

33201



201

999

~~514~~

~~884~~

**Książka mniejsza jest własnością
Towarzystwa Czytelni Ludowych**

Szanuj książkę!

□

Książka mówi do Ciebie:

Jestem własnością ogółu, bo ze składek publicznych mnie zakupiono.

Kto mnie niszczy, krzywdzi społeczeństwo.

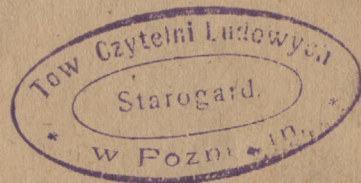
Dla tego obchódź się ze mną uczciwie, nie plam mnie, nie niszcz, zawiąć okładkę moją w czysty papier i nie przetrzymuj mnie dłużej, jak rzeczywiście potrzebujesz.

~~20425.~~

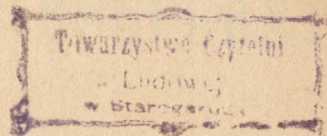
37.

Chm.

POK.



488



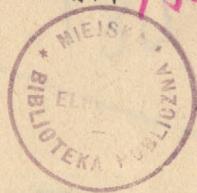
POKŁOSIE BELFERKI.

518

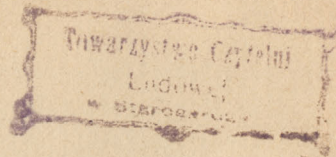
Dz. N.



33201 / 17270



377.1



PRZEDMOWA.

Składam oto ludziom dobrym do czytania i sądenia książeczkę, która przedstawia sobą jak gdyby pamiętnik nauczyciela szkół polskich w Warszawie za lata od roku 1905 do 1913. Są to uwagi, zagadnienia i rozmyślenia przeciętnego „belfra“ nad najbardziej żywotnymi zapytaniami i wątpliwościami jego pracy zawodowej, w których czytający łaeno ujrzeć może pewien obraz życia szkoły polskiej za ten okres czasu. Złożyły się na niego fejetony i artykułiki drukowane przeze mnie rozmaitymi czasy w „Szkołe polskiej“ i „Wychowania w domu i szkole“ tudzież w kilku pismach codziennych, które zebrałem i ułożyłem w pewien chronologiczny porządek. Przyjemnie mi będzie, jeżeli komukolwiek moje fejetony odświeżą w myślach bardzo ważną sprawę naszego współczesnego życia narodowego.

K. Chmielewski.

1. Z rozmyślań i pytańników.

Praca, zawód, obowiązek mają zwyczaj rzeźbić jednostkę ludzką fizycznie i moralnie w ten lub inny deseń rozmaicie ku chwale gadek przyrodniczych o zmienności form i wszelkiej innej ewolucyi. Oprócz tego fach nakłada jeszcze pewne piętno na człowieka, czy to chyląc grzbiet rolnika ku ziemi, czy ściągając rysy w twarzy myśliciela, czy mrocząc smutkiem ciemności oczy górnika i obciążając bezwładem znażenia stałego mięśnie robotnicze.

Stolarz pachnie klejem lub politurą, kiper stęchlizną, chirurg karbolem, — indukcja przy myślenia i rozumowania pozwala nam domyślać się upodobań i wykształcenia danej jednostki, barwna piękna mowa mówi w większości wypadków o przygotowaniu twórczem, manieri i zachowanie o wychowaniu i t. d.

Czy są więc takie cechy, takie linje rzeźby psychicznej, znaki szczególne, niezbędne w książeczce legitymacyjnej, zapachy zawodu

czy też w końcu manieri, któreby współczesnego przedstawiciela nauczycielstwa polskiego charakteryzowały jako specjalny typ, złożony z indywidualnych rysunkowo jednostek? Czy można poczem poznać i dzisiaj duszę belfra i w naszym ludzkim szarym tłumie?... Zawód ten, nie chwalcący się zbyt, wszak dostąpił całkowitego uznania w humorystyce ludzkiej jako tak dalece całkiem indywidualny, że niema na świecie ani gazety wesołej, ani człeka-wesołka, którzyby się po pokracznej postaci stetryczalego w gorzkim zawodzie nauczyciela nie przejechali w sposób mniej lub więcej homeryczny. Niemniej przeto niemiecki nauczyciel pobił pono Francję i jest dziś wskutek tego strasznie ostrem narzędziem skrajnego imperjalizmu niemieckiego, nauczyciel szwajcarski ratuje Szwajcarię od wyradzania się przez rzut odruchowy ku fizycznemu kształceniu dziatwy i podnosi pedagogikę do rzędu spraw narodowych;—nauczyciel skandynawski oświecił nawet tandrę i krainę wiecznej nocy... Zaiste! wszak już według słów wielkiego Konfucjusza ludzie od dani literaturze i nauczania nie mogą mieć dacha wielkiego i podniosłego „albowiem ciężar ich za wielki, droga za długa“. Wszak ze wszystkich pieśni, jakie dzwonią na strunach serdecznych dacha tęsknotą do prawdziwej poezji czynu, najsmutniejszą jest cichotka gędzba tych, którzy idą na polskie pola spę-

niać wschodnie przekleństwo uczenia cudzych dzieci.

Czyż więc można żądać od nich, aby odznaczeni się specjalnie wdziękami, jakąś filaternością postaci, genialnością typu — lub mistyczną charakterystyką nad-człowieczeństwa? Oczywiście, że nie — i jeżeli chodzi o rozsądek, nie o uniesienie, to nawet to nie jest pożądane, albowiem—przeciwnie—zapewnie wystarcza (choćaby dla celów policyjnych) jeżeli nauczyciel nieczem się nie wyróżnia od społeczeństwa, któremu służy, jest normalnym w typie człowiekiem, który bez żadnego specjalnego piętna czy też stygmatu pełni funkcje regeneratora podstaw społecznego organizmu. Żle jest jednakowoż, gdy ten nauczyciel jest *zabardzo* człowiekiem, a za mało regeneratorem, chciałem powiedzieć — nauczycielem, którego „ciężar zawielki, a droga zadługa“,—którego „owoce roztropności są wierne“.

Któż z nas nie zawdzięcza jakiego sielskiego nauczycielskiego obrazka ze złotego modlitewnika pamiątek dzieciństwa, jakiej szarej, smutnej postaci śmiesznej starej panny nauczycielki z twarzą szarytki, a postacią wyschłej gazelli?... Któż z nas, rozmieniaczy życia na drobne, nie dokuczał kiedy takiej proletarjuszce (za dwa złote godzina) w pranelowych trzewikach, w połatanej sakieńczyce, która ramienia się ceglającym wypiekami na

chudym policzka na samo wspomnienie takich rzeczy, o których dziś — głośno śmiejąc się — gadają w głos panny z piątej klasy? Któż z nas najpiękniejszych rzeczy ze swego skarbcza nauczycielskiego i wychowawczego nie zawdzięcza śmiesznej postaci starego nauczyciela, — parodji człowieka normalnego — fateralowi swoich własnych okularów, który uczył nie tylko mową, ale i takim jakimś spójrzaniem, które do dziś dnia się widzi głębią mózgu chwilami? W nich było za mało współczesnego życia i człowieka, dla tego też byli śmieszni, mimo to jednak jacyż użyteczni, to dopiero dziś się często przekonujemy. Oni byli trochę obcy temu, co się koło nich działo, bo byli już przy końcu tej ciężkiej drogi i ciężar brali na barki solidny, a zajmowanie stałych abikacyj w sferze ideałów kazało im ordynarny na pierwszy rzut zawód przekształcić krzyżmem cierpienia na sakrament. Żyli i pracowali czasami w najgorszym, jakie można sobie wyobrazić, towarzystwie, mówili nie tak i nie o tem, o co prosiły ich zwiotezałe w tęsknocie wargi, musieli mówić między wierszami, w cudzysłowie, per abbreviationem, per licentiam poeticam, musieli umierać w tęsknocie i zapomnieniu, często na barłogu szpitalnym (Ś. p. Florjan Łagowski, Adam Badowski i inni)!

Część ich pamięci, ich tak często śmiesznej, wysechłej w tęsknotach postaci, — cześć

dachom, które dziś może w nocie Dziadów przychodzą nieśmiałym, cichutkim kroczkiem wafesać się po korytarzach szkoły polskiej i szukać czegoś. czegoś...

Czema dziś do sylwetki dachowej nauczyciela czy wychowawcy domazują ordynarnym pastelem płomienne barwy temperamentu, zabarwienia, stanowiska, kasty, klanu, obozu, przedmieścia?

Dla czego w cechu, którego „ciężar zawielki, a droga zadługa“ są dzisiaj już nie wogóle pracownicy i szperacze prawdy, a ludzie biali, amarantowi, czerwoni, koloru krwi wołowej, którzy są tak zabardzo ludźmi. Dla czego usiłują chwilami konkarować ze sobą nie większą lub mniejszą acieczką od płaskich, małych sprawek dla dobra powierzonej im sprawy, a właśnie tym, czym się konkarować nie powinno pomiędzy ludźmi rozumiejącymi głębiej ewolucję — mianowicie subiektywnym postępcem?

Dlaczego my czeladnicy, majstry, terminatory schodzimy się ze sobą wszyscy tylko przy ładzie, w której leży marny grosz, — dla czego łączy nas wszystkich tylko na chwilę przed chorągwią cechową — grom, co bije blisko i burza, która grozi błyskawicami?

Oto są pytania, które zadaje sobie niżej podpisany, odbywający w tej chwili rekolekcje zadaszne z własnym samieniem ku zgryzocie tegoż, a które ma podszeptają acieszne po-

stacie zeszłego do grobu stetryczalego nauczycielstwa z przed lat dwudziestu w szarą nockę „Dziadów“.

Na pytania słyszę odrazu ze wszystkich stron taki tłum przewidzianych odpowiedzi, doprowadzających, jak zwykle, momentalnie gienęzę pytania do absurda, że, dla dłuższego utrzymania się przy głosie, komunikuję, że zakopywanie zbyt szybkie tej kwestji w niepamięci życia jest zbyt szybkie. Sama się zagrzebie jak kret w ziemię, w której zaczęto ponoć marować fundamenty dla szkoły polskiej. Bo i proszę państwa, czy mogą rzeczywiście ludzie tak rozmaitych poglądów, temperamentów, zapatrywań pracować zgodnie, bez osobliwych odruchowych ekstrawagancj nad tak np. rozbudzącą nadzwyczajnie poczucie osobowości kwestją — jak propeudyka języka ojczystego?.. Czy mogą ludzie, stojący na dwóch zasadniczo przeciwnych krańcach pojmowania względności środków postępowania, mówić i dyskutować ze sobą w sposób szanujący bezwzględnie „ja“ bliźniego o tak drażliwej społecznie kwestji jak wychowanie młodzieży? Czy może kol. X. koloru krwi wołowej z odcieniem bordo nie przewartościowywać integralnie poglądu kol. Y. koloru presso-czarnego nad poglądami kol. Z. koloru amarant w białe centki, wobec tego, że już samą barwą taką z zasady uważa on wszędzie za nieprzyzwoitą? Oczywiście, że

nie mogą, bo są tylko i tylko ludźmi, a nie można człowiekowi przecież odmówić przyjemności noszenia stroja, jaki mu się podoba. O gdybyż jednak byli więcej nauczycielami, napiętnowanymi chociażby cechą zewnątrz, felerem jakim człowieczym, lecz opatrzonymi w środka jednym z piękniejszych błogosławieństw Chrystasowych!

Wyrwało mi się to z ust w czasie odpoczynku na Wszystkich Świętych, a oprócz tego daje się to łatwo jeszcze wytłomaczyć dalekością końca roku szkolnego i wakacyj, o czem marzą — jak państwo wiecie — stale nie tylko uczniowie i uczennice. A gdybym mógł wznieść swoją hamorystycznie mizerną, szarą postać z tłumu czeladników, to bym wołał nad głowy: rzućcie — bracia — wszyscy na chwilę szachy, cygara, winta, safandulskie bzdyczczenia, młodzieniaszkowe pochutne a tężyzniane pohukiwania, nabożeństwa adoracyjne egotyzmu i perfidję zranionych ambicyjek i chodźcie na chwilę spowiedzi samotnej w noc „Dziadów“, aby mieć więcej „ducha wielkiego i podniosłego“.

2. Najmłodsze sufrażystki.

Dzięki temu, że niektóre organa poświęcone sprawom wychowania rozszerzyły ostatnio znacznie zakres tego, o czym wogóle mówić można i wypada w naszych stosunkach społecznych i towarzyskich, roztworzyły się—zdawało się—wrota do kwestyj t. z. palących. Jednakowoż ponieważ oczekiwałem dość długo napróżno z niecierpliwością i tęsknotą, aby ktoś zabrał głos poważnie w tych sprawach szkolnictwa, które dotyczą specjalnie naszych dziewcząt, i do dziś dnia się niedoczekalem, pozwólcie, abym powiedział mniej może poważnie, lecz tak jak umiem. Otóż—jak wiadomo ogólnie—u nas niema parlamentu angielskiego, znoszącego ze stoicyzmem napaści i dziwactwa zajadłych o pozyskanie praw sufrażystek, niema bilów angielskich w sprawach jednostki ludzkiej, niema ewolucji walki społecznej, niema wszystkiego zresztą, ale jest za to pewne miejsce bolesne i drażliwe, o którym się—z lubością nie mó-

wi—to jest program naukowy i wychowawczy szkół żeńskich. Walka o niego rozpoczęła się dawno. Mniej więcej wtedy, gdy przed 10 laty pewien młody nauczyciel, używszy w kl. 5-jej „wyższej pensji żeńskiej“ wyrazu „kiszka“ został momentalnie skarczony za nieprzyzwoitą nieostrożność przez przełożoną napomnieniem, że panny to nie chłopcy, których „hoduje“ alica, że panny potrzebują innych stosunków, języka, wiedzy i t. d. Więcej zjadliwy, niż dystygowany nauczyciel nie tylko że uszu nie spaścił, ale przeciwnie — zaczął błagać przełożoną, aby w razie zapadnięcia której z uczennic na niedomaganie kiszki była łaskawą posłać zaraz po okulistę, gdyż jej panny kiszki na pewno wobec tego posiadać nie powinny.

Później—jedni zaczęli się domagać, aby w klasach wyższych szkół żeńskich wzięto się do arytmetyki i gramatyki z powrotem, drudzy słusznie czy niesłusznie chlubić się głośno rozpoczęli w mieście z tego, że pod wpływem ich działalności i agitacji anatomję „do pasa“ dla użytku naszych białogłówek rozszerzono aż po embryologję w klasie tej a tej, po anatomję porównawczą w tamtej, a wykład o rozmnażaniu uznano za konieczny dla rodziców.

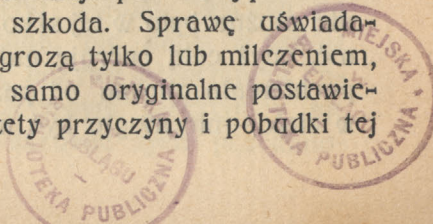
Był czas, że o niezem innym nie mówiono, jak tylko o tem, że chłopców „hoduje“ rzadko dom i rodzina, częściej szkoła, kole-dzy, alica, rynsztok (np. przy ślizgawce), re-

wolacja, zatarg szkoły ze społeczeństwem, no i jego własne indywidualne — jako osobnika organicznego—refleksy, bo z tego chłopca wyrosnąć musi człowiek samoistny; — dziewczę zaś jakoby hoduje Mama Tuśka, Ciocia Dul-ska, rozmaryn pensyjny, dziarka od klacza, uświadomiony braciszek, albo romantyczny kazynek i tym podobne sybystaty wychowawcze, otrzymujące w ten sposób najbardziej eno-tliwy trening domowej gąski lub papużki.

Dyskusya na ten temat w pewnej chwili ży-cia społecznego osiągnęła takiego napięcia, tak dalece dojrzała—mówiąc językiem rewolucji ducha—że przyczynę wszystkich nieszczęść kra-jowych upatrywano w istnieniu pensyj barżua-zyjnych, radzono nawet je przekreślić jako „chambres garnies obłudy“, aby uratować kraj od rozsądnika nieposłuszeństwa społecznego.

Pamiętacie o jakie posłuszeństwo cho-dziło. W podokresie roznamiętnień wieco-wych starano się za pomocą indagacyj osobi-stych wydobyć od przedstawicielek ruchu mło-dego zeznania, czego one mianowicie pra-gnęły, lub mogły pragnąć konkretnie dla sie-bie i swoich współtowarzyszek, lecz odpo-wiedzi ich nie zadowolily nawet najbardziej bezwzględnie radykalnych korektorów ruchu odrodzeniowego. Szkoły koedukacyjne, o war-tości których nie spierał się nikt, ktokolwiek widział ochronkę polską z przytalonymi do siebie od polskiego głodu, zimna i nędzy bo-

sonogą Marysią i oberwanym Wojtasiem, „od-kryte“ Kolambowym sposobem na poczeka-nia, zostały zaledwie przyjęte jako bardzo po-średni paljatyw sprawy wychowawczej. — Pó-źniej—co było później? — Achl później przy-szedł sen—wszechwładny, poceziwy sen, naj-aceziwszy, najmniej zdradziecki ze wszystkich bogów Morfeasz z garściami maku. Zaczęły poceziwe Ciocie i dobrodaszni mełamedowie cierpliwie a samiennie gdakać, że to wszystko już było, że „na tym świecie śmierć wszyst-ko zmiecie, robak się łęgnie i w bajnym kwie-cie“ i oto rozbijał, rozwydrzone w posza-kiwania jakiegoś neo-włoskiego odrodzenia zmysły społeczne objął we wszechwładne po-siadanie kojący ilazjon, kabaret szczątkowy i odezyt seksualny. Gdyby kto chciał wątpić, że w zawitej sprawie kobiecej nie zstępujemy radykalnie aż do gienezy wszelkich jej nie-naturalności i ułomności, bezwarunkowo prze-konałaby go o tem odrazu unosząca się ongi w powietrzu—jak konające w lesie hasło za-klinyanych w szaty mrozu przez złą wróż-kę łowów — nadprodukcja odezytów o spra-wach wzajemnego i bezwzajemnego stosunku obojga płci ludzkich.—Niewiem dla czego ten symptomat w konsultacji społecznej przeszedł bez wrażenia. A szkoda. Sprawę uświada-miania przyjęto zgrozą tylko lub milezieniem, reagując tylko na samo oryginalne postawie-nie kwestji;—niestety przyczyny i pobudki tej



sprawy, jak również technika wrzaskliwego i targowego postawienia nie doczekały się oświetlenia psychologicznego. Bo pomimo to wszystko, tam pozadrzwiami naszego wychowania stoi — jak stała — jedna bardzo smutna i bardzo bolesna małeńka Psyche. Wyszła ona z tłamu porcelanowych laleczek, z wystaw okiennych rodzinnych, z tłamu papużek i perliczek, nie chciała należeć do wiewcowego tłamu „cadokwiatów i dziworoślin“ erotomanów i starych histeryczek, do śpiących królewien zakłętych w nudę pensjonatów, ma pełne oczy łez, pełna myśl jej jest tęsknoty i zawodu i godzi w nas nauczycieli pełnemi gorczy słowami — gdzie jest moje człowiecze wychowanie? Tak — gdzie jest ono właściwie i co my jej rzeczywiście dajemy na to bardzo smatne, szare piskłące życie oprócz schematów, oblesnych uśmiechów i ukojeń i lakrecyjnych osłódek iluzjona wiedzy ludzkiej?.. Lepiej kogoś zabić, niż oszukać — mówi hinduska gadka ludowa — niewiem do której alternatywy zaliczyć nasze tak częste, majestatyczne mileżenie w tej sprawie. Tłumaczymy się wtedy, że niewiemy co począć, czy wybrać programy bez szkół, czy szkoły bez programów. To jest prawda. Przez pięćdziesiąt lat nie można było w tej szkole żeńskiej nie zmienić, gdyż całą energję, cały dowcip bytowania pochłaniała obrona od paznokci zaciskanych w ciało, — nie mogło być mowy o wywietrza-

niu lokala, o wpuśczeniu odrobiny słońca, powietrza, wiosny, bo trzeba było wieść walkę ciężką, syzyfową na progu samym. Zachodzi więc pytanie, czy warto rajnować dla bezwzględności gustu budynek, który tyle przetrwał i stoi, który, niegdyś z odwiecznego modrzewia stawiany, krzepki jest i mocniejszy od wichrów tłakących. Czy nie wystarczy odświeżenie, wywietrzenie i przejrzenie sumienne jego konstytacji od fundamentów do stropa. Oględziny te maszą być sumienne, bo doprawdy półśrodeczkiem jest dodawanie ździebełek matematyki, gdy cały rozkład i wykład tego przedmiotu trzeba całkowicie zmienić, gdyż trzeba dziewczęta aczyć nie arytmetyki, algebry, geometriji, a matematycznego myślenia, i wszystko przecież jedno, jak się będzie propedeutyczny kurs tego przedmiotu nazywał, aby w tych ramach tylko było coś, co jest *rzeczywiście* matematyką, a nie jaką na przykład algebrą albo fizyką „dla panien“.

Gdy zaś nastąpi taka zmiana, pożądana i w szkole męskiej, to i przyrodoznawstwo z biologją stanie na innych posadach, nie na przewartościowywaniu w tę lub ową stronę gadek o bocianie i jego posłannietwie, a na prawdzie życia i jego wiedzy. Wiedza na świecie jest tylko jedna, ale nauk w szkole jest chaos — który się nazywa programem encyklopedycznym. Ciekawym dla czego by np. nie streszczać i nie skrócać tych przedmio-

tów w jakieś cykle i samy wiedzy? Dlaczegooby ludzie oddani sprawie nie mieli prawa uczynienia z przyrodoznawstwa, biologji, geografji fizycznej, geologii, antropologii i historii kultury czegoś, eoby się nazywało np. „historją ziemi i człowieka“ i zajmowało godzin w programie dwa razy mniej, a za to było dwa razy esencjonalniejsze i pożywniejsze? Dlaczego by historii literatury i dziejów ojezystych i językoznawstwa rodzimego nie połączyć w coś treściwszego, krótszego, głębszego — i pedagogiczniejszego? Gdzie jest miejsce w tym programie dla filozofji i dlaczego jej niema—gdy ona jest przecież serdeczną koniecznością tej tęsknoty dziecka i człowieka? Dlaczego by z historii filozofji, logiki, psychologji, nie można było uczynić nie „eudokwiata“ zredakowanego programu, a smaczego, zdrowego dania w jadłospisie wychowawczym?... Półśrodkiem są dodawane godzinki z rozmaitych logji i historii, gdy wielu rzeczy boimy się sami powiedzieć w oczy naszym siostróm i towarzyszkóm pracy. Trzebaby zacząć robić i mówić chwilami prawdę. Zmiana konstytucji przecieranych przez ząbki zakładów powinna polegać na zaprzestaniu gatankowania subtelnego płci, na usunięciu przywilejów anielskości, królewieństwa, nieomyślności wychowawczyń — na zrównania pod wszelkimi względami towarzyskimi chłopców z dziewczętami, bo trza się

wziąć do nich do roboty z zakasanyimi rękawami—i dać pokój medytacjom.

Parlament angielski bije sufrażystki tym, że gdy one w robienia bard chcą prześcignąć płęć brzydką, on je właśnie aporeczywie traktuje jako kobiety i damy z odpowiednią kombinacją środków antyseptycznych walki. Ponieważ zaś u nas dzieje się odwrotnie, że te najmłodsze sufrażystki naszego życia taki ci-chutki głosik mają i nie są w stanie apomnieć się o siebie, o należyty szacunek i zachowanie instytucji, która im powinna dawać coś więcej niż dzisiejsze wykształcenie pensyjne, gimnazjalne czy kursowe — weźmy się więc do nich z przezeją uprzejmości, do ich praw eźlowiecznych i przywilejów dziecka narodu, a może sięgniemy głębiej w ten sposób do jądra sprawy od sufrażystek angielskich i wiecowników swojskich.

3. O różnej postaci Chowanny.

Przed kilkanaście laty głośną była wśród stowarzyszeń młodzieży polskiej, kształcącej się zagranicą sprawa pewnego warszawiaka, w czasie egzaminów do jednej z politechnik szwajcarskich skarczonego bardzo dobitnie i boleśnie przez kilku młodych Szwajcarów za „ściągnięcie“ zadania konkursowego.

„Aber das ist unsere Alma Mater!“ — powtarzali zaperzeni studenci osłupiałemu wychowawcy szkoły biurokratycznej, który wyrósł, wychował się bajnie, a mężnie na ściąganiach, podpowiadaniach i innych wspomogach postępów — i absolutnie przez dłuższy czas nie mógł pojąć, aby w jego wysiłku ku skokietowaniu losu było coś tak bardzo zdrowego dla kolegów. Sprawa ta oparła się o sądy honorowe młodzieży dwojga zainteresowanych narodowości i dała pole jednemu z bardziej zdolnych kolegów do wygłoszenia pamiętnej dla serc naszych obrony nieszezęśliwego „oszusta“, w której wyłożywszy cu-

dzoziemcom sprawiedliwym środowisko i systemy wychowawców obwinionego — obalenie na niego zmienił na prawdziwe współczucie. Obwiniony, co prawda, był jednym z tych biedaków, którego ominęło w szkole kółkowanie i samokształcenie, który, przejechawszy granicę helwecką między Feldkirchen i Buchs dziwił się, dlaczego nie rewidowano u niego ani paszportu ani manatków, który na całą Europę, nieznaną mu nawet w snach i marzeniach, patrzył z otwartymi oczami i ustami, jak na niesłychane, bajeczne widowisko na rynku. A wspomnieć wypada, ilaż takich było, ila bywa, ile jeszcze długo będzie!... Ila ludzi ze zdziwieniem niezmiernem dowiaduje się dziś jeszcze, że są takie krainy na świecie, gdzie wszelki fałsz pod każdą postacią jest bezwzględnie potępiany — przez działkę w imię dobrej sławy szkoły! Ila ludzi zachodzi jeszcze w głowę, jakimi drogami się to osiąga! W danym wypadku nadzwyczajny, rzeczywiście, kontrast warunków, jaki wogóle każdemu przybyszowi ze Wschodu daje ojczyzna Pestalozziego, wywołał tak silny przejaw braków wychowania; gdzieindziej zgorzenie może było by mniejsze, niemniej przeto odpowiedni stygmat środków i środeczków, jakimi ongi zdobywało się maturę, wszędzie by zwrócił na siebie uwagę. I co jest jeszcze boleśniejsze w tych wspomnieniach to to, że takie postępowanie ucznia w szkole

popierał niekiedy dawnymi czasy usilnie dom jego.

Wobec tego, że ta matura, to świadectwo, ta promocja była jeżeli nie wszystkim, to co najmniej skondensowaną treścią ogólnych ideałów życia w danym momencie przyszłego filara rodziny, wyczerpanej w smutnej walce o byt, więc godziło się krzepić męczennika idej nawet radami ściągania, organizowania podpowiadania i innymi subsydjami. Wiemy przecież, do ilu bolesnych skutków ta nędza tak niedawno jeszcze prowadziła, na ilu zgorączkowanych niemocą dostosowania organizma do walki Michasiów patrzył nauczyciel domowy, czy korepetytor nie tyle poznański, co z pod trzech zaborów, jaki smutek i gorycz dyktowały te „ucz się Michasiu!“

Czy jest dziś pod tym względem lepiej i jaśniej?

Przypuszczam, że tak, ale nie wiem na pewno. Żeby jednak dziś już była szkoła w stałym kontakcie z domem i rodziną, o tem mnie nikt nie przekona. Jest to kwestja wiary i zaufania, które rodzą wspólne życie, wspólne dogmaty jego, ale mniejsza z tem, mnie nęci bagatelna różniczka ideałów najlepszej szkoły i najwytworniejszego w cnotach domu.

Nauczyciel, o ile tylko pragnie mieć jakikolwiek szacunek i jakkolwiek spełniać swoje obowiązki, musi uczniom dawać we wszyst-

kich zabiegach wychowawczych czystą, bezwzględną prawdę, — musi takiej prawdy żądać.

Mama zaś tłumaczy Stasiowi, żeby się lekcji z powodu spóźnionej pory lub innej przyczyny nie uczył, dla uniknięcia bagatelnej niesławy syna zatrzymuje go w domu przez parę godzin lekeyjnych i wystawia mu świadectwo, że „Stasio z przyczyn domowych“, z powodu „przyjazdu cioci“, „ból głowy“ i t. d. Na zwrócenie zaś uwagi na niemożliwość nawet t. z. zanego kłamstwa i na daleko bardziej pożądane rozwiązanie sprawy, gdyby we wszystkich sprawach przeciążenia, czy nieporozumienia szkolnego chciała osobiście fatygować się do szkoły dla szerszego z nią kontaktu, mama zwykle reaguje słodyczą pragnienia... nie robienia szkole ambarasa. Gdzież się więc wobec tego dowiaduje Staś o fałszywym świadectwie, na łonie domu, czy w pazarach szkoły?...

Józiowi stały się straszne krzywdy: pan od rachunków kropnął mu pałą niesprawiedliwie, bo mama przecież „przesłuchała“ go lekcji i było dobrze, — pani od polskiego nakiwała mu pod nosem za gapiostwo („on taki nieśmiały“!), a jakiś (niegodziwy—naturalnie) kolega Wieck podbił mu chabrowe oko i nauczył jednego nieprzyzwoitego wyrazu. Lecz, gdy tenże Józio popisuje się tem, że słyszał

od tatki niechęący przy obiedzie, jak się tatu-
siowie bawią w kabaretach, a od mamy, jak
się wymyśla służącej, gdy zdradza biedak mi-
mowoli przed wychowawcą próżnię domu
i straszliwą pustkę ducha i życia rodziców, to
to nie jest jego żadną krzywdą!

W niemieckiej Szwajcarji—jeżeli sześci-
letnie dziecko płacącego podatek obywatela
nie zaczyna uczęszczać do szkoły początko-
wej, lub jeżeli bez usprawiedliwionej przy-
czyny nie przychodzi do niej przez czas dłuż-
szy, zjawia się w domu jego policjant i grze-
cznie zaprasza zwykle mamę, rzadziej tatę
do ratusza lub gminy dla uzasadnienia wro-
giego i niebezpiecznego dla kraju ich wstępu
osobistego do nauki, co się nawet czasami
kończy kozą. Jedną więc znajoma mi mama
polska wzruszyła się tym tak bardzo, że uzna-
ła za godny pogardy taki kraj, gdzie dzieci
od rodziców do szkoły odrywa policja.—Przy-
pomniało się to mi w tej chwili, gdy rozmy-
ślałem nad finezją prawną, czy społeczną,
która pozwoliła poczciwej Szwajcarji uznać
za możliwe oduczenie nawet przy pomocy
policjantów wszystkich rodziców od uważa-
nia li tylko za prywatną, lichwiarską wła-
sność tego, co jest nietylko własnością kraju,
ale co ważniejsza, jego przyszłością. Jaka
postać Chowanny Trentowskiego mogłaby
wpłynąć tak na rodziców, żeby zechcieli ją
widzieć jedną i tą samą, jasną i prawdziwą

i w domu, i w szkole, i na ulicy, w ogro-
dzie, wszędzie gdzie są dzieci i gdzie patrzy
na nie słonecznymi oczyma *prawda*, żeby ją
zechcieli mianować chociażby nieobraźliwym
dla niej mianem stróża odrodzenia narodu?...

się pieśni wschodniej, w której rzadko usłyszeć można nowy motyw, ale stale można słyszeć rzeczy nadne.

Nie pretendując zupełnie do głębszego modalowania tej pieśni, pragnę dziś jedynie w sposób jak najbardziej odbiegający od schematu naukowej dyskusji wskazać na pewne dolegliwości etyki wychowawczej, spowodowane, mojem zdaniem, przez nieopatrzoną gonitwę za nowymi środkami i sposobami pozyskania zaufania i miłości młodzieży. Mówiono o tem już bardzo dużo, to też ja pomijam wyczerpaną zupełnie kwestję wpierania w uczniów i uczennice, że oni powinni zabierać głos w sprawach szkolnych, a chcą mówić o tak zwanej „kokieterji“ nauczycielskiej. Typ nauczyciela biurokraty, określającego swój stosunek do klasy zapomocą stopni i wymiaru kar, urzędującego wśród ludzkich niemowląt sucho, zimno i uroczyście, robiącego tresurę w imię skostniałej w urzędniczej maszynie idei, tak dalece wszystkim jest obcy, że jako antidotum przeciwko niemu zjawiał się nauczyciel - przyjaciel, który rzuciwszy wszystkie poprzednie środki do archiwum akt dawnych, od razu wziął się do szczerzej serdeczności i prostoty w stosunku szkolnym, nie wymyślając zresztą nic nowego, a prolongując wprost rzeczy dobrze znane z dawnych paru lat jasnych. Pomogła do czystej chemicznie krystalizacji tego stosunku, między

4. Przyczynek do etyki wychowawczej.

Różnorodność wartościowa i rozbieżność postępowania wychowawczego nie tylko u nas, nie tylko dzięki wzmożonemu tętnu społecznemu zajmuje i zaciekawia umysły, wywołując dyskusję przynajmniej zawodowców.

Maltatali dziwi się, dla czego w menażerji są specjaliści od tresowania małp, od ujeżdżania osłów, od uczenia paplania papug, a w menażerji ludzkiej każdy uważa się za specjalistę od tresowania „ludzkich zwierząt“.

To też właśnie, ponieważ każdy (nawet najmniej oświeceni i rozgarnięci umysłowo rodzice i wychowawcy przypadkowi) uważa się za takiego specjalistę, ponieważ każdy obronę swego swego systemu uważa za środek do korzystnego zaprezentowania swego indywidualizmu, ponieważ wychowanie zajmuje tak poważne akty w sprawie zachowania gatunku ludzkiego,—nie też dziwnego, że dyskusja na tematy wychowawcze jest czemś w rodzaju odwiecznej, nigdy nie kończącej

nami mówiąc, sama młodzież, która, tęskniąc do ludzi, do światła i opieki, do czystego dźwięku złota prawdy, nierozmienianej na liczmany i srebrniki jakiegokolwiek ugody, potrafiła nawet w opancerzonych w stare pleśnie ratyny sercach nauczycielskich znaleźć szczere odpowiedzi na swój nieskończony szczebiot szerega pytańników.

Do klasy weszło słońce i zdrowie odrazu.

Ale temperament, który ludziom każe w zastępstwie przekonań nawet należeć do tego lub innego obozu politycznego czy parlamentarnego, który nas często unosi, a rzadko prowadzi, potrafił wywołać zapomnienie miary nawet i w tym szlachetnym pędzie wychowawczym. Zbyt często widzimy, że pobłażanie przechodzi w aległość nierozwiniętym mrzonkom i kaprysom, serdeczność niezależna w kokieteryję słowa i czynu dla pozyskania za jakąbądź cenę miłości, zaufania, dla wyzyskania jej zresztą dla celów uczciwych bo o nieuczciwych celach już się nawet nie mówi. Nauczyciel sumiennie wykładający i nauczający nie umie koniec końców od młodzieży zażądać, żeby umiała to, co im z mozołem czy barwnie wyklada, dla tego, że na przecinku przed żądaniem już się jego wpływy wychowawcze kończą. Nauczyciel robiący uczciwą robotę traci zbyt wiele czasu i energii na dygresje w boczne ścieżki wiedzy, aby rozpieszczoną uwagę swoich słuchaczy utrzy-

mać na punkcie ciekawości, i koniec końców dochodzi do tego, że lekeje jego są pogadankami encyklopedycznymi de multis rebus et caeteris aliis, w których zatracą się i wrażenie i pojęcie i kursu i przedmiotu. Nauczyciel zarabiający się po łokcie przekonywa się ze smutkiem z końcem roku sam lub przy świadkach, że uczniowie jego od niego prawie że nie nie skorzystali pod względem móżgowym, nauczyli się za to bardzo samiennie dysputować o swoich prawach, o tem, czy ich szkoła obecna zadawalnia, czy też nie, nabrali, jednym słowem, zbyt dużo elokwencji przy zbyt małej ilości treści. Nauczyciel cały rok z przebiegłą filaterną zręcznością zakradający się do młodych sere i wyobraźni, błagający młodzież mdlejącym od ekstazy powołaniem głosem o zaufanie, siłący się na barszowską dobroduszość i kapłańsko-apostolskie docieranie do tajników duszy, przekonywa się z rozpaczą w końcu, że młodzież robi sobie z niego „grubą operetkę“ według jej wyrażenia, albowiem prędzej od starszych poznaje się ona zwykle na wszelkim wyzysku, ordynarnym czy wyrafinowanym. Zbyt pobłażliwy i zbyt imaginacyjnie postępowy nauczyciel traci wiarę w siebie, a co najważniejsza i najciekawsza—w młodzież (!); czasem budzi się w nim ten gorszy, mniej postępowy człowiek, który zaczyna się niepotrzebnie irytować, niegrzecznie wymyślać, nietaktownie zachowy-

wać i — niesłusznie cierpieć. O rezultatach takiego współżycia z młodszym pokoleniem naroda już i nie chcę mówić; może życie prędzej czy później da z faktów całe wypisy dziejowe szkolnictwa, tak jak dało Komisji edukacyjnej materiał do opracowania uwag o postępowaniu w szkole. Tu jest grzech przeciwko etyce wychowawczej, nie śmiertelny, ale i nie drobny.

Pozwalam sobie mniemać, że etyka wychowawcy i nauczyciela niezem się tak dalece od etyki przeciętnego zjadacza chleba różnić nie powinna. Dyskusja o tem, czy wychowawca ma prawo dla dobra młodzieży podśledzić ją, śledzić, lub popełniać tak zwane „szlachetne kłamstwa“ — należy dziś już do epoki kosmogonii. Nauczyciel nie tresujący zwierząt i nie trenujący rekrutów, a ekscytujący i rozwijający indywidualizmy, musi przede wszystkim sam posiadać indywidualizm człowieka i musi umieć go kazać szanować tym, co go otaczają, a nie robić ze siebie instrumentu popularyzatorskiego i automatu do pogadank i stosunków szkolnych. Lepiej kogoś zabić — niż oszukać — powiadają. Mnie się zdaje, że lepiej zaufanie do siebie od razu zabić, niż oszukać tak dalece, aby ci, którzy tam sięgają „gdzie wzrok nie sięga“, robili sobie z niego potem „grubą operetkę“.

Nierozumna i lekkomyślnie tolerowana kokieterja zachcianek, mrzonek i kaprysów od

niepamiętnych czasów w wychowaniu domowym nosiła nazwę złego wychowania; niewiadomo więc, dlaczego jeszcze jest tolerowana kokieterja wychowawcza w szkole, polegająca na tym, aby przede wszystkim pozyskiwać względy tych, którzy się będą garnęli do wszystkiego, co jest nowe i błyszczące.

Taki miłość naszych wychowawców jest nam potrzebna do pracy i do życia, ale stokrój nam jest potrzebniejszy ich szacunek, który się zdobywa tylko tym, że nauczyciel z nimi jest zawsze samym sobą, panującym nie tylko nad swoimi refleksami, ale i nad cudzymi, i umiejącym zawsze na wszystko reagować otwarcie, bez uciekania się do obsłon i sosów przyprawkowych. Może to być często niewygodne, lecz niestety, przez etykę wychowawczą, która jest częścią ogólnoludzką, jako dogmat nakazane.

5. O zadawaniu pytań w nauczaniu.

— „Czem się zwierzę kończy?“—Autentyczne zapytanie, otrzymane przed kilku laty przez uczenicę klasy III na lekcji historii naturalnej od nauczyciela. Po dość długim rozmyślaniu zagadnięta w tak treściwy sposób młoda adeptka wiedzy, nierozmienianej na srebrniki, dała tą samą monetą odpowiedź: „pazurami“.

W czasie pauzy w pokoju nauczycielskim nauczyciel odpowiedź tę przedstawiał ciału pedagogicznemu jako przykład stwierdzonego przez niego wielokrotnie niedorozwinięcia umysłowego uczenicy, jako przykład, jak nisko wogóle stoi rozwój panien na pensjach i t. d. Jeremiada jego jednak, tym razem mniej lapidarna niż zapytania w klasie, nie wzbudziła należnego współczucia i podrażnienia kwestji t. zw. bolących, gdyż całe audytorjum nauczycielskie rzeczywiście zainteresowane zostało, czem się zwierzę kończy właściwie, i jak się okazało w końcu, nikt z niego nie

domyślił się żądanej przez nauczyciela odpowiedzi, że się zwierzę „kończy ogonem“.

Wypadek ten, rzecz prosta, należał do humorystyki bakalarskiej, powodując już całe szeregi dowcipniejszych zapytań pod adresem inicjatora wesołości pedagogicznej: niemniej przeto—jako przyczynek do częstych kolizyj w sprawie niezrozumiałości zapytań, pozostał przez czas dłuższy w pamięci świadków. Lecz życie jest zawsze takie same i tem samem korytem płynie, więc i dzisiaj w tejże szkole rozsądzano podobne korelacje odpowiedzi do otrzymanych zapytań. „Co robi równik?“—pyta nauczycielka. — „Leży na Oceanie Wielkim“—odpowiada dziecko ku nierozważnemu i niesłusznemu jej zgorzeniu.

Nauczyciel w jednej z klas wyższych zadał pytanie, kiedy dzień się zaczyna; otrzymał odpowiedź, że wtedy, gdy się rozwidni, i był z tego niezadowolony. Gdy mu jednak zwrócono uwagę, że odpowiedź, o ile się zdaje, otrzymał sensowną, przypomniał sobie, że właściwie chciał spytać o początek doby, że wypadł mu lapsus linguae. Niemniej przeto w klasie pozostało wrażenie nierozstrzygniętego nieporozumienia, przy którym skrzywdzoną została jedna strona posądzeniem niesłusznym o brak logiki.

Przytoczone trzy przykłady, pierwsze z brzegu pamięci niżej podpisanego, są ziarnkami piasku z dna morskiego kazuistyki nie-

porozumień nauczyciela z uczniem w sprawie zapytań lekcyjnych.

Ileż to razy zmęczony pracą narząd mowy odmawia nam posłuszeństwa i czujemy, że pytania nasze są drewniane, tępe, nieścisłe, że forma naszego pytania, zadana wychowawcowi, nie odpowiada treści i duchowi tego, o co pytać chcemy!

Usprawiedliwiamy się wtedy, mówiąc, że dzisiaj brakło nam weny, warta słowa (Uebermaulfart—w gwarze barszowskiej), brakowało nam właściwego nastroju, godzina była ciężka, żmudna, zostawiła niesmak. Pocieszamy się, że najlepszy mówca, najcięższy tryban ma zawsze chwile depresji słowa i myśli. Niemniej jednak zeznanie wysokiej wagi formy i treści zapytań i zagadnień, zadawanych naszym wychowawcom, rzadko nam samym daje usprawiedliwienie wobec nas samych, a wszystkie akty dodatkowe, do odpuszczenia grzechu dążące (kokieterja ofiary, apologietyka ciała nauczycielskiego) rzadko posiadają jakiegokolwiek znaczenie.

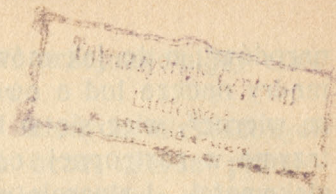
Bardzo znaczną i poważną pomocą w tej sprawie dla nauczyciela są umieszczane przy niektórych podręcznikach pytania i zagadnienia z przerobionego i przetrawionego przez ucznia kursu danego przedmiotu. Jest to droga bardzo celowa i bardzo konkretna do ujednostajnienia i podniesienia poziomu pracy nauczycielskiej, do stworzenia w kursie nau-

czyciela odpowiedniej metody,—o co tak nadzwyczajnie trudno w naszym dzisiejszem samokształceniu nauczycielskiem. Chodzi tylko o małą rzecz, o drobnostkę: aby te pytania, zagadnienia, rebusiki myślowe, zanim je zacząną rozsypywać hojną dłonią przed wy czekującą światła wiedzy młodzieżą, przerobili nie tyle machinalnie, ile intelektualnie sami nauczyciele. Chodzi pozatym, aby pytania, mające stwierdzić postępy ucznia w danym przedmiocie, nie przybierały formy rytuału, aktych miarek i foremek, jak się to nieraz zdarza u niektórych zdziwaczałych przez zbytne obcowanie ze swoim li tylko dowcipem profesorów wszechnic, którzy, wykombinowawszy sobie pewną liezbę rebusowych zapytań i kalambarowych odpowiedzi na nie, zmuszają młodzież na egzaminie nie do myślenia, lecz do zapamiętywania „kawałów“ pana profesora, nie nie mających najczęściej wspólnego z jakąkolwiek metodą. Wogóle zapytanie nauczycielskie i oczekiwana na nie odpowiedź jaknajmniej zawierać powinny osobliwości zadającego pytanie, a jaknajwięcej metodyki.

Zadać inteligentne pytanie nie jest znowu zawsze rzeczą tak łatwą wogóle; stwierdza to zresztą pewna przypowieśćka Krasiekiego; zadanie zaś pytania nie tylko inteligentnego, lecz jeszcze odpowiedniego i metodycznie dojrzałego, wymaga pewnego przygotowania fachowego, które bardzo często nie-

słusznie lekceważymy, a każdy krok mający na celu ułatwienie nam tego przygotowania przedlekeyjnego powinniśmy zawsze witać z uznaniem. Jeden z bardziej zasłużonych i—rzecz prosta—ze skromniejszych naszych pedagogów stwierdził na sobie, że zaczął być dobrym nauczycielem dopiero po 25 latach praktyki i samokształcenia, a jeszcze go ciągle interesują „cudze pytania“, ich metody i systemy.

Dalej, nie powinniśmy przesadzać w zbytnej dbałości o majestat nieomyślności w stosunku do naszych słuchaczy, gdyż to zwiększa tylko śmieszność naszych pomyłek i humorystykę nietrafności zapytań. Bądźmy nawet w klasie jak najwięcej ludźmi, omylnymi może, błędzącymi mimowoli bezwiednie, lecz zawsze szczerymi, jak ten złoty śmiech pustoty dziecięcej, wybuchający niespodzianie nieraz wobec nadętej śmieszności grzmotem bomby anarchicznej.



6. Słowa a czyny.

Sprawa spóźniania się na lekcje, lekceważenia zegaru szkolnego, opuszczania godzin bez głębszych i poważniejszych przyczyn jak czkawka uporeczywa nawet w czasie pauzy męczy aadytorjam wychowawcze. Lecz oto brzęknął nie nie mający wspólnego z poezją dzwonek szkolny raz i drugi, przełożony czy przełożona całym szeregiem dowcipnych, czy konwenansowych srodeczków przełożęńskiego „savoir vivre’u“ stara się zwrócić uwagę na konieczność udania się na chwilę do klas odpowiednich, lecz grono jest tak rozgadane, tak zemocjowane rzeczywiście brakiem, czy też fałszywym rozkładem w kalendarzu odpowiedniej ilości świąt i galówek, że upływa chwila jedna i druga i trzecia—zanim bogini Minerwa doczeka się opróżnienia tęsknego pokoju nauczycielskiego—do następnej pauzy. Za to w tej chwili z klas wykładowych płyną echa przepięknych sentencji o obowiązku, pięknie, prawdziwie i cniecie, które to gadki są „mądrością

narodów“, a że jak mówi Piśmo Św.: „mądry naucza ład a owoce jego roztropności są wierne“, więc się w klasie osoba mądrości trzyma w roztropnej odległości od zbytniej ciekawości. I słusznie pono—jeśli słowa trza podierać czynami.

Usilnie nakłaniamy młodzież do niepale-
nia, do odzwyczajania się od tego kosztowne-
go i niezdrowego nałogu, który ich degene-
ruje i usposabia podatnio do chorób rozma-
itych, ale co to warte w rezultacie, gdy my
sami nietylko od szkodliwego nałogu palenia,
ale i od innych mniejszych nałogów odzwy-
czaić się nie jesteśmy w stanie. A gdy nam
kto ze starszych wychowawców w odpowiedzi
na reprimandę o braku woli to zarzuci, to
my reagujemy ucieszką pod synekurę... star-
szeństwa, któremu z wieka i urzędu różne
względy i względziki są przynależne. Mło-
dzież jednak nas sądzi nie ze słów tylko sa-
mych. Ogólnoludzka strona nauczycielskiego
medala — chciałem powiedzieć — jego postać
wewnętrzna i zewnętrzna po za klasą i po za
lekcją nadzwyczaj interesuje maleńkie cieka-
wości. Oto cały szereg główek ciśnie się
w drzwiach kancelarji, gapiąc się na panów
belfrów, — oto podsłuchany temat pogawędki
którejs starszej klasy przynosi nam taksację
wychowawców i wykładowczy, którą by się prze-
jął Apelles — wołający dzieci do oceny obra-

zów, lecz którą się nie przejmaje nigdy ciału
pedagogiczne.

W tych ocenach młodych, nieskażonych
jeszcze bielmem życia ocau uderza przede-
wszystkiem różnica, jaką znajdują najczęściej
nasi sędziowie pomiędzy portretem klasowym,
a konterfektem pozaklasowym, pomiędzy tym
„panem“, który celebrytuje z namaszczeniem
większem lub mniejszem taki to przedmiot
w klasie, a tym, który tak jowialnie i pogo-
dnie spędza pauzę w szkolnem Tabu. Coby
to jednak była za różnaitość, gdyby własno-
ścią dziatwy stała się i trzecia pozaszkolna
podobizna tego lub owego wychowawcy mło-
dego pokolenia, w której ten wzniosły w sło-
wie siewca zdrowego ziarna etyki i prawdy,
utyskający stale na demoralizację, na upadek
zdrowia sił młodych w ojeżyźnie, występuje
jako zbyt gorący wielbiciel wina, bilarda, ka-
baretu, restauracyjki, dobrego cygara, kieliszka
koniaku z obrączką i t. p. drobiazgów... Czy
więc doprawdy nauczyciel powinien dla utrzy-
mania się na stanowisku powagi, czy wyż-
szości udawać Katona, Pytyę, Aristidesa, by-
wać stale nieomylnym i tego tak usilnie strzec
przed klasą? Czy doprawdy nasz rodzaj urzę-
dowania społecznego nie wymaga jednak od
nas jednostajnego amundarowania duchowego
we wszystkich momentach pracy i poza pra-
cą? Czy w razie czego przyznanie się do
omylności i szarości człowieczej wywołaje

tylko jakoby zmniejszenie powagi, a nigdy serdeczniejsze pokochanie nauczycielskiej osoby przez dźwiatwę? Te pytania, zdaje się, rozstrzyga dylemat zadany sobie w odpowiedniej chwili, kogo właściwie mają we mnie uczniowie pokochać i polubić (jeżeli mi na tem wogóle zależy) — nauczyciela czy człowieka? Pierwszego znają zwykle ze słów tylko, drugiego poznawają z czynów. Charakterystyka zaś pewnego mezaljansu z czynami, jak powyżej, jest rezultatem, zaznaczam, nie tylko obserwacji koleżeńskiej, ale trochę i autofotografji, niniejsza więc luźna kartka wolną jest od kalumnji złej i złośliwej.

7. Szkoła, postęp i ubranie.

Różne są zasady, jakimi się kierują rodzice przy wyborze szkoły dla swoich potomków, tymbardziej, gdy mają taki dąży — niechwalący się — wybór jak teraz.

Stary, osiwiwały na służbie szkoły prywatnej i gustach wieku i losu, wychowawca zaszedł do kapelusznika dla odświeżenia nakrycia głowy. Uwagę jego skupiła bardzo dystygowana mama, która kazała sobie pokazać wszystkie czapki mandarowe, używane przez szkoły męskie prywatne bez praw w naszym grodzie stołecznym.

Wybrawszy model najbardziej okazały co do barw (było ich aż 3 na jednej czapczynie), przymierzyła ją na konopnych główkach swoich pociech o dość nierozwiniętych wyrazach twarzy, dopytała się kupca o adres szkoły i z dużym zadowoleniem oświadczyła głośno, że tam się właśnie w celu alokowania potomków wybierze, bo jej się czapka szkolna spodobała.

Nie potrzebując chyba dodawać, że wybór

mamy był więcej niż smutny, — tak jak kiwanie głową starego wychowawcy więcej niż dramatyczne.

Wygląda to na facecję — prawda, — jest jednak autentyczną prawdą, którą przy dokumentowaniu dziejów szkolnych w pewnym gronie potwierdził drugi wychowawca, przypominając, że innego rodzaju mama odebrała synka z jego szkoły tylko dla tego powodu — jak sama zaznaczyła — że się jej kepi szkolne nie podobało. Ten zarzut jednak mamy zupełnie z niepowszednością niema nie wspólnego. Przypuszczam, że gdybyśmy chcieli zebrać wszystkie możliwe zarzuty, jakie w ciągu ostatniego pięciolecia czynili szkole prywatnej rozmaici rodzice, to mielibyśmy wcale nie facecyjną litańję zarzutów ludzi, którzy po pewnym dorobku, lub pewnym dorobkiewiczostwie mogą sobie pozwolić na wybredzanie, a co ważniejsze mogą pokazać, komu potrzeba ad oculos, że potrafią już wybredzać. Jest to — psychologicznie biorąc — niekosztowny zupełnie środek, gdy kto uważa za konieczne nakazanie szacunku dla swego handlowego — że się tak wyrażę — „ja“ w sposób demagogiczny.

Skromniejsi funkcjonariusze życia społecznego nie gniewają się zresztą na wybrednisiów, petroniaszów czy nadziarzy — gdy w ich grymasach, snobizmie, czy piłowania jest rzeczywiste poszukiwanie artyzmu, piękna,

prawdy, celowości, gdyż wtedy dodają oni smaku, planu i ich robocie; — nie gniewają się jeszcze zresztą i dla tego, że muszą niestety — tym ludziom dla chleba i jeszcze innych rzeczy dogadzać. Bo i co ci państwo winni, że życie ich zrobiło dorobkiewiczami? Niedługo musieli stać grzeźnicami, słuchać, obawiać się, żeby im chłopca za byle co „z budy nie wylano“, no to teraz mogą sobie u siebie przecież pozwolić.

A gdy człowiek „w Polsce“ może sobie pozwolić, to sobie pozwala z komfortem i rozpuszczaniem pasa od Sasów. Mamy więc w szkołach protegowanych przez Mamy i Cioćcie krawaty, fontazie, marynarki, smokingi, bajeczne garnitury, którymi synkowie zamożniejszych rodziców pograżają i upokarzają w pach marny synków takich ludzi, co nie zawsze mają na szaraczkową skromną blazkę uczniowską; — mamy tyle strojów racjonalnych długo i krótkomajtkowych, ile jest racjonalizmu w tych wszystkich pomysłach krawiecko-pedagogicznych, — mamy czapki polarne, buty amerykańskie, spodnie szkockie, pończochy japońskie i t. d. i t. d. Daszę dziecka jednak mamy polską i pragniemy dla niej podobno, żeby jak najmniej gastowała w małpowaniu formy, a jak najwięcej w słowiczeniu treści — ale to tylko podobno. Zresztą dobrze by było, gdyby to tylko o same ubranie w tych grymasach i precedzaniu przez

sitko ząbków szkoły prywatnej chodziło. Kiedyś odebrałem list od pewnej Mamy, która prosiła mnie usilnie o promocję dla swego syna, ponieważ jest chorą na kamienie żółciowe, musi jechać do Karlsbadu, więc wszelkie poprawki jedynaka zgubnie mogłyby wpłynąć na jej zdrowie. Nie mogła mi jednak dać odpowiedzi, gdy ją zapytałem, czem będzie leczył jego moralne zdrowie i równomierność rozwoju i postępu w naukach, gdy mu zaszkodzi moja pobłażliwość i tak zwane przejście „piecem“ do wyższej klasy? Co ją to zresztą obchodziło—szkoła była dla jej syna, a nie on dla szkoły, — więc przeniosła go do drugiej o większej ilości kolorów na czapek, gdzie... jaż nie wiem co się stało.

Werbunek szkolny jednak chyba nie może się odbywać wogóle w pewnych tylko kastach, punktach, zbiorowiskach społecznych,—nie może być wykonywany tak jak werbowano niegdyś landsknechtów lub dzisiaj żołnierzy do armji angielskich za pomocą barwnie okazowo wystrojonych naganiaczy o minach rezolutnych, zawadjaeckich. O coś głębszego chyba w tej sprawie chodziło i chodzi i ztąd prawdopodobnie to nieporozumienie, ta różnorodność niepoczytalna kaprysów i gustów rodzicielskich w rzekomem nadawaniu smaku szkole polskiej — no i ten bolesny zarzut, że instytucja ta nie jest dla wszystkich.

8. Publiczne rozrywki młodzieży.

Świeże zapewne jeszcze — jak wietrzyk wiosenny—jest wrażenie, jakie wywarło wśród nas wzmiankowane awiadomienie inteligentnego ogółu miasta Warszawy przez dzienniki miejscowe, że przedstawienie takie a takie w sali tej a tej wykonają ku uciesze świata młodszego i starszego przeważnie „dzieci literatów“ pod kierunkiem specjalnym odpowiednich artystów. Nie zapomnieliśmy również jeszcze i drugiej wzmianki, która w parę dni po owem przedstawieniu postanowiła zakasować sensacyjnością pierwszą wzmiankę, że mali improwizowani artyści wykazali więcej niż „zawodowo-artystyczną“ drażliwość i nadczułość przy odbieraniu „odpowiednich“ nagród za pracę w postaci cukierków, zabawek i t. d., czego objawem miały być jakoby nawet małe konflikty pomiędzy milusińskimi aktorami.

Nie myśląc bynajmniej rozbierać wartości pedagogicznej dla małoletnich zabawy

w teatr, czy szopkę i występów z tem publicznych, pozwolę sobie jednak przypuścić, że młodocianym psychikom dzieci literatów niezapełnie ambrozjalną—bezwiednie może—strawę podsunęto, zmaszając ich ambicję, wyobrażenia o sobie i wszelakie inne poczucie swego „ja“ do mniej wogóle dodatniego reagowania. Wszystkie publiczne występy młodzieży więcej — zdaje się — sprawiają przyjemności starszym — mamom, tatom, zblazowanym wujkom, ciociom—chwilowo lirycznie nastrojem kinderbalsamu rozanielonym, niż samej działwie grającej i patrzącej, która niesłusznie i niepotrzebnie, po raz nie wiem który w życiu — spełnia rolę ładnych (konieczni!) ładnie ubranych, żwawo ruszających się tylko za pozwoleniem reżyserji laleczek, czy marionetek ku uciesze starszej gawiedzi spektakla. Zaiste! Nie można być nigdy dość starannym w doborze własnych rodziców—powiedział któryś z humorystów, któremu, przypuszczam, jak pocziwemu Dickonsowi, stawali we wszystkich sprawach społecznych przed oczyma ci maleńcy, te najmniejsze małpeczki gatunku hominis sapientis, wiecznie występujące na świecie jako niesumiennie traktowana własność z określoną wartością!..

Starsi bo lubią się czasem pobawić w zawodowych aktorów, więc też i teatr amatorski jest dla zabawy amatorów, a nie dla użytku prawdziwej sztuki i pożytku publiczności,

jest po to, aby było kogo oklaskiwać, komu dawać cukierki, kwiaty, komplementy i t. d. Dziecko również musi się w tymże samym celu czasem z woli wyższej pobawić w aktora, ażeby poznało wartość conajmniej swojej arody, siły wdzięków, aroka naiwności, aby posiadało solidny fundament do przyszłego już nie egoizmu, lecz egotyzmu i aktorstwa życiowego. Znam jednak i inne przedstawienia publiczne z lepszymi skutkami. Mała Zosia bawiła się pysznie w cyrku na przedstawianej tam dość pierwotnie, bez żadnych artystycznych aspiracji i kawałów pantominie p. t. „Kopciuszek“, lecz przedstawienia tego nie dokończono z powodu, że grająca rolę Kopciuszka sześciolatnia Lili, córka ubogiego francuskiego kłowna, ze znużenia i wyczerpania (grała szósty wieczór z rzędu) zemdląła. Płacząca ze współczucia Zosia dowiedziała się, że Lili gra dla chleba, że gra na arenie cyrkowej swoje własne, bajecznie tęskne, pisklące życie, że za kulisami cyrku są jeszcze inne małe, chude, nędznie ubrane dzieci, które uczą łamańców rzadko karesem, częściej szpicróżgą, że po za jej błękitnopuchym poikoikiem jest jeszcze cały światek—szary, brudny, smutny takich, jak ona, ptaków. Mama Zosi uważała — naturalnie — wieczór za stracony dla swej córki i bolała szczerze przedemną, że się dziecko jej wzruszyło i zdenerwowało niepotrzebnie tym za bardzo „grec-

kim“, jak się wyraziła, dramatem w stajennem środowisku. Achl nie wszyscy lubią klasycyzm, a jednak on przecież stworzył nawet kierunek w pedagogice! Nie biorę się — znowu powtarzam — do oceniania wartości i pożytku dziecka, jako pokazywacza życia, nie myślę krytykować występów publicznych dziatwy wogóle; muszę tu tylko stwierdzić, że dziatwa nasza zamożniejsza i uboższa uczciwych publicznych rozrywek nie posiada wcale. Około Bożego Narodzenia niektóre instytucje dobroczynne, opiekujące się ubogą dziatwą, występują u nas zwykle z widowiskami jasełkowymi, przyczem, wzorując się na podobnych zabawach Zachodu, starają się treść historyczną czy legendową urozmaicić wstawkami nowomodnymi i współczesnymi typami. Wobec jednak tego, że nie wszystkie pobożne osoby posiadają jednocześnie obok enoty jasełkowej pomysłowość i dowcip Rydla, więc można w tych polskich Oberammergauach na Powiśle Warszawskiem zobaczyć i usłyszeć rzeczy grubo niesmaczne. Dowcipy mniej kunsztowne na temat Żydów i „innych pogan“, ośmieszanie patologicznych typów z ludu (pijaków, matolek, głuptaków, jakał) uosabianie polskiego w misterjum cudzoziemskim dowcipu i hamora w postaci djabła, ucharakteryzowanego najczęściej na małpę, nie czynią tych widowisk nie tylko wytwornymi, ale nie pozwalają im odpowiedzieć najskromniejszym

potrzebom czasu. I tu było coś podobnego, co i u dzieci „literatów“.

Młodzież mniej wybredna bawiła się więcej niż treścią tem, że djabli na scenie, bijąc się rzuconą z widowni pomarańczą, wyrwali sobie z posad ogony i pokazywali nadzwyczajnej okazałości języki. Gdyby jednak zajęli się temi jasełkami jaki lepszy pierwiastek inteligencji ogółu, wlał w nie cokolwiek więcej rozsądka, sensu, piękna i sztuki, zmasił dzieci, występujące w jasełkach, do rozumnej i celowej zabawy i asymilowania stron wartościowych pracy dla zabawy innych dzieci, to oprócz dobrej publicznej rozrywki naszej młodzieży przybyłby jeszcze jeden (całkiem poprawny dla najdrażliwszych nawet rodziców) terenik do poznawania się ze sobą i ze swym małym życiem. Takie same mniej więcej życzenia należałoby wyekspedjować pod adresem wszystkich urządzających w lokalach zabaw publicznych widowiska dla młodzieży.

Niech występy publiczne dzieci nie będą pozersko-komedjanekimi obrazkami kasty pod jakim bądź względem uprzywilejowanej, niech idejowość roboty z finansowością przedsiębiorstwa nie będą parą szyn, stykających się ze sobą w przestrzeni w sposób dla oka urojony, a dla dziatwy jednak zbyt widoczny; niech aktorzy i widzowie bawią się w sposób jak najmniej „dorosły“, a wskatego tego właśnie bardziej inteligentny i celowy. Nie po-

trafiłbym nawet sobie wyobrazić teraz całej rozkoszy wychowawczej, jaką mógłby przynieść społeczeństwu idealny teatr dziecienny, w którym pokazywanoby jeżeli już „nie wszystko“—jak mówiła mama Zosi—to chociażby życie, prawdę i piękno w sposób przystępny, tak prosty, jak ciekawa dusza prostaka, tak szczerzy, jak wiara dziecięca, a w którym dusza małego widza znajdowała by się w zespole czuciowym z całą widownią, w jednej wielkiej z nią współdziałalności wrażeń, inspirowanych rozumną, serdeczną i prawdziwie artystyczną ręką reżyserską. Jeżeli rozwój jednostki jest powtórzeniem rozwoju gatunku, to teatrzyk ten musiałby przejść kiedykolwiek przez czasy dla siebie tryumfalne, „greckie“ i wtedy wytworzyć szkołę i typ dla siebie. Przypuszczam nawet, że czekać zbyt długo na to nie byłoby potrzebą, gdyż reżyserji ułatwiłby zadanie wzmożony i coraz bardziej płodny pęd do badań nad psychologią dziecka.

Nie wiem, co wogóle mówią szczegółowego specjaliści w tej gałęzi w sprawie kształcenia wyobraźni, ale miarkując tylko z coraz bardziej urozmaiconych środków pomocniczych, chociażby przy wykładzie np. geografii (stereoskopy, czarodziejskie latarnie z przezroczami, fotografie, mapy plastyczne, obrazowe, kinematografy, artystyczne wypisy geograficzne i t. d.) myślę, że nawet ci, co samą tylko nauką dręczyć muszą wyobraźnie po-

ciech ludzkich i przyszłości narodu, bardzo sobie chwala wszelkie rozsądne środki z techniki teatralnej nawet przy nauce.

Co się tyczy wreszcie odczytów dla dzieci, to pozwalam sobie zwrócić bajecznie śmiało uwagę, że w takiej właśnie robocie nie potrzeba czynić zbyt wyraźnej granicy pomiędzy zabawą a nauką, gdyż nakaz ojców pedagogiki, abyśmy „bawili ucząc, a uczyli bawiąc“, najbardziej się właśnie tych momentów propeutyki dotyczy. Ścisły naukowo odczyt niemniej przeto niekoniecznie musi być nudny, a zbyt figlarnie pomyślany nie koniecznie musi być zaraz mało ścisły: jest pewna subtelna granica pomiędzy poniżającą słuchacza ekstatyczną poufałością, a serdecznym tonem rozumnego wajka-bajarza.

Samując wyżej wymienione kwestje, zanoszę niniejszym protest i liberum veto w imieniu najmłodszego obywatela-dziecka, którego prawa mniejszości i cichości głosu muszą być uwzględnione, że w rozrywkach publicznych dla niego nie uwzględniane są jego rzeczywiste potrzeby duchowe i celowość wychowania. Obywatel ten prosi o rozrywkę, w której by jego nie traktowano jako rozrywkę, lecz jako małego człowieka.

9. Z powodu ukazania się wydania dzieł S. Kramsztyka.

Ceniony pisarz i popularyzator wiedzy przyrodniczej doczekał się po śmierci części zasłużonego uznania z rąk niestety grona tylko kolegów, przyjaciół i uczniów, którzy podjęli się zaszczytnej dla nich pracy starannego wydania jego „Wyboru Pism“. Tom pierwszy zawiera szkice przyrodnicze z dziedziny fizyki, geofizyki i astronomji wraz z interesującą przedmową autora, który rzekomej inteligencji wymagania pisania „lekkiego“ starał się pogodzić z aładą ostatniego słowa nauki ścisłej. Zaiste—ciężkie sobie zdania wziął niegdyś na barki Kramsztyk—mówić o rzeczach, „których nikt nie czyta“ społeczeństwu nawykłemu do wyjeżdżania na wszystkie konkursy i zjazdy zachodnio-europejskie tylko z zakarzonymi szpetnie biustami Kopernika, Kochańskiego, Hoene-Wrońskiego, Śniadeckich... Antykwariat duchowy włączano nawet przez czas dłuższy

do damy narodowej. Smutny był los idealisty, pragnącego odżywiać strawą naukową umysły społeczeństwa, któremu prawie zawsze przewodniczył na ścieżce życia i przewodniczy do dziś dnia jeszcze Farys, a nigdy myśliciel lub uczony. Jest w wydatkowania tej energii coś tak becznie bolesnego i smutnego, że nie potrzeba zbytecznie głęboko znać się na Parnasie, aby w tych stałych apokorzaniach losowych widzieć ową „sosnę rozdartą“ bezdomnych sług nauki polskiej. Czem służyć społeczeństwu, które za jedyny możliwy do ekspozycji objaw intelektualizmu uważa... chodzenie do teatru, za jedyną lekturę poważniejszą—czytanie nastrojowych recenzji widowskich. To wspomnienie tego, co oby tylko „było a nie jest“, niechaj będzie gradką ziemi polskiej, żywiącej prochami starych młode pokolenia, rodzącej nadzieję i życie nowe — na mogiłę tego szczerego, a wytrwałego pracownika, który tak sumiennie świecił nam jasnym przykładem przez lata i tak przedwczesnie dla nas i dla roboty ustąpił z placu.

Wychodząc z dwu przewodnich zadań i celów, jakie Kramsztyk w przedmowie stawia pracy popularnej przyrodniczej t. j. lekkości w czytaniu (a raczej lekkostrawności i lekkosenności) i następnie ścisłości naukowej, zacznę od pierwszego. Niezwykła wprost zdolność popularyzacji, do której autor na

złość życia i ludziom się uparł i którą zaczytywał za jedną z najważniejszych dźwigni oświaty i postępu w społeczeństwie, stała się u nas w miarę bogacenia się plona Kramsztykowego podręczników szkolnych, prac dla samouków—wprost przysłowiową. W „Wyborze Pism“ mniej może ona jest widoczną, niż chociażby w „Wiadomościach początkowych z fizyki“ (cztery wydania), niż w pracy „Wszechświat i jego rozwój“, gdyż zebrano tu prace drukowane w rozmaitych tygodnikach i miesięcznikach dla bardziej wybranej (czytaj oczekiwanej) sfery czytelników, którym autor referuje mniej dobrodusznie, a więcej z temperamentem odpowiednie działy ukochanej przez siebie wiedzy. Wielu ludzi nie chce wierzyć, że można się zapalić uniesieniem nie tylko przy pisaniu wierszy lub romansów historycznych, ale i przy gadkach o stosunku człowieka do wszechświata, do wszechmyśli i wszechpotęgi. By rzeczy jednak wielkie umieć wyłożyć ludziom w formie jaknajprostszej, trzeba przeżyć morze tęsknot i wysiłków szarego nauczycielskiego życia w Polsce daszodajnej, z bleknącym kagankiem wieszczowym w drżącym od znudzenia ręku. Podstawą tej popularzacyjnej lekkości Kramsztyka jest zamiłowanie w analizie historycznej faktów, w podporządkowaniu odkryć i zdobyczy myśli ludzkiej pewnej zasadniczej idei przewodniej, w przedstawianiu postępu nauk przyrodniczych

na tle wdzięcznym i dźwięcznym — historii kultury człowieka odkrywcy. Podstawą tej popularności jest język prosty i piękny, ton mówienia łagodny, skromny, nienarzucający hołda dla mówiącego i jego fachu, brak w czynach twórczych mówiącego wszelkiego modnego tapetu i megalomanji pseudo-uczonego. Wieloletnia czynność w szkole z młodemi psychikami daje w rękę Kramsztykowi dosadne i cięte w określeniu terminy, że wymienię „pracę przewozową gleczerów“ (należało ich wydawcom przemianować na lodowce), charakteryzowanie lodowca jako „woźnicy i szlifierza“, fundamenty galwanizmu“, „hamujący się“ ruch igły magnesowej i t. d.

Do słabostek nieszkodliwych, od których zresztą żaden umysł lepszy nie jest wolny, zaliczyć należy wielkie rozmiłowanie autora w cytatach poetyckich — dość często niezbyt odpowiednio wybieranych i stosowanych. Otóż w tym czasie, gdy przeciętny poeta szydzi z naukowca, że potrzebne mu są bagaże niezliczone mikroskopów, teleskopów, herboryzatorów w podróży do celu, do którego on poeta trafia odrazu proroczym krokiem ducha, doprawdy wzruszająco szczerą jest ta tęsknota starego przyrodnika do skryształowania przydługich czasem reakcji mózgowych w ukochanem od dzieciństwa słowie wieszczą.

Wobec tego jednak dość dziwnym wydaje

się zarzut, jaki czyni Kramsztyk Matejce („Przed sklepem mechanika“), że „ludzi nas, przedstawiając na obrazie swym Kopernika z rękoma ku niebu wzniesionymi, jak gdyby świadomość porządku układu słonecznego objawieniem mu spłynęła — w zachwycie nagłym“. O ile sobie przypominam, na obrazie tym wszystkie ówczesne narzędzia astronomiczne znajdują się wyobrażone w odpowiednim porządku, nie mógł zaś pominąć Matejko tej prawdy naukowej i narodowej, że Kopernik był nie tylko genialnym matematykiem, astronomem, ale i bardzo gorąco wierzącym księdzem, chociażby dla pełności obrazu, na którym odruchy Kopernika po akcie odkrycia prawdy musiały się wobec tego skoordynować odpowiednio.

Dzisiaj zresztą tak psychologowie, jak i biografowie uczonych zwracają dość często uwagę na to, że nie rzadko astronomowie całkiem naturalną drogą ludzką wpadają w mistycyzm, pospolicie w dewocję, — wtedy gdy geografów, geologów i geofizyków ta sama energia nakręca w kierunku zasadniczo przeciwnym powyższemu. Nie wypadłoby więc nam dziwić się i Mickiewiczowi, który zironizował w pewnym miejscu tę słabość natury ludzkiej pod adresem Śniadeckiego, sam na sobie ją później stwierdziwszy. A tęsknotę ma Kramsztyk głęboką, w hipotezach myśli ma „mknie do stref pozaziemskich“, — „do gór-

nych warstw powietrza — do głównego źródła jonów“. Spencer wszak w grupowaniu hipotez nie cofnął się przed samowiedzą pragmatyczną — i nikt mu tego przecie nie brał za złe.

Co się tyczy ścisłości naukowej i „ostatniego słowa nauki“, które głosić chętnym uważał sobie Kramsztyk za zalecone, to rzecz to — oczywiście — drożliwa wobec tego, że nauka nie czeka, póki książka nie będzie wydana, przeczytana i przeżuta, a najspokojniej idzie sobie dalej, często ku zgrzyocie kronikarza nawet szybszym krokiem.

Lecz rozumna, treściwa, ścisła kronika rozwoju pojęć do określonego czasu i momentu na tle ogólnej kultury człowieka zawsze pozostanie cenną puścizną i dla późniejszych czasów, jak się to ma w danym wypadku i z dziełem Kramsztyka. Dzisiaj może więcej wiemy (w detalach) i o gazach i o okresie lodowym i ciałach promieniotwórczych, lecz gdybyśmy chcieli uprzytomnić sobie silniej to, co wiemy o tem wogóle — a uprzytomnić *metodycznie*, to na zasadzie swojej praktyki osobistej radziłbym zawsze nie zwracać zbyt uwagi na dokładność chronologiczną i zwrócić się do takich dzieł pedagogicznych jak „Wybór Pism“ Kramsztyka.

Piękny jest jego rozdział ostatni „Człowiek i przyroda“ — nie považam się go stre-

szezać — przeczytajcie go sami, to może zachęcicie się i do całej książki, aby choć po śmierci stwierdzić naprzekór autorowi, że jego książki są te, „które się niekiedy czytają“.

10. Nieco o moralach i ideałach.

Parę lat temu, gdy Prus wystąpił w Tygodniku ze swymi „najogólniejszymi ideałami życiowymi“ można było obserwować przez czas pewien (niedługi zresztą) ciekawy objaw z psychologii społecznej. Ludzi żyjących z dnia na dzień bez busoli, ze słabą używalnością zegarka, zafrapował wyraz ideały życia. Jedni zaczęli z ciekawością rozczytywać w poeziowych myśleniach zacnego wychowawcy społecznego, drudzy posądzać go o zboczenie umysłowe, trzeci w sprawie wogóle ideałów zabierać głos i ton lekceważący, wychodząc z tego założenia, że względność i zmienność ewolucyjna wszelakiej postaci życia nie pozwala traktować ideałów ludzkich konkretnie. Najciekawsze jednak ze wszystkiego było to, że niektórzy zupełnie serjo zaczęli poszukiwać tych ideałów... w naszym wychowaniu narodowym. Ankieta myślowa i dyskusyjna była jednak nadzwyczaj niekorzystna. Okazało się, że kształci dziecko od

małeńkości w bezwzględnym poszanowaniu pracy i obowiązku tylko chłop polski, który już sześciolatniego w koszalinie syna wygania do pełnienia dosyć twardych obowiązków pastuska, karząc go za niedokładne pełnienie obowiązków, rzadko nagradzając chociażby pieczęcią i traktując już od zarania życia jako pewnego funkcjonariusza pewnej idei w swojej zagrodzie. Nawiasem mówiąc—nikt nie mógł dowieść pozatym, aby tenże chłop, który „trzyma krowinę dla szczypty gnoja dla ziemi i kapki mleka dla dzieciaków“, kochał te dzieciaka mniej, niż pozwalający im na wszystko, a najmniej na jakiegokolwiek obowiązku barżaj miejsko-społeczny.

Przypuszczano (zupełnie słusznie), że tą ideję—jeżeli się tak można wyrazić—zagrody chłopskiej musiał odgadnąć Kościuszko, skoro na chłopskich ideałach chciał odbudować conajmniej wstrząśnięty głęboko ład ojezysty. Jednym słowem — rozbudzona przez Prasa z uśpienia sprawa najogólniejszych ideałów przedziuto dojrzała do wygłaszania publicznych morałów pod adresem „zaniedbanych ideałów“—mówiąc stylem komunałów. Właściwie jednak rozumując, to morały nietylko że nie zastąpią tych pierwszych nigdzie, ale nawet bodaj że nie są i środkiem dostatecznym wychowawczym na tej drodze ani w wychowaniu społecznym ani szkolnym. Nie wetrze się w ciało wciernianiem tego, co w nim pobudzić

trzeba przez prąd galwaniczny, lub skalpel chirurga. Nie można się w wychowaniu bawić przez dłuższy czas w materjalizm, potem nagle ze zmianą kierunku wiatru dopingować metafizykę, aby w końcu na wety dla całości menu naklepać coś nie z tego świata, w niezziemskim natchnieniu o tem co „łączy człowieka z niebem“. W tej właśnie sprawie najbardziej potrzebnymi są metoda i system, a najmniej entazjizm, o który tak zawsze łatwo w Polsce. Bywało jednak czasami inaczej. Ojciec niżej podpisanego przypominał Prusowi, że przed rokiem Pańskim 63-cim młodzież polska z instytutów szlacheckich Polski, Litwy i Rusi, zorganizowana w koła i kółka, zaprawiała się do przyszłych walk o niepodległość dacha i ziemi w sposób dosyć radykalny. Niektórzy sypiali czasami na twardej podłodze w ubraniu, nie jadali po kilka dni lub też jadali śledzie same, wstrzymując się jednocześnie od picia, sypali sobie tytułem próby w rozmaitych komórkach dziesiątki różeg i bizanów i t. d. i t. d. Jak przy takiej gimnastyce organizacji cielesnej korzystała złączona z nią silnie organizacja dachowa przypominać już chyba nie potrzebuję, — te dziecinne wprawki rycerskie robiły ludzi silnych dachem i ciałem.

Potrzebę takiego rodzaju metody postępowania wychowawczego stwarza raz w raz tu i owdzie wszechpotężne życie, które twar-

do uczy obowiązku i pracy chłopskiego syna, a ma tyle względności (tylko na pierwszy rzut oka) dla uprzywilejowanych kastą czy majątkiem. Chodzi więc o to, że szkoła czy wychowanie, posiadające najwięcej realnego kontaktu z życiem i do tego i takiego życia przygotowujące młode organizacje i psychiki, w szczepieniu i oczkowaniu ideałów powinny mieć cokolwiek więcej dróg od moralów oblesnych.

Za dawnych czasów słychiwaliśmy nie tylko mówki moralizujące, ale i całe tezy dogmatyczne o enocie od takich wychowawców, których ideały życiowe przejmowały nas Herodową paniką. Nabieraliśmy nawet obrzydzenia do takiej prawdy, piękna, czy dobra — jaka ustami tych mentorów ku naszemu zbudowaniu była kunsztownie cyzelowana, gdyż w każdym morale ukryta była szczepionka jadowita przeciwko naszym dzieciom serea i dacha. Myśmy więc do naszych ideałów musieli dochodzić drogą negatywną naszego wychowania — i czy to dzisiaj nie odbija się nam raz wraz goryczą żółci, pomimo, że młodszym wytykamy lepsze warunki, w jakich oni żyją?... Czy nie rwie się czasami w pół słowa, w pół taktu nie oprzędna wysnawanego długo, a koncypowanego troskliwie w wywczasie belferskim morała, gdy sobie raptownie przypomnimy niechęący — co w zabiegu wychowawczym znaczą same tylko słowa,

niepoparte spiżowym echem czy oddechem podzwona czyną?... Chciałoby się czasami nagadać dażo, dażo — wylać cały bezmiar praktyki życia opartej na bolesnej goryczy zawodów, lecz wstrzymuje słowa najprostszy odruch lęklivości i wstyda, że to będą tylko morały!

Dla dziesięciorga przykazania Mojżeszowego potrzebną była cyplowa góra Sinai, noc nawałnicowa, utęsknienie wyzwolenia przez naród wieczystych proletariuszów, postać proroka z siwą wielką brodą i wiarą w niego, że on i jego nauka naprawdę pochodzili z przed-sionka mieszkania Jehowy. Tylko tyle do awierzenia i do przyjęcia za świętość i dogmat, a ileż trzeba było życia, walki o prawdę i tęsknoty do niej, aby formy rozwoju gantanka ludzkiego, jego ewolucji i walki o bytowanie na ziemi zamknąć w dwie marmarowe tablice i na skrzyżalach tych dziesięć praw ludzkich napisać? Nawet objawienie Boże — traktowane cokolwiek bardziej psychologicznie — nie przychodzi tak łatwo, gdyż jako skutek pewnego rodzaju aperecepcji potrzebuje tego zbyt biblijnego — zaiste — przykładu po to, aby porównaniem uczynić komplement i reklamę naszym drobniejszym o wiele przykazaniom, ale po to, żeby wskazać Mojżesza jako przykład nadzwyczaj godny do naśladowania nauczycielskiego chociażby ze względu

na jego umiejętności w skrótaniu się i wyrażaniu jaknajprostszem „najogólniejszych ideałów życiowych“. Oczywiście bardzo głębokie jest Morze Czerwone pomiędzy prorokiem a nauczycielem społecznym, bardzo daleko od klasy do góry Sinai, od morału do przykazania, ale czy w obowiązkach tak przeklętych w arabskim przysłowiu niema stygmatu proroczego? Jest on bezwarunkowo w najbardziej zasadniczym czynniku wychowawczym—w dobrem sercu wychowawcy. Z niego a raczej z jego usiłowań poezjiwych a serdecznych idą do klasy dyfazyjnie ideały, tak jak z ust idą tylko morały.

„Mądrość prędszą jest nad wszystkie rzeczy, które się poruszają. Jest ona śluzniejsza niż słońce i nad wszystkich porządek gwiazd światłości przyrównana najduje się być pierwszą“. (Księgi Mądrości 24, 29). Lecz rozum jest jak księżyc — świeci a nie grzeje, o ile pierwiastkiem obyczajów i serca nie zapełnimy jego ksiąg proroczych, które przed młodszymi musimy odczytywać. Czem można dokładniej nauczyć umiłowania obowiązku niż własnym przykładem, czemże silniejszy dać nakaz miłości niż własną miłością?

11. O nauce początków przyrodoznawstwa.

(Odczyt w Sekcji przyrodn. Stow. Naucz. Pol.).

Pozwalam sobie przypuszczać, że wzmożone studja nad programami nauk przyrodniczych w szkole średniej francuskiej, niemieckiej, włoskiej, amerykańskiej i t. d. i t. d. jakie dla dobra szkoły naszej w ciągu kilku lat ostatnich forsownie przedsiębrano, — nie wyczerpały zupełnie i nie zamknęły dyskusji nad tem, co pomimo wszelkich dawek obcych, szczepionek asymilacyjnych ma pozostać w nich swoim własnem, indywidualnem. Nie zawsze o programach mądrego Zachodu opowiadamy jako ten żóraw o podróży. Przecież, czytając programy biologów amerykańskich opracowane na ich zjazdach i głoszące, że programy biologji powinny być układane nie przez nauczycieli — a przez dzieci, dyktowane ich pytaniami, ich ciekawością, ich maleńkimi a serdecznymi tęsknotami prawdy, my biologowie ze wzruszeniem powtarzamy sobie, żeśmy to przecież przeczuwali, rozumieli i ro-

zumiemy, żeśmy dyskutowali o tem wtedy a wtedy, a więc że nasza ewolucja zawodowa nauczycielska normalną idzie drogą. Przecież—co się tyczy wykładu związanej z przyrodoznawstwem geografji, to mamy nietylko swego polskiego indywidualistę metodyki Wacława Nałkowskiego, ale i całe pokolenie nauczycieli geografji, którzy, lwią część od niego zaczerpnawszy, nie na obcych pozatym, a na swoich własnych potrzebach, prądach, požądaniach doksztalčili swoje osobowości i wyklarowali drogi. Przecież o programach pogadanek o rzeczach, o ich polskim indywidualizmie nie tylko tła, treści, ale i metody traktowania rzeczy mówił już w Tow. Przyjaciół Nauk Wybicki, rekomendujący na początek historii naturalnej mineralogję — jako część ogólnego ziemioznawstwa, a ileż od czasów Towarzystwa upłynęło wody i pojęć, co jest najbliższem z naszej przyrody naszymu dziecku. Skłonni zawsze albo do uniesień zachwytu, albo do przesadnie surowego i melodramatycznego sądu dla siebie i swoich rozrzewniamy się własną wymagalnością, gdy jakiegokolwiek porównanie z Zachodem wypadnie na korzyść naszej pomysłowości życiowej i to jest—zapewne—naszą dosyć dużą zaletą, o ile zresztą w adoracyjnem uwielbieniu obczyzny nie lekceważymy naszego maleńkiego niepełnego, choć niewątpliwego indywidualizmu w jakiegokolwiekbądź sprawie. Gdyby warto

było wogóle sprzeczać się o to, co twierdził Wybicki — co jest wogóle najbliższe dziecku polskiemu, to możeby należało przedewszystkiem uwzględnić to, że wychowuje się on już prawie na łonie matki, jeżeli się nie rodzi w tęsknocie do tych „pól malowanych zbożem rozmaitem, wyzłacanych pszenicą, posrebrzanych żytem, gdzie bursztynowy świerzop, gryba jak śnieg biała, gdzie panięńskim ramieniem dziecielina pała“.

Naród, któremu w ciężkiej wędrówce po szlakach tańczących żywota przewodniczy prawie zawsze poeta-Farys, a tak rzadko uczony mędrzec nadał przyrodoznawstwu wychowawczema specjalny kierunek, wyrażający się w wymagania spółsłużebności historii naturalnej z estetyką dla jaknajtrwalszego ujęcia piękna ojezystego, a co zatym idzie i miłości wszystkiego, co swoje, tak niezbędnej dla zachowania gatunku, stawionego ciągle w trudne warunki bytu. Nie mówiąc już o wieszczu narodowym — znakomitym krajo i przyrodoznawcy Mickiewicza, którego pomimo wysiłku nie potrafimy nigdzie przyłapać na jakimkolwiek błędzie naukowym, cały szereg poetów i pisarzy dawnych i spółczesnych stara się nam odtwarzać ściśle szczegóły krajobrazu polskiego, w najbardziej szarym, smutnym, powszednim tonie lub rysunku wyszukując piękno istotnego indywidualizmu (Kremer-Libelt). I ten rodzaj patrzenia jest nadzwyczajnie

czaj charakterystyczny, jest czasami również potrzebny udachowionej organizacji ludzkiej, jak i umiejętność patrzenia przez mikroskop, lub teleskop, a uwzględnienie jego w metodyce przedmiotu nie przedstawiało nigdy żadnych komplikacyj. Nie wątpimy, że wszędzie na Zachodzie propedeutyka wiadomości przyrodniczych na tle ogólnego krajoznawstwa (Heimatkunde) ma tenże sam podkład idejowy i również wysokie (w kierunku słońca) zakresła sobie cele wychowawcze, ale tak jak rozlewność barw (Farbenfreide) krajoznanstwa szwajcarskiego nie da się porównać z szarością zielną Mazowsza, a zamożność i obfitość kulturalna doliny Rena z ubóstwem siermiężnym doliny Wisły, tak samo inny zgoła jest wniosek i sposób jego wyprowadzania z krajoznawstwa u nas niż na Zachodzie.

Kierunek ogólny wychowawczy znany niegdyś pod okropną nazwą „struggleforliferyzmu“ wskutek swego zameldowania po raz pierwszy w Ameryce, dawał za pomocą odpowiednich metod przyrodoznawstwa środki do walki z przyrodą, do jej pokonania przez męznego, młodego cow-boy'a, poszukiwacza złota, czy trapera z prerji dziewczęcej. Miał on na celu przede wszystkim i nadewszystko przystosowanie do walki o byt, rozwinięcie umiejętności dostosowania się do środowiska, inicjatywy i samodzielności, — lekcje sferę

miłości przyrody dla samej przyrody, rozwijał pośrednio pychę zdobywcy, głuszył popędy spółżycia i spółbiedniectwa.

Jakiż szalony od niego stał się przeskok do tego, co mówią teraz biologowie amerykańscy, tak silnie podkreślający rozwój etyki przez biologię—a sfery uczucia przez kontakt dziecka z biologiem udachowionym.

Heimatkunde wymyślili a właściwie przerobili z materiału Strabowowego Niemcy dla pożytku rozumowanego stosunku człowieka do ziemi (jak zresztą wskazuje sama nazwa) po to przede wszystkim, aby ziemia ojczysta i jej przyroda były dla małego badacza przyrody „über alles“, aby umiał on ją nie tylko posiadać, ale i władać nią inteligentnie. Nasze dotychczasowe tęsknoty wychowaniowe i wychowawcze do tego wszystkiego, co jest „przepasane jakby wstęgą miedzą“, na której „zrzadka ciche grasze siedzą“ mniej były wogóle interesowane, mniej rozumowo wyrażone, więcej—przynajmy to sobie—serdeczne i w prostocie celów i środków bezpretensjonalne.

Nasza historia albowiem posiada swoje własne przyrodoznawstwo ludowe, bogatsze od innych wskutek wielowiekowego życia się narodu rolników i łowców z przyrodą co do charakteru swego tak wybitną, że przejściową pomiędzy wschodem a zachodem Europy; nasz język posiada takie niesłychane bogactwo ter-

minów przyrodoznawczych i słownictwa (np. choć w jednej kwestji światła: brzask, świt, zorzanek, zaranie, jutrznia, rozstaniecznienie i t. d.), nasza kultura tyle tęsknot do powrotów z tłaactwa dachowego na łono tej — co jest „jak zdrowie“, że specjalnych metod i celów w przyrodoznawstwie szkolnem myśmy ani wymyślać ani wyszukiwać nie potrzebowali, czerpiąc ciągle (i to nie jest żaden frazes) z obfitego źródła Stasziców, Konarskich, Kołłątajów, Wybickich, Jundziłów, Matlakowskich i tyluż innych. Może czasami nie zastanawialiśmy się dobrze, czy mamy lepić Farysa, czy następcę rodaka Kopernika, ale nigdy nie kształtowaliśmy zwycięzców i zdobywców przyrody, egotystów walki o byt, lub zimnych kulturtraegerów. Naszych nielicznych zresztą podróżników i odkrywców charakteryzuje ta „Sopliców choroba, że im prócz ojczyzny nie się nie podoba“.

Ten oryginalny pierwiastek estetyki, ten mas doprowadzenia myśli do serdecznego poczucia i zrozumienia piękna na zasadzie dobrej syntezy małego przyrodoznawstwa — doprawdy — jest indywidualizmem naszej literatury, naszego przyrodoznawstwa polskiego, naszej nauki o rzeczach, naszych najstarszych podręczników — i nie powinni go się wyrzekać najsuchej anatomowie i analitycy, najzgorzalsi systematycy, najściślejsi wiwisektorzy wiedzy ścisłej. Nie sięgając do malowniczych

a dokumentnych motywów i dowodów naukowych i narodowych, przypomnę tylko dla podkreślenia powyższego, że ci biologowie amerykańscy w postulatatach swoich programowych żądają od nauczyciela przyrody przecież tak nie wiele, aby wiadomości jego osobiste cokolwiek przewyższały treść przeciętnego wykładu szkolnego i aby tenże nauczyciel przyrody wskatek obowiązku kształcenia nietylko mózgu, ale i serea i charakteru powierzonego jego opiece przez społeczeństwo dziecka był jako tako aduchowionym człowiekiem, a nie tylko chińską maszyną różańcową do litańji wiadomości przyrodniczych. Uwzględnienie tego pierwiastka indywidualizmu naszego w początkowej nauce przyrodoznawstwa nie jest rzeczą weale trudną i na to właściwie chciałem zwrócić uwagę, pragnąc się podzielić jedynie rezultatami doświadczenia nauczycielskiego. Przedewszystkiem, zgodziwszy się na to, że krajoznawstwo pojmowane tak — jak to czynią obecnie niemcy — stanowi znakomity środek i prawie że samoistną metodę przy początkowem zaznajamianiu dziecka z przyrodą jego środowiska, należy wyjaśnić sobie treść i zadanie nauki o kraju. A nie jest to rzeczą łatwą, wobec tego, że ze strony historii nauki o ziemi tak najrozmaitsze sądy można usłyszeć o wartości krajoznawstwa. Jedni mu odmawiają praw obywatelstwa w państwie nauki; uważając je za luźny tylko zlepek rozma-

tego kalibru wiadomości, drudzy w obronie tych praw zbyt znowu exaggerują tendencję, i środki krajoznawstwa. Najwłaściwszy pogląd można wyrobić sobie, przejrzawszy oświadczenie historię rozwoju pojęć krajoznawczych od czasów Strabona aż do naszych z jakiegokolwiek bądź podręcznika historii nauki o ziemi; — następnie pedagogiczne znaczenie tej syntezy wiedzy, rzuconej na tło danego kraju — jako jednostki samoistnej, dosadnie wyjaśnić sobie należy, rozpatrzywszy historię rozwoju i zadania wychowawcze wyżej wzmiankowanej niemieckiej heimatkunde. W ten sposób wędrując, można dojść bez zbytecznych wysiłków do ustalenia sobie pojęcia, co mianowicie z krajoznawstwa polskiego kwalifikuje się do opowiadania dzieciom przy propedeutyce przyrodoznawstwa, aby dać wiadomościom przyrodniczym nie tylko tło barwne, ciekawe i bliskie, ale i wykonanie rysunkowe logiczne. Jest to tym bardziej ważne, że krajoznawstwo jako pewna synteza wiedzy najlepiej wskaże nam, jaki powinien być stosunek naszego przedmiotu do innych nauk, aby w przyszłości one mogły w sumie dać całość — możliwie szeroki pogląd na świat, życie i jego sprawy. Ścisłe wiadomości krajoznawcze oprócz ogólnych przyrodniczych są nam niezbędne już od samego początku propedeutyki, gdy musimy przedstawiać, obrazować, czy zgłębiać nasz las, łąkę, mokradło, pole, staw,

rzekę i t. d. Książkowy przyrodnik ustąpić musi szczeremu samoukowi-krajoznawcy, aby nie być złapanym na grubych błędach nieświadomości tych środowisk i zbiorowisk, aby nie umieścić np. dropia na poletkach podlaskich, a czarnego bociana-hajstrę w lasach Miłosny lub Otwocka. Wogóle przyznać należy, że im mniej się będzie teoretycznym przyrodnikiem, a im więcej rzeczywistym znawcą przyrody, umięającym wbrew lekceważącemu aśmiechowi uczonych gabinetowych i laboratoryjnych odróżniać dokładnie seledyn rani pszenicznej od żytniej, a śpiew makolągwy od naccenia zięby, tym więcej w nauce historii naturalnej będzie rzeczywistej przyrody i tym mniej egzotyeczności. Mickiewicz nie jest zawodowym przyrodnikiem, tylko serdecznym krajoznawcą, a ileż dzieci polskich jemu przedewszystkiem zawdzięcza i zawdzięczać będzie to, że ich małym psychologom tak bliskie bardzo będą te: „czerechmy oplatane dzikich chmielów wieńcem, jarzębiny ze świeżym pasterskim rumieńcem, ta leszczyna — jak menada z zielonymi berły, ubranemi jak w grona w orzechowe perły“. Głębiej zrozumiane i odczute krajoznawstwo jeszcze raz dokładniej potwierdzi w nas zeznanie, że nauk jest bardzo wiele, ale wiedza jest tylko jedna — a jest nią to co wiemy o naszym środowisku i naszym w niem istnieniu. Wobec tego dosyć często niezrozumiałem, jeżeli nie nieostrożnem jest

dobroduszne przyznanie się niektórych nauczycieli biologów i geologów do tego, że oni właściwie nie umieją być popularnymi i za specjalność swoją uważają „wykładanie“ nauk przyrodniczych tylko w wyższych klasach młodzieży, która już coś niecoś z przyrody rozumie. Uważam (zgodnie z Tyndallem) to za duże nieporozumienie z zawodem, gdyż przewodnią nicią ewolucji nauczycielskiej jest przede wszystkim rozwój techniki wykładu i postęp popularności, dla którego to właśnie w szkołach angielskich nauczyciel przyrody awansuje właśnie z klas wyższych do niższych. Pogląd ten — o ile wiem — przyjęto już i we Włoszech, nie znajduje on jednak dostatecznego uwzględnienia u nas, a przynajmniej w Warszawie, gdzie propedeutyka przyrody jest słabiej popłatna od wykładów przyrody w klasach wyższych, traktowana przez wielu kierowników szkół ze słodyczą jako dodatek „nauki o rzeczach“ i wskutek tego nauczyciele jej (nauczycielki przeważnie) niestety właśnie za wprawę i zdolności popularyzatorskie i krajoznawcze traktowane są niżej od tak zwanych specjalistów. Wiecznie to akademickie błędne koło, gdzie nie można zdecydować, kto się właściwie nazywa dobrym profesorem, czy ten co odkrycia w nauce, czy ten, co dobrze wyklada, czy ten co ma większy niż inni indywidualizm przechodzący nawet w dziwaństwo. Oprócz krajoznawczego

kształtowania treści początkowego nauczania przyrodoznawstwa dla uczynienia go jeszcze bardziej pociągającym i strawnym niezbędnym jest krajoznawcze — że się tak wyrażę — arabianie formy wykładu. A więc odpowiedni język i styl wykładowy nie powinien poparzać żadnymi środkami krajoznawców polskich (w których rzędzie liczymy i poetów i malarzy) dla ułatwienia wyobraźni dziecka zobaczenia tego, co ma widzieć na całe życie. Naukę rysunku uważam dla dziecka za jednako obowiązkową, jak i naukę pisania, chociażby dla tego, że człowiek pierwaj zaczął rysować, a potem przez doświadczeniowe skrócenie odruchu pierwotnego i pisać, — a gdzież łatwiej przypomnieć i powtórzyć dawne bliźniactwo ontogenezy z filogenezą jak nie przy wykładzie przyrodoznawstwa?..

Jednym z najwspanialszych środków pedagogicznych przy nauczaniu przyrodoznawstwa są bezwarunkowo ekskursje, lecz mają one i strony przykre; oto dziatwa, jak rój brzękliwych muszek kręcący się około jednego punktu w powietrzu, krąży i doskakuje ciągle do nauczyciela z bezlitośnemi a niezliczonemi pytaniami: „proszę pana — a co to jest?“ — „jak się to nazywa“ i t. p., które nawet i najbardziej doświadczony nauczyciel mogą wprowadzić w kłopot wobec tego, że tłumaczenie niemożliwości rozpoznawania na pamięć „wszystkich“ roślin i owadów, szkodliwości

nadmiernych zgłębiań systematyki — jest materją nietylę delikatną, ile żenującą. Zresztą, odrzuciwszy na bok majestat i zstąpiwszy z piedestału wyroczeni dziecięcej do... kluczków i określaczy, rozkładanych na miejsce, na kolanie, tracimy moc czasu i energii — najczęściej bezużytecznie, bo nazwisko rośliny czy owada utrwali się w głowie co najwyżej na parę godzin i wypchnięte zostanie zaraz przez inną nowinkę ze świata życia i wiosny,—a jeżeli się zatrzyma, to tylko jako nowe słowo, a nie jako zarejestrowane sumiennie zjawisko. Nie reagować ściśle na te tysiączne szczebiotliwe zapytania—jakoś niedobrze, niewypada! Odpowiadać detalicznie wszystkim na wszystko—ktoby tam nadażył! A chciałoby się nigdy nie urażać tej gorącej, migawkowej ciekawości, która nie wspólnego z piekłem nie mając, jest raczej fartyanką raju świetlanego wiedzy. Chiałoby się dziecku na każde jego zapytanie dać dostateczną odpowiedź, albo też zmusić, doprowadzić je samo do dania sobie odpowiedzi, aby żaden pytajnik nie czynił zamętu w głowie i wyobraźni. Bezwarunkowo — najstosowniejszym środkiem w danym razie jest odrywanie od szczegółów, a skupianie, ześrodkowywanie uwagi wychowawców na całokształcie zjawiska, widoku, faktu, ku czemu służyć ma ściśle, celowe dostosowanie danej ekskarsji do sumiennie wytkniętego programu tak zwanego przyrodoznawstwa.

Gdy działwa biega ciągle samopas i rzuca się na wszystkie strony:—ten łapie motyle, tamten żaby w stawie, ów szuka kwiatów — wycieczka przestaje być celową i naukową; dobre to jest w chwilach odpoczynku nauczyciela, ale nie stale w czasie wycieczki. Wycieczkę trzeba traktować tak samo jak lekcję, obmyślić, uplanować zawczasu, co się ma na niej pokazać, co mówić i jak mówić, żeby zainteresowanie działwy pobudzone było nie samem wyprowadzeniem na świeże powietrze, lecz i po za tym naturalnym czynnikiem ciekawości jeszcze i tem, co pokazać ma lub opowiedzieć jej nauczyciel. Aby stać na wysokości tego zadania i godnie spełnić rolę mistrza ceremonji wobec tronu i majestatu królewny przyrody, trzeba mieć naturalnie odpowiednie dla jej dworu ałożenie, formę i dowcip w dykcji. To pierwsze daje zapał i serdeczne przejęcie się swem posłannictwem nauczyciela wychowawcy, drugie—to pewna konkretna znajomość języka Mickiewicza i Słowackiego, a co do trzeciego—to właśnie mam zamiar powiedzieć słów parę.

Otóż dosyć często dzisiaj można usłyszeć od niektórych przyrodników, że przyrodoznawstwo i nauki przyrodnicze powinny być wykładane jaknajściślej, bez żadnych wycieczek ubocznych, że powinno się wpajać uczniowi zamiłowanie do unatomji; słyszy się — krótko mówiąc — wskazówkę, że trzeba wykładać przyrodę jak matematykę.

Mojem zdaniem przekonanie to jest niezbyt słuszne. Dlaczego — mówiąc np. o karstoflu, czy to jako o bylinie, czy jako o jednym z przedstawicieli roślin broniących się jadem, czy też psiankowatych — nie wspomnieć historii tego „chleba ubogich“, która to historia wiele rzeczy w młodych głowach rozwidnić może? Dlaczego — opowiadając o rodzinie strzyżyków np. — nie zapożyczyć od Dygasińskiego opowiadania o Zwodzijaszkach, które daje taki pyszny rys ekologii i etologii ptaków? Wiemy przecież, że stokroć większem bogactwem od wielu poważnych kursów przyrody w głowach naszych są te wiadomości z przyrody, które nam dało dzieciństwo sielskie — anielskie, to serdeczne czucie i zetknięcie z cudami świata, które nam, ze wsi pochodzącym i na wsi wyrosłym, dają początki wychowania w lesie, ogrodzie, polu, stajni, oborze i t. d. Prawda, że są nauczyciele znakomici teoretycy, którzy, pysznie objaśniewszy różnicę między żytem a pszenicą, nie są w stanie na wycieczce — na zapytanie uczniów — odróżnić wschodzącej rani jednej rośliny żdźbłowej od drugiej — i wtedy właśnie przekonywają się o wartości praktyki, osiągniętej w latach dziecięcych. Bywają wypadki, że nauczyciela wykładającego malcom anatomię szarańczaków, z precyzją profesora uniwersytetu, zbija z tonu wychowanie, który z zapałem, nieproszony i niedziękowany opowiada mu, jak wygląda walka

dwóch świerszczów na podłodze, w smudze białego światła księżycowego, podpatrzona z łóżka.

Przyrodoznawstwo książkowe, a rzeczywista znajomość przyrody, wypływająca z długiego, prostego i szerego z nią obcowania, stale są u nas parą szyn kolei żelaznej, stykających się ze sobą za ledwie w perspektywie w sposób urojony. Zgódźmy się z tem, że zamiast przyrodoznawstwa uczymy najeźsciej mniej lub więcej dobrze wykombinowanych opowiadań o przyrodzie, a najrzadziej naprawdę zaznajamiamy dziecko z przyrodą. Zaznajomienie — to wzajemne sobie przedstawienie dwu istot, dotąd obcych. Po to więc, ażeby dwie istoty, bardzo od siebie dalekie, t. j. przyrodę i dziecko, w jak najkrótszym czasie postawić na stopie poufałości, nie powinno się pogardzać żadnym środkiem możliwym.

Pewien nauczyciel z tych lat, kiedy jeszcze chodził boso, posiadał nadzwyczajną znajomość pierzastego społeczeństwa gajów i lasów i rzadką zdolność naśladowania zapomocą rozmaitych „gwizdków“, „fiaków“ i „emoków“ wszystkich po kolei głosów przedstawicieli tego rodzaju. Trzeba było widzieć gromadkę jego słuchaczy na wycieczce, gdy im nauczyciel głosem zaczął zwoływać w pobliskie gąszcze — dla przedstawienia osobistego — rozmaite czyże, sikorki i dzwońce, już nie w poglądowy, lecz w oglądowy sposób demonstrować.

jąc ich życie i obyczaj. Całe też szczęście, że było to na wycieczce w lesie, a nie w szkole, nikt więc nie miał prawa posądzić nauczyciela, że, zamiast przyrody, uczy swoich wychowanców kunsztu gwizdania. Ale gdyby się tak nauczyciel zapomniał, wspomnieniem sielskiego dzieciństwa rozmarzył... i zagwizdał na przykład w klasie na pensji żeńskiej?... Boję się zastanawiać nawet nad skutkami tego czynu. Drugi znowu nauczyciel, botanik i etnograf, powołany do zaznajamiania młodego pokolenia z florą Polski, oprócz ogólnych wiadomości z geografii roślin, wpłatał do kursu polskie klechdy i legendy o roślinach, za pomocą których rzeczywiście udało mu się przykuć uwagę i zaciekawienie audytorjum do tego stopnia, że wszyscy uczniowie urządzili sobie sami konkurs zielników. Przypomnijmy sobie, że jeszcze bardziej literackiego sposobu używają niektórzy dzielniejsi profesorowie po wszechnicach europejskich. Potrafią oni pomiędzy wiersze najbardziej ścisłego kursu na lekcji, wpleść anegdotę lub „kawał“ barszowski, a czynią to wtedy, gdy widzą, że uwaga audytorjum zmęczona leniwieje i nie podąża za wykładem.

Drugim cennym środkiem w zaznajamianiu młodego pokolenia z przyrodą (a nie z przyrodoznawstwem) jest sposób opowiadania o niej wobec niej i po za nią.

Toć przecie chyba, opowiadając i ucząc

o wążkach, szklarkach, żagnicach, łątkach i jętkach, trzeba dać wyobrażeniom dzieci coś więcej nad masowy opis budowy ciała, obyczajów, sposobów rozmnażania się i t. d., trzeba im chyba azmysłować tę łąkę, zalaną żarem letniego słońca, na której „ephemerydy drobne a nikłe zaledwie kilka godzin życiem się cieszą“, tę ciemną szklaną głąb śpiącego w słońcu i ciszy stawu, na którego dnie trwa tak długa młodość takiej krótkiej dojrzałości.

Jeżeli tego nie możemy pokazać w naturze, to trzeba pokazać na dobrym obrazku, za pomocą latarni czarnoksięskiej, lecz przede wszystkim dobra opowieść pejzażu, że się tak wyrażę, prosta, szczerza, piękna, niezbyt ściśnięta rytuałem, niezbyt rozrzedzona doborem zbyt dystygowanych zwrotów, opowieść, w której skorzystamy z tego wspaniałego, wielostronnego języka, który ma takie słowa jak „świtanie“, „rozśłonecznienie“, „zorientowanie“, które ma takie bogactwo mianowictwa i takie gamy określeń tonowych i półtonowych. Rzecz prosta, że nie mówimy o tem, aby nauczyciel przyrodoznawstwa wysilał się z racji stanu i programu na uniesienie i formę poetycką, boć przecież form tych jest tyle, co i piękna w przyrodzie. Jeżeli pragniemy rzeczywiście, aby geografii, krajoznawstwa i przyrody uczył w klasie jeden i ten sam nauczyciel, to takiego rodzaju obrazowanie i dzia-

łanie całymi akordami uprości mu chyba robotę, pozwalając sprowadzać ciągle wszystkie szczegóły do jednego mianownika, którym w danym wypadku jest zaznajomienie ucznia z otaczającym go środowiskiem. Środek jest prosty sam przez się: trzeba mówić dzieciom rzeczy nie tylko dobrze wyuczone i poznane, lecz przede wszystkim dobrze (nie przesadzę może, gdy powiem — serdecznie) odczute.

Toć najbardziej ścisły anatom, najbardziej drobiazgowy systematyk nie zaprzeczą nigdy, że w nauce przyrodoznawstwa w szkole średniej chodzi nie tylko o to, aby uczniowie ściśle rozumieli zjawiska otaczającego nas świata, lecz aby tę przyrodę poznali i pokochali, aby ją czuli i rozumieli, wiedząc kiedy i po co można się do niej uciekać.

Przejdą lata, zbiegnie młodość nasza — ma wychowawcowi, zapomni on może, jak jest zbudowany układ nerwowy u pajęczaków, lub ile członków w nodze ma kołatek, ale będzie pamiętał, jaka jest różnica w użyteczności życia mniszki i omarlicy, w społeczeństwie pszczoł i mrówek, dla jakich części Polski charakterystyczną jest wierzba tułacza, brzoza płacząca, a dla jakich limba samotnica.

Mnie się zdaje, że powinniśmy pragnąć, aby dziecka uwagę na to chociażby np., że

kwitnące „zboże pachnie“, skierowywał nie wyłącznie poeta — czy powieściopisarz, lecz i jego własny nauczyciel przyrodoznawstwa, bo to jest dopiero właściwe znanstwo przyrody.

12. Walka o byt a dzieci.

W jednym z numerów „Tygodnika Polskiego“ wyczytałem referat pani Emilji Węśławskiej o tem, *jak powinny być wykładane nauki przyrodnicze na wsi według wzorów angielskich.*

Referat ten, poza najszlachetniejszymi intencjami autorki posiada zbyt wiele niedomowień i nieścisłości, abym mógł — jako zawodowiec pozostawić go bez odpowiedzi. Zbyt drogą nam wszystkim jest szkoła ludowa, zbyt głęboko w tęsknotach naszych leży jej indywidualizm narodowy i kulturalny, abyśmy mogli ze spokojem polecać naśladowanie wzorów cudzych, zapominając o swoich własnych. Nie chcemy my przyrodnicy polscy, ani weź zapomnieć o tem, że kwestją, czego i jak z *przyrodznawstwa* (a nie z nauk przyrodniczych) uczyć należy nasze dzieci wiejskie, dzieci ludu, zajmowali się, tacy ludzie — jak Kollątaj, Józef Wybicki z Tow. Przyj. Nauk, Stanisław Staszic od polskiego „ziemioznawstwa“, Sta-

niśław Konarski,—że o specjalnych podręcznikach przyrodznawstwa dla ludu naszego przez uwzględnienie jego właściwości biogienetycznych marzył człowiek tej miary co Cyprjan Norwid.

W dalszym ciągu nad tą sprawą pracowali Promyk, Brzeziński, Anezye — pracują Dyakowski, Heilpern i inni. Należy zrozumieć w jakim stosunku znajdują się ich wysiłki do tego, co się robi zagranicą. A o znaczeniu nauk przyrodniczych w nauczaniu początkowym i przyrodznawstwa w wychowaniu wogóle—wiele się tam mówi i pisze; trzeba wybrać z tego rzeczy najciekawsze. Ustala się więc coraz więcej przekonanie, że nauki przyrodnicze stanowić powinny nie tylko zakres pewien przedmiotów, ale pewien kierunek filozoficzny,—jeżeli się tak można wyrazić—wychowania społecznego, które, według zasady Comte'a, stałe pod znak „doświadczenia“, jako wyższego stopnia epoki rozumu i uczucia jest podporządkowywana. Ten nacisk na eksperymentalizm zawdzięczamy Komeńskiemu, który uczył, że dzieci należy chować w zgodzie z ich naturą i otaczającą je przyrodą, kształcić ich umysł poglądowo i rozumnie, budzić w nich samodzielność życiową i energię myślenia. Poglądy Komeńskiego leżały długie lata w kurzu zapomnienia,—dopiero zdemokratyzowany przez Rewolucję francuską warsztat pracy naukowej wy dobył

je na światło dzienne dla rozmaitych Pestalozzich, Freblów, Herbartów—tak, jak i dzisiaj popiera przyrodoznawstwo każda ewolucja,—gnębi i prześladuje—każda reakcja polityczna.

Drażliwości jest dużo, zwłaszcza daje ich dosyć najsubiektywnej pojmowana przez ludzi walka o byt. Właśnie wśród rasy anglosaskiej, do której należy pan Badley z Petersfield panuje pewien kierunek propedeutyki przyrodoznawstwa, zwany po prostu *struggle for liferism'em*, który wahać się przetożyć na okropne „walkobytnietwo“. Ponieważ wielu chłopców z plemienia Robinsonów Crusoe, Cooek'ów i Franklinów idzie na *Cow-boy'ów*, traperów, trenerów, poszukiwaczy złota i t. d., więc w szkołach przygotowawczych, ogólnych, zaczęto im wykladać nauki przyrodnicze w kierunku i zakresie takim, jaki by im w ich życia awantarniczem lub zdobywcem najwięcej mógł przynieść korzyści. A więc, jak znaleźć w prerji czy kanjonie „krwiściąg“ na ranę, roślinę przeczyszczającą lub utrzymującą ruch kiszek, jak sobie ułożyć zegar słoneczny z roślin, jak rozsadzać twardą skałę najprostszymi środkami, jak ratować chore zwierzę domowe i t. d.

Struggleforliferism jest wykładnikiem zdobywczych popędów rasy anglo-saskiej, która dzieciom swoim zamiast arystokratycznego dziedzictwa umie dać tylko demoniczną ener-

gię życia i zapał do walki o byt, z której się wychodzić powinno albo Robinsonem, albo Franklinem—czasami Carneggiem.

Oczywiście ten kierunek zdobywczy względem przyrody, imperjalistyczny względem życia, znalazł silne poparcie w skautingach, sportach, szeroko plantowanej w Anglii i Ameryce ciężkiej ciału i ducha. Pokrewieństwo swoje z podręcznikami pana Dodge'a lub King'a pan Badley zdradził żądaniem zaznajamiania dziatwy wiejskiej na lekcjach przyrodoznawstwa „z wartościami handlowymi i kosztami produkcji, z przędsem rozwijaniem inteligencji praktycznej“, przekazem na temat mańji kolekejonowania“ przy jednoczesnym zachęcaniu do hodowli drobia i pszczół.

Cheć kierownik szkoły w Petersfield sprrowadzić przyrodoznawstwo w szkole ludowej do ogrodnictwa, rolnictwa, hodowli, wyraża się nadzwyczajnie lekkomyślnie o geografji fizycznej, jakby ona była czemś niedopasowanym do geologii, mówi o jakiejś archeologii *lokalnej* (co to jest?), przemyśle „lokalnym“ na tle badań klimatu, wpływów atmosferycznych i działań wody—i inne curiosa, przeciwko którym już na Zachodzie dawno gorąco zaprotestowano. Pani Węśławska zapewne nigdy nie słyszała o zjazdach nauczycieli angielskich, o programach biologów amerykańskich, którzy przeciwko *doppingowi* robinsonstwa („i cnotę zachował, i chlubę zyskał i wyspę

z karaibami korzystnie sprzedał“) bardzo gorąco i serdecznie protestują. Twierdzą oni, że nauk jest wiele — ile się komu spodoba — wiedza jest tylko jedna, jest nią wiedza przyrodnicza. Wiedza osiągnana tylko dla zwycięstwa w życiu, dla tego tylko, że życie nie jest romanssem, krzewi sobkostwo. Treening wyścigowy w gonitwie karjery—opadła powoli, ale starannie;—wiedza dla wiedzy, dla słonecznej jasności wyżyn i *ciekawości*, która jest pierwszym stopniem do raja intelektualnego, wznosi i uszlachetnia. Utylityzmowi i subtelnościom praktyczno-eksploatacyjnym „walkobytnictwa“ przeciwstawili oni swój program, dążący do jaknajszerszego wyidealizowania przyrodnicstwa doświadczalnego. Twierdzą oni, że przyrodznawstwo ma przedewszystkiem obowiązek i zadanie nie tylko uczyć o przyrodzie, ale i wychowywać w przyrodzie, według słów Komieńsk’ego, nie na królewiczów i rewirowych czy władców, a na spółobywateli i spółbiesiadników życia. *Jedynym kierownikiem i pokazywaczem programu nauk przyrodniczych powinno być samo dziecko*, ono powinno wskazywać i dyktować nauczycielowi *swoją ciekawością pierwotną*, swemi pytaniami i wątpliwościami, dokąd i jak zmierzać, którą ręką iść. W ten tylko sposób można uniknąć rutyny, ramek, schemata i strychała dla indywidualnych właściwości dziecka i nauczyciela. Dziecko stanowi i o metodzie, gdyż

nauka i wychowanie powinny polegać na spółżyciu nauczyciela z wychowankiem, na wzajemnej serdecznej wymianie przyjaźni.

Należy dziecku jaknajmniej dawać teorii, balastu opowiadaniowego, — jaknajwięcej doświadczeń osobistych, obserwacji — skłaniać je do zadawania sobie pytań; żadnych narzucanych wniosków, sądów, praw — jeżeli chcemy rozwijać dziecko przyrodniczo.

Biologowie amerykańscy upominają się o zastrzeżone przez Dickensa prawa dziecka-obywatela, z którego zwolennicy „walkobytnictwa“ chcą zrobić arodzonego kolonizatora i plantatora. Niewiadomo—rzeczywiście—dlaczego przy tak szerokiej idealizacji wychowania średniego, ubogie dziecko wiejskie ma w wychowaniu mieć takie zabarwienie realistyczne; zgoda — na szkołę pracy, ale nie na szkołę — przymasa. Właśnie ogródki więcej dogadzają dzieciom miejskim, a wiejskie bawią się w miasta, badają je z piasku i błota.

Badania natary dziecko powinno prowadzić samo, bez żadnych narzucanych planów („kwiaty na ozdobę klasy“—„warzywa do kuchni“), nauczyciel dozoruje tylko, aby dziecko niczego nie męczyło, nie dokuczało, nie wydobywało z siebie zdolności łapiesko-feudalnych, ani łowiecko-policyjnych, aby nie przepuszczało niczego z obserwacji bez zastanowienia, aby uczyło się czuć i kochać przyrodę.

Nieszasnie pani Węstawka sądzi, że „krzywdzimy nasze dzieci“, nie idąc za poglądami pedagoga angielskiego, gdyż gdyby przeczytała podręcznik „Początków historii naturalnej“ Bohdana Dyakowskiego, przekonaby się o jakie niebo on wyżej stoi od podręczników angielskich Marché chociażby, lub francuskich Faideau i Robin (uznawanych teraz za najlepsze) tym właśnie serdecznem zrozumieniem wychowawczego znaczenia przyrodoznawstwa. Brzezińskiego pogadanki o przyrodzie martwej, Heilperna o niebie, Romera o ziemi — zupełnie tak samo, jak i elementarz Promyka stoją na wysokości zadań propedeutyki ludowej. Co zaś się tyczy „pierwiastka podnoszącego ducha“, to nie rozumiem, jak „można odrywać od marnych spraw życia materialnego“ zaznajamiając „z wartościami handlowemi i kosztami produkcji“?

Albo jedno, albo drugie. Godzenie utylitaryzmu z wniosłością zawsze należało do obłądy, z których to zarzutów zwolennicy szerokich frazesów w rodzaju pana Badley nie wiele co sobie — oczywiście — robią, gdyż rozcieńczając w wodnistym sosie zdania Herbarta lub Meamanna robią wrażenie nowych metod.

My Polacy jesteśmy wogóle strasznie łatwo palni. To co jakiś „zachodnik“ przez długie lata w sobie żuje, przetrawia spokojnie, wreszcie delikatnie, w jakimś tam celu

wyszepee, my chwytamy w lot, zachłystujemy się od uniesienia i spazmu rozkoszy wewnętrznych poznania „nareszcie“ prawdy i momentalnie staczamy harce o bardzo małe cadze „ja“ wskatek wrodzonego zamiłowania w tarcniach szlachetnych.

A nikt nie wspomni, *dłaczego* Wybicki proponował zaczynać przyrodoznawstwo od martwicy, co iście *narodowego* widział Staszic w swoim ziemioznawstwie, o jakich podręcznikach dla ludu marzył Norwid, co było z *ducha* w pogadankach Dygasińskiego, Brzezińskiego, — gdzie giną w pomrocie niedoli taką pracą tłoczone książeczki rozmaitych rzeczywistych przyjaciół ludu? Nasz lud ma zupełnie inny gatunek ciekawości, niż angielski.

Dawna praktyka w Macierzy Szkolnej i odezty ludowe z ankietą tematów dowiodły nam, że naszych „chłopów“ najwięcej interesują rzeczy „niebieskie“ — wszystko to, co się dzieje na niebie, gdyż ziemię — wydaje się im — już znają zbyt dobrze. Działwę ich — Jasiów i Maciusiów szczególnie przed Marysiami — interesuje przedewszystkiem to, „co się z czego robi i do czego służy“ i dlatego rozpoczynanie propedeutyki (według rady Brzezińskiego) od pogadank o martwicy, kombinowanej z fizyką i chemią wydaje się najszasniejszem. Przez nie po pewnym czasie otwiera się dopiero droga do biologji. Lud nasz nadto ma pewien specjalny charakter ciekawości mędr-

kującej, jońskiej prawie, która się zasadza na szukaniu najprostszycy dyrektyw do gienezy lub porównań („bogaty jak ziemia, wesoły jak pogoda, zdrów jak woda“), zaznajamianie więc z wartościami produkcji może do niego przychodzić tylko przez porównanie rezultatów (czyjegoś bogactwa z jego ubóstwem) i jest przeznaczone biegiem rzeczy dla kształcącej dzielności kooperatywy. Nauczyciel ludu ma kształcić człowieka i Polaka, a nie eksploatatora ziemi, i trzeba zrozumieć jego zadanie.

Wprowadzenie do szkół ludowych pracy ręcznej, chociaż z góry nadaje już im charakter przymasa (czyjeż dzieci więcej z pracą ręczną w życiu codziennem mają do czynienia?) jest sprawą bardzo ważną, jeżeli praca ta z miejsca dostosowana jest do indywidualnych popędów Antków prusowych, Beldonków Dygasińskiego, czy Witków reymontowych, bo to są dzieci ludu nietylko z literatury, ale z życia, gdyż spotykamy się z nimi na kursach i seminarjach ludowych i szkołach rzemieślniczych. Po programy i metody nauki ludowej zwracać się musimy do badań nad ciekawościami i tęsknotami naszego ludu, nad jego kulturą pierwotną (pochop do empiryzmu), do *praktyki wreszcie naszej* — nauczycielskiej, a nie do cudzoziemskich *childów*, przeznaczonych do kształcenia na „zdolnych wyspiarzy i kapeów“.

W każdym razie poruszona przez p. Węslawską sprawa nadaje się bardzo do szerszego omawiania i pozwalam sobie w sprawie kieranka narodowo-indywidualnego naszego szkolnictwa ludowego głos jeszcze zamówić.

13. Jeszcze rozrywki naszej młodzieży.

Nasza dziatwa nie umie bawić się zajmująco. Ma ona dąży, dziedziczny zapal rycerski do zabaw sportowych i gimnastycznych, wdzięk i swobodę w tańcu i grach rytmicznych, ma dziwnie serdeczną i jasną wesołość w rozrywkach nieraz dowcipnych—ale bardzo mało pomysłowości i inicjatywy. Obserwowałem ją tego lata w Połudze, która jest rzeczywistym rajem dziatwy, gołębnikiem o cadowych warunkach zdrowotnych, pełnym od rana do wieczora na wybrzeżu kaskad perlistego śmiechu i uciesznej wrzawy zdolnej rozpogodzić najbardziej zgorzkniałego odladka. Starsi chłopcy—more perpetuo—oddawali się z całym zapalem piłce nożnej z dudem powodzeniem, gdyż w matchu rozegranym w pierwszych dniach sierpnia pobili zupełnie doskonałą drużynę niemiecką z Memla. Młodsze i luźniejsze grupki uprawiały i po sadach i w lesie gry i zabawy skaatowskie według

podręczników warszawskich i galicyjskich, starając się najściślej stosować do wskazówek tam zawartych i zapadając w bezradność wraze jakichkolwiek nieporozumień tych wskazówek z rzeczywistością ich życia. Najmłodszy—milasińscy bawili się rydelkami i wiaderkami, kopiąc dołki i wlewając w nie wodę, aby co pięć minut zapominać o poprzedniej zabawie, a po godzinie już narzekać na nudy. Jedyne dziewczęta—podlotki i starsze (wylotki) zapomniały szczerze o ciężącym na nich postanowieniu i obowiązku roztaczania wdzięku i podobania się wszystkim i, nie trując się brakiem młodzieży starszej, rozkrochmalone i rozgorsowane bawiły się ze sobą „w życie“ doskonale. Cheiano to w Połudze ując wszystko w pewną całość i sprowadzić do jednego mianownika. Do organizowania zabaw wspólnych powołano miejscowego nauczyciela gimnastyki, który tej sprawie oddawał się z całym zapalem, wlewając w nią bardzo dużo życia, młodości i doświadczenia oczywiście;—zabawy te udawały się dobrze, bawiono się ochoczo, ale zwróciło moją uwagę, że wszystkie warjanty, zmiany, dodatki okolicznościowe „trzeciaka“, „piąstówki“, „czarnogłuda“ i t. p. pochodziły zawsze od rozbawionego starszego pokolenia, a nigdy od młodych, że ciągle trzeba było tym ostatnim poddawać rozmaite sposoby urozmaicenia zabawy, a często nawet wprost werwę do niej, że „dryg“ zabawy znaj-

dował się w rękach często zbyt podtatasiąłych a młodzi tylko je naśladowali.

Nasi zwycięzcy w piłce nożnej trzymają się ślepo mianownictwa angielskiego, ich organizacji i kazuistyki w ustawie,—niemcy mieli już to wszystko własne, niemieckie, wybornie do ich czarno-białych barw pruskich dostosowane. W matchu zwyciężyła starsza rasa rycerska, a nie umiejętność przystosowania się do nakazu i wykonania, — zwyciężyło bogate naszych chłopców dziedzictwo, temperament gorętszy i impet śmiałego bezczelnie ataku. Gdyby jednak match trwał o godzinę dłużej, zwycięstwo napewno przechyliłoby się w przeciwną stronę; napewno, gdyż potomkowie szwoleżerów i Skrzetaskich mają tylko jedną metodę ojców z pod Somosiery i Saragossy— a niemcy mieli ich więcej. Na boisku bardzo roztropnie dowodził mi wojownik młody, że należy 100 razy być pobitym, aby sto pierwszy raz pobić nieprzyjaciela na głowę—w chwili jednak cięższej tracił się zupełnie i nie umiał rejterować poważnie z zastoną i wciąganiem zwycięzcy w matnię.

Jest dobre już to, co jest — ten zapal naszej młodzieży do ćwiczeń fizycznych, do ruchu, do życia. Grzechem byłoby głądzić na niego niepotrzebnie, jednak nie chciałoby się, by stare grzechy ojców zbyt długo żyły w młodych. Zabawy skautowskie są bardzo dowcipne, rozwijają spostrzegawczość, orjen-

tację, równowagę nerwów, przezorność, swobodę ruchów i t. d., młody zuch jednak za nie często nie chce pojąć ideała skaata—żołnierza, myśliwego, tropiciela z rysunku generała Baden-Powella, ponieważ w głowie i myśli ciągle ma sterczy „an brave des braves“ rysunku kapitana Kozietałskiego. Nawiasem mówiąc to i my starsi—rodzice i wychowawcy—wolelibyśmy, żeby małego warcholika polskiego przyciągano do tej zabawy nie Sherlokiem Holmsem i Settonem-Thompsonem, lecz ideałami bardziej mu blizkimi i więcej zrozumiałymi — jednakowoż z większym rozwijaniem pomysłowości i iniejaytywy. Młodzież brak ten sama czuje i rozumie, sama go nawet określa („po staremu—po polskiemu“), mimo że wszelki serdeczny odruch pastactwa zawsze przekłada nad poszukiwanie w sobie głębszej treści. My to musimy często sami robić za nią. Róbmyż to z sensem. Komeński żąda, abyśmy dziatwę chowali w zgodzie z naturą i otaczającą dzieci przyrodą. Tyczy się to oczywiście tak nauki, wychowania, jak i zabaw i rozrywek, aby dziatwa bawiła się wciąż i uczyła bawiąc. Należy w pomysłach zabaw wyzyskać naturę polskiego dziecka i otaczającą go przyrodę. Natura to gorąca, żywa — żyjąca zmiennością, nie lubiąca się przystosowywać ani dostrajać, zapalna aż do egzotyczności, chimeryczna, mająca moc braków i niedostatków, ale zato jeden kolosalny

atat — bezmierną żywotność i ogień życia! Trzeba żądać od niej w zabawach i rozrywkach skupienia się większego, uwagi, wytrzymałości, cierpliwości w doprowadzeniu każdego planu czy zabiegu do końca, mocy wytrwania spokojnego—jednym słowem. Należy wychowanie rozciągnąć szerzej i objąć niem i rozrywki i gry naszej młodzieży, bo w nie ona—oczywiście—często więcej swojej młodej duszy kładzie, niż w naukę. Należy więcej dowcipu i naszego doświadczenia życiowego kłaść w pomysły tych ich zabaw, aby ich do pomysłowości i inicjatywy nakłaniać. Dlaczego oni mają do tej pory gimnastykę szwedzką, zapaśnictwo szwajcarskie, skaut angielski, gimnastykę rytmu francuską, gimnastykę sokolą—czeską— a nie mają żadnego harcerstwa czy zapaśnictwa polskiego? Dlaczego nikt nie wskrzesi naszych dawnych paleat, nizania pierścienia, boju turniejowego o tarczę, naszego ukochanego wreszcie niegdyś palanta, extry, wokatora?... To jest tylko lekkie przypomnienie pod adresem kolegów-gimnastyków, sam sobie pozwalam zato wtrącić się z inicjatywą do sprawy tak zw. gier i rozrywek towarzyskich. Oby w nich było jak najwięcej z otaczającej nas przyrody nie tylko dla wierności Komeńskiemu, ale i dla posłucha nakazom życia! Widziałem kiedyś dzieci szwajcarskie bawiące się „w ptaki“ przy pomocy tego, co się dowiedziały same z ornitologii. Było

więc budowanie gniazdek po kątach, skałach, parę nawet na drzewach. Gniazdek tych strzegły pary, bez żadnej pretensji do doboru dobrane, a jedna osóbką zwana kukułką (główny herszt zabawy), chodząca osobno bokiem, starała się w którekolwiek gniazdo niewidocznie podrzucić piłkę. Piłkę wolno było złapać w powietrzu i odrzucić, nie wolno było ruszać jej leżącej,—para, która się nie ustrzegła podrzatka, musiała chować kukułkę, wykonywać cały szereg zabiegów, imitujących poszukiwania pokarmu, w czem jej wszystkie inne gniazda przeszkadzały, narażając się jednocześnie na dalsze występki kukułki. Nie potrzebuję dodawać, że role były odgrywane starannie, charakteryzacja dowcipna: para szczygiełków miała czerwone wstążeczki na główkach, żółte kokardy pod bródkami, gniazdko ubrane ostami,—czyżyki ubrały się listkami paproci na zielono... i objadały się ciągłe cukierkami, para wron skakała bokiem na jednej nóżce, trzepała rączkami o boki i groźnie straszyla swoim kra-kra... Była nawet para bocianów w białych sukienkach i czerwonych pończoszkach, która—wbrew prawom natury—ogromnie bała się kukułki i trzymała ciągle paluszki w dziobach. Była tam poza tem prawdziwie ptaszęca wrzawa i świergotanie, było rzeczywiste spółzawodnictwo w wiadomościach o ptaszkach, było odtwarzanie życia—pod czujnym i rozumnym okiem panny

Marty—nauczycielki. Nie chcę przypuszczać, aby nasze koleżanki były mniej pomysłowe od tej Szwajcarki, mają tylko jeden przed nią minus — nigdy im w żadnym seminarjum nie podawano metody rozsądnych zabaw dla dzieci, nigdy im nikt nie mówił i nie mówi, jakie powinny być w tej zabawie podstawy. Musimy to sami sobie zdobywać. Nie jesteśmy ani na jotę mniej zdolni od Szwajcarów, przyroda nasza jest bogata i urozmaicona, bo kraj w mniejszej kulturze,—natura naszego dziecka jest nawet bogatsza, bo żywsza. Chcemy tylko wyzyskać społeczeństwa zwierzęce i roślinne, a znajdziemy dużo przykładów dla dzieci do bawienia się „w życie“. Dla małych dzieci zabawa „w mrówki“, „w pszczoły“ w ogródku; dla starszych „w bobry“ na ciepłym brzegu morza, lub „w świstaki“ w górach, dałaby wychowawcy szerokie i wygodne pole do rozwinięcia własnej pomysłowości i wyzyskania nawet zabawy na korzyść wychowanków. Naprzykład podaję zabawę „w bobry“. Na ciepłej plaży morza (po polsku, właściwie po kaszubsku, lepiej zwać ją „ździar“), kopujemy sobie długi w kształcie rogala kanał, wychodzący i wchodzący do morza. W kanale tym budujemy tamy takie, aby fale wbiegające nie zmieniały gwałtownie jego poziomu. Domki bobrowe pleciemy z t. zw. żyta morską metodą slōjdu, lub z cienkich gałązek pachnących wikliny nadbrzeżnej i pokrywamy

je piaskiem, jeszcze lepiej gliną. Bobrów imitują nam kawałki węgla trzeciorzędowego obfite na całym ździarze od Sopot do Połagi, — pływają one doskonale, więc dobrze się nadają do zabawy. W domkach na wysokości pozioma wody są duże okrągłe dziurki, przez które wszystkie kawałki węgla mogą wchodzić swobodnie. Zabawa polega na tem, ażeby za pomocą kołysania wody drewnianą łopatką wpędzać bobry do domków. Kto więcej bobrów wpędzi, nie dotykając ich nigdy łopatką, ten zabawę wygrywa i dostaje tytuł „króla bobrowego“. Przy zabawie tej można dzieciom opowiedzieć młotem, słuchając żywo, z zapamiętaniem same zaczynają gryźć gałązki wikliny (nieškodliwe zupełnie, a gorzkie porządnie), a nababrzają się przytem w przesyconych jodem morskich wodach—ile wlezie, a oto kierownikowi zabawy chodziło przedewszystkiem.

W lesie dużym dobrą jest zabawa w „Kurpia“ dla starszych chłopców. Jest to ten sam skaut leśny, trochę znaturalizowany. Należy do tej zabawy określanie od razu wszystkich drzew leśnych i krzewów, nauka określenia przypuszczalnej wysokości drzewa z objętości pnia na wysokości głowy, znajomość życia lasu—umiejętność orjentowania się w gęstwinie i określenia strony świata w lesie. „Kurpie“ muszą umieć dowcipnie się chować, doskonale cichutko tropić, śledzić i podkradać się do zdobyczy lub nieprzyjaciela, zrzucić

strzałą z łuku tarcze z drzewa lub rzucaniem krótkiej maczugi—kółka od cerceaux z wysokich gałęzi, szybko i zręcznie wlaźć na niższe drzewa i t. d. Zabawa w wojnę Karpiów i Szwedów w lesie prowadzi się tak, jak to wskazują podręczniki skauta dla tych gier zręczności.

Przypuszczam, że możnaby znaleźć zabawę we „flisa“ nad brzegami spokojnej rzeki po nauczaniu chłopaków, czy dziewczynek dobrego pływania,—zabawę w górali, „w zbójników“ w okolicach górzystych i t. d.

Chodzi mi oto, abyśmy nie kopiowali ciągle obcych wzorów, cudzych iniejatów, bo takie zamiłowanie do cudzoziemszczyzny łatwo może się stać amatorstwem padliny, a gorący temperament polskiego dziecka wart zawsze świeżego jada. Niech ono samo kombinuje sobie razem z nami zabawy i gry ze swojej historii, literatury, krajo- i przyrodoznawstwa, niech ma ten żywy ruch krwi ze swojej ziemi poczęty, aby się uczyło jako Polak i jako człowiek mieć wszystko swoje własne, nawet płaszcz dziurawy, ale tylko swój.

Do zachodniej kultury należeć nam wypada całkowicie, ale jest wreszcie pewien dzień zastanowienia nawet w życiu jednostki, co z niej brać należy całkowicie in extenso, a co w konturze, w zarysie tylko. Właściwie mówiąc, to zachód powinien być dla nas tylko szkołą ini-

cyatywy i przedsiębiorczości, a nie magazynem wzorów.

Ciągłe gładzenie rozkoszne „po polskiemu“, że u nas niema nic, że nie znaleźć nie można, że nie warto wymyślać nowych rzeczy, bo to wszystko już było, jest świadectwem ubóstwa duchowego rozmaitych padliniarzy.

Jedne dobre wakacje słoneczne w gronie tych, którzy są krew ze krwi naszej i kość z kości, daje taką jakąś dobrą wiarę w jutro, taki pogodny młodzieńczy śmiech do środka a taką dziewczęcą na piękno serdeczne wrażliwość, że zaczyna się gorąco wierzyć, że nam dużo rzeczy jeszcze nie zginęło.

14. O wiosnie polskiej nieco.

Malaczko, a ujrzymy ją znowu na naszym niebie przepłakanem. Przyjdzie ta cudziwoja o krasie nieprześnionej, nieprzemarzzonej rankiem o świtanu rozemglonem i znowu złotowłosa i srebrnopucha zaeznie sypać nam swemi garsteczkami pachnącemi senne, stalone we śnie kwiaty, wypuszczać ptactwo skrzydlate i budzić gęźbę owadną.

Przyjdzie ona, przyjdzie ten boski cudziwiosenka w wieńcu złotych róż promiennych.

Zapuka cicho w drzwi chaty wieśniaczej, zadzwoni nieziemskim dźwiękiem w szybki zapyłone okienka na poddaszu robotniczem, wśliźnie się ciepłym parnym wiewem w prze-wilgłe, chłodne sateryny, położy ciche dłonie z blaskami różanemi na Bożej Męce na drodze naszych dróg, przejdzie serdeczna przez dwór osędziały, tam opuszczony, przez pałac nowomodny—zdziwiony i błędny. A witać ją będą pierwsi—wywarte ściężajem stare wrota chaty polskiej, ludzki sen i ból zakaty i tęsknota przemożna złotych zórz.

Człowiek zszerszeniały, obrosły leniwym włosem zimy, na przednówku mizernym—ospały i gnuśny, bo na żywot bylejaki jeno baczący, powołany zostanie nagle do świadczenia przy zwoływaniu sygnaturką skowronka wszystkiego, co żywe, na świętą ofiarę dnia, życia, pracy, walki o prawa życia, na wielkie w promieniach słońka rodzącego gody istnienia i ezucia.

Zaeznie ma dusza dygotać do cudotwórczego nabożeństwa przyrody, przy którym ołtarzem jest jego ziemia rodzona, a ofiarą piękna cud prawdziwy. I wypatrzy ta dusza z kącika w omroczonym jeszcze szarością świtów tamie czy kontynie wszystkie szczegóły misterjów ducha twórczego Wszechświata, a czego nie dopatrzy, to wyczuje, wyśni, wymodli dla siebie, dla swej tęsknoty, dla swego płakania.

Czy wszyscy jednak będziemy w taki sposób wiosnę witali? Ileż spotka oczu zamglo-nych zażyciem i zimą snu dacha, ile oczu zaszytych maślanką apatji, bielmem cynizmu, lub darem stępienia psychicznego?... Wiosna przyjdzie do wszystkich i dla wszystkich; ci, co jej nie ujrzą i nie poznają, nie potrafią przez to samo uwolnić się ani na chwilę jaśniejszą ze straszliwego sąsiedztwa i władztwa śmierci.

Nie istnieje ona dla tego, kto rozumie, że osią pracy natury jest miłość, obracająca

wielki kołowrót kinematografu życia. Właściwie dla tego, kto umie odczuwać wiosnę, nie ma śmierci; to, co się nią wydaje, jest tylko wielką przemianą miłości. Po rodzicach dzie-dzieją ją dzieci, wnaki, jako prawo, jako dogmat życia i zachowania gatunku. Miłość rodzicielska w przyrodzie wiosny ku niedołę-żnej, niezgrabnej, ledwie żywej dziatwie jest jakimś mistycznym sterem świata. Miłość na-pełnia dasze męstwem (najeźsi są najsmiel-si, kto kocha, waży się na wszystko), pomy-słowością, inicjatywą, dowcipem życia—stwa-rza ewolucję. Odwadze wtóruje mądrość, ako-chania werwa i mocny, dźwięczny ton życia. Miłość rodzicielska stwarza pracę dla naj-bliższych, poczucie obowiązku, mas zapełnia-nia życia pracą i obowiązkiem, w nagrodę daje najstodsze szczęście rodzinne. Wielka jest dama rodzicielska ze zdrowego, szlachet-nego dziedzictwa, zostawionego w spadku no-wej wiosnie życia. To też słyszemy z gaju srebrzysty szezebiot maleńkiej mateczki: „co lepiej, czy być wielką jednostką w świecie, czy też jej matką?”

Zwróćmy więc oczy z tą wiosną ku tej miłości. Odnajdźmy samych siebie w tych po-fiakiwaniach, emoktaniach, poświstach, cier-kotach i gędzeniach czuwających nad wypeł-nionemi przyszłą „pociechą“ gniazdkami ro-dzicielsi. Zwróćmy oczy ku naszej dziatwie, która jest koś z kości naszej, krew ze krwi

naszej, którą, jak wszyscy rodzice w przyro-dzie, musimy się starać wyposażyć w środki najskateczniejszej walki o byt, zabezpieczyć w niej enoty najbardziej dla jej gatunku po-żądane i zniwelować wszelkie braki możliwe. Ziemia jest jedną wielką kolebką bytu, jednym wielkiem gniazdem, wypełniającem się z wio-sną miljonem jestestw.

Co się też dzieje w *naszem* gnieździe? Czy my zawsze o tem wiemy dobrze? Czy nie za bardzo odbiegamy od niego w pogoni za ulotnem zapomnieniem, chimera, pieniądzem, sławą, a piskłeta nam wiatr tylko kołysze, a las przygodnie karmi zdradliwemi często jagodami i niestrawnemi włochatemi liszkami?

Czy nie trzeba czasami dla nieśmiertel-nego istnienia onej miłości, aby ojciec przy-tulił się czasem do syna, matka do córki i po-słuchali ich serea młodego bicia?

Czy nie wypada się czasami właśnie wio-sną zastanowić nad prawami ludzkiemi i przy-rodzonemi tego najmniejszego obywatela kra-ju—dziecka, o które tak się upominał zacny Karol Dickens, przestrzegający ludzkość, że „nie można wogóle być nigdy dość starannym w wyborze rodziców?” Może nasze dzieci są opuszczone, może są na rozdrożu i nie wie-dzą w której stronie szukać ideałów ludzkich i narodowych, o których tatko tak pięknie kla-rował pomiędzy cygarem hawańskim a kawą z likierem, a o których tak zdradliwie gorzko

klarował przygodny tychże dzieci naszych oświeciciel. Wiemy o naszych dzieciach, gdzie się uczą (z dokumentów i papierów), ale nie wiemy, niestety zbyt często, *czego* się one uczą i jak na to, co z zewnątrz do ich jaźni idzie, reagują. Czy nie ma do nich przystępu widmo zwątpienia, ponury paszezyk nihilizmu i sarkazmu, oplawającego z bezdarnej boleści samego siebie; przecież my sami nie jesteśmy zbyt mocni i pewni, przecież my mamy chwile prostracji i bezwładu, na które radzimy sobie, ale dokąd ucieka przed nimi nasz syn?..

Czy on reaguje na wiosnę romantyzmem młodej pieśni, czy apatycznym pozytywizmem przedwczesnego dojrzenia, czy spazmatycznym przeeczaleniem tałacza? Podpatrzmy jego tesknoty, posłuchajmy jego serca, przytulmy go do siebie i pomówmy z nim choć raz serdecznie ze środka, z dachu o jego wiosnie,— a i nasza nam wróci.

.....

Nie chwalmy się z tego zwrotką legjonów i cyganerji, że „my, jak ptaki na wędrówce, dziś tu, jutro na placówce, dla nas niema róż“, bo niema takiej placówki, na którejby róż posadzić nie można było, a najgoręcej myślą o przeszłości swojej, o swoim dniu jutrzejszym, o swojej paściźnie i dziedzictwie w dzieciach właśnie ptaki tałacze. Dla nich krzepota skrzydeł syna jest sprawą i dnia i życia całego. Zkądże być tej sile, jak nie

z ojca, z matki, zkąd czerpać nieśmiertelność miłości ziemi, obowiązków, posłannictwa, jak nie z miłości ich prawej. Cheecie, aby on nie podlegał zwątpieniom i nie ulegał pręciemocom koszmarów, mówcie z nim trochę więcej o niepodległości i o tem właśnie, co wam się zdaje, że on i bez mówienia waszego w was rozumie i czuje. Za mało mówicie z synami waszymi, za mało, mówiąc do daszy syna, przetwieracie swoją; nie umiemy wszyscy (wskatek przepracowania i przenerwowania) otrząsać proch z obuwia naszego, wchodząc do pokoju dziatwy naszej; trzeba się uczyć nietylko z nią bawić, lecz płakać i tęsknić z nią razem.

Zaiste, biedny szczur, któremu łobaz wypalił oczy dratem, jest prawdziwą tragedją życia, a stracenie jedyne go pięknego porywa z psychiki naszego syna — całym dramatem, wobec którego dażo trosk z naszej szarzyzny dni posępnych możemy włączyć tylko do komedji.

O złoty śmiechu młodości, o perlista łezko dziewczeczki, naszej córki, bądź nam apewnieniem, że u nas w Polsce z wiosną doprawdy jest pięknie!

15. Kwiecień.

Kwiecień jest miesiącem pośpiesznych powrotów na skrzydłach tęsknoty do pieleszy ojcowych, miesiącem wicia i siania gniazd, miesiącem kwiecia, które barwnymi gwiazdkami główek wyścięła szmaragd łąk i seledyn pól i śmieje się do słońca prostotą szczęścia bytu w jego promieniach. Gdy „żórawie w powietrzu przez krzyki radosne głoszą w szacie zielonej wracającą wiosnę“, czas myśleć o orce i siejbie. Co człowiek sieje, to żąć będzie,— a kto nie sieje, ten nie zbiera,— mówią stare polskie, mądre gadki,— „lieha orka—zła zbioraka“. Wyjść trzeba rankiem w ranek i siać pełną garścią w świetle złotej zorzy rozmachem rozrzutnym w kolisko zdrowe, pełne ziarno. Wyjść trzeba z płótnem pełnym, z pacierza cichemi słowy na ustach, z wiarą w plon—serdeczny, dobry plon. A cóż nam i gdzie siać?... Mój Boże—a dyć tyle zagonów czeka, tyle polaci przeoranych, tyle nowizn, poletki!... Siać zgodę, miłość, pojednanie, ko-

nieczność wspólnej braterskiej pracy, sąsiedzkiej życzliwości, przyjacielskiej pomocy,—siać wiarę w jutro, w wiosnę posiewów dobrych, lato żniw i jesień plonów zliczonych. Siać dobrą inicjatywę. Tak rzadko się u nas słyszy o dzwonieniu „w czynów stal“ pługami kooperacji narodowej, że już samo wspomnienie wiosenno-dziennikarskie o istnieniu tego kamertonu sprowadza dużą przyjemność—kwietniową. I to dobre, że nauczyliśmy się już rozróżniać autoanalizę od autoplucia seksualno-partyjnego, że mamy pewien spokój i odwagę do wystuchania wieści najbardziej niepomysłnych pomimo wrodzonej niechęci do tragizmu, że skończywszy z więcej melodramatyzmem, niż szecerem biciem się w piersi o byle głupstwo, zaczynamy się choć cokolwiek zastanawiać, w czym są nasze winy.

Bo jednak to dzwonienie ma się tylko w draku, literatura i życie koniecznie chcą imitować parę szyn kolejowych, spotykających się tylko w oddali—w sposób urojony. „Pisarz pisaje sobie, czytelnik czytuje“—śmiał się rozumny Szedryn.

I płynie, płynie woda.

Może ta inicjatywa jest za bardzo literacką, za bardzo machniętą z lekkości pióra i gładkości papieru, może jest w niej tylko papier, a niema krwi?...

Jednak wszyscy wiemy o tem dobrze, że inicjatywę czynów człowiek normalny musi

w sobie stale rozwijać, jeżeli nie powinien inicjatywy kształcić pedagogicznie. Trzeba zasiać czasami do rozwiązywania zagadnień i problemów i robić to według reguł szkolnych (umiejętność, dowcip i t. zw. „*Sitzfleisch*“).

Wylanie trafnego rozwiązania na papier jest tylko awieńczeniem dzieła, nie zaś robotą właściwą. Strzeżmy się złych przykładów: rozcięcie węzła gordyjskiego mieczem jest dowcipem macedońskim, odpowiednim Aleksandrom, ale niewłaściwym Temistoklesom. I tej wiosny, wiosny w duszę nam jaknajwięcej!... Może kwiecień zbudzi wreszcie dusze i samienia. Może rzeczywiście znajdą się wreszcie ludzie, którzy na wsi naszej między zaraniem a zorzą robić będą rozdzierek, roz-słonecznią mrok przekleństw, nienawiści i tępej, bezczelnej niemoicy ducha?..

Może potrafią wreszcie zanieść tam wieść o „ludziach dobrych i prawdach żywych“.

Wszak ci siew kwietniowy jedno winien mieć miłowanie i jedną nadzieję:— „Sieję zboże na zagonie, czyż je będę żąć? przecież z wiarą rzucam ziarno w ziemię — bądź co bądź!“—Nie ma wiary, kto w ziarno popluwa, aby Ignęło do ziemi. Nie będzie żał, kto sprzedaje omłot przed ziarna posiewem—za złe pieniądze. Do tego siewa — na wieś, w ład — trza iść jako ten oracz na nowej jego ziemi. Zapali on kawałek gromnicy, wetknie w jamkę w brózdzie, osłoni czapką abo i sakmaną i sam

idzie z odkrytą głową, z włosami przez wiatr rozwianymi, w zorze boskiego słońka podniesienia spoziera, a usta zwiotczającymi powtarza święte zaczyna słowa. Dla niej to, dla ziemi!..

Może kto siał będzie w umilkłe i zmatowane tłamy robotnicze — dobre, pocziwe słowo człowiecze?... Może powie im, że na miedzach żytnich już kwitną taszniki i wiosnowki, ściele się mokrzyca o zielonej łodydze, żółci się wszędzie proletariusz cichy mniszek, a nawet i bezlistny podbiał podnosi swój nędzny, krótki głąbik do słońka, śmiejąc się wesoło koszyczkami żółtych kwiatów do życia. Może od wszystkich parjasów łąk i pól zanieś wieść tym, którzy widzą wiosnę tylko wtedy, gdy wynoszą na Bródno trumienki dziecięce — zanieś wieść kojącej wszystko na świecie miłości braterskiej?..

A gdzie kwietniowa, siewna myśl dla całej naszej inteligencji? Czy ciągle zapisywać będziem („Śpiew ptaka przed śmiercią żalony, śpiew człeka przed śmiercią enotliwy“) tylko na kościoły, a obdarowywać tylko Tow. naukowe i pracownię biologiczną? Dlaczego nie pobudzamy naszej inicjatywy do wykwitów wiosennych dowcipu wynajdywania nowych miejsc wkładów dla pieniędzy, a nowych dróg dla czynu? Brak naszej Woli krwawej pocziwych braci Albertów z Krakowa, brak naszym terminatorom szkół zawodowych rze-

mieślnicznych, brak nam szerszych organizacji, kształcących ludzi w samorządnym i porządnym opracowaniu bytu. Brak nam dla nauczycieli i nauczycielek naszych porządnego instytutu pedagogicznego, któryby wychowawców z przypadku i zbiega okoliczności przemieniał spokojnie i racjonalnie w wychowawców-wirtuołów. Brak nam większych badawli przyszłości:—kooperatywy zlanej „we wszystkich celach“, tęsknoty do oświaty, poczętej z dobrego (przez zeznanie jego) bytu, i wspólnej całego narodu selekcji ziarna dla siewby. To nie są wyrazy tylko, lecz ja tego określić inaczej nie potrafię, bo... jest kwiecień.

Patrzcie, patrzcie! Już tylko patrzeć, jak z rzucanych w ziemię ziarn wystrzeli tysiące roślinek, które zagłuszą przebijające się tu i owdzie chwasty i wyrosną tak bajne, że się zagony zemkną jednym złotym łanem urodzaja. Patrzcie—już „pierwiosnek ubrał łąki, jabłoń kwiat ramiany“, czyż ma nie powiecie „o ślicznych nad dziewicę, kraju nasz kochany“, czyż ma nie powiecie głośno w echa rozwiewne toni przestrzennej czegoś bardzo szerego, aby usłyszeć odzew wszystkich głosów tej ziemi i odgłos wszystkich serc, czujących tak samo?..

Czy nie pójdziecie słuchać w cisze przedwieczorne, jak ziemia mówi, jak gwarzy nowymi gałkami o wiosnie złota wiklina, jak

zbytny wiatrek wtrąca trefne, psotne warcholskie wyrwasy, jak szumi las i płaska drżąca fala Wisły zadamanej?

Pójdźcie ich słuchać i nie gniewajcie się na fejetonowe bajdary, bo kwiecień jest plecień.

16. Przeczulenie.

Poważne to zaiste cierpienie, któremu ulegamy mniej więcej wszyscy w rozmaitej formie i napięciu afekta. Nikłe i nieważkie flakty polityczne rozbudzają w nas jeszcze niklejsze sadzonki nadziei, więdnące przy pierwszym chłodniejszym wietrze, przewidziane i przepatrzone uścisku losu robią na nas wrażenie, niewiadomo z jakiej racji, czegoś nieoczekiwanego, nie chcemy przez przeczulenie nie mieć złudzeń, jakbyśmy pragnęli wciąż więcej rozczarowań; dygoczymy od ciągłych podnieceń czuć i kołysań wyobraźni. Nawet, gdy stwierdzimy, że „*my dla ducha trumn nie mamy*“, niema w tym mocy i rytmu siły, lecz jest jakaś łza i drgawka afektacji. Nasz stały wybajały heliotropizm i ekstatyczność robią to, że na czele narodu zawsze stoi (jak to zauważył niegdyś Świętochowski) nie mędrzec i uczony, lecz wieszcz lub Farys, że „omarlicowatość“ zastępuje u naszych młodych często wyższe i ściegłejsze tęsknoty, że

żyjemy chwilą, nastrojem i punktacją wypadków, zamiast ciągłością biologiczną życia.

Możemy temu nie winni, ale to sytuacji nie poprawia.

Przechylenie przeszkadza nam w każdej pracy: tamaje czynności organiczne, nadwrażliwość komplikuje stosunki ludzkie, utrudnia trzeźwy pogląd i sąd spokojny, wybija z rytmu i tona. Wszyscy razem i każdy z osobna po trosze wzbogacamy szarugę społeczną i psychopatologję narodu.

Żaden lekarz nie uleczy z neurasteńji, jeżeli chory nie będzie miał dobrej woli i odrobiny mocy i postanowienia wyleczenia samego siebie. Wiemy, że na poprawę w chorobie nerwowej może wpłynąć przełomowo jeden piękny dzień z życia—jeden dzień wiosenny. Nie szukamy go, bo marzymy o „nowych latach“, a przecież one od niego właśnie się zaczynają! Ponieważ żyjemy nerwami i krwią, nie chcemy życia rozważać analitycznie. Żyjemy, nie ginimy — więc podlegamy ewolucji. Czy wiemy, co ona daje? Nowe formy. Gdzie one są, czy umiemy ich szukać, poznawać je, odkrywać?.. Dlaczego nie nie słyszymy o nowej formie chłopca polskiego, a przynajmniej o tej jego postaci, jaka się w kółkach, kooperacjach, związkach, samokształceniach dla przyszłości arabia?

O młodzieży wolimy jeszcze nie wydawać sądów. Dlaczego? Co może życia zdro-

wemu zaszkodzić zdrowe stawianie kwestji? Pomimo wszystko, musimy sobie — do siebie mówić to, co nam każe mówić rozum.

Mało znamy zmiany stosunków na wszystkich polach pracy społecznej, bo nie mamy czasu na to, żyjąc całymi miesiącami we władzy Chochoła. Bywamy nawet z tego damni—boleśnie. Szaruga dam i dasz!

A jednak... warto cenić biogienezę, rozważać rozwój swego gatunku analitycznie, zimno, spokojnie — bo to wzmacnia i krzepi. Czujemy, że wstają nowe pierwiosniki życia, nowe budzą się krynice siły w tej właśnie kadzi, którą mąci ze śmiechem kaduceusz Stańczyka, że dola i niedola waży się na jakiejś subtelnej wazce życia ku jakiejś kresce równowagi i to się właśnie nazywa zachowaniem gatunku, że — słusznie powiada dobry filozof (*Amiel*)— „*lequel de nous n'a pas sa terre promise, son jour d'extase et sa fin dans l'exil?*“

Zważmy, że nie może być w życiu mowy o stałości, że muszą być przemiany, bo życie jest organiczną syntezą podporządkowującą siebie nawzajem wypadków.

Zważmy, że możemy wpływać na nasz dobór sztuczny i naturalny, że musimy pielęgnować niezniszczalność naszych dziedzictw i wielkie zaczyny przyrody, w nas, jako w swej cząstce, umieszczone.

Jako przyrodnik, nie tylko z powołania, chciałbym was skłaniać ku przyrodzie, ku

przyrodniczej kontemplacji życia, a przyrodzonemu szukaniu siebie w całokształcie misternym życia. Pogląd na świat przyrodniczy mówi nam bardzo wiele o Polsce, o nas, o wszystkim tem, co się kłębi i drga pod serdeczną stroną sereca. Wykreślając zgóry cuda, jako rzeczy zupełnie zbędne w rozwoju życia, przyrodoznawstwo wskazuje, że jednak w walce o byt zwyciężają, naturalnym rzeczy porządkiem, nawet najwięksi biedacy, proletariusze, tułacze, pielgrzymi, że to, co jest gromem dla dębu, łaskawe jest dla bylinki, czy trzciny.

Życie jest poważne, lubi, żeby je traktować na serjo, ma okratne, zielone oczy dla tchórzów i próżniaków, ale ma i przeżłote uśmiechy zachęty dla mocarnych i jurnych. Musimy je zdobywać.

Oto ono przechodzi obok nas w promiennej szacie królewicza-maja. Wyciąga do nas rękę, woła. Chodźcie westchnąć górnie, nabrać blasków złotych w myśli, zdrowia w dusze i sereca, chodźcie zapewnić królowanie wiosnie—z dacha.

Nie wyrzekajmy się tego spaceru nawet w najokrutniejsze depresje, szukajmy w zjawiskach wiosny nieśmiertelności, w naszym nieuległości, bo jakimże prawem mówić będziemy dzieciom naszym, że „my dla dacha trumn nie mamy“?

17. Wspólny mianownik ułamków nauki szkolnej.

(Odczyt w Stow. Nauucz. Pol.).

Jeżeli uznamy za odpowiednie wyrażenie, czy pojęcie, że każdy nauczyciel uprawia pewną część wychowania, tworzy pewien ułamek wiedzy w skarbnicy pamięciowej ucznia, to logicznie wysnawa się z takiej zgody za pytanie, jak się ta suma tych ułamków przedstawiać powinna, co jest wspólnym mianownikiem ułamków nauki szkolnej? Samę tę określić w przybliżeniu nawet dosyć trudno, gdyż o jednostce wychowawczej mamy zwykle pojęcia więcej niż mgliste,—wyszukiwanie wspólnego mianownika—jako sprawa metody i postępowania — znacznie jest dostępniejsze naszym wyrachowaniom arytmetycznym i pedagogicznym. Poszukiwanie nowych dróg, nowych ścieżek ujęcia, spory i spólzawodnictwo programów i systemów wychowawczych, dyskusje nad wartością niektórych ułamków wiedzy, przewartościowywanie innych, głębokie wāt-

pliwości na temat tego, co będzie po znaku równania — to przecież wszystko jest tylko funkcją matematyczną nad mianownikami dla ich ujęcia we wspólnym przedstawicielu. Zabiegi i tęsknoty funkcyjnarjaszów ułamków nauczania są tak liczne i rozmaite co do swej wartości, że próżnobyśmy się silili ująć je w jakąkolwiek całość. Przedstawmy choć najdrobniejsze wysiłki. Matematyk fabułę i treść do zadań stara się brać np. z tak zwanego życia — to jest z przyszłego środowiska młodego rozwiązywacza zagadnień liczbowych i znakowych,—przyrodnik-biolog sięga do estetyki i psychologii dla nadania tła i kolorytu rozszanym przez się krajobrazom, chce piękno opisu językowego tłumaczyć przyrodoznawczo, historyk robi sobie kłopoty mnemoniczne z arytmetyki dat, stara się ująć rozmaite wielkości i małości ewolucji ludzkiej, geograf grzebie w poezji dla ujęcia suchego geograficznego opisu w formę piękna i t. d. i t. d. Wszyscy oni jednak stale razem węgietują w tęsknocie alchemicznej do kamienia filozoficznego, gdyż najbardziej nawet przesadny szowinizm przedmiotu nie może odebrać specjalście choć lekkiego przeświadczenia, że jego algiebra, botanika, historia czy fizyka w jakimś określonym stosunku do całości kształtu nauki, a co zatym idzie i wychowania przecież znaleźć się musi. Nie może jeden uprawiać matematycznych myślicieli, drugi

literaturą—poetów, trzeci przyrodoznawstwem ateuszów, czwarty klerykałów—jedni indywidualistów, dradzy rekratów do szarych szeregów, — ci pozytywistów, tamci Konradów i Gustawów i t. d. Nad wyklarowaniem tych stosunków zbiega często szare, smatne życie nauczycielskie — i przed końcem przychodzi gorsze od śmierci rozczarowanie z powodu jakiegokolwiek, niedostrzegalnego błędu... arytmetycznego. Zimna, jedna jedyna na świecie prawda szeptem szyderezo, że nie trzeba mieć złudzeń, aby nie było rozczarowań i że wszędzie, nawet w pedagogice potrzebne jest pojęcie i ujęcie poszukiwanej wielkości.

Mianowniki ułamków wiedzy, orędowania w szkole przez najrozmaitszych specjalistów i zawodowców muszą być spójmierne, gdyż chodzi przecież przedewszystkiem o najprostsza, najmniej zawikłana matematycznie postać ich samy. Wykład matematyki nie może być czemś w rodzaju kozucha do kwiatka w stosunku do przyrodoznawstwa, dobrodasza piastanka pamiętników ludzkości—historja nie może być niemą cudzoziemką dla religji, psychologii, logiki—i odwrotnie; w gromadzie przedmiotów, cząstek i ułamków wiedzy nie może być gryzienia się kwasowego, czy zasadowego, lub przepierania dnia z nocą, o ile życzymy sobie wogóle działać na młode pokolenie całokształtem wychowania, a nie jego wypadkami, lub pojedynczemi

chemicznemi reakcjami. Pomimo wręcz przeciwnych stale od urodzenia zjawisk ludzkość rozumie taką prawdę dawno już—odrachowo. Kiedyś samę tych cieków ciekawości do zagadek bytu wraz z jej wartem — tęsknotą prawdy nazywano miłą, lubą daszy ludzkiej mądrością, przy wyszukiwaniu najprostszej, najbardziej ludzkiej odpowiedzi na najgłębsze pytańki powstawały i rodziły się pierwiastki nauk, które wszystkie ogarniała w siebie i układała w strojne falangi słoneczna, skromna, jasna—spacerująca po perystylach zacisznych od zgiełku handlarzy życia — filozofja grecka. Nie było w niej zgiełku, ni przepychania się wiadomości pożyteczniejszych z mniej pożytecznemi, przedmiotów głównych z dodatkowymi, nauk wyzwolonych z niewyzwolonemi, nie było sporów o wielkości ułamków i ich mianowniki, gdyż nie było łamania wychowania, tylko jego całość, tak ściśle określona przez Platona. Chodziło o wychowanie człowieka, a nie abiturjenta, jakoś i ilość jego wiedzy była tylko rezultatem tego wychowania jednostki gatunkowej. Zapewne od czasów wiosny kultury nadśródziemnomorskiej do współczesnych potrzeb bytu tyle przeszło życia i czasu, że niepodobna dzisiaj nawet przystosować miary greckiej do warunków naszego istnienia, pomimo to, że na przykład wielka zasada wychowawcza „poznaj samego siebie!“ we współczesnej psychologii

eksperymentalnej, o której się Talesowi tak służyło, jak Archimedesowi o fonografie, dopiero znalazła konkretne właściwe zastosowanie.

Jednakowoż, jeżeli my i dzisiaj gatunek i rodzaj wychowania staramy się bliżej określić za pomocą chociażby przymiotników, to i nieodłączne od niego nauczanie również znakami odpowiednimi siebie cechuje. Zaśmiały się kto może drwiąco, gdybyśmy ma wykład arytmetyki nazwali np. narodowym w danej szkole niemieckiej, albo wyższe cechy humanistyczne znaleźli w programie biologii dla klas niższych amerykańskich, jednakowoż najdrobniejsze zastanowienie się nad wartością indywidualizmu dla szkoły każe nam przyznać, że—o ile ona chce być dobrą, słuszną, i odpowiednią, a takimi właśnie chcą być szkoły na zachodzie, musi posiadać cechę przynależności narodowej, musi posiadać bliżej określony myśl i nie przewodnią roboty, a nietylko kompleks jakiegokolwiek ułamków wiedzy, dążeń i chęci, chociażby one uznane były za najmodniejsze, najbardziej dla życia w danej chwili odpowiednie. Innego rodzaju ludzi kształci sobie w szkole swojej Francja, innych Niemcy, całkiem zaś niepodobnych do tamtych szykuje w pracowniach wychowawczych wyspiarka angielska, o tem wiedzą i wróble na dachach, jednakowoż znacznie trudniej ująć jest te wspólne tym wszystkim trzem szkolnictwom dążenia do ewolucji wychowawczej,

gdyż życie, walka, polityka i tyle innych ubocznych często celów i względów wypaczają programy i idee. Pomimo to jednak dążenia te bez kwestji są, istnieją namacalnie, że wspomnę chociażby ciągle tu i ówdzie zrywające się żądania przeglądu konstytucji wychowawczej, asenizacji metod, zmniejszenia ogromu bagażu naukowego szkoły.

Zwróćmy nawet uwagę na to, że tak przerażające nas urządzenie na zachodzie egzaminów ostatecznych ze wszystkich przedmiotów w jeden dzień przed jedną komisją jest właśnie dążeniem do zdawania nie z ułamków nauki szkolnej, a do ujmowania przez nauczycieli wspólnego mianownika tych ułamków. Wychowawcy biologowie w Ameryce w poszukiwaniu tego mianownika wprowadzają ujęty przez siebie nowy przedmiot—biologję do klas najniższych i każą dziecku stanąć o jej programie i zakresie, — we Francji klerykałów drażni głoszona potrzeba wykładów „etyki świeckiej“, klasyków—projekt zastąpienia Babelu językowego i lingwistycznego jakim sztucznym Esperantem. Czemże jest ów zdławiony okrzyk o wolną szkołę, jak nie rozpaczliwym giestem o zmianę układu matematycznego zadania, które tak łatwo sprowadzić do absurda, a tak trudno prosto rozwiązywać matematyką życia społecznego. Wysiłki w tym kierunku stanowią nawet o ewolucji danego narodu;—pomimo trudności, jakie my

specjalnie posiadamy w sprawie wypowiedzenia zdania o wartości programów szkolnych, nie powinniśmy się tego wysiłku dla dobra naszej szkoły i nas nauczycieli nigdy wyrzekać. Mało go u nas znać dotychczas!

My umiemy tylko wojować o pozycje oddzielnych przedmiotów w szkole, nie o ich proporcje i porcje w całości. Były więc zwycięstwa przyrodników, tak jak kiedyś polonistów, to znów matematycy żądają większej ilości godzin dla każdej klasy, tam znów lamentują t. z. pokazywacze języków obcych, że zawiele się od nich żąda — a zamało czasu i przestrzeni w programach daje. Ustalić te stosunki w sposób radykalny, normalny, nikogo nie demoralizujący może tylko taka szkoła, która sobie będzie stanowiła o programie nauk tak samo, jak o ich wykładzie. Szkoła wolna — samorządna, która będzie sumowała pewien kompleks zdań i poglądów wolnych, niezależnych od jakiegokolwiek infekcji. Taki warsztat szkolny będzie mógł ustalić zasadniczo typ programu wychowania średniego, jeżeli będziemy chcieli, z żywymi na przód iść, po życie sięgać nowe „nie w uwiędłych laurów liść z uporem stroić głowę“.

Zmian programu nie można dokonać gwałtownie odrazu, dostosowując go do pewnych gustów chwili — program musi być efektem bardzo wielu rewolucji i kilku reakcyj, — rozamiem przez to, że każdy krok na-

przód musi być przez życie i szkołę zawsze skontrolowany.

Do niego — zapewne — daleko, ale niemniej przeto posuwamy się i pracować i szukać nowych dróg trzeba wytrwale. Jedną z najkonkretniejszych jest właśnie samokształcenie nauczycieli i wychowawców. Na sesji pedagogicznej matematyk zgryźliwie traktuje ścisłość pogadank przyrodniczych, gdyż się nie orjentuje w wartości wychowawczej pogadank o środowiska, przyrodnik plecie androny zarzutów przeciwko klasycezmowi, gdyż jemu osobiście łacina w szkole dała się we znaki, nauczyciele rysunków, kaligrafji, śpiewu, gimnastyki dyskretnie mileżą z pobożnego szacunku dla tak zwanych przedmiotów wyższych, wtedy, gdy przy ściślejszem rozamieniu wartości ich ułamków wychowania, oni powinni mieć dażo do mówienia na sesjach. Gdyby jednak matematyk znał się w odpowiednich granicach na przyrodoznawstwie, a przyrodnik na wartości matematycznego myślenia, to potrafiliby dwa te przedmioty tak zbliżyć do siebie, że na pogadankach biologicznych wychowanek czułby się tak samo intelektualnie nagabywanym, jak i przy rozwiązywaniu zagadnień matematycznych. Rysować powinno umieć każde dziecko, — jeżeli zaś kreślenie matematyczne będzie jednocześnie równomierne rozszerzone, to brak talentu rysowniczego zastąpi on sobie zawsze w potrzebie porzą-

dnem wykreśleniem danej rzeczy. Chyba wypada wreszcie, żeby nasz uczeń pisał czytelnie i był jako tako gimnastykowany dla obrony przed zdechłaństwem ducha i ciała, tak samo — jak wypada. aby wiedział coś niecoś o Teropilach, czy wojnie trojańskiej. Ale kaligrafja nietylko z potrzeb czystego pisania wpływać powinna, ale trochę i z potrzeb piękna, — gimnastyka bez ducha spartańskiego i jakiegokolwiek idealizacji wartości tężyzny jest nudną i zbyt rekreacją, a nie rycerską, — historia ludzkości musi mieć jakąkolwiek przeciwłątność z historją życia samego ucznia — z jego ontogenezą, musi stanowić jakąś całość z jego tęsknotami, [bo inaczej czemże się różnić będzie od klecht i gadek o ludziach i ich zmartwieniach.

Nauczycielom przyrodoznawstwa — jak powiedzieliśmy wyżej — należałoby się trochę zmatematykować, matematykom zprzyrodniczyć (szczególniej w propedeutyce fizyki) i rozszerzyć pod względem treści przykładowej do zagadnień, filologom uwzględnić szerzej treść przyrody, obok jej formy, historykom znać i antropologję — a wszystkim razem bliżej wysondować wartość filozofji. Możebyśmy wtedy doszli do rewizji konstytucji metod i systemów. Możeby dla osiągnięcia tego wspólnego mianownika historycy np. zgodzili się na odrobinę experimentalizmu w swojej robocie

(własnooczne uczniów zajęcia ze starymi monetami, rękopisami, drukami i t. p.), — lingwiści możeby zaczęli uczyć żywego języka na życiu i na żywym organizmie społeczeństwa (literaturę np. zaczęli opowiadać od czasów najnowszych, a nie od najstarszych — to jest sięgali w tył dziejów, a nie od tyłu w literaturę), słowem, żeby „omiatanie z karza“ starych pomników — bardzo oczywiście chwalebne — nie było jedyną drogą poznawania piękna myśli i ducha. Przypuszczać pozwalam sapere auso, że matematycy wskutek tego skłonniejsi byłiby częściej badać organiczne formy przyrody, niż stylizowane bryły, częściej sięgać z młodzieżą do tych dziedzin matematyki, gdzie Pytagoras widział w nich pierwiastek twórczy wszechświata, a Archimedes panewki życia i ruchu, możeby głębiej dawali rozumieć wartość matematycznego myślenia, podstawy logiki i piękno filozoficznego samokształcenia. Kto jak kto, ale przyrodnik z matematykiem w szkole muszą się zawsze trzymać za ręce. Metoda w opowiadania wiedzy przyrodniczej t. j. zrozumienie potrzeb i dróg ciekawości małego słuchacza przychodzi wtedy, gdy zapomnimy na chwilę, że są oddzielne nauki arytmetyka, algebrą, geometrja, trygonometrja, a pamiętamy, że jest tylko jedna matematyka, nierozmieniana na srebrniki klas i semestrów, gdy zdecydujemy się na chwilę wyluskiwać z pamięci zoologię, mineralogię,

gieologję, botanikę i inne logje i grafje, a zostawimy w niej jedynie przyrodoznawstwo. Przyrodoznawstwo zapomocą np. biologji musi być tak samo wykładane jak i matematyka przy pomocy naprzykład geometrii.

Rewizja konstytucji metod i systemów doprowadziłaby nas w dalszym ciągu prawdopodobnie do określenia jednostki wiedzy i jednostki siły nauczyciela. Wbrew przyjętemu twierdzeniu, że wiedzy nigdy za mało, bywają wypadki, że nauczyciel ma jej najzupełniej zawiele, jak na potrzeby dowcipa, wieku i zdrowia młodzieży—i szkodzi tem sobie w robocie ogromnie, gdy ma w dodatku jeszcze za mało temperamentu, który jest w wykładzie prawie że wszystkim. Najgienialniejsze zdanie nauki jest drobnostką w stosunku do zdania wziętego z życia—z duszy—jeżeli ona jest wogóle—nauczyciela. Nauczyciel szkoły średniej musi znać wszystkie mniej więcej przedmioty kursu szkoły dostatecznie i obejmowanie tego kursu jest daleko ważniejsze, niż bardziej znaczne rozszerzenie granic jego specjalności naukowej. Jeżeli przyrodnik np. będzie się dobrze znał z matematyką w zakresie szkolnym, to dla jego uczniów w tej szkole będzie to daleko pożyteczniejsze, niż to, gdyby on mógł się chwalić specjalnemi wiadomościami z krystalografji lub uranofizyki. Ideałem nauczyciela szkoły średniej byłby taki zawodowiec, który z równem powo-

dzeniem mógłby dziś wykładać fizykę, jutro matematykę, pojutrze chemję, potem pogadanki ogólne biologiczne i t. d. gdyby tego zaszała nagle potrzeba i potrafiłby się z zadania wywiązać przyzwoicie, uczciwie i z pożytkiem. Trzeba ludzi do tego zachęcać a nie zrażać,— a nas zaś dzieje się przeciwnie, — ludzi pragnących obejmować jaknajwięcej przedmiotów szkolnych zarozumiali specjaliści precedzają przez ząbki, uważają za lekkomyślnych wartogłowów, myśląc, że im ktoś dłużej na jakimś ciasnym stołeczku wysiadywać będzie, tym piękniejszą metodę z niego wysiedzi. Robotnik, który całe życie robi tylko dziurki w aszkach do igieł, degeneruje się powoli kompletnie, przenoszą go dla tego w Anglii po kilku latach od uszek do tych oddziałów, gdzie wecują ostrza, gdzie się złocą główki, niklują igły i t. d. Oczywiście nie mówi się to do tego, żeby matematyk koniecznie miał zastąpić prefekta w wykładzie religji, albo żeby historyk potrzebował się znać na pogadankach biologicznych, lecz przecież życie, werwa umiłowania zawodu, temperament więcej znaczą często, niż najściślejsze przygotowania i metody wykonywane. Nie wypada się nauczycielowi chwalić, że on umie wykładać tylko biologję lub trygonometrję tylko w 7-cj klasie, gdyż to jest wprost przeciwne pojęciu dobrego wychowawcy szkolnego taka detaliczna specjalizacja. Co wart taki lekarz, który umie

badać tylko żołądek, a nie chorego człowieka, albo taki kapłan, dla którego jego zawód kończy się na odprawieniu mszy śpiewanej, czy nie szporów? Musimy sobie werwy i tonacji zawodu nawzajem udzielać, nawzajem siebie arabiać i kształcić dla ujęcia wspólnego mianownika ułamków naszej nauczycielskiej roboty, dla stworzenia w programie szkolnym wychowania—jako przedmiotu i jako zadania. W tym celu najprostszym środkiem byłoby utworzenie przez samych nauczycieli dla nauczycieli niewielkiego seminarjum wychowawczego, w którym dobrzy specjaliści od danych przedmiotów i dobrze obejmujący ich karsz szkolny—w minimalnej ilości godzin, w maksymalnie skondensowanej formie streściliby dane działy naukowe jaknajsolidniej. Dalej ktoś (tych mamy bardzo niewiele) wyłożyłby encyklopedyczne rozczłonkowanie wiedzy i wzajemne ustosunkowanie nauk w porządku historycznym i ewolucji ludzkiej. Trzeci dział—to właściwie już seminarjum: dyskusja na tle wiadomości otrzymanych od poprzednich nad zakresami i metodami wykładów przedmiotów; — dyskusja wolna, szeroka, prowadzona przez najbardziej do tego powołaną jednostkę, celem jej niewypowiadanie ostateczne i decyzyjne postulatów szkolnych, a przede wszystkim rozwój myślenia i zastanawiania się zawodowego nauczycieli. Chodzić powinno w takiej robocie seminaryjnej, aby

wszyscy członkowie dyskusji nauczyli się mieć zdanie i pogląd i tych nabytków — wskatek oceny ich wartości — bronić czynem. Gdyby na taką robotę nauczycielstwo poświęciło tylko 3 miesiące czasu po 2 godz. raz w tygodniu t. j. 24 godziny w ciągu roku, to już byłoby dobrze, gdyż mielibyśmy już początek rzeczywistej pracy nad rozwojem gatunku nauczycieli szkoły średniej, zainicjowany przytem nie przez jakiegoś jednego „przyjaciela mądrości“ tą lub inną perypatetyką po perystylach, a spółdziałaniem koleżeńskim. Najsmaczniejsze są owoce z drzewa własnoręcznie posadzonego i wypielegnowanego. Jest to w dodatku jedyna droga do ustalenia indywidualizmu szkoły, do wyrobienia sobie systematycznie poglądu na odpowiedzialność wychowania szkolnego potrzebom kultury narodowej, z którą najbardziej szeroko pojmwane i traktowane wychowanie zawsze poważnie liczyć się powinno, gdyż szcepionka szlachetna tylko na odpowiednio dobranej i starannie przystosowanej dzieczie udać się może. Bezkrzytyczne i bezwzględne—z powodu nadmiaru przepelniającego nas czasami radykalizmu, częściej warcholstwa przyjmowanie wzorów, metod i balastów zagranicznych najczęściej równa się szczieniu gruszek na wierzbie, które może stanowić nawet l'objet d'art sztuki ogrodniczej, ale rzadko racjonalną kulturę sadu. Teren ogrodnictwa kultury pol-

skiej w szkole naszej jest jeszcze niezapełnie wysondowany i zdrenowany od zbytnej wilgotności modnych naleciałości, — dobry ogrodnik i rolnik, postępowy w najgłębszym tego słowa znaczeniu, przed siewem robi analizę ziemi, a po żniwie analizę i płodu i ziemi, gdyż to jest dopiero racjonalne zdanie sobie sprawy z zabiegu zawodowego i jego przyszłości. Anegdotki literackie o ideałach szkolnictwa zbyt nam często przypominają alchemię dawną, — szczególnie gdy w szkole poszukuje się uniwersalnych eliksirów na wszystkie dolegliwości. Seminaryjna zaś dyskusja rzeczywistych oraczy szkolnictwa to dopiero właściwa chemja roli szkolnej dla jej właściwego zażytkowania i określenia wydajności.

Takie laboratorjum, taka stacja doświadczalna musi być stała, jaknajprostsza, szczerą, tania, dla wszystkich dostępna i otwarta — gdyż jednostka wychowania jest to pojęcie nadzwyczaj zmienne, rozciągliwe i ruchliwe, a ałamki jej nauk, karsów, tresar muszą być stale sprowadzane do jednego mianownika, nad którym gdziekolwiek musi się znajdować stała naukowa kontrola rozumiejąca jego zadanie ludzkie, życiowe i narodowe.

18. Pogląd na świat i światopogląd.

(Odczyt w sekcji wychow. Stow. naucz. polsk.).

Dla wytłumaczenia się z tematu i tytułu muszę przypomnieć pewne chwile z naszego życia w tym kraju, — mianowicie ten moment, gdy sprawa t. zw. uświadczenia młodzieży dosięgła największego napięcia żywotności, czy też aktualności. W chlubnym skądinąd, może nawet wprost instynktownym popędzie zwrócenia się do podstaw życia namiętnie zaczęto wtedy anatomizować organizm i konstytucję szkoły i nie było takiej w niej stoniczki czy szpargała, któregooby nie wywleczono na światło dzienne, lecz niestety tylko w oświetlenie wiecowe. Suggestjonowano się tem, że sprawa ta jest pierwiastkiem wszystkiego, coby się dobrego stać mogło dla nas wtedy, wmawiano ludziom wsteczniectwo lub złą wolę, gdy byli dla tej sprawy wstrzemięzliwsi lub też obojętni. O potrzebę uświadczenia w sprawach płciowych interpelowano nawet wyrostków i podlotki. — Ludzi ogarnęła

namiętność i znane nam w dziejach naszej nieszczęsnej ziemi uniesienie chwili i nastroju. Jedni śpieszyli do Filharmonji, aby pognać bię ostatecznie bronią Cyceronową Hannibala barżuazji i kołtaństwa, drudzy łamali ręce nad upadkiem świata i enoty, trzeci siedzieli w domu, łypiąc sennemi oczkami nad całą rewolucją ulicy i niezego nie rozumiejąc.

Byli nawet i tacy, co się temu ruchowi czy odruchowi—jak wolicie—przyglądali z głęboką uwagą, bez wszelakiego uniesienia w tę lub ową stronę, — co starali się obiektywnie zarejestrować i ująć ciekawy proces biologiczny swego społeczeństwa. Bo jeżeli ono rozbijało sobie nos czy czoło, czegoś szukając, czy też potykając się na bezwładnych nogach, to był winien—oczywiście—nie nos i nie kierośko z winy trzecich noszące ciało nogi, a ta wewnętrzna sprężyna czy pobudka jakiejś ciekawości, czy też tęsknoty, która go do tej wędrówki popychała.

Cóżby to było takiego?—Jeżeli wyłączy my więc bezwzględnie złą wolę czy tendencję, jako czynnik oskarżenia najzupełniej niemożalny, to może to była chęć uwolnienia młodzieży przez reformę wychowania od wszelakich ałud, złud i spóźnionych rozezarów, może dążenia do urzeczywistnienia bezwzględnej szczerości w stosunku do dziecka czy wychowanka i traktowania go odrazu jako małego, z pełnią praw obywatelskich, człowie-

ka (Dickens), może właśnie pożądanie uwolnienia go później od wszelkich cierpień zmysłowych i od wszelkich zboceń płciowych przez mocną, prawie że noworodkową impatację kwestji. Było to niemniej przeto—bądźmy sprawiedliwymi—borykanie się natur drażliwych i organizacji bardziej przeczułonych z jakąś rzeczywistą bolączką życia.

Jeżeli sprawę potraktowano źle i poprowadzono zbyt po szwoleżersku, z wyrwasem naszego warcholskiego uniesienia, to właśnie wina tej bolączki życia, tego zmysłowego przeczułenia, z którym ci t. zw. aświadamiacze pragnęli wojować u źródła. Była pomyłka w ogólnej djagnozie ruinaacji czy też bezwładności, nie za właściwą się bolączkę sprawy uchwycono, ale ta bolączka niemniej przeto istniała i istnieje i to nietylko u nas. Bo ci, co mieli czas i odwagę na czytanie książek wtedy, dowiedzieli się, że byli gdzieindziej zagranicą wychowawcy i myśliciele pochwalający nieaświadomienie do pewnych granic i wieku, jako źródło spokoju, szczęścia i normalnego rozwoju dziecka, że toczono w Zachodniej Europie spory mniej krwawe, niż u nas nad tą kwestją, ale za to spory więcej płodne, niż nasza wiecowość, że ta sama bolączka tam doprowadziła ludzi do rewizji spraw wychowania, efektem czego było ustanowienie wychowania płciowego (a nawet pedagogiki płciowej we Wrocławiu) w Niemczech i dalsze

lekkie i dowcipne omijanie tej sprawy przekąsami we Francji. Jednocześnie ze sprawą związaną z uświadomieniem w sprawach płciowych etyki i moralności poruszono sprawę ogólnego poglądu na wszystkie sprawy życia i jego związku z wychowaniem płciowem.

Niechę państwa nudzić przypomnianiem dezyderatów i postulatów, które chętni znajdują w sprawozdaniach z licznych zjazdów pedagogicznych i międzynarodowych kongresów higieny szkolnej, zaznaczę tylko pewną różnicę, rzucającą się w oczy, jaka widnieje pomiędzy nami a Niemcami. U nas uciepiono się konwulsyjnie sprawy uświadomienia i po za nią niewkroczone ani na cal w widnokrąg dziecka, tam sprawę tę potraktowano jako etap w poglądzie nowym na wychowanie i zastanawiano się nad środkami dania w rękę młodemu człowiekowi wogóle metody dawania sobie samemu najbliższej odpowiedzi na wszystkie zagadnienia z otaczającego go świata i życia. Nam chodziło „coûte que coûte o t. zw. „wychowanie płciowe“, Niemcom o prawidłowe biologicznie postawienie kwestji wyrabianego w dzieciach poglądu na świat. Ja nie myślę nikogo krytykować lub ośmieszać, my w stosunku do Zachodu jeszcze jesteśmy społeczeństwem bardzo pierwotnem,—co u nas się dzieje drogą żywiołu, to tam podlega kontroli doboru. My się chlubiemy, że jesteśmy żywiołowi,—oni są doborowi. Zwróćmy więc

choćby dla tego uwagę na to, że sprawa uświadomienia płciowego wiąże się niesłychanie mocno z wychowaniem moralnem i etycznym, ze stosunkiem do domu, rodziny i otoczenia ucznia, z wychowaniem nauczycieli i rodziców i opiekunów, z pedagogicznem uporządkowaniem odpowiedniemi naukami w wychowaniu, z całym szeregiem wreszcie spraw tak mocno, że niepodobna jej rozpatrywać wprost oddzielnie jako kwestji tylko higieny szkolnej. Chodzi mi dalej o to, że w wychowaniu szkolnem oprócz kształcenia umysłu i serca, rozwijania indywidualnych skłonności i upodobań jest wykonywane za pomocą nauczania, douczania lub niedouczania pewne wprowadzanie w świat wiadomości i wiedzy nauczyciela—wychowawcy, pewne dążenie do rozszerzenia widnokągu widzenia wychowancka do pewnych granic, przyjętych przez rasy, zwyczaj, tradycję — lub też teorię czy osobiste zapatrywanie.

„Ja sobie życie i świat wyobrażam tak a tak—powiada nauczyciel, przeszedłem w życiu przez takie to wierzenia, widzenia i ustalenia wzroku, chcę ci oszczędzić zmęczenia i trudu, chcę ci dopomóc w ustaleniu twoich zapatrywań“... I oto zagranicą poza kwestjami higieny i płci, pracuje się nad ustaleniem w klasach wyższych takiego kursu i przedmiotu, któryby młodzieży sięgającej tam, „gdzie wzrok nie sięga“ ułatwiał sposoby poznawania.

Jeden wychowawca (Rausch) obmyśla skondensowany skrót i popularny konspekt filozofii w związku z naukami społecznymi, drugi kraśszy kopję o wprowadzenie do kursu szkolnego „historji cywilizacji“, o którą się wprost doprasza ciekawość młodzieńca oddawna, inny chce reformować wykład historji i literatury, uważając je tylko za część ogólnych życiowych dziejów człowieka; spierają się ze sobą przyrodznawcy profesorowie uniwersytetu i nauczyciele szkół o zakres i jakość i ilość przyrodznawstwa w szkole średniej, wre odwieczna dyskusja o wykład moralności świeckiej i t. d. Pytania zasadnicze, stawiane przysiętem, są często nadzwyczaj doniosłe. Jak daleko np. sięga szzerokość nauczycielska w jawności świata wiedzy, jaki jest regulamin tego, o czym mówić wolno i tego, o czym dziecku mówić niewolno?... Dlaczego przy tłumaczeniu np. zjawiska organów szczątkowych u człowieka trzeba się liczyć z zakomunikowaniem wychowankom tego, po czym, czy po kim posiadają oni te szczątki? Czy może przyrodznawca przy demonstracji dzieciom mimetyzmu, mimikry, barw ochronnych, spółżycia, pasorzytnictwa i t. p. przejść obojętnie nad sprawą celowości w przyrodzie, wpieranej w główkę małego królewicza z bajki o przyrodzie omal że nie wraz z pierwszym pacierzem? Czy wolno dążyć do tego, aby wykazać dzieciom wzniosłą, cudowną stro-

nę zjawisk powstawania życia, obudzić dla nich taki podziw i uwielbienie, któreby wyklęczało wszelką myśl nieskromną i nieczystą? Czy wolno przyrodznawcy mówić o tej wiekuistej etyce i moralności, która płynie z poznanych i odczutyh serdeczniej praw przyrody, czy też to jest monopolem i dziedziną teologa i humanisty, oddzielaną nakazem „tabu“ od zmaterjalizowanego przyrodznawstwa? Czy w nauczaniu i wychowaniu moralnem (respective religijnem) mogłoby być zbytecznem silniejsze, że tak powiem filozoficzne szczepienie ideałów etycznych za pomocą głębiej i barwniej poruszanej strony illustracyjnej z naszego ludzkiego życia?

Oto cały szereg wątpliwości, który zakłóca wychowawcze dolece far niente na Zachodzie. O wielkość i jakość tego poglądu dziecka na świat i my próbowaliśmy spierać się chwilami. Że wspomnę tutaj jeszcze Cervantesowego godną pióra walkę z tak zwaną anatomją do pasa zakładów żeńskich, poruszony przed paru laty w sekcji przyrodniczej stosunek wzajemny przyrodznawstwa i teologii, bardzo zadawnioną, lecz zawsze świeżą dyskusję o wartości poglądów materjalistycznego i teologicznego w szkole średniej, wielce zakatarzone seysje humanistów z naturalistami mniej więcej na tenże sam temat, no i wreszcie alarmy o krzywdy „światopoglądu chrześcijańskiego“, jakie podnoszą stale sfery

nie tyle duchowne, co zbyt — w swem mniemaniu — aduchowione. Choć „Geografia rozumowa“ Nałkowskiego nie może być w żadnym razie uważaną za antagonistkę katechizmu X. Patiatyckiego, tak jak i wydany nakładem kasy Mianowskiego, w 5-ciu tomach, doskonały rzeczywiście „Poradnik dla Samouków“¹⁾ nie jest antidotem przeciw podręcznikom szkolnym Dogmatyki kościelnej, jednakowoż pewna wojowniczość stylu w podręcznikach czystej wiedzy stwierdza tu i ówdzie zbyt subiektywną obolałość kwestji. Jest chęć impatacji swego poglądu na świat mocą i siłą li tylko twardego rozumowania, jest rękawiczka z irytacją rzucona do obozu przeciwnego. A jednak — candida pax decet homines. Czyby nie można jednak wynaleźć jakiegokolwiek mostu, na którym dwa wprost przeciwne poglądy na świat nauczycieli-wychowawców mogły się zejść i porozumieć chociażby tylko dla dobra szkoły i wychowania? Czyby się nie znalazł jaki modus vivendi, uwalniający prefekta od obowiązku dozoru przyrodnika, czy też uznanego w szkole za niebezpiecznego nauczyciela-radykała²⁾, a tym ostatnim znowu odebrał zasadę do tylko konwe-

¹⁾ Książka przeznaczana do ułatwienia sobie przez samouków właśnie poglądu na świat.

²⁾ Np. pogodzenie się urzędowe co do ostatnich wyników wiedzy.

nansowej gładkości w stosunku z nauczycielem religji lub wielbicielem poezji i wszelkich uniesień ducha? Powiadają gdzieindziej na świecie, że ludzi łączy wspólny obiekt kochania, wspólne cele i wspólne drogi. W szkole niema nie droższego nad jej przyszłość, chlubę i nadzieję — a łączy animistę z pozytywistą szary szlak życia nauczycielskiego i wspólna praca, jeżeli jest serdeczną i z ducha rzeczywiście — a nie z odruchów ratyny płynącą.

Można kogoś nie rozamieć, lecz chcieć się z nim porozumieć, może wyrozumieć dażo wreszcie ten, co chce i może rozumować, a od tego zabiegu intelektualnego odmawiać się nie należy.

* * *

Wielki pedagog morawski, który stał się nauczycielem pedagogów świata — Jan Ammos Komensky uczył w swojej „Wielkiej Dydaktyce“ [Opera didactica omnia], że dzieci należy chować w zgodzie z ich naturą i otaczającą je przyrodą, kształcić im umysł pogładowo i rozumnie, budzić w nich miłość wiedzy, samodzielność i energję myślenia. Pestalozzi, Frebel, Herbart wszczepiali dalej w życie ludzkie te prawdy, Pestalozzi uważa pogładowość za bezwzględny konieczny fundament każdej nauki, Frebel żąda od dziecka

nietylko kontemplacji, oglądania, ale i brania udziału czynnego w pracy życia, — Herbart daje podstawy nauce pogładowej pasywnej, pragnie sprowadzić wychowanie do umiejętności metodycznego zorganizowanego wywoływania ścisłych i koniecznych wyobrażeń. Zdecydowano później jeszcze (Meumann), że dzieci umieją i rozumieją dobrze tylko to, co przeszło przez ich doświadczenie, zostało pojęte i ujęte drogą szczegółowej analizy i obserwacji. Stąd łatwo zrozumiałe są pożądanja rozbudzania przez wychowanie dzisiejsze w dziecku uwagi, zaciekawienia, energii czynu, systematyczności i ścisłości w badaniu i poznawaniu.

Wychowawca musi (według życzeń patronów pedagogiki) obudzić i rozjaśnić ciekawość życia i środowiska, kierować skupioną uwagą zależnie od wieku i rozwoju osobistego wychowanka, wywołać w nim chęć przyjęcia udziału w ruchu, istnienia i pracy, skłonić do poznawania świata ścisłego i metodycznego, aby uczeń niczego nigdy nie pomijał i nie lekceważył, wychowawca musi wreszcie żądać od wychowanka zdania sobie sprawy i sądu z tego, co zbadał i zanalizował, zsumowania zjawisk i faktów w pewne całości i wyprowadzenia wniosków. Sama sądów stanowić będzie jego pogląd na świat w danym okresie życia. Takie dezyderaty musiały oczywiście wywołać napięcie w kierunku po-

glądowości i eksperymentalizmu, rozszerzenie programu i tonu przyrodoznawstwa, pewną skłonność w arabianiu poglądów na świat ku materializmowi, co oczywiście na dominujące znaczenie w wieku ostatnim przyrodoznawstwa stale jest zwalane. Wysokość zapotrzebowań umysłowych i duchowych powinna również ekscytować indywidualizm nauczyciela w kierunku posiadania swojej własnej ciekawości życia chociażby dopóty, dopóki jej nie zacznie głaszyć rutyna zawodowca i bezwład przemęczenia. Gorąco więc trzyma sztandar jawnego, wykrystalizowanego siłą swego „ja“ poglądu na świat siła nauczycielska młoda i świeża, obojętnie dla niego nauczyciel słabszy, spracowany, „wypraktykowany“ (jak u nas się mówi). W ich sporach pomiędzy sobą prawda jest pośrodku. Od wyjawienia i usprawiedliwienia swego własnego zapatrywania na świat i życie nigdy żaden nauczyciel i wychowawca uwolnionym przez młodzież starszą nie będzie. Niemożliwą również wydaje się sprawa, aby ktokolwiek, wychowując młodsze pokolenie, mógł się uwolnić od udziału w pracy nad wyrabianiem czy wytwarzaniem się tego horyzontu w przestrzeniach młodej psychiki. Musi on być szczerym, bo tylko takim każe mu być obowiązek, zawód i interes własny,—musi jednak w swej szczerości nie przestać być wychowawcą. Dalekie widnie widnokręgu człowieka dorosłego zbyt wielkiej czę-

sto wymagają akomodacji, aby wzrok młody i zapalny bywał do nich bezkarnie dopuszczany nieuzbrojony. Co innego jest patrzeć, a co innego umieć patrzeć. Doskonalenie tego zmysłu zapomocą gimnastyki skontrolowanego naukowo widzenia jest jednym z najważniejszych zabiegów pedagogiki doświadczalnej, który skupia wszystkie inne zmysły w pracującą i rozwijającą się całość i właśnie o niego przedewszystkiem chodzi w tym wyrabianiu poglądu. Stąd oświadczenie wychowankowi, że „ja ci to pokażę później, gdy się przyzwyczaisz do rozpatrywania tego a tego“, nie jest żadnem oszukaństwem i nieszczerością, a przeciwnie bardzo szczerym zabiegiem nauczycielskim.

Nauczyciel ma prawo kierować uwagą swego ucznia w sposób metodyczny i systematyczny, a dla tej uwagi koncentryczny, tak jak lekarz ma obowiązek dobrać ściśle numery szkieł optycznych do wzroku swego pacjenta. Nie wolno jednak w doborze szkieł się mylić, stwarzać krótkowzroczność i reagować na zbyt ostre ciekawości zakrywaniem oczu ręką. — Trzeba ciekawości dziecka dawać stale strawę pożywną, lekką i posilną równo i metodycznie, trzeba jej dawać jaknajwięcej świadczeń czy doświadczeń (mówię w tej chwili o obowiązkach wychowawcy-przyrodnika) trzeba ją zmuszać do analizy ściślej i porządnej, a zmar-

twienia o gatunek szczerości stosunku będą zupełnie niemożliwe.

Pogląd Jasia na świat i życie musi się rozwijać koncentrycznie powoli, na tle poznawanych faktów i przerabianych doświadczeń jak wynurzający się ze złotej mgły zarania świeży krajobraz górski. Przewodnik - wychowawca wtedy jest dumny i nagrodzony, gdy Jaś sam pocznie zgadywać i przewidywać, co się z za tajemniejszych rąbków mgieł ma przed nim ukazać. Taką koncentryczność w nauczaniu początków przyrodoznawstwa i geografji utrzymują stale szkoły szwajcarskie, stąd tam pogląd na świat zaczyna się od rodzimego rozamowanego krajoznawstwa, a potem przez rozmaite grafje i logje streszczone, a raczej skondensowane w „historji ogólnej ziemi i człowieka“ prowadzi do pewnej treściwej wykładni filozofji.

Nauczyciel nie może tam przewartościowywać swego osobistego poglądu na jakąkolwiek sprawę, gdyż jest skrępowany konstytucją szkołą, planem przedmiotu i metodycznym rozkładem poglądów na wszystkie klasy—zależnie od kursu;—nie może sprawy czyjegokolwiek poglądu na świat i życie lekceważyć, gdyż znajdzie się w rozdzwiku i ze szkołą i z uczniami.

Nad tą koncentrycznością rozwijanego patrzenia na świat i proporcjonalnem do wieku i indywidualizmu dziecka rozszerzaniem ho-

ryzontów (szczególniej w wykładach przyrodoznawstwa) chciałbym właśnie trochę się zatrzymać.

Nie dobrze u nas dzieje się często. Nie dobrze bo jest, gdy nauczyciel ostatnie słowa swego własnego uświadomienia naukowego zaszczepia w zielone jeszcze główki oddanych jego opiece latorośli i objaśnia to umiłowaniem wiedzy lub bezpieczeństwem prawdy naukowej. Znam przykłady, gdzie uczniowie nie zdający sobie jeszcze dokładnie sprawy z tego, co znaczy wyraz asymilacja, już musieli wysłuchiwać od swego wykładowca przyrody bardzo niepopularnego streszczenia pracy uczonego francuskiego o przyswajaniu niektórych pierwiastków przez organizmy tylko z tego powodu, że ów wykładowca pracę tę niedawno sam przeczytał i jako tako zasymilował.

Należy rozróżniać ściśle zakres wiedzy własnej od ilości wiedzy wychowawczej, którą odpowiedniej porcji musimy w danej chwili zażytkować. Należy rozróżniać wykształcenie średnie od programu uniwersyteckiego. Bez wyrobienia sobie jakiegokolwiek metody w podawaniu i systemu w karmieniu wnioskami i hipotezami wiedzy (im ich mniej w nauczaniu, tym lepiej dla ucznia) nie może być mowy o jakimkolwiek dobrowolnym wyrabianiu w dziecku jego własnego poglądu na cokolwiek.

Naszą rzeczą jest prowadzić jego wzrok

od prawd i faktów bytu aż do zagadek wszechistnienia — powoli i pedagogicznie. Robotę w tym kierunku należy zaczynać przy pogadankach biologicznych w niższej klasie od zjawisk najłatwiejszych doboru, przystosowania, dziedziczności, postaci walki o byt i zachowanie gatunku i prowadzić równo, coraz to rozszerzając ilość i gatunek faktów i dowodów aż do ostatniej klasy, w której kurs t. zw. biologji powinien być już tylko konспекtem i rzutem perspektywicznym wszelkich wiadomości o przyrodzie życia. Dziecko, które się nie uczyło nigdy porządnie zoologii ani botaniki, słucha tej biologji zwykle ze zdumieniem i ponad sensację dziwu nie przekłada wcale treści tego przedmiotu. Dziecko, które się samo zajmowało doświadczalnie przyrodoznawstwem, uważa biologję od pierwszej lekcji za starego dobrego znajomego. Wykład krajoznawstwa, geografji i geologii powinien się kończyć w klasie wyższej „historją geologii i geografji“ jak się to już dzieje w Niemczech. Przedmiot ten ma—podobno—znaczenie niesłychanie kształcące.

Efektowna a drażliwa sprawa rozmnażania przestaje być sensacją, gdy jest potraktowana delikatniej co formy, a poważniej co do treści w koncentrycznym rozważaniu sprawy zachowania gatunku w przyrodzie i gdy się ją pogłębi szczególnie w kursie botaniki w klasie 5 czy 6-jej tak

piękną treścią jak to proponuje w swej książce prof. Küster. Odsyłanie jakiegokolwiek wątpliwości w tych sprawach wychowanka ad eas lencas graecas równa się złemu uświadomieniu. Drażliwa sprawa ewolucji również przechodzi łatwo, jeżeli ją oprzeć nie na tendencyjnym zastrzykiwaniu Darwinizmu, a na jak największej ilości poznawanych faktów ze wszystkich literalnie działów przyrodoznawstwa (dr. Nassbaum „Podręcznik dla samouczków“) świadczących o zmianie gatunków. Dla tego to teolog, czy matematyk nie może do niej — oczywiście — doprowadzić samoistnem rozamowaniem i powinien się tego wystrzegać podobnie jak i przyrodnik nie może się nigdy zadowolić opowiedzeniem teorii bez potwierdzenia jej faktami. Właściwie mówiąc, to nam przecież nie tyle chodzi o pokazanie młodzieży naszej subiektywnej bardzo, a tak często illazyjnej prawdy, a o danie im jak najaczeiwszych i najsolidniejszych środków do poszukiwania indywidualnego i ogólnoludzkiego tej prawdy. Czy zaś się komu nasza ludzka i naukowa prawda ducha podoba, to już mniejsza, abyśmy ją tylko mieli, bo ona nam do naszego rozwoju potrzebna.

Słowo jest próżne i tylko krzykliwe, gdy nie daje w rękę czynu. Gadki o przyrodzie są tylko gawkami, gdy z nich nie płyną wnioski i sądy dla życia. Zjawiska spóżywania i pasorzytnictwa, awsteczniczenie organizmu

pasorzytnego, a ewolucja organizmów spóżyjących ze sobą dają pole podatne do zwrócenia uwagi, który z tych dwóch sposobów użytkowania bliźniego jest korzystniejszy pod względem zachowania gatunku, co i dlaczego nam się wydaje w przyrodzie moralnem lub niemoralnem? Podstawy życia kolonji polipów, gromad i zbiorowisk różnych gatunków, konstytucji wreszcie społeczeństw zwierzęcych dają bardzo szerokie pole przyrodniczo-wychowawcy do illustracji życia, do rozszerzenia widnokregu widzenia wychowanka aż do łączenia granic i kresów rozmaitych nauk w jedną całość. Co warte będzie demonstrowanie niezliczonych przejawów życia komórki roślinnej, długotrwałe doświadczenia nad ruchami zarodki, nad stanowiskiem jądra w komórce, gdy nie zwrócimy uwagi na zmyślność i moralność rośliny, na jej stanowisko w przyrodzie i wpływ na człowieka, na warunki i prawa geograficznego rozsiedlenia rośliny — towarzyszkii człowieka? Chcę tutaj zwrócić uwagę na to, że z niezliczonej ilości zjawisk życia i faktów bytu należy dla wychowanka w zakresie szkoły średniej wybierać nie specjalne, wszechnicowe drobne detale w większej ilości, bardzo często niesłychanie ważne ale dla zawodowca starszego, a najbardziej dla jego wzroku i jego dziecięcej ciekawości wybitne i wyteczne obrazy, których dobór i wybór poddaje nam najczę-

ściej sam wychowanek—swoim dziecięcym poglądem na świat. Nie pokazywać mu jak temu chłopu ruskemu z bajki mrówek, mszyce i muszek, gdy słońca on jeszcze w muzeum nie zauważył.

Zresztą wobec tego, że chodzi nam o rozwijanie stałe indywidualnych poglądów dziecka, możemy—alegając ich i naszym gustom—siedzieć dłużej przy kasetkach z muszkami, niż w innych pokojach, ale nie możemy znieść tego, aby ich nie obchodziły słońce, gdyż będziemy w przeciwnym wypadku popierali pewien astygmatyzm psychiczny.

Wielu ludziom się zdaje, że obowiązki nauczyciela i wychowawcy przyrodnika polegają tylko na takim wodzeniu dziatki wokoło witryn muszek, mszyce i mrówek w „kustkamerze“ wiedzy;—co więcej—chęć nawet przyrodnikom wskazywać, które słońce z tego dziwnego przybytku są dla dzieci przyzwoite, a które nie przyzwoite, i gdy nauczyciel taki szerszym ruchem ręki salę w pokazywaniu otoczy, podnoszą gwałt na znieprawienie przyjętego przez nich za normę, formę i odlew dachowy t. z. (przez nich) „światopoglądu“.

Jest to bardzo duże zasadnicze nieporozumienie. My musimy przeciwko takiemu zapatrywaniu zaprotestować jaknajgoręcej, gdyż mamy takie same prawa jak i inni wychowawcy, tak samo do pomocy przy rozwidnianiu widnokręgów w młodej głowie jesteśmy po-

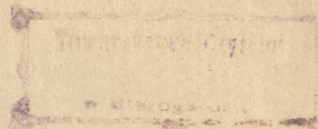
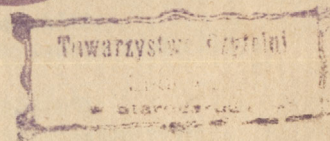
wołani i tak samo w wytwarzaniu się w młodej głowie pewnej sumy sądów spółdziałać naszą wiedzą, wiarą i dobrą wolą musimy. Najeźściej nieporozumienia i odrazy do roboty przyrodniczej powstają wskutek braku pewnego ściślejszego porządku w formowaniu poglądów, wskutek właśnie braku tej koncentryczności, o której wspominałem wyżej. Jest ona w propedeutyce przyrody wprost obowiązkową, dla niej to właśnie opracowano metodę środowiskową.

Co się tyczy wreszcie najszerszego widnokręgu najstarszej naszej młodzieży w szkole średniej, to jest tej właściwej już treści poglądu na świat, opartego na znajomości przyrody, to ja przyznać się muszę osobiście, że jestem wielbicielem Wassmana, jako właśnie „wykładcza“ takiego najbardziej pedagogicznego i uczciwego poglądu. Ten książdz-przyrodnik, tak rozumiejący głęboko i szczerze wszystkie zdobycze spóczesnego przyrodoznawstwa, klasyfikujący je tak ściśle w stosunku do spraw naszego ducha, aby oddać hołd pragmatyzmowi wszystkiego Stwórcy i zamkniętej w nim przez niego zagadce wszechistnienia, wydaje mi się postacią naszej młodzieży gorącej bliską i bardzo bliską, nie mówiąc już o tym, że sam on jest streszczeniem tęsknot nieujętych całego szeregu poszukiwaczy właściwego poglądu na świat, nie ze wszystkim tylko w skalpel i lupę wierzących.

Nikt nie jest tak czuły na sprawę granic ludzkiego poznania, jak ta właśnie młodzież, której „orla jest skrzydeł potęga i jako piorun jej ramię“! dla tego Wassmann traktujący tę granicę pozytywnie—ajmający przy tem prostotą i szczerością rzeczywistej miłości wiedzy, każe wierzyć w to, że ludzkość wogóle coś wie i coś wiedzieć może, jest przynajmniej w stanie dokonać tego bez uniesień uczuciowych spirytystów i rozczarowań pozytywistów.

Wychowawcom, borykającym się z niekarnością młodych lotów, Wassmann daje doskonałą radę—gruntajcie jak najbardziej wiedzę prawdziwą, wiedzę ścisłą—a wiara swoją własną ścieżkę przyrodzoną zawsze odnajdzie, bo najlepszy gatunek miłości płynie tylko z wiedzy, a nienawiść tylko z ciemnoty. Najgorszym wrogiem dobrego, właściwego poglądu na świat jest lekkomyślna pewność, że się go już posiada. Przecież on jest właściwie rozszerzalnym tylko kręgiem, tak dalece zależnym od stanu rozwoju człowieka, że przy normalnym biegu tego rozwoju nie może być właściwie mowy o bardziej trwałej jego wielkości. Nie wstydźmy się doskonalić go ciągle w sobie sami i tłumaczyć naszym starszym wychowankom, że chociaż na ostateczny szczyt nie wejdzim, jednak sam proces wdzierania na niebotyczne wirchy jest wielką ducha gimnastyką i rozkoszą. Nie żenuj-

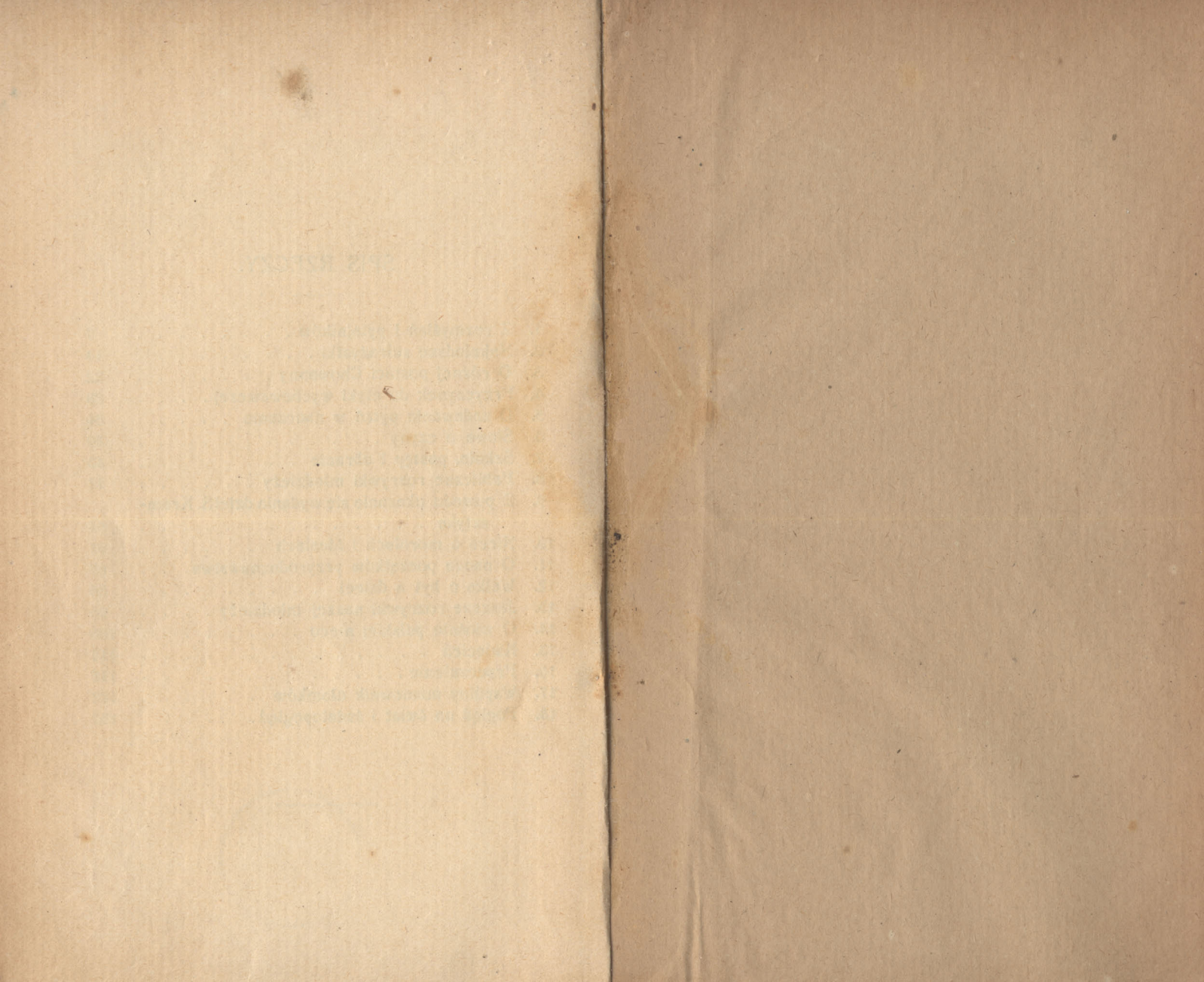
my się naszego błąkania w tej wędrówce właśnie przed naszymi młodymi przyjaciółmi, tłumaczymy, że błąkać się trzeba — bo wielkie są słowa Goethego, że: „rozum przez błędów zdobywa się mękę“.



SPIS RZECZY.

1. Z rozmyślań i pytań	7
2. Najmłodsze sufrażystki	14
3. O różnej postaci Chowanny	22
4. Przyczynek do etyki wychowawczej	28
5. O zadawaniu pytań w nauczaniu	34
6. Słowa a czyny	39
7. Szkoła, postęp i ubranie	43
8. Publiczne rozrywki młodzieży	47
9. Z powodu ukazania się wydania dzieł S. Kram- sztyka	54
10. Nieco o moralach i ideałach	61
11. O nauce początków przyrodoznawstwa	67
12. Walka o byt a dzieci	86
13. Jeszcze rozrywki naszej młodzieży	96
14. O wiosnie polskiej nieco	106
13. Kwiecień	112
16. Przeczulenie	118
17. Wspólny mianownik ułamków	122
18. Pogląd na świat i światopogląd	137









ELBLĄG

MIEJSKA BIBLIOTEKA PUBLICZNA

7270

Biblioteka Elbląska

L-7270



103-007270-00-0