieci tak są różne, że jakiegokolwiek prawa ogólne albo nie istnieją wcale, albo nie możemy ich nigdy poznać. Jednakże różnice takie niemniej istnieją w organizmie fizycznym, a przecież sztuka lekarska opiera się na pewnej nauce, jakkolwiek dotąd bardzo jeszcze niedoskonalej. Lekarz mimo to nie traci ducha. Korzysta ile może z tej nauki, jaka dziś istnieje, a nadto bada ciało ludzkie, ażeby naukę tę dalej posuwać. Niewiele może upłynie czasu, a lekarze śmiać się będą z tych błędów, jakie popełniali ich poprzednicy z czasów królowej Wiktoryi. Tymczasem jednak medycyna i w obecnym stanie przynosi pożytek, i przyznać musimy, że wpłynęła ona na zwiększenie przeciętnej długości życia. Wymagamy więc, ażeby każdy lekarz praktyk otrzymał naukowe przygotowanie do swego zawodu, zarówno teoretyczne, jak praktyczne. Nie można powiedzieć, iżby nauka o wycho-

waniu dzisiaj już dużo dla nas uczyniła, ale spodziewać się wypada, że uczyni więcej w przyszłości—czyniłaby zresztą i teraz, gdyby nikomu nie było wolno uczyć, dopóki nie poznałby najlepszej teorii i praktyki uczenia, jaką dziś znamy. Od czasu wyjścia na świat *Emila*, najlepsi wychowawcy zajęli się badaniem przedmiotu, na który mieli działać i coraz więcej odkrywają praw, rządzących ciałem i umysłem człowieka. Zadziwiające postępy nauki w innych dziedzinach pozwalają się spodziewać jej postępu i w dziedzinie wychowania, gdzie szczególnie odczuwa się ich potrzebę. Przyjdzie może dzień, gdy Pestalozzi przez współczesnych nawet na równi uważany będzie z Napoleonem, gdy na wychowanie ludzie tyleż czasu, pieniędzy, myśli i energii poświęcać będą, ile dziś z tak strasznym skutkiem poświęcają sztuce niszczenia. Teraz już w świadomości ogółu świata myśl, że w wychowaniu, podobnie jak w naukach przyrodniczych, „panujemy nad naturą, ulegając jej“, i coraz więcej uczymy się, jak jej należy ulegać.

Pierwszem zadaniem, jakie postawił sobie Rousseau, było wykazanie niedorzeczności, panujących w szkole, drugim zaś pobudzenie wychowawców do badania praw naturalnych ludzkiego umysłu i ciała. On też zwrócił uwagę na niewyczerpaną ruchliwość i czynność dziecka. Domagał się, jak przed nim Locke, ażeby uczeń był własnym swym nauczycielem.

Emil pod innym względem jeszcze był dziełem epokowym. Od czasu pierwszych reformatorów hasłem wielu z nich było: „Rzeczy, nie słowa“. Ale na *rzeczy* zapatrywano się poprostu, jako na pewien

wyższy środek nauczania. Rousseau pierwszy wskazał na ścisły związek, jaki zachodzi między dzieckiem a otaczającym je światem zewnętrznym. Na dzieci patrzano przedtem zawsze jako na ludzi niedojrzałych i niższych. Po nim już Wordsworth wypowiedział myśl, że człowiek pod pewnym względem niższy jest od dziecka, „rzeczy, któreśmy kiedyś widzieli, dziś już widzieć nie możemy“. Rousseau to samo zauważył, iż dzieciństwo jest okresem silnej wrażliwości zewnętrznej, że otoczenie fizyczne działa na umysł dziecka o wiele żywiej, aniżeli w wieku późniejszym. Któż z nas o domu naszym, sprzętach, wie tyle, ile wiedzą dzieci. Jeszcze wyraźniejszą jest sympatya dzieci dla zwierząt. Gdy do pokoju, w którym znajdują się starsi i dzieci, wejdzie kot, jak sądzicie, kto go pierwszy zauważy, kto mu się lepiej przyjrzy? Otóż ten intymny związek dziecka z otoczeniem odgrywa ważną rolę w jego wychowaniu. Wychowawca może fakt ten ignorować i trzymać dziecko wyłącznie na gramatyce, datach chronologicznych i wyliczaniu miast, ale wówczas nie wywrze on szczególnego wpływu na rzeczywiste wychowanie dziecka. Rousseau pojmował to jasno, chciał też, ażeby „rzeczy“ były środkiem nie uczenia, ale wychowania. Służyć one miały w szczególności do ćwiczenia zmysłów.

Bez przesady powiedzieć można o Rousseau, iż pierwszy on przestał zapatrywać się na dziecko jako na istotę, której główną zdolnością jest zdolność pamiętania, i uważać je zaczął za istotę, która czuje i myśli, działa i tworzy.

Wszakże jeśli myśl tę możemy odnieść do Rousseau, to widzimy ją jednak u niego w stanie niemal surowym i zarodkowym. Po nim już inni podjęli ten sposób zapatrywania się na dziecko i to nowe pojmowanie stało się zaczątkiem nauki o wychowaniu. Nauka ta zajmuje dziś myślicieli takich, jak H. Spencer, i w najbliższej nawet przyszłości wiele po niej spodziewać się można. Naukę wychowania, jaka dziś istnieje, zawdzięczamy głównie Pestalozziemu.

Pestalozzi, jak na 100 lat przed nim Komeński, pojmował wychowanie, jako równe dla wszystkich. „Każda istota ludzka, mówi, ma prawo żądać dla siebie pełnego rozwoju swych zdolności“. Każde dziecko uczęszczać powinno do szkoły.

Alco nazwa ta *szkoła* obejmuje bardzo rozmaite urządzenia. Różne szkoły rozmaicie swój cel pojmują. U nas (w Anglii) wiele szkół za zadanie swoje uważa, jak się zdaje, przygotowanie uczniów takie, iżby jak najlepiej współubiegać się mogli o pozyskanie w uniwersytecie stypendyów, przeznaczonych dla najlepiej znających łacinę i grecki. Inne szkoły starają się „dużo nauczyć“ w innym kierunku; wogóle szkoła uważa się za dobrą w miarę tego, jak uczniowie przyswajają sobie sztukę czytania, pisanie i rachowania, oraz pewną ilość faktów—z historii, geografii, a nawet z nauk przyrodniczych. W pojęciu ogółu potrzeby i cele wychowania zależne są od społecznego stanowiska ucznia. Pozostajemy wciąż jeszcze pod wpływem pojęć literackich Odrodzenia. Mierzmy zawsze dzieci ich postęпами w nauce książkowej i pamięciowej. Za najwyższy rodzaj wykształce-

nia uważamy wciąż znajomość łaciny i greckiego. Posyłamy dzieci do szkoły, ażeby się czegoś nauczyły. Pestalozzi, który poznał idee Rousseau, wszystko to odrzuca. Chce on iżby wóz szkolny zawrócił i przyjął zupełnie nowy kierunek. Głównem zadaniem szkoły jest nie uczyć, ale rozwijać, nie *wkładać*, ale *wydobywać*.

Badanie natury pokazuje, iż każde zwierzę przynosi na świat pewne siły i uzdolnienia. Są okoliczności, które sprzyjają rozwojowi tych uzdolnień, jak są znów inne, które rozwój ten utrudniają lub zupełnie go powstrzymują. Wszystkim innym, prócz człowieka, zwierzętom, rozwój ten zapewnia w dostatecznej mierze ich zwykłe otoczenie: człowiek jednak, obdarzony znacznie wyższymi siłami i nierównie większym uzdolnieniem zarówno w kierunku dobrego jak złego, przeważnie sam na sobie polegać musi. Żyjąc w warunkach nieskończenie rozmaitych, rozważyć musimy dobrze, które z nich najlepiej przyczyniać się mogą do rozwoju naszego potomstwa. Określić musimy, jakie są wrodzone uzdolnienia naszych dzieci, jako też co rozwój tych uzdolnień popiera i co mu szkodzi. Przekonawszy się o tem, wychowywać będziemy dzieci, stawiając je w otoczeniu możliwie najlepszym i rozsądnie a z miłością czuwając nad rozwojem ich zdolności i ich wyższej natury.

Mówi Pestalozzi, iż jeden jest tylko sposób rozwijania zdolności, a to przez ćwiczenie; system więc jego zasadał się na pobudzaniu dziecka do czynności, w czem jednak, jak zobaczymy, przewyższył go Froebel. Wiedzą „martwą“—t. j. wiedzą zdobywaną za-

zwyczaj dla egzaminów, naszą zwykłą wiedzą szkolną—Pestalozzi pogardzał, jak przed nim pogardzali nią Locke i Rousseau. Na to miejsce domagał się on wiedzy nabywanej przez „pogląd“, przez wysiłek własnego umysłu ucznia.

Pojmowanie dziecka jako organizmu i wychowania, jako procesu, w którym dokonywa się rozwój tego organizmu, znajdujemy po raz pierwszy u Pestalozziego, ale pojęcie to dokładniej wypracował Froebel. Jest, mówi Froebel, idea, każdemu z nas przez Boga dana, wszyscy bowiem jesteśmy dziećmi Boga. Celem wychowania jest pobudzić w nas rozwój tej boskiej idei. Rozwój zaś ten osiągnąć możemy jedynie przez działanie, albowiem rozwój każdego organizmu zależny jest od jego własnej czynności. Czynność więc samodzielna, czynność wypływająca z własnej woli, jest rzeczą główną w wychowaniu. Wychowawca tak powinien kierować czynnością dziecka, ażeby ona zaspakajała jego instynkty, zwłaszcza zaś instynkty kształtujące i twórcze. Od początku zapatrywać się należy na dziecko, jako na istotę czynną i twórczą.

Otóż mamy wreszcie zupełną antytezę wychowania starego i nowego. Wychowanie stare jeden cel widzi przed sobą: naukę. Człowiek był dla niego istotą, która się uczy i pamięta. Wychowanie uważało się za proces uczenia, naprzód tylko łacińskiego i greckiego języka i literatury, z czasem zaś i innych rzeczy. Wychowanie nowe widzi w człowieku nie tyle istotę, zdolną do uczenia się, jak istotę czynną i twórczą. Wychowawca mniej zwraca uwagi na przed-

miot—wiedzę, więcej na podmiot—na wychowanka. Rezultat wychowania mierzymy nie tyle tem, co wychowaniec umie, jak tem, co robi i czem jest. Człowiek jest należyte wychowany, gdy miłuje dobro i uzdolniony jest do jego wykonywania.

Nowe wychowanie jest więc „biernem, ulegającym“ i opierać się musi na badaniu natury ludzkiej. Stwierdziwszy, jakie są zdolności, które mają być rozwijane, dalej starać się powinniśmy o pobudzanie samodzielnej czynności, któraby rozwój ów poparła.

Tak, oddaliliśmy się znacznie od d-ra Johnsona, który zapewniał, iż wychowanie jest tak znane, jak tylko coś może być znane. Można by przeciwnie utrzymywać, że za jego czasów właściwego wychowania nawet jeszcze nie odkryto. Z drugiej strony są i tacy, którzy lekceważą nowe wychowanie i wogóle nie w niem nowego uznać nie chcą. Co do mnie, to uważam za zbawienną rewolucję pogląd tych myślicieli, którzy wychowanie oparli na badaniu samego wychowanka i którzy co więcej wychowanie pojmować kazali, jako proces „śledzenia, ulegania“, mający za zadanie pobudzenie samodzielnej czynności.

Zmiana ta celu zrodzić musi w końcu wiele innych zmian płodnych w następstwa. Dotąd jednak szukamy dopiero drogi, i gdyby potrzebnem było ostrzec, co u nas w Anglii jest zresztą zbyt czynnem, ostrzegłbym przed robieniem jakichkolwiek wielkich eksperymentów, które zerwałyby mogły związek nasz z przeszłością, i to dopóty, dopóki jasno drogi przed sobą widzieć nie będziemy. Większość naszych poprzedników troszczyła się tylko o wiedzę. Skutkiem

reakcyi, wielu z nowoczesnych wychowawców zdaje się lekceważyć wiedzę. Ale wiedza jest niezbędną, bez pewnego zasobu wiedzy niemożliwym jest i rozwój. Zapewne niewiele możemy uczynić dla przyjsia z pomocą rozwojowi, dla wywołania „poglądu“, a z drugiej strony jest pewne niebezpieczeństwo w pomijaniu prawd, które dało nam szkolne doświadczenie. Nawet najjaśniejsze „pojęcia“ stają się mgliste i bezużyteczne, jeżeli nie utrwalimy ich przez powtarzanie, które znów, jeśli ma być skutecznem, musi do pewnego stopnia przybrać formę „wykuwania“ (drill). Jestto prawda, którą posiadał praktyk, a którą wychowawca nowoczesny skłonny jest lekceważyć. I prócz tej, są niewątpliwie inne jeszcze prawdy, których moglibyśmy się nauczyć od praktyka. Ale wielcy myśliciele podnoszą nas na wyższe stanowisko, i ukazują nam niejedno, co rozświetla nam właściwą drogę i po niej iść każe naprzód z wiarą i nadzieją.

KONIEC.

SPIS RZECZY.

	<i>Str.</i>
Skutki epoki Odrodzenia	1
Różne kierunki Odrodzenia	23
Sturm	29
Szkoły Jezuitów	36
Rabelais	64
Montaigne	70
Ratich	80
Komeński	95
Port Royal	144
Locke	169
Jean Jacques Rousseau	190
Basedow i Filantropinum	219
Pestalozzi	237
Froebel	328
Jacotot jako metodyk	354
H. Spencer	375
Wyniki	406



Od Redakcyi
„PRZEGŁADU PEDAGOGICZNEGO“

WYKŁADY NAUKOWE.

KURS SAMOKSZTAŁCENIA.

Nauka, jaką w początkowym okresie życia od innych odbieramy, zaledwie drobną część stanowi tego, co człowiek wykształcony wiedzieć potrzebuje i wiedzieć może. A nawet właściwe zadanie owej nauki początkowej nie tyle polega na udzieleniu jakiegoś skończonego i ile można rozleglejszego całokształtu wiadomości i pojęć, jak raczej na pobudzeniu i zarazem uzdolnieniu umysłu do dalszego uczenia się samodzielnego.

Cele, środki i sposoby nauczania, odbieranego od innych, podaje nasz „Metodyczny Kurs Nauk“; dział, który obecnie wprowadzamy p. n. „Wykładów naukowych“ ma wskazać i ułatwić zadania okresu późniejszego — okresu samokształcenia.

Przez „Wykłady“ te przyjść chcemy z pomocą wychowawcom i nauczycielom, którzyby rozszerzając umysłowy swój widnokrąg, działalność swą skuteczniejszą czynić mogli; dalej tym wszystkim, którzy swe wykształcenie elementarne i średnie dopełnić chcą wyższem, wykształcenie specjalne — ogólnem; tym wszystkim wreszcie, którzy przy obowiązkowej pracy zawodowej odczuwają potrzebę bardziej celowego i usystematyzowanego zajęcia dla umysłu.

Rozumie się nie może być mowy, iżby pismo peryodyczne dać mogło cały i gotowy zasób wiedzy, do tak rozległych celów zastosowany, pomijając, iż

nie byłoby to zgodnem z samem założeniem—kształcenia się samodzielnego.

W „Wykładach” uwzględnione będą przede-wszystkiem ogólne zarysy nauk, podstawowe ich pojęcia i metody, najdonioślejsze wyniki filozoficzne, oraz postulaty ich przyszłego rozwoju; dla dokładniejszego zaś zapoznania się z przedmiotem i wniknięcia w szczegóły, „Wykład” każdy podawać będzie tylko kierunek dla własnych studyów ucznia, wymieniać dla nich źródła w literaturze istniejącej i to nie tylko przez przytaczanie tytułów, ale i przez zaznaczanie, które ustępy i w jakim porządku mają być czytane.

Trudności i kwestye wątpliwe, jakie w ciągu lektury nasuwać się mogą, autorowie odnośnych „Wykładów” na żądanie czytelników rozjaśniać będą w odpowiedziach w piśmie udzielanych.

Od początku r. 1895 kolejno (po 2 — 3 jednocześnie) drukują się następujące „Wykłady”:

Klasyfikacya nauk ze stanowiska potrzeb ogólnego wykształcenia, w opracowaniu *Wł. M. Kozłowski*; **Filozofia i Teorya poznania** — tegoż; **Psychologia** — *J. Wł. Dawida*; **Estetyka** — *C. Jelenty (N. Hirszbanda)*; **Antropologia i Socyologia** — *L. Krzywickiego*; **Językoznawstwo porównawcze** — *A. A. Kryńskiego*; **Literatura** — *P. Chmielowskiego*; **Historya** *T. Korzona*; **Ekonomia polityczna** — *H. Herynga*; **Nauka o Ziemi** (zadania i metody geografii, wskazówki do samodzielnych badań krajoznawczych) — *W. Nal-kowskiego*; **Matematyka** — *S. Diksteina*; **Biologia** — *M. Flauma*; **Botanika** *Wł. M. Kozłowski*, **Fizyka** *Wł. Polkotyckiego* etc.
