



ELLEN KEY

---

# Stulecie dziecka

  
wolnelektury.pl



FUNDACJA  
nowoczesna  
Polska

ELLEN KEY

# Stulecie dziecka

TŁUM. IZABELA MOSZCZEŃSKA

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

PRZEDMOWA TŁUMACZKI DO III WYDANIA

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

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

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

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

Ellen Key patrzyła na świat oczami pozytywisty wyszkolonego na naukach przyrodniczych. W teorii ewolucji widziała klucz do rozwiązania zagadnień życia, w siłach przyrody zbawczą i twórczą moc objawiającą się u człowieka w postaci wrodzonych instynktów, a wyzwolenie tych instynktów z więzów, jakie im narzucała współczesna spaczona cywilizacja, miało wieść prostą drogą do udoskonalenia gatunku ludzkiego, do „nadczołowieka”. Od Darwina<sup>1</sup> do Nietzschego<sup>2</sup> prowadził szlak jej myśli. Ogniwem w długim łańcuchu przemian między zamierzchną przeszłością geologicznych epok a apoteozą człowieczeństwa w świetlanej a odległej przyszłości miało być owo wymarzone, upragnione *stulecie dziecka*, twórczą potęgą, która zrealizuje jej ideał — instynkt rodzicielski, a macierzyński przede wszystkim. Wierzyła, że poparty świadomością wielkiej odpowiedzialności wobec nienarodzonych pokoleń, stanie się on dla człowieka dźwignią udoskonalenia. „Kochajcie kraj dzieci waszych! Miłość ta niechaj będzie waszym szlachectwem — nieodkrytą krainą

<sup>1</sup>Darwin, Charles (1809–1882) — brytyjski przyrodnik, twórca teorii ewolucji. [przypis edytorski]

<sup>2</sup>Nietzsche, Friedrich (1844–1900) — niemiecki filozof, twórca m.in. koncepcji nadczołowieka. [przypis edytorski]

poza najdalszymi morzami”, wołała z Zaratustrą i te słowa Nietzschego wzięła za motto swej książki.

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

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

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

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

Urodziła się w 1849 r. w Småland w południowej Szwecji. Ojciec jej był obywatelem ziemskim, przez żonę, z domu hrabiankę Posse, spokrewnionym ze szwedzką arystokracją. Wychowanie jej odbywało się w domu, w wiosce rodzinnej, którą ukochała namiętnie. Nie uczęszczała nigdy do żadnej szkoły; kształciła się wyłącznie sama, a żywa księga przyrody i bogaty księgozbiór jej ojca stanowiły dla niej wyłączne źródło wiedzy. Oprócz studiów własnych zajmowała się pracą nad oświatą ludu. Uczyla dzieci wiejskie w majątku ojca, a dla dorosłych założyła wypożyczalnię książek. Dopiero mając lat 19, zetknęła się z życiem wielkomiejskim, gdy ojciec jej został posłem do parlamentu i wraz z rodziną spędzała zimy w Sztokholmie. Wtedy zaczęła się pod kierunkiem ojca zaznajamiać ze sprawami publicznymi i w tym samym czasie rozpoczęła działalność literacką, pisząc artykuły do miejscowych czasopism.

Gdy miała lat 30, musiała zabrać się do pracy zarobkowej, gdyż skutkiem przesilenia w rolnictwie i nadmiernej ofiarności na cele publiczne ojciec jej stracił majątek. Prowadziła w Sztokholmie szkołę, udzielała lekcji, lecz przede wszystkim poświęcała się pracy pisarskiej. Odbyła też liczne podróże, w ciągu których poznała Anglię, Francję, Niemcy i Włochy. Znając doskonale język niemiecki, przemawiała, wygłaszała odczyty publiczne w Wiedniu i Berlinie, umieszczała artykuły w prasie — propagując swoje idee. Jej artykuł,

wyłoszony w Wiedniu pt. *Missbrauchte Frauenkraft*<sup>3</sup> — wywołał wielkie wrażenie i żywe spory. Zdaniem Ellen Key takim „trwonieniem” jest ciężka praca zarobkowa kobiet, rozbijająca ognisko rodzinne i krzywdząca dzieci, skazująca je na bezdomność i opuszczenie. Z tematem tym wiązał się artykuł o *Pracy i przestępstwach dzieci*, który w swoim czasie obiegił całą prasę niemiecką, a potem włączony został jako jeden z rozdziałów do *Stulecia dziecka*.

*Trwonienie sił kobiecych* i za granicą, i u nas zwróciło przeciw niej opinię feministek, choć bez wątpienia Ellen Key należała do kobiet najbardziej „emancypowanych” swego czasu, emancypowana tak dalece, że w naśladowaniu mężczyzn i współzawodnictwie z nimi widziała nie wywyższenie, lecz pokrzywdzenie kobiety, która powinna sama dla siebie torować drogi odrębne. Udział kobiet w życiu publicznym uzasadniała tą właśnie odrębnością i twierdziła, że opieka nie tylko ojców narodu, lecz i matek jest krajowi potrzebna.

Tu nawiasem zauważyć warto, że reakcja przeciw feminizmowi, pojętemu jednostronnie, jako zupełne zrównanie z mężczyzną bez uwzględnienia i należytego uszanowania odrębnych cech indywidualności kobiecej, ma gorące rzeczniczki i w obecnej epoce. Najwymowniejszą z nich jest Nina Lombroso<sup>4</sup>, córka głośnego pisarza, doktorka medycyny i autorka dzieła o *Duszy kobiecej*<sup>5</sup> oraz *Kobieta w walce życiowej*<sup>6</sup>.

Ellen Key zmarła w późnym wieku, zaledwie parę lat temu<sup>7</sup>. Kobieta przejęta tak głęboką wiarą w zbawczą potęgę macierzyństwa nie miała własnych dzieci, ale żyła dla cudzych. Należała do tych, w których młodzi znajdują „duchowych rodziców”, obdarzonych „młodością wieczną, zdobytą w nagrodę za wewnętrzną pracę rozwojową”.

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

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

Iza Moszczeńska<sup>8</sup>

#### PRZYSŁUGUJĄCE DZIECIOM PRAWO WYBORU RODZICÓW

Wszyscy ci, co rozrzewnieni wspomnieniami lub pełni nadziei witali wiek nowy, a na dźwięk zegara bijącego północ tysiące przeczuć w przyszłość stali, czuli niezawodnie, że nadchodzące stulecie im samym jedno tylko przyniesie — spoczynek, że ci, co dziś działają, nie będą świadkami tego rozwoju, któremu świadomie czy nieświadomie drogę torowali<sup>9</sup>.

Wypadki, które zaszły w końcu XIX wieku, sprawiły, że w niektórych alegorycznych rysunkach noworocznych przedstawiano nowe stulecie jako nagie dzieciątko spuszczające się na ziemię, lecz cofające się z przestachem na widok kuli ziemskiej bagnetami najeżonej tak gęsto, że nie było tam ani piędzi ziemi, na której by stopę oprzeć mogło! Ci, co

<sup>3</sup>artykuł (...) „*Missbrauchte Frauenkraft*” — wydany po polsku w moim przekładzie *Trwonienie sił kobiecych*. [przypis tłumacza]

<sup>4</sup>*Nina Lombroso* — pomyłka autorki; chodzi o Ginę Lombroso (1872–1944). [przypis edytorski]

<sup>5</sup>*Duszy kobiecej* — tyt. oryg. *L'anima della donna*, 1920. [przypis edytorski]

<sup>6</sup>*Kobieta w walce życiowej* — być może chodzi o dzieło zatytułowane *La donna nella vita*, 1923. [przypis edytorski]

<sup>7</sup>zaledwie parę lat temu — tj. w 1926 roku. [przypis edytorski]

<sup>8</sup>*Moszczeńska-Rzepecka, Izabela* (1864–1941) — polska publicystka, działaczka społeczna i feministka. [przypis edytorski]

<sup>9</sup>witali wiek nowy, a na dźwięk zegara bijącego północ tysiące przeczuć w przyszłość stali, czuli niezawodnie, że nadchodzące stulecie... — książka ta ukazała się w Szwecji w grudniu 1900 r., a w kraju tym uroczyste witano wiek nowy w dzień św. Sylwestra 1899 r. W przekładzie niemieckim ukazała się dopiero w lutym 1902 r. [przypis redakcyjny]

zastanawiali się nad istotnym stanem rzeczy zobrazowanym w tej alegorii i stawiali sobie pytanie, dlaczego na ekonomicznych zarówno, jak na wojennych polach boju wrą wszystkie niskie namiętności ludzkie, dlaczego cały olbrzymi rozwój cywilizacyjny ubiegłego stulecia nie zdołał walki o byt uszlachetnić i w wyższe przybrać kształty, niezawodnie do bardzo rozmaitych dochodzili wniosków. Niektórzy poprzestali na oświadczeniu, że tak, jak jest, pozostać musi, gdyż natura ludzka jest niezmienna, gdyż głód, popęd rozpacz, żądza bogactw i władzy zawsze rządzić będą sprawami tego świata. Inni znowu sądzili, że wtedy, gdy ta nauka, która przez 1900 lat daremnie usiłowała bieg rzeczy zmienić, stanie się żywą prawdą w duszach ludzkich, wszystkie miecze na pługi przekute zostaną.

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

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

Teoria rozwoju nie tylko rzuca światło wstecz na drogę, po której kroczyły dzieje w ciągu milionów lat, zanim doszły do kulminacyjnego punktu, tj. do człowieka; ona rozjaśnia również i tę ścieżkę, po której idziemy naprzód, wskazuje nam, że fizycznie i psychicznie jesteśmy w stanie ciągłego stawania się. Podczas gdy dawniej uważano człowieka za zjawisko psychicznie i fizycznie niezmiennie, mogące się wprawdzie w swoim rodzaju doskonalić, lecz nie przeobrażać, wiemy obecnie, że może się on odnowić; w miejsce upadłego człowieka widzimy niezupełnego, z którego przez niezliczone modyfikacje w nieskończonym czasie powstać może nowa istota. Każdy dzień nieomal przynosi nową wiadomość o nieprzezwanych dotąd możliwościach naszej fizycznej i psychicznej potęgi, ściślejszej łączności wzajemnej między zewnętrznym i wewnętrznym światem, zwycięstwie nad chorobami, przedłużeniu życia i młodości, wniknięciu w prawa fizycznego i psychicznego powstania. Mówi się już nawet o tym, że nieuleczalnie ślepych będzie się obdarzać nową sztuką widzenia, umarłych przywoływać do życia — a to wszystko i wiele innych rzeczy leży wprawdzie tylko w dziedzinie hipotez i jest przedmiotem rachunków prawdopodobieństwa dla badaczy przyrody i ducha, mimo to jednak nie braknie nam dowodów tej prawdy, że przeobrażenia, jakie przechodził człowiek, zanim stał się człowiekiem, bynajmniej nie są ostatnim słowem jego *genesis*. Kto dzisiaj twierdzi zechce, że natura ludzka jest niezmienna, tj. taka, jaka była w ciągu marnych kilku tysięcy lat, gdy ród nasz posiadał samowiedzę — zdradza przez to, że stoi na tym samym stopniu rozwagi umysłowej co jakiś ichtiozaur w okresie jurajskim, który zapewne także nie przeczuwał możliwości powstania człowieka!

Kto wie natomiast, że człowiek w ciągu nieustannych przeobrażeń stał się tym, czym jest obecnie, nie zaprzeczy również możliwości takiego oddziaływania na jego przyszły rozwój, które do wyższego typu ludzkiego doprowadzi. Widzimy już, że wola ludzka rozstrzyga przy hodowaniu nowych i wyższych gatunków roślinnych i zwierzęcych. W stosunku do naszego własnego rodzaju, do podwyższenia ludzkiego typu, uszlachetnienia ludzkiej rasy, rządzi widocznie przypadek pod piękną lub szpetną postacią. Cywilizacja winna człowieka uczynić świadomym i odpowiedzialnym we wszystkich dziedzinach, a i w tych także, w których dotychczas działał ślepo i niepoczytalnie. W żadnym kierunku jednakże cywilizacja nie jest w takim zastoju, jak we wszystkich tych stosunkach, które rozstrzygają o powstaniu nowego i wyższego pokolenia ludzi.

Dopiero wtedy, gdy światopogląd przyrodniczy do głębi ludzkość przeniknie, powróci ona w pełni do naiwnych przekonań starożytności o powadze i znaczeniu pierwiastka

cielesnego. Już w późniejszej starożytności, w epoce Sokratesa<sup>10</sup> i Platona<sup>11</sup>, dusza z góry spoglądała na ciało. Odrodzenie dążyło do pogodzenia jednego z drugim, niestety nie było dość pobożne — było ono dostatecznie zuchwałe, by spełnić zadanie, do którego, jak Goethe<sup>12</sup> sam o sobie mówi, trzeba być pobożnym i zuchwałym zarazem. Dopiero teraz, gdy wiemy, jak dusza i ciało wzajemnie się wspierają lub podkopują, zaczynamy zdobywać nową, wyższą niewinność w stosunku do świętości i praw ciała.

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

Szkoła nie jest właściwym miejscem do zakładania podstawy tych wiadomości; matki powinny z wolna, troskliwie i ostrożnie ich udzielać, a szkoła tylko winna dodać do nich teoretyczne uzupełnienie. Również niewystarczające wydaje mi się pojęcie wstydlivosti jako fizycznej czystości jedynie, jako negatywnego, nie zaś pozytywnego ideału; twierdzę, że tylko idealizm erotyczny rozbudzić może istotną wstydlivosc. Naprzód bajki, potem historia i literatura piękna muszą stanowić podstawę erotycznego idealizmu. Fizjologiczne wyjaśnienia okażą się w tym razie niedostateczne, jeżeli wyobraźnia i uczucie nie rozwijają się w kierunku równoległym. Fantazja i uczucie nie dadzą się utrzymać w czystości przez same tylko ćwiczenia fizyczne i przyrodnicze nauki.

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

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

\*

Już starożytność przewyższała pod tym względem czasy obecne, gdy np. Likurg<sup>13</sup> ustanawiał swe prawa w przekonaniu, „że w kwitnącym łonie kobiety tkwi siła narodu”, i gdy skutkiem tego w Sparcie nad fizycznym wychowaniem kobiet czuwano nie mniej niż nad fizycznym wychowaniem mężczyzn, a wiek małżeństwa oznaczano z uwzględnieniem silnego potomstwa. Wyżej jeszcze stanął naród żydowski w swym poważnym pojmowaniu aktu rozrodczego, co wyraziło się w tak ścisłych i surowych przepisach higienicznych, jakich nigdy przedtem ani potem nie znała historia. Przepisy higieniczne u Żydów, jak i u innych ludów wschodnich, opierały się na bystrej obserwacji praw przyrody i chorób. Póki ludzie nie zaczną znowu ze starozakonną ścisłością i powagą traktować tych życiowych kwestii, póty nie będzie można stworzyć podstawy do nowej etyki.

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

Dotychczas jednak, może poniekąd skutkiem wstydlivosti panującej w tych kwestiach, nauka sama zdobyła bardzo niedostateczną liczbę obserwacji nad fizycznymi i psy-

<sup>10</sup>Sokrates (460–399 p.n.e.) — filozof grecki, twórca majeutyki i elenktyki, metod dyskusji, za pomocą których poszukiwał prawdy. [przypis edytorski]

<sup>11</sup>Platon (ok. 427–347 p.n.e.) — filozof grecki, twórca nurtu nazywanego idealizmem platońskim, założyciel Akademii. [przypis edytorski]

<sup>12</sup>Goethe, Johann Wolfgang, von (1749–1832) — niemiecki poeta, dramatopisarz i myśliciel, autor m.in. *Cierpień młodego Wertera*, o których w dalszej części książki wspomina Ellen Key. [przypis edytorski]

<sup>13</sup>Likurg (być może IX lub VIII w. p.n.e.) — na poly legendarny prawodawca spartański. [przypis edytorski]



chicznymi warunkami poprawiania i uszlachetniania ludzkiego typu przez stosunki płciowe.

Ontogenia<sup>14</sup> jest dla naszego stulecia nauką nową. Torowali jej drogę Leeuwenhoek<sup>15</sup>, de Graaf<sup>16</sup> i inni, a v. Baer<sup>17</sup> w r. 1829 ją stworzył. Rozmaitość i sprzeczność poglądów, nowe odkrycia i różnorodne teorie dotychczas trwają, a obok czysto naukowych punktów widzenia występują fizjologiczne, społeczne i etyczne. Utrzymywano, że przez zmianę trybu żywienia matki określać można płć dziecka; próbowano wykazać, że niemal 3/5 ludzi genialnych było dziećmi pierwotnymi<sup>18</sup>. Wielu lekarzy i lekarek kładzie nacisk na to, by sztucznymi środkami nie zapobiegać macierzyństwu, oraz podnosi znaczenie wstrzemięźliwości w czasie ciąży, uważając ją za zasadniczy warunek zdrowia dla matki i dla dziecka zarazem. Inni natomiast twierdzą, że pierwsze jest nieszkodliwe, a druga zbyt zbyteczna. Absolutyści utrzymują, że matka przed urodzeniem dziecka nie powinna brać do ust gorących trunków i że wysokokowe napoje powinny być całkowicie usunięte z diety karmiącej, a później z diety dziecka. Wegetarianie podnoszą znaczenie swych zasad dla zdrowia i nastroju umysłowego matki i dziecka itd. Badano wpływ wieku rodziców na dzieci. Zbyt młody wiek rodziców, zarówno jak zbyt podeszły, uznano za szkodliwy dla potomstwa. Pierwsze dziecko zbyt młodej matki często bywa słabowite; prócz tego zwykle nie tęskni ona za macierzyństwem, gdyż czuje, że dziecko zarówno fizycznie, jak psychicznie stanowić będzie dla niej nadmierny ciężar, sama bowiem niedawno dzieckiem być przestała. Pragnienie pozyskania silnego i dobrze wychowanego młodego pokolenia domaga się opóźnienia wieku małżeństwa dla kobiet, a na Północy jeżeli nie prawo, to obyczaj powinny go ustalić na dwudziesty mniej więcej rok życia. Jest to niezbędne nie tylko po to, by młoda kobieta zakosztowała kilku lat swobodnej młodości i spokojnego samodzielnego rozwoju, ale i po to także, by osiągnęła stopień dojrzałości fizycznej dla macierzyństwa potrzebnej. Jeżelibyśmy rok dwudziesty ustanowili jako minimalny wiek zamążpójścia dla kobiet, to i tak w rzeczywistości należałoby go w licznych wypadkach opóźnić dla dobra żony, męża, dzieci i w ogóle dla pomyślności małżeństwa, gdyż większość powikłań małżeńskich stąd płynie, że kobieta o losie swym decyduje, zanim jej indywidualność określone kształty przybierze, zanim jej serce istotny wybór uczyni. Miłość mężczyzny wybiera, a młode dziewczę, nieraz szczęśliwe tą miłością, którą wzbudza, myli się, sądząc, że je uszczęśliwia miłość doznawana; potem zaś nieraz to drugie szczęście przychodzi zbyt późno i wywołuje tragiczne zawikłania. Spomiędzy wielu kwestii związanych z dziedzicznością i doborem zwraca uwagę i kwestia, jakie znaczenie ma w przyrodzie silny pociąg między wprost przeciwnymi charakterami, nieraz w dalszym małżeńskim pożyciu zamieniający się w niechęć i odrazę dla tych właśnie cech odrębnych, które początkowo tak potężny czar wywierały. Zdaje się, iż w tych wypadkach przyroda zdąża do swych celów bez najmniejszych względów na szczęście jednostek. Niekiedy istotnie sprzeczne usposobienia rodziców spływają się u dziecka w zupełną harmonię; zdarza się także, że wywołują w nim rozdzwięk, ale w obu wypadkach powstają istoty wyjątkowe. Fakty takie otwierają szerokie pole do trafnych i pouczających wniosków.

Najjaskrawiej występuje ścieranie się poglądów w teorii dziedziczności, walka między zapatrywaniami Darwina, że i cechy nabyte przekazuje się dziedzicznie, a zdaniem Galtona<sup>19</sup> i Weismanna<sup>20</sup>, że dziedziczność cech nabytych wcale nie istnieje. W związku z tym powstaje również kwestia małżeństw między krewnymi, uważanych przez jednych za bezwarunkowo szkodliwe dla potomstwa, przez innych za niebezpieczne tylko z tego punktu widzenia, że pewne cechy familijne, obojgu rodzicom wspólne, potęgować

<sup>14</sup>ontogenia — nauka o rozwoju osobniczym. [przypis edytorski]

<sup>15</sup>Leeuwenhoek, Antonie, van (1632–1723) — holenderski mikrobiolog, budowniczy mikroskopów i odkrywca bakterii. [przypis edytorski]

<sup>16</sup>Graaf, Regnier, de (1641–1673) — holenderski lekarz i anatom. [przypis edytorski]

<sup>17</sup>Baer, Karl Ernst, von (1792–1876) — estoński przyrodnik i geograf, twórca embriologii. [przypis edytorski]

<sup>18</sup>Utrzymywano, że przez zmianę trybu żywienia matki określać można płć dziecka; próbowano wykazać, że niemal 3/5 ludzi genialnych było dziećmi pierwotnymi — profesor Schenk w Wiedniu i profesor Axenfeld w Perugii. Poglądy obu należą jeszcze do bardzo wątpliwych hipotez. Lecz w tym wypadku, jak i w wielu innych, okazać się może, że śmiałe hipotezy prowadzą do nowych odkryć. [przypis autorski]

<sup>19</sup>Galton, Francis (1822–1911) — brytyjski przyrodnik i lekarz, twórca eugeniki. [przypis edytorski]

<sup>20</sup>Weismann, August Friedrich Leopold (1834–1914) — niemiecki biolog zajmujący się problemem dziedziczności. [przypis edytorski]

się mogą u dzieci, np. wrodzona krótkowzroczność stać się może ślepotą, głupota — idiotyzmem itp.

Zachód z wolna i stopniowo uchylał wschodnie prawodawstwo małżeńskie ustanowione przez Mojżesza<sup>21</sup>, podczas gdy prawa innych prawodawców Wschodu, np. Meneza<sup>22</sup> i Mahometa<sup>23</sup>, jeszcze w wielu razach nie straciły mocy obowiązującej, a i w Chinach odpowiednie przepisy pozostały prawomocne. Tu i ówdzie u niektórych zachodnich myślicieli przeblýskuje poczucie znaczenia dziedziczności, np. u Tomasza Morusa<sup>24</sup>, który tak samo jak Platon domagał się badania lekarskiego przed zawarciem związków małżeńskich. Dopiero jednak w XIX w. kwestia praw dziecka zaczęła w każdym kierunku zwracać na siebie uwagę. Tak np. Robert Owen<sup>25</sup> rozbudził powszechne poczucie sprawiedliwości na korzyść dziecka, gdy w r. 1815 rozpoczął swe badania, które wykazały, że dzieci niżej lat 8 zmuszano uderzeniami szpicruty do 15- i 16-godzinnej pracy, skutkiem czego czwarta lub piąta część z nich pozostawała kalekami. Inny Anglik, Malthus<sup>26</sup>, w książce wydanej w r. 1798 pt. *Essay on the Principle of Population*<sup>27</sup>, zwrócił uwagę społeczeństwa na stosunki, które je do pracy skłoniły, mianowicie na brak żywności spowodowany przeludnieniem, na płynące stąd trudności zawierania małżeństw i dalsze jej następstwa: wielką śmiertelność dzieci i dzieciobójstwa. Już Malthus dostrzegł znaczenie doboru i niebezpieczeństwo zwyrodnienia. Z zupełnym spokojem sumienia stawił on czoło burzy, którą wywołał. Osobiście człowiek nieskazitelny i szlachetnych uczuć musiał on, tak jak wszyscy reformatorzy pojęć moralnych, znieść ciężkie zarzuty o szerzenie zepsucia i demoralizacji. Tegoż samego doznała Harriet Martineau<sup>28</sup>, która stanęła w obronie jego poglądów. Pisząc swą powieść na ten temat, wiedziała dobrze, na co się naraża. Jednakże wyjątkowa ta kobieta, która niezamężna i bezdzietna z tego świata zesła, tak była przejęta poczuciem świętości dziecka, że gdy miała zaledwie dziesięć lat, przy urodzeniu swej małej siostrzyczki padła na kolana i ze łzami w oczach dziękowała Bogu za to, że jej dał być świadkiem wielkiego cudu, rozwoju istoty ludzkiej od samego początku! Toż samo uczucie skłoniło ją do przedstawienia we wspomnianej powyżej powieści obowiązku dobrowolnego ograniczania liczby potomstwa, gdyż bolała ją myśl o losie tych dzieci, których jest za wiele w stosunku do możliwości wychowania i utrzymania ich przy życiu przez rodziców. Ten dział praw dzieci wywołał we wszystkich krajach liczne dyskusje i polemiki; ponieważ zaś kwestia ta, wszędzie jeszcze nierozstrzygnięta, z porządku dziennego nie zesła, pomine ją, by jak najtreściwiej zestawić rozmaite poglądy na inne strony praw dziecka.

W sławnej pracy Franciszka Galtona *Hereditary Genius*<sup>29</sup> wypowiedziano już nieomal wszystko, czego z punktu widzenia uszlachetnienia rasy na dzisiaj żądać można. Galton, który już po 1870 roku zwalczać począł pogląd Darwina na dziedziczność cech nabytych, od owego czasu pozyskał towarzysza broni w Niemcu Weismannie, którego ze swej strony zwalczał znowu angielski darwinista Romanes<sup>30</sup><sup>31</sup>.

Galton, który z greckiego wyrazu utworzył nazwę nauki o uszlachetnieniu rasy *eugenics*, dowodzi, że człowiek cywilizowany stoi o wiele niżej od dzikiego w tym, co dotyczy troski o uszlachetnienie gatunku, nie mówiąc już o Sparcie, gdzie słabym, zbyt młodym i zbyt starym wzbraniało małżeństwa i gdzie narodowa duma tak się szczyciła czystą i silną rasą, że na jej rzecz poświęcano bezwzględnie jednostkę. Galton — tak samo jak

<sup>21</sup>Mojżesz (prawdopodob. XII w. p.n.e.) — prawodawca żydowski. [przypis edytorski]

<sup>22</sup>Menes — legendarny władca, który zjednoczył Dolny i Górny Egipt. [przypis edytorski]

<sup>23</sup>Mahomet (ok. 570–632) — twórca islamu. [przypis edytorski]

<sup>24</sup>Morus, Tomasz, właśc. *Thomas More* (1478–1535) — angielski myśliciel i polityk. [przypis edytorski]

<sup>25</sup>Owen, Robert (1771–1858) — walijski socjalista i propagator ruchu spółdzielczego, krytykujący praktykę zatrudniania dzieci w fabrykach. [przypis edytorski]

<sup>26</sup>Malthus, Thomas Robert (1766–1834) — angielski ekonomista i socjolog. [przypis edytorski]

<sup>27</sup>*Essay on the Principle of Population* — w Polsce książka wysła pt. *Prawo ludności* w przekładzie K. Steina w 1925 roku. [przypis edytorski]

<sup>28</sup>Martineau, Harriet (1802–1876) — brytyjska socjolożka i feministka. [przypis edytorski]

<sup>29</sup>W sławnej pracy Franciszka Galtona „*Hereditary Genius*” — Galton wyłożył swoje poglądy nie tylko w tym głównym dziele, lecz i w innych, mianowicie: *Inquiries into human faculty and its development*, *Life history album*, *Record of family faculties* i *Natural inheritance*. [przypis autorski]

<sup>30</sup>Romanes, George (1848–1894) — kanadyjsko-angielski biolog, zwolennik ewolucjonizmu. [przypis edytorski]

<sup>31</sup>angielski darwinista Romanes — Romanes jest autorem dzieł *Mental evolution in animals*, *Mental evolution in man* itp. [przypis autorski]



Darwin, Spencer<sup>32</sup>, A.R. Wallace<sup>33</sup> i inni — zaznaczał, że prawo naturalnego doboru, które wśród reszty przyrody zabezpiecza „przetrwanie najodpowiedniejszych” — *the survival of the fittest* — w społeczeństwie ludzkim nie działa, gdyż przyczyny ekonomiczne umożliwiają bogatym małżeństwa nieodpowiednie, a biednym stoją na przeszkodzie do małżeństw odpowiednich — prócz tego rozwój współczucia występuje jako czynnik krzyżujący dobór naturalny. Sympatia erotyczna mianowicie kieruje się pobudkami, które niewątpliwie zmierzają do szczęścia jednostki, lecz bynajmniej naprawy rasy nie gwarantują.

Podczas gdy inni pisarze<sup>34</sup> liczą na dobrowolne zrzeczenie się małżeństwa w tych wszystkich wypadkach, gdy z niego liche potomstwo zrodzić by się mogło, Galton domaga się bardzo ścisłych i surowych środków zapobiegających przekazywaniu występków i chorób, fizycznych i umysłowych ułomności przez liche egzemplarze ludzkiego rodu ich potomstwu. Właśnie dlatego, że Galton nie wierzy w przekazywanie dziedziczne cech nabytych, dobór ma dla niego pierwszorzędne znaczenie.

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

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

Głęboka prawda ukrywa się w tej myśli Spencera, którą ktoś właśnie w związku z powyższą kwestią przytoczył: „Spoglądamy na związek wielu rzeczy rozwijających się następnie w sposób w danej chwili przez nikogo nieprzeczuwany i wywołujących głębokie przeobrażenia społeczeństwa i jego członków, przeobrażenia, których nie możemy oczekiwać jako następstw bezpośrednich, ale na które, jako na rezultaty ostateczne, śmiało liczyć możemy”. Do takich związków należy dążenie do odkrycia praw naturalnych, od których naprawa lub upadek rasy zależy. Jednakże naukowych badań na tym polu dotyczą i inne zbyt często pomijane słowa tego samego myśliciela: „Gorliwość w odkrywaniu prawdy powinna iść w parze z gorliwością spożytkowania jej dla dobra ludzkości!”. Dopiero wtedy wszakże, gdy nauka dojdzie do pewnych wniosków, można będzie się spodziewać, że ludzkość poważnie zabierze się do oczyszczania samej siebie. Wtedy niezawodnie do tego przejść musi. Gdy czytamy w etnograficznych i socjologicznych dziełach<sup>35</sup>, jak ścisłym zastrzeżeniom małżeńskim poddawały się ludy dzikie często wyłącznie pod wpływem zabobonnych przesądów, i to z pobożnym, ślepym posłuszeństwem, to chyba nadzieja, że ludzie ucywilizowani uchylą kiedyś czoło przed naukowo uzasadnionymi przepisami, nie wyda się zbyt optymistyczna.

Wallace nie żąda tak absolutnych środków jak Galton dla zapobiegania małżeństwom ludzi mniej wartych, a popierania nadludzi. Widzi on, że kwestia jest ogromnie skomplikowana. Między innymi i dlatego także, że erotyka osobista z punktu widzenia naprawy rasy wielkie posiada znaczenie. Gdybyśmy ludzi hodowali tak, jak zwierzęta domowe nigdy nie doprowadziłyoby to do wytworzenia nadczłowieka! W średnich wiekach ród ludzki upadał zdaniem Galtona dlatego, że najlepsi chronili się do klasztorów, a gorsi się mnożyli. Gdyby jednak surowe wymagania Galtona musiały być spełniane zawsze, za-

<sup>32</sup>Spencer, Herbert (1820–1903) — angielski filozof i socjolog. [przypis edytorski]

<sup>33</sup>Wallace, Alfred Russel (1823–1913) — brytyjski przyrodnik i podróżnik, niezależnie od Darwina stworzył teorię ewolucji. [przypis edytorski]

<sup>34</sup>inni pisarze liczą na dobrowolne zrzeczenie się małżeństwa w tych wszystkich wypadkach, gdy z niego liche potomstwo zrodzić by się mogło — np. W.R. Grey obrabiał tę kwestię w *Enigmas of life*. [przypis autorski]

<sup>35</sup>czytamy w etnograficznych i socjologicznych dziełach, jak ścisłym zastrzeżeniom małżeńskim poddawały się ludy dzikie... — np. w *Primitive Marriage* McLennana i *The History of Human Marriage* Westermarcka. [przypis autorski]

nim by do małżeństwa dopuszczano, to nie tylko małżeństwo straciłoby swe najgłębsze znaczenie, lecz i rasa swe najszlachetniejsze dziedzictwo.

Przypuściwszy jednak znaczne ograniczenie przepisów Galtona i mądre zredukowanie jego żądań, nauka tyle już potwierdziła pierwszych, że, biorąc ogólnie, znaczeniu drugich zaprzeczać nie można. Tak np. wiemy, że skłonność dziedziczna u dzieci nieraz odmienna niż u rodziców przybiera postać, że na przykład spomiędzy 300 idiotów 145 miało rodziców pijaków, i że ta sama przyczyna spowodować mogła u innych epilepsję. Wiemy, że na pozór zdrowe jednostki często podlegają jakiejś chorobie w tym samym wieku, w którym jej podlegali ich rodzice. Z drugiej strony również istnieją i pocieszające doświadczenia, że jednostki obdarzone silną wolą uchroniły się od pewnych dziedzicznych niebezpieczeństw.

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

Maudsley<sup>3637</sup> zajmował się głównie dziedzicznością chorób umysłowych i postarał się ją wyświetlić, choć i w tym wypadku nerwowe i umysłowe choroby rodziców często u dzieci odmienny przybierają charakter. I on również domaga się świadectwa lekarskiego do zawarcia małżeństwa i żąda, by pojawienie się choroby umysłowej w ciągu małżeńskiego pożycia stanowiło powód do rozwodu. Spodziewa się on, że czysty rodowód w nowym znaczeniu tego wyrazu będzie miał taką samą wagę dla małżeństw przyszłości jak dla dawniejszej szlachty. Jedno zdanie Maudsleya jest tak ciekawe, że je tu przytoczyć muszę, mianowicie że ojcowie, którzy całą swą energię wyczerpali celem zdobycia bogactw, miewają dzieci zwyrodniałe; wyżej wspomniane bowiem naprężenie nerwów wyczerpuje organizm równie nieuchronnie, jak alkohol lub opium. Gdyby to zdanie miało się potwierdzić, to zyskalibyśmy jeszcze jeden dowód na to, jak zgubne jest obecne życie społeczne, tylko żądzą władzy i zysków w ruch wprawiane, i jak niezbędne — takie przeobrażenie życia, które pracy i produkcji wskaże nowy cel: dążenie do tego, by każdy człowiek mógł żyć życiem pełnym, wszechstronnym, jego godności ludzkiej odpowiadającym oraz wydać potomstwo do takiego życia uzdolnione. Gdy ten dzień zabył się, z przerażeniem, jako ślad atawizmu, odkrywać będziemy na twarzy dziecka ten wyraz, który pewnemu współczesnemu artyście na widok portretu chłopca nasunął uwagę, że „on z czasem milionerem zostanie!”.

\*

Na zakończenie z literatury tego przedmiotu dotyczącej wspomnę o dziełach Nietzschego. Jakkolwiek swej idei nadczłowieka nie opiera Nietzsche bezpośrednio na teorii Darwina, jest ona jednak, jak Brandes<sup>38</sup> treściwie wykazał, wynikiem darwinizmu nieprzeczuwanym wcale przez samego Darwina. Nikt ze współczesnych nie był tak pewny jak Nietzsche, że człowiek taki, jaki jest obecnie, jest tylko „mostem”, przejściowym etapem między zwierzęciem a nadczłowiekiem. W związku z tym traktuje on obowiązki człowieka względem uszlachetnienia rasy równie poważnie jak Galton, choć zdanie swe wygłasza z siłą proroczego i poetyckiego natchnienia, a nie dowodzenia naukowego. Literatura tego przedmiotu rośnie z dnia na dzień, a rozmaite poglądy ścierają się bardzo ostro. Póki tak się dzieje, mamy dość poważnych racji do trzymania się przestrogi niemieckiego socjologa Kurelli<sup>39</sup>, który, wygłaszając swe zdanie w tej kwestii i przywołując książkę Am-

<sup>36</sup>Maudsley zajmował się głównie dziedzicznością chorób umysłowych i postarał się ją wyświetlić — zwłaszcza w *The Physiology and Pathology of the Mind*. Jednym z najbardziej znanych dawniejszych dzieł na ten temat jest *Traité philos. et physiol. de l'hérédité naturelle* Prospera Lucasa (Paryż, 1850). [przypis autorski]

<sup>37</sup>Maudsley, Henry (1835–1918) — brytyjski lekarz, autor pionierskich badań z zakresu psychiatrii. [przypis edytorski]

<sup>38</sup>Brandes, Georg (1842–1927) — duński krytyk i filozof, popularyzator dzieła Nietzschego. [przypis edytorski]

<sup>39</sup>Kurelli — prawdopodobnie chodzi o Hansa Georga Kurellę (1858–1916), niemieckiego neurologa i psychiatrę, ucznia Cesarego Lombrosa. [przypis edytorski]

mona<sup>40</sup> *O naturalnym doborze u człowieka*<sup>41</sup>, wykazywał, że chcąc przeciwdziałać zwyrodnieniu ludzkiego rodzaju, należy się zawsze liczyć z czynnikami zarówno społecznymi, jak z antropologicznymi. Zaznaczał też, że bez względu na to, czy zwycięstwo odniesie teoria dziedziczności cech nabytych, czy też teoria jego przeciwników, tj. teoria niezmiennej „masy spadkowej”, przechodzącej z rodziców na dzieci, tak że typy poprawne powstawać mogą tylko z nowego zmieszania cech odrębnych ojca i matki oraz z doboru naturalnego w walce o byt — w każdym razie należy postępować bardzo ostrożnie, zanim się przystąpi do społeczno-politycznego działania na podstawie motywów antropologicznych. Słusznie również wykazuje, że materiał nagromadzony w pracach Spencera, Galtona, Lombrosa<sup>42</sup>, Ferriego<sup>43</sup>, Ribota<sup>44</sup>, Letourneau<sup>45</sup>, Havelock-Ellisa<sup>46</sup>, J.B. Haycrafta<sup>47</sup>, Colajanniego<sup>48</sup>, Sergiego<sup>49</sup>, Ritchiego i innych musi być naprzód systematycznie opracowany, a socjolog powinien być zarazem zoologiem, antropologiem i psychologiem, zanim zaczniemy tworzyć nowe plany cywilizacyjne celem podniesienia rodu ludzkiego.

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

W związku z kwestią dziedziczności pozostaje kwestia rozwoju ras. Już na początku *Pochodzenia gatunków* wykazał Darwin, jak ważne jest czyste pochodzenie dla wytworzenia szlachetnej rasy. Na tym doświadczeniu opiera się pewien antysemityczny autor<sup>50</sup>, który stawia Żydów za przykład potęgi rasy czystej, a myśl tę wyraził i jeden z najznakomitszych przedstawicieli Żydów, Disraeli<sup>51</sup>, w następujących słowach: „Rasa jest wszystkim; nie ma żadnej innej prawdy i każda rasa, która lekkomyślnie zezwała na związki mieszane, upada”. Inni uczeni natomiast uważają pewne mieszanie się ras za niezmiernie pożądane ze względu na potomstwo.

Fiński socjolog<sup>52</sup><sup>53</sup> motywował znaczenie piękności dla miłości i rozwoju rasy, wykazując, że człowiek uznał za cechę piękności fizycznej rozwój tych wszystkich rysów, które dla ludzkiego organizmu w ogóle, w szczególności dla obu płci, a w pierwszym rzędzie dla rasy, stanowią charakterystyczne znamiona. Sądzi on, iż właśnie jednostki tymi rysami obdarzone najlepiej są przystosowane do swych zadań życiowych. Jest to zatem wynik doboru naturalnego, że właśnie te osobniki uważane są za piękne i najgorętsze budzą pożądanie, które zarówno jako ludzie najlepiej powszechnie funkcje ludzkiego organizmu i jako istoty płciowe swe płciowe zadanie spełniać mogą, a także jako przedstawiciele rasy do rzeczywistych warunków najlepiej są przystosowane. W walce o byt ulegają ci, co pochodzą od ludzi, których popędy miłosne zwracały się do jednostek źle do walki

<sup>40</sup>Ammon, Otto Georg (1843–1916) — niemiecki antropolog i inżynier, autor *Natürliche Auslese beim Menschen* (1893), o której wspomina Ellen Key. [przypis edytorski]

<sup>41</sup>przestrogi niemieckiego socjologa Kurelli, który, wygłaszając swe zdanie w tej kwestii... — *Die Zukunft*, około 1895 r. [przypis autorski]

<sup>42</sup>Lombroso, Cesare (1835–1909) — włoski psychiatra i antropolog, kontrowersyjny badacz przestępczości oraz autor słynnej rozprawy *Geniusz i obłąkanie*. [przypis edytorski]

<sup>43</sup>Ferri, Enrico (1856–1929) — włoski prawnik, uczeń Lombrosa. [przypis edytorski]

<sup>44</sup>Ribot, Théodule Armand Ferdinand Constant (1839–1916) — francuski psycholog. [przypis edytorski]

<sup>45</sup>Letourneau — prawdopodobnie chodzi o Charlesa Letourneau (1831–1902), francuskiego antropologa. [przypis edytorski]

<sup>46</sup>Havelock Ellis, Henry (1859–1939) — lekarz, badacz ludzkiej seksualności. [przypis edytorski]

<sup>47</sup>Haycraft, John Berry (1859–1922) — brytyjski fizjolog. [przypis edytorski]

<sup>48</sup>Colajanni, Napoleone (1847–1921) — włoski dziennikarz, kryminolog i socjalista. [przypis edytorski]

<sup>49</sup>Sergi, Giuseppe (1841–1936) — włoski antropolog. [przypis edytorski]

<sup>50</sup>pewien antysemityczny autor — H.S. Chamberlain: *Podstawy XIX wieku*. [przypis autorski]

<sup>51</sup>Disraeli — prawdopodobnie chodzi o Benjamina Disraeliego (1804–1881), brytyjskiego polityka konserwatywnego i premiera. [przypis edytorski]

<sup>52</sup>Fiński socjolog — chodzi o Edvarda Aleksandra Westermarcka (1862–1939). [przypis edytorski]

<sup>53</sup>Fiński socjolog motywował znaczenie piękności dla miłości i rozwoju rasy... — Westermarck: *The History of Human Marriage*. [przypis autorski]

uposażonych, zwycięstwo odnoszą dzieci osobników szczęśliwie uzbrojonych do walki. Tym sposobem wykształcił się smak, który uważa najlepiej przystosowanych za najpiękniejszych. Piękność jest jednoznaczna ze zdrowiem, z siłą, ze zdolnością opierania się szkodliwym wpływom zewnętrznym, podczas gdy każde większe odstępstwo od czystego typu rodzaju i rasy zamyka w sobie niższy stopień przystosowania, tj. zdrowia, a przez to i piękności zarazem.

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

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

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

W myśl tego odrodzenia podnoszono także wpływ sztuki. Tak np. wykazano, jak taki Burne-Jones<sup>54</sup> przyczynił się do wytworzenia współczesnego typu kobiet angielskich, typu, który powstawał z wolna przez stopniowe przystosowanie do spokojnego wytwornego stylu, uznanego za wzorowy. Niektórzy utrzymują, że dość jest widzieć gromadkę młodych Angielek przed jego obrazami, by zauważyć, że nie tylko wyraz, ale nawet i rysy twarzy zdradzają uderzające podobieństwo. Artysta nadał to charakterystyczne znamię młodzieży, zanim ona doszła do świadomości; wzrastała ona wobec tych kształtów, spotykała się z nimi w książeczkach obrazkowych, ubierała się w suknie tego kroju, jaki widzimy na jego obrazkach. Co więcej, dla tej samej przyczyny, dla której powab Greczynek przypisywano piękności rzeźb greckich, gdyż na nie spoglądały matki, mówią, że i dzisiejsze matki angielskie dzieciom swym typ Burne-Jonesa przekazały dziedzicznie. W starożytności panowało przekonanie, że w innych wypadkach — np. gdy chodziło o upragnioną barwę blond włosów — można do celu tego zmierzać rozmyślnie.

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

W związku z tym pozostaje rozwój naszych pojęć prawnych w tej dziedzinie, wytworzył on bowiem poczucie prawa własności, które doprowadziło do obniżenia poziomu miłości, do żądań przymusu, który zbudził opór duszy i zmysłów, do obawy opinii, z której wzięła początek obłuda: fałsz zarówno między małżonkami, jak i wobec świata. Gdy więzy przymusu opadną, węzły uczucia spotężeją. Gdy bowiem zabraknie zewnętrznych podpór wierności, zacerpnie ona siły z wewnątrz. Jakkolwiek ludzie zawsze będą mogli co do siebie samych i przedmiotu swych uczuć się mylić, jakkolwiek czas zawsze będzie

<sup>54</sup>Burne-Jones, Edward (1833–1898) — brytyjski malarz, twórca z nurtu prerafaelitów. [przypis edytorski]

mógł zmieniać ludzi i ich uczucia, jakkolwiek zatem nawet w małżeństwach na wzajemnej miłości opartych mogą się wytwarzać stosunki, które potwierdzają zdanie Nietzschego, że lepiej złamać małżeństwo, niż się jemu dać złamać — to jednakże, w ogóle biorąc, wolność wzmoże wierność, której psychologiczną i etyczną wartość doświadczenie nieustannie potwierdza.

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

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

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

Od wzrastania w zburzonym ognisku domowym ustrzeże dzieci nie silniejsze zacieśnianie małżeńskich więzów, lecz głębsza powaga przy zawieraniu związków małżeńskich, a przede wszystkim silniejsze poczucie odpowiedzialności względem dzieci samych. To poczucie odpowiedzialności sprawić może, że małżonkowie, którzy w pożyciu małżeńskim doznają zawodu, zdobędą się jednak na spokojną rezygnację i, w dalszym ciągu żyjąc obok siebie, z godnością zachowywać się będą, jeśli uznają, że dla dobra już żyjących dzieci rozstawać się nie powinni. Jednakże w takim razie godność ich wymagać będzie, by nadal nie małżeńskie pożycie ich łączyło, lecz wyłącznie tylko wspólne rodzicielskie obowiązki. Tylko wtedy może to wyjść na korzyść dzieci, że rodzice się nie rozłączają, jeżeli wobec istotnego rozdziału, jaki między nimi panuje, już nowych istot nie będą powoływali do życia.

Jest bardzo wiele lekkomyślnie zawieranych małżeństw, bardzo zaś mało lekkomyślnie przeprowadzonych rozwodów, przynajmniej tam, gdzie są dzieci. Nie przepisy prawne, lecz prawa krwi działają powściągająco w takich wypadkach już i dzisiaj: nie wyrok społeczeństwa, lecz wyrok dzieci odstrasza. Jednakże te głębsze pobudki rozstrzygają tak samo w wolnym związku, jak i w prawnym małżeństwie, a dzieci niewiele tracą na ta-

kich rodzicach, których wyłącznie tylko zewnętrzny przymus przy nich zatrzymuje. Nie pisemne zobowiązania, przeważnie niedające się objąć ustawami, powinny tak rozbudzić sumienie ojców i matek, by dać początek lepszym obyczajom. Tymczasowo może potrzeba by na to nowych praw; potrzeba niewątpliwie usunięcia przestarzałych pojęć prawnych, które w swoim czasie spełniły swe kształzące i umoralniające zadanie, ale obecnie stają się zaporą wyższej moralności. Mężczyzna-uwodziciel lub kobieta-uwodzicielka, którzy życie młodej kobiety lub młodego mężczyzny łamią, spokój szczęśliwego małżeństwa mącą — będą coraz cięższą pogardą piętnowani, im lepiej się nauczymy bezduszną zabawkę męskiej czy żeńskiej żądzy zdobywcy i rozkoszy zmysłowych odróżniać od istotnej miłości, im bardziej pojęcie moralności płciowej stanie się jednoznaczne z pojęciem odpowiedzialności względem dzieci.

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

Z radością powitać możemy dzieła autora zwalczającego panowanie zmysłowości, która się z odpowiedzialności wyzwoliła. Jednakże zgubne jest, gdy on tę zmysłowość, jak Tolstoj<sup>55</sup> na przykład, utożsamia z pojęciem miłości. Nie wyzwolimy rodzaju ludzkiego spod poniżającego panowania popędów, jeżeli miłość zniżymy do prostej zmysłowości ani też jeśli ją do czystej duchowości wyeteryzujemy. Dokonamy tego tylko przez to, jak już dowodziłam, że zmysłowość podniesiemy do godności miłości — mówiąc inaczej, że duchowe zlanie się dwóch istot, oddanie się i tkliwość, sympatię dusz, wspólność pracy i koleżeńską zażyłość uznamy za czynniki równie głębokie i decydujące w erotycznym zachwycie i upojeniu jak pociąg zmysłowy. To bogactwo pierwiastków tworzących spójnię utrzymuje wierność w miłości nie z zewnątrz, lecz w wewnętrznym znaczeniu. Ta wiosenna atmosfera wezbranej duszy utrzymuje świeżość czaru zmysłowego, podczas gdy każdy stosunek — czy w małżeństwie, czy poza nim — wyłącznie na zmysłowym zakochaniu się oparty, nie na duchowo-zmysłowej miłości, nie na sympatycznym przenikaniu się dusz, bardzo szybko do przesyty prowadzi i szczęście pierwszych chwil bezpowrotnie zatracą.

\*

W dramacie *Lwiątko*<sup>5657</sup>, o który żywe toczyły się dyskusje, czytamy następującą rozmowę między starszym i młodszym mężczyzną:

*Starszy.* Wiek przyszły będzie wiekiem dziecka, tak jak miniony był wiekiem kobiety. Gdy zaś dziecko zdobędzie przynależne sobie prawa, moralność się udoskonali. Wtedy każdy będzie wiedział, że z życiem, które budzi i powołuje, łączą go inne związki niż te, jakie społeczeństwo i prawo mu narzuca. Pojmujesz, że człowiek nie może się zwolnić ze swych obowiązków ojcowskich, choćby ziemię dokoła objechał. Królestwo można dać i odebrać, ale ojcostwa nie.

*Młodszy.* Wiem o tym.

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

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

Najprzód jednak należy wziąć pod uwagę myśl, wciąż podnoszoną przez darwinistycznych autorów, że nauki przyrodnicze, do których obecnie i psychologia się zalicza, powinny być podstawą prawodawstwa i pedagogii. Człowiek musi poznać prawa doboru naturalnego i w ich duchu działać. Kary społeczne powinny służyć rozwojowi, powinny one być środkami ochronnymi naturalnego doboru. W pierwszej linii dokonać się to

<sup>55</sup>Tolstoj, Lew (1828–1910) — rosyjski pisarz, myśliciel i moralista. [przypis edytorski]

<sup>56</sup>*Lwiątko* — chodzi o sztukę *Lejonets unge*, którą pod pseudonimem Harald Gote opublikowała Helga Frideborg Maria Stéenhoff (1865–1945), szwedzka pisarka i działaczka na rzecz praw kobiet. [przypis edytorski]

<sup>57</sup>*Lwiątko* — ukazało się pod męskim pseudonimem Harald Gote, pod tym pseudonimem jednak ukrywa się kobieta. [przypis autorski]

musi tą drogą, by typ zbrodniczy, którego cechy jednakże tylko uczeni ustalać i rozpoznawać mogą, nie mógł się rozmnażać, aby właściwości jego dziedzicznie nie udzielały się potomstwu.

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

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

Co się tyczy tej dziedziczności, zdania są jeszcze bardziej podzielone. I tak na przykład w kwestii gruźlicy walczą między sobą znakomite powagi lekarskie, jedne bowiem uważają gruźlicę za dziedziczną, inne za zaraźliwą, także gdyby dziecko usunąć od matki suchotnicy, nie groziłaby mu ta choroba. Tak samo podzielone są zdania co do dziedziczności raka. Co do innych chorób natomiast uzyskano zupełną pewność. Na przykład co do padaczki, to już i prawodawstwo wkroczyło, choć w praktyce nie zawsze się tych przepisów przestrzega. Jednakże w sprawie syfilisu, alkoholizmu i niektórych wypadków nerwowych cierpień — chorób, które pod różną postacią, lecz nieuchronnie spadają na dzieci — dotychczas jeszcze prawodawstwo nic nie uczyniło!

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

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

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

Nie tylko w pijaństwie grzeszą mężczyźni przeciw przysłemu pokoleniu, lecz i w inny sposób, który jeszcze zgubniejszy sprowadza następstwa.

Jednakże i u mężczyzn sumienie budzić się zaczyna, co okazuje się nie tylko w postanowieniu zrzecenia się małżeństwa, jeśli mają dzieciom swym lichą spuściznę przekazać, lecz i w innym postępowaniu moralnym, na przykład w następującym. Pewien młody doktor uważał się za zdrowego, gdy się żenił. Odkrył swą pomyłkę zbyt późno i miał tylko do wyboru szkodzić swej żonie lub z nią się rozłączyć. Ponieważ się wzajemnie gorąco kochali, jedynym wyjściem było rozłączyć się. Poprzestawać na przyjaźni w małżeństwie uważał za rzecz niemożliwą i niesłuszną, gdyż nie chciał swej żony pozbawić macierzyńskich rozkoszy. Wybrał śmierć — pozbawił się życia w ten sposób, by żona



mogła uwierzyć w nieszczęśliwy wypadek.

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

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

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

Instynkt zachowania gatunku istotnie czyni człowieka niskim, małym lub śmiesznym — jak to u nas wykazywali Heidenstam<sup>58</sup> i Strindberg<sup>59</sup>, a gdzie indziej Maupassant<sup>60</sup> i Tolstoj, każdy z innego wychodząc stanowiska, ale dzieje się tak tylko wtedy, gdy instynkt ten występuje bez związku z celem, jaki mu wskazuje przyroda, lub też zmierza do tego celu bez względu na wytworzenie potomstwa uzdolnionego do życia. Erotyka burząca życie, zmniejszająca wartość jednostki jako twórcy życia, istotnie poniża człowieka, jest niemoralna z punktu widzenia współczesnego światopoglądu, który pragnie życia, ale przede wszystkim spotęgowania życia i podniesienia go do kształtów wyższych.

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

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

Dopiero wtedy, gdy córka w matce znajdzie mądrą a subtelną pomoc, która ją ustrzeże od lekkomyślnych pomyłek i otworzy jej oczy tam, gdzie ona sama niepewna będzie swych uczuć, gdy w jej duszy i nerwach ognistym pismem wyryte zostanie przekona-

<sup>58</sup>Heidenstam, Verner, von (1859–1940) — szwedzki pisarz, noblista w dziedzinie literatury. [przypis edytorski]

<sup>59</sup>Strindberg, August (1849–1912) — szwedzki pisarz, ojciec nowoczesnego dramatu. [przypis edytorski]

<sup>60</sup>Maupassant, Guy, de (1850–1893) — francuski pisarz, jeden z głównych twórców naturalizmu. [przypis edytorski]

nie, że byłaby istotą upadłą, gdyby się oddała z innych pobudek niż z miłości wzajemnej, nastąpi wielki przewrót w dzisiejszych pojęciach moralnych. Póki ludzie myślą, że wolno z małżeństwem robić, co im się podoba, bez względu na to, z jakich pobudek w nie wstępują, że muszą np. żenić się z obowiązku dotrzymania dawniejszych przyrzeczeń lub zadośćuczynienia za dawniejsze błędy, że na przykład wolno im z tęsknoty za własnym ogniskiem rodzinnym zawrzeć małżeństwo bez miłości — póty stoją na tym samym poziomie moralnym co ten, kto morduje, bo przedtem kradł, lub kradł — bo był głodny. Jest wielką zbrodnią przeciw świętości rodu sądzić, że najdrażliwszą dziedzinę życia, dziedzinę, w której niezliczone wpływy kształtują losy nowych pokoleń, wolno traktować według swego *widzimi się*.

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

Ta nowa moralność ma jeszcze subtelniejsze wymagania. Obecnie zdarza się chyba rzadko, że młoda dziewczica wychodzi za mąż nieświadoma istotnego znaczenia małżeństwa. Ale wśród moich rówieśniczek wiem o takiej, która swą nieświadomość przypłaciła umysłową chorobą, o innej — że nosiła się z myślą samobójstwa, o trzeciej znów, że pozostała stale oziębłą dla dziecka, o czwartej, że wydała na świat psychicznie nienormalne. Jednakże dla piękności małżeństwa i harmonii natury dziecka nie wystarcza, by kobieta mniej więcej wiedziała, co ją czeka. Pewien młody człowiek mówił mi raz, że u większości małżeństw już z samego początku pożycie zostało zatrute przez to, że mąż wnosi poglądy i przyzwyczajenia przyjęte od tych nisko upadłych kobiet, które go w życie miłosne wtajemniczały, że skutkiem tego często w stosunku do żony niweczy najsubtelniejsze węzły, obraża najpiękniejsze uczucia<sup>61</sup>, że powinien on się uczyć cierpliwości i szacunku. Znam rzeczywiście mężów, którzy w życiu się do tego stosowali, gdyż przekonali się, że ich żona, jak się często zdarza u kobiet, oddała im serce i duszę, zanim się jej zmysły obudziły, i że tylko przez codzienne obcowanie z wolną i ona doszła do tego, że zatęskniła za pełnym połączeniem. Tylko ta wzajemna tęsknota powinna dawać życie dziecku. Dziś jeszcze wiele dzieci rodzi się z uprawnionej prostytucji lub z uprawnionego gwałtu. Jeszcze w świadomości wielu mężczyzn i kobiet nie świta brzask tej nabożnej czci, tego poczucia piękna wobec wielkiej tajemnicy poczęcia; nie myślimy jeszcze o tym, aby w młodzieży budzić uczucia uszanowania dla świętości własnej istoty, w której ma się kiedyś dopełnić ta tajemnica życia.

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

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

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

\*

<sup>61</sup>u większości małżeństw już z samego początku pożycie zostało zatrute przez to, że mąż wnosi poglądy i przyzwyczajenia przyjęte od tych nisko upadłych kobiet — po George Sand, która pierwsza odważyła się podjąć ten temat, nowsza literatura nierzadko go poruszała, np. Erik Skram w powieści *Gertrude Colbjörnson*, Jules Case w powieści *Un Jeune Ménage* i inni. [przypis autorski]

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

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

Moim zdaniem miłość zyska tylko na względnym osłabieniu popędu i jego naukowym wyjaśnieniu. Ludzie wtedy nie będą brać popędu i miłości za jedno, gdyż on w niej zawsze tkwi, ale tylko w ten sposób, jak rzeźby jaskiniowego człowieka kryją się w dziełach Michała Anioła<sup>62</sup>. Dopiero wtedy właśnie człowiek będzie mógł kochać wszystkimi siłami całej swej ludzkiej istoty, gdy miłość będzie — jak się pięknie wyraził Amerykanin Thoreau<sup>63</sup> — nie tylko „żarem, ale i blaskiem”.

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

\*

Gdy chodzi o udoskonalenie rodu ludzkiego, przeobrażenie uczuć i zwyczajów zawsze jest rzeczą zasadniczą, a wpływ prawodawstwa ma w porównaniu z nim tylko drugorzędne znaczenie. I ono jednak ma tu pewne zadanie do spełnienia, jak już poprzednio zaznaczyłam. Zwłaszcza w kwestii chorób, których dziedziczność stwierdzono nieodwołalnie, społeczeństwo powinno postawić zapory małżeństwu. W Niemczech i Ameryce uczyniono dobry początek w tym kierunku, mianowicie zażądano prawa obowiązującego obie strony wstępujące w związek małżeński, do przedstawienia świadectwa lekarskiego, orzekającego o ich stanie zdrowia. Pozostawiano by im mimo to zawsze jeszcze wolność decyzji, lecz przynajmniej nie przystępowałyby, jak dziś, nieświadomie do małżeństwa, narażając siebie samych i swe dzieci na zgubne skutki. Można przypuścić, że po tym zapoczątkowaniu rozwinąłby się zwyczaj, tak że dalsze środki prawodawcze okazałyby się zbyteczne, gdyż ludzie dobrowolnie zrzekliby się najszkodliwszej ze wszystkich swobód, swobody obdarzania życiem marnego potomstwa; dzisiaj natomiast zakaz małżeński nie zapobiegłby ojcostwu. Masy mogłyby bowiem i poza małżeństwem w dalszym ciągu okradać dzieci ze szczęścia i zdrowia już przed ich urodzeniem, obciążając je dziedzicznymi chorobami lub złymi skłonnościami<sup>64</sup>.

<sup>62</sup>Michał Anioł (1475–1564) — włoski malarz, rzeźbiarz i poeta, jeden z najwybitniejszych twórców doby renesansu. [przypis edytorski]

<sup>63</sup>Thoreau, Henry David (1817–1862) — amerykański pisarz i myśliciel. [przypis edytorski]

<sup>64</sup>Masy mogłyby bowiem i poza małżeństwem w dalszym ciągu okradać dzieci ze szczęścia i zdrowia już przed ich urodzeniem, obciążając je dziedzicznymi chorobami lub złymi skłonnościami — w specjalnej dziedzinie tej rozległej kwestii badania podejmował jeden z synów Darwina, profesor G. Darwin w Cambridge, i udzielał mi wiadomości o ich rezultatach. Chodziło mianowicie o małżeństwa między rodzeństwem i ich wpływ na potomstwo. Poruszył tę kwestię najprzód w „Contemporary Review” 1873 w rozprawie *On Beneficial Restrictions to Liberty of Marriage*, a potem w „Journal of the Statistical Society” 1875 mówił o własnych badaniach dowodzących niebezpieczeństwa małżeństw między krewnymi. Wylicza on kilka prac, traktujących tę samą kwestię i docho-

\*

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

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

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

Nie rozrastać się winiencieś, lecz piąć ku górze! Na to służyć ci ma ogród małżeński!

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

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

#### NIEZRODZONE POKOLENIA I PRACA KOBIECA

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

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

Niewątpliwie dotychczas jeszcze żywym słowem i pismem zapewnają nas, że sprawa kobieca zmierza do szczęścia i rozwoju całej ludzkości. W rzeczywistości jednak kwestia kobieca od czasu, gdy stała się „sprawą”, jest sama dla siebie celem, a jej przewodniczki coraz bardziej zatracają pogląd na jej związek z innymi współczesnymi kwestiami. Celem jej — zresztą zupełnie uprawnionym — było rozszerzenie praw obywatelskich i zakresu działalności kobiety, a w obu razach miano na względzie właściwie tylko kobiety klas wyższych. W obu tych dążeniach jednakże bojowniczki coraz bardziej stawały w sprzeczności z głównym i zasadniczym prawem, z prawem osobistości kobiecej do myślenia własnymi

---

dających do tych samych wniosków, np.: dr Arthur Mitchell: *On Blood Relationship in Marriage*, Huth: *The marriage of near kins*; Mantegazza, który i inne studia o pokrewnych kwestiach napisał: *Studio sui matrimoni consanguinei* oraz inne prace o głuchoniemocie i idiotyzmie, stwierdzające związek tych zjawisk z małżeństwami między krewnymi. Według różnych innych autorów małżeństwa takie sprowadzają również bezpłodność i śmiertelność wśród potomstwa. Jeżeli dzieci unikną niebezpieczeństw, spadają one na wnuki. Od 1880 roku przybyło wiele prac w tym przedmiocie, jakkolwiek już Mantegazza przytacza 57 autorów ostrzegających przed zawieraniem małżeństw w rodzinie, a tylko 15 takich, którzy je uważają za nieszkodliwe. W kwestii dziedziczności przestępstw prace Lombrosa, Tarde'a, Krafft-Ebinga i innych tak są powszechnie znane, że tutaj tylko o nich wspomnę, a wymienię kilka nowszych: *L'âme criminelle* M. Fleury'ego i *Déterminisme et Responsabilité* A. Hamona. [przypis autorski]

myślami i torowania sobie drogi własnej, choćby te myśli i ta droga dążyły w zupełnie innym kierunku niż ten, jaki wskazują feministki. Te ostatnie z jednej strony coraz dalsze są od przyznania pojedynczym kobietom wolności, do której mają prawo, z drugiej zaś strony stają się ślepe na skutki rzucania się całej płci żeńskiej do prac, zupełnie i wyłącznie na zewnątrz zwróconych, na głęboko sięgający wpływ na obecne warunki pracy, na istnienie mężczyzny i rodziny, na społeczeństwo jako całość.

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

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

To, że emancypacja istotnie przestała być wyzwoleniem, które duszę i serce rozszerza, że obecnie zupełnie urzędowo, po kupiecku i dogmatycznie jest prowadzona, bez poczucia kipiącej bujności i różnorodności życia, że stała się egoistycznym celem w sobie zamkniętym — to sprawiło, że ja i inne kobiety z mego pokolenia, a jeszcze znacznie więcej młodszych, zerwałyśmy z ruchem kobiecym, jakkolwiek my wszystkie pragniemy *wyzwolenia* kobiety. U przodowniczek sprawy kobiecej coraz bardziej wychodzi na jaw to samo, co się i przy innych sprawach tak często okazuje, mianowicie: „że cel, za którym gonią, jest właśnie koniem, który się odprzągnął od naszego własnego wózka”. Jak ślepo fanatycy sprawy kobiecej omijali inne współczesne kwestie, okaże się najwyraźniej, gdy się przyjrzymy ich stanowisku wobec najważniejszej kwestii współczesnej, tj. kwestii społecznej.

Kongres kobiecej w Londynie w r. 1899 był bardzo znamienity w tym względzie, zarówno co się tyczy odstępstwa od dogmatów feministycznych, jak i ich obrony. Pod tym ostatnim względem najcharakterystyczniejsze były wywody Finki Aleksandry Gripenberg<sup>65</sup> przeciw prawom ochrony pracy kobiecej. Twierdziła ona, że prawa te są pozostałością przestarzałej zasady przyznającej kobiecie nie prawa, lecz przywileje, że ochrania się kobietę, zamiast dać się jej samej bronić, że traktuje się ją jako cenną własność narodu, nie jako jego część. Zaznaczywszy zaś, że dojrzała kobieta powinna mieć te same prawa co dojrzały mężczyzna, pyta, jakim prawem miano by kobiecie bronić pracować dlatego, że jest zamężna i ma dzieci? Prawodawstwo ochronne, które usuwa kobietę z fabryk i warsztatów, nie tylko nie zasługuje bynajmniej na poparcie ze strony kobiet, lecz raczej powinny by one, przeciwnie, obstawać przy równych prawach ochronnych dla mężczyzn i kobiet, przy nauce zawodowej i rozszerzaniu zakresu pracy kobiecej.

Całe to dowodzenie jest zupełnie konsekwentne z punktu wyjścia panny Gripenberg i jej współwynawczyń, mianowicie z tego, że ograniczenie pracy kobiecej sprzeciwia się „jednej z najważniejszych zasad współczesnych niepodległości jednostki”, z której wynika dla mężczyzn i dla kobiet prawo wyboru pracy, oraz że przywileje, uzasadniane płcią kobiety, stawały jej na przeszkodzie do równouprawnienia z mężczyzną.

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

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

Nigdy jeszcze nie słyszałam, by którakolwiek kobieta domagała się dla kobiet służby wojskowej jako równoważnika równych z mężczyzną praw obywatelskich. To jednak wynikałoby nieuchronnie z argumentu przytoczonego powyżej, że kobiecie na zasadzie

<sup>65</sup> *Gripenberg, Alexandra* (1857–1913) — fińska publicystka i feministka, założycielka pierwszego w Finlandii stowarzyszenia działającego na rzecz praw kobiet. [przypis edytorski]

jej płci żadnych przywilejów przyznawać nie należy. Największym przywilejem, jaki sobie w obecnych czasach wyobrazić możemy, jest przecież właśnie zwolnienie się od przykrości i straty czasu połączonej ze służbą wojskową oraz od niebezpieczeństw i grozy wojny! Że zaś kobieta nie jest *absolutnie* niezdolna do służby wojskowej, tego już niejednokrotnie kobiety dowiodły, mianowicie niedawno u Boerów<sup>66</sup>. Jest to zatem wysoki stopień niekonsekwencji, jeżeli feministki lękają się tej ostatniej konsekwencji swych zasad i uznają rolę macierzyńską za dostateczny powód do zwolnienia się od służby wojskowej nawet i w takim razie, gdy kobieta otrzymała też same prawa obywatelskie co mężczyzna.

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

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

Gdy przed kilku laty brałam udział w ruchu kobiecym<sup>67</sup>, byłam jeszcze tak naiwna, że macierzyństwo uważałam za punkt centralny w naturze większości kobiet. Dyskusja tocząca się nad tą kwestią odkryła mi, że konieczność zmuszająca kobiety do pracy, że ambicja rozbudzona przez tę pracę, wyzwalającą siły kobiece, że przeobrażające się pod wpływem wielu innych warunków współczesnych życie umysłowe kobiet — odsunęły na razie ich macierzyńskie instynkty na plan ostatni. Sądziłam, że wówczas nie było jeszcze zbyt późno, by przed tym niebezpieczeństwem ostrzegać. Rzeczywiście, istnieją kobiety, u których uczucie erotyczne zupełnie zanikło; są inne, niemogące u współczesnego mężczyzny spotkać się z tą głęboką, uduchowioną harmonią erotyczną, której zupełnie słusznie pragną; najliczniejsze są te, które pragną miłości, lecz nie pragną macierzyństwa, a nawet go się lękają.

Jedna ze sławnych niemieckich autorek w swej ostatniej książce<sup>68</sup> pisała o tej trwodze, „o tej wiecznie czynnej niespokojnej obawie przed macierzyństwem”, która dziś przenika znaczny zastęp kobiet działających lub pracy twórczej oddanych. „Ta trwoga, ten wstręt są tak silne, tak życiu ich całemu kierunek nadają, że można by prawie przypuszczać, iż to jest jakiś głęboki zwyrodniały instynkt, który jednak — jak wszystkie instynkty przeciwne naturze — z okrutnej konieczności się począł, zrodził i przez nią wyhodowany spotęźniał. Zdaje się, jak gdyby jakiś głos tajemny ostrzegał te kobiety, że składając haracz należny swej niewieściej naturze, utracą całą siłę, jasność i bystrość umysłową, które je ponad przeciętny poziom ich płci wywyższa. Być może także, że pewien rodzaj kobiet słusznie się tej obawie poddaje”.

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

<sup>66</sup> *Burowie*, dziś: *Afrykanerzy* — biali mieszkańcy Afryki, potomkowie osadników holenderskich; w XIX wieku prowadzili wojny z Wielką Brytanią. [przypis edytorski]

<sup>67</sup> *Gdy przed kilku laty brałam udział w ruchu kobiecym* — por. *Missbrauchte Frauenkraft*. [przypis autorski]

<sup>68</sup> *Jedna ze sławnych niemieckich autorek w swej ostatniej książce* — *Frau Bürgelin und ihre Söhne* Gabrieli Reuter. [przypis autorski]

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

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

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

W czasach, gdy w Anglii i kobiety pracowały przy fabrykacji bieli ołowianej, zbadano 77 kobiet w pewnej fabryce i okazało się, że w epoce, którą badanie obejmowało, zdarzyło się wśród nich 21 porodów nieżywych, 90 poronień, a oprócz tego 40 niemowląt piersią karmionych zmarło w konwulsjach skutkiem zatrucia pokarmu matki. W wieku między rokiem 18. a 23. organizm kobiet cierpiał najwięcej skutkiem pracy w tym zawodzie, a oprócz następstw powyższych zanotowano jeszcze ślepotę, kulawiznę i inne. Jeden z lekarzy angielskich oświadczył, że długoletnie dokładne badania przekonały go, iż olbrzymia śmiertelność niemowląt w okręgach fabrycznych w pierwszym rządzie wynika z odstawiania dzieci od piersi i pozbawiania ich macierzyńskich starań już w kilka tygodni po urodzeniu. Tymczasem dziecko potrzebuje pokarmu matki co najmniej przez sześć miesięcy, zważywszy że go nie można całkowicie sztucznym zastąpić, zaś najmniej tam, gdzie nie można tego z należytą starannością dokonać. W niektórych fabrycznych okręgach tkackich, np. w Nottingham, gdzie się fabrykują koronki i gdzie się właśnie najwięcej uskarżano na prawa ochronne ograniczające pracę kobiet, z 1000 dzieci umiera 200, śmiertelność w miastach przemysłowych jest 4 i 5 razy większa niż we wsiach okolicznych.

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

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

A zatem zanim kobieta dojrzeje i do pełnoletności dojdzie, a więc wedle poglądu feministek „sama się chronić zdoła”, zostaje w ten sposób zniszczona. Gdyby zaś ktoś zarzucił, że to, co powiedziano wyżej, wchodzi w zakres ochrony dzieci, nie zaś ochrony kobiet, odpowiedź sama się narzuca. Ochrona kobiet i ochrona dzieci pozostają ze sobą w tak ścisłym związku, że ich wcale oddzielać nie można. Te pracą zniszczone matki dają życie dzieciom już z urodzenia wątłym i obdarzonym tak małą siłą odporną, że z większą jeszcze trudnością znoszą ciężar pracy, a swe chleractwo w dalszym ciągu przekazują następnym pokoleniom. Przyczyna i skutek tak ściśle się ze sobą splatają, że nie można ich sprawiedliwie rozdzielić między pracę dzieci a pracę kobiet.

I feministki chyba przyznać muszą, że zakres ich praw kończy się tam, gdzie się prawa innych zaczynają. Nigdy nie przyszłoby im na myśl w imię prawa niezależności osobistej dozwolnić kobiecie zagarnąć pod klomby swego ogrodu grunt sąsiada lub dla własnego



zakładu przemysłowego przywłaszczać sobie część siły wodnej będącej cudzą własnością.

A czyż one nie widzą, że takim samym ograniczeniem wolności osobistej kobiety są prawa dziecka mogącego się narodzić, dziecka, którego najbardziej osobistą własność, siłę życiową, ona z góry rabuje i trwoni?

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

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

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

Na kongresie kobiecym w Londynie jako gorąca orędowniczka prawodawstwa ochronnego dla kobiet występowała Mrs Sidney Webb<sup>69</sup>, a zdanie jej, oparte na osobistym doświadczeniu i głębokich studiach, czyniło ją sto razy kompetentniejszą w tej kwestii niż jej przeciwniczki. Już pod swym panieńskim nazwiskiem, jako Beatrice Potter, zwróciła Mrs Webb uwagę na siebie przez swe artykuły w kwestiach społecznych, a przez sześć tygodni pracowała w jednej z fabryk, aby się osobiście zapoznać z warunkami życia robotnic. W wielkiej książce Karola Bootha<sup>70</sup> *Życie i praca w Londynie*<sup>71</sup> opracowała ona jeden rozdział, a oprócz mnóstwa pomniejszych artykułów napisała do spółki z mężem sławne, na obszernych badaniach oparte prace: *Historia Trade Unionów*<sup>72</sup> i *Demokracja przemysłowa*<sup>73</sup>. Prócz tego wykladała na nowym ekonomicznym wydziale londyńskiego uniwersytetu.

Jednakże rysem charakterystycznym dogmatyki feministek jest, że ich kierowniczki, które tyle ogólnikowych wygłaszają frazesów o tym, co kobiety już zdołały, i o tym wszystkim, co jeszcze zdziałać mogą, są więcej niż ktokolwiek wstrzemięźliwie w wyrażeniu uznania tym kobietom, które istotne i znakomite usługi cywilizacji oddały! Tylko to podnoszą i cenią, czego dokonają zbiorowo w swej korporacji i w swym korporacyjnym duchu, natomiast zapamiętałe zwalczają, uparcie przemilczają lub poniżają wszelką taką działalność kobiecą, która się z ich strategicznymi planami nie zgadza i ich korporacyjnej dyscyplinie sprzeciwia.

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

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

Najprzód wziął on pod uwagę pracę dzieci i wyrostków. Już kiedy indziej<sup>74</sup> miałam sposobność zaznaczyć, że wpływ pracy fabrycznej na zdrowie samych kobiet i zrodzonych przez nie dzieci sprawił, iż przede wszystkim w Anglii, a potem w innych krajach europejskich zaczęto przyjmować konieczność unormowania dnia roboczego dla kobiet.

<sup>69</sup>Mrs Sidney Webb — chodzi o Beatrice Webb (1858–1943), brytyjską socjalistkę, która wraz z mężem, lewicowym politykiem Sidneyem Webbem, założyła London School of Economics. [przypis edytorski]

<sup>70</sup>Booth, Charles (1840–1916) — brytyjski badacz społeczny i reformator. [przypis edytorski]

<sup>71</sup>*Życie i praca w Londynie* — tyt. oryg. *Life and Labour of the People in London*, 1889–1903. [przypis edytorski]

<sup>72</sup>*Historia Trade Unionów* — tyt. oryg. *History of Trade Unionism*, 1894. [przypis edytorski]

<sup>73</sup>*Demokracja przemysłowa* — tyt. oryg. *Industrial Democracy*, 1897. [przypis edytorski]

<sup>74</sup>Już kiedy indziej miałam sposobność zaznaczyć, że wpływ pracy fabrycznej... — w czasie uroczystości majowej w 1894 r. mówiłam o kobiecie i normalnym dniu roboczym. [przypis autorski]

Żądania dotyczyły i dotyczą trzech punktów: oznaczenia maksymalnego dnia roboczego dla kobiet, ograniczenia lub, lepiej jeszcze, zniesienia pracy nocnej kobiet, ponieważ także pracy w kopalniach i niektórych innych zgubnych dla zdrowia przedsiębiorstwach, w końcu ochrony położnic. W większości europejskich krajów ustalono obecnie normalny czas roboczy na 8–11 godzin; praca nocna, praca w kopalniach i praca dodatkowa zostały zakazane albo znacznie ograniczone, a dla położnic przepisano 3–8 tygodniową przerwę w pracy.

Więcej jeszcze dla kobiet niż dla mężczyzn należałoby przyjąć ośmiogodzinny dzień roboczy jako normę. Ośmiogodzinny dzień roboczy nie tylko zabezpiecza kobiecie, zarówno jak mężczyźnie, możliwość zachowania zdrowia i wypełnienia życia uszlachetniającymi rozrywkami, ale dla kobiety zamężnej jest on niezbędnym warunkiem utrzymania porządku i wygody w domu, zapewnienia dzieciom fizycznych starań i jakiegokolwiek wychowania. Dla kobiety normalny czas roboczy jest i z tego względu ważniejszy niż dla mężczyzny, że na niej poza pracą fabryczną ciąży jeszcze obowiązki domowe. Niebezpieczeństwa pracy nocnej i kopalnianej nie tylko z punktu widzenia higieny, lecz i moralności tak biją w oczy, że w tym wypadku chyba już nie potrzeba przytaczać więcej argumentów na obronę prawodawstwa ochronnego<sup>75</sup>.

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

Dalej słyszymy, że, utrudniając kobietom przystęp do fabryk, zwracamy je do przemysłu domowego, znacznie szkodliwszego dla zdrowia i podkopującego siły. Na to przytoczyć można nie tylko oparte na doświadczeniu wnioski pani Wettstein-Adelt<sup>76</sup>, lecz i angielski projekt prawa z r. 1899, zmierzający do unormowania pracy domowej w ten sposób, by każdy pracodawca przyjmował odpowiedzialność za higieniczne warunki miejsca, w którym praca jest wykonywana, oraz by liczba pracujących, rozmiary pracowni itp. ściśle były określone. Projekt ten właśnie trafia na właściwą drogę do rozwiązania kwestii pracy zarobkowej kobiet w domu.

A dalej jeszcze słyszymy zarzut, że przeszkadzając kobietom pracować w fabrykach, nie dajemy im przez to samo możliwości pielęgnowania i wychowywania dzieci, lecz zmuszamy je do posyłania tychże dzieci do fabryk. Na ten ostatni wypadek łatwo znaleźć radę; po prostu zabronić pracy fabrycznej dzieciom niżej lat 15. Nie dość na tym; mówią nam jeszcze, że wszelkie prawa ograniczające udział kobiet w przemyśle osiągną ten skutek, że „nie ochronią kobiet pracujących w danym zawodzie, lecz ochronią zawód przed kobietami”. Tutaj o radę trochę trudniej, lecz może by się i ona znalazła, gdyby dziesiątą część sił służących agitacji za wolnością pracy kobiecej poświęcić na uzdolnienie kobiety do prac takich, które są dla niej odpowiednie. Ale gdyby nawet tego nie można było dokazać, prawodawstwo ochronne samo przynosi środek zaradczy przeciw tym ujemnym następstwom. Najprzód zawsze dają się słyszeć skargi, że dana gałąź pracy upada skutkiem prawodawstwa ochronnego, ale później znajdują się nowe maszyny i nowe metody produkcji, które tanią siłę żywą czynią zbyteczną. Często skarżą się nawet ci, których wzięto w obronę, że prawo wyrządza im ekonomiczne szkody, lecz dłuższe doświadczenie przekonuje ich, że wzajemne oddziaływanie różnych czynników produkcji wkrótce wyrównuje przemijające niedogodności. Jednakże nieomyślnym środkiem dla zapobieżenia bezrobociu kobiet, które prawodawstwo ochronne mogłoby spowodować,

<sup>75</sup>Niebezpieczeństwa pracy nocnej i kopalnianej... — kto chce mieć jakiegokolwiek pojęcie o wpływie pracy w kopalniach na kobiety, niechaj czyta *Germinál* Zoli. [przypis autorski]

<sup>76</sup>Wettstein-Adelt, *Minna* (1869–ok. 1908) — niemiecka publicystka i działaczka na rzecz praw kobiet. [przypis edytorski]

jest żądanie będące już dziś na porządku dziennym wszystkich robotniczych organów — mianowicie: „prawo do pracy dla wszystkich” i pewien minimalny zarobek za pracę. To, obok normalnego dnia roboczego, przez co rozumiemy już wypoczynek nocny i dzienny, obok różnych praw ochronnych, zabezpieczenia na starość i od nieszczęśliwych wypadków — są zasadnicze punkty zmierzające do rozwiązania kwestii pracy kobiet i mężczyzn zarówno. Póki tych celów nie osiągniemy, można zawsze jeszcze do mężczyzn, tak samo jak do kobiet, stosować wyrok Ruskina<sup>77</sup> o industrializmie współczesnym, że on zabija wszystko, co jest naprawdę ludzkiego w człowieku. „Fabrykujemy wszystko — mówi on — prócz prawdziwych ludzi; bielimy bawełniane tkaniny, hartujemy i uszlachetniamy stal, rafinujemy cukier, kształtujemy porcelanę i drukujemy książki. Jednakże w naszych kalkulacjach zysku nie leży to bynajmniej, by dać jedną żywą duszę wyrefinować, zreformować, zahartować lub ukształtować!”.

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

W wiekiustym biegu rzeczy wszystko jest łączne jedno z drugim. Nieorganizowana, mierna i źle wynagradzana praca kobieca zmniejsza zarobki i pogarsza warunki pracy mężczyzn; praca fabryczna wywołuje nieudolność kobiety w gospodarstwie domowym, jej niezdolność do funkcji macierzyńskich. W fabrycznym turkocie, pośpiechu i rozgorączkowaniu tępieją nerwy, a z nimi i uczucia. Kobieta traci nie tylko składną rękę, lecz i serce, usposobione do życia rodzinnego. Kobiety nieudolne utrudniają mężczyźnie małżeństwo, wraz z celibatem wzrasta jego śmiertelność. Niskie zarobki lub czasy bezrobocia wywołują gorszą odzież, gorsze mieszkanie, odżywienie; udręczona lub nieudolna kobieta nie umie dobrze spożytkować małych dochodów, które może jeszcze mąż zdobywa. Z tego wszystkiego biorą początek choroby i pijaństwo. Z tych i innych przyczyn, oprócz już wyszczególnionych, ludność okręgów fabrycznych podlega zwyrodnieniu tak samo w republikańskiej Szwajcarii, jak w monarchicznej Rosji. Jest rzeczą bardzo prawdopodobną, że ograniczenie pracy kobiecej w tym lub owym wypadku może się dać odczuć dotkliwie bądź to kobiecie samotnej, bądź to rodzinie. Również i ograniczenie pracy dzieci może być początkowo przykre. Wszystko to jednak jest tylko przemijającym złem, na które wkrótce znajdzie się środek zaradczy, skoro tylko poznamy, w jakim kierunku dąży postęp ogółu. Postęp ten biegnie zwykle po linii zygzakowatej. O tym, czy tymczasowo ograniczenie wolności sprzyja postępowi, czy nie, rozstrzyga to, czy przeniósłszy wzrok z jednostek lub małych grup na wielką całość, widzimy, że ta ostatnia korzyść odnosi, że w przyszłości wolność i szczęście wszystkich zyskają na przemijającym ograniczeniu wolności. Jeżeli w innych życiowych stosunkach słuszną jest zasada, że kto bierze udział w grze, musi za nią płacić, to jednak nie ma ona zastosowania w tej okrutnej grze, którą życiem zwiemy i w której bierzemy udział niedobrowolnie. Dzieciom przysługuje prawo nieponoszenia winy za błędy i przewinienia swych rodziców. Zapobiec ich cierpieniom w każdym wypadku małżeńskiej niezgody jest to sprawa prywatna, zadanie jednostek. Jak już poprzednio dowodziłam, zmiana obyczajów w kwestii rodzaju, wieku i pobudek związków małżeńskich będzie stanowiła z wolna coraz pewniejszą ochronę dzieci. Poważniejszy pogląd na własne zadanie jako istoty płciowej sprawi, że będziemy uważać za przestępstwo, gdy młoda kobieta dobrowolnie będzie się niszczyła przez nadmiar studiów lub sportu, sznurowanie się lub objadanie łakociami, palenie lub inne podniecające środki, przez pracę nad siły lub czuwanie po nocach oraz wszelkie inne niepoprawne wybryki, którymi te nieopatrne istoty póty przeciw opatrności przyrody grzeszą, póki jej ostatecznie z granic cierpliwości nie wyprowadzą.

Ale *niedobrowolnym* przestępstwom bezbronnym istot przeciw ich kobiecej naturze muszą położyć zapórę prawa społeczne. Oto wielkie dzieło wyzwolenia kobiety, wobec

<sup>77</sup>Ruskin, John (1819–1900) — brytyjski pisarz, krytyk i teoretyk sztuki. [przypis edytorski]

którego wszystko inne jest względnie mało ważne. Ponieważ zaś dzisiejsi przedstawiciele sprawy kobiecej tego nie uznają, stają się reakcjonistami wobec rozwoju; tymczasem oni sami tą nazwą określają wszystkich tych, co z naciskiem powtarzają, że *jedyną drogą, na której kwestia kobieca w swej całości może być rozwiązana, jest społeczne przeobrażenie, a w nim jednym z ważnych współdziałających czynników muszą być prawa ochronne.*

Moje zapatrywanie, podzielane przez wielu, nie wychodzi z założenia, że „kobieta jest najcenniejszą własnością narodu”, lecz że matka stanowi jego najcenniejszą część, i to tak cenną, że społeczeństwo swe najwyższe dobro zabezpiecza, gdy ochrania funkcje macierzyńskie. Te zaś nie kończą się z urodzeniem lub wykarmieniem dziecka, lecz trwają w ciągu całego wychowania. Sądzę, że w nowym społeczeństwie, gdy wszyscy, zarówno mężczyźni, jak i kobiety — lecz nie dzieci, starcy i chorzy — będą zmuszeni pracować, funkcje macierzyńskie uważane będą za tak ważne, iż każda matka — w pewnych warunkach, pod pewną kontrolą i dla pewnej liczby dzieci — otrzymywać będzie od społeczeństwa pewną zapomogę na wychowanie dzieci, która ją zwolni od zarobkowej, pozadomowej pracy w ciągu czasu, w którym dzieci jej potrzebować będą starań. Nie wyklucza to bynajmniej wypadków, w których matka niechcąc się z tych lub owych powodów poświęcić wychowaniu swych dzieci będzie wolała trudnić się pracą zarobkową, a na swoje miejsce zapłacić zastępczynię. Dla większości kobiet jednakże tego rodzaju urządzenie byłoby jedynym szczęśliwym rozwiązaniem wielu pozornie nierozwiązanych zagadnień. Nie sądzą mianowicie, aby w dalszym rozwoju utrzymał się dawny ideał ojca jako utrzymującego rodzinę. Myślę raczej, że nowy pogląd, iż każda jednostka sama musi się utrzymywać, coraz bardziej się rozpowszechni. Wtedy też ojciec będzie mógł stać się w głębszym niż dzisiaj znaczeniu wychowawcą, gdy troska o wyżywienie rodziny nie będzie go już przygnębiała. Kobieta, jako matka rodziny, nie będzie też wtedy pozostawała w materialnej zależności od męża, co dziś poczytuje sobie za ujmę, jeśli przed ślubem własną utrzymywała się pracą. Trzeba by powrócić do tej nowej formy matriarchatu, gdy zacznie się ustalać przekonanie, że troska o nowe pokolenie jest wielką zasługą matki względem społeczeństwa i że ono powinno jej za to zapewnić egzystencję na czas, gdy się temu zadaniu poświęca.

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

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

Wszelka filantropijna działalność skierowana ku leczeniu szkód wyrządzonych przez silny proces rozprężenia, który wywołuje wielki przemysł, jest po prostu trwonieniem sił na marne. Żłobki, ochrony, dziecięce jadłodajnie, szpitaliki, kolonie letnie — mimo wszystkich najszlachetniejszych usiłowań — nie zdołają wynagrodzić setnej części tych sił żywotnych, które pośrednio lub bezpośrednio odbiera młodym pokoleniom pozadomowa praca matek.

Niektórzy spodziewają się, że z czasem instytucje zbiorowe, wspólne jadłodajnie, domy wychowawcze itp., zastąpią życie rodzinne. I ja także myślę, że jak obecnie pieczenie, wędzenie, bicie bydła, szycie ubiorów, wyrób świec i różne inne prace zostały z domów prywatnych przeniesione do specjalnych warsztatów i fabryk, tak i w przyszłości znaczna część robót, dziś jeszcze w domu wykonywanych, jak gotowanie, pranie, reperacja ubrań,

czyszczenie mieszkania, będzie się dokonywała zbiorowo za pomocą maszyn i elektryczności. Mam jednak nadzieję, że skłonności indywidualne człowieka przewyżczą dążności do nieosobistego szablonowego, zbiorowego działania w tym wszystkim, co dotyczy wewnętrznych życiowych stosunków i prywatnych nawyków, że bujne i pełne życie rodzinne i w przyszłości uważane będzie za zasadniczy warunek osobistego rozwoju i osobistego szczęścia. I wtedy nawet, gdy kobiety wyzwolą się z barbarzyńskich pozostałości obecnego gospodarstwa domowego — kosza do wiktuałów, ogniska kuchennego i szczotek do szorowania w każdym domu — gdy elektryczność dostarczy wszystkim światła i ciepła, zawsze jeszcze będą musiały wykonywać pewną liczbę robót niedających się uniknąć mimo najdoskonalszych aparatów i kooperacyjnych metod, jeżeli nie zapagniemy zamienić domów na koszary. Że zaś zwyczaj utrzymywania służby domowej wkrótce ustanie, gdyż niedługo nie będzie jej można wcale znaleźć, wszystkie kobiety będą zmuszone do pracy domowej albo też uciekną do środka, w Ameryce już praktykowanego, gdzie biura za pewnym wynagrodzeniem na pewien określony czas dostarczają obsługi domowej. Istnieje już w Londynie zawodowy związek sług kształconych fachowo i podejmujących się pracy w pewnych stale określonych warunkach. Na wsi niedługo nie tylko żony, ale i córki będą musiały zabrać się do prac gospodarczych, gdy nie będzie można dostać służby. To będzie naturalnym środkiem zaradczym przeciw rzucaniu się na zewnętrzne rynki pracy całych zastępów dziewcząt opuszczających domowe progi, a zapelniających miasta. Gdy w końcu weźmiemy pod uwagę wielkie ekonomiczne straty ponoszone przez to, że kobiety po 5 lub 10 latach zawodowej pracy lub studiów porzucają jedno lub drugie dla małżeństwa, przekonamy się, że praca kobieca spowodowała takie następstwo, które skłania do poważnego z nią obrachunku. Z punktu widzenia samych kobiet, dzieci, mężów, a wreszcie wytwórczości ogólnej trzeba domagać się jasnego uświadomienia faktu, że społeczeństwo musi wybrać jedno z dwojga: albo zmienić warunki pracy kobiet, albo też zdecydować się na stopniowe rozprzężenie rodziny; albo musi ono przekształcić stosunki zarobkowe wszystkich, albo przygotować się na zwyrodnienie ogólne. Wszelka filantropia — a nigdy nie było jej tyle co teraz — jest tylko zapaleniem kadzidła przy otworze kloaki. Kadzidło czyni powietrze znośniejszym dla przechodniów, lecz nie zapobiega szkodliwemu działaniu kloacznych wyziewów. Może w końcu egoizm i instynkt samozachowawczy zmuszą kierowników społeczeństwa do działania w myśl potrzeb społecznych. Dopiero wtedy kwestia kobieca stanie się istotnie kwestią ludzkości; dopiero wtedy może kobieta sama się przekona, że nic nie zyskuje cennego i trwałego przez pracę wykonywaną w warunkach szkodliwych dla dzieci i mężczyzn i że w tym razie można zupełnie sprawiedliwie przeciw nadmiernym uroszczeniom indywidualności kobiecej przytoczyć stare wyrażenie: „Najwyższe prawo staje się bezprawiem”. Sprawiedliwość nie na tym polega, że kobieta będzie pracowała w warunkach, które ją i jej potomstwo niszczą, lecz na tym, że będzie miała wolność wyboru i nauczy się dobrze jej używać. Sprawiedliwość polega na udzieleniu ochrony tym kobietom, które się same nie mogą ustrzec przed nadużyciem kapitalizmu trawiącego ich siły.

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

Może też obecnie, gdy walka kobiet z kobietami na dobre się rozwinie, przekonają się feministki, że kwestia pracy kobiecej jest bardziej zawikłana, niż przypuszczały póty, póki na nią patrzyły z jednostronnego stanowiska prawa kobiety do utrzymywania się własną pracą. Wtedy zrozumieją może, że indywidualizm niepołączony z poczuciem solidarności prowadzi do walki społecznej, walki klas między sobą, jednej płci z drugą, niezamężnych z mężatkami, młodych ze starymi; że wreszcie tylko w związku z ogólnym przeobrażeniem kobieta może zdobyć przynależne jej w pełni prawa, nie naruszając praw innych!

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

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

Przekonują się one bardzo szybko, że praca zawodowa nie jest równoznaczna z wyzwoleniem, że co najwyżej może ona być środkiem do tego celu wiodącym. Robotnica pod tym względem nie jest najgorzej postawiona, choć i ona spaść może do poziomu zarobków nieprzekraczających 4–3 koron tygodniowo<sup>78</sup>. Kantorzystki, telefonistki, urzędniczki na poczcie i telegrafii, panny sklepowe, kelnerki w lokalach publicznych, sługi w prywatnych domach, te, które tak często na stojąco muszą obsługiwać publiczność, a często ani nocnego, ani niedzielnego wypoczynku w miarę potrzeby nie znają — są to najistotniejsze niewolnice pracy. Te niewolnice zaś przy dniu roboczym, trwającym nieraz po 15–16 godzin, mogą zarobić zaledwie 300, 400 — co najwyżej 700–800 koron rocznie! Któż ma prawo dziwić się, że ta lub owa zdobywa potem nadwyżkę dochodów w sposób nieraz przez pracodawcę przewidywany w chwili, gdy ładne dziewczęta za lichą zapłatę do swego przedsiębiorstwa werbuje. Któż ma prawo się dziwić, gdy te dziewczęta, dręczone po sklepach, biurach pocztowych, telegraficznych i telefonicznych, stają się histeryczkami, wpadają w obłęd lub odbierają sobie życie. Feministki nie są ślepe na te wszystkie smutne sprawy. Żądają one równego wynagrodzenia dla kobiet i mężczyzn i czasem słusznie, czasem niesłusznie dowodzą, że praca kobiet jest zbyt nisko płatna. Nie widzą jednak, że one same się do tego przyczyniły, zapędzając nieustannie kobiety do różnych gałęzi pracy i wywołując przepelnienie, z którego nieuchronnie wynika spadek zarobków. Innych rzeczy raczej potrzeba, nie zaś *otwierania kobietom przystępu do nowych gałęzi pracy*, jeżeli nie chcemy, by je pozbawiono wszystkich sił żywotnych, by przedwcześnie traciły swą świeżość i powab młodzieńczy, zdolność do szczęścia i rozwoju jako ludzie, jako kobiety i matki!

Biorąc ogólnie, smutnym dotychczasowym rezultatem tak zwanego wyzwolenia kobiety jest coraz większa utrata wolności — jeżeli obejmujemy wzrokiem szersze kręgi, nie będziemy się uporczywie wpatrywać w kilka tysięcy dobrze płatnych kobiet z klas wyższych. Patrząc od dziesiątków lat na to, jak feministki przeceniają znaczenie zewnętrznej działalności kobiet, już dawno stosowałam do nich zarzut wyrażony przez Feuerbacha<sup>79</sup> w ten sposób: „Mierność zawsze waży dokładnie, lecz fałszywą wagą”.

\*

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

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

Droga postępu wiedzie do takiego ustroju społecznego, w którym wszyscy będą musieli pracować i wszyscy pracę znajdą, pracując umiarkowanie, w higienicznych warun-

<sup>78</sup>Robotnica pod tym względem nie jest najgorzej postawiona, choć i ona spaść może do poziomu zarobków nieprzekraczających 4–3 koron tygodniowo — w Anglii przeciętny zarobek ma wynosić 6–7 szylingów tygodniowo za 80 godzin pracy nieraz; w Niemczech 6–9 marek, a na dodatkowy zarobek liczyć można na ulicy! W Austrii 6–8 koron, ale w ciągu martwego sezonu często zarobku nie ma wcale. [przypis autorski]

<sup>79</sup>Feuerbach, Ludwig Andreas (1804–1872) — filozof niemiecki, uczeń Hegła, zwolennik materializmu i krytyk idealizmu. [przypis edytorski]

kach i za wystarczającym wynagrodzeniem. Wtedy ani zamężna, ani niezamężna kobieta nie będzie w uciążliwej pracy traciła sił dla macierzyństwa niezbędnych. Gdy zaś matka zostanie, zapewne z radością pochwyci sposobność pracy dla społeczeństwa w roli matki i wychowawczyni.

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

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

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

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

Jest to jedno ze zdumiewających znamion czasu, że dziś, gdy kobiety głoszą prawo swe i dążenie do pracy i działania nieskrępowanego przez rodzinne więzy, mężczyźni — np. Ibsen<sup>80</sup> w swym *Gdy my, umarli, zmartwychwstaniemy* — wykazują, że zbrodnią i upadkiem w życiu jest naruszenie prawa miłości i że mści się to i na mężczyźnie nie tylko przez obniżenie jego indywidualności, lecz przez zmniejszenie jego siły twórczej.

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

Nie myślę jednak żadnej pojedynczej kobiecie stawiać najmniejszej zapory na drodze, którą niezależnie i swobodnie dążyć pragnie choćby do najosobliwszych dziedzin pracy lub życiowych doświadczeń. Chcę tylko, ze względu na kobietę samą, na dzieci, na społeczeństwo, by kobiety i mężczyźni gruntownie rozważyli istniejący stan rzeczy i przekonali się, że w najbliższej przyszłości jedno z dwojga trzeba będzie wybrać: albo takie przekształcenie sposobu myślenia i wytwarzania w dzisiejszym społeczeństwie, dzięki któremu większość kobiet zwróci do obowiązków macierzyńskich, albo też rozprzężenie rodziny i zastąpienie jej przez instytucje publiczne. Trzeciej alternatywy nie ma!

\*

Bez wątpienia potrzeba było całego egoistycznego dążenia kobiety do samoistności, jej indywidualistycznych popędów i tymczasowego oderwania się od domu i rodziny,

<sup>80</sup>Ibsen, Henrik (1828–1906) — wybitny dramaturg norweski, krytyk społeczeństwa mieszczańskiego. [przepis edytorski]



samodzielnej pracy zarobkowej, by ugruntować w mężczyznach i w społeczeństwie przekonanie, że kobieta jest nie tylko istotą płciową, że nie jest wyłącznie dla męża, domu i rodziny przeznaczona — w jakiegokolwiek by jej się to wszystko przedstawiało postaci. Dopiero dzięki temu mogła kobieta swe powołanie żony i matki wybrać niezależnie i dobrowolnie, dopiero w ten sposób mogła zdobyć prawo, by ją uważano za równą mężowi w zakresie domowym i rodzinnym, za istotę w swoim rodzaju równie doskonałą.

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

Aż do owego czasu tysiącletnie nadużycia, polityczne krzywdy, ekonomiczne walki, wszystkie zatargi rozrywające i toczące organizm społeczny powtarzać się będą w każdym pokoleniu przez tych samych ludzi, choć w zmienionej formie. Myśliciele będą zawsze odkrywali nowe idee, uczeni — nowe metody i systemy, artyści — nowe objawy piękna. Ale całość pozostanie zawsze ta sama. Dopiero wtedy, gdy kobieta posłucha posłannictwa, które jej życie zwiastuje, że przez nią przyjdzie zbawienie — dopiero wtedy oblicze ziemi zacznie się przeobrażać! Wszystkie uroczyste przemówienia „o świętym zadaniu matki”, „o wielkim powołaniu wychowawczym” pozostaną pustymi frazesami póty, póki się nie przekonamy, że tylko fizjologiczne i psychologiczne przekształcenie natury ludzkiej zadecyduje o tym, czy kultura i ludzkość odniosą nad zwierzęcością zwycięstwo.

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

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

Panna Adela Gerhard<sup>81</sup> i panna Helena Simon<sup>82</sup> rozpięły bardzo ciekawą ankietę pt. *Macierzyństwo i praca umysłowa*. Ankieta ta potwierdziła moje zamieszczone tamże spostrzeżenie, że matka, która chce być wychowawczynią, a obok tego poświęca się jakiemś zawodowi lub jakiejś publicznej działalności, w żadnym kierunku nie daje rzeczy skończonej i zupełnej, lecz z rozstrzępioną energią duchową zdobywa się ledwie na mierne wychowanie i na mierną pracę. To przyznają otwarcie wszystkie matki, które i w pracy swej, i w wychowaniu do wyższych zdążają celów. Jeżeli zaś są w jednym i drugim kierunku dyletantkami, to radzą sobie jako tako, połowicznie godząc obie sfery swej działalności.

<sup>81</sup>Gerhard, Adele (1868–1956) — niemiecka pisarka i działaczka na rzecz praw kobiet. [przypis edytorski]

<sup>82</sup>Simon, Helene (1862–1947) — niemiecka socjolożka, przyjaciółka Beatrice i Simona Webbów. [przypis edytorski]

Feministki ze swej strony odpowiadają na to, że przez zgodny z naturą tryb życia znacznie ułatwić sobie można zadanie macierzyńskie i doskonale pogodzić je z pracą; że dzieci wcześniej z macierzyńskiej opieki wyrastają, a matka wtedy zawsze do swej pracy wrócić może; że wreszcie macierzyństwo nie jest bezwarunkową powinnością, że każda ma zupełne prawo stosować się w tym względzie do swych osobistych życzeń. Jedna pragnie być matką, inna — nie, jedna wychodzi za mąż w nadziei, że będzie mieć dzieci, inna z zastrzeżeniem, że ich mieć nie będzie, inna znów wcale za mąż nie wychodzi. Uważają to one za objaw reakcji, jeśli się chce uogólniać jakąkolwiek kwestię, w której wolności indywidualnej wszystkie prawa przysługują. Zupełna wolność wyboru pracy dla kobiety w małżeństwie czy poza małżeństwem, zupełna wolność decyzji przyjęcia macierzyństwa czy zrzeczenia się go — oto, ich zdaniem, droga do wyzwolenia kobiety, oto postępowy kierunek. Nawet rozwój społeczny popycha ją na tę drogę, gdy i on pracę kobiecą niezbędną uczynił.

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

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

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

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

#### WYCHOWANIE

Goethe już w swoim *Werterze*<sup>83</sup> wyraził jasny pogląd na znaczenie indywidualistycznego i psychologicznego wychowania dzieci, a pogląd ten charakteryzować będzie „stulecie dziecka”. Wykazuje on tam mianowicie, jak przyszła siła woli kryje się w dziecinnym uporze i jak w każdej wadzie dziecka tkwi zdrowy związek jakiejś przyszłej zalety. „Zawsze — mówi on — nie przestaję powtarzać złotych słów Nauczyciela ludzkości: gdy nie staniecie się jako jedno z tych maluczkich! A teraz, mój drogi, tych, co do nas są podobni, tych, których nam na wzór dano, traktujemy jak poddanych. Nie mają mieć własnej woli! A czyż my jej nie mamy? Skądże ten przywilej? Ponieważ jesteśmy starsi i rozsądniejsi? Boże kochany! A czyż Ty nie widzisz starych dzieci i młodych dzieci i nic więcej, a dawno już przecież Syn Twój objawił, które Ci więcej sprawiają radości. Ale oni wierzą w Niego, a nie słuchają Go — i tak się dzieje od wieków — i dzieci swe urabiają na wzór siebie”<sup>84</sup>.... Toż samo orzeczenie można stosować i do współczesnych wychowawców, którzy nieustannie mówią o rozwoju indywidualności i wrodzonych skłonnościach, ale nie słuchają nowych przykazań, w które wierzą. Zawsze jeszcze wychowują tak, jak gdyby wierzyli we wrodzoną przewrotność ludzkiej natury, którą trzeba trzymać na wodzy, tłumić, łagodzić, ale której przeobrazić nie można, podczas gdy nowa wiara

<sup>83</sup>w *Werterze* — tj. w dziele *Cierpienia młodego Wertera*, 1774. [przypis edytorski]

<sup>84</sup>Zawsze, mówi on, nie przestaję powtarzać złotych słów Nauczyciela ludzkości... — w polskim tłumaczeniu Franciszka Mirandoli (dostępnym w bibliotece Wolnych Lektur) fragment ten brzmi: „a wówczas powtarzam sobie zawsze, raz po raz złote słowa nauczyciela ludzkości: Bądźcie, jako jedno z tych maluczkich! A pomyśl mój drogi tylko... oto miast traktować je, jako pierwowzory nasze, postępujemy z dziećmi, jak z niewolnikami! Czyż nie mają mieć swej woli! Wszakże my robimy, co nam się podoba, skądże tedy prawo do przywileju takiego? Stąd, że jesteśmy starsi i rozsądniejsi? Wielki Boże, z nieba swego spoglądasz na same jeno stare i młode dzieci, bo poza tym nie ma nic, zaś syn twój od dawna już obwieścił wszystkim głośno, które z nich przypadają ci lepiej do serca. Niestety ludzie wierzą w Boga, a nie słuchają jego słów... to stare jak świat... a przeto wychowują swe dzieci na swe własne podobieństwo!”. [przypis edytorski]

właśnie zawiera w sobie powyżej cytowaną myśl Goethego: że nieomal każda wada jest tylko twardą skorupą zawierającą w sobie jądro jakiejś cnoty. Nawet ludzie współcześni trzymają się jeszcze w wychowaniu starej reguły lekarskiej: „Złe trzeba złem zwalczać”, zamiast stosować nową metodę, która radzi nie tyle leczyć choroby, ile raczej zapobiegać im przez higienę.

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

Ani surowi, ani nadmiernie łagodni rodzice nie przeczuwają jeszcze tej prawdy, którą Carlyle<sup>85</sup> wyraził w zdaniu, że cechą szlachetnej genialności są silne uczucia opanowane przez żelazną wolę. Albo usiłujemy tępić namiętności, albo nie staramy się o to, by dziecko je opanowało. Zawsze jeszcze powtarza się zbrodnia pedagogiczna polegająca na gnębieniu własnej istoty dziecka a napełnianiu go cudzą — dopuszczają się jej i ci również, co głoszą, że wychowanie powinno tylko rozwijać indywidualną naturę dziecka.

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

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

Głęboką prawdę zawierają słowa pani de Staël<sup>86</sup>, iż ten tylko jest w stanie nauczyć dzieci, kto z nimi potrafi się bawić. Umieć samemu stać się dzieckiem jest to założenie, z którego wychodzi pedagogika. Lecz to nie znaczy bynajmniej, że należy udawać dziecinność, odgrywać rolę, którą dziecię natychmiast przeniknie i pogardą otoczy. To znaczy — przejąć się dzieckiem tak zupełnie i naiwnie, jak ono życiem jest przejęte; zachować względem niego całą delikatność, całe zaufanie, całą oględność, jakie cechują wzajemny stosunek dorosłych ludzi. To znaczy — nie wpływać na dziecię, aby się stało tym, czym je pragniemy widzieć, ale wpływać na nie *wrażeniem*, jakie wywieramy. To znaczy — nie działać na dziecię podstępem lub siłą, ale własną powagą i uczciwością.

Rousseau<sup>87</sup> powiada gdzieś: „Wszelkie wychowanie rozbija się o tę skałę, iż przyroda nie stworzyła ani rodziców na wychowawców, ani dzieci na to, aby były wychowane”... Czy nie czas nareszcie usłuchać tej wskazówki natury i zrozumieć, że największa tajemnica wychowania polega właśnie na tym — żeby nie *wychowywać*?

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

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

<sup>85</sup> Carlyle, Thomas (1795–1881) — szkocki filozof, historyk i nauczyciel. [przypis edytorski]

<sup>86</sup> pani de Staël, właśc. Staël-Holstein, Anne Louise Germaine, de (1766–1816) — francuskojęzyczna pisarka i intelektualistka, przyjaciółka Benjamina Constanta. [przypis edytorski]

<sup>87</sup> Rousseau, Jean-Jacques (1712–1778) — francuski myśliciel, autor m.in. *Emila*, dzieła poświęconego wychowaniu. [przypis edytorski]

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

Dziecię bowiem czuje w głębi duszy, że służy mu prawo być także „niegrzecznym”, prawo, z którego tak szeroko korzystają dorośli! I nie tylko niegrzecznym, lecz zostawionym w spokoju ze swą niegrzecznością, zdany na łaskę i niełaskę jej skutków.

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

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

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

Wychowawca pragnie, by dziecię było od razu gotowe i doskonałe: narzuca mu porządek, panowanie nad sobą, poczucie obowiązku, uczciwość — cnoty, których dorośli pozbywają się ze zdumiewającą szybkością. Gdy idzie o przywary dzieci w domu, jak i w szkole, dorośli spostrzegają komary, podczas gdy dzieci codziennie muszą łykać wielbłądy dorosłych<sup>88</sup>.

W dziewięciu wypadkach na dziesięć patrzeć przez palce na wykroczenia dzieci, strzec się bezpośrednich oddziaływań, okazujących się najczęściej błędami, natomiast całą czujność skierować na ukształtowanie otoczenia, w którym dziecię wzrasta, i na własne wychowanie — oto sztuka naturalnego systemu wychowawczego. Atoli nauczyciel wychowujący nieustannie i celowo siebie oraz otoczenie — jest dzisiaj rzadkim zjawiskiem. Większość ludzi żyje z procentów lub nawet z kapitału wychowania, któremu kiedyś zawdzięczali dyplom „wzorowych dzieci”, zwalniający raz na zawsze od dalszego doskonalenia się.

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

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

<sup>88</sup> *dorośli spostrzegają komary, podczas gdy dzieci codziennie muszą łykać wielbłądy dorosłych* — nawiązanie do Ewangelii św. Mateusza (Mt 23,24). [przypis edytorski]

bystrością, świadomie sądzi i z subtelną wrażliwością reaguje na wszystko.

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

Względnie lepsze było dawniejsze wychowanie, albowiem nie kaleczyło przynajmniej indywidualności, nie kształcając jej zgoła. Z obecnych starań rodzicielskich, mających na celu wyrobienie dziecięcia, tylko jedna setna ma może rację bytu, pozostałe dziewięćdziesiąt dziewięć winno być obrócone na kierowanie pośrednie. Rodzice i wychowawcy powinni się stać jakby niewidzialną opatrnością, dzięki której dzieci nabierają doświadczenia i zdolności wyciągania ze swych doświadczeń własnych wniosków. Dziś wszczepia się dziecku *swoje* odkrycia, opinie, zasady, ulepszając w upragnionym przez siebie kierunku jego postępków. Że się ma przed sobą *duszę zupełnie nową*, pewne *ja*, którego pierwszym i nietykalnym prawem jest *samemu* nad spotkanymi zjawiskami się zastanowić — o tym najpóźniej pomyśli wychowawca. Nową duszę mieni on nowym rocznikiem starego człowieka i już ma pod ręką dawne lekarstwa. Naucza się nową duszę, żeby nie kraść, nie kłamać, na sukienki uważać, lekcji się uczyć, grosza oszczędzać, rozkazów słuchać, starszym nie zaprzeczać, pacierz odmawiać i od czasu do czasu podokazywać... Kto jednak uczy młodą duszę, aby sobie własnych dróg szukała, kto zdolny jest odczuć, iż tęsknota za tą własną ścieżką tak może być gorąca, iż z tresury surowej czy łagodnej czyni skryte udęczenie lat dziecińczych?!

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

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

Tryb domowy winien wydać się dziecku niewzruszony jak prawa przyrody, o ile chodzi o rzeczy zasadnicze. Amiel<sup>89</sup> słusznie utrzymuje, iż przyzwyczajenia są to instynkty zamienione w zasady, instynkty, które weszły w krew i kości. „Zmienić przyzwyczajenia — mówi on dalej — znaczy to ugodzić w istotę życia, życie bowiem jest utkane z przyzwyczajień”...

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

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

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

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

<sup>89</sup>Amiel, Henri Frédéric (1821–1881) — szwajcarski filozof, autor słynnego *Dziennika intymnego*. [przypis edytorski]

zwierzęta w klatce.

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

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

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

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

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

Sporo ludzi, myślących niby po dzisiejszemu, w zasadzie uznaje potrzebę indywidualności, lecz i ci wpadają w rozpacz, gdy ich własne dziecko nie jest podobne do wszystkich innych i gdy nie widzą w nim kompletu pożądanых cnót towarzyskich. I tresują swych potomków, pętają ich przyrodzone skłonności, aby ci potem, jako dorośli, z pęt się znowu wyzwolili. Dziś jeszcze ludzie nie mają dokładnego pojęcia o tym, jak kształtować nowe pokolenie. Wskutek tego powracają wciąż te same typy: zuchowatych urwisów, ślicznie *ulożonych* panienek itp. Lecz nowe typy z wyższymi ideałami, samotnych wędrowców na nieznanых ścieżkach, twórców niepomyślanych dotąd myśli, pionierów niewykarczowanych dróg — trudno znaleźć wśród *dobrze wychowanych*.

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

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

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

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

Nie spodziewam się bynajmniej, że znaczenie, jakie ma dla dziecka swobodne ćwiczenie sił, zostanie zrozumiane przez te konwencjonalno-obyczajowo-bogobojne podpory społeczeństwa, które powiadają, że upadłą ludzką naturę należy nagiąć do skrucy i pokory, że grzeszne ciało, to nieczyste zwierzę, różgą poskramiać trzeba, a gwoli tej swojej teorii Biblię cytują.

Przemawiam do tych, którzy, przyswajając sobie święte myśli, powinni potem przestać wychowywania według dawnych formulek. Ci jednakże zarzucają, iż nowe idee wychowawcze są nie do przeprowadzenia.

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

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

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

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

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

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

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

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

Uporczywy krzyk małych dzieci musi być karcony. Nabrawszy pewności, że nie powstał on z powodu bólu lub innych przyczyn, wobec których krzyk dziecka jest jego bronią jedyną — obecnie wychowawcy klapsami zmuszają dziecię do milczenia. Bicie nie pokonuje jego woli, budzi natomiast w duszy pojęcie wcale nieetyczne, a mianowicie że starsi biją małych, gdy ci krzyczą. Przeciwnie zaś, gdy się krzyżącego malca odosobni, oznajmiając mu, że ktokolwiek staje się przykry dla innych, musi pozostać sam, i gdy to odosobnienie będzie niezawodne, nieubłagane, w gmachu jego doświadczeń podstawą staje się przekonanie, że nie wolno być przykrym dla drugich. I w jednym, i w drugim wypadku wywołujemy milczenie, czyniąc dziecku przykrość. Ale pierwsza kara jest znęcaniem się silnego nad słabym, druga powoli powołuje do życia panowanie nad sobą



z pobudek społecznych. W pierwszym wypadku działa niskie uczucie strachu, w drugim wola zostaje popchnięta w kierunku, z którym się wiążą najważniejsze życiowe doświadczenia. Pierwsza kara jest zwierzęca, druga wszczepia dziecku zasadnicze prawa społecznego życia: że gdy nasza przyjemność staje się dla innych przykrością, oni nam w niej przeszkodzą, usuwając nas lub usuwając się sami.

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

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

Gdy chodzi o niebezpieczeństwo, którego dziecię unikać powinno, należy dać mu je poznać bezpośrednio. Bijąc bowiem dziecię dotykające ognia, nie zapobiegamy powtórzeniu się próby w nieobecności starszych; pozwoliwszy mu raz się oparzyć, na zawsze usuwamy je od ognia. W latach dojrzałych, gdy np. chłopiec nieostrożnie obchodzi się ze scyzorykiem, fuzijką itp., odebranie danego przedmiotu najwłaściwszą jest karą. Większość chłopców wolałaby dostać w skórę, niż być pozbawioną ulubionej zabawki; strata jednak teje wzbogaci dziecko o jedno kształcące doświadczenie nieubłagalnych konsekwencji życia, doświadczenie, którego nigdy dość silnie wyryć niepodobna.

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

Że dawniejsze wychowanie mimo swej grubej formy nieraz się udawało i nadawało charakterowi stylowy zakrój, wynikało to z jego jednolitości. Było surowe stale, nie było zaś, jak dziś, chwiejnym wahaniem się pomiędzy różnymi metodami pedagogicznymi i psychologicznymi nastrojami, wśród których dziecię, niby piłka, przerzucane jest z rąk do rąk wychowawców. To się nim popisują, to je ośmieszają, to komenderują, to wabiają, to odrzucają. Dorosły człowiek oszalałby, gdyby kapryśni tytani przez jeden dzień postępowali z nim w ten sposób. Dziecku nie należy rozkazywać ostro, lecz przemawiać do niego grzecznie, jak do dorosłego, a wtedy ono nabierze grzeczności. Nie należy popisywać się nim, wymuszać pieścizot, obsypywać pocałunkami, które je męczą i niekiedy wzbudzają zmysłową nadształłość. Oddać jeszcze dziecku szczerą pieścizotę — ale swoje objawy czułości zachować na ważne chwile jest jednym ze zbyt mało uwzględnianych pedagogicznych środków! Nie zmuszać go do objawów skruchy, prośb o wybaczenie i tym podobnych niezawodnych pierwiastków obłudy.

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

O ile ważny jest serdeczny, niewymuszony żal i szczerza prośba o przebaczenie, o tyle sztucznie wzbudzony żal nie ma żadnej wartości. „Czy ci nie żal?” — słyszymy bardzo często: „Czy ty naprawdę nic sobie z tego nie robisz, że matka chora, że ojciec wyjechał?” — i oczekuje się wybuchu uczuć dziecka. Ależ one mają prawo doznawać pewnych uczuć lub nie, własnych sympatii i antypatii tak samo jak dorośli i tak jak oni w spokoju. Nader wrażliwy smak dziecięcia często bywa boleśnie dotknięty przez niedelikatną bezwzględność starszych, wskutek czego rozwija się stałe obrzydzenie. Ale udręczenia, jakich doznają dzieci z powodu brutalności starszych, należą do dziedziny jeszcze nienapisanej psychologii młodzieży. Tak jak nie ma skuteczniejszego środka wychowawczego nad zapytanie dziecka, które kogoś skrzywdziło: „Czy byłoby ci miło, gdyby ktoś tobie to samo uczynił?” — tak nie ma lepszego sposobu dla wychowawcy, jak przyzwyczaić się do badania siebie zarówno w rzeczach ważnych, jak w drobiazgach: „Czy ja pozwoliłbym tak z sobą postąpić, jak postąpiłem z tym dzieckiem?”. Jeżeli nadto wychowawca dojdzie do wniosku, iż dziecię cierpi najczęściej podwójnie, to może nareszcie przywyknie względem dziecka do fizycznej i psychicznej delikatności, bez której życie tegoż jest ustawiczną męczarnią.

O podarkach można powiedzieć to samo co o uczuciu i pieszczotach. Ofiarności musi wzorować się na przykładzie, czerpanym z otoczenia; każdy dar dziecka musi być owocem pewnego wysiłku pracy i pewnej ofiary, nie zaś po prostu doręczeniem datku, który przed chwilą może samo odebrało. Aby mu dać poznać radość, jaką sprawia ofiara, udzielić mu możliwości sprawienia sobie samemu jakiejś uciechy lub osobistego powetowania pewnej krzywdy, dziecię wcześniej powinno być zaprawione do drobnych domowych zajęć ze stałym wynagrodzeniem. Natomiast nie należy nigdy wynagradzać usług przygodnych, uproszonych czy też z własnej wyświadczonych woli — tylko bowiem nienagradzana uczynność rozwija bezinteresowną szlachetność. Jeśli dziecię chce coś podarować, nie trzeba *udawać* tylko, że się dar przyjmuje; wzbudza się wtedy w dzieciach pojęcie, że mogą one darmo doznać szlachetnego zadowolenia. Na każdym kroku zetknąć dziecko z rzeczywistością, nigdy nie odrywać cierni od róż powinno być myślą przewodnią wychowawcy, a dotychczas nią nie było. Dlatego metody nie udawały się i często uciekano się do sztucznych środków bez związku z rzeczywistym życiem, takich jak przede wszystkim kara cielesna, zwana niesłusznie środkiem wychowawczym, gdy jest ona tylko torturą. Najgłębszą omyłką wychowawcy jest, gdy mimo wszelkich rozpraw o indywidualności dziecka traktuje je według oderwanego pojęcia „dziecko” jako ograniczoną i nieosobową materię dającą się modelować i przerabiać wedle woli. Bijąc je, wychowawca sądzi, że następstwa tej kary znikną z chwilą „poprawy dziecka” opatrzonego pamiątkową tabliczką zapobiegającą czynieniu źle w przyszłości. Nie przeczuwa, ile szkodliwych skutków na całe życie fizyczne i moralne wyrzuci mogła gwałtowna interwencja.

W połowie zeszłego stulecia jakiś uczony dowodził, iż cielesna kara jest jednym z bardziej płciowo podniecających środków. Biczowanie się w średnich wiekach miało, jak wiadomo, ten sam skutek. I gdyby można było powtórzyć tu wszystko, co opowiadają dorośli o wrażeniu, jakie na nich w dzieciństwie wywierała kara fizyczna, lub co zauważono u dzieci — wystarczyłoby, aby raz na zawsze znieść tę karę w jej najbrutalniejszej formie. Wstyd cielesny dziecka cierpi tu najdotkliwiej, ten wstyd, o którego zachowanie i rozwój tak bardzo chodzić powinno. Ojciec, karcąc córkę, zasługuje na to, aby ją widział upadłą, skoro sam zranił jej poczucie cielesnej nietykalności, będące niekiedy w dziecku namiętnie głębokie. Tylko wtedy, gdy każde naruszenie tej nietykalności — zarówno uderzenie, jak natrętna pieszczota — wywołuje mimowolny energiczny opór, natura dziecięcia pozostaje czysta i dumna. Najwięcej obiecujące są te dzieci, które, gdy je biją, zamierzają się do odwetu<sup>90</sup>.

<sup>90</sup>W połowie zeszłego stulecia jakiś uczony dowodził, iż cielesna kara jest jednym z bardziej płciowo podniecających środków... — w Anglii w dyskusji nad tą kwestią podniesiono, że zepsucie płciowe, pojawiające się w niektórych

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gdyby ktoś nareszcie zredagował tak potrzebne *Wypisy dla rodziców*, musiałyby przede wszystkim pomieścić znaną historię o Jerzym Waszyngtonie<sup>91</sup> i siekierze, ale z dodaniem spostrzeżenia uczynionego przez dziesięcioletniego chłopca: „To nie sztuka mówić prawdę, kiedy się ma tak dobrego ojca!” — Ja mam zwyczaj dzielić nieprawdy na mimowolne,

szkołach męskich bądź między uczniami samymi, bądź między nauczycielami a uczniami, pozostaje w bezpośrednim związku z karą cielesną. Ten fakt, jako też powtarzające się stale wypadki maltretowania dzieci, musi w końcu doprowadzić do absolutnego zakazu wszelkiej kary cielesnej w szkole. We Francji ukazały się dwa wielkie dzieła, które dowiodły ścisłego związku między karą cielesną a przewrotnością płciową. Autorem ich jest Jean de Villiot, a tytuły: *La flagellation á travers le monde* i *Étude sur la flagellation au point de vue médical et historique*. [przypis autorski]

<sup>91</sup>Washington, George (1732–1799) — pierwszy prezydent Stanów Zjednoczonych, jeden z tzw. ojców założycieli. [przypis edytorski]

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

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

Wszystkie tego rodzaju zagadnienia psychologiczne rozwiązujemy karceniem.

*Jeśli dziecię w domu nigdy nie słyszy kłamstwa*, jeśli rodzice nie kładą zbyt dużego nacisku na drobnostki, pozory, jeśli nie jest straszony groźbami, jeśli o kłamstwach świadomych zawsze mówią przy nim z pogardą — wówczas za pomocą czysto psychologicznych środków od kłamstwa odwyknie. Napotykając zrazu zdziwienie, następnie spotyka się z pogardą i utratą zaufania. Systemu tego wszakże stosować nie należy w wypadkach kłamstwa fantazyjnego lub wynikłego ze strachu ani wobec nieprawdy powstałej z niejasnych, niepowiązanych wyobrażeń. Karana natomiast winna być zimna nieprawda przede wszystkim sprawdzeniem, następnie przykrym dla dziecka brakiem zaufania, przy czym jednak każdej poprawie serdecznej wypada udzielić zachęty, przywracając ufność na nowo. Niech naprężonej czujności, której dziecię domyślać się nie powinno, ufność towarzyszy. Długo trwająca nieufność demoralizuje nie mniej niż ślepa łatwowierność. Nigdy jeszcze ten, kto był obity za kłamstwo, nie zaczął wskutek tego mówić prawdy. Najlepiej dowodzą tego dorośli, którzy — mimo odebranych razów — czynami i słowami wciąż kłamią. Strach wstrzymuje dziecię od dosłownego kłamstwa, ale hoduje ogólną kłamliwość. Znam z gruntu uczciwych ludzi, którzy kłamią mimowolnie, a czasem świadomie; znam i takich, którzy, nie powiedziawszy nigdy kłamstwa, są mimo to na wskroś nieszczerzy.

Zepsucie bierze początek nieraz w zaraniu życia pod wpływem samego wychowawcy. Dziecię otrzymuje na wpół prawdziwe wyjaśnienia, morały, groźby i przestrogi. Nacisk wywarty na wolę, myśl i uczucie dziecięcia budzi konieczną samoobronę pod postacią kłamstwa. — Kogo więcej kochasz, ojca czy matkę? — W taki sposób wychowawcy hodują nieprawdę. Obserwowałam np. dziecko, które wyparło się czynu popełnionego nieświadomie i podległo surowej karze cielesnej, wskutek czego rozwinęło w sobie wysoki stopień obłudy. Prawda wymaga przede wszystkim nieustraszonej odwagi i, jak słusznie ktoś zauważył, niejednym małym nerwowym kłamcą potrzebował raczej dobrego pożywienia i warunków higienicznych aniżeli kary. Pewien wielki artysta, który potrafił urządzić sobie życie według własnych życiowych poglądów, raz rzekł do mnie: „Mój syn nie wie, co to kłamstwo, ale też nie wie, co to uderzenie. Jego brat przybrany kłamał, gdyśmy go do naszego domu przyjęli, ale kłamstwo nie rozwija się w atmosferze spokoju i swobody. Po upływie roku, gdy za każdym razem spotykał się z głębokim zdumieniem, poprawił się zupełnie”.

Przy tej sposobności zwrócę uwagę na jeszcze jeden błąd wychowawczy, a mianowicie na używanie wielkiego wysiłku dla usunięcia czegoś, co samo z czasem znika. Męczą np. dzieci, ucząc je prawidłowej mowy, a tymczasem dziecko, gdy wkoło siebie słyszy tylko poprawnie mówiących, samo się jej nauczy. To samo dotyczy i szczegółów zachowywania się itp., które wprost wpływowi czasu i *dobrego przykładu* zostawić należy. Lepiej zużywać energię na wszczępanie takich przyzwyczajzeń, których podstawy jak najwcześniej

ugruntować należy. Jeszcze fatalniejszym błędem jest karać wykroczenie w stosunku do *zewnątrznych* jego skutków (stłuczenie kosztownego przedmiotu) lub do wrażenia, jakie dana niegrzeczność na otoczenie wywarła. Bije się np. dzieci za nieprzyzwoite słowa, których znaczenie jest im obce. Jeśli nawet wiedzą, o co idzie, to odtąd będą milczały i tam, gdzie otwartość ich miałaby niezmierną dla wychowawcy wagę. Przewinienie, w domu uchodzące płazem, karane bywa poza domem lub „przy gościach”. Dziecko wskutek tego tworzy sobie mylne wyobrażenie, iż nie sama rzecz jest zła, lecz tylko to, iż ktoś ją zauważył. Gdy synek splata figła, zawstydzona matka postępuje rozmaicie. Jeśli mu się nie udało, malec dostaje w skórę, a jeśli przeciwnie — chwali go, co wzbudza wielce demoralizujące wyobrażenie. Widziałam pewnego razu małżeństwo, które śmiało się, póki trzymał się lód, po którym synek biegał, a kiedy nagle lód się załamał, oboje zagrozili mu, że „dostanie”. Trzeba bardzo było panować nad sobą, aby nie powiedzieć tym rodzicom: „Nie syn wasz, ale wy zasługujecie na skarcenie”.

We wszystkich podobnych wypadkach dzieci odpowiadają za strach rodziców. Znałam dziecko, które stało się tchórzem dlatego, że matka biła je za każdym razem, gdy się przewróciło, tymczasem naturalne skutki nieostrożności wystarczyłyby do nauczenia go ostrożności. Nawet gdy nieszczęśliwy wypadek jest skutkiem nieostrożności, to i wtedy samorodny strach dostateczną na przyszłość stanowi przestrożę; jeśli zaś tak nie jest, to i kara cielesna nie pomoże, lecz wznieci bunt; chłopiec, widząc, iż dorośli zapomnieli o błędach swej własnej młodości, potajemnie wymyka się spod surowego nadzoru, o ile napięcie jego woli i zasób energii nie zostały zupełnie przytłumione<sup>92</sup>. Już i to jest niebezpieczny rezultat, lecz jeszcze groźniejszy jest wysnuty z wyżej opisanych doświadczeń wniosek, stanowiący podwalinę niemoralnej etyki, polegającej na czci dla powodzenia. Póki człowiek nie przejmie się przekonaniem, iż dążenie, praca, rozwój, siły *same w sobie* są celem, *same w sobie* nagrodą, póty życie nie wyda mu się piękne. Niska próżność i ambicja, małe i wielkie okrucieństwa, niesprawiedliwości wiążą się z pojęciem, że wartość jakiegoś czynu lub dzieła od jego powodzenia lub niepowodzenia zależy.

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

Każde współzawodnictwo świadectwami i nagrodami uwieńczone staje się z gruntu niemoralnym środkiem wychowawczym. Budzi ono złe namiętności, zawiść i wrażenie niesprawiedliwości z jednej, a zrozumiłości z drugiej strony...

Ja, co walczyłam przez lat 20 przeciwko świadectwom szkolnym, wyczytałam niedawno z głębokim przejęciem następujące zdanie Ruskina: „Myślę, iż wszelkie współzawodnictwo jest fałszywym motywem, a rozdawanie nagród fałszywym środkiem. Jedyną nadzieją, na której winny się opierać widoki nasze przy wychowaniu chłopca o obiecujących zdolnościach, musi być jego chęć do pracy samej, nie zaś chęć prześcignięcia towarzyszy. A celem nauczania winno być wykazanie mu jego uzdolnienia i wzmocnienie go, nie zaś podsycanie i drażnienie próżności porównaniami”.

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

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

Cnoty te nawet we wczesnym dzieciństwie wszczepiają tam tak głęboko, że dopiero w Japonii przekonać się można, ile wdzięku potrafi nadać życiu pełna względów dobroć.

<sup>92</sup>We wszystkich podobnych wypadkach dzieci odpowiadają za strach rodziców... — książeczka Tavastjerna *Mały Karol* może przekonać rodziców, ile cierpień przynosi chłopcom o bujnej wyobraźni stosowany obecnie system wychowawczy. [przypis autorski]

W kraju tym, gdzie uderzenie jest nieznane, pierwszym przykazaniem społecznym jest nikomu nie sprawiać przykrości. Opowiadają, że gdy cudzoziemiec w Japonii podniesie kamień, aby nim cisnąć w psa, ten nie ucieka, albowiem nikt nigdy nie rzucił weń kamieniem. Takiej delikatności względem zwierząt odpowiada delikatność w stosunkach ludzi, a owocem jej jest nieznaczna liczba zbrodni i zamachów na czyjeś życie i bezpieczeństwo.

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

Dla tych, co się nie dadzą przekonać o zbyteczności bicia przykładem tak odległym jak Japonia, przytoczę inny, bliższy. Starożytni Germanie nie znali tego środka wychowawczego. Zapytałam raz Wiktora Rydberga<sup>93</sup>, utrzymującego, iż nigdzie w kronikach nie dopatrzył się dowodów używania kary cielesnej wśród pogan, czy nie sądzi, iż dzięki tej właśnie okoliczności rozwinęła się jędrność i męskość plemion Północy. Po namyśle przyznał mi słuszność. Znam rodzinę, w której było dwanaścioro dzieci zdolnych, bystrych i skłonnych do poszanowania obowiązku. Dzieci te nigdy kary cielesnej nie odebrały; stanowcza i łagodna ich matka nauczyła je przecież dobrowolnego posłuszeństwa, pobudzając ich wolę i siłę panowania nad sobą. Dobrowolnym posłuszeństwem bynajmniej nie chcę nazwać nieskończonych badań co do przyczyn i motywów danego rozkazu przed wykonaniem. Dobry wychowawca nie wyda nigdy nieuzasadnionego rozkazu. Ale i nieprzekonane dziecię powinno mimo to usłuchać bezwarunkowo na zasadzie, iż wszyscy, dorośli i mali, poddajemy się prawom i chylimy głowę przed tym, co jest nieuniknione. Pojęcie wielkiej *konieczności życiowej* należy wryć w duszę dziecka, a daje się to przeprowadzić bez walki, jeśli rozpoczniemy wychowanie od pierwszej chwili jego życia, nie ustępując *nigdy* kaprysom.

W niewielu wypadkach działała powściągająco na postępkę dziecka, w większości innych — rozwijająco, tj. zaopatrzyć je w materiały potrzebne do zbudowania samoistnego charakteru i pozwolić mu samemu budynek ustawić — oto sztuka wychowania.

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

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

Najbardziej *budującym* czynnikiem wychowawczym jest stały porządek w domu, jego spokój i piękno. Serdeczność, chętna i wesoła praca, prostota panujące w domu rodzicielskim rozwijają te same cnoty w dziecku. Dzieła sztuki i książki domowe, zwyczaję powszednie i świąteczne, zajęcia i rozrywki winny uczuciu i wyobraźni dziecięcej dać pobudkę i spokój, jasne kontury i zasadniczą barwę. Czysta, ciepła, przejrzysta atmosfera, w której rodzice i dzieci swobodnie i w zaufaniu wzajemnym przebywają, tak że cele i skłonności jednego znane są wszystkim, nikt nie narusza praw ani upodobań drugiego, wszyscy zaś gotowi dopomóc sobie w razie potrzeby — taka atmosfera sprzyja rozwojowi każdej indywidualności. A im dalej ewolucja duszy dążyć będzie do niewyjaśnionych dotychczas granic subtelności, uszlachetniania potęgi i głębi — tym bogaciej złożone i wycieniowane stanie się duchowe życie pokoleń; im spokojniej spoza zewnętrznych, widocznych, zmysłowych, światowych, ziemskich osłon badać będziemy tajemnicze

<sup>93</sup>Rydberg, Viktor (1828–1895) — szwedzki pisarz i uczyony. [przypis edytorski]

i cudowne głębie istoty duchowej — tym więcej w każdym nowym pokoleniu będzie objawów wydoskonalonego życia duszy z tak czułych tkanek złożonej, iż grube dotknięcie naszych dzisiejszych rąk i dążeń wychowawców torturą jej się wydadzą. Potrzeba nam nowych domów rodzicielskich, nowych szkół, nowych małżeństw i nowych stosunków społecznych dla dusz nowych, z ich nieskończoną złożonością, z niedającym się jeszcze nazwać sposobem odczuwania, kochania, cierpienia, pojmowania życia, przeczuwania go — z ich nadziejami, wiarą i modlitwą. Pojęcia: wiara, miłość, sztuka przeobrażają się dziś tak gruntownie, że już możemy przeczuć, iż w przyszłych pokoleniach nowe pojęcia — nowe stworzą formy. Dzisiejszy wychowawca może przyłożyć rękę do tego przekształcenia, usuwając zeschnięte liście, tamując źdźbła kielkujących możliwości życiowych.

Dom niechaj się znowu stanie schronieniem dziecięcej duszy, nie tylko ciała. Ażeby mogły powstać takie domy, kształcające dzieci wszechstronnie, należałoby znów oddać dzieci domowi rodzicielskiemu. Szkoła i zadane ćwiczenie, zamiast zabierać dzieciom najlepsze chwile ich życia — powinny zadowolić się mniejszą częścią, dom zaś otrzymać większą. Wtedy zadaniem domu będzie zużytkować czas wolny w sposób łączący się z życiem dzieci przez obowiązki, jako też i przyjemności. Dopiero gdy dziatki ze szkół, ulic, fabryk dla domu na powrót odzyskane zostaną — a matki potrafią się wyrwać z pracy zawodowej lub kajdan towarzyskich, aby poświęcić się dzieciom — dopiero wtedy możliwe się stanie naturalne wychowanie w duchu Rousseau i Spencera, przygotowanie do życia przez życie rodzinne. Bezpośredni współudział dziecka w obowiązkach dorosłych, w ich pracy i niepokojach, nadaje charakterowi jego styl, jednolitość i siłę. Wszystko zaś, co ma przeznaczenie specjalne, wszelkie czuwanie nad zamiarami dzieci, wspieranie ich kroków, osobliwie zaś odrębne rozrywki, są zasadniczym błędem obecnego wychowania. Osiemnastoletnia dziewczyna rzekła mi niedawno, że jej, zarówno jak jej rówieśniczkom, śmiertelnie się uprzykrzyły czuwania, dozorowania, zabawy i wszelkie inne dotychczasowe metody specjalnego panieńskiego wychowania. Łatwo pojąć tę reakcję przeciwko sztucznemu istnieniu, w jakim wzrasta dzisiejsza młodzież, reakcję budzącą namiętne rwanie się do rzeczywistości życia, do samoistnej działalności na własną odpowiedzialność, nie zaś do stanowienia w domu i w szkole *przedmiotu* działalności innych. (W ostatnich czasach mnóstwo bogatych *panien*, dla których otworem stoi *światna kariera małżeńska*, wyrwało się z atmosfery *domowej* na uniwersytet, gdzie wśród walczących o prawa zarobku kobiet, w gronie swobodnie myślących i działających istot kobieta czuje, że żyje życiem szczerem, że nie jest rośliną z salonowej żardynierki).

Dzisiejszym dzieciom brak przede wszystkim poważnych domowych obowiązków, które by z całą odpowiedzialnością wykonywać mogły. Zamiast mieć koło siebie matkę i służących, co je zwalniają od wszelkich czynności niebędących w związku z pracą szkolną, dziecko powinno mieć tyle czasu, aby przed pójściem do szkoły uporządkowało swój kącik i oczyściło rzeczy. Nie należy za nie o obowiązkach szkolnych pamiętać; przeciwnie, dom i szkoła we wzajemnym porozumieniu winny rozwijać poczucie samodzielnej odpowiedzialności za wszelkie niedbalstwo.

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

Trzeba raz zacząć czynić w pewnym kierunku dla dziecka tysiąc razy mniej, a w pewnym — sto tysięcy razy więcej. Od lat najmłodszych na przykład trzeba by położyć fundament do wzbudzenia w nim zamiłowania do przyrody, dając mu możliwość pokochania rokrocznie tych samych siedzib letnich. W tym szczególnie tkwi niesłychanie głęboki element wychowawczy, który zaniedbują nawet tam, gdzie z łatwością uwzględnić go można. To samo należy powiedzieć o utworzeniu doborowego księgozbioru, ażeby dziecko w różnych chwilach swego rozwoju posiadać mogło dobór *doskonałych* i właściwych książek, co dotychczas pozostawione jest losowi. W obecnych czasach marne „letnie mieszkania” i liche książki oraz kosztowne zabawki źle na dzieci działają. Dzieciom powinno się dawać zabawki tylko najprostsze — że tak powiem — klasyczne, natomiast wypadaloby je obficie zaopatrzyć w materiały wytwórcze, „pomocnicze”. Najgorsze są zabawki naśladujące zbytki dorosłych, budzące w dzieciach chciwą pogoń za pozorem, a hamujące wszelką własną wynalazczość i pomysłowość. Na szczęście dzieci, wiedzione szczęśliwym instynktem samozachowawczym, psują jak najprędzej doskonałe zabawki, niedające im pola działalności, a z zapalem biorą się do urabiania sobie z żołądź, igieł, szyszek, kasztanów, wiórów, szmatek itp. nowych zabawek, w które wlewa duszę ich gorąca wyobraźnia. Umieć bawić się z dziećmi jest także sztuką niełatwą. Sprawiając dzieciom tak niezwykle uciechy, rodzice powinni odłożyć na bok wszelkie zamiary pedagogiczne, a rozpuścić się zupełnie w świecie rojeń i myśli dziecięcych. Niech wtedy nie usiłują nauczać, tylko szczerze bawić się z dziećmi, doświadczenia zaś nabrane przy tej sposobności mogą przynieść korzyść w odpowiedniej chwili. W ten sposób za pomocą gier i zabaw powiększa się wzajemna zażyłość i, co za tym idzie, możliwość poznania dziecka. Przeciwnie — pozwolić dzieciom, aby całe mieszkanie uważały za skład rupieci i pole zabaw i wciąż wymagały, by je bawiono, jest jednym z najszkodliwszych błędów chwili obecnej. Rodzi to przede wszystkim samolubstwo i duchową zależność, a nadto prowadzi za sobą wieczne „wychowywanie” tępiące indywidualność dziecka. Wskutek tego, że dawniej dzieci w swoim królestwie — pokoju dziecięcym — panowały niepodzielnie, poza nim zaś spotykały się z wyraźnie zakreśloną granicą przyzwyczajień i woli rodziców, z pracą i spokojem innych, wychowywało się pokolenie silniejsze i życzliwsze zarazem niż młodzież dzisiejsza. Nie gadanie o względach, ale konieczność zachowania ich — działają wychowawczo! Dawniej dzieci zachowywały się cichutko jak myszki wobec starszych osób i, nie mając prawa, jak to się dziś dzieje, ich rozmowy przerywać, uczyły się słuchać, co jest wyborym środkiem wychowawczym, osobliwie gdy starsi treściwie rozmawiają. Życiem właściwym żyły dzieci w swym pokoju dziecięcym pod opieką wiernej niani staruszki; od rodziców odbierały kary, rzadko kiedy pochwały. W porównaniu ze starą metodą dzisiejsze wspólne pożycie rodziców z dziećmi miałoby niewątpliwie bezwarunkową wyższość, gdyby rodzice potrafili wpływ swój bezpośredni na drugi plan usunąć, nieco mniej tresować, radzić, na każdym kroku morały prawić i każdą myśl samoistną na ogólną modłę przerabiać. Wszystkie duchowe i fizyczne środki ochronne robią dziecię samolubnym, krążą bowiem wciąż koło jego osoby, dręcząc je zarazem okrutnie. Sześćoletnie bobo ma prawo przerwać rozmowę starszych, ale dwunastoletni chłopiec musi iść o dziewiątej do łóżka nawet wtedy, gdy z płomieniem w oku słucha rozmowy mogącej wykrzesać w nim iskrę bożą na całe życie. Ma się rozumieć, że niektóre przyzwyczajenia, np. dotyczące przyzwoitego zachowania się, miłości porządku, pożywienia, snu, powietrza, wody, czystości ubrania i ruchu higienicznego, winny wejść w krew i ciało dziecka, którego niepodobna *dość wcześnie* nauczyć cenić wysoką etyczną wartość zdrowia i piękna i uważać wykroczenia przeciw nim za czyny brzydkie. Jednakże wyjątek potwierdza tylko regułę, a dzisiejsza pełna troski obawa, żeby tylko zjeść w oznaczonej minucie, pewnych potraw tylko w pewnych godzinach się trzymać, ubierać się podług stopni termometru, kłaść się do łóżka z wybiciem godziny, unikać każdej kropli niedogotowanej wody i każdego cukierka nadprogramowego — czyni z dzieci rozdrażnionych niewolników, gdy tymczasem rozsądne zahartowanie wobec nierówności, nieprzyjemności i przygodności życia tworzy zasadniczy warunek humoru, odporności i siły. W tym wypadku przykład wychowawczy najlepiej nauczy dziecko, że można z uśmiechem przyjąć niejedną przykrość zamiast zachmurzać własnowolnie widnokrąg życia przez potęgowanie drobnych przeciwności. Gdy dziecię zauważy, iż wychowawca bez ociągania się załatwia obowiązek przez nie same za niemiły uznany, gdy go widzi znoszącego ze spokojem trud lub przeciwności, wtedy



będzie sobie miało za punkt honoru dorównać mu. Gdy dziecię widzi wkoło siebie praktykowaną dobroczynność bez frazesów, staje się miłosierne, tak samo znów przyzwyczajają się za przykładem otoczenia upajać pięknem natury i sztuki. Tylko żyjąc samemu pięknie, szlachetnie i umiarkowanie, przemawia się najskuteczniej do dzieci, a one tak są wrażliwe na wzór żywy, jak odporne na ucisk i kazania.

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

Nie stawiaj jego siłom moralnym i stopniowi rozwoju zbyt wielkich wymagań, lecz zachowaj proporcję odpowiadającą jego wiekowi; natomiast jego uciechy, upodobania, pracę darz tym samym szacunkiem, z jakim te sprawy traktują dorośli. Wychowanie wtedy stanie się nieskończenie prostszym i nieskończenie trudniejszym zadaniem niż obecna sztuczna pedagogika ze swą podwójną moralnością, jedną dla dzieci, drugą dla dorosłych, z których pierwsza jest nieraz sroższa i mniej wyrozumiała niż druga lub na odwrót.

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

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

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

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

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

Tak też być powinno, ale tylko pośrednio. W planie życia domowego, porządku, przyzwyczajęń życiowych, obcowania z ludźmi i wydatków istotnie względ na potrzeby dzieci i ich zdrowie główne winien zająć miejsce. W przeważającej jednak liczbie wypadków dzieci są ofiarą niekonsekwencji domu rodzicielskiego. Stają się uparte, nie zdobywając istotnej wolności; żyją pod naciskiem, który wcale z określonego programu nie wynika.

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

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

opowiada o swej bezdomności, osamotnieniu i smutku, zaczyna pojmować stan rzeczy, gdy ojciec i matka gorzko się nań żalą. Dlaczego rodzice osamotnieni zostają w domach, z których rozpierzchną się córki? Czemu dzieci ze swymi troskami, radościami i nadziejami do obcych się garną — czemu, słowem, dalsze życie boleśnie rozrywa stare i młode pokolenie, właściwie należące do siebie wzajemnie jak korzeń i kwiat? Mamy tu na myśli nie tylko rodziców z ludu lub prostych mieszczan, ale także rodziców wybitnie inteligentnych — tych ostatnich może najbardziej. Tamci dręczą swe dzieci w sposób naiwny, gdy ci mają w swym obłędzie nieskończenie rozumniejszą metodę. „Inteligentna” matka rzadko kiedy należy do owych artystek domowego ogniska umiejących, dzięki świeżości duszy i dobroci oraz wesołości, pracę powszednią zamienić w taniec ochoczy, a wypoczynek — w uroczystość. Takimi artystkami bywają niekiedy kobiety, które wcale egzaminów nie zdawały, nie zakładały stowarzyszeń i nie pisały książek. „Wykształcone” i „uspołecznione damy” w rolach matek nierzadko należą do tych, o których syn mówi z westchnieniem: „Jest to chyba prawo natury, że matka musi uczynić zawsze krok fałszywy, ile razy pragnie działać dla dobra synów... Jakżebych chciał mieć matkę umiejącą przez chwilę w milczeniu słuchać lub spokojem mnie natchnąć... swą miękką, delikatną dłonią zasłonić mnie od zewnętrznego świata... Ach, gdybym miał matkę, na której łonie mógłbym złożyć głowę i zadumać się”<sup>94</sup>.

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

Gabriela Reuter<sup>95</sup> wypowiada głęboką prawdę, iż tylko macierzyńska rezygnacja zdolna rozumem i dobrocią ochronić młodą istotę i dopomóc jej rozwinąć się według praw własnej natury. „Zrezygnowana” matka z radością oddaje najlepsze swe soki żywotne, duchowe i umysłowe siły — istocie tworzącej i kształtującej się, a następnie otwiera jej na oścież podwoje i w świat wypuszcza na jej własną drogę, nie żądając w zamian nic — ani wdzięczności, ani sławy, ani spojrzenia wstecz.

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

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

Bardzo ciekawą rzeczą jest śledzić starzejące się oblicze. To bowiem, co czas z twarzą człowieka uczynił, wykazuje najdowodniej, co człowiek uczynił z czasem. Wielu ludzi już w średnim wieku utyło lub schudło duchowo, zahartowało się lub wyschło i słusznie młodzież spogląda na nich okiem zimnym, nieprzychylnym. Młodzież bowiem przeczuwa, że istnieje młodość wieczna z duszą wielką, zdobytą w nagrodę za wewnętrzną pracę rozwojową. Ale daremnie upatrują dzieci nieraz tej drugiej, nieprzemijającej młodości u rodziców pochłoniętych marnościami świata i chwilowymi ważnostkami.

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

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

<sup>94</sup>Jest to chyba prawo natury... — Gabriela Reuter, *Pani Bürgelin i jej synowie*. [przypis redakcyjny]

<sup>95</sup>Reuter, *Gabriele* (1859–1941) — popularna dziewiętnastowieczna pisarka niemiecka. [przypis edytorski]

\*

Już wtedy, gdy, mając lat pięć, uwijałam sobie dzieciątko i ciężar jego dawał mi uszczęśliwiający wrażeń rzeczywistego macierzyńskiego trudu, zaczęłam rozmyślać nad wychowaniem mych przyszłych dzieci<sup>96</sup>. Zarówno wówczas, jak i dziś ideał mój wychowawczy zasadał się na tym, aby dzieci były wesołe i nie potrzebowały się niczego obawiać. Strach jest plagą dziecinnego wieku, a cierpienia dzieci wynikające z nieświadomionego kontrastu między nieograniczoną możliwością szczęścia a rzeczywistym traktowaniem tej możliwości jeszcze ją zaostrzają. Można wprawdzie odpowiedzieć, że życie w każdym wieku okrutnie się obchodzi z naszą możliwością szczęścia. Ale różnica między cierpieniami dorosłych związanymi z ich istnieniem a cierpieniami dzieci z woli dorosłych jest olbrzymia. Dzieci nie chce z rezygnacją znosić cierpienia, o których wie, że mu są przez dorosłych zadane. Im zaś silniej buntuje się dziecię przeciwko niekoniecznemu cierpieniu — tym lepiej. Tym niezawodniej bowiem kiedyś dążyć będzie do tego, by dla siebie i drugich twarą życiową konieczność naprawić i zmienić.

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

W dziatczkach małych  
Książątka widzimy,  
Lecz gdzież ci króle,  
Co z nich wyrość mieli?

Wiktor Rydberg

Rezultat taki nie wynika li tylko z tej tragicznej właściwości życia, że ono wysusza lub zamula własne źródła. Polega on na braku szacunku dla źródeł życia, które wychowawca w nowej istocie odkrywa. Póki ojciec i matka kornie nie schylą czoła przed majestatem dziecka; póki nie uznają, że słowo „dziecię” jest tylko synonimem wyrazu „monarcha”; póki nie odczują, że w postaci dzieciątka przyszłość drzemie na ich łonie, historia igra u ich stóp — póty nie pojmą, że również mało mają władzy narzucać prawa tym małym istotom, jak gwiazdom nowe tory wskazywać. Ale wówczas, gdy matka zadrży, przejęta czią dla nieznanego światów, jakie w otwartym spojrzeniu swego dziecka odkrywa, światów podobnych błyszczącemu kwieciku rozsianemu na ciemnym błękitnie niebios, gdy ojciec w synu uzna królewicza, któremu służyć winien w pokorze i wedle sił — wtedy dopiero dziecię osiągnie przynależne sobie prawa. Nie prawa czynienia drugich igraszką swych kapryśków, ale prawo życia pełnią silnej, dziecięcej indywidualności pod okiem ojca lub matki żyjących także według własnej woli życiem, z którego soków i sił dziecię czerpie obficie to, czego mu do rozwoju potrzeba.

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

\*

Zapytanie dowcipnisa, dlaczego właściwie ma coś uczynić dla potomności, gdy ta dla niego nic nie zrobiła, już od dawna żywo mnie interesowało. Czuję, że potomkowie bardzo wiele dla swych przodków uczynili, otwierając im nieskończony widnokrąg przyszłości poza powszedniością ich dążeń. Ale ludzkość sama przed sobą ów widnokrąg dotychczas zakrywała. Dopiero gdy nowe przeznaczenia ludzkości uznamy, zaczniemy

---

<sup>96</sup>Już wtedy, gdy, mając lat pięć, uwijałam sobie dzieciątko... — od pięcioletniej dziewczynki słyszałam raz następujące zdanie: „Kiedy będę miała dziecko, to nie będę mieszkala u mamusi, tylko bardzo daleko, żeby nam nikt nie przeszkadzał”. [przypis tłumacza]

bardzo ostrożnie dotykać przędzy duszy dziecięcej, widząc, iż z niego wysnuje się pasmo wchodzące w skład tkanki dziejowych wydarzeń. Wtedy uznamy, że każdy kamyczek, którym mącimy zwierciadlaną głębię dziecięcego ducha, będzie przez szeregi wieków coraz szersze zakreślał kręgi. Ojcowie nasi mimo naszej wiedzy i woli na dnie naszej istoty zaszczytali nam obowiązek naszych dalszych życiowych przeznaczeń. Przez potomków, których sami urobimy, możemy do pewnego stopnia wpłynąć na przyszłe losy pokoleń. Ponieważ ludzie odczują to wszystko w inny, nowy sposób i ujrzą to w oświeceniu religii rozwoju, wiek XX będzie stuleciem dziecka. Będzie nim podwójnie, raz dlatego, że rodzice wnkną nareszcie w duszę dziecka, następnie i dlatego, że dusza ta udzieli dorosłym swej czystości i prostoty. Wówczas dopiero społeczeństwo odrodzić się może.

\*

Pedagogia psychologiczna ma wysoki rodowód. Nie będę się jednak cofała do tych wzniosłych mistrzów nauczania, jak Sokrates i Chrystus, lecz zatrzymam się na progu naszych dziejów. W owym brzasku nowożytnej historii, w którym my dzisiaj, patrząc wstecz, widzimy tylko odrodzenie — choć wtedy kwiaty wiosenne wykwiwały wśród zwiędłych liści doby ubiegłej — zabrzmiało również hasło reformy wychowania, wydane przez wielkiego, a tak zbliżonego do nas duchem myśliciela — Montaigne'a<sup>97</sup> — sceptyka, który był zarazem takim czcicielem rzeczywistości. W jego *Essais*<sup>98</sup> i w jego *Listach do hrabiny de Gurson* spotykamy już wszystkie zasadnicze rysy przyszłego wychowania.

Montaigne wie już, że przyzwyczajenie może naturę przeobrazić, i dlatego za pierwsze zadanie wychowawcy uważa wpajanie właściwych nawyków. Jednakże obrzydzeniem go to przejmuje, gdy kara cielesna służy jako środek w tym celu, i zabrania żonie posługiwania się nią przy wychowaniu córki. Dalej z pogardą odzywa się o kuciu i pedanterii w nauczaniu, występuje przeciw metodzie „sączenia dzieciom w uszy tak, jak się w lejek nalewa”. Pedant — a gdyby żył w naszych czasach, powiedziałaby „pedagog” — napełnia pamięć, ale w rozsądku i sumieniu pustki zostawia, podczas gdy ważniejszą jest rzeczą, by uczeń miał „głowę dobrą” niż „głowę dobrze zapelnioną”. Trzeba uczyć dziecko tego właśnie, by samo zakosztowało każdej rzeczy, rozróżniało i wybór czyniło. Czasami trzeba mu drogę torować, czasem jednak trzeba jemu samemu ten trud pozostawić. Nie tylko należy mówić do ucznia, ale trzeba i jemu samemu kazać mówić; gdy tak pozwolimy dzieciom „krzątać się pod naszymi oczami”, będziemy mogli ocenić ich siły i do nich nauczanie przystosować; inaczej zagradzamy sobie drogę do wszelkiego wpływu.

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

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

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

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

Na samodzielnym przyswajaniu polega wedle Montaigne'a całe nauczanie. Nauczyciel powinien dziecku dostarczyć kwiatów, z których by miód wysysało, ale nie powinien dla niego tego miodu robić. Powinno ono nauczyć się wydawać sądy i własnymi je wyrażać słowami, nie zaś otrzymywać gotowe sądy i zdania — a to znowu jest przeciwieństwem współczesnych dążeń, objawiających się przy egzaminach i poprawianiu opraco-

<sup>97</sup>Montaigne, Michel, de (1533–1592) — jeden z najwybitniejszych francuskich filozofów doby odrodzenia, znakomity pisarz i pierwszy eseista. [przypis edytorski]

<sup>98</sup>Essais (1580) — po polsku wydane jako *Próby* w tłum. Tadeusza Boya-Żeleńskiego i Edmunda Cięglewicza. [przypis edytorski]

wań, a zmierzających do wymuszania z uczniów wyuczonych sądów i konwencjonalnych stylowych zwrotów. Naturalny, żywy, barwny sposób wyrażania myśli rozwadniany bywa poprawkami usiłującymi wyrobić poprawność i wyrabiającymi ją, ale niweczącymi to jedno, co jest jedynym rozsądnym celem nauki mówienia i pisania, mianowicie możliwość powiedzenia czegoś.

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

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

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

Z jakimże zdrowym lekceważeniem mówi on o tych uczonych, którzy gorliwiej się troszczą o objaśnienie komentatorów niż rzeczy samych, pisząc książki o książkach zamiast pisania dzieł nowych. Komentatorów roją się całe tłumy, podczas gdy autorów nam braknie, woła on już w owym czasie. Gdyby żył w naszej epoce, podwójnymi fosami i wałami obwarowałby tę wieżę, z której bronił swego stanowiska jako samodzielny myśliciel.

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

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

Montaigne pragnie, by nauczyciel rozszerzał duszę ucznia wszechstronnie i chronił ją tym sposobem od ciasnych egoistycznych i patriotycznych ograniczeń, od fanatyzmu i okrucieństwa. Cała przyroda i cały świat — oto księgi, w których uczeń winien nauczyć się czytać, a dopiero kiedy rzuci okiem na różnorodność i bogactwo zjawisk, niechaj się zabierze do studiowania tej nauki, którą sobie przyswoić pragnie. „Tym sposobem — mówi Montaigne — przez własny wysiłek umysłowy dziecko wzmocni swą duszę, tak jak swe mięśnie wzmacnia przez trudy fizyczne”. — Tylko przyzwyczajając je do badań i prób samodzielnych, nauczymy dziecko starannie dobierać argumenty, wytrwale ich bronić, ale również porzucić je, gdy lepsze napotka. Główną rzeczą jest nauczyć dziecko patrzeć i słuchać, a uczyć się od wszystkich i ze wszystkiego, nawet z głupoty; łaknąć wiedzy, dążyć do poznania swej epoki, swej ojczyzny oraz innych epok i innych krajów. Dopiero gdy nauczymy dziecko, co czyni je mędrszym i lepszym, możemy mu właściwych wiadomości udzielać, ponieważ zaś już wtedy sąd dziecka będzie rozwinięty, zdobywać je będzie z łatwością. Czasem dobrze jest dać do ręki dziecku książkę, aby ją zgłębiało samo; czasami musi mu nauczyciel dawać tylko dobrze przygotowany materiał, samą treść rzeczy. Przede wszystkim zaś młodzież powinna z mądrości życiowej, filozofii, „która, gdy ją właściwie pojmiemy, jest najweselszą, największą uciechą” — czerpać zdrowie duszy. „Cechą mądrości jest stała wesołość, a tej zawdzięczamy stały spokój umysłu. Rzeczywista prawda nie jest odstrasżająca, lecz piękna, odważna i natchniona; prawdziwą cnotę po tym poznać można, że jest lekka, pożyteczna i radością napełniona. Od najwcześniejszego dzieciństwa musimy uczyć dzieci sztuki życia nie przez dialektyczne zwroty, lecz przez zdrową mądrość życiową...”. Ta ostatnia dla Montaigne’a polega głównie na rozumnym i zdrowym użyciu życia. Nie mógł znieść tego, gdy dzieci zamęczano pracą lub oglupiano nauką... „Sala jadalna i ogród, sypialnia i towarzystwo, wrażenia poranku i wieczora — wszystko to może być materiałem do studiów, tj. do wytworzenia filozofii życia, która urabia myśli i nawyknięcia dziecka. Gry, ćwiczenia fizyczne, muzyka, taniec, polowanie,

konna jazda, fechtunek — wszystko razem składa się na wychowanie w tym samym stopniu co książka; razem z duchem trzeba i formę kształcić. Nie chodzi o to, by kształcić duszę albo ciało, lecz o to, by kształcić człowieka. Nie można nic uczynić dla jednego lub drugiego wyłącznie, lecz oboje trzeba uważać za podwójny zaprzęg u jednego powozu. Prędzej należałoby więcej robić dla ciała niż dla duszy, gdyż dusza więcej się uczy od ciała niż ono od duszy!”

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

Jak najostrzejszymi słowy potępia on okrucieństwo w szkole i system bizuna. Szkoły nazywa więzieniami, które przez kary wyprzedzające winy czynią dzieci przestępcami. „Nie różga, lecz kwitnące zielone gałęzie powinny się znajdować w szkole, która dziś, zamiast być przybytkiem radości, napełniona jest jękami i łkaniem poniewieranych dzieci”.

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

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

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

Posłuchajmy dalej znakomitych słów Montaigne’a, przesyconych miodem mądrości: „Przez wychowanie usuńcie gwałtowność i grubiaństwo, gdyż nic równie nieomylnie nie koślawi i nie poniża natury!... Jeśli chcemy, by nasz uczeń lękał się wstydu i kary, nie oswajajmy go z jednym i z drugim, lecz tak hartujmy, by się nauczył znosić mróz i upał, głód i te przeciwności, którymi gardzić powinien. Odzwyczajcie go od wygod i rozpieszczania w ubraniu i poślaniu, jedzeniu i picciu, hartujcie go, niech chłopak będzie silny i dziki!”. Obecnie hodowanie silnych i dzikich chłopców nie jest naszym celem. Celem jest urzędowy żłobek, a metoda szkolna — która na szczęście często chybia — dąży do hodowania wołów spokojnie w jarmie chodzących.

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

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

Łacinę i grekę kupujemy zbyt drogo, mówi Montaigne, choć sam nie myśli ich bynajmniej zaniedbywać, gdyż łacina do tego stopnia stała się dla niego ojczystym językiem,

że jej nawet nieświadomie używa. — Ale już i on uważał za niepotrzebną taką znajomość języków, której celem istotnym nie jest poznanie ich literatury!

Mogłabym jeszcze wytoczyć niejedną broń z tego arsenału przeciw błyskotliwości, konwencjonalizmowi i dogmatyczności. Jednak i to już wystarcza, by wykazać, jak dalece *Emil* Rousseau pochodził w prostej linii od Montaigne'a. Między tymi dwiema gwiazdami pierwszej wielkości błyskały we Francji i pomniejsze, jak Fénelon<sup>99</sup>, Rollin<sup>100</sup>, który był bezpośrednim poprzednikiem humanistycznych metod z Port-Royal<sup>101</sup>. Chcę tutaj tylko jeszcze wspomnieć o owej „naturalnej ewangelii wychowania”, jak Goethe nazywa *Emila* — Goethe, który w ogólnych zarysach otrzymał właśnie takie realne wychowanie, jakiego plan nakreślił Montaigne. Kobieta również i tutaj — M-me Épinay<sup>102</sup> — bezpośrednio spowodowała, iż Rousseau zabrał się do napisania książki o wychowaniu. We wspomnieniach jej zachowały się również niektóre jego energiczne wyrażenia, np. że wyuczamy dzieci takich rzeczy, których nie pragnęły wiedzieć i które zapominają jak najprędzej.

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

Poza tym w tej ewangelii naturalnej znajdujemy wszystko, czego potrzeba do zbawienia dziecka i jego wychowawcy przez wiarę w naturalny rozwój dziecka odpowiednio do jego wrodzonych skłonności. Jednakże widziany tylko w powiększeniu ideał jego wytrzymuje krytykę, chciał on bowiem przedstawić *wcielenie ideału* wychowawcy, a w tym celu musiał i stosunki idealizować.

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

\*

Nie rozwodząc się specjalnie nad pedagogami i psychologami, jak Basedow<sup>103</sup>, Pestalozzi<sup>104</sup>, Salzman<sup>105</sup>, Fröbel<sup>106</sup>, Comenius<sup>107</sup> i inni, zaznaczam tylko, że najwięksi pisarze

<sup>99</sup> *Fénelon, François* (1651–1715) — francuski pisarz, pedagog i duchowny. [przypis edytorski]

<sup>100</sup> *Rollin, Charles* (1661–1741) — francuski historyk i pedagog. [przypis edytorski]

<sup>101</sup> *Port-Royal des Champs* — klasztor pod Paryżem, w którym w XVII wieku rozwinęła się wpływowa myśl religijno-społeczna — jansenizm. [przypis edytorski]

<sup>102</sup> *d'Épinay, Louise* (1726–1783) — francuska pisarka, znana także z rozlicznych romansów, między innymi z Jean-Jacques'em Rousseau. [przypis edytorski]

<sup>103</sup> *Basedow, Johannes Bernhard* (1724–1790) — niemiecki pedagog oświeceniowy, założyciel ruchu filantropistów. [przypis edytorski]

<sup>104</sup> *Pestalozzi, Johann Heinrich* (1746–1827) — szwajcarski pedagog i pisarz, teoretyk nauczania początkowego. [przypis edytorski]

<sup>105</sup> *Salzman* — prawdopodobnie chodzi o Christiana Gotthilfa Salzmana (1744–1811), niemieckiego pedagoga, zwolennika ruchu filantropistów i założyciela szkoły w Schnepfenthal. [przypis edytorski]

<sup>106</sup> *Fröbel, Friedrich* (1782–1852) — niemiecki pedagog, propagator wychowania przedszkolnego; od jego nazwiska tzw. ogródki dziecięce, czyli pierwsze przedszkola, nazywano freblówkami. [przypis edytorski]

<sup>107</sup> *Comenius, właśc. Komenský, Jan Amos* (1592–1670) — czeski pedagog, duchowny protestancki, jeden z ojców nowoczesnej teorii wychowania. [przypis edytorski]

Niemiec, a mianowicie Lessing<sup>108</sup>, Herder<sup>109</sup>, Goethe, Kant<sup>110</sup> i inni, byli obrońcami wychowania naturalnego. Co do Anglii, to wiadomą jest rzeczą, iż John Locke<sup>111</sup> w dziele swym pt. *Kilka myśli o wychowaniu*<sup>112</sup> okazał się godnym zwiastunem Herberta Spencera, którego książka *O wychowaniu pod względem umysłowym, moralnym i fizycznym*<sup>113</sup> była najwybitniejszym dziełem pedagogicznym XIX wieku.

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

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

Nowa ta nauka psychologii dziecięcej została zapoczątkowana w Anglii przez Darwiną, ukształtowała się zaś w Niemczech dzięki Preyerowi<sup>114</sup>. Objęła ona studia nad wyrażeniami samych dzieci, nad wspomnieniami dorosłych z ich lat dziecięcych, bezpośrednie doświadczenia przedsiębrane celem zbadania fizycznego i psychicznego znużenia, wytrwałości, bystrości zmysłów, siły, szybkości i dokładności przy wykonywaniu prac fizycznych i umysłowych; zbadala zdolność spostrzegawczą, uczucia i pojęcia w rozmaitych fazach dzieciństwa; język dziecka, jego kojarzenie wyobrażeń itd. Przy studiach nad psychologią dziecka zaczęto ją nazywać psychologią *genetyczną*, poznawszy, że zasada biogenetyczna stosuje się zarówno do fizycznego, jak i psychicznego życia, a mianowicie że historia gatunku powtarza się w historii osobnika, co się wreszcie potwierdza przy badaniach lingwistycznych.

Psychologia dziecka zatem posiada takie znaczenie dla ogólnej, jakie embriologia ma dla anatomii. Z drugiej strony opisy dzikich ludów, np. w *Opisowej socjologii*<sup>115</sup> Spencera lub w *Antropologii ludów pierwotnych*<sup>116</sup> Waitza<sup>117</sup>, są w najwyższym stopniu pouczające dla należytego pojęcia psychologii dziecka. Tego rodzaju badania psychologiczne stały się dziedziną, w której czasy nowe dokonały najważniejszych zdobyczy. W wielkim wydawnictwie „*Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*” jeszcze do 1893 r. nie było rubryki specjalnej dla psychologii dziecięcej, ale pod rubryką psychologii indywidualnej wzmiankowano o 18 pracach poświęconych psychologii dziecka. Dopiero w 1894 r. powstaje osobna rubryka psychologii dziecięcej i wychowawczej i wciąż się bogaci; począwszy od 29 prac we wspomnianym roku, 78 w 1897 r., dochodzi do 106 w 1898 r., wzrastając stopniowo.

<sup>108</sup>Lessing, *Gotthold Ephraim* (1729–1781) — jeden z głównych niemieckich myślicieli oświeceniowych. [przypis edytorski]

<sup>109</sup>Herder, *Johann Gottfried, von* (1744–1803) — niemiecki pisarz i filozof, jeden z prekursorów nurtu *Sturm und Drang*. [przypis edytorski]

<sup>110</sup>Kant, *Immanuel* (1724–1804) — niemiecki myśliciel oświeceniowy, twórca filozofii krytycznej. [przypis edytorski]

<sup>111</sup>Locke, *John* (1632–1704) — angielski filozof oświeceniowy, nazywany ojcem liberalizmu. [przypis edytorski]

<sup>112</sup>*Kilka myśli o wychowaniu* — tyt. oryg. *Some Thoughts Concerning Education*, 1693. [przypis edytorski]

<sup>113</sup>*O wychowaniu pod względem umysłowym, moralnym i fizycznym* — tyt. oryg. *Education: Intellectual, Moral, and Physical*, 1891. [przypis edytorski]

<sup>114</sup>Preyer, *Wilhelm Thierry* (1841–1897) — niemiecki fizjolog i psycholog, prekursor psychologii rozwojowej. [przypis edytorski]

<sup>115</sup>*Opisowa socjologia* — tyt. oryg. *Descriptive Sociology*, 1873–1881. [przypis edytorski]

<sup>116</sup>*Antropologia ludów pierwotnych* — tyt. oryg. *Die Anthropologie der Naturvölker*, 1860. [przypis edytorski]

<sup>117</sup>Waitz, *Theodor* (1821–1864) — niemiecki psycholog i antropolog. [przypis edytorski]



W wielkich krajach kulturalnych badania te posiadają tak pierwszorzędnych pionierów, jak prof. Wundt<sup>118</sup>, Th. Ribot i inni. Niemcy mają dla nich najwybitniejszy organ w wyżej wspomnianym czasopiśmie, liczącym wśród swych współpracowników najznakomitszych fizjologów i psychologów niemieckich. Nadto w tymże kierunku posuwają się wydawane przez Wundta „Studia psychologiczne”, a także w części „Kwartalnik filozofii naukowej”. Francuzi posiadają założoną w r. 1894 przez Bineta<sup>119</sup> i Beaunis<sup>120</sup> „Année psychologique” oraz redagowaną przez Bineta „Bibliothèque de Psychologie et Pedagogie”. W Anglii wychodzi „Mind” oraz „Brain”.

W kilku miastach istnieją również specjalne laboratoria psychologii doświadczalnej, w których znajdują zastosowanie aparaty fizjologiczne oraz metody badania. Pierwsze niemieckie laboratorium powstało w Lipsku 1878 r. za staraniem Wundta, poza tym założono podobne w Getyndze, Bonn, Berlinie. Z instytutów psychiatrii Kraepelina<sup>121</sup> w Heidelbergu i Sommera<sup>122</sup> w Giessen wychodzą tego rodzaju prace. Francja posiada laboratorium psychologii doświadczalnej w paryskiej Sorbonie z Binetem na czele, Włochy zaś mają laboratorium w Rzymie.

Ameryka zajmowała się eksperymentalną psychologią z wielką gorliwością. W końcu roku 1894 istniało tam 27 laboratoriów psychologii doświadczalnej oraz 4 czasopisma. I Dania już laboratorium swe posiada. Zaliczyć tu wypada stowarzyszenia psychologii dziecięcej, z których parę powstało w Anglii i Ameryce, jedno zaś utworzyło się w Niemczech. Prace Pawła Flechsig<sup>123</sup> pt. *Mózg i dusza* (1894), tudzież *Umiejscowienie zjawisk duchowych* (1896), według zdań uczonych rzeczoznawców najwyższą mieć będą powagę w oczach przyszłych pedagogów. Cały szereg badań przeprowadzonych w Heidelbergu posiada ogromną wartość pomocniczą do oceniania pracy i wrażeń, jakie mózg opanować może. Już pewien uczony angielski zauważył, że dzięki obecnemu systemowi szkolnemu w przyszłości zbraknie ludzi zdolnych do oryginalnej twórczości, albowiem funkcje receptywne wyczerpują źródła zasilające mózg ze szkodą dla niektórych produktywnych. Jeżeli sąd ten nie okaże się gołosłownym frazesem, lecz pewnikiem fizjologicznym, to może wreszcie przestanie się trzeć oponę mózgową szmerglem, który szkolnym schematem nazywamy.

W naszym kraju walczy w obronie przeobrażenia pedagogiki w naukę psychofizjologiczną przyrodniczą profesor Hjalmar Öhrwall<sup>124</sup>. W referatach swoich, w których zdaje sprawę z własnych i obcych odkryć w dziedzinie psychologii, doszedł on między innymi do wniosku, potwierzonego już niezawodnie przez ogromną liczbę biednych dzieci w szkołach, a mianowicie że tak zwane ćwiczenia, jak gimnastyka, *slöjd*<sup>125</sup> itp., zgoła nie odpowiadają pierwotnemu założeniu stworzenia przeciwwagi dla przeciążenia umysłowego przez zmianę zajęcia, lecz są nowym dla mózgu wysiłkiem; że wszelka praca wykonywana w stanie zmęczenia jest nieekonomiczna zarówno pod względem ilości, jak jakości i rezultatów wprawy, że wypoczynek wreszcie powinien być po prostu wypoczynkiem, tj. swobodą czynienia tego, co się podoba, lub nierobienia nic. W sprawie strachu Öhrwall, podobnie jak Binet w swych badaniach nad tym przedmiotem, wykazuje, że kara cielesna, groźby i szyderstwa wyrabiają tylko tchórzostwo, a będąc środkiem deprymującym, osłabiającym energię, zasługują na potępienie, że zaś strach daje się przezwyciężyć przez wzmocnienie systemu nerwowego i, co za tym idzie, charakteru. A osiągnąć cel można, unikając wszelkiego zbytecznego straszenia i przyzwyczajając dzieci łagodnie i spokojnie do tego, by się nauczyły znosić nieuniknione przykrości i niebezpieczeństwa.

<sup>118</sup>Wundt, Wilhelm (1832–1920) — niemiecki psycholog i filozof. [przypis edytorski]

<sup>119</sup>Binet, Alfred (1857–1911) — francuski psycholog. [przypis edytorski]

<sup>120</sup>Beaunis, Henri-Etienne (1830–1920) — francuski fizjolog i psycholog. [przypis edytorski]

<sup>121</sup>Kraepelin, Emil (1856–1926) — niemiecki psychiatra. [przypis edytorski]

<sup>122</sup>Sommer, Robert (1864–1937) — niemiecki psychiatra, założyciel Deutsche Gesellschaft für Psychologie. [przypis edytorski]

<sup>123</sup>Flechsig, Paweł, właśc. Flechsig, Paul Emil (1847–1929) — niemiecki psychiatra i neuropatolog. [przypis edytorski]

<sup>124</sup>Öhrwall, Hjalmar (1859–1929) — szwedzki lekarz, autor badań z zakresu psychologii i eugeniki. [przypis edytorski]

<sup>125</sup>slöjd (szw.) — prace ręczne, wprowadzone po raz pierwszy do szkół w Finlandii w 1865 roku przez Una Cyngaecusa. [przypis edytorski]

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

#### BEZDOMNOŚĆ

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

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

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

Pragnę tylko wskazać drugorzędą przyczynę złego, na którą nie zwrócono dostatecznej uwagi. Przyczyną tą jest wzmagająca się we wszystkich warstwach towarzyskich — bezdomność. Nie dość bowiem mieszkać u rodziców, by mieć istotnie dom rodzinny. U nas, jak wreszcie i wszędzie, pożytku rodzinnemu w klasach roboczych stoi na przeszkodzie praca pozadomowa matek, w sferach zaś wyższych coraz to potęgująca się liczba rozrywek i obowiązków publicznych.

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

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

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

Wszystko to jest prawdą, ale niejedno z tego przyczynia się nieraz tylko do wzmożenia bezdomności, o której mówię. Im bardziej rozwija się szkoła, tym więcej składa się na nią całkowite nauczanie dziecka i tym więcej godzin dziennych wskutek tego pochłania. Szkoła obecnie naucza i takich prostych przedmiotów, których by się wybornie każda matka podjąć mogła, a mianowicie obznajmiania dzieci z piśmiennictwem swojskim i robotami ręcznymi. Im więcej sportów wywołuje troska o fizyczny i duchowy rozwój dziecka, sportów, tak znakomitych zresztą, jak gimnastyka, tenis itp., tym więcej

dzieci oddalają się od swego domowego ogniska; jeśli zaś są w domu, to lekcje i pisemne zadania nie pozwalają im przestawać z ojcem i matką, nawet gdy ci ostatni wyjątkowym trafem są w domu.

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

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

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

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

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

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

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

Niechaj rodzice, ile chcą, o pilności rozprawiają — zawsze jednak lepiej byłoby tego przedmiotu nie poruszać, jeśli ich miłość pracy nie sprawdza się w czynie. To samo da się powiedzieć o przestrożach i kapryśnych zakazach w kwestii dziecięcych uciech i rozrywek; nie odnoszą one skutku, jeśli rodzice nie przyświecają żywym przykładem. Z drugiej strony smutne częstokroć wynikają skutki, gdy rodzice przed dziećmi ukrywają, że się tego lub owego wyrzec muszą, gdy siebie wszystkimi troskami obarczają, aby ich dzieciom oszczędzić, gdy się zapracowują, żeby tylko nie podejrzewano, iż nie są w stanie sprawić im wszystkiego, co towarzysze ich posiadają, lub dostarczyć rozrywek, w jakie opływają dzieci bogate.

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

Najsilniejsza moralnie i najochotniejsza do szczerzej pracy młodzież wyrasta w domu, gdzie rodziców i dzieci obowiązują równe prawa i łączy wspólna praca, zarówno jak rodnictwo starsze i młodsze; gdzie rodzice, stając się dziećmi przy dzieciach, młodymi przy młodych, bez nacisku młodzież tę wspierają, podczas gdy ona dojrzewa na ludzi dzięki temu, że postępują z nią stale jak z ludźmi. W takim domu nie istnieją osobne rozporządzenia dla dzieci, nie są one uważane za jakieś istoty odrębne od rodziców gatunku, lecz

przeciwnie, rodzice *zdobywają* sobie szacunek dzieci tym, że żyją prawdą i szczerością, że postępują tak, aby dzieci mogły wniknąć w ich działalność i dążenia, w ich radości i smutki i nieomal w ich błędy i omyłki. Dzieci nie otrzymują wszystkiego w postaci darowizny, wedle sił swoich muszą one brać udział w domowych zajęciach i uwzględniać rodziców, służbę oraz siebie nawzajem; mają obowiązki i prawa równie niewzruszone jak te, które wiążą starszych, i doznają szacunku, szanując nawzajem innych. Codziennie stykają się z rzeczywistością; mogą istotnie pożytecznie pracować, a nie tylko na pozór, zdobywają się na własne rozrywki, własne dochody, narażają się nawet na nieuchronną karę, będącą nieraz naturalnym ich postępowania wynikiem, któremu nie zapobiegają rodzice. W domu takim nigdy nie wydadzą rozkazu bez przytoczenia zasady, o ile ta już zrozumiana być może, i w ten sposób dzieci od lat najwcześniejszych zaczynają się poczuwać do odpowiedzialności. Zakazy są rzadkie, lecz nieugięte, albowiem spoczywają na stałej zasadzie, nie zaś na kaprysie. Ojciec i matka czuwają nad dziećmi, ale ich nie pilnują, a względna swoboda uczy je korzystać z zupełnej, gdy tymczasem ograniczenia i kontrola powołują do życia nieszczerść i słabość. Stara jedna prosta kobiecina, utrzymująca się z pensjonariuszy, była jedną z najlepszych wychowawczyń, jakie kiedykolwiek widziałam. Metoda jej polegała na tym, że chłopców kochała i *wierzyła w nich*; starali się tedy na to jej zaufanie zasłużyć.

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

Z lat dziecięcych i domowego życia fińskiego poety Runeberga<sup>126</sup> opowiadają, że matka jego, zapraszając towarzyszy syna, aby tańczyli, ile zechcą, mówiła: „Jeśli wam się pić zachce, to bierzcie wodę ze stągiewki, a kubek wisi obok” — a staruszka, która przytacza ten szczegół, dodaje, iż weselszych zabaw nie widziała nigdy. Otóż tej dawnej szlachetnej odwagi niepozowania na coś lepszego, niż się jest naprawdę, nie dostaje dzisiejszym rodzinom, brak odwagi zaś pociąga za sobą brak rzeczywistej uciechy.

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

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

Zupełnie nie miałam tu zamiaru pozbawić spraw publicznych lub życia towarzyskiego współudziału i wpływu rozumnych i myślących kobiet, pragnęłam tylko zwrócić uwagę na obecne przeciążenie obowiązkami społecznymi i towarzyskimi tych kobiet, których nieobecność w domu oddziałuje tak ujemnie na życie rodziny. W naszych czasach, zarówno jak we wszelkich innych, dobre ognisko domowe stworzyć mogą jedynie tacy rodzice, którzy przejęci są religijną ciężką dla jego świętości.

<sup>126</sup>Runeberg, John (1804–1877) — fiński poeta romantyczny, autor hymnu Finlandii; pisał w języku szwedzkim. [przypis edytorski]

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

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

Zwykle po ukończeniu szkoły rozpoczyna się kurs nowych studiów, w którym cała różnica metody polega na tym, że miksturę pochłania się łyżkami wazowymi.

Gdy młodzież wyjdzie z tej kuracji, zwykle jej umysłowy apetyt i zdolność trawienia tak znikną, że raz na zawsze straci ona możliwość istotnego przyswajania pokarmów. Niektórzy w dziedzinie rzeczywistości szukają ucieczki przed tymi wszystkimi fikcjami, rzucając w kąć książki i poświęcając się jakiemukolwiek zadaniu praktycznego życia. W każdym razie lata szkolne są mniej więcej stracone. U tych, którzy się kształcą dalej, wiadomości zdobyte są zwykle kosztem osobistych uzdolnień: przyswajania, rozważań i krytycyzmu, daru spostrzegawczego, fantazji, jeżeli zaś ktoś zdołał to wszystko ocalić, to stało się to zwykle na odwrót, kosztem wiedzy. Zmniejszenie naturalnej inteligencji, siły roboczej, zdolności przyswajania jest zwykłym rezultatem dziesięcio- lub dwunastoletniego szkolnego kursu. Ziarno głębokiej prawdy leży w tym francuskim żarcie: „Mówisz, że nigdy nie byłeś w szkole, a jednak jesteś tak bezdennie głupi?”

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

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

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

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

Jednakże tak jak pewne proste składniki żywności zawarte są w każdym pokarmie, istnieje pewne proste składniki umiejętności, będące podstawą każdej nauki. Pisanie i czy-

tanie w języku ojczystym, początki rachunków, geografii, nauk przyrodniczych i historii musi szkoła uważać za obowiązującą podstawę do dalszych, bardziej samodzielnych studiów.

Właściwą szkołę, do której by wstępowały dziewięcio- lub dziesięcioletnie dzieci, wyobrażam sobie jako rzeczywistą szkołę zbiorową. Sposób nauczania opierać by się musiał na szerokim, spokojnym, pogładowym traktowaniu przedmiotów i na samodzielnej czynności dzieci, co dziś przy pośpiechu, nagleniu i nadmiarze abstrakcji jest po prostu rzeczą niemożliwą. Jest to następstwo odczytywania kursów, nadmiaru nauczania i formalizmu, które ze szkół męskich przeniknęły do żeńskich, ze szkoły elementarnej do ludowej, aż opanowały wszystkie i wywołują ogólne narzekania, ale tylko przez radykalną reformę mogą być usunięte.

Dalej, nauczanie powinno być w ten sposób ugrupowane, by pewne przedmioty przypadły na wcześniejsze pory, by inne odkładano na późniejsze. Nie tylko należałoby przy tym uwzględnić psychologiczny rozwój dziecka, lecz niektóre przedmioty do pór roku stosować.

W końcu szkoły te powinny być przeznaczone dla dzieci do lat 15 lub 16, tak by młodzież później mogła się brać do praktycznego życia albo przejść do szkół uzupełniających lub specjalnych. Warto by nawet wprowadzić zwyczaj, polecany przez Grundtviga<sup>127</sup>, mianowicie by między okresem szkolnym a dalszymi studiami wprowadzić jakiś rok wypoczynku. Dziewczęta zwłaszcza mogłyby wtedy ze spotęgowanymi siłami fizycznymi i pragnieniem wiedzy powracać do nauki. Dziś ogólne doświadczenie stwierdza, że żądza wiedzy nawet u zdolnej młodzieży słabnie, gdy ta bez przerwy od szóstego do osiemnastego lub dwudziestego roku życia oddaje się studiom naukowym.

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

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

W jakież jednak sposób osiągnano zawsze reformy? Oto najprzód musiało powstać w społeczeństwie silne niezadowolenie z istniejącego stanu rzeczy. Tymczasem to niezadowolenie nie jest jeszcze dość silne, zwłaszcza po stronie rodziców. Dzieci współczesne zaczynają się nim przejmować: mam też nadzieję, że jeżeli nie wcześniej, to reforma nastąpi wtedy, gdy one zostaną ojcami, matkami, nauczycielami.

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

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

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

<sup>127</sup> Grundtvig, Nikolai Frederik Severin (1783–1872) — duński pisarz romantyczny, pedagog i reformator szkolnictwa, twórca uniwersytetu ludowego. [przypis edytorski]

W ten sposób urządzona szkoła ogólna jest może najważniejszym środkiem do rozstrzygnięcia w sposób mniej jednostronny, a bardziej ludzki kwestii moralności i małżeństwa, kwestii kobiecej i robotniczej. Z tego punktu widzenia szkoła ogólna staje się czymś więcej niż kwestią pedagogiczną, gdyż kwestią bytu dla społeczeństwa.

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

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

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

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

Szkoła ta dążyłaby najprzód do tego, by indywidualne zdolności zawczasu odkrywać i zwracać ku specjalnym studiom. Po wtóre, starałaby się i o to, by dla jednostek pozbawionych wybitnych zdolności indywidualnych wynaleźć taki sposób nauczania, aby i ich indywidualność, ich duchowa sprężystość mogła się rozwinąć i wzmocnić. Warunek ten zaś jest nieomal ważniejszy niż pierwszy, gdyż w parze z wybitnymi zdolnościami idzie zwykle i większa samozachowawcza energia, podczas gdy mniej uzdolnione i bardziej do przeciętnych zbliżone jednostki — stanowiące wszędzie większość — tym łatwiej obalamuca wielostronność i różnorodność przedmiotów i tym łatwiej gasi ich indywidualność szablony dzisiejszych systemów.

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

Można by dojść do tego przez taki rozkład nauczania, że żywe, samodzielne studia pod kierunkiem nauczyciela stanowiłyby normę, a wykład nauczyciela rzeczą rzadką, święteczną — nie zaś chleb powszedni.

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

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

*Wczesna specjalizacja tam, gdzie istnieją wybitne zdolności indywidualne;  
Skoncentrowanie nauczania na pewnych przedmiotach w pewnych okresach;  
Samodzielna praca w ciągu całego wieku szkolnego;  
Zetknięcie się z rzeczywistością we wszystkich fazach nauczania* — oto cztery kamienie węgielne nowej szkoły.

Daleki jest jednak czas, w którym szkoły państwowe na takiej podstawie budować zaczęły. Toteż to, co następuje, nie będzie się odnosiło do powyżej zaznaczonych wielkich przeobrażeń szkolnego systemu, lecz do tych ulepszeń, które by już i dziś zaprowadzić można.

Gdybyśmy, tak jak się to już dzieje we Francji, wyuczanie się lekcji przenieśli do szkoły, a dzieciom co tydzień dali cały dzień wolny, mogłoby już teraz wejść w zwyczaj samodzielne studiowanie w domu, czytanie utworów beletrystycznych, opisów podróży

itp., polecanych przez nauczyciela w związku z nauką szkolną.

Domowe odrabianie lekcji ma być spokojem, nie popierając samodzielności, gdyż odbywa się ono za często przy zbyt łaskawym, a często niedorzecznym współudziale rodziców. W szkole z reguły odrabiano by zadania bez pomocy, samodzielnie i szybko.

W szkole można by oznaczyć czas dla studiów dobrowolnie obranych w ten sposób na przykład. W klasie złożonej mniej więcej z 12 uczniów (w klasach liczniejszych nie może być mowy o rozsądnej i osobistej metodzie nauczania) znajduje się np. trzech uczniów o wybitnej skłonności i uzdolnieniu — jeden do historii, drugi do matematyki, trzeci do języków; dwóch o wybitnym braku zdolności — jeden do matematyki, drugi do języków; pozostałych siedmiu posiada równomierne uzdolnienie przeciętne. Trzej pierwsi powinni by w ciągu całego semestru o pewnych godzinach, na samodzielne studia przeznaczonych, zagłębiać się w swój ulubiony przedmiot; pierwszy czytałby dzieła historyczne o epoce, o której na lekcji historii była mowa, drugi poświęcałby ten sam czas matematyce, trzeci czytałby książki w obcych językach. Siedmiu przeciętnie uzdolnionych mogłoby ten czas spędzić na czytaniu lub robotach ręcznych. Tym sposobem każdy otrzymałby odpowiedni dział historii, matematyki, języków, lecz ci, co się tymi przedmiotami interesują specjalnie, mogliby w nie wniknąć głębiej. Gdyby zaś miał się znaleźć jeden uzdolniony wybitnie w trzech kierunkach równocześnie, musiałby się oddawać samokształceniu w domu, o ile by gruntowniejsze studiowanie jednego przedmiotu nie mogło drugiego zastąpić. Nareszcie ci, którzy by okazywali specjalny brak zdolności do pewnych przedmiotów, mogliby zupełnie być od nich zwolnieni i w ich miejsce uczyć się czego innego albo w godzinach samodzielnych studiów mieć zupełną rekreację, albo też używać ich na to, by przy pomocy nauczyciela dopełniać swe braki i podążać za poziomem klasy.

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

Potrzeba by jeszcze innego rodzaju koncentracji, mianowicie nie należałoby rozszepiać każdego przedmiotu na specjalne działy, lecz na przykład w historii obejmować i historię literatury, historię kościelną itd. Początkowa geografia powinna by obejmować i pewną część nauk przyrodniczych, a historię sztuki należałoby z jedną i drugą łączyć. Wreszcie inna jeszcze, nie mniej ważna koncentracja, polegałaby na tym, że we wszelkich kursach miało by się na oku główne punkty, poświęcając mnóstwo drobnych szczegółów, które — przy coraz bogatszej treści każdej nauki — zwiększają się z pokolenia na pokolenie, stanowiąć kłopotliwy bagaż „rzeczy dla wykształconego człowieka niezbędnych”. Kwitnący dziś w sposobie nauczania rodzaj metodyki powinien zostać zniesiony. Dwa obecnie obowiązujące środki: staranne przestudiowanie ustne i staranne przygotowywanie następnej lekcji, musiałyby być zrozumiane i przeplatane innymi metodami, zależnie od wieku uczniów, rodzaju przedmiotu i uzdolnienia ucznia, a nawet od części przedmiotu. Raz nauczyciel w żywy, poglądowy sposób przedstawiłby pewną epokę, osobistość, kraj lub zjawisko przyrody, innym razem poprzestałby na wskazaniu czytania jakiejś pracy lub jakiegoś źródła dotyczącego danego przedmiotu, kiedy indziej znowu domagałby się pisemnego lub ustnego sprawozdania ze swego wykładu lub rzeczy przeczytanej. Na lekcji wypełnionej udzielaniem faktów uczeń czasami notowałby je, czasem z pamięci powtarzał. Czasem znów zadane ćwiczenie byłoby w ciągu lekcji przedmiotem wyjaśnień dla nauczyciela, a innym znów razem wykonywano by takie ćwiczenie bez uprzednich wyjaśnień na temat, który by uczeń mógł samodzielnie opanować, przyswoić i opracować. Niekiedy można by zadanie skutecznie w krótkim czasie, dziś na jutro, czasem znów wymagałoby ono dłuższego czasu.

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

Wiemy bowiem wszyscy, że tylko te książki głębsze wywarły na nas wrażenie, które czytaliśmy swobodnie, sami obierając sobie czas, miejsce i nastrój chwili. Ponieważ zaś w tym wypadku chodzi o wrażenie, nie o wiadomości, swoboda jest tu jeszcze ważniejszą rzeczą niż gdziekolwiek. Samodzielność ucznia może o tyle zyskać oparcie, że nauczyciel,



jak się to np. dzieje we Francji, naprzód objaśni jakiś wyraz lub jakiś fakt, który by w ciągu czytania trudno było zrozumieć, lub że odczytawszy jakiś wiersz głośno, rozbudzi chęć do bliższego zaznajomienia się z dziełami poety. Największe wrażenie robi utwór poetycki, gdy przychodzi niespodziewanie. Gdy np. lekcja historii kończy się tym, że nauczyciel odczyta jakiś poemat historyczny dotyczący danego faktu, to uczniowie nie zapomną już nigdy ani poematu, ani epizodu historycznego, choćby zapomnieli o wszystkim innym. Ale próbki poezji odczytywane na lekcjach literatury wpadają jednym uchem, a drugim wypadają.

Sposób szczególnego zastosowania takiej na samodzielnej pracy ucznia opartej nauki wynikać musi naturalnie z indywidualności nauczyciela. Wyobrażam sobie na przykład, że nauczyciel historii nie powinien opisywać przedhistorycznej epoki, lecz dać uczniom do ręki dobre a przystępne dzieło i zwiedzać z nimi odnośne muzea. Następnie mógłby się domagać pisemnego referatu, który by uczeń ilustrował rysunkami typowych zabytków starożytnych. Następnie mógłby sam podać porównawczy przegląd jednej epoki u rozmaitych ludów, a wreszcie, o ile by miał do czynienia z uczniem bardzo żądnym wiedzy, dać mu do ręki dzieło o człowieku pierwotnym. Każdy nauczyciel i każda nauczycielka może sobie łatwo utworzyć analogiczną metodę nauczania swego własnego przedmiotu. Nauczycielka geografii na przykład, która uczy o Syberii, mogłaby polecić uczniom dobry i ogólny opis tego kraju do samodzielnego odczytania; tym zaś, którzy by się nim żywiej zainteresowali, dałaby opis podróży na Syberię Dostojewskiego<sup>128</sup>, *Zapiski z martwego domu*<sup>129</sup> itp. Gdy nauczyciel historii opowiada dzieje Napoleona, mógłby nauczyciel francuskiego języka czytać na lekcji takie dzieło, jak *Grandeur et servitude militaire*<sup>130</sup> de Vigny'ego<sup>131</sup>; równocześnie z nauką dziejów walk Holandii o niepodległość można by czytać dzieło Motleya<sup>132</sup> o tym temacie, *Egmonta*<sup>133</sup> Goethego lub *Don Carlosa* Schillera<sup>134</sup>. Można by o takim planie naukowym napisać całą książkę, przedstawiając, jak różne działy wiedzy mogą się dopełniać, jak historia, geografia, literatura i sztuka spleść się mogą w całość tak samo, jak z drugiej strony geografia z naukami przyrodniczymi, i jak skutkiem tego nauczyciele rozmaitych przedmiotów mogliby zgodnie sobie pomagać w udzielaniu uczniom pełniejszego zasobu wiedzy.

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

Każdy, kto dzieciom opowiadał bajki, mógł się przekonać, że najbardziej pociągają dzieci epiczny spokój, jasna pogładowość w bajkach, ich niewzruszony obiektywizm. Każde opowiadanie, które ma uwagę dzieci przykuwać — czy czerpane z historii skandynawskiej, klasycznej czy z biblijnej — musi tę właściwość bajek zachować. Nikt tak nie zdoła zająć dzieci opowiadaniem bajek jak stare niańki. One nigdy nie zaniedbują ani jednego

<sup>128</sup>Dostojewski, *Fiodor* (1821–1881) — wybitny pisarz rosyjski, autor m.in. *Zbrodni i kary*. [przypis edytorski]

<sup>129</sup>*Zapiski z martwego domu* — powieść opisująca pobyt na katordze z perspektywy skazańca. [przypis edytorski]

<sup>130</sup>*Grandeur et servitude militaire* (1835) — wydane po polsku w 1922 roku jako *O niewoli i wielkości służby wojskowej* w tłumaczeniu Jadwigi Sienkiewiczówny. [przypis edytorski]

<sup>131</sup>Vigny, *Alfred*, *de* (1797–1863) — francuski pisarz romantyczny. [przypis edytorski]

<sup>132</sup>Motley, *John Lothrop* (1814–1877) — amerykański pisarz, autor dwóch dzieł poświęconych historii Holandii: *The Rise of the Dutch Republic* i *The United Netherlands*. [przypis edytorski]

<sup>133</sup>*Egmont* — sztuka Goethego z 1788 roku, poświęcona walce Lamorała Egmonta z hiszpańskimi rządami w Niderlandach. [przypis edytorski]

<sup>134</sup>Schiller, *Friedrich, von* (1759–1805) — niemiecki poeta romantyczny, przedstawiciel nurtu *Sturm und Drang*. [przypis edytorski]

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

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

Można to sprawdzić, opowiadając dzieciom najprzód prawdziwą bajkę ludową, a potem tę samą przerobioną przez Andersena<sup>135</sup>; z małymi wyjątkami pierwsza wyda się im piękniejsza.

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

Najprzód pytają się, czy bajka jest długa, w nadziei że będzie piękna; tej samej bajki słuchają chętnie, Bóg wie ile razy; nieświadomie okazują potrzebę gruntownego przyswajania, o ile to, co im podajemy, odpowiada ich fazie rozwoju. To rozciąga się w równej mierze na wszystkie przedmioty. Znam dzieci, które nie cierpiały *Wyboru opowiadań* z Biblii, gdy go im czytano na wstępie do ранnego nabożeństwa, ale czytywały Nowy Testament dla przyjemności; takie, których pedagogicznie ułożone wypisy nie zdołały zainteresować skandynawską mitologią, ale wpadały w zachwyt, gdy im treść samej *Eddy*<sup>136</sup> opowiadano. I w tym względzie małe dzieci są podobne do dużych, tj. do artystów. Fantazja dziecka domaga się pełnych, całkowitych głębokich wrażeń jako materiału dla swej niezmiernie pracowitej obrazowania i przeobrażania. Jeżeli zaś jego zdrowej zmysłowości nie nadwyrężył narzucony mu z zewnątrz dualizm, to zdumiewająco trafnym instynktem wybiera to, co zdrowe, czyste a piękne, odwracając się od tego, co niezdrowe, szpetne i pospolite.

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

Zmienność dziecka przy zabawie, czytaniu i robocie nie jest bynajmniej tak powszechnie charakteryzującym je rysem, jak się ogólnie sądzi. Charakteryzuje ona tylko te dzieci przede wszystkim, których lektury i zabawy nie odpowiadają ich skłonnościom; zmienność ta jest pewnym rodzajem naturalnej samoobrony przed nieświadomionymi ujemnymi wpływami.

W tym, co dotyczy humoru przy opowiadaniu bajek, przekonujemy się, że dzieci głównie wrażliwe są na komizm sytuacji, bynajmniej nie przemawia do nich humor oparty na głębszych duchowych przeciwieństwach, a najmniej ironia. Jeżeli opowiadanie, czerpane z ich własnego światka, ma je zająć, musi ono być tak samo jak bajka pełne życia, ruchu i niespodzianek, przedstawione szeroko i naiwnie, bez widocznych tendencji. Książki dla dzieci, które im pozostawiają wrażenie i wspomnienie na całe życie, zawsze w tym lub owym kierunku odpowiadają powyższym warunkom. Co do reszty, to inne

<sup>135</sup>Andersen, Hans Christian (1805–1875) — duński pisarz, autor znanych baśni. [przypis edytorski]

<sup>136</sup>Edda — najstarszy zabytek literatury skandynawskiej. [przypis edytorski]

wrażenia szybko je w pamięci zatrą i przesłonią, co jednak nie sprawi, że staną się nieszkodliwe, tak samo jak obicie zawierające w sobie arsenik nie stanie się nieszkodliwe za sprawą nowych na nie naklejonych warstw papieru. Charakter humoru dzieci łatwo sprawdzić za pomocą próby. Można dzieciom opowiadać najśmieszniejsze psychologiczne anegdoty dziecinne, a 99 na sto zawoła tylko: „Ach, jakie to głupie!”, podczas gdy głupiotkie opowiadanie opisujące sytuację pobudza je do wybuchów śmiechu.

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

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

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

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

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

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

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

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

rozstrzępieniu, jeśli ono tylko nie okazuje się niezbędne.

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

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

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

Jednakże celem całego nauczania, zarówno tu, jak w szkole, nie powinien być egzamin i dyplom, gdyż te należałoby wytepić z powierzchni ziemi. Celem nauczania winno być, by uczniowie sami z pierwszej ręki zdobywali wiadomości, odbierali wrażenia, tworzyli sobie poglądy, pracą dobijali się umysłowych rozkoszy, a nie jak dziś, gdy bez trudu słuchają, nieraz ospale, zapominając szybko, „zajmującego wykładu” pięciu profesorów o pięciu przedmiotach co rano. Fakty każdemu wymykają się z pamięci, a najszybciej tym, którzy się kształcili wedle systemu mikstur łykanych po łyżeczce. Na szczęście jednak wykształcenie nie jest jedynie znajomością faktów, lecz wedle znakomitego paradoksu „tym, co pozostaje, gdy zapomnimy o tym, czego nas uczono”.

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

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

Tylko ten, komu nauka otworzyła oczy na wielką całość bytu, na związek między naturą a życiem ludzkim, czasem terażniejszym a przeszłością, ludami a ideami — wykształcenie swe stałe posiadać będzie. Tylko ten, kto dzięki umysłowemu pokarmowi, który sobie przyswoił, jaśniej widzi, goręcej czuje, bogactwo życiowe obejmuje w całości, zdobył istotne wykształcenie. Mógł je zdobyć w najmniej prawidłowy sposób, przy kominkowym ogniu czy na łące, na wybrzeżu morskim lub w lesie, mógł je czerpać ze starych szpargałów lub też żywcem z przyrody, można w nim niejedną lukę lub jednostronność wykazać — ale jakże ono będzie żywe, osobiste i bogate w porównaniu z tym, jakie zdobywają w ciągu piętnastoletniego kursu ci, co z zamkniętymi ustami na obcych polach zboże młóć.

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

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

\*

Pierwszym moim marzeniem jest, by ogródek dziecięcy<sup>137</sup> i szkołkę przygotowawczą wszędzie zastąpiło nauczanie domowe.

Nie ulega wątpliwości, że cały ten ruch, któremu powstanie swe zawdzięcza *Dom Pestalozziego i Fröbela* oraz inne na jego wzór stworzone instytucje, wywarł wpływ głęboki, gdyż wykształcił lepsze wychowawczynie. Uważam jednak za wielką klęskę wzmagającą się wciąż skłonność do uważania żłobka, ogródka dziecięcego i szkoły za ideał wychowawczego systemu. W każdej dyskusji o pracy kobiet na polu życia publicznego słyszymy głosy, że ten system właśnie zwalnia matki od pielęgnowania dzieci, a dzieci od nieumiejętnej pieczy matek, otwierając tym ostatnim drogę do pozadomowej pracy. Pewna amerykańska autorka<sup>138</sup> proponuje drogę pośrednią, mianowicie że każda w pedagogiczne zdolności wyposażona matka zajmie się kółkiem dzieci cudzych razem z własnymi. Jednakże dola dzieci biednych, wzrastających w zakładach wychowawczych, którymi kierują ich rodzice, poucza dostatecznie, ile w takim razie przypada w udziale rodzonym dzieciom, a także poucza nas o tym dola biednych rodziców, którzy cierpieli nad tym, że w takich warunkach własnym dzieciom wystarczać nie mogli.

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

W wielu wypadkach potwierdzają się i dziś jeszcze przed stu laty wypowiedziane słowa Mary Wolstonecraft<sup>139</sup>: „Jeżeli nierozsądne i ciemne matki nie podkopią zawczasu fizycznego rozwoju dzieci, to gubią je psychicznie przez nieumiejętne wychowanie, a gdy w ciągu pierwszych sześciu lat — tj. w czasie, który rozstrzyga o całym dalszym rozwoju ich charakteru — dzieci pozostawione są w rękach sług, których powagę podkopujemy ze swej strony przez cały sposób ich traktowania, to później oddajemy je szkole i żądamy, by ona poskramiała wybryki, którym czujność matek powinna była zapobiec, ta zaś poskramia je środkami stanowiącymi źródło wszelkich występków!”. Ponieważ jednak wypadki takie są jeszcze bardzo częste, ponieważ zawsze trafiać się będą matki pozbawione zdolności pedagogicznych, byłoby przedwczesnym przypuszczeniem, gdybyśmy uwierzyli, że większość kobiet wykształcić by można na wychowawczynie, o ile to właśnie uznamy za cel rozwoju kobiety. Jednym z zadań przyszłości będzie wykształcenie nowego pokolenia matek, które by wyzwoliły dzieci z systemu ogródków fröblowskich. Dzisiaj sądzimy, że kształcimy ludzi, gdy już dwu- i trzyletnim dzieciom każemy żyć w gromadzie, w gromadzie występować, pracować według planu i gromadnie wykonywać wciąż te same bezsensowne robotki; w ten sposób musztrujemy tylko numery. Kto sam, dzieckiem będąc, bawił się na wybrzeżu morskim lub w lesie, w obszernym pokoju dzieciennym lub na strychu i widział inne dzieci bawiące się w ten sposób, ten wie, jak olbrzymią wartość posiada taka zabawa, jak pogłębia duszę, pobudza przedsiębiorczość i fantazję, jak zyskuje w porównaniu z zabawami i zajęciami rozpoczynanymi i przerywanymi na rozkaz starszych. Pod wpływem tych ostatnich dzieci przyzwyczajają się bawić w gromadzie, zamiast w samotności szukać zadowolenia — a przyzwyczajenie to jest cechą umysłów pospolitych. Skłaniamy dzieci do wytwarzania rzeczy niepotrzebnych i każemy im myśleć, że pracują.

<sup>137</sup>ogródek dziecięcy — tzn. przedszkole. [przypis edytorski]

<sup>138</sup>Pewna amerykańska autorka — Ch. Stretton: *Women and Economics*. [przypis redakcyjny]

<sup>139</sup>Wolstonecraft, Mary (1759–1797) — brytyjska pisarka, orędowniczka praw kobiet. [przypis edytorski]

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

Jeśli w przyszłości ogródek dziecięcy okaże się niezbędny, niechaj on będzie dla dzieci przybytkiem takiej swobody, jaką się cieszą małe szczenięta lub kociaki, niech się tam bawią własnym pomysłem, niech sobie same coś wynajdą, byleby im tylko dostarczono przedmiotów do prowadzenia swoich zabaw i towarzyszy do zabawy. Niechaj jakaś rozsądna kobieta czuwa tam nad nimi i przygląda się im po to tylko, by czynnie wystąpić w chwili, gdy dziecko sobie samo lub drugiemu krzywdę wyrządzić zamierza. Niech ona raz po raz pomoże im, opowie bajkę lub nauczy wesołej gry, lecz poza tym niech się zachowa biernie na pozór, w rzeczywistości zaś niech niezmordowanie śledzi ich skłonności i rysy charakteru wychodzące na jaw wśród zabawy. W tenże sam sposób powinna by i matka śledzić zabawy dzieci, ich sposób postępowania z towarzyszami, ich skłonności i zebrać jak najwięcej materiału, jak najmniej się wtrącając. Taka wytrwała, wszechstronna, pilna, lecz bierna obserwacja w końcu doprowadzi matkę nieomal do zupełnie dokładnej znajomości dziecka. Całkowicie nigdy jeden człowiek nie pozna drugiego, nawet wtedy gdy mu dał życie, nawet wtedy gdy mu codziennie wciąż na nowo życie daje, by w pełni osiągnąć rozkosz duchowego macierzyństwa. Bardzo trafnie i znakomicie powiedziano, że jak urodzenie dziecka uważa się za objaw dojrzałości fizycznej, wychowanie za objaw duchowej dojrzałości winno być poczytywane. Jednakże w braku zmysłu psychologicznego większość rodziców nigdy do tej duchowej dojrzałości nie dochodzi. Nieraz najlepsze zasady, najgorliwsze poczucie obowiązku idą u nich w parze z zupełną ślepotą na istotną naturę ich dzieci, na rzeczywiste przyczyny ich postępów i na różnego rodzaju związki między różnymi właściwościami usposobienia.

Tak np., ażeby wymienić tylko kilka najgrubszych błędów:

Nieraz małe dziecko, które z wielkim zainteresowaniem przygląda się swemu odbiciu w lustrze — nazywamy niesłusznie próżnym. Dziecko, które na nasze ostre słowa z przestrachu pomieszane odpowiedzi nie daje lub nie spełnia rozkazu — nazywamy krnąbrnym. Dziecko nieumiejące się wytłumaczyć ze swych czynności tak drobnych, że większość dorosłych na jego miejscu niewątpliwie by ich nie pamiętała, poczytujemy za kłamliwe, a jeżeli, nie mając jeszcze pojęcia o własności, wyjada łakocie, nazywamy je małym złodziejem. Dziecko, które mówi, że wie, iż jest niegrzeczne i chce niegrzeczne pozostać, uważamy za harde i zatwardziałe, podczas gdy ono właśnie daje dowód charakteru: otwartości, do której by można odwoływać się z jak najlepszym skutkiem. Jeżeli dziecko pogrążone we własnych myślach zapomina o drobnych okolicznościach powszedniego życia, nazywamy je bezmyślnym. Nawet tam, gdzie dziecko istotnie daje dowody lenistwa, uporu lub kłamstwa, błędy te traktujemy jako objawy odosobnione, podczas gdy najczęściej są one tylko wynikiem jakiejś głębiej tkwiącej wady, którą by zwalczać należało, albo też zalety, którą zniszczyć można, zwalczając błędy niewłaściwymi środkami.

Nawet ci rodzice, którzy posiadają psychologiczną przenikliwość i obserwują swe dzieci bacniej, niż to się w dawniejszych czasach zdarzało, nie mogą ich poznać, jeśli one od najwcześniejszego dzieciństwa uczęszczają do ogródka fröblowskiego i do szkółki. Z braku znajomości natury dzieci wypływają tysiączne błędy i pomyłki i wywołują między rodzicami a dziećmi antagonizm, tak często w naszych czasach zatruwający życie rodzinne. Jedynie taki ojciec i taka matka, którzy, szanując indywidualność swych dzieci w ciągu całego ich życia, bacnie je obserwują, uniknąć mogą stale dzisiaj powtarzającego się błędu, tj. szukania winogron na cierniowym krzaku zamiast zadowalania się tarniną. Nie stwarzać tego, do czego nie ma odpowiedniego materiału, ale rozwijać te cechy, które tkwią w głębi natury dziecka, oto, jakiej rezygnacji i jakiego optymizmu nauczą nas psychologiczne studia nad dziećmi. Powstrzyma to wychowawców od takich wysiłków bezowocnych, które i rodzicom, i dzieciom są przykre, a wydatku energii wynagrodzić nie mogą.

Ażeby jednak takie studia nad duszą dziecka przeprowadzać, począwszy od jego urodzenia, w ciągu jego zabaw, zajęć, chwil wypoczynku, porównując i zestawiając nieustan-

nie dokonane spostrzeżenia, potrzeba na to całego człowieka. Może tego dokonać tylko taka osoba, która ma nie więcej niż kilkoro dzieci pod swoją opieką; w gromadzie jest to niemożliwe, tym bardziej że każde dziecko staje się wtedy podobne do gromady, co w wysokim stopniu utrudnia obserwację.

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

Celem wychowania szkolnego powinno być najenergiczniejsze przeciwdziałanie tej tuzinkowej fabrykacji, która się w naszych czasach we wszystkich dziedzinach rozpościera. Gdyby stworzyć tyle odrębnych systemów szkolnych, ile się tylko da, to może by liczbę tuzinkowych ludzi zredukowano do jedenastu na tuzin.

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

Zdanie Fröbla: „Żyjmy dla naszych dzieci!”, należy zmienić w obszerniejsze treści: „Dajmy żyć dzieciom naszymi!”.

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

Dusze Niemców ćwiczą się już w ogródku fröblowskim do munduru i, w ogóle mówiąc, szkoła ze swoim zmysłem koleżeńskim i korporacyjnym toruje drogę publicznej bezduszości i niesumienności. Tym sposobem terazniejsze społeczeństwo dochodzi do odtwarzania wszystkich występków wieków minionych, i to nawet przez ludzi w prywatnym życiu nieposzlakowanych. Bowiem wybitne a niesumienne jednostki, które nadają występny kierunek ogółowi, nigdy nie zdołałyby poruszyć masy, gdyby ona właśnie nie była *masą* stworzoną na to, by się stosować do zbiorowych praw honoru, zbiorowych uczuć patriotycznych i zbiorowych pojęć obowiązku. Dziecko uczy się posłuszeństwa wobec szkoły i lojalności względem kółka kolegów tak samo jak później wobec uniwersytetu, pułku, urzędu — uczy się tego wszystkiego wcześniej niż rzetelności wobec własnego sumienia, własnych pojęć sprawiedliwości i własnych popędów. Uczy się przymykać oczy na winy swych kolegów, swej korporacji, swego narodu — albo też winy te upiększa lub im przeczyć.

Tak powstają na świecie sprawy Dreyfusa<sup>140</sup> i wojny transwalskie<sup>141</sup>! Jeżeli chcemy wychowywać ludzi nie *masą*, to powinniśmy się trzymać programu wielkiego męża stanu Steina<sup>142</sup>, mianowicie: „rozwijaj te wszystkie popędy, od których wartość i siła człowieka zależy”. Dokonać zaś tego można, tylko dając dziecku jak najwcześniej poznać wolność wyboru i związane z nią niebezpieczeństwo, prawo i odpowiedzialność woli własnej, warunki i zadania osobistych doświadczeń i prób. Temu wszystkiemu staje na przeszkodzie ogródek, a to wszystko mógłby przeprowadzić tylko dom rodzinny. Postawić każdą jednostkę wobec jej własnego sumienia — oto najwyższy rezultat wychowania. To zaś bynajmniej nie wyklucza, że każda jednostka krok za krokiem będzie doświadczała potrzeby i doznawała szczęścia służenia jakiejś większej całości, której część stanowi, najprzód rodzinie, potem kółku kolegów, potem ojczyźnie, a w końcu ludzkości. Różnica polega

<sup>140</sup>*sprawa Dreyfusa* — Alfreda Dreyfusa (1859–1935), francuskiego oficera o żydowskich korzeniach, fałszywie oskarżono o szpiegowanie na rzecz Niemiec i skazano za zdradę; jego sprawa wzbudziła we Francji gorące emocje, ujawniając m.in. drzemający w społeczeństwie antysemityzm; do obrońców niesłusznie skazanego oficera należał pisarz Emil Zola, który przy tej okazji napisał swój słynny artykuł *J'accuse!* (Oskarżam!). [przypis edytorski]

<sup>141</sup>*wojny transwalskie* — chodzi o wojny burskie, które pod koniec XIX wieku prowadzili między sobą w Afryce osadnicy burscy i brytyjscy. [przypis edytorski]

<sup>142</sup>*Stein* — być może chodzi o Heinricha Friedricha Karla vom und zum Steina (1757–1831), niemieckiego polityka, który stworzył podwaliny pruskiej potęgi. [przypis edytorski]

na tym, że w jednym wypadku człowiek jest żyjącą komórką, która bierze czynny udział w budowie organizmu, w drugiej cegłą, którą się budowniczy posługuje.

Nie tylko jednak dla rozwoju indywidualności, lecz dla kultury uczuć dom rodzinny wyższe ma znaczenie niż ogród fröblowski lub szkoła. W małym, zamkniętym kółku uczucia potęgują się; przywiązanie może się rozwijać i umacniać przez czynności wynikające z rzeczywistych okoliczności życia, podczas gdy ogródek, a później szkoła zwalniana dzieci od naturalnych prywatnych obowiązków, narzucając im takie, jakich wymaga życie gromadne. Dziecko zawiązuje mnóstwo stosunków powierzchownych, a wynikiem tego bywa płytkość uczuć stanowiąca wielkie niebezpieczeństwo zbyt wczesnie rozpoczętego szkolnego życia, tak jak zbyt wyłączone życie domowe grozi nadmiernym skoncentrowaniem uczuć.

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

\*

Nie tylko ogródek fröblowski, lecz i szkołę przygotowawczą pragnęłabym przenieść do domu. Może on zachować takie względy, których ogólna szkoła pod uwagę nie bierze, może oszczędzić dziecku tej umysłowej stawy, której się ono nie domaga, w czasie gdy mu ją z reguły narzucają i której wtedy nawet wcale nie potrzebuje. W nauczaniu domowym można jedno dziecko uczyć czytać wcześniej, drugie później, zaspokajać ruchliwość jednego, a zamiłowanie do książek drugiego, uwzględniać rozwój fizyczny, na zewnątrz zwróconą badawczość, pociąg do rzeczywistości w zajęciach domowych, grach, wycieczkach i przechadzkach. Dopiero wtedy trzeba dzieci zacząć uczyć, gdy same pragną się czegoś dowiedzieć lub coś zrobić, do czego im potrzebnej umiejętności braknie. Gdy dziecko do nauki przystąpi z bystrym zmysłem spostrzegawczym i zapałem do pracy, z podwójną łatwością nauczy się w dziesiątym roku tego, czego go w ósmym roku uczył, a w ósmym tego, czego go uczył w szóstym. Szkoła nigdy nie może przeniknąć zupełnie indywidualnych właściwości dziecka, trafić na właściwy sposób udzielania wiadomości jednemu z nich, sposób, który dla innego może się niewłaściwy okazać; nie może we właściwym czasie rozpocząć nauki danego przedmiotu i we właściwej porze jej przerwać, dlatego też szkoła domowa w kółku dobrze dobranych kolegów będzie zawsze stanowiła idealny system nauczania. Tylko w tym systemie można należycie uwzględniać indywidualność bez uwzględniania programów i planów naukowych, a bez tego żywe nauczanie jest niemożliwe. Korzystne strony, stanowiące wyższość szkoły współczesnej nad nauczaniem domowym, nie są warte wzmianki. „Porządek szkolny”, jej „metoda”, jej „system”, „karność”, wynoszone pod niebiosa przez przedstawicieli szkoły — z mojego punktu widzenia stanowią właśnie jej wady. Poszanowanie obowiązku, pracowitość i punktualność w zajęciu, będące istotnymi zaletami zdrowego wychowania, można wyrobić w domu bez uciekania się do tak sztucznych środków jak w szkole. I to jeszcze przytacza się na korzyść szkoły, że dziecko jest tam członkiem małego społeczeństwa i przywyka do społecznych obowiązków. Ale dom jest naturalnym społeczeństwem i dziecko może tam wypełniać zupełnie poważne obowiązki społeczne, uczyć się wymiany usług i pracowitości, podczas gdy szkoła współczesna sztucznymi sposobami stara się wynagrodzić brak domowego wychowania społecznego spowodowany przez to, że przygotowanie zadań szkolnych cały czas dziecku pochłania. Życie koleżeńskie — jedyna cenna rzecz, której szkoła dziecku dostarcza, może i w wychowaniu domowym zakwitnąć, niepołączone z niebezpieczeństwami, jakie mu towarzyszą. Przez niebezpieczeństwa nie rozumiem wyłącznie tylko złych wpływów, lecz zbiorowe oglupianie wynikające z silnego nacisku opinii, wywieranego zawsze przez gromadę obawą „opinii ogólnej” i ośmieszenia, na którą dusze dziecięce w młodych latach tak są wrażliwe i którą tak się przejmują. Najdrobniejsze wyróżnienie się strojem lub gustem bywa bez miłosierdzia krytykowane i gdybyśmy przeprowadzi-



li ankietę w kwestii tyranii kolegów, tyranii występującej bądź to w łagodniejszej, bądź w ostrzejszej formie — upadłby może przesąd, że szkoły w tym względzie nic zastąpić nie może!

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

Celem pierwszego wychowania powinno być właśnie wzmocnienie indywidualności. Wszystkie życiorysy sławnych ludzi nieomal jednogłośnie świadczą, jak ważne jest, by to niwelujące, spłaszczające „społeczne wychowanie” szkoły dzisiejszej nie rozpoczynało się zbyt wcześnie. Że się tak dzieje dzisiaj, to stanowi podstawę bardzo powszechnie znanego zjawiska, określonego w znanych słowach Dumasa<sup>143</sup>: „Mamy bardzo wiele mądrych dzieci, ale również wiele głupich ludzi”.

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

Tutaj można by zarzucić, że nie wszyscy są geniuszami, większość, pozbawiona wybitnych uzdolnień, szkół potrzebuje. Czyż wyobrażamy sobie, że związek między oryginalnością a nieregularną nauką szkolną jest *przypadkowy*?! Na liście zbrodni swoich ileż razy szkoła zapisuje rozwodnienie indywidualności. Zresztą powyżej przytoczony argument w odniesieniu do tych, którzy wybitnych cech odrębnych nie posiadają, jest potwierdzeniem słów biblijnych, że temu, który ma mało, i to niewiele zabrane zostanie; jednostka nieposiadająca odrębnej osobowości zmuszona będzie w szkole postradać i tę odrobinę, którą tam wnosi. Barbarzyńska nam się wydaje szkoła dawniejsza z jej pamięciowym obkuwaniem kilku przedmiotów, z jej lichymi nauczycielami, przy których można było spać lub oszukiwać, z jej względną jednolitością, koncentrującą całe nauczanie wokół łaciny. Jednakże dla indywidualnych odrębności była ona mniej szkodliwa niż obecna, z jej gruntownymi przygotowaniem, zajmującymi lekcjami, udoskonalonymi metodami, znakomitymi nauczycielami, którzy najdrobniejszy kamyczek z drogi ucznia usuwają, a udzielają mu strawy umysłowej jak najsmaczniej przyprawionej, a nawet już przeżutej. Właśnie ta dobra szkoła przez swą nadmierną wszechstronność przysposabia tło dla współczesnej nerwowości, a przez panującą w niej ociążałość umysłową przyczynia się do negatywności naszych czasów.

Najcichsze, najposłuszniejsze dziecko jest najlepszym uczniem. Znaczy to, że najmniej osobiste, najbezbardziej jednostki są „wzorami” dla innych i tym sposobem już w szkole pojęcia wartości się odwracają. Im bardziej dusza i ciało danej jednostki okazują się bierne, podatne i podległe tresurze, tym lepsze rezultaty stwierdza szkoła. Jed-

<sup>143</sup>Dumas — niestety, nie udało się ustalić, czy chodzi o Alexandre’a Dumasa ojca (1802–1870) czy syna (1824–1895). [przypis edytorski]

nostki niespokojne, nieustraszenie indywidualne, jednostronnie odrębne stają się zawsze w szkole męczennikami swej ruchliwości, zmysłu przekory i szaleństw. Tylko niektóre natury łatwe, przyjemne, ogólnie uzdolnione prześlizgnąć się mogą przez szkołę, ratując jako tako swą indywidualność, a równocześnie otrzymując dobre świadectwa z pilności, sprawowania, porządku i postępu w naukach.

W doskonałej szkole współczesnej delikatny materiał osobowości dziecka wsiąka, rozplywa się lub raczej rzucony bywa na pastwę wichru i fali jak mały nadbrzeżny kamyczek. Jedna fala po drugiej uderza nań dzień po dniu, semestr po semestrze. Chlust! — czterdzieści pięć minut religii; chlust! — tyleż historii; chlust! — tyleż *slöjdu*, języka francuskiego, historii naturalnej! Nazajutrz nowe przedmioty w nowych drobnych prysznicach! Po obiedzie pisanie i ćwiczenia domowe — przygotowane i objaśnione naturalnie — a następnie bardzo szczegółowo poprawiane, tak samo jak i wyuczone w domu lekcje słuchane bywają szczegółowo w klasie według najlepszych zasad metodyki, gdy poprzednio jeszcze powtórzyło się je dla pewności przed mamą w domu.

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

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

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

\*

Zarówno do dziecka, jak i do dorosłego stosują się słowa Goethego, że szczęściem jest rozwój naszych uzdolnień. U bogato od natury uposażonego dziecka można zawczasu odkryć indywidualne jego zdolności i zapewnić mu szczerze, nastęrcząc sposobności do ich rozwinięcia. Jednakże istnieją i ogólnoludzkie zdolności, właściwe każdemu normalnemu człowiekowi, a z rozwoju ich każdy może czerpać szczęście. Do takich zdolności na przykład należy pamięć, która u współczesnego człowieka niemal zupełnie się zatracca. Maks Müller<sup>144</sup> mówi, że codziennie zasypujemy żar pamięci popiołem, podczas gdy dawniejsi ludzie na pamięć umieli to, co dziś jeszcze skarby naszej literatury stanowi. Do takich zdolności należy również zdolność myślenia nie w znaczeniu filozoficznej myśli, lecz w prostszym znaczeniu spostrzegania, wnioskowania i sądzenia. Przede wszystkim zaś uczucie jest taką ogólnoludzką zdolnością, którą współczesna szkoła podkopuje i tłumi.

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

<sup>144</sup>Müller, Max (1823–1900) — niemiecki filolog, znawca języków orientalnych. [przypis edytorski]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jeżeli zdobędziemy głęboką znajomość jego natury, to nie wyprowadzajmy z niej reguł ogólnych, lecz wyłącznie tylko szczegółowe wskazówki. Jedno dziecko potrzebuje

zupełnie innej miary czytania, sportu, robót ręcznych niż inne; jedno wcześniej, drugie znacznie później dochodzić może do tego, by kształcić się przez zwiedzanie muzeów, podróże, a najlepiej przez piesze wycieczki itp. Przy tym rzeczy „niezbędne” można by do najszczuplejszej zredukować miary. To bowiem, czego każdy człowiek potrzebuje, by sobie dawać radę w życiu, zamyka się w bardzo szczupłych granicach. Dobrze czytać i ortograficznie pisać prawą i lewą ręką, proste przedmioty przerysować, by móc się nauczyć równie dobrze obrazkowego, jak zgłoskowego pisma — a zręczność ta nie ma nic wspólnego z talentem artystycznym; dalej pogładowe nauczanie geometrii, cztery działania i ułamki dziesiętne, tyle geografii, by umieć sobie radzić z mapą i tablicą czasu, tyle przyrody, by móc sobie zdać sprawę z elementarnych wymagań higieny, w końcu jeszcze język angielski, by przy coraz bardziej rozgałęzionych stosunkach z szerokim światem nie być od niego odcięty. Jeżeli damy dziecku te umiejętności, będzie ono zaopatrzone we wszystko, czego mu potrzeba, by dalej w książkach i w życiu samo znalazło resztę, a dodajmy do tego jeszcze tylko umiejętność zacerowania pończochy, przyszycia guzika i wbicia gwoźdźcia.

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

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

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

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

Podręczniki szkolne będą pełne siły i podniety. Wypisy znikną, a wielkie dzieła, oryginały — w odpowiednich opracowaniach, jeśli niepotrzebnymi obciążone są szczegółami — dostawać się będą do rąk młodzieży. Biblioteka szkolna będzie największą, najpięk-

niejszą i najważniejszą klasą, a wypożyczanie książek stanowić będzie najistotniejszą część nauczania.

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

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

Prócz ogrodu będzie szkoła przyszłości miała wielką salę w gmachu szkolnym, a w ogrodzie boisko do gier i tańców, gdzie dzieci naprawdę swobodnie bawić się będą, tj. nauczywszy się jakiejś gry, pozostawione będą same sobie. Gry i zabawy nieustannie kierowane przez nauczycieli są tylko parodią zabawy.

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

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

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

Architektura i dekoracja gmachu na zewnątrz czy wewnątrz każdej sali będzie stanowiła pewną artystyczną całość, a odrębne dzieła sztuki, pomieszczone w budynku lub jego najbliższym otoczeniu, będą oryginałami albo też odlewami lub kopiami słynnych arcydzieł.

Tym sposobem będzie się budzić w dzieciach poczucie estetyczne bądź w szkole, bądź przez zwiedzanie muzeów, lecz nie przez nauczanie estetyki. Być może, że klasa, wedle programu Lichtwarka<sup>145</sup> po muzeach oprowadzana, może sobie wiadomości i znajomość rzeczy przyswoić, lecz miłość do sztuki budzić się może tylko wtedy, gdy ona dzieci otacza i mogą się nią spokojnie i swobodnie rozkoszować<sup>146</sup>. Jeżeli uprzedzamy spokojny rozwój

<sup>145</sup> *Lichtwark, Alferd* (1852–1914) — niemiecki historyk sztuki i jeden z pionierów edukacji muzealnej, powstałej w ramach nurtu pedagogiki reformy. [przypis edytorski]

<sup>146</sup> *miłość do sztuki budzić się może tylko wtedy, gdy ona dzieci otacza i mogą się nią spokojnie i swobodnie rozkoszować* — pewien wybitny nauczyciel w rozmowie zaznaczał, jak obszerne pole zbytu otworzyłoby się dla pewnej liczby artystów posiadających wyrobioną technikę, lecz pozbawionych indywidualności i twórczej fantazji. Dla szkoły ma większe znaczenie dobra kopia wielkiego dzieła niż dziesięć małych fotografii różnych dzieł. Chodzi tylko o wynalezienie właściwych oryginałów do kopiowania. Nie należy zaczynać od tych dzieł sztuki, które się tylko wykształconym znawcom podobać mogą. Boticelli i inni prerafaelici np., portrety starych panów i pań — choćby je malował Velasquez, Franz Hals, Holbein albo Rubens — tak samo nie wzruszają dzieci, jak nie wzruszałby ich Hans Sachs, Chaucer albo Montaigne w oryginale, gdybyśmy chcieli z pomocą tych uczonych ich smak literacki kształcić. Obrazy czerpane z ich życia, życia pracy, życia rodzinnego, życia zwierząt i przyrody,

tego uczucia, udzielając wskazówek i nauk — naturalnie nie mówię tu o okolicznościowo wyrażanym podziwieniu nauczyciela — mącimy fale tego żywego źródła. Tutaj, jak wszędzie, uporczywe wskazywanie palcem niweczy przyjemność odkryć własnych. Kto jest ciągle oprowadzany i objaśniany, traci umiejętność samodzielnego dostrzegania. W stosunku do sztuki i literatury, tak samo jak i do religii, wszelkie nauczanie szkodliwe jest póty, póki młodzież nie obierze sama któregoś z tych przedmiotów jako pola swych studiów. Nauczanie zabija — uczucie ożywia. Mianowicie korzenie uczuć są bardzo delikatne i łatwo je zranić.

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

Podobnie jak biblioteka szkolna powinna mieć najznakomitsze skarby literatury w oryginałach lub dostępnych przekładach, tak też powinny być w szkole dzieła dostarczające strawy duchowej tym, co się sztuką interesują. W ogóle jedną z największych niedorzeczności współczesnego nauczania stanowi wyszukiwanie książek odpowiednich dla danego wieku. Jest to w najwyższym stopniu kwestia indywidualnego uosobienia i tylko własny wybór dziecka w tym razie rozstrzygać może. Warunkiem zdrowego rozwoju młodzieży jest przetrzebień literatury dziecinnej, a natomiast udzielenie szerokiej wolności czerpania umysłowego pokarmu z wielkiej literatury. Przedwczesnego czytania niektórych książek uniknie się przez to, że dzieci same na bok je odłożą. Jeżeli dziesięcioletnie dziecko zatapia się w *Fauście*<sup>147</sup>, a znam takie wypadki, to otrzyma ono w dziesiątym roku wrażenie silne i głębokie, które mu bynajmniej nie przeszkodzi z tej samej książki w dwudziestym roku odnieść wrażenie inne, jeszcze inne — w trzydziestym i czterdziestym. Co do tak zwanych niebezpieczeństw, to one w wielkiej literaturze redukują się dla dziecka do zera. To, co podnieca dorosłych, jego chłodne zmysły zostawia w zupełnym spokoju. Nawet gdy dziecko dojdzie do najwrażliwszego wieku, nigdy nagość w sztuce geniuszów, ich sposób traktowania rzeczy naturalnych nie wyrządzi mu tyle szkody, co romanse współczesne, powieści damskie, które — w równej mierze jak francuskie — kalają wyobraźnię, fałszują rzeczywistość, a smak czynią płaskim i pospolitym.

Dzisiejsze dzieci nie mogą pozostać nieświadome, choćby miały tak nierozsądnych rodziców, by tego pragnęli. Brudy pospolite lub ukrywane łatwiej opanują zmysły dzieci, jeśli wychowawcy z jednej strony, a z drugiej potężne wrażenia czerpane z wielkiej literatury i sztuki nie rozbudzą w nich poczucia prostoty i powagi stosunków naturalnych.

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

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

---

jak również z życia znanych im wielkich osobistości stanowią naturalny most łączący sztukę z dzieckiem i z ludem. Nastrój fantastyczny lub mistyczny, który porusza dziecięcą wyobraźnię i podnieca do dalszych marzeń, przywiązuje dziecko do dzieł sztuki. Już i dziś przy ozdabianiu szkoły smak dziecka powinien rozstrzygać w ten sposób, by dzieci same wybierały spośród mnóstwa fotografii arcydzieł — architektury, plastyki i malarstwa. Dzieła uchwalone przez większość głosów dziecięcych byłyby nabywane do szkoły. [przypis autorski]

<sup>147</sup> *Faust* — dramat Johanna Wolfganga Goethego z 1833. [przypis edytorski]

gać nie będzie.

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

\*

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

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

Nauczyciel kierujący nauką języka pomaga uczniowi wybierać książki, i to, o ile możliwości, w związku z innymi współcześnie studiowanymi przedmiotami. Poleca np. takie książki, które mają pewną styczność z nauką historii, przyrody lub geografii. Raz po raz czyni nauczyciel przegląd rzeczy czytanych, odczyta coś na głos lub skłania ucznia, by mu odczytał jakiś wiersz własnego wyboru. Zakazane jest jednak wszelkie torturowanie poetów, tj. rozszarpywanie ich na strofy i rozkładanie na klasy.

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

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

Czterech przedmiotów głównych, tj. historii, geografii, matematyki i nauk przyrodniczych, nie należy uprawiać jednocześnie. Drobnostkowa różnorodność obecnego systemu dręczy niby tortura wodna umysł zdolniejsze, osłabia ich żądzę nauki, inicjatywę, samodzielność i żywość z roku na rok, a nie dając im się skupić, zagłębić ani odetchnąć, czyni je powierzchownymi.

W mojej wymarzonej szkole zimą ucą matematyki; odpowiada ona chłodnej i czystej atmosferze zimy. Na wiosnę natomiast i jesienią studiuje się tylko przyrodę na łonie natury; nie każdą jej dziedzinę jako przedmiot odrębny, lecz zdobywając wiadomości z geologii, botaniki i zoologii w nierozdzielalnym związku wzajemnym. Przez żywą obserwację

zaznajamiają się uczniowie ze szczegółami, a potem z dobrej książki czerpią szkicowo nakreślony obraz całości, w której skład one wchodzi, lub też sami w dni dżdżyste pisemnie opracowują obszerniejsze zestawienia.

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

Jako najwyższe ogniwo łańcucha rozwoju występuje człowiek.

Nauka o człowieku z punktu widzenia fizjologii i higieny powinna być uwieńczeniem nauki o przyrodzie, jednakże względ na psychologię dziecka przemawiałby za tym, by nauki będące podstawą znajomości przyrody organicznej, fizykę i chemię mianowicie, umieścić na końcu.

Jak zaczynamy obecnie zrywać z fałszywą metodą nauczania przyrody, polegającą na powracaniu kilkakrotnym do tych samych przedmiotów w coraz obszerniejszych kursach, tak należałoby uczynić z geografią i historią w pewnych okresach; pozwolić się w nich dzieciom zagłębiać, a potem zupełnie na bok je odłożyć. Nieustanne chodzenie w kółko, kucie i powtarzanie — a wszystko to w widokach przyszłego egzaminu — razem z egzaminami zniknie zupełnie. Wielokrotne doświadczenie, że wszystkie drobne fakty z każdego przedmiotu wymykają się z pamięci w kilka miesięcy po egzaminie, że większość wysoko wykształconych ludzi nie ma najmniejszego pojęcia o szczegółach naukowych, których ich wyuczono w szkole, podczas gdy wrażenie całości wpłynęło potężnie na ich duszę i serce, na ich wolę i charakter — dotychczas zawsze na nowo stwierdzone — w końcu chyba doprowadzi do zastosowań praktycznych.

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

Pewna część uczniów może np. przy studiowaniu geografii odkryć jej związek ze światem przyrody z jednej strony, a z drugiej ze światem ludzkim, a to ich w roku następnym może skłonić do pracy nad historią w ciągu zimy, a nad naukami przyrodniczymi w ciągu wiosny i jesieni. Wszystkie najrozmaitsze kombinacje, jakie w przyszłości rodzice, nauczyciele i uczniowie wymyślić zdołają, nie dadzą się tutaj szczegółowo przewidzieć, można je tylko zaznaczyć. W ostatecznym rezultacie zawsze jednak tylko paru przedmiotów naraz będą się dzieci uczyły, a gdy z nich zaczerpną tyle wiadomości, ile w tej epoce życia przyswoić sobie mogą, przejdą z kolei do innych, by w dalszej przyszłości znowu do nich powrócić, jeżeli obiorą je sobie jako sferę zawodowych studiów. Zamiast podziału przedmiotów, który w obecnej szkole prowadzi do rozproszenia sił i uwagi, głównym zadaniem nowej szkoły będzie koncentracja. Historia, gdy w niej wojny zajmą tylko to miejsce, które im współczesna kultura wyznacza, stanie się tym, czym ze względu na wykształcenie ogólne winna być wyłącznie, mianowicie dziejami rozwoju człowieka. Obejmie ona w szerokich zarysach etnografię i socjologię, zasady ekonomii, życiorysy wielkich ludzi, dzieje kościoła, sztuki i literatury. Przy nauce przyrody i matematyki zaznajomią się uczniowie z wielkimi uczonymi i odkrywcami. Geografia otwiera drogę do każdej dziedziny wiedzy i dziś, po uczynionych już w tym kierunku próbach, istnieją ważne powody, by przedmiot ten uczynić ogniskiem całego nauczania.

\*

Jakie rezultaty osiąga dzisiejsza szkoła? Wyczerpanie siły mózgu, osłabienie nerwów, skrzępowanie indywidualności, ociężałość inicjatywy, przytępienie wzroku na otaczającą rzeczywistość, stłumienie idealizmu w gorączkowym dążeniu do patentu najprzód, a posady następnie — w pogoni, wśród której rodzice i dzieci poczytują za klęskę stratę jednego roku. W kilka lat po złożeniu egzaminów w najlepszym przypadku budzi się potrzeba rozpoczęcia studiów na nowo, w inny sposób, prawie w każdym kierunku. Ale większość w końcu osiąga ten rezultat, że nie zdoła nawet z istotnym pożytkiem przeczytać gazety, a ci, co mogą doskonale zrozumieć książkę pisaną w obcym języku, nad którym niezliczoną liczbę godzin pracowali, stanowią rzadkie wyjątki, o ile dom nie uzupełniał nauczania



szkolnego. Nieudolność czynienia spostrzeżeń własnych, badania zjawisk i łączenia ich rozumowaniem, pielęgnowana przez system szkolny, któremu dzielnie pomaga domowa korepetycja matek, staje się coraz bardziej rażąca. Były prof. Key — jako nauczyciel instytutu medycznego — na mocy osobistych doświadczeń doszedł do wniosku, że uczniowie jego już w szkole zatracili umiejętność patrzenia, myślenia i pracowania. W Sztokholmie słyszałam również analogiczne spostrzeżenia o pewnym urzędzie, mianowicie że młodzi panowie, którzy „znakomicie” złożyli egzaminy, stoją bezradni wobec zadań praktycznych, w których właśnie umiejętności swe zastosować powinni. A zatem system obecny chybia nawet swego drugorzędnego celu, podczas gdy wszystkim wyższym celom ludzkiego istnienia stawia zapory.

Za kilkaset lat te wciąż na nowo stwierdzane doświadczenia sprowadzą jego upadek. Wtedy może powstanie taka szkoła wymarzona, w której młodzież uczyć się będzie w pierwszej linii kochać i poznawać życie, gdzie jej siły będą pielęgnowane świadomie jako najwyższa wartość życia. Przez zetknięcie dzieci z różnych klas klasa wyższa (jeśli ona w ogóle jeszcze istnieje) zyska ten cień powagi, którego jej obecnie braknie, jak to już Almquist<sup>148</sup> zauważył, klasa niższa natomiast — wykształcenie ogólne, na którym jej zbywa. Ta wspólna dla wszystkich szkoła popierać będzie również naturalną międzyklasową cyrkulację, o której pewien Szwed tak mądrze wygłosił zdanie, że syn hrabiego i syn chłopca zamienią się miejscami, jeżeli się okaże, że natura przeznaczyła pierwszego na stajennego chłopca, a drugiego na męża stanu. Dzięki tym szkołom dzieci ze wsi będą mogły dorastać na wsi, a nie będą musiały dla edukacji być wysyłane do wielkich miast, jeżeli wówczas w ogóle jeszcze będą istniały wielkie miasta! W końcu chłopcy i dziewczęta będą mogli brać udział we wszystkich korzyściach wspólnego wychowania, nie narażając się na to, że specjalne skłonności i uzdolnienia jednych lub drugich będą cierpiały pod naciskiem jednostajnego systemu i przymusu egzaminowego.

Gdy wszystkie dzieci przepędzą w tego rodzaju szkole swe młode lata aż do piętnastego roku życia, jedne przeważnie na pracy ręcznej, inne znów przeważnie na umysłowej, przejdą następnie do szkół zawodowych, do szkół nauk klasycznych, nauk ścisłych, społecznych lub estetycznych, przygotowywać się będą do różnych urzędów i profesji. Szkoły te, oparte na najrozmaitszych zasadach i metodach, będą mogły wytwarzać różne typy wykształcenia i odrębnej indywidualności. Tym sposobem wychowanie, które dziś wytwarza tylko niewolników formy lub wrogie jej niespokojne duchy, zasili żywymi indywidualnymi siłami umysłową i materialną naszą kulturę, naukę, odkrycia, wynalazki, twórczość artystyczną i sztukę życia. Rozwinie ono zdolności i odwagę odkrywania nowych metod naukowych, formułowania i wygłaszania nowych myśli, robienia śmiałych odkryć. Wykształceni ludzie wniosą w cały rozwój kultury swe nawyki do samodzielnego wyboru, samodzielnego badania i krytyki, niezależnej pracy i dobrowolnie podejmowanego trudu, nawyki, które dom i szkoła jednoznacznie w nich wpajali.

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

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

<sup>148</sup>Almquist — być może chodzi o Carla Jonasa Lovego Ludviga Almquista (1793–1866), szwedzkiego poetę romantycznego, kompozytora, nauczyciela i podróżnika. [przypis edytorski]

\*

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

\*

Nauczyciele przyszłej szkoły będą musieli się kształcić w seminariach zupełnie nowego typu. Patentowana pedagogia ustąpi miejsca pedagogii indywidualnej i tylko człowiek, który z natury i przez samokształcenie doszedł do tego, że umie się z dziećmi bawić, z nimi żyć, od nich się uczyć i z nimi tęsknić, będzie mógł być mianowany nauczycielem w szkole i tam sobie swą własną, osobistą stworzyć metodę. Stanowisko takie będzie mógł otrzymać dopiero po roku praktyki, a kwalifikacje jego oceniać będą nie tylko egzaminatorzy śledzący przez cały rok jego działalność, lecz i dzieci same. Sąd dzieci nie może mieć naturalnie wartości bezwzględnej, lecz względnie dość wysoką, gdyż one nieraz z nieomylnym instynktem umieją wybrać to, co najdoskonalsze.

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

*Höchstes Glück der Erdenkinder  
Ist nur die Persönlichkeit!...*<sup>149</sup>

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

Nauczyciele i nauczycielki mej wymarzonej szkoły mają krótki dzień roboczy, dużo wypoczynku, wysokie wynagrodzenie, możliwość dalszego kształcenia się i najwyżej dwudziestoletni czas służby. Po upływie tego czasu wstępują do rady szkolnej, złożonej z rodziców i nauczycieli, albo zostają cenzorami przy egzaminach dojrzałości. Te ostatnie będą się odbywały w ten sposób, że każdy cenzor z pięciu najwyżej kandydatami przepędzi lato w kraju lub zagranicą.

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

Psychologiczna wartość tej nauki przed konfirmacją nie na tym bowiem polega, czego ona uczy, lecz na zwróceniu uwagi na poważne kwestie i zadania życiowe, na pobudzeniu do samodzielnego rozwoju etycznego, mającego tak wielkie znaczenie właśnie w tej epoce

<sup>149</sup> *Höchstes Glück der Erdenkinder Ist nur die Persönlichkeit!...* (niem.) — Najwyższym szczęściem dziecka ziemi jest tylko osobowość!... [przypis redakcyjny]

przejściowej między dzieciństwem a dojrzałością. Wtedy należy młodzież wtajemniczać w wielką sztukę życia, to znaczy w umiejętność uczynienia z życia swego, ze swej osobowości dzieła sztuki. Tę umiejętność powinniśmy nabywać pod kierunkiem mądrego mężczyzny lub mądrej kobiety, którzy by sami zachowali dość młodości, by rozumieć radości i bóle młodzieży, ich zabawy i poważny nastrój, ich marzenia i przecucia, błędy i niebezpieczeństwa. Kierownicy ci dawaliby tylko delikatne wskazówki, jak młodzież ma instrumentować swą melodię do wielkiej orkiestry życia.

\*

Moja wymarzona szkoła póty nie wejdzie w życie, póki państwa ponosić będą, jak dzisiaj, wielkie ofiary na rzecz militarizmu. Dopiero gdy zniknie militarizm, dojdziemy do tego stopnia rozwoju, w którym się okaże, że najkosztowniejszy system szkolny jest najpraktyczniejszy. Wtedy bowiem uważać się będzie za największe dobro społeczne silne mózgi i serca ludzkie.

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

Jednakże w naszym zdumiewającym istnieniu marzenia stanowią jedyną rzeczywistość.

\*

Po napisaniu tego, co powyżej, dowiedziałam się, że w Anglii krytyka istniejącego systemu szkolnego doprowadziła do pewnych prób, które tu pobieźnie naszkicuję. Najważniejszym pozytywnym rezultatem tej krytyki jest szkoła dra Cecila Reddie'ego<sup>150</sup> założona w Abbotsholme<sup>151</sup>, o której mam obszerne sprawozdanie<sup>152</sup>.

Dr Reddie mówi, że Ruskin, Disraeli i Carlyle, zarówno jak szkoła Herbart<sup>153</sup>, wywarli na nim głębokie wrażenie, zwłaszcza zaś ich uwagi o jedności i organicznej spójni między przedmiotami nauczania. Doktor Reddie musiał jednak wycisnąć na swej szkole piętno swej własnej osobowości i swego narodowego charakteru, skutkiem czego stała się ona zupełnie samodzielnym, nowego typu zakładem wychowawczym — jak mówi program — dla angielskich chłopców klas kierujących (*the directing classes*) od 11. do 18. roku życia.

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

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

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

<sup>150</sup>Reddie, Cecil (1858–1932) — brytyjski pedagog, twórca nowatorskiej Abbotsholme School. [przypis edytorski]

<sup>151</sup>w Abbotsholme — w rzeczywistości Abbotsholme to nazwa szkoły, która znajduje się nieopodal Rochester w hrabstwie Staffordshire w Anglii. [przypis edytorski]

<sup>152</sup>szkoła dra Cecila Reddie'ego założona w Abbotsholme... — szkołę tę polscy czytelnicy znają z przekładu dzieła Demolins pt. *Nowe wychowanie* i z artykułów „Przeglądu Pedagogicznego” *O szkołach nowego typu*. Na wzór jej powstały we Francji L'école de Roches i podobna szkoła w Harzu. [przypis tłumacza]

<sup>153</sup>Herbart, Johann Friedrich (1776–1841) — niemiecki filozof i pedagog. [przypis edytorski]

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

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

Do wykształcenia muzycznego i literackiego przyczyniają się głównie zebrania wieczorne, a w klubie, w którym toczą się dysputy, kształci się zdolność mówienia i wyrażania swych myśli.

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

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

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

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

Podobne jak w Abbotsholme zasady zastosowano i w szkole Bedales założonej przez jednego z abbotsholmskich nauczycieli, dalej w Ilseburgu (Harz) w szkole dra H. Lietza<sup>154</sup>. I we Francji Abbotsholme znalazło naśladowców. Od kilku lat w Anglii poczyniono próby mieszanej edukacji obu płci, rzecz w tym kraju zupełnie nowa. Taką koedukację zaprowadzono w szkole Blakewella<sup>155</sup> i w jednej ze szkół założonych przez stowarzyszenie King Alfred School Society. Ta ostatnia w pierwszym rządzie ma na celu rozwój charakteru i wychowanie do rzeczywistego życia. Wspólne nauczanie, współdziałanie domu i szkoły i ciągle stykanie dziecka z konkretnymi faktami są to najważniejsze środki. I tu również praca ręczna łączy się z fizyką i matematyką, główny jednak nacisk kładzie się na

<sup>154</sup>Lietz, Hermann (1868–1919) — niemiecki pedagog, założyciel Landerziehungsheime für Jungen. [przypis edytorski]

<sup>155</sup>w szkole Blakewella — niestety, nie udało się ustalić, o jaką szkołę chodzi (być może błąd w nazwisku). [przypis edytorski]

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

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

W takim systemie, wprost przeciwnym temu, jaki powinien w szkole panować, p. Lowerison nie mógł wytrzymać. Wydrukował w redagowanym przez R. Blatchforda<sup>156</sup> piśmie „Clarion” artykuł o swoich ideałach wychowawczych i zapytał, czy znajdą się rodzice, którzy by mu swe dzieci chcieli powierzyć. Zgłosiło się mniej więcej dwadzieścia pięcioro dzieci, a między nimi kilka dziewczynek, p. Lowerison zaś zamierza zawsze poprzestawać na małej liczbie, gdyż tylko w takim razie można utrzymać stosunek rodzinnej zażyłości, któremu słusznie przypisuje ważne znaczenie dla rozwoju uczniów. W styczniu r. 1900 p. Lowerison i jego żona otworzyli swą szkołę w Hunstanton w Norfolk, a podczas ostatnich tygodni lata miałam sposobność przyjrzeć się jej z bliska. Swoboda, szczerłość i prostota dzieci w połączeniu z ich posłuszeństwem i właściwym zachowaniem się świadczą dobrze o metodzie wychowawczej. Wesoło, zręcznie i składnie oddawały się swym domowym zajęciom, lekcjom i zabawom. Za popełnione wykroczenia ponoszą kary pedagogicznie uzasadnione; kara cielesna jest całkowicie wykluczona. Pierwszym celem jest fizyczne zdrowie i dokładne poznanie warunków jego zachowania. Lekcje, o ile możliwości, odbywają się na świeżym powietrzu, a p. Lowerison uważa za zupełnie właściwy system przerwanie lekcji odbywającej się w pokoju dla pokazania dzieciom jakiegoś pięknego zjawiska przyrody. Plan zajęć codziennych zmienia się zależnie od przypływu i odpływu morza, gdyż kąpiel, jako też słońce, powietrze, dobre a obfite pożywienie uważa się za niezbędny warunek harmonijnego rozwoju. Wszystkie naturalne ćwiczenia cielesne, jak: pływanie, wiosłowanie, wycieczki piesze, stolarstwo, ogrodnictwo, hodowanie zwierząt domowych, mają pierwszeństwo przed czystym sportem, jakkolwiek nie zaniedbuje się ani krokieta, ani innych gier. I tu jednak, jak w innych angielskich szkołach opisanych powyżej, bacznie czuwa się nad tym, by ćwiczenia fizyczne nie przeszły w sport, a różnicę zaznaczył trafnie Fridtjof Nansen<sup>157</sup> w słowach: „Celem fizycznych ćwiczeń *idrotta*<sup>158</sup> jest zbliżyć do przyrody, celem sportu wyprzedzić współzawodnika o kilka metrów”.

Chłopcy uczą się, że męskość nie polega na bijatykach, lecz na odwadze i wytrwałości, że łagodność i sprawiedliwość są najszlachetniejszymi zaletami męzczyzny. Toteż ci chłopcy, od lat 10 do lat 14, okazywali niezwykle stopień serdeczności i uczynności.

<sup>156</sup>Blatchford, Robert (1851–1943) — brytyjski dziennikarz, socjalista, założyciel tygodnika „Clarion”. [przypis edytorski]

<sup>157</sup>Nansen, Fridtjof (1861–1930) — norweski badacz Arktyki, oceanograf, działacz społeczny. [przypis edytorski]

<sup>158</sup>*idrott* — znaczy czyn bohaterski, dzieło bohaterskie lub szlachetne ćwiczenia fizyczne. [przypis autorski]

Patrząc na to, miałam wrażenie, jak gdybym widziała świat epoki zapowiedzianej przez George Elliot<sup>159</sup>, „epoki, w której równie naturalne wyda się nam dopomaganie innym jak szukanie podpory dla siebie w chwili, gdy padamy”. W szkole nie ma obowiązkowych godzin modlitwy, gromadnego chodzenia do kościoła, lecz jest nauka religii chrześcijańskiej dla tych, którzy jej pragną. Raz jednak, w niedzielę, nad brzegiem morza słyszały dzieci opowiadanie o Chrystusie, innym razem o Buddzie lub pogańskich bóstwach. Głęboka cześć dla każdego religijnego wyznania, dla każdego etycznego idealizmu, tak samo jak dla boskości natury własnej i otaczającego życia — stanowi motyw przewodni całego nauczania. Wspólne pożycie z wszechstronnie wykształconymi nauczycielami i bez nauczania daje im zrozumienie i umiłowanie wszystkich wielkich skarbów życia, co jest najwspanialszym rezultatem wykształcenia. Skrzące gromadzenie zbiorów przyrodniczych, bezpośrednia obserwacja formacji skał i kształtu obłoków, życia i kształtów zwierząt i roślin tłumaczy dzieciom znaczenie różnych zjawisk przyrody w łańcuchu rozwoju i przystosowanie ich do warunków otoczenia. Nauka rysunków ma między innymi na celu, by dzieci uczyły się przerysowywać przedmioty naturalne w swych dzienniczkach i malować je, a nauczyciel stara się tę naukę tak spożytkować, by rozwijać nie tylko zmysł porządku i estetyki, lecz spostrzegawczość i zdolność wnioskowania.

Języka francuskiego i niemieckiego uczą się dzieci według nowych metod, a naukę tę w dalszym ciągu uzupełniają będą wycieczki szkolne do obcych krajów, przy czym chodzić będzie i o to, by umysły młodych wypiarzy przejąć bardziej kosmopolitycznymi ideami. Już do nauki historii wyzyskano zabytki i pomniki znajdujące się w okolicy, a podróże po kraju rodzinnym co rok większe przybierać będą rozmiary. Arytmetyki i geometrii uczy się tylko jako rachunków pamięciowych i nauki pogładowej przy codziennych zajęciach. Nie tylko świadectwa i nagrody, lecz wszelkie egzaminy są całkowicie z tej szkoły wykluczone, nie wyłączając i egzaminów ostatecznych. Celem wyłącznym nauczania jest to, co w każdej szkole być powinno, mianowicie — przysparzanie społeczeństwu „fizycznie i psychicznie zdrowych i dzielnych jednostek o czerwonej krwi, jasnym wzroku, o szerokiej piersi, pewności siebie połączonej z łagodnością, zmysłach otwartych na objawy piękna, duszy stęsknionej za przenikaniem tajemnic, a o sercu bijącym w rytm radości i bólu tego zdumiewającego świata, który je otacza”<sup>160</sup>.

#### PRACA I PRZESTĘPSTWA DZIECI

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

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

<sup>159</sup> Elliot, George, właśc. Evans, Mary Ann (1819–1880) — angielska pisarka i dziennikarka. [przypis edytorski]

<sup>160</sup> fizycznie i psychicznie zdrowych i dzielnych jednostek... — czytaj: Harry Lowerison *Sweet-Briar Sprays*. Później Lowerison drukował sprawozdanie ze swego pierwszego roku szkolnego w broszurze: *Ruskin School Home* (Szkolna rodzina Ruskina). [przypis autorski]

W Anglii powstały stowarzyszenia celem rozciągania opieki nad dziećmi i zapobiegania okrucieństwu względem nich popełnianym. Stowarzyszeniom tym przysługuje prawo skazywać matki zaniedbujące swe dzieci na karę więzienną, ojców prawnie zmuszać, by swe dzieci utrzymywali, a jeśli rodzice okazują się niepoprawni, mogą im dzieci odebrać. W różnych państwach niemieckich istnieje również prawo pozbawiające władzy i opieki nad dziećmi tych rodziców, którzy swej władzy nadużyli i krzywdzili dzieci fizycznie lub moralnie. Dzieci otrzymują wtedy tak zwane przymusowe wychowanie, a zdarza się to również i w tych wypadkach, gdy się ono okaże niezbędne do uchronienia ich od moralnego zepsucia. Przymusowe wychowanie może się odbywać bądź to w rodzinie odpowiednio wybranej, bądź w zakładach wychowawczych, a trwa do osiemnastego roku życia. Ważną jest rzeczą, że opiekę nad takimi dziećmi sąd i kobietom powierzać może.

Rozszerzanie zakresu praw tego rodzaju jest dla społeczeństwa jednym z najcenniejszych środków ochronnych; jest ono równie potrzebnym ograniczeniem wolności osobistej jak wszelkie przepisy zapobiegające szerzeniu się chorób zaraźliwych. W Szwecji złożono również projekt podobnego prawa, lecz spotykamy się w nim z tym samym mechanicznym pojmowaniem wychowania, które zresztą wszędzie wychodzi na jaw przy wprowadzaniu tego rodzaju środków. Tak np. poleca się, by najprzód rodziców lub opiekunów zaniedbanego dziecka ostrzegać, dziecko napominać i gdy to nie pomoże, dopilnować, by zostało ukarane — i tym podobne nedorzeczności. Ostrzeżenie bowiem nie nauczy złych rodziców dobrej metody wychowania, napomnienie nie poprawi zepsutych dzieci, jeżeli je pozostawimy w tym samym otoczeniu, w którym się zepsuły; kara zaś, wymierzona w obecności świadków, uczyni dziecko, już nawykłe do szturchańców i razów, jeszcze krnąbrniejszym i zuchwalszym. Każdy, kto choć trochę głębiej wejrzy w ten problem, by doszukać się przyczyn wytwarzających takich rodziców i takie dzieci, znajdzie się na rozległym polu doniosłej społecznej kwestii. Dowie się na przykład, że z niskich zarobków — do których przyczynia się praca kobiet i dzieci — wynika nędza mieszkaniowa, nędzne odżywianie i licha odzież; że praca pozadomowa wywołuje zaniedbanie domu i dzieci; że brak mieszkań jest przyczyną zwyczaju mieszkania „kątem”; że niewygoda domowa wygania męża do szynku; że to wszystko razem jest źródłem pijaństwa i zepsucia, fizycznych i psychicznych ułomności, z którymi dzieci nieraz już na świat przychodzą.

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

Widzieć rękę Opatrzności we wszystkich przypadkowych ocaleniach, ale zwolnić tę Opatrzność od udziału we wszystkich zjawiskach przyrody, we wszystkich społecznych okropnościach, które każdej chwili ziemię udręczeniem napelniają, jest to pozostałość zabobonu, który wytepić należy, jeżeli człowiek sam ma się przejąć poczuciem odpowiedzialności wobec stosunków, które może i powinien opanować i przeobrazić. Człowiek współczesny staje się w coraz wyższym stopniu swoją własną opatrnością. Od ognia broń go już dziś straż ogniowa i towarzystwa ubezpieczeń, od utonięcia straż nadbrzeżna i przyrządy ratunkowe; przeciw ospie i cholercie, przeciw gruźlicy i błonicy wynalazł inne środki ochronne, ślepą wiarę w to, że śmierć leży w ręku Boga, zachwiewają wykazy statystyczne, które stwierdzają, że długowieczność wzrasta wraz z poprawą warunków sanitarnych, że w tym samym czasie, gdy jakaś choroba zbiera żniwo wśród dzieci ubogich, mieszkających w ciemnych barakach, bogaci w swych obszernych słonecznych mieszka-

niach o swoje lękać się nie potrzebują.

Tak np. w arystokratycznych niemieckich rodzinach według ostatnich obliczeń na 1000 dzieci umiera rocznie 57, ale wśród ubogiej ludności Berlina na tę samą liczbę — 345! Inne znowu badania, przeprowadzone w Halli<sup>161</sup>, wykazały, że liczba nieżywych urodzeń w wyższych klasach wynosiła 21 na tysiąc, a w klasach robotniczych — 55! Stosunek śmiertelności dzieci robotników rolnych i fabrycznych, ich wzrostu i wagi, ich zdolności do służby wojskowej — w Szwajcarii na przykład jest ta liczba o czwartą część większa w kantonach przemysłowych niż rolniczych — świadczy również, że nędzne warunki egzystencji osłabiają żywotność i rozwój dzieci, a przez to całej ludzkości, i to zarówno pod psychicznym, jak pod fizycznym względem.

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

\*

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

Wszędzie, gdzie tylko przemysł się rozwija, odrywa on kobiety od domu, a dzieci od zabawy i szkoły. Za czasów cechów praca kobiet i dzieci odbywała się w domu lub przy warsztacie męża.

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

Przed wszystkim punkt kulminacyjny osiągnęła praca kobiet i dzieci w Anglii. Tak np. przytulki ubogich wysyłały całe transporty dzieci do fabryk tkackich w Lancashire, a dzieci te na przemian pracowały przy tych samych maszynach i sypiały w tych samych brudnych łóżeczkach. Wskutek tego w okręgach przemysłowych ludność karłała; ukazały się nieznanne przedtem choroby; wzmożła się ciemnota i zdziczenie. Kobiety ciężarne i dzieci od 4–5 lat pracowały po 14–18 godzin! Pod wrażeniem sprawozdania z badań przeprowadzonych na tym polu Elżbieta Barrett<sup>162</sup> napisała wiersz pod tytułem: *The cry of*

<sup>161</sup>Halli — być może chodzi o niemieckie miasto Halle. [przypis edytorski]

<sup>162</sup>Barrett Browning, *Elizabeth* (1806–1861) — jedna z najwybitniejszych poetek brytyjskich epoki wiktoriańskiej. [przypis edytorski]



*the children* (Płacz dzieci) i wzbudziła nim wprawdzie gniew pracodawców, lecz zarazem przyczyniła się do wydania ustawy o dziesięciogodzinnym dniu pracy. Ustawa ta stanowiła, że kobiet, dzieci i małoletnich nie wolno zatrudniać w fabrykach tkackich dłużej nad dziesięć godzin dziennie, a potem ukazały się i inne w tym samym duchu wydane przepisy.

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

Jednakże niezależnie od ustanowionego nieomal wszędzie prawodawstwa ochronnego praca kobiet i dzieci trwa w dalszym ciągu, a najwięcej spustoszenia czyni w tych gałęziach przemysłu, których prawodawstwo ochronne nie obejmuje. W niektórych miejscowościach praca dzieci przybiera równie straszną postać jak w Anglii przed 1848 rokiem. W Rosji na przykład w pewnych tkackich warsztatach znaleziono przy pracy trzyletnie dzieci, a bardzo wiele dzieci niżej lat 10 pracowało po 18 godzin dziennie. W Niemczech przy fabrykacji zabawek spotykamy się z danymi statystycznymi, które nas grozą przejmują, i to tym bardziej, że dla dostarczenia rozrywki dzieciom szczęśliwym z nieszczęśliwych wyciska się ostatek sił żywotnych. Przemysł domowy zatrudnia tam cztero- i pięcioletnie dzieci, podczas gdy granicę wieku dla pracy fabrycznej oznaczono tam, zarówno jak w Szwajcarii, na 14. rok życia. Tę samą granicę wieku przyjął i rząd duński. We Włoszech większość żebraków-kalek stanowią dzieci, które wzrastały w sycylijskich kopalniach siarki, stłoczone na niskich i ciasnych gankach, obciążone ciężkimi workami, i to w wieku, w którym ich wątłe członki w takich warunkach okaleczyć musiały. Już w 12. i 14. roku wiele spośród nich jest niezdolnych do pracy. W kopalniach magnezyj w Hiszpanii zatrudniają mnóstwo dzieci od 6 do 8 lat; trujące wycieki doprowadzają je tam do ciężkich chorób. Inne zaś dzieci, dźwigając ciężkie wiadra wody na głowach, zraszać muszą nimi suche pola, gdyż dziecko stanowi tam tańszą siłę roboczą niż osioł. O stanie rzeczy we Francji można wnioskować stąd, że socjalista Millerand<sup>163</sup> nie odważył się żądać więcej niż jedenastogodzinnego dnia pracy dla mężczyzn, kobiet i dzieci, zamierzając skracać go stopniowo przez dalsze reformy. Jednakże żądaniem partii robotniczej zarówno tam, jak i we wszystkich innych krajach jest absolutny zakaz wszelkiej pracy dzieci.

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

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

\*

Nie tylko kwestia pracy dziecięcej świadczy o niskim stanowisku, jakie zajmują państwowe powagi Europy, lecz także poruszona u nas i w innych krajach, w Anglii np.

<sup>163</sup>Millerand, Alexandre (1859–1943) — francuski polityk, początkowo związany z lewicą; w latach 20. XX wieku premier i prezydent Francji. [przypis edytorski]

kwestia wprowadzenia chłosty do więzień<sup>164</sup>. Że w więzieniach potrzebne okazują się tak zwane dotkliwe kary, np. ciemnica, twarde łoże, ograniczony pokarm itp., to jest prawdopodobne i nie jest też brutalne, jeśli dzieje się pod ścisłą kontrolą i tylko wobec zupełnie niepoprawnych, zatwardziałych na wszystkie inne środki podżegaczy. Natomiast chłosta, równie poniżająca dla tego, który ją wymierza, jak i dla tego, który ją znosi, okazuje się zresztą bezskuteczna. Jedna z najznakomitszych powag mego kraju wspominała mi o bezsilności chłosty. Zarówno wstyd, jak ból fizyczny nie przynoszą innego skutku nad tym większą zatwardziałość, jeżeli chłosta wymierzana jest z zimną krwią i po upływie pewnego czasu po spełnionej winie. Większość tak nawyka do chłosty, że fizycznie mało ją dotyka; budzi ona tylko nienawistne uczucie do społeczeństwa, które w ten sposób mści się za własne przewinienia. Jeśli dusza dziecka jest wrażliwa, to kara może sprawiać wielką męczarnię moralną, tak jak się to stało przed paru laty z małym bohaterem ze Skagen<sup>165</sup> Larsenem Kruse<sup>166</sup>, którego wszyscy znają ze znakomitego opisu poety Drachmanna<sup>167</sup>. Lars Kruse, który za czasów chłopięcych przywłaszczył sobie deskę splawioną na brzeg, został skazany na chłostę. Do późnego wieku trawił go wstyd; nie wstydił się swego czynu — lecz kary. Całe życie miał goryczą zatrute, a było to życie wielkiego człowieka.

Ta chłosta wymierzana przez społeczeństwo dzieciom, których nędza i zaniedbanie w przeważającej większości wypadków jest wynikiem jego błędów, dzieciom wychudłym od głodu, drżącym z trwogi i wstydu, nie wywołuje bynajmniej wzruszenia duchowego, które by mogło być punktem wyjścia do poprawy moralnej<sup>168</sup>.

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

\*

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

<sup>164</sup>W Anglii np. kwestia wprowadzenia chłosty do więzień — W Szkocji policja wzbraniała się występować w roli profosów. Liga ludzkości (*Humanitarian League*) gotowała się gorliwie przeciw tzw. *whipping bill*, który w przeszłym roku upadł, gdyż nie przeszedł pod obrady parlamentu. [przypis autorski]

<sup>165</sup>Skagen — miasto w Danii na północy Półwyspu Jutlandzkiego. [przypis edytorski]

<sup>166</sup>Kruse, Lars (1828–1894) — rybak ze Skagen, który pomógł ocalić życie około 200 rozbitkom. [przypis edytorski]

<sup>167</sup>Drachmann, Holger (1848–1908) — duński poeta i dramaturg. [przypis edytorski]

<sup>168</sup>Ta chłosta wymierzana przez społeczeństwo dzieciom, których nędza i zaniedbanie... — ci, co polecają chłostę, twierdzą, że ból i upokorzenie czynią zatwardziałych uległymi. Przytaczano np. fakt, że prosta groźba chłosty skłoniła jednego więźnia do uległości. To jednak nie przeszkodziło mu po wyjściu z więzienia nowe przestępstwo popełnić. Okazuje się też, że ani jeden z tych, których chłostą skłaniano do posłuszeństwa, nie poprawił się. Powracają w tym samym stanie zdziczenia do społeczeństwa, które przez brutalne i okrutne kary mnoży występki wynikające z brutalności i okrucieństwa. [przypis autorski]

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

\*

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

Wszędzie najzdolniejsi okazują się robotnicy oświeceni. Już i w Rosji, gdzie oświata ludu tak wiele pozostawia do życzenia, doświadczenie ujawniło to samo; toteż robotnik umiejący czytać i pisać wszędzie bez wyjątku otrzymuje wyższy zarobek niż analfabeta używany tylko do najgrubszych robót. Obecny szybki rozwój niemieckiego przemysłu i jego zwycięstwo nad angielskim przypisać można wyższej oświacie niemieckiego ludu. Intensywna i inteligentna praca amerykańskiego robotnika częściowo z tej samej wypływa przyczyny. Gdy jednak dzieci wycieńczone pracą fabryczną chodzą do szkoły wieczornej lub, przedwcześnie opuściwszy szkołę, przy ciągłej robocie tracą możliwość i ochotę przyswojenia sobie wyższego wykształcenia, stają się organicznymi maszynami do obsługiwanie nieorganicznych, a przez to i wartość ich pracy się obniża. Te maszyny organiczne są bierne; nie dążą do poprawy swego bytu jak inteligentni robotnicy. Ale te żywe maszyny nie podnoszą również rezultatów pracy. Inteligentni robotnicy, przestrzegający swych praw i rozszerzający je, najszybciej przyswajają sobie także nowe metody pracy, sami poczynią nowe wynalazki przynoszące korzyść danej gałęzi przemysłu i wzmagające jej wytwórczość. Tylko kraj, w którym wciąż rozwija się ta ostatnia kategoria robotników, może dzisiaj wytrzymać konkurencję przemysłową z innymi. Głównym jednak warunkiem jest, by siły fizyczne i duchowe dziecka do lat 15 wyłącznie były spożytkowane na jego własny rozwój przez szkołę, sport i zabawę, podczas gdy domowe zajęcia i szkoły zawodowe, nie zaś przemysł, kształcą jego zdolność do pracy. Zarówno Niemcy, jak i Szwedzy agrariusze skarżą się na to, że szkoła ludowa zbyt wiele nauki dzieciom daje. Ale tym zapatrywaniom słusznie przeciwstawia się wymagania przeobrażenia ideałów wychowawczych zgodnie ze stopniem rozwoju społecznego, ideałów wychowawczych równych dla wszystkich klas społecznych i uczestnictwa w duchowym życiu narodu dla wszystkich.

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

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

Ci, którzy u nas tymczasowo dzierżą w rękach władzę, nie mają jasnego poglądu na wielkie kwestie społeczne; popierają oni interesy klasowe, nie zaś interes całości; pilnują spraw małych, prowincjonalnych i klasowych, zamiast wielkich, ludzkich i narodowych. My, Szwedzi, jesteśmy zacofani zarówno w kwestii prawodawstwa fabrycznego, wolności stowarzyszeń, wolności myśli i sumienia, jak w ogóle w rozwoju prawa i sprawiedliwości. Nie zmieni się to, póki w naszym politycznym życiu nie zdobędzie rozstrzygającego wpływu to pokolenie, które dziś ma od 15 do 30 lat. W nowym tym pokoleniu bowiem dojrzeva już poważne poczucie odpowiedzialności społecznej.

\*

Przed kilku laty w całym świecie cywilizowanym, od Kanady do wysp Oceanu Spokojnego, rozbrzmiewała pieśń. Autor jej zaczerpnął natchnienie z prostego, lecz precydnego obrazu Milleta<sup>169</sup>, przedstawiającego człowieka z motyką, rolnika o zgiętych plecach opartego obu rękami na swym narzędziu. Malarz uwiecznił na jego twarzy wyraz

<sup>169</sup>obraz Milleta — Jean-François Millet (1814–1875), francuski malarz realista, jeden z założycieli szkoły barbizńskiej; autorce prawdopodobnie chodzi o obraz *Człowiek z motyką* (1863). [przypis edytorski]

tak często spotykany u starych robotników, zwłaszcza u najemników dziennych. Nieme, niewymowne spojrzenie, w którym wszelkie uczucia ludzkie wygasły; spojrzenie takie, jak u cierpliwych bydłał roboczych. Gdy bowiem umiarkowana praca uszlachetnia i do ludzkiego poziomu podnosi zwierzę, praca bezmierna zabija w zwierzęciu człowieka.

Dla poety, który sam był niewolnikiem pracy fizycznej, obraz ten był objawieniem, wcieleniem w sztukę typu zwyrodnienia człowieka uginającego się w jarzmie pracy od dzieciństwa. Strofą po strofie w swoim natchnionym wierszu opisuje on „tę istotę, która ani żalu, ani nadziei nigdy nie odczuwa, tę wygasłą duszę, dla której niczym są Platon i plejady, jutrzienka i róża — i wszystkie skarby przyrody, i ducha!”. Poeta zapytuje władców, mistrzów i rządzących, jak tej istocie powrócą duszę, jak jej oddadzą muzykę i marzenia? Co się stanie z tymi, co tę istotę do tego stanu doprowadzili, pyta dalej poeta, gdy po tysiącletnim milczeniu głos przerażenia odpowie Bogu na pytanie, co uczyniliście z tą duszą?

Bardzo wielu pracodawców chodzi do kościoła. Tam słyszą oni tłumaczenie takich np. ustępów z Ewangelii: „Co uczyniliście dla jednego z maluczkich, mnie uczyniliście”<sup>170</sup>... „Wszystko, co chcecie, by wam drudzy czynili, i wy im czyńcie”<sup>171</sup>. Ale nie przyjdzie im na myśl, jak Chrystus — tak bezwzględny tam, gdzie było potrzeba — sądziłby ich żądanie posyłania tych „maluczkich” do hut szklanych albo czy oni sami zgodziliby się tam lub do innych fabryk posyłać własne dzieci.

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

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

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

Wtedy nabożeństwo nasze na tym polegać będzie, że byt nasz przez ucłowieczenie rodu ludzkiego ludzkim będziemy czynić.

\*

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

<sup>170</sup>Co uczyniliście dla jednego z maluczkich, mnie uczyniliście — Mt 25,40. [przypis edytorski]

<sup>171</sup>Wszystko, co chcecie, by wam drudzy czynili, i wy im czyńcie — Mt 7,12. [przypis edytorski]

a w 1789 roku<sup>172</sup> byłaby wymigrowała z Burbonami!

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

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

Człowiek jednakże nie potrzebuje czekać na to, aż go życie poszarpie, by drugim współczucie okazywać. Młodość przejmować się może tym uczuciem równocześnie z uczuciem swej siły indywidualnej. W tym rozumieniu niektórzy zawsze młodymi pozostają, zawsze są zdolni przeżyć chwile wielkich natchnień, chwile, w których istotę naszą przepelnia wielki czyn, wielka prawda, wielkie piękno lub wielkie szczęście, chwile, w których lży wzbierają, ramiona się wyciągają do świata, a myśli przebiegają go błyskawicznym lotem. W chwilach takich najsilniej odczuwamy naszą własną osobowość, a zarazem najzupełniej rozpływamy się w jedności z całym istnieniem.

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

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

Na żadnym jednak polu wykluczenie młodzieży nie jest tak szkodliwe jak na polu walk społecznych. — Epoka nasza wymaga, by właśnie młodzież z tymi kwestiami zaznajomiła się wszechstronnie, by wszelkie inne w związku z nimi rozpatrywała, aby każdy plan reformy badała w stosunku do indywidualizmu i kwestii społecznych. — Po młodzieży naszej powinniśmy czegoś dla przyszłości oczekiwać. — Nadzieja ta jednak opiera się na przypuszczeniu, że młodzież, myślą i czynem zbliżając się do tych, którym z pomocą przyjść powinna, powtórzy powiedziane na pobożowisku słowa Walta Whitmana<sup>173</sup>: *Nie pytam się, czy ranny brat mój cierpi; sam staję się tym ranionym bratem*<sup>174</sup>.

#### NAUKA RELIGII

W obecnej chwili najbardziej demoralizującym czynnikiem wychowania jest nauka religii.

Mówię tu w pierwszym rzędzie o katechizmie i historii biblijnej, teologii i historii kościoła. Bardzo wielu poważnych chrześcijan wyrażało się, że: „nie ma lepszego dowodu na to, jak głęboko religia tkwi w naturze człowieka, niż to, że nauka religii nie mogła jej stamtąd wypełnić”.

Ja jednakże sędzę jeszcze, że i żywe „nauczanie” chrześcijańskiej religii dzieciom szkodę wyrządza.

Powinny one same wżyć się w pasterski świat Starego Testamentu, tak samo jak i w Nowy Testament, a najlepiej w formie, jakiej się trzymał Fehr w swej Biblii dziecię-

<sup>172</sup>w 1789 roku — tzn. podczas Wielkiej Rewolucji Francuskiej. [przypis edytorski]

<sup>173</sup>Whitman, Walt (1819–1892) — jeden z najwybitniejszych poetów amerykańskich, piewca jednostkowej wolności, zwolennik demokracji. [przypis edytorski]

<sup>174</sup>*Nie pytam się, czy ranny brat mój cierpi; sam staję się tym ranionym bratem* — cytat z poematu *Song of myself* (Pieśń o sobie samym). [przypis edytorski]

cej. Dziecko przywiązuje się do książki, znajduje w niej niezmiernie wiele pokarmu dla wyobraźni i uczucia, ale tylko wtedy, gdy się może spokojnie w jej czytaniu pogрузić, bez dogmatycznych czy pedagogicznych wyjaśnień. Tak samo jak inne książki dziecka powinna i ona być tylko w domu przedmiotem rozmów i wyjaśnień, o ile ono tego samo żąda. W ławie szkolnej dzieć się to nie powinno.

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

Ale ze wszystkich błędów wychowawczych najniebezpieczniejszym dla ludzkości jest ten, gdy dziecku, jak dziś, podajemy jako absolutną prawdę światopogląd Starego Testamentu, a następnie zwalczamy go, ucząc historii i nauk przyrodniczych, gdy mu podajemy zasady moralne Nowego Testamentu jako absolutnie obowiązujące, a ono już przy swych pierwszych krokach w życiu spostrzega, że wszyscy wciąż im się sprzeniewierają. Całe bowiem przemysłowe i kapitalistyczne społeczeństwo opiera się na przeciwieństwie chrześcijańskiego przekonania, które nakazuje kochać bliźniego jak siebie samego na zasadzie: „Każdy sam sobie tylko jest bliźnim”.

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

Znam dobrze te sofizmaty, jakich się w podobnych wypadkach używa dla obalamenia prostej, dziecięcej logiki. Wiem jednak dobrze, że właśnie te sofizmaty wywołują w społeczeństwach chrześcijańskich takie rozpowszechnienie obłudy, że jest ona już prawie nieświadoma i że potrzeba nowego Kierkegaarda<sup>175</sup>, by ostrą chłostą rozbudził sumienia. Do wszystkich dziedzin stosują się słowa Rousseau: dajemy dziecku wzniosłe zasady, lecz otoczenie zmusza je, by działało według zasad niskich, ile razy zechce te wzniosłe zasady w życie wprowadzić. Znajdujemy wtedy tysiączne „ale” i „gdyby”, które mają dziecko przekonać, że wzniosłe zasady są tylko słowami, a życie rzeczywiste jest czymś całkiem innym.

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

W tej sieci oczywistych a nieprzejednanych sprzeczności pokolenie po pokoleniu plątało swą idealną wiarę, a stopniowo każde pokolenie nowe umacniało się w przekonaniu, że ideałów na serio brać nie należy. Tchórzliwe lub wielkoduszne ustępstwa na rzecz śmiesznej mody, szaleństwa, które nas rujną, gdy chcemy żyć wedle swego stanu, prócz innych czynników psychologicznych biorą początek z niekonsekwencji ludzkiej płynącej stąd, że dziecko już dzięki nauce religii przekonuje się, że co innego są poglądy, a co innego czyny. Przekonanie to nie przestaje działać przez całe życie na tych nawet, dla których religia chrześcijańska traci z czasem swą bezwzględną powagę. Człowiek wolnomyślny bierze ślub w kościele, chrzci swoje dzieci i konfirmować je każe, nie przekonawszy się nawet, czy one tego pragną istotnie, czy też chcą robić tylko to, co i drugie; republikanin śpiewa pieśń na rzecz króla i wysyła telegraficznie wiernopoddańcze pozdrowienia, przyjmuje order — ale dość o tym! Gdybym bowiem chciała wymieniać wszystkie te powszednie fakty sprzeniewierzenia się samemu sobie, z jakich składa się niemal całe

<sup>175</sup>Kierkegaard, Søren (1813–1855) — duński filozof i teolog. [przypis edytorski]

życie większości ludzi i których oni jako „drobnostek bez znaczenia” bronią, nie byłoby końca! Nie tak myśleli męczennicy chrześcijańscy, którzy byliby się mogli uchronić od męczeńskiej śmierci, ofiarując szczyptę kadzidła na cesarski ołtarz. Szczypta kadzidła! Jakaż to drobnostka bez znaczenia, myśli człowiek współczesny, codziennie składając ofiary różnym takim bogom, w których wcale nie wierzy.

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

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

W domu, w szkole, na uniwersytecie, w służbie wojskowej, w urzędzie wciąż jeszcze wpaja się ludziom bierną uległość pod nazwą dyscypliny, dyskrekcji, obowiązkowości i pod innymi pięknie brzmiącymi określeniami, za których pomocą żywe duchy zamienia się w niewolników karności, zmusza się, by przez ducha korporacyjnego przemilczały wszelkie nadużycia i poddawały się wszelkiej brutalnej przemocy. Dopiero wtedy, gdy wszyscy poważnie „zaprotestują” przeciw temu, by największy skarb życia — ich religię — narzucała im zewnętrzna powaga lub władza, zaczynają sobie również i w społecznych i w politycznych kwestiach tworzyć poglądy samodzielne i jako nauczyciele, i kierownicy uczniom czy studentom, oficerom i urzędnikom udzielają tej swobody czynu i słowa, która jest elementarnym prawem człowieka i obywatela. Jeżeli na przykład zdarzyć się może, jak się to pewnemu szwedzkiemu oficerowi w 1889 roku przytrafiło, że popadł w niełaskę za to, iż wziął udział w poważnej uroczystości dla uczczenia rewolucji francuskiej, to pojmujemy, że duch tchórzostwa rozszerza się, a w jego cieniu popełniać można spokojnie wielkie narodowe występki.

Mężczyźni i kobiety nieskazitelnie uczciwi w życiu prywatnym nauczyli się w wielkich kwestiach życia publicznego sumienie swe, myśli i uczucia poddawać woli wspólnego kierownika. Przede wszystkim nauczyła ich tego wiara religijna.

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

\*

Ze wszystkich zasad najbardziej demoralizująca była upokarzająca nauka, że upadła natura ludzka o własnych siłach do świętości dojść nie może, że tylko przez łaskę i przebaczenie grzechów dojść można do pożądanego stosunku do spraw doczesnych i wiecznych. Ten stan łaski doprowadzał do zastoju natury niższe, nic już nie mówiąc o tych kupieckich duszach, które codziennie przy wieczornym pacierzu odwołują się do krwi Chrystusowej, by zmyła cały rachunek ich całodziennych wykroczeń moralnych. Tylko istoty wyższą naturą obdarzone uswięciło przekonanie, że przez Chrystusa dziećmi Boga się stały. Ogółem biorąc, podwójna moralność pogrążyła ludzkość w głębokiej demoralizacji. Rozdźwięk nastąpił już wtedy, gdy pierwsi chrześcijanie przestali oczekiwać rychłego powrotu Jezusa Chrystusa, gdyż to oczekiwanie skłaniało ich, by życie stosowali do jego nauk. Od owej pory podwójna moralność przez dziewiętnaście wieków trzymała duszę i społeczeństwa ludzkie w faktycznym pogaństwie. Jakkolwiek bowiem tej bądź nieczystej, bądź wielkiej duszy chrześcijaństwo używało i używa skrzydeł w jej tęsknocie za nieskończonością, jakkolwiek w średnich wiekach wiele silnych serc usiłowało wcielić je w życie, to jednak większość ludzi żyła i żyje dzisiaj w tej dawniejszej niekonsekwencji,

świadczącej, że im skrzydła obcięto, podczas gdy obywatele starożytnych narodów posiadali etykę, którą wcielali w życie, co czyniło ich jednolitymi, stylowymi postaciami. Że zaś dziewiętnaście wieków dowiodło, iż nie można w społeczeństwie utworzonym z ludzi i przez ludzi trzymać się w praktyce zasad Chrystusa jako nieomylnych a świętych prawideł, zdołamy uniknąć niemoralnej dwulicowości tylko na tej drodze, na którą już wiele jednostek wstąpiło, wołając z Prometeuszem:

Czyżes ty samo nie dokonało wszystkiego,  
Ty święte, grzejące serce?<sup>176</sup>

Innymi słowy mówiąc, przekonali się oni, że i chrystianizm jest dziełem ludzkim, i tak jak żadne dzieło ludzkie nie mieści w sobie wiecznej i bezwzględnej prawdy.

Gdy zatem człowiek przestanie wpajać swym dzieciom wiarę w ojcowską Opatrzność, bez woli której żaden wróbel z dachu nie spadnie, będzie mógł w jej miejsce wpoić wiarę nową — w boskość prawidłowego porządku zjawisk tego świata. Na tym nowym pojęciu religijnym zostanie zbudowana nowa etyka, która człowieka napelni czcią dla nieubłaganego związku między przyczyną i następstwem, związku tak ścisłego, że go żadna „łaska” rozerwać nie może. Pewność ta istotnie rządzić będzie jego czynami i nie będzie się on kołysał marzeniami i nadziejami w Opatrzność i w przebaczenie, które mogą pewne następstwa jego czynów uchylić. Tę nową etykę, stwierdzaną codziennie przez życie rzeczywiste, można przeprowadzić konsekwentnie. Żadne jej przykazanie nie pozostanie czczym słowem. W tej etyce zaś znajdują zastosowanie wszystkie te głębokie słowa, które kiedykolwiek wygłosił Jezus, Budda i inne wielkie duchy ludzkości. Z tych słów będą ludzie zawsze czerpali zbudowanie, tj. materiał do budowy swej własnej duszy, lecz będą mieli zupełną wolność od każdego z nich brać tylko ten materiał, który się nadaje do stylu ich indywidualnej budowy, nie uważając wzoru lub słów jednego lub drugiego za absolutnie obowiązujące.

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

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

Raz już wykazywałam, że w jednej i tej samej szkole można wyklądać kościelną naukę religii i do pewnego stopnia budzić zamięłowanie przyrody i udzielać jej znajomości; że można także w tej samej szkole tłumaczyć rozwój przyrody i dziejów w związku z nauką historii religii, przy czym na pierwszym miejscu można stawiać religię żydowską i chrześcijańską, a z pomocą Biblii budzić cześć i miłość do Chrystusa i jego nauki moralnej. Opierając się na powyższych pobudkach, można wybrać plan pierwszy lub drugi. Jednakże przedstawiać na lekcjach religii Mojżesza i Chrystusa jako zwiastunów bezwzględnej prawdy, a na lekcji przyrody tłumaczyć teorię Darwina, to więcej niż cokolwiek rodzi niekonsekwencję, moralny indyferentyzm i brak charakteru, bezsilność, brak woli... Wszystko, co przeżyłam od tej pory, utwierdziło mnie w przekonaniu wypowiedzanym już wówczas: że najważniejszą rzeczą nie jest to, jakie mamy zapatrywanie na życie, choć i to ma doniosłe znaczenie, lecz czy mamy dość silną wiarę, by pewien pogląd życiowy uczynić swoim własnym, i dosyć energii, by go wcielić w życie. Nic tak nie osłabia energii moralnej podrastających pokoleń jak dualistyczny pogląd na życie, który one ze

<sup>176</sup> Czyżes ty samo nie dokonało wszystkiego, Ty święte, grzejące serce? — z wiersza Goethego *Prometeusz*. [przypis edytorski]



szkoły wynoszą. Jeżeli więc nie chcemy osłabiać wiary ani energii młodego pokolenia, szkoła musi uczynić wybór, a nie wahać się między dwoma systemami wychowawczymi i dwoma poglądami na świat.

Kwestia kompromisu w tym wypadku nie jest tylko kwestią praktyczną; jest ona kwestią zasadniczą wychowania.

\*

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

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

\*

Pewien szwedzki astronom znakomicie dowodził, że w miarę jak wiedza nasza postępuje, religia przestaje wyrokować o tym, co się w granicach naszej wiedzy mieści, im więcej zdobywamy wiedzy, tym bardziej zacieśnia się zakres rzeczy nadprzyrodzonych, tym mniej wierzymy w interwencję siły boskiej, tym mniej konkretne stają się nasze wyobrażenia o śmierci i pośmiertnym życiu. Nie znaczy to jednak bynajmniej, że uczucia religijne wygasają, jakkolwiek nie karmimy ich już wiarą w objawienie boskie i nadprzyrodzoną interwencję. Zawsze znajdują one jeszcze swój wyraz w idealizmie, a bez religijnej wiary i religijnego natchnienia żadnych idealnych celów urzeczywistnić nie można. Chodzi o to, zdaniem autora, by utrzymać religijny nastrój, choć się przestarzałe pojęcia religijne utraci.

Jest to punkt rozstrzygający w całej kwestii. Również i moim głębokim przekonaniem jest, że człowiek bez religijnego nastroju uczuciowego nie może zdążyć do żadnych idealnych celów, nie może sięgać wzrokiem poza swe osobiste interesy ani urzeczywistniać celów wyższych kosztem osobistych ofiar. Natchnienie religijne rozszerza nasze dusze i skłania nas do działania, które za doskonale uważamy. Ponieważ jednak chrześcijaństwo zacieśnia dusze i nie może już naszego działania w każdym kierunku wiązać w całość — bardzo wielu poważnych ludzi właśnie z pobudek religijnych oddala się od niego. Tołstoj z właściwą mu jednostronną bezwzględnością i siłą wyjaśnił, dlaczego później nie powinni oni udzielać swym dzieciom nauki religii chrześcijańskiej. Mówi on: „My<sup>177</sup> już tak przywykliśmy do kłamstw religijnych, że nie spostrzegamy nawet, jak dalece nauka kościoła jest okrutna i naiwna. My tego nie spostrzegamy, lecz dzieci to odczuwają, a duszę ich nauka ta wypacza. Musimy jasno zdać sobie sprawę z tego, co czynimy, gdy wychowujemy dzieci w tak zwanych naukach religijnych. Czyste i niewinne, nigdy jeszcze nieoszukane i niesplamione oszustwem zwraca się dziecko do nas, znających życie, i pyta, jakich zasad powinien trzymać się człowiek w życiu? I cóż mu odpowiadamy? Zwykle uprzedzamy pytanie w ten sposób, że opowiadamy mu legendę żydowską, tę historię ciężką, nedorzeczną, a przede wszystkim niemoralną. Podajemy jako świętą prawdę to, o czym sami wiemy, że jest niemożliwe i dla nas nie ma znaczenia; że przed sześciu tysiącami lat zdumiewająca i okrutna istota, którą nazywamy Bogiem, postanowiła stworzyć świat i człowieka, że ten pierwszy człowiek zgrzeszył i że ten gniewny Bóg za ten grzech ukarał nie tylko jego, lecz nas wszystkich, cośmy niczym nie zawinili; że on sam za ten

<sup>177</sup>„My... — niestety, nie udało się ustalić, gdzie kończy się ten cytat. [przypis edytorski]

grzech w końcu ucierpiał, gdyż wydał na śmierć swego syna, wreszcie że głównym celem naszym w tym życiu powinno być szukanie sposobów prześlągnięcia tego Boga, by uniknąć cierpień, które dla nas przeznaczył.

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

W dziecku tkwi jakieś mgliste przeczucie początku wszechrzeczy, potęgi, której podlega; posiada ono niejasne i nieokreślone, niedające się wypowiedzieć słowami uczucie napęlniające jego istotę — takie samo uczucie jak człowiek myślący — i oto nagle mówimy mu, że władcą i twórcą wszechświata jest istota niemądra, potworna i okrutna. Dziecko ma niejasne wyobrażenie o celu życia, o tym, że jest nim szczęście z miłości wzajemnej płynące. My natomiast uczymy je, że celem życia w ogóle jest kaprys tego nierozumnego Boga, a naszym osobistym celem jest uniknięcie kar wiecznych przeznaczonych dla wielu i cierpień, jakie Bóg na nas zsyła. W dziecku drzemie przeczucie, że człowiek ma bardzo skomplikowane obowiązki, i to moralnej natury; my natomiast uczymy je, że najwyższy nasz obowiązek polega na ślepej wierze, na pacierzach, na wymawianiu pewnych słów w pewnych okolicznościach, na zjadaniu chleba i picciu wina, które mają przedstawiać ciało i krew Pana Boga. Sądzimy, że to wszystko nie ma poważnego znaczenia, a jednak wpajanie takich nauk pod nazwą nauki religii jest największą zbrodnią przeciw dziecku, jaką sobie tylko wyobrazić można.

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

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

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

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

\*

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

Przekonujemy się, że dziecko bardzo wcześnie zajmować się zaczyna odwiecznymi zagadkami ludzkości, kwestią początku i celu rzeczy. Równocześnie jednak przekonujemy się także, że niespaczona prostota i niewinność dziecięca sprzeciwiają się chrześcijańskiemu wyjaśnieniu świata póty, póki jego rzetelność i szczerść się nie przytępią, i dziecko albo obojętnie przyjmuje udzielane nauki, albo w duszy przeczy temu, co ustami powtarzać musi, albo też w końcu serce jego chwytą się tego jedyne pokarmu, którym jego religijne potrzeby zaspokajamy. Własne moje wspomnienia z dzieciństwa skłoniły mnie wcześniej do obserwacji nad religijnymi pojęciami dzieci i jestem w posiadaniu notatek

o tej kwestii zebranych w ciągu dwudziestu pięciu lat. Przypominam sobie, jak gorąco znieawidziałam Boga, gdy mając lat 6, słyszałam o śmierci Chrystusa, którą z woli Boga poniósł dla odkupienia win. Pamiętam też, jak mając lat 10, zaprzeczyłam Boskiej Opatrzności, gdy umarł młody robotnik i osierocił żonę i pięcioro dzieci, którym był tak bardzo potrzebny. Moje rozmyślenia nad istnieniem Boga doprowadziły mnie do pewnego rodzaju wyzwania; napisałam na piasku: „Bóg umarł” i myślałam przy tym, że jeżeli jest Pan Bóg, to ześle na mnie piorun i zabije mnie.

Ponieważ jednak w dalszym ciągu słońce świecić nie przestało, kwestia była dla mnie na pewien czas rozstrzygnięta — lecz potem powróciła znowu na porządek dzienny. Nie otrzymywałam żadnego innego wychowania religijnego prócz czytania Biblii rano, niedzielnego kazania i nigdy nieobjaśnianych lekcji katechizmu. Nowy Testament natomiast czytywałam dla przyjemności. Stamtąd nauczyłam się kochać Chrystusa tak gorąco jak wielkie osobistości, o których czytałam. Gdy jednak podczas przygotowania do konfirmacji otrzymywałam objaśnienia Biblii, gdy każdy punkt, każde imię w Ewangeliach tłumaczono, gdy każde zdanie rozsiewano na nitki dla wykazania, że się proroctwa spełniły, i wydobycia budującego ukrytego sensu słów, które niegdyś były dla mnie tak proste — tak na przykład dogmat o Trójcy Świętej miał być zawarty już w drugim wierszu *Genesis* — wówczas zrobiłam okropnie smutne odkrycie: że żywa księga mego dziecięcego serca i dziecięcej wyobraźni mogła być tak kamiennie martwa.

Mogłabym przytoczyć niezliczone przykłady religijnej obojętności wynikającej z nauczania religii i moralnych strat, które pociąga za sobą nasz prozelityzm. Słyszałam, jak sześciolatek ze zgrozą mówił o tym, że ich czteroletni braciszek kopał szpadelkiem w niedzielę, a kiedy indziej znów sześciolatek chłopiec, którego pewnej niedzieli już na trzecie nabożeństwo prowadzono, w obecności mej na głos rozważał, czy by to już nie było znośniej od razu iść do piekła.

Żydowsko-chrześcijańskie pojęcie Opatrzności, która wszystko stworzyła i utrzymuje i wszystko doskonałym uczyniła, tak jest sprzeczne z tym, czego nas uczy doświadczenie i teoria ewolucji, że nawet w formie logicznego eksperymentu nie można próbować pojednać tych dwóch wyobrażeń, a tym mniej praktycznie za pomocą słownego kompromisu. Dziecko ze swą bystrą naiwnością nie tak łatwo oszukać się daje. Jeżeli nie chcemy mu mówić prawdy, to lepiej nie mówmy mu nic o życiu, o życiu w jego jedności i różnorodności, jego niezliczonych aktach twórczych, jego niezmordowanej, nieustającej twórczości, jego prawidłowości odwiecznej i boskiej.

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

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

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

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

Na lekcjach katechizmu i historii biblijnej zbierać można niezliczone dowody, jak dzieci fałszywie rozumieją pojęcia i fałszywie czytają wyrazy. Typowe przykłady w tym

razie stanowią dwaj chłopcy, z których jeden, słysząc ostrzeżenie, by swą lampkę trzymać w pogotowiu, zawołał z radością: „A my mamy naftę darmo!”; drugi zaś, zapytany, czy chce się odrodzić, odpowiedział: „Nie, bo mógłbym się odrodzić dziewczynką”.

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

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

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

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

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

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

Nie mówię tu bynajmniej o bohaterach i bohaterkach pietystycznej literatury dziecięcej, o ich nawróceniach i świętości. Od takiej literatury mogą rodzice dzieci uchronić. Mówię tu tylko o tych poglądach życiowych, które często wbrew woli rodziców narzuca się dziecku, a które obniżają jego pojęcie Boga, Chrystusa, przyrody, podczas gdy dziec-

ko pozostawione samo sobie tworzy sobie o nich pojęcie wielkie lub naiwne i proste, o tych poglądach, które są źródłem przesądów i bezużytecznych cierpień. Potrzebę religijnych uczuć, silnej wiary, świątobliwej żarliwości powinny dzieci zaspokajać, czerpiąc wrażenia z Biblii, z literatury powszechnej, nie wyłączając religijnej, np. z buddyzmu; z wizerunków wielkich, a także i świętych ludzi, których wzniosłe dążenia cechowały, wreszcie z takich książek dla dzieci, które w zdrowym kierunku takimi tchną dążeniami. Żadnemu jednak dziecku dla jego religii i wykształcenia nie potrzeba katechizmu ani teologii, ani żadnej innej historii kościoła prócz tej, która się organicznie wiąże z historią powszechną, a w której należy główny kłaść nacisk na herezje, by dzieci przekonać, że każda nowa prawda była przez współczesnych herezją nazwana. Stanowi to nawet najlepszy negatywny środek dla poznania prawdy. Nawet w takim religijnym wychowaniu, jakie mam na myśli, dziecko musi napotkać pewne sprzeczności, lecz musi je samo w sobie rozwiązać lub pogodzić, gdyż to stanowi właśnie część wychowania, przez które przygotowujemy do życia; ileż i w nim bowiem dziecko napotka sprzeczności, z którymi będzie musiało dawać sobie radę. Ta praca wewnętrzna jednak ani pobożności dziecka, ani jego moralnego zdrowia nie osłabi jak ciasna bigoteria lub świętoszkowska obłudą, fanatyzm, oszukiwanie rozsądku, duchowa oschłość lub obrażone poczucie sprawiedliwości, a to wszystko wynika z dzisiejszego religijno-chrześcijańskiego wychowania! I dziś, i w przyszłości rozstrzygnie dziecko łatwiej wszystkie duchowe zagadki, gdy jego subtelne poczucie moralne, jego bystra logika nie zostaną stępione przez dogmatyczne odpowiedzi na wiekuiste zagadnienia, nad którymi dziecko nie mniej niż myśliciel się głowi.

\*

Najgorszą stronę obecnie rozpowszechnionej nauki religii wskazał już Kant, a mianowicie że póki moralność opieramy na nauce kościoła, działamy pod wpływem fałszywych pobudek. Należy unikać danego czynu nie dlatego, że Bóg go zakazał, lecz dlatego że on jest niesprawiedliwy, nie dlatego należy być dobrym, że złych oczekuje piekło, a dobrych niebo, lecz dlatego że dobro ma wyższą wartość niż zło. Do uwag Kanta należy dodać jeszcze, iż nauka o ułomności natury ludzkiej, która czyni człowieka niezdolnym do czynienia dobra o własnych siłach, bez pomocy boskiej, osłabia moralnie, podczas gdy wiara w siły własne i poczucie odpowiedzialności moralnie nas krzepią. Wiara w to, że człowiek jest nieodwołalnie ułomny i grzeszny, sprawiła, iż taki pozostał.

Jeżeli zatem przyszłe pokolenie ma mieć duszę prostą i jasną, należy przede wszystkim za jednym zamachem wykreślić z istnienia dzieci i młodzieży katechizm, historię biblijną, teologię i historię kościelną.

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

\*

Ona też położy koniec temu pojęciu Boga, które „pomocy Bożej” używać każe w walkach o zdobycze terytorialne, o pogwałcenie innego narodu lub wyzyskanie go. Zrozumiemy nareszcie, że bluźnierstwem jest mieszanie imienia Boga do starć namiętności ludzkich. Przekonamy się, że patriotyzm podniecany egoizmem i pychą jest najbezbożniejszą, najbardziej nieludzką, najzgubniejszą ze zbrodni, którymi człowiek święty majestat życia obraża. Te umysły, które dziś jeszcze umieją pogodzić przeciwieństwa chrześcijaństwa i wojny, które z nich nawet czerpią siłę i ulgę — po prostu zwyrodniały przez tysiącletnią umysłową niewolę.

Ludziom z takimi umysłami nic innego wróżyć nie można jak to, że zginą na puszczy, nie ujrzawszy ani razu obiecaną krainę.

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

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

Militaryzm i klerykalizm — oba reprezentują powagę i chcą jej w przeciwieństwie do zasady samodzielnych badań i doświadczeń — łączą się ściśle ze sobą, lecz nie są tym, czym się mienia — patriotyzmem i religią: te ostatnie bowiem obejmują pewne związki obywatelskiej wolności i prawa wykraczające poza sferę interesów jednostkowych, klasowych i narodowych, łącząc różne grupy ludzkości w obrębie narodu w ogólnym interesie całości, a różne narody w obrębie ludzkości w wielkich kwestiach życiowych. Ale militaryzm i klerykalizm gnębią wolność zasadą powagi, niepodległość — dyscypliną, zmysł obywatelski solidarności — żądzą chwały wojennej, poszanowanie prawa — honorem wojskowym. W Niemczech pod hasłem chrystianizmu i militaryzmu ucierpiało mocno bezpieczeństwo prawne obywateli i wolność kulturalna, pod hipnotycznym wpływem tych hasel wielu skądinąd zacnych obywateli angielskich, francuskich i innych przykła- skiwało bezprawiom przez ich naród wyrządzanym.

A wszystko to trwać będzie dalej, ludy będą coraz bardziej gnębione i tłoczone ku ziemi pod ciężarem coraz większych uzbrojeń, prawa małych narodów zawsze będą gwałcone przez narody wielkie, i to nawet wtedy, gdy dzisiejsze wszechświatowe mocarstwa, tak jak wszystkie dawniejsze, rozpadną się skutkiem własnego nadmiernego wzrostu. Nic się nie zmieni, póki matki w duszach swych dzieci nie będą zaszczepiały uczucia ludzkości przed uczuciem patriotyzmu, póki nie będą ich uczyły współczucia dla wszystkich istot żyjących, roślin, zwierząt i ludzi, póki ich nie nauczą, że współczucie jest nie tylko podziałem cierpień, lecz i radości i że jednostka potęguje i bogaci swe życie, gdy uczestniczy w uczuciach innych jednostek i narodów. Potrwa to tak długo, póki matki nie zaszczepią w duszach dzieci niezachwianej pewności, że patriotyzm, który w interesie własnego narodu depcze prawa narodów innych, zasługuje na potępienie. Gdy potem dzieci te dorosną i samodzielne życie rozpoczną, będzie ono zgodne z tymi wyobrażeniami. Gdy w umyśle dziecka pojęcie nacjonalizmu wolne będzie od pojęcia pychy i bezprawia, pojęcie Boga od kalającej je przymieszki brudnego patriotycznego egoizmu — wtedy i pojęcie wojownika uszlachetnione zostanie. Zostanie, gdyż nie będzie się łączyło z wyobrażeniem ślepego posłuszeństwa i ciasnej pychy klasowej. Wyraz ten będzie oznaczał wówczas człowieka i obywatela posiadającego te same cywilizacyjne interesy, te same pojęcia prawne, tę samą miłość wolności i poczucie honoru co inni współobywatele, obrońcy ojczyzny, człowieka, którego waleczność zapalać się może jedynie w obronie najświętszych praw ludzkich i obywatelskich. Samoobrona osobista czy narodowa powinna wbrew zasadzie chrystianizmu być przedstawiona jako jedna z największych powinności. Powiedzmy raczej, że dziecko czuje to instynktownie, póki my tego instynktu nie skrzywimy. Dziecko widzi dobrze, że gdyby człowiek zły nie napotykał oporu, opanowałby dobrych. Wie, że w takim razie uczciwość i wyższość padałyby ofiarą niższości i bezprawia.

Instynkt samoobrony jest pierwszym zarodkiem społecznego poczucia sprawiedliwości, a trafny i nieobałamucony sąd dziecka rządzi się tym poczuciem i przy ocenie historycznych faktów. Nigdy na przykład nie wątpi, że Wilhelm Tell<sup>178</sup> miał słusność, a każda prosta chłopięca dusza czci Andrzeja Hofera<sup>179</sup>. Dziecko ze swą naturalną swobodą i prostotą umysłu odrzuca wszelkie sofizmaty, pominąwszy te dzieci naturalnie, które objaśnienia katechizmowe beznadziejnie ogłupiły.

<sup>178</sup> *Tell, Wilhelm* — legendarny bohater szwajcarski. [przypis edytorski]

<sup>179</sup> *Hofer, Andreas* (1767–1810) — tyrolski karczmarsz, który stanął na czele ludowego powstania przeciwko wojskom okupującym Tyrol podczas wojen napoleońskich. [przypis edytorski]

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

Ten mały filozof powyższymi słowami nieświadomie scharakteryzował najpoważniejszy duchowy uszczerbek, jaki nam nauka religii przynosi. Polega on na tym, że narzuca się ludziom pogląd na życie niby równe maski zakrywające ich własne duchowe oblicza, podczas gdy przecież do warunków wolności i praw duszy należy, by sobie urobić własną niezachwianą wiarę, w której by można żyć i umierać. Szukanie ideału prawdy poza sobą, uważanie go za raz na zawsze ustalony i określony, oto, co stanowiło do dzisiejszej pory największe niebezpieczeństwo dla człowieka.

Gdy natomiast każde dziecko przy pierwszych chwiejnych krokach swych słabych nóżek będzie się czuło twórcą nowych odkryć w obszarze nieskończoności, która przed nim leży — wtedy dopiero w krainie życia syn królewski przestanie pełnić służbę parobka niby zaginione dziecko na obcej ziemi i z całą siłą woli wygłosi słowa: „Chcę wstać i iść do mego ojca!”. Gdy w średnich wiekach Jaquino di Fiori<sup>180</sup> głosił królestwo Ojca, Syna i Ducha Św. — i głosił je, „póki jego włos nie stał się srebrny jak korona oliwnego drzewa” — porównywał te trzy królestwa do pokrzywy, lilii i róży, do światła gwiazdy, jutrzenki i słońca.

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

---

<sup>180</sup>*di Fiori, Jaquino* — prawdopodobnie chodzi o Joachima z Fiore (ok. 1132/1145–1202), włoskiego teologa i komentatora Apokalipsy św. Jana. [przypis edytorski]

---

Ten utwór nie jest objęty majątkowym prawem autorskim i znajduje się w domenie publicznej, co oznacza że możesz go swobodnie wykorzystywać, publikować i rozpowszechniać. Jeśli utwór opatrzony jest dodatkowymi materiałami (przypisy, motywy literackie etc.), które podlegają prawu autorskiemu, to te dodatkowe materiały udostępnione są na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa – Na Tych Samych Warunkach 3.0 PL.

Źródło: <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/key-stulecie-dziecka>

Tekst opracowany na podstawie: Ellen Key, *Stulecie dziecka*, przekł. Iza Moszczyńska, "Nasza Księgarnia", Warszawa 1928.

Wydawca: Fundacja Nowoczesna Polska, Biuro Rzecznika Praw Dziecka

Publikacja zrealizowana w ramach projektu Wolne Lektury (<http://wolnelektury.pl>) we współpracy z Biurem Rzecznika Praw Dziecka.

Opracowanie redakcyjne i przypisy: Katarzyna Makaruk, Paulina Choromańska, Wojciech Kotwica.

Okładka na podstawie: Henrique Pinto@Flickr, CC BY 2.0

ISBN 978-83-288-0342-8

*Wesprzyj Wolne Lektury!*

Wolne Lektury to projekt fundacji Nowoczesna Polska – organizacji pożytku publicznego działającej na rzecz wolności korzystania z dóbr kultury.

Co roku do domeny publicznej przechodzi twórczość kolejnych autorów. Dzięki Twojemu wsparciu będziemy je mogli udostępnić wszystkim bezpłatnie.

*Jak możesz pomóc?*

Przekaż 1% podatku na rozwój Wolnych Lektur: Fundacja Nowoczesna Polska, KRS 0000070056.

Pomóż uwolnić konkretną książkę, wspierając zbiórkę na stronie [wolnelektury.pl](http://wolnelektury.pl).

Przekaż darowiznę na konto: [szczegóły na stronie Fundacji](#).