

Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



Colour Chart #13





BIBLIOTEKA DZIEŁ WYBOROWYCH.

№ 24.

5024
Bibl. 55.033

KSZTAŁCENIE MŁODZIEŻY

(Nauczanie początkowe i średnie)

Romana Pleniewicz

z przedmową

Juliana Ochorowicza.



Pleniewicz

Cena 25 k

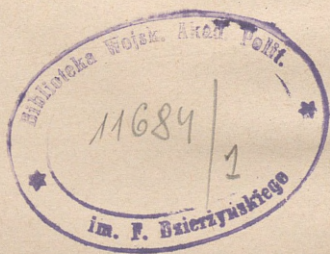
W prenumeracie 191/

WARSZAWA.

Redakcja i Administracja:

47. Nowy-Świat 47.

1898.



Dotychczas wyszły:

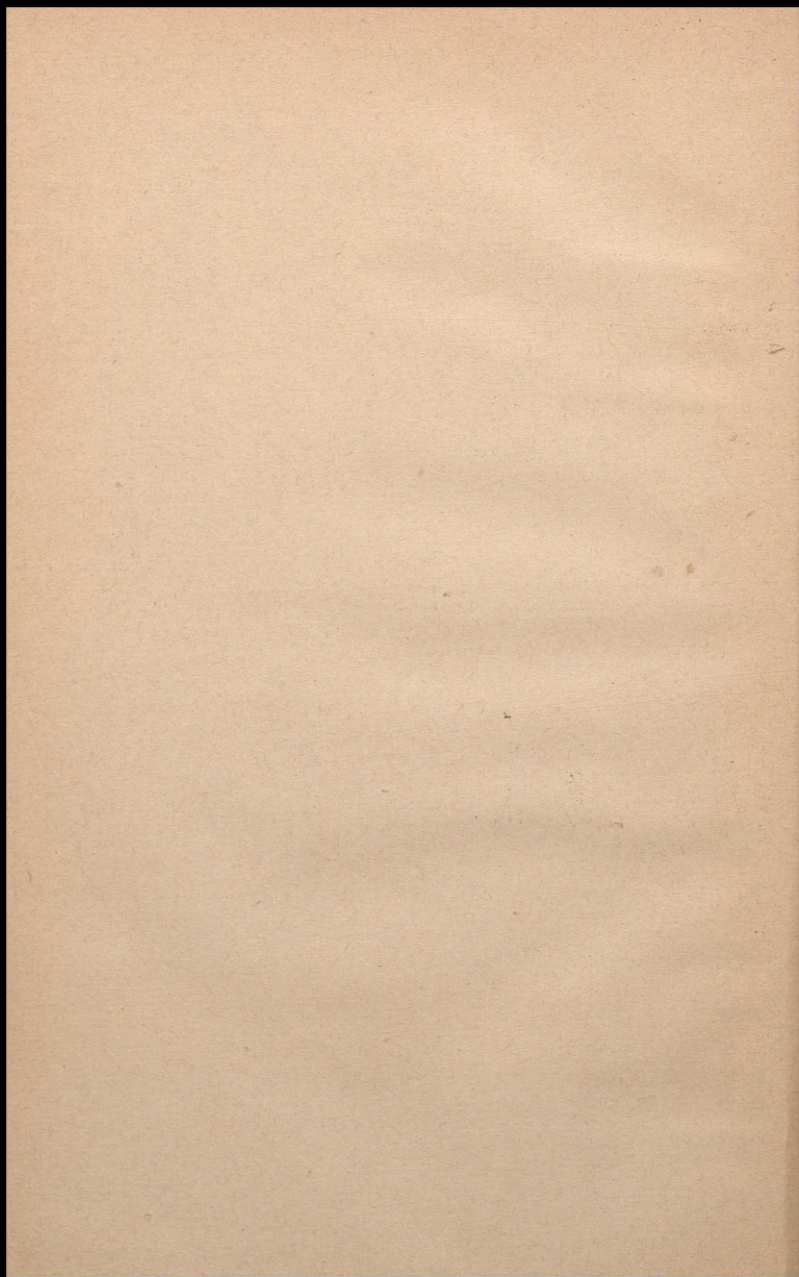
Tom

1. Juliusz Słowacki. **Powieści poetyckie**, z przedmową *Piotra Chmielowskiego*.
- 2, 3 i 4. Bolesławita. **Tułacze**, opowiadanie historyczne, z przedmową *Adama Pługa*.
5. Gustaw Le Bon. **Psychologia rozwoju narodów**, z przedmową *Juliana Ochorowicza*.
6. Eliza Orzeszkowa. **Trzy nowelle**, z przedmową *Teodora Jeske-Choińskiego*.
7. Iwan Turgeniew. **Z zapisek myśliwego**, w przekładzie i z przedmową *Klemensa Junoszy*.
- 8, 9 i 10. Fryderyk hr. Skarbek. **Dzieje Księżstwa Warszawskiego**, z przedmową *Piotra Chmielowskiego*.
11. Wiktor Gomulicki. **Cudna Mieszczka**, obrazek warszawski, z przedmową *Teodora Jeske-Choińskiego*.
12. Jan Kochanowski. **Psalterz Dawidów**, z przedmową *Bronisława Chlebowskiego*.
13. Jan Zacharyasiewicz. **Zakopane skarby**, powieść, z przedmową *Teodora Jeske-Choińskiego*.
- 14 i 15. Bolesławita. **Czarna Perłka**, powieść, z przedmową *Teodora Jeske-Choińskiego*.
16. Julian Mohort i Klemens Junosza. **Listy do przyszłej narzeczonej i Listy do cudzej żony**, z przedmową *Teodora Jeske-Choińskiego*.
17. Teodor Jeske-Choiński. **Słumione Iskry**, powieść, z przedmową *Ignacego Matuszewskiego*.
18. Juliusz Słowacki. **Poemata**, z przedmową *Piotra Chmielowskiego*.
19. Władysław Smoleński. **Szkoły historyczne w Polsce** (główne kierunki poglądów na przeszłość) studjum, z przedmową *Aleksandra Rembowskiiego*.
20. Maryan Gawalewicz. **Szkice i obrazki**, z przedmową *Teodora Jeske-Choińskiego*

21. Piotr Chmielowski. **Liberalizm i obskurantyzm na Litwie i Rusi** (1815—1825), z przedmową *Bronisława Chlebowskiego*.
 - 22 i 23. Franciszek Węzyk. **Władysław Łokietek**, powieść historyczna, z przedmową *Juliana Mohorta*.
 24. Roman Plenkiewicz. **Kształcenie młodzieży** (Nauczanie początkowe i średnie), z przedmową *Juliana Ochrowicza*.
-

KSZTAŁCENIE MŁODZIEŻY.





Roman Pleniewicz.

Kształcenie Młodzieży

(NAUCZANIE POCZĄTKOWE I ŚREDNIE).

Z PRZEDMOWĄ

JULIANA OCHOROWICZA.

WARSZAWA.

Drukarnia Artystyczna

Saturnina Sikorskiego.

47. Nowy-Świat, 47.

1898 16° 152

Дозволено Цензурою.
Варшава, 20 Феграла 1898 года.



WYDANO Z DULCETÓW
Biblioteki Narodowej

PRZEMOWA.

Jedną z oznak dojrzewania naszego społeczeństwa, jest budzące się zamięłowanie do dzieł pedagogicznych.

Liczne a chętnie rozkupywane wydawnictwa z tej dziedziny, świadczą, iż tradycyjna nasza nieopatrność ustępuje miejsca poważnej myśli o jutrze.

Ale nie jest to jeszcze to, czego potrzeba. Jeszcze wiele rodzin z klasy inteligentnej wyobraża sobie, że umiejętność wychowywania jest przyrodzonym atrybutem rodzicielstwa i specjalnych podręczników nie potrzebuje, nie mówiąc już o tem, że bezwzględna większość narodu wychowuje się samopas, bez żadnej myśli pedagogicznej.

Ile ztąd szkody wynika, zrozumie łatwo ten, kto z własnego doświadczenia, porównawczo, miał sposobność ocenić: z jednej strony korzyść umiejętnej pomocy w wychowaniu, z drugiej smutne skutki dyktanckiego wychowania.

Dlatego też z uznaniem witać należy każdą pracę, mającą na celu uprzystępnienie umiejętności zasad pedagogicznych. Praca zaś prof. Plenkiewicza jest tem pożądaną, że w niewielkiej objętości streszcza wszystkie ważniejsze wskazówki, w formie zarazem przystępnej i praktycznej.

Odłożywszy na bok ściśle teoretyczne motywowania zasad, autor przystępuje wprost do tych najbliższych zagadnień, z jakimi codziennie mają do czynienia rodzice i wychowawcy, a dając rady, jednocześnie podaje sposoby, ułatwiające tych rad zastosowanie.

Rozbiera kolejno pytania: kiedy zaczynać naukę, jak stosować ją do temperamentu dziecka, jak kierować pierwszemi wrażeniami, jak łączyć naukę z rozrywką, w jaki sposób uczyć czytać i t. p., a wszystkie te pytania objaśnia odpowiedniami przykładami.

Przechodząc następnie do właściwie szkolnego nauczania, podaje zasady, jakimi kierować się powinien nauczyciel, w każdym poszczególnym przedmiocie: od elementarnej nauki o rzeczach, aż do najwyższych nauk, wykładanych w szkole średniej.

Nie jest moim zamiarem iść krok w krok za wywodami autora. Rozbierać każdy rozdział osobno, byłoby to pisać drugą książkę — a wydawnictwo naszej „Biblioteki,” uznając ważność całej tej dziedziny, nie myśli się ograniczyć na pracy prof. Plenkiewicza, celem odpowiedniego oświetlenia różnych działów pe-

dagogiki. Będziemy się starali przeciwnie, żeby jedna książka dopełniała drugą, a to zarówno w stosunku do treści, jak i co do możliwych zboczeń w poglądach i kierunkach.

Z tego też ostatniego punktu widzenia, pozwolę sobie na kilka uwag, bez których, jak sądzę, przedmowa, obcem piórem kreślona, nie miałaby racji bytu.

Czytelnicy nasi muszą się przyzwycząić do dwóch rzeczy, zarówno rzadkich w naszym piśmiennictwie peryodycznym:

1-o do szanowania różnych przekonań;

2-o do łączenia pochwały z naganą, bez ujmy dla autora, a z pożytkiem dla czytelników.

W tej myśli, chciałbym rozebrać krytycznie parę kwestyj, w których nie mogę się zgodzić z autorem.

Pierwsza dotyczy języków klasycznych w szkole średniej.

Szanowny autor, rozebrawszy ją szczegółowo i—trzeba to przyznać—w sposób zarówno jasny, jak dokładny, dochodzi do wniosku, że „można mówić jedynie o zmianach i ulepszeniach *metody wykładu* języka łacińskiego i greckiego, lecz *nie o ich ograniczaniu* lub usuwaniu z zakładów naukowych“, a to mianowicie z tego powodu, że nietylko piśmiennictwo klasyczne stanowi najodpowiedniejszą lekturę dla młodzieży, ale nawet gramatyka tych języków jest „*najdzielniejszym* środkiem rozwijania młodych umysłów“.

Otóż w tym względzie pozwolę sobie wypowiedzieć wprost przeciwne przekonanie, a mianowicie, że obrona „rozwijającego“ wpływu języków starożytnych wogóle, a ich gramatyki w szczególności, jest tylko objawem szczątkowym dawnych przyzwyczajęń i dawno minionych warunków cywilizacyjnych.

Ażeby zaś nie być źle zrozumianym, powiem z góry, że dla mnie zawsze ważniejszym jest osobisty, intelektualny i moralny wpływ nauczyciela i jego sposobu wykładu, w jakimkolwiek przedmiocie, niż sam ów przedmiot. Nie ma tak błahego przedmiotu, któregooby zdolny nauczyciel nie mógł użyć skutecznie do rozwijania młodych umysłów. I odwrotnie: bardzo rozwijające umysł przedmioty, jak: matematyka, historia i nauki przyrodnicze, mogą być wykładane tak, że nie tylko rozwijającego wpływu nie wywrą, lecz przeciwnie, zakują głowę i zabijają samodzielność. Dość tylko przedmioty te wykladać czysto szematycznie, pamięciowo, bez ułatwień, bądź okazowych, bądź pojęciowych, ażeby taki smutny skutek osiągnąć.

Ale nie o to tu chodzi. Tu chodzi o to, które przedmioty *samę przez się* nadają się do rozwijania umysłu więcej, a które mniej.

Otóż, pomiędzy najrozmaitszemi przedmiotami, jakie mogą być wykładane w szkole średniej, gramatyka łacińska i grecka, jako „rozwijające umysł“, zajmują, mojem zdaniem, jedno z ostatnich miejsc.

I jeżeli szan. autor sądzi, że tylko nowsze prądy utylitarne potępiły klasycyzm, potrzebny do podtrzymywania idealnych i humanitarnych kierunków, to jabym powiedział przeciwnie, że właściwie tylko wzgląd utylitarny ma prawo skłaniać do zachowania w gimnazyach nauki greckiego i łaciny, w znacznie zresztą ograniczonych rozmiarach. Wzgląd utylitarny tego rodzaju, że, ponieważ cała nasza cywilizacja wypłynęła z klasycyzmu, wszystkie dziedziny dzisiejszej wiedzy przesiąknięte są elementami wyrazowemi, a nawet i pojęciowemi, greczyzny i łaciny. A ponieważ dobre rozumienie każdej nauki, wtedy tylko jest zupełnem, gdy jest genetycznem, to znaczy na znajomości jej rozwoju opartem, więc też z tego, względnie utylitarne punktu widzenia, nauka języków klasycznych jest potrzebną.

Wyłączam, oczywiście, treść kształcącą, jakiej dostarczyć mogą autorowie klasyczni — na co autor nie bez słuszności sam nacisk kładzie — mówię tylko o nauce języka. Posunąć ją tak daleko, żeby mogła umożliwiać swobodne i korzystne czytanie pisarzy starożytnych, jest dziś rzeczą absolutnie niemożliwą w gimnazyach, dla tej prostej przyczyny, że gdy dawniej autorowie ci byli wszystkim, dzisiaj mogą być tylko dodatkową reminiscencyą, i że nie możemy ograniczać dzisiejszej wiedzy, na korzyść autorów starożytnych, tylko przeciwnie, autorów starożytnych na korzyść dzisiejszej wiedzy. A coś ograniczonem być

musi, bo nie ma dwóch zdań co do tego, że w dzisiejszej szkole średniej panuje stanowcze przeciążenie.

Natomiast z uznaniem podnieść muszę ostatnią konkluzję autora, dotyczącą szkoły średniej mieszanej realno-klasycznej.

Trudniejszym do jasnego sformułowania, bo zawilszym, będzie zarzut drugi.

Szanowny autor jest przeciwnikiem determinizmu i czyni go kozłem ofiarnym różnych nieprawości, trapiących dzisiejsze społeczeństwo: „Od czasu, gdy determinizm zapanował w teoryach prawa karnego, w werdyktach sędziów przysięgłych, kwestya kształcenia woli wiele na wartości straciła. Powiedziano sobie, że skoro wolnej woli nie ma, skoro każdy jej akt, to tylko nieuniknione następstwo nieskończonego szeregu przyczyn uprzednich, to i trud, podejmowany w celu kształcenia woli, daremny, gdyż z chwilą, w której się w młodzieńcu, wyrosłym z dziecka, namiętności obudzą, wszelkie wały ochronne, wzniesione przez nas, runą, nie mogąc wstrzymać ich silnego naporu.“

Czy naprawdę, ustalona w nowożytnej psychologii teoria determinizmu, wyklucza lub osłabia znaczenie pedagogiki?

Wprost przeciwnie. Wzmacnia je; i to nietylko wzmacnia, ale jedynie uprawnia.

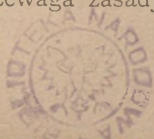
Co to jest determinizm?

Jest to taka teoria woli ludzkiej, która prawo przyczynowości uznaje za prawo powszechne, zaró-

wno w dziedzinie materji, jak i w dziedzinie ducha. Przyczyny, powodujące skutki, mogą być raz proste i wyraźne, drugi raz zawile i niewyraźne, raz zewnętrzne i bezwiedne, drugi raz wewnętrzne i świadome, ale zawsze są; i nie ma skutków bez przyczyn, zarówno w świecie zjawisk duchowych i społecznych, jak organicznych i przyrodniczych. Raz znamy te przyczyny, drugi raz nie znamy ich, albo też znamy tylko w części; ale gdybyśmy je znali w całości, moglibyśmy przewidzieć czyny ludzkie tak samo, jak przewidujemy zaćmienie słońca.

O:o co znaczy determinizm. Wo!a ludzka, w ten lub inny sposób wychowana i wyrobiona, jest w nim jednym z czynników deterministycznych, ważniejszym częstokroć, niż wpływy zewnętrzne lub warunki fizyczne. Istnieją wprawdzie teoretycy, którzy, wbrew oczywistości, wolną wolę znoszą lub przynajmniej czynią bezwzględnie od wpływów zewnętrznych zależną, ale są to fantazyje metafizyczne, za które ścisła psychologia nie może być odpowiedzialną.

To zaś, co szan. autor mówi o afektach, niszczących wpływ zasad moralnych, to nie ma stanowczego związku z ogólną teorią determinizmu, jest bowiem tylko specjalnym wypadkiem psychicznym, w którym afekt bierze górę nad zasadą. Dla teorii zaś determinizmu jest rzeczą obojętną, co bierze górę: afekt, czy zasada. Zarówno bowiem przewaga afektu nad zasadą, jak i przewaga zasady nad afektem, w innym



specyjalnym wypadku, będzie tylko szczegółowym objawem ogólnego determinizmu: przeważy afekt tam, gdzie będzie silniejszy; przeważy zasada tam, gdzie zasada będzie silniejszą.

Czy w takiej teorii psychologicznej pedagogika „traci na ważności?”

Przeciwnie, ona *bez niej*, traciłaby na ważności.

Gdyby wola ludzka była samotwórczą, to znaczy, gdyby mogła stwarzać przyczyny czynów z niczego, to cóżby znaczyło wychowanie, przyzwyczajanie, wdrażanie dobrych zasad i wogóle wszelkie wpływy pedagogiczne? Znaczyłyby tylko tyle, ile każdy inny wpływ poboczny. Młodzieniec *mógłby* iść za tym lub za owym wpływem, bez żadnego związku z tradycjami rodzinnymi, z zasadami, z wychowaniem. A tymczasem zadanie pedagogiki na tem właśnie polega, żeby on *nie mógł* czynić źle, żeby nie mógł *de facto* wyłamać się z pod władzy prawa i obowiązku, chociaż *teoretycznie* taką możliwość przypuszczać musimy, z powodu różnych deterministycznych kombinacji, jakie się w duszy ludzkiej trafiają.

Ostatnia moja uwaga będzie natury społeczno-pedagogicznej.

Szan. autor, podobnie zresztą jak i ogół naszych pedagogów, stoi na gruncie pedagogiki niemieckiej, uważanej za ostatnie słowo wiedzy. Niemiecka pedagogika może być doskonałą — dla Niemców; ale może być nieodpowiednią dla Słowian, a w szczególności

dla Polaków. Jakkolwiek bowiem istnieje pewna liczba zasad nauczania i wychowania ogólnie ludzkich, ale już sam sposób stosowania tych zasad, większa wartość jednych nad drugimi, oraz cały szereg zasad szczegółowych, muszą być różne. Dlatego, że innym jest język ojczysty, inną organizacja umysłu, inny charakter narodowy. Niektóre zdolności, wybujałe u Niemców, są zaledwie w związku u Polaków — i odwrotnie. Nie można więc jednych i drugich kształcić według jednego szablonu. Niemiec ma w krwi swojej aż nadto utylitaryzmu, i dlatego dla niego wykształcenie klasyczne może być odpowiednią i pożądaną przeciwwagą, ale dla Polaka, najmniej uzdolnionego do systematycznej pracy zarobkowej, byłoby tylko podtrzymywaniem dawnego niedołęztwa i znanej nieprodukcyjności słowiańskiej. *Cele* nawet starej cywilizacji niemieckiej i młodej cywilizacji słowiańskiej, są odmienne i powinny pozostać odmiennymi. Nie należy więc ślepo przejmować obcych wzorów i czasby już skończyć z tradycyjnym bałwochwalstwem dla pedagogiki niemieckiej. Znać ją trzeba i cenić, jako wyraz duszy narodu, ale jednocześnie znać trzeba i pedagogikę angielską i francuską i amerykańską — *a oprzeć się wyłącznie tylko na własnej*. Własną rozwijajmy i doskonalmy, korzystając ze wszystkich obcych zdobyczy, nie wprost, lecz krytycznie przyjmowanych. Wtedy dopiero bę-



dziemy mogli mieć nadzieję, że środki odpowiedzą celom, a jedne i drugie: duchowi narodu.

Powyższe uwagi z lekka tylko dotyczą książki prof. Plenkiewicza, bynajmniej nie odbierając jej wartości. Autor stoi na gruncie dzisiejszej ogólnej psychologii pedagogicznej i jakkolwiek specjalnego przystosowania do charakteru narodowego nie miał na myśli, ale też, ogólnie rzecz biorąc, nie jest z nim w sprzeczności i dał nam dzieło własne, oryginalne.

Nie jest też bezwzględnym wielbicielem Niemców, skoro ich gani, za zbyt stanowczy rozdział klasycyzmu i realizmu w szkołach średnich.

Co więcej, autor nasz lepiej może niż ktokolwiek inny, zna historię usiłowań pedagogicznych w dawnej Polsce, o których specjalnie pisał studia, a na indywidualizację w wychowaniu słuszny kładzie nacisk.

Wszystko to, razem wzięte, wystarcza, by pracę jego gorąco zalecić czytelnikom, jako cenny podręcznik dydaktyczny.

Julian Gchorowicz.

I.

Pierwszem zadaniem nauczyciela jest umiejętność stosowanie całego trybu nauczania do wieku, sił fizycznych, temperamentu i zdolności wychowawca.

W państwach, które przeprowadziły u siebie zasadę obowiązkowego nauczania, rok 6-ty życia skończony uważa się za epoką, w której naukę z dzieckiem rozpoczynać należy. Odtąd, pod osobistą odpowiedzialnością rodziców, każde dziecko musi być wysyłane do szkoły lub w domu odbywa naukę w przepisany zakresie. Zdaje się przecież, iż rok 6-ty nie jest odpowiedni do zasadzania dziecka na ławie szkolnej nad książką; jeszcze ono potrzebuje wzmacniać i rozwijać siły fizyczne. Gimnastyka szkolna, choćby stosowana umiejętnie, nie zastąpi nigdy ruchów swobodnych, nie krępowanych ściśle oznaczoną godziną i regulaminem, jakiemu dziecko w szkole z konieczności podlega. Im wcześniej zresztą rozpoczyna naukę, tem więcej umysł wysila; każdy zaś wysilek powoduje nadmierną utratę cząstek materii mózgowej, co się później na całym organizmie odbija. Właściwie rok 7-my skończony

jest najodpowiedniejszym do rozpoczęcia z dzieckiem nauki formalnej, jako chwila, w której w jego umyśle kończy się proces przyswajania sobie wyobrażeń z otaczającego świata, a natomiast występują siły, domagające się innego ćwiczenia. Zresztą wcześniejsze lub późniejsze rozpoczynanie z dzieckiem formalnej nauki warunkuje sam ustrój jego fizyczny. Wątpliwe, bezkrwiste, nad wiek wybujałe, nerwowe, nie może tyle godzin poświęcać pracy, ani tyle materiału naukowego sobie przyswoić, co rozwinięte normalnie. Również dzieci nadmiernej tuszy, a ztąd ociężałe i mniej do nauki ohotne, wymagają z innych względów rozważnego z niemi postępowania. Do pracy systematycznej należy je wdrażać powoli, przede wszystkim zaś zwracać ku temu usiłowania, by przez odpowiednie ćwiczenia doprowadzić do równowagi ich siły fizyczne z umysłowemi.

Temperament odgrywa niemniej ważną rolę w stosunku wychowawcy do ucznia. Już Rej dawał rodzicom odpowiednie wskazówki, jak go w dziecku rozpoznawać należy („Żywot człowieka poczciwego,“ ks. I, str. 8, 13, 14, wyd. 1859), a lubo go nie oznacza właściwem mianem i tylko za jakąś lipkość, rozlaną po całym ciele uważa, przecież trafnie określa czworakie typowe jego odmiany, mając na myśli: choleeryka, flegmatyka, melancholika i sangwinika, którego nazywa krewnikiem. Gdy jednak Rej ogranicza swe rady jedynie do pokarmów, które każdemu z tych temperamentów są przeciwne, dzisiejszy pedagog pod wielu innymi względami z niemi liczyć się musi, jeżeli nie chce skrzywić charakteru powierzonego sobie ucznia. Każdy z nich bowiem innego sposobu

postępowania wymaga. Gdy flegmatyk, mniej wrażliwy na nagany i kary, sam własną winę pod wpływem refleksyi uznaje, choleryk zapala się gniewem i przeżuwa długo urazę, która nierzadko przeradza się w nienawiść. Temperament znów krwisty wybucha łatwo, ale zwykle gniew jego krótki i nad urazą bierze górę dobra natura. Natomiast melancholik każdą niesprawiedliwość odczuwa głęboko i traci wiarę w swe siły.

Różnice te występują i w nauce w sposób sobie właściwy.

Flegmatyk myśli powoli i nie zawsze na pytanie daje bezzwłoczną odpowiedź; ztąd wobec mniej cierpliwych nauczycieli często za nieuka uchodzi. Melancholik znowu, potrzebuje więcej zachęty niż choleryk, który, przy wyższem uzdolnieniu, odznacza się zwykle wygórowaną ambycją i żądzą prześcignięcia innych w nauce. Najwięcej kłopotu wychowawcom przyczynia temperament sangwiczny, do swawoli zawsze pierwszy, a niezdolny na żadnym przedmiocie utrzymać dłuższej uwagi. Różnice te zarówno w domowem wychowaniu, jak i w szkole, na baczność zasługują uwagę. Nieuwzględnione, stają się często powodem nagan i kar, na które w wielu wypadkach dzieci zasługują tylko o tyle, że się na razie nie mogą w popędach swej natury powstrzymać, innemi słowy, że taki, a nie inny po rodzicach odziedziczyły temperament.

Nie mniej ważnem zadaniem nauczyciela jest poznanie zdolności ucznia. Bez tej dyagnozy niepodobna mu postawić względem niego swoich wymagań. Tu jedną wszakże należy zrobić uwagę. Nie wszyscy

przychodzimy na świat jednak pod względem umysłowym wyposażeni. Natura przecież nie jest macochą i prócz niewielkiej stosunkowo liczby od urodzenia upośledzonych umysłów, ogół w ogromnej większości posiada uzdolnienie średnie, które przy dobrej woli i pracy, pozwala pokonywać wszystkie trudności nauki. Jeżeli więc tak znaczna liczba uczniów okazuje nieudolność w przyswajaniu jej sobie, przy normalnym stanie umysłu, to przyczyna tego tkwi nie w ograniczeniu władz rozumowych, lecz najczęściej w ich przytłumieniu przez zaniedbane lub wadliwe pierwotne wychowanie. Wpływają na to: ubóstwo, warunki otoczenia, a przede wszystkim brak taktu pedagogicznego ze strony samych wychowawców.

Zwykle w dwie ostateczności wpadamy: albo przeciążamy dzieci nauką zaraz w pierwszej chwili jej rozpoczęcia, albo też zaniedbujemy je i dopiero, gdy już czas myśleć o szkole, odrazu zapędzamy do książki. I w jednym i w drugim przypadku, zniechęcenie musi dzieckiem ować: tam wskutek nadmiernego wysiłku, tu z powodu zasmakowania w próżniactwie. Gorzej, gdy sami zrażamy je do książki wprzód, nim mu ją damy do ręki. A dzieje się to, gdy dziecko niczem nie zajęte, staje się hałaśliwym i ztąd dla nas nieznośnym. Wtedy, dla przyprowadzenia go do porządku, używamy pogroźki: „Jak nie będziesz grzeczny, zasadzę cię do książki.“ Rzecz naturalna, iż dziecko przywyka widzieć w niej wroga swej samowoli i swobody, a gdy zacznie się uczyć, o tem myśli jedynie, by ją jak

najprędzej między rupiecie wyrzucić. Otóż, przy ocenianiu zdolności ucznia, należy uwzględnić te wszystkie okoliczności, jakie mogły powstrzymać naturalny rozwój jego władz umysłowych, a obok tego pamiętać, że jakkolwiek władze umysłu dają się rozwijać umiejętną uprawą, to jednak rozwój ich w każdym osobniku ma od natury określone granice — słowem, że tylko to w duszy wychowanka przez wykształcenie można rozwijać, co już w nim tkwi w zarodzie. Ztąd łatwo zrozumieć, jak zgubnem dla przyszłości dziecka jest narzucanie mu z góry jakiegoś powołania, zawodu, dlatego tylko, że on lepiej w danej chwili popłaca lub odpowiada osobistym naszym pragnieniom. Człowiek bowiem tem jedynie być może, do czego uzdolnienie posiada, całe zaś wychowawcy zadanie polega na tem, by złożone *in potentia* w duszy dziecka zdolności wszechstronnie rozwinąć i doprowadzić je do zupełnej równowagi i harmonii. Do tego zaś dopomagają rozmaite środki nauczania. Myliłby się jednak, ktoby mniemał, że je stosować należy dopiero z chwilą, gdy z dzieckiem formalną rozpoczynamy naukę; konieczność bowiem ich użycia występuje już wtedy, gdy ono mówić zaczyna. Jest to właśnie okres, w którym zdobywa najwięcej wyobrażeń i pamięciowo przyswaja sobie wszystkie nazwy przedmiotów, oraz czynności, które to nazwy najczęściej po swojemu urabia: (lata — lampa, malas — masło, meczy — beczy, od me). Jeżeli więc dbałość o prawidłowe wymawianie w tej dobie jest konieczną, to niemniej ważnem równoczesne kształcenie wyobrażeń dziecka, które od pier-

wszej chwili rozbudzenia się w niem uwagi i zdolności różnicowania zdobywa je z niesłychaną szybkością. Kształcenie to ułatwia tak zwana „Nauka o rzeczach,” która właśnie ze względu, że ją stosujemy do najmłodszych umysłów, wielkiego taktu i umiejętności ze strony wychowawców wymaga.

II.

Proste doświadczenie uczy, że działalność władz umysłowych dziecka nie ujawnia się odrazu, lecz w pewnym następstwie. Czteroletnie dziecko przyswaja sobie ogrom wyrazów; tymczasem nie pojmuje znaczenia liczby, nie zrozumie najprostszego arytmetycznego działania. Powiastka, która rozśmiesza i zajmuje 14-letniego chłopca, nie zrobi na dziecku siedmioletniem najmniejszego wrażenia. Psychologia też wykryła, iż mniejsza lub większa zdolność umysłu do działania w tym lub innym kierunku zależy wprost od objętości i wagi mózgu, który istotnie w dzieciach do lat 7-iu wykazuje największy przyrost składającej go materji, gdy od 7—14 przyrost ten staje się mniej widocznym, aż w końcu po roku 20-ym ogranicza się jedynie do ciągłej w niej utracanych cząstek odnowy. Zauważono także, iż właśnie w epoce największego przyrostu materji mózgowej umysł najmniej jest zdolny do czynności, wymagających jakiegokolwiek uogólnienia, abstrakcyi, ale że za to w wysokim stopniu posiada siłę plastyczną, zaznaczającą w nim ślady wrażeń przejmowanych od przedmiotów zewnętrznego świata. Z tych

wrażeń powstaje właśnie to, co się wyobrażeniem nazywa. Im ślady te są głębsze, tem wyobrażenie jest trwalsze, plastyczniejsze, zatem więcej dokładne. Później, w miarę powolniejszego przyrostu materji mózgowej, zmniejsza się coraz więcej ilość gromadzonych tym sposobem nabytków, a obok tego i siła plastyki, z jaką te zaznaczają się w umyśle. Natomiast wzmaga się przyrost pojęć, idei. Ztąd owa kolejność w ujawnianiu się różnych władz umysłowych. Jakoż umysł dziecka, zajęty wyłącznie czynnością przyswajania sobie wrażeń i tworzeniem z nich wyobrażeń, nie może starczyć na czynności innego rodzaju. To też łatwo zrozumieć, jak ważnym jest ten okres w rozwoju duchowym człowieka. W nim on zdobywa największą sumę wyobrażeń, z jakich w dalszem życiu tworzy pojęcia i sądy. Tymczasem na tę epokę gromadzenia materiału myślowego najmniej zwracamy w wychowaniu uwagi, bynajmniej nie troszcząc się o to, w jaki sposób dziecko wyobrażenia zdobywa. A przecież ubogacenie niemni umysłu, ich utrwalenie, nadanie im najwyższej plastyki, powinno być najgłówniejszem wychowania zadaniem. Tak np. nie zdajemy sobie sprawy, jaki wpływ na umysł dziecka wywiera gwar uliczny i tłumy, choć widzimy, że do domu powraca odurzony i senne. Zwykle matki cieszą się z tego, że dziecko po spacerze mocno zasypia i bezwątpienia sen jest środkiem nader pokrzepiającym organizm; ale obok tego zachodzi także pytanie, jakie ubytki ponosi mózg dziecka, zużywając swe siły na zwracanie uwagi na tysiące różnorodnych przedmiotów, gdy na żadnym z nich zatrzymać się długo nie może?

Te przedmioty, zmieniające się co chwila, nie mogą w umyśle trwałych śladów zaznaczyć. Powstaje w nim przeto zamęt, coś takiego, co jedynie daje się porównać do płyty szklanej, na której fotograf utrwalił niesforne w czasie zdejmowania zachowującą się grupę. Wszystko na niej przedstawia się zamazane, bez wyrazistości, bez rysów. Rzecz naturalna, iż jeżeli dziecko, ciągle w otoczeniu tłumem przebywa, umysł jego traci najprzód zdolność zatrzymywania dłuższej na przedmiotach uwagi, a obok tego siłę uplastyczniania wrażeń, z których jedno zacierają się drugim, tak, iż w końcu zamiast wyobrażeń jasnych, dokładnych, zachowuje tylko mgliste kształty przedmiotów bez ich rzeczywistej wartości. Podobny skutek, lubo w mniejszym stopniu, druga ostateczność sprowadza, mianowicie zbyt jednostajne otoczenie. Dziecko, nie znajdując wiele dla swej uwagi nastęrczających się przedmiotów, zdobywa tem samem zbyt szczupłą liczbę wyobrażeń. Wprawdzie wrażenia od nich płynące, powtarzając się ciągle, odzwierciadlają się z całą wyrazistością w umyśle, ale same przedmioty, nie obudzając w końcu zajęcia, sprowadzają nudę i zabijają w dziecku wrodzoną mu żywość umysłu. Jeżeli teraz zauważymy, iż dziecko w pierwszych latach swojego życia największą sumę wyobrażeń przejmuję; że w późniejszym wieku jego mózg traci uplastyczniającą ich siłę; że nadto od ich wyrazistości, jakości i ilości zależy ogół jego wyobrażenia o świecie, to pojmiemy, iż brak w nich dokładności lub ich ubóstwo stanowi prawdziwe kalektwo umysłowe, gdyż one są najgłówniejszą podwaliną późniejszej działalności umysłu, tak, iż bez

nich niepodobna sobie utworzyć o czemkolwiek dokładnego pojęcia. W tem to zaniedbaniu pierwotnego kształcenia wyobrażeń tkwi przyczyna dalszych niepowodzeń w naukach. Tem więcej zaś te braki stoją na zawadzie w prawidłowem myśleniu.

Tym następstwom można jedynie zapobiedz przez umiejętne kształcenie wyobrażeń od chwili, gdy w dziecku zaczynają się objawiać pierwsze świadomości przeblęski. Świadomość ta jest zawsze skutkiem ocknienia się uwagi, a natężenie jej powstaje zawsze w prostym stosunku do zajęcia, jakie w dziecku obudza przedmiot, powodujący wrażenie. Na ciągłym też podtrzymywaniu tego zajęcia polega tajemnica pierwotnego kształcenia wyobrażeń. Jak tylko przedmiot jakiś w oczach dziecka powab utraci, należy go natychmiast innym zastąpić; nie wynika ztąd jednak, by z czasem nie miało wrócić do niego. Tym sposobem powtarzane i odnawiane wrażenia, coraz głębsze w jego umyśle zaznaczać będą ślady. Ztąd tak ważną rolę w wychowaniu odgrywają zabawki: najprzód pobudzają i kształcą uwagę dziecka, następnie przypominają mu przedmioty w świecie rzeczywistym poznane. Dziecię zestawia je z wyobrażeniami, jakie o nich bezpośrednio zdobyło, i bawiąc się sztucznymi okazami krów, koni, psów, tem głębiej ich obraz w swym umyśle utrwała. Jak otaczające je przedmioty dają mu wyobrażenie rzeczy i ich przymiotów, tak znowu domowe zajęcia rodziców i służących wzbogacają jego umysł wyobrażeniem czynności. Wprawdzie srodkowisko, w którem dziecko przebywa, nie zawsze dostarcza ku temu odpowiedniego materiału; dzieci wychowywane np. w mie-

ście, nie mogą znać wielu przedmiotów i zajęć, z którymi, wychowane na wsi, spotykają się na każdym kroku i przeciwnie. Tym brakiem jednak oddawna zaradził Jan Amos Komeński (ur. 1592—1672 r.) Dzieło jego *Orbis sensualium pictus* (Świat zmysłowy w obrazach), w r. 1658 w Norymberdze wydane, namnożyło tyle metod obrazkowych, czyli tak zwanych Malowanek, że z ich pomocą można wyrównać te różnice z łatwością. Zaznajamiają one dziecko nie tylko z przedmiotami, których w swym otoczeniu znaleźć nie mogło, ale nadto pogłębiają wyobrażenia o rzeczach poznanych i nowe ku nim obudzają w niem zajęcie.

Prócz tego, takie wydawnictwa obrazkowe mają jeszcze inne pod względem dydaktycznym znaczenie. Dziecko, poznając wprost z natury przedmioty, zdobywało pierwsze o nich wyobrażenia jedynie w sposób przypadkowy, dorywczy; tymczasem w dobrze ułożonych „Malowanekach“ przedmioty grupują się według rodzajów i gatunków. Tak np. sprzęty domowe gatunkują się na: pokojowe i kuchenne; narzędzia gospodarskie na: rolnicze i ogrodnicze; rzemiosła na: kowalstwo, ślusarstwo, stolarstwo i t. p. Tym sposobem w dorywczco zdobyte wyobrażenia dziecka wprowadza się pewien ład, klasyfikację, bez czego w młodej głowie powstałby chaos. W późniejszym wicku osiąga się to jeszcze skuteczniej, gdy ową metodę unaoczniającą zastosujemy do poznania trzech królestw natury — słowem, gdy mu do ręki damy atlas Historii naturalnej, lub porozwieszamy na ścianach tablice z dokładnym wyobrażeniem zwierząt, roślin i minerałów, zgrupowanych według cech rodzajowych i gatunko-

wych, z podziałami na gromady i rzędy. Rzecz prosta, iż okazy kolorowane mają wyższość nad bezbarwnymi; wypchane zwierzęta, nad wyobrażonemi w atlasie; najpożądańsze zaś są żywe okazy, których jednak dziecku nie zawsze można dostarczyć.

Ztąd to wycieczki letnie na wieś z dziećmi wychowywanemi w mieście przedstawiają nieocenione zarówno pod względem higienicznym, jak i umysłowym korzyści. Już samo prawo przeciwieństwa potęguje wrażenie, płynące od nieznanymi pierwej przedmiotów. Poznając różne rodzaje drzew, zboż, kwiatów wyrosłych na łące, przywyka do dopatrywania podobieństwa i różnic, często w mało widocznych odcieniach. Przypatrując się koźbie, żniwu, oraz innym gospodarskim zajęciom, wzbogaca umysł wyobrażeniami nowych dla siebie czynności; widząc pług, bronę, wóz drabiniasty, zdobywa wyobrażenie celowości. Potrzeba tylko kierownika, któryby umiał następczący się na każdym kroku materyał na korzyść umysłową dziecka wyzyskać; tem więcej starać się należy, by później nie zmarniały nagromadzone tak nabytki. Zapobiedz temu można przez ciągle odświeżanie i pogłębianie wyobrażeń zdobytych. Dziecię, jakkolwiek mu terazniejszość wystarcza, lubi przecież zajmować się tem, co mu kiedyś sprawiało przyjemność. Samo nie jest zdolne żyć wspomnieniami; wszakże opowiadanie ojca lub matki o tem, co widziało, gdzie było, czem się zajmowało, dopomaga jego pamięci. Ono samo dla siebie staje się bohaterem słyszanej opowieści, przypomina sobie różne przygody. wszystkie przedmioty spotykane w czasie spacerów i nanowo

odświeża w duszy dawno odczuwane wrażenia, któreby się zataryły pod wpływem chwili obecnej.

Nie należy jednak zapominać, iż dziecko, gromadząc tak wyobrażenia, jednocześnie także wzbogaca swój słownik odpowiadającymi im wyrazy, że zdobywa materiały, za pomocą którego swoje myśli wyraża. Dotąd ono w stosunku do świata przedmiotowego zachowywało się biernie; obecnie o tem, co z tego świata poznało, wypowiadając swe sądy, zachowuje się czynnie, lubo jeszcze na najniższym stopniu podmiotowości zostaje. Ale właśnie, że na tej drodze stawia pierwsze, niepewne kroki, należy nad niem czuwać, by na manowce nie zeszło. Już stary Rej daje radę wychowawcom, by w tym okresie umysłowego rozwoju nie pozwalali dziecku „lada czego szczebiotać.“ Rejowi głównie szło o to, by je uchronić od nałogu gadulstwa, popisywania się z dowcipem, co zwano „szpaczkiem“ naówczas. Ale jakkolwiek przedwczesnie rozbudzona w dzieciach chęćka popisywania się z dowcipem jast naganną i wstrętną, to przecież nie idzie za tem, by w nich tłumić wrodzony popęd do wypowiedania tego, co czują i myślą. Owszem, jeżeli to tylko jest naturalnym objawem wewnętrznej czynności rozbudzonego umysłu, powinniśmy dziecku pozostawić jaknajwiększą pod tym względem swobodę, gdyż tylko tą drogą możemy wpływać na prostowanie zdobytych przez nie wyobrażeń i kształcenie myśli

iii.

Wypowiadać swe myśli znaczy tyle, co swe sądy ujawiać. Najelementarniejszą czynnością sądzącego umysłu jest przyznawanie przedmiotowi jakiejś własności; od prawidłowego też połączenia podmiotu z orzeczeniem zależy logiczność każdego sądu. Otóż dziecię może wyrażać się nieraz z wielką łatwością, może nawet posiadać zdolność przyswajania sobie od osób otaczających wielu wyrażen i zwrotów, jedynie ludziom dojrzałym właściwych, a pomimo to, w swych sądach, tysiączne błędy popełniać. Wynika to ztąd, iż każde sądzenie jest abstrakcyjnej natury.

Chcąc przyznawać przedmiotowi własności, potrzeba mieć w umyśle cały ich zapas, nagromadzony w kształcie wyobrażeń oderwanych i te do przedmiotu w danej chwili stosować. Tymczasem dotąd dziecko poznawało świat konkretnie; jego wyobrażenia o przedmiotach były raczej fantazmami, niż wyobrażeniami w znaczeniu ściśle logicznem. By umiało w jedną całość łączyć świadomie wszystkie cechy poznanego przedmiotu i własności jego w oderwaniu wystawiać sobie, jako oddzielne wyobrażenie przedmiotu, do tego potrzebuje pewnych nawyków, do

których jego umysł nie zawsze jest zdolny sam z siebie. Wprawdzie już dwuletnie dziecko wie dobrze, iż mleko jest gorące, cukier słodki, biały, że przedmioty którymi się bawi, nie jednakowo są ciężkie i t. d., przecież własności te, o tyle tylko do jego świadomości, nawet w późniejszym wieku dochodzą, o ile na niem przez swe skutki sprawiają przyjemne lub nieprzyjemne wrażenie; inne własności, znajdujące się w przedmiocie, są mu obojętne zupełnie. Zresztą, jakkolwiek dziecko wyróżnia przedmioty, nie zawsze przecież umie sobie zdać sprawę—dlaczego? Przedmiot dla niego jest, bo jest, a jeżeli nawet dokładnie przyznaje mu własności, to pochodzi to ztąd, że je przywykło w nim nierozdzielnie spotykać. Co się od tak poznanego przedmiotu wyróżnia kształtem, barwą, wielkością, to jest innym przedmiotem, którego wyobrażenie wraz z nazwą ma obecne w pamięci. Od podobnego jednak zapatrywania się na świat przedmiotowy trzeba zrobić krok naprzód i przeprowadzić umysł dziecka ze sfery wyobrażeń do sfery pojęć i sądów, co jest nader trudnem zadaniem. W prawdzie natura dopomaga tu wiele i z jej pomocą dziecko nieraz samo tę granicę przekracza, przecież wychowanie powinno z nią współdziałać, jeżeli zdobyte pojęcia o świecie mają być logiczne, jasne i dokładne. Wiadomo, iż chcąc sobie urobić pojęcie, potrzeba najprzód cechy danego przedmiotu porównać z cechami innych przedmiotów tegoż samego rodzaju; dopiero po usunięciu z nich wszystkiego, co jest czasowem i różnem, cechy owe istotne w jedną uogólnioną, myślową całość połączyć. Otóż do wprowadzenia umysłu dziecka na taką drogę najwięcej nadaje się wspo-

mniana wyżej „Nauka o rzeczach“. Celem, jaki przez nią powszechnie starają się osiągnąć, jest kształcenie władz spostrzegawczych, poznanie zjawisk należących do dziedziny nauk przyrodniczych, fizycznych lub rzeczy, mających zastosowanie w życiu codziennym. Za przedmiot wykładu służyć tu może zarówno koń, wielbłąd, kawałek szkła, węgla, kredy, rosa, chleb, stół, jak i inne przedmioty. O każdym można wiele, bardzo wiele powiedzieć, a poznanie ich własności, użytków, sposobów powstawania, wreszcie związków, w jakich z innymi ciałami zostają, przy dostępnym, ożywionym wykładzie, nie tylko może rozszerzyć umysłowy horyzont dziecka, ale zarazem stanowić wyborne przygotowanie do późniejszej systematycznej nauki.

Jakkolwiek podobne wykłady, prowadzące do wykrycia własności, przyczyny i skutków poznanych zjawisk, w wysokim stopniu rozwijają umysł, to jednak sądzilibyśmy, iż właśnie dlatego, że przez nie za wiele celów zakładamy sobie naraz osiągnąć, nie przedstawiają tych korzyści, jakieby pod względem kształcenia myśli należało wychowawcom zapewnić. Ku temu daleko pewniej doprowadzić może nauka o rzeczach, jeżeli za podkład mamy jej logikę elementarną, rozwiniętą na przedmiotach, które w dziecku obudzają zajęcie. Do takiej nauki może każdy przedmiot posłużyć. My za przykład weźmiemy drzewo, jako pojęcie ogólniejszej natury, która zazwyczaj w umyśle dziecka nie dość się jasno przedstawia. Jakoż umie ono każde zwierzę, każdą rzecz, mniej więcej, właściwą nazwą oznaczyć; tymczasem do nazw gatunkowych i rodzajowych drzew nader późno dochodzi. Co gorsza, pomijając niższe stopnie w klasyfika-

cyi tego pojęcia, staje odrazu na wyższym, ogólniejszym i każdy gatunek, czy to w naturze, czy na obrazku, poprostu drzewem nazywa. Takich pojęć, nieraz nie wiadomo kiedy i jak, dziecię bardzo wiele zdobywa; należy je więc prostować, wdrażając jego umysł do prawidłowej klasyfikacyi. Najskuteczniej działać tu można, stawiając dziecię wobec żywej natury i rozpoczynając kształcenie jego pojęć od przedmiotu obudzającego żywszy interes, by tem dłużej zatrzymać na nim jego uwagę i tem skuteczniej dopomagać mu do objęcia i utrwalenia w umyśle wszystkich jego własności. Przypuśćmy, iż wchodząc z dzieckiem w las, między innymi drzewami spotykamy młodą brzoźkę na wstępie. Jej pień biały, wysmukły, jej powiewne, zwieszające się gałęzie, mimowoli nas pociągają swemi estetycznymi kształtami. Czy znasz to drzewo?—pytamy dziecka. To młoda brzoza. Patrz, jak białą ma korę na sobie, jak miękką i gładką w dotknięciu, niby papier listowy, a wpoprzek rysują się na niej prawidłowe, równoległe idące zielone prążki. Kora ta, oderwana od drzewa, daje się dzielić na bardzo cieniutkie płatki, ułożone warstewkami jeden na drugim; możesz się o tem przekonać, gdy nożem natniemy jej wierzchnią powłokę. Pierwsza warstwa na niej cienka, niby najdelikatniejsza angielska bibułka; po niej następuje druga, zielonawej barwy, i tak dalej, dopóki nie dobierzemy się do miazgi, czyli soku zgęszczonego, a oddzielającego korę od drzewa. Powiedz, czy zawsze na brzozie tak gładką korę widzimy? Dziecko prawdopodobnie odpowie, że tego nie wie, ale właśnie to wyznanie, może być punktem wyjścia

dla nas do dalszej obserwacji. Gdy kto czego nie wie, powinien dowodnie o tem się przekonać. Czy nie masz sposobu sprawdzenia? Rozpatrz się tylko dokoła, może brzoź więcej odnajdziesz? Jakoż dziecko spostrzeżga inne tego drzewa okazy; a więc może je naprzód policzyć, następnie wybrać brzozę, która z pierwszą pod względem pokrycia pnia w największem przeciwieństwie zostaje. Jakież w nich uderzają różnice? Oto brzoza, wzięta do porównania, jest o wiele grubsza, rozroślejsza, wyższa, niż pierwsza; kora też na niej gruba, popękana, miejscami tylko biaława, żłobi się, zwłaszcza ku dołowi, w głębokie, nieregularne bruzdy ciemno-brunatnego koloru. Jaka być może tego przyczyna? Nie inna, jak nagromadzenie się warstw wewnętrznych z latami i rozsadzenie powierzchni kory zewnętrznej wskutek rozrośnięcia się drzewa. Było mu ciasno w sukience, jaką nosiło za młodu; więc ją drze na sobie, poprzestając dla swej wygody na odzieży, jaka się wytwarza pod zewnętrzną stwardniałą jej skorupą.

Tu można dziecku nadmienić, że część drzewa, którą na uwagę bierzemy, pniem się nazywa; że z kory, pokrywającej go, otrzymują dziegieć, rodzaj oleju drzewnego, który służy do wyprawy skór w Rosyi, juchtowemi zwanych; że nadto lud z niej wyrabia tabakierki i t. p. O tem, że z jej nacięciem na wiosnę wypływa sok obficie, zwany oskołą, byłoby mówić zawcześnie. Zjawisko to zostaje w związku z ogólnymi fizyologicznymi własnościami drzewa, jako istoty organicznej; jego więc zrozumienie wymagałoby wielu wiadomości przedwstępnych, których na razie dziecku dać nie można, lepiej więc o niem za-

milczeć, pozostawiając jego wyjaśnienie na później. To, co dotąd poznało, wystarczy, by na brzozie zatrzymać dłużej jego uwagę. Teraz należy przejść do korony drzewa, złożonej z gałęzi, gałązek i liści. Wogóle jasno-zielony ich kolor nadaje brzozie wygląd wesoly; z gałązek jej wyrabiają nietylko takie, jak miotła, narzędzia, ale młodych, zielonych brzózek, wprawdzie z wielką szkodą lasów, używają jeszcze po wsiach i miastach do umajania mieszkań i kościołów w uroczystość Zielonych Świątek, oraz w Boże Ciało do strojenia ołtarzy. Nadto liście brzozy, mające kształt sercowaty, smak gorzki, pewną lepkość i zapach balsamiczny, są ulubionym dla kóz i owiec pokarmem. Wprzód jednak niżeli liściem, brzoza na wiosnę okrywa się tak zwanymi baškami albo kotkami; mają one kształt podłużny, zwieszają się na dół i rozkwitają, wydając później nasienie. Ale jestże to cała już brzoza, jak ją nad powierzchnią ziemi widzimy? Bynajmniej. Ona głęboko w ziemię zapuściła korzenie, inaczej powaliłby się musiała. Przecież o funkcji, jaką korzenie odbywają w karmieniu rośliny, równie tu mówić nie pora, jak również o tej, jaką liście w jej oddychaniu spełniają. Obecnie wystarczy, że dziecko główne składowe części brzozy, jak korzeń, pień i koronę, poznało. Gdy nadto dodamy wiadomość o innych jeszcze pożytkach, jakie z brzozy otrzymujemy, mianowicie, iż drzewo jej twarde, wybornie nadaje się do wyrabiania kół wozowych, siodła i na opał — wtedy dojdziemy z dzieckiem do jasnego i świadomie zdobytego wyobrażenia o zewnętrznych własnościach brzozy, jako pojedynczego przedmiotu. Wyobrażenie to stanie się za-

sadą do dalszych porównań i wyróżniań. A naprzód wypada zacząć od różnic, jakie się dadzą wykryć między typami objętymi obrębem pojęcia: brzoza. Jeżeli podobnych typów niepodobna zawsze okazać dziecku w naturze, to w każdym razie może je zastąpić rysunek. Układ gałęzi i gałązek, mniej lub więcej owisty, uwidoczní różnicę. Brzoza o gałązkach bardziej w górę podanych, będzie to brzoza pospolita, która zadrzewia wszystkie lasy u nas i na dalekiej północy; brzoza, zwieszająca się gałązkami ku ziemi, to brzoza płacząca, która ocienia groby na cmentarzach i zdobi parki i ogrody. I oto dziecko w swym umysłowym rozwoju robi krok nader stanowczy: zdobywa pojęcie gatunku, odnośnie do ogólniejszego pojęcia: „brzoza,” choćbyśmy mu nie mówili o innych brzoź gatunkach, jak np. omszonej, karłowatej, krzewiastej i t. d.

Obecnie wszakże nader ważne nasuwa się pytanie: czy należy zatrzymać się czas jakiś na zdobytym pojęciu gatunku i to stosować do znanych już dziecku, ale należących do innej sfery przedmiotów, czy też od brzozy przejść w sferę wyższej abstrakcyi drogą dalszych porównań, lecz z przedmiotami tegoż samego rodzaju? Za pierwszym przemawiają korzyści, jakie moglibyśmy osiągnąć przez podporządkowanie pojęć szczegółowych, odnoszących się do wielu znanych już dziecku przedmiotów, pojęciom wyższym, ogólniejszej natury; za drugim względem logicznego następstwa. Że jednak w nauce o rzeczach, mającej na celu kształcenie myśli, idzie głównie o konsekwentne przeprowadzenie umysłu dziecka przez wszystkie stopnie logicznego pojęcia, przeto, bez wzglę-

du na korzyści, jakie pierwsza z tych dróg może dla niego przedstawiać, jak na teraz, bezwarunkowo tylko tej ostatniej trzymać się nam wypada. Jeżeli do coraz wyższych pojęć dochodzimy tylko drogą różnicowania, należałoby porównać brzozę z przedmiotem tegoż samego, co i ona, rodzaju, ale wykazującym z nią wręcz przeciwne własności. Takim przedmiotem może być dąb, jako przeciwstawienie trwałości i siły z powiewną naturą brzozy. Cóż mają z sobą wspólne? Dziecko, niewdrożone jeszcze do abstrakcyjnych porównań, może znów nie dać zadawalającej odpowiedzi na razie; trzeba mu więc dopomódz. Poznało brzozę, wie, z ilu części, jako całość, się składa, niech więc ten podział zastosuje do dębu. Jakoż wyrósł on nad ziemię pniem grubym, potężnym, który ze względu na swą objętość i wielkość, musiał głęboko zapuścić w nią korzenie. Pień ten u góry rozdzielił się w równie potężne rozsochate konary, które znów rozrosłe w gałęzie i gałązki, obszerną utworzyły koronę. Trzy więc części składowe: korzeń, pień i korona zarówno brzozie, jak i dębowi, są wspólne, a pomimo to jakże wielkie pomiędzy nimi wykazują się różnice! Bo najprzód ów pień dębu, jakkolwiek go również popękana kora pokrywa, jest przecież szaro-brunatny i mchem siwym porośnięty; te gałęzie nadto nie idą, jak u brzozy, w górę, by się potem ku dołowi gałązkami opuścić, ale rozrastają się wszerek, jak gdyby chciały zdobyć coraz więcej przestworu. Co do liści zaś, jakkolwiek swą ciemno-zieloną barwą niewiele się różnią od brzozy, kształt ich przecież, wycinany w kłapy, ku końcowi szerszy, owalny, stanowczo się wyróżnia od jej listków sercowato

wyciętych. Wprawdzie na wiosnę korona dębu okrywa się, równie jak brzoza, kotkami, ale gdy ta wydaje nasiona, dające się łatwo wiatrom unosić, na dębie pozostają z nich owoce w kształcie orzeszka stożkowej formy, pokrytego lśniącą łupinką, osadzonego w szarej, chropowatej miseczce, a zwanego żołądzą. Pożytki też, jakie otrzymujemy z dębu, są daleko rozleglejsze, niż z brzozy. Naprzód dąb pospolity, najcenniejsza naszych lasów ozdoba, daje drzewo budulcowe wielkiej trwałości, które w wodzie twarzenie; ztąd używają go na okręty, oraz przy budowie mostów na pale. Kora jego jest nader cennym przedmiotem w garbarstwie. Z żołądzy upalanej przygotowują rodzaj pożywnej kawy dla dzieci; jest ona także pokarmem trzody chlewnej. Na liściach dębu tworzą się niekiedy kuliste narośle, dębiami zwane. Powstają one wskutek nakłócia liści przez galsówkę, owad podobny do osy, który tu jaja swe składa; tych narośli używają do wyrabiania atramentu. Narośle te jeszcze obficie tworzą się na dębie rosnącym w Afryce, że zaś z nich otrzymują farbę czarną, ztąd i dąb ten nazywa się farbierskim. Również na południu Europy znajduje się dąb inny, z którego kory gąbczastej wyrabiają korki do zatykania butelek i dlatego też nazywa się korkowym. Jak widzimy więc i dęby mają szczególne własności, które stanowią między niemi różnicę. Ale w takim razie, czemuż są względem siebie i ów dąb pospolity i farbierski i korkowy? Rozumie się, iż tem samem, czem była brzoza pospolita i płacząca, gatunkami jednego i tego samego drzewa. Jeżeli jednak gatunki między sobą wyróżniają się pewnymi odrębnymi cechami, to róż-

źnice te jeszcze w wyższym stopniu potęgują się pomiędzy brzozą a dębem. Co jest pierwszej własnością, tego nie spotykamy w drugim i odwrotnie. Gdyby cech tak odrębnych nie miały, nie moglibyśmy ich odróżnić od siebie. Brzoza i dąb byłyby jednym i tym samym przedmiotem, lub, co najwyżej, gatunkiem jednego drzewa. Tymczasem odmienne ich własności sprawiają, że każde z nich jest tem, czem jest: dąb dębem, brzoza brzożą. Podobne porównania łatwo robić między brzożą i dębem z jednej strony, a grabem, bukiem, jarzębiną, topolą, lipą, gruszą, jabłonią i t. d. z drugiej. Na tym punkcie porównań można się nawet dłużej zatrzymać, a różnice, potęgujące się do nieskończoności, coraz dotykalsiej będą wykazywać indywidualność każdego drzewa.

Ale czy pomimo to nic niema pomiędzy niemi wspólnego?

Owszem, niech je tylko dziecko porówna wszystkie z sobą, a znów wykaże się, że pomimo całej ich odrębności, niepodobna im pewnych cech wspólnych, powtarzających się w nich stale, odmówić. Temi zaś są: korzeń, pień i korona. Jakież więc mają te wspólne cechy znaczenie? Oto pokazują, że jakkolwiek drzewa brane pod uwagę stanowczo wyróżniają się od siebie, to jednak mają pewne wspólne znamiona, które świadczą, iż są rozmaitemi drzew rodzajami. Tak więc obok poprzednio zdobytego pojęcia gatunku występuje drugie pojęcie: rodzaju. Ono jest ogólniejsze, wyższe, gdyż w swym obrębie, niby w kole, obejmuje wszystkie bez wyjątku podporządkowane sobie gatunki i pozostaje do nich w takim stosunku, jak matka do dzieci. Jest to nowy krok wa-

żny w umysłowym dziecka rozwoju; pojęcia bowiem gatunku i rodzaju często nawet dorośli nie umieją ściśle wyróżniać. Tymczasem, opierając się na wykrytej cesze rodzajowej, jako logicznej zasadzie, dziecko będzie już w stanie w przybliżeniu określić, czym jest brzoza, dąb, grab i t. d., a sądy jego tylko w następującej formie mogą się wyrazić: Brzoza jest rodzajem drzewa, dąb jest rodzajem drzewa, grab jest rodzajem drzewa i t. d.

Te sądy wszakże, jakkolwiek logiczne, nie mają należytej ścisłości. Pomijając już różnice, zachodzące pomiędzy temi drzewami, o jakich dziecko dowie się później, ucząc się systematycznie botaniki, mianowicie, iż jedne z nich należą do gromady kotkowatych, inne do różowatych i t. d., to jeszcze nie zwróciliśmy dotąd jego uwagi na jedną cechę im wspólną, która w sądzie powinna bliżej ich rodzaj określić. Być może, iż po głębszem zastanowieniu się, dziecko ją samo wykryje. Wszak zna już cechy wspólne dotąd poznanych drzew: korzeń, pień i korona u wszystkich bez wyjątku się spotyka. Jeżeli jednak, pomimo to, cechy tej wykryć nie zdoła, niech się zastanowi, czy która z tych części nie podlega widocznej, stosownie do pór roku, odmianie. Przy tej wskazówce dziecko nawet mniej inteligentne wpadnie chyba na domysł, że się to tyczy korony. Jakoż z jesienią i na zimę traci ona najpiękniejszą w liściach ozdobę. A więc do owych cech wspólnych jeszcze liście dodać należy. Czy jednak wszystkim wogóle drzewom są one właściwe? Dziecko zna wigilijną choinkę; ona w jego wspomnieniach tysiącem blasków jaśnieje; wiąże się z chwilami najżywszego upojenia

i radości; stanowi przeto najwłaściwsze ogniwo pomiędzy już zdobytymi, a mającem się zdobyć przez nie wyższem pojęciem. A naprzód, czy wśród drzew znajdujących się w lesie, niema kształtem do niej podobnych? Trudno przypuścić, by wśród nich nie znajdowała się sosna, świerk i tym podobne; czy więc i one mają liście? Jeżeli dziecię o liściu nie wyrobiło sobie dotąd jasnego pojęcia, może dać twierdzącą odpowiedź. Przecież łatwo wywieść je z błędu, skoro mamy mu poznać dotykalnie między pokryciem sosny a innych drzew różnicę; wystarczy do tego, gdy je dotkniemy zerwaną z sosny gałązką, wtedy samo określi otrzymane ztąd wrażenie. Bezwątpienia powie, iż doznało podobnego do ukłócia igły lub szpilki wrażenia. Możemy mu też powiedzieć, iż znalazło właściwą nazwę na oznaczenie tego, co dotąd liściem być mniemało. Podobne pokrycie do korony sosny ma świerk, jodła, modrzew, z którymi teraz warto dziecko bliżej zapoznać. Niech między niemi dopatruje różnic, podobieństw, jak ich dopatrywało między brzozą i dębem, oraz innemi liściastymi drzewami. Tym sposobem coraz głębiej i wyraziściej uplastyczniają się w jego umyśle drzew iglastych i liściastych rodzaje. Z wykryciem tej nowej cechy, rozszerzającej znacznie obręb rodzajowego pojęcia drzew, może już teraz o każdym z nich wypowiedzieć sąd dokładny i ścisły. A więc: brzoza, dąb, grab, lipa, są rodzajami drzew liściastych; sosna, świerk, jodła są drzew iglastych rodzajem.

Jakkolwiek dziecię w kształceniu pojęć znaczną przebyło już drogę, przecież mu jeszcze wiele do przebieżenia zostaje, by dojsć choćby nawet do tego pun-

ktu, do którego siły jego umysłu pozwalają mu zmierzać obecnie. Jakoż wiemy, iż początkiem tej drogi było niedokładne, a nawet fałszywe wyobrażenie drzewa, którem oznaczało bez wyjątku każdy jego gatunek i rodzaj. Przecież na tem pierwotnem stanowisku, wobec nowo zdobytych pojęć, dziecię pozostać nie może. Już ono chyba zrozumie, że jeżeli pojęcie drzewa liściastego z jednej, a pojęcie drzewa iglastego z drugiej strony, są ogólniejszej natury, niż pojęcie jakiegoś osobnego, a w ich obrębie mieszczącego się rodzaju, to tembardziej ogólniejszej natury musi być samo pojęcie drzewa, jako obejmującego w swym obrębie nietylko obie te grupy, ale i wszystkie bez wyjątku zarówno drzew liściastych, jak i iglastych rodzaje i gatunki.

A więc cóż to jest drzewo? Dotąd, wykrywając różne własności drzewa, trzymaliśmy się drogi porównań, zestawiając jeden rodzaj z innymi drzew rodzajami, ale nie badaliśmy jeszcze każdego z nich w czasie. Otóż, z zajęciem tego nowego stanowiska, możemy dziecku przypomnieć, iż z biegiem lat drzewo podlega ustawicznej przemianie; przedewszystkiem ono rośnie, przechodzi wszystkie stopnie naturalnego rozwoju. Przecież wzrost, jako nowowykryta cecha, nietylko jest drzewa własnością. Ona jest wspólną wszystkim krzewom, ziołom, trawom i mchom, słowem, całemu królestwu roślin. A więc drzewo, według tej cechy pojęte, jest niczem innym, jak jednym roślinnym rodzajem, czyli, krócej mówiąc, rośliną.

Ta nowowykryta cecha daje nam możliwość zaznajomienia dziecka z innymi własnościami drzewa, jako rośliny. Wszystko, co rośnie, rozwija się, musi

mieć inną naturę niż np. kamień, który dopóki pozostaje w pierwotnym swoim składzie, jest zawsze tem, czem jest, choćby w najdrobniejszej cząsteczce. Tymczasem do wyobrażenia wzrostu przywiązujemy nieodłączne wyobrażenie życia; każda też roślina, zatem i drzewo, jest żyjącą istotą; to, co żyje, musi odbywać pewne działania, żyjącej istocie właściwe. Obecnie też można powiedzieć już dziecku o dwóch najważniejszych funkcjach roślin: o oddychaniu i karmieniu. Idzie tylko o to, by nie wprowadzać jego umysłu w sferę pojęć, do których uprzednio nie zostało przygotowane. Mówić z niem o tlenie, kwasie węglowym, byłoby zawcześnie; musielibyśmy bowiem rozpocząć rzecz o składzie chemicznym powietrza, węgla i licznych jego związkach, a to za dalekoby nas od wytkniętego cełu odwiodło, mogłoby zresztą mieć ten skutek, iż dziecko straciłoby w tej nowej wycieczce cały wątek logiczny, którego przecież nie powinno sobie przerywać. Tu dość powiedzieć, że drzewo, podobnie jak ludzie i zwierzęta, oddycha; ale kiedy te w każdej chwili, wdychając w płuca powietrze, zatrzymują z niego cząstki podtrzymujące w nich życie, a oddają części zepsute i do życia niezdatne, to rośliny przez cały dzień wydychają z siebie parami te właśnie części powietrza, które i człowiekowi i zwierzętom są konieczne do życia potrzebne; w nocy zaś ich wyziewy mają takie własności, jak np. swąd dobywający się z przedwcześnie zatkanego pieca po napaleniu, zatem dla istot żyjących szkodliwe. Ztąd też w sypialniach nie należy utrzymywać roślin doniczkowych, czyli tak zwanych kwiatków.

Co do karmienia ich, to również, nie mówiąc

ani o komórkowatej, ani naczynnej tkance w roślinach, gdyż i o nich dziecko dowie się w czasie właściwym, wystarczy, gdy powiemy, iż korzeń nie tylko im służy do utwierdzenia się w ziemi lub wodzie, ale że nadto jest przyrządem, za pomocą którego głównie czerpią z ziemi potrzebną im do życia wilgoć, która, przemieniona na sok roślinny, wszystkie ich części zasila. Te wiadomości, udzielone dziecku w sposób elementarny, przystępny, nie zmuszając jego umysłu do zbaczania na stronę, dadzą mu przybliżone pojęcie o istocie rośliny. Co najwięcej, można mu teraz powiedzieć o dobywaniu soku z brzozy na wiosnę przez głębokie nacięcie jej kory, nadmieniając, iż tym sposobem można drzewo pozbawić życia. Przecież sąd, jaki sformułowaliśmy o drzewie, na podstawie nowowykrytej cechy, nie jest jeszcze w zupełności dokładny. Drzewo jest rośliną, to prawda; ale drzewo nie jest ani krzewem, ani zieleńcem, ani trawą, ani mchem, ani grzybem, pomimo, że cecha wzrostu, zatem i życia, jest każdemu z nich wspólna. Proste jednak porównanie może przekonać, iż każda z tych grup, obejmując nieskończoną ilość gatunków i rodzajów, wyróżnia je znów od innych właściwymi sobie, a wręcz przeciwnymi cechami. Świerk i jałowiec naprzykład, jakkolwiek przedstawiają wiele podobieństw, nie mogą być przecieżbrane za jedno. Wprawdzie korony co do kształtów mają zbliżone, ale korona jałowcu najczęściej bezpośrednio styka się z korzeniami, kiedy tymczasem korona świerku osadzona jest na pniu wysmukłym, strzelistym. Taż sama różnica wykaże się z porównania drzew i krzewów innych rodzajów, np. gra-

bu i wilczego łyka, wierzby, wikliny i t. p. Tem więcej przeto wyróżnia się każde drzewo od wszystkich rodzajów ziół i traw, z których każde ma wprawdzie łodygę i źdźbło, mające niby pewne co do kształtu z pniem podobieństwo, gdyż nieraz, pędząc w górę z korzenia, rozramieniają się, pokrywają liściem i wiechą; ale cóż, kiedy to źdźbło i łodyga zaledwie przez rok istnieją, by potem znów na wiosnę odrodzić się z korzenia lub nasion opadłych na ziemię, gdy tymczasem pień drzewny liczy nieraz całe stulecia swego istnienia. A cóż mchy dopiero!... Toż to za ledwie dziecinne pierwotnej natury o drzewach i lasach marzenie. Tak więc pień jest wyłączną drzewa własnością, on stanowi istotną jego cechę gatunkową, odnośnie do innych rodzajów roślin, zatem i powyższy sąd: „drzewo jest rośliną” potrzeba oznaczyć tą cechą i powiedzieć: drzewo jest rośliną, pień mającą. Tym sposobem, wspinając się na coraz wyższe szczeble pojęcia, doszliśmy od zwykłego, pospolitego wyobrażenia *drzewo*, które było punktem naszego wyjścia, do ściśle logicznego o niem pojęcia, przywracającego mu w tej klasyfikacji właściwe miejsce i pozwalającego nam najdokładniej określić jego istotę. Czy jednak mamy dziecko tą drogą naprowadzić na coraz wyższe szczeble abstrakcji? wykryć z niem cechę gatunkową rośliny, jako pojęcia podporządkowanego pojęciu: istota organiczna, by znowu, wykrywszy w niej cechę rodzajową, przyjść do najogólniejszego, najabstrakcyjniejszego pojęcia: istota?... Chyba nie. Pojęcie istoty organicznej wymaga uprzedniego poznania wielu zjawisk i to nader złożonej natury. Bez anatomii i fizyologii roślinnej,

bez odpowiednich wiadomości z fizyki i chemii, niepodobna byłoby dziecku dokładnie rzeczy całej wyłożyć, a zresztą choćbyśmy ją i wyłożyli, to ono, ze względu na swe umysłowe rozwinięcie, nie byłoby w stanie tego sobie dobrze przyswoić. Wszak mieliśmy tylko na celu prostowanie jego pojęć i sądów, odnoszących się do już poznanych przedmiotów. Dokonawszy tego z pojęciem: drzewo, przejdźmy do podobnej klasyfikacji innych pojęć, jak: zwierzę, człowiek, budynek, sprzęt, słowem do wszystkiego, co treść dotychczasowej jego wiedzy stanowi. Nie przekraczając widnokregu dziecka, znajdziemy aż nadto wiele takich przedmiotów, za wiele nawet, by wszystkie między rokiem 5-ym a 7-ym należyte ukłasyfikować i wy-czerpać.

Streszczając teraz, cośmy powiedzieli powyżej, przypominamy, iż do utworzenia każdego logicznego pojęcia i sądu potrzeba przedewszystkiem zasady, i że do tej dochodzimy drogą dopatrywania podobieństwa i różnicowania. Pierwsze prowadzi nas do oznaczenia cechy istotnej danego przedmiotu, wspólnej z innymi przedmiotami tegoż samego rodzaju, a która go bezpośrednio wiąże ze sferą wyższego, ogólniejszego pojęcia; drugie do oznaczenia, czym jest przedmiot sam w sobie, zatem do wykrycia cechy gatunkowej, która go podporządkuje tamtemu, ogólniejszemu pojęciu. Ztąd dwie te cechy: rodzajowa i gatunkowa, muszą występować w każdym sądzie logicznym. Gdy mówimy: brzoza jest rodzajem drzewa liściastego, przyznajemy przedmiotowi brzoza najprzód cechę rodzajową, wyższą, objętą pojęciem ogólnem—drzewo (gdyż mógłby kto mniemać, że jest np.

krzewem), oraz cechę gatunkową: liściaste, podporządkowaną tamtemu, a określającą, do jakich z dwóch grup roślin, liściastych, czy iglastych, owa brzoza należy. Takie cechy, stanowiące zasadę każdego pojęcia i sądu, nazywają się istotnymi, bez nich bowiem przedmiot istnieć nie może, wszelkie zaś inne przypadkami, jako wspólne bardzo wielu innym przedmiotom. Tak np. kwiat, liście, owoc, nie stanowią cech istotnych drzewa, albowiem może być nimi okryte lub przeciwnie; nie stanowi ich także korona, gdyż możemy ją odjąć wierzbie, a pomimo to istota drzewa naruszoną w niej nie będzie—pozostanie drzewem żyjącem. Tymczasem odejmijmy drzewu pień, stanowiący przedłużenie korzenia, lub warunki powodujące wzrost, a drzewo żywot zakończy. Na wyróżnieniu też cech istotnych od przypadkowych polega główna czynność umysłu, tworzącego pojęcia i sądy.

Przecież niedość jest rozwijać je i kształcić w wychowawcu przez systematycznie prowadzoną z nim „Naukę o rzeczach”—musimy jeszcze nad temi jego wyobrażeniami, pojęciami i sądami, rozciągnąć ścisłą kontrolę, by je nie tylko utrwalac i pogłębiać, lecz i prostować, w razie zbroceń możliwych. Tym sposobem można wypróbować wartość wiedzy, przez dziecko z tego źródła zdobytej, oraz przekonać się o stopniowem rozwijaniu się jego umysłu. Są to rzeczy powszechnie znane, ale zastosowanie ich w praktyce wielkiego taktu i doświadczenia wymaga. Nie dość bowiem ściśle określone pytanie, może łatwo ucznia zbić z toru i wywołać odpowiedź wprost oczekiwanej przeciwną. Inne też wymagania stosow-

wane być muszą do odpowiedzi, w których dziecko zdaje sprawę z tego, co poznało z opowiadań, wyjaśnień i czytania, a inne, gdy w nich owe sądy na własnych spostrzeżeniach opiera. Również innej metody trzymać się musimy z jednym, a innej z wielu uczniami. W każdym razie nie należy poprzestawać na odpowiedzi w formie gołosłownego twierdzenia lub przeczenia, gdyż tym sposobem dogadzalibyśmy tylko lenistwu umysłowemu dziecka i rozminęli się z głównym zadaniem, polegającym na stopniowym rozwijaniu i wzmacnianiu sił umysłowych wychowawca. Odpowiedzi winny być uzasadniane i, o ile stać na to dziecko — logiczne. Tylko tak przygotowany umysł może z nauk formalnych istotnie odnieść korzyści. Rozpoczęcie ich z rokiem 7-ym skończonym będzie tylko naturalnym przejściem od wyobrażeń i pojęć, przy „Nauce o rzeczach” zdobywanych konkretnie, do urabiania ich z materiału, jaki każda nauka obejmuje swoim zakresem.

IV.

Nauki, stanowiące przedmiot t. zw. *nauczania średniego*, są znowu tylko przygotowaniem do zdobycia wiedzy, którą daje uniwersytet, politechnika, oraz inne wyższe zakłady.

Nauczanie średnie powinno mieć na oku trzy bezpośrednie cele: 1. Kształcenie ciała, 2. Kształcenie umysłu i 3. Kształcenie woli.

1. *Kształcenie ciała* obejmuje: A. Rozwijanie sił fizycznych. Jako środki: gimnastyka, konna jazda, nauka pływania, łyżwiarstwo, taniec, fechtunek. B. Rozwijanie zręczności. Jako środki: rysunek, nauka pisania, roboty ręczne; dla chłopców: wycinanie z drzewa (Laubsäge), introligatorstwo, tokarstwo; dla dziewcząt: robótki na drutach, szycie, koronkarstwo.

2. *Kształcenie umysłu*. A. Nauki formy, a) języki: ojczysty, nowożytne, starożytne, b) matematyka: arytmetyka, algebra, geometria, logika. B. Nauki treści opisowej: a) nauki przyrodnicze, geografia, b) doświadczalne: fizyka, chemia, geografia matematyczna. C. Nauki etyczne: religia, dzieje, literatura i jej historia.

3. *Kształcenie woli*, czyli wyrobienie charakteru. Środkami do tego: a) przykład domowy, czyli ideały rodzinne, b) przyzwyczajenia, c) budzenie poczucia obowiązku, d) hartowanie woli przez pokonywanie złych skłonności i trudności w nauce, e) ideały etyczne.

Co do 1 go. Samo z siebie wynika, że pod względem kształcenia ciała dziecko nie może być zaniedbane, nawet w pierwszym, niepłodnym (niemowlęcym) okresie. Potrzeba ruchów swobodnych jest dla niego warunkiem zdrowia i prawidłowego fizycznego rozwoju. Aż do 7-go roku życia wystarcza: bieganie, piłka, skakanie przez sznur lub obręcz, wreszcie różne gry na otwartym powietrzu. Wcześniejsze rozpoczęcie właściwej gimnastyki, choćby tylko ograniczone do ruchów kończyn górnych i dolnych, może być dla dziecka w wielu razach szkodliwym. Bez porady też doświadczonego lekarza do podobnych ćwiczeń przystępować nie można. Trudno bowiem przewidzieć, czy dziecko niema jakiej wady organicznej ukrytej, której rozwój, wskutek nadmiernego rozszerzania przy ćwiczeniach klatki piersiowej, można niebacznie przyspieszyć.

Od chwili jednak, gdy z rozpoczętym ósmym rokiem życia, przez ruchy swobodne, dziecko dostatecznie rozwinie swe mięśnie i mięśnie, gimnastyka wobec rozpoczętej nauki książkowej staje się niemal koniecznością, jako środek mający utrzymać równowagę pomiędzy jego umysłowemi a fizycznymi siłami. Przecież i w tym okresie należy być z ćwiczeniami gimnastycznymi ostrożnym; wymagające bowiem nadmiernego wysiłku, zamiast wzmocnić, osła-

biają organizm. Właściwie do lat 12, jedynie gimnastyka szwedzka, bez szkody dla zdrowia, zastosować się daje. Wszelkie turnlaufy, młynki (obrót całym ciałem na drążkach, umocowanych poziomo) i tym podobne łamańce, po za tę porę wieku usunięte być winny.

O znaczeniu jazdy konnej mówić byłoby zbyt cieżko: oprócz wyrabiania siły, zręczności, nadaje ona nadto estetyczny układ całej postaci. Nigdy zaś dosyć nie można zalecać nauki pływania, która, oprócz gimnastycznego, ma jeszcze praktyczne, a nader doniosłe znaczenie. Iluż to ludzi, wskutek braku tej umiejętności straciło życie, ilu dzielnych pływaków ocaliło innych od śmierci!

Po zajęciach, mających na celu rozwój sił fizycznych wogóle, najważniejszym zadaniem jest wykształcenie ręki, pierwszym zaś środkiem wiodącym do tego—nauka rysunku. Dziecko, czując potrzebę działania, okazuje od najpierwszych lat nieprzeparty popęd do użycia węgla, kredy lub ołówka. Zaledwie go w rączce utrzymać zdoła, już kreśli na nim różne zygzaki, wierząc, iż odtwarza otaczające je przedmioty. Z tego też popędu wrodzonego Dydaktyka powinna właściwą korzyść wyciągnąć, a przedewszystkiem zajęciom tym nadać umiejętny kierunek. Nie tylko urabiają one rękę, ale kształcą oko i wdrażają do zatrzymania przez czas dłuższy uwagi na jednym przedmiocie.

Dziecko może jednak łatwo do tych zajęć się zrazić i jak każdą zabawkę zarzucić, jeśli, pozostawione bez odpowiednich wskazówek, przekona się, iż samo niczego dokonać nie zdoła. Temu zapobie-

ga „Metoda Fröbela,” oraz w jej duchu wydawane wzorki rysunków, na kratkowanym papierze. Przeważnie, dziecko powinno nabywać wprawy w kreśleniu ołówkiem linii pionowych, w kierunku przez kratki wskazanym, powiększając stopniowo ich długość, według wysokości kwadratów, to w górę, to na dół, łącząc dolne linie z górnymi i wytwarzając rozmaite z tych połączeń grupy, które, oprócz kształcenia uwagi i ręki, dają wyobrażenie stosunków i proporcji, a obok tego przynoszą zadowolenie dziecku, iż może samo czegoś dokonać. Podobne ćwiczenie należy następnie z liniami poziomymi rozpocząć, jak tylko w kreśleniu pionowych pewnej wprawy nabierze. Urozmaicenie, jak w pierwszym razie, i tu jest koniecznym, z tą różnicą, że je można wzmocnić przez kombinacje tych dwóch, wręcz przeciwnych sobie kierunków. Przez wzajemne ich łączenie dziecko może wytwarzać kąty proste, czworoboki i kwadraty. Skoro zaś w tem należyta wprawę zdobędzie, można je zachęcić do kreślenia linii w kierunku ukośnym od ręki prawej ku lewej i przeciwnie. Przecięcie się tych dwóch kierunków z sobą da mu pojęcie kąta, jak znów przecięcie ich linią trzecią — trójkąta. Ćwiczenia tego rodzaju, jako zasadnicze, powinny trwać, dopóki dziecko w kreśleniu tych kierunków i figur nie zdobędzie wprawy o tyle, by mogło na kratkowanym papierze, według danych wzorów, odtwarzać różne przedmioty, jak: sprzęty domowe, budynki, w najogólniejszych zarysach. Skoro zaś już ołówkiem władać potrafi, można mu w rękę dać pióro i rozpocząć z niem naukę pisania.

Tym sposobem kształcenie ręki odbywa się od-

ąd w dwóch wzajemnie pomagających sobie kierunkach.

W rysunku, w dalszym ciągu od kwadratów, kątów i trójkątów, przechodzi do wielokątów o coraz większej liczbie boków, by się te coraz bardziej do linii krzywej, czyli okręgu koła, zbliżały. W nauce pisania zaś od lasek prostopadłych i pochyłych do najwięcej zbliżonej do nich litery *i*, a następnie do półkolistych *c*, *e*, oraz zbliżonego do koła *o*, co mu już pozwala rozmaite kombinacje znaków piśmiennych wytwarzać. Czem jest w rysunku łączenie rozmaitego rodzaju linii w celu odtwarzania różnych przedmiotów, tem w pisaniu są połączenia liter w wyrazy.

Po zdobyciu należytej wprawy w robotach na kratkowanym papierze, uczeń może przystąpić do ćwiczeń odręcznych, do rysunków wzorowanych na odlewach gipsowych, poczynając od figur geometrycznych i najprostszej ornamentacyi, do bardziej złożonych, wreszcie do pojedynczych części ciała ludzkiego, głów, biustów i całej postaci.

Na tym stopniu rysunek kształci nie tylko formalnie, pogłębiając wyobrażenie rysowanych przedmiotów, ale i estetycznie.

Tym, którzy nad nim wyższość przyznają rysunkom linearnym, technicznym, powiemy, że one bez znajomości matematyki, nie mogą mieć w dydaktyce znaczenia. Jeżeli zaś idzie o narysowanie szruby, zamka, kraty i t. p., to już należy do szkoły rzemiosł, gdzie ćwiczenia tego rodzaju zupełnie są na miejscu.

Pochylenie całej postawy przy pisaniu w kierunku ukośnym i wynikające ztąd fatalne często na-

stępstwa, jak skrzywienie się kolumny pacierzowej, wywołały zmianę w metodzie nauki pisania, polegającej na stawianiu liter prostopadłych, do czego stosuje się i położenie papieru. Ale, jakkolwiek jest to środek racjonalny, gdyż zmusza do trzymania się prosto i litery pisane niejako zbliża do druku, przecież nie rozwiązuje wszystkich trudności. Bo pytamy, dlaczego ręka lewa przy pisaniu i rysowaniu ma być upośledzoną wobec prawej? Wszak tak zwani „mańkuci“ równie łatwo z jej pomocą dokonywają tych czynności, które my załatwiamy, używając prawej. Podobnież dzieci z równą łatwością władają jedną, jak drugą ręką, tak, że matki muszą je napominać, by tylko w prawej trzymały łyżkę lub inne przedmioty. z obawy, by nie zostały owymi „mańkutami“. Jeżeli co jednak stanowi dowód, że można obu rąk z równym skutkiem używać, to gra na fortepianie. Nie idzie o to, by upośledzonej lewej zapewnić nad prawą pierwszeństwo, lecz by je obie równouprawnić. Pomyślmy tylko, jakich udręczeń doznaje każdy, kto w jakibądź sposób na czas dłuższy lub na zawsze, władzę w ręce prawej utracił; ile czasu i wysiłków potrzebuje, by ją przez lewą, zwłaszcza w pisaniu, zastąpić; a im się to w wieku późniejszym wydarzy, tem trudniej przychodzi jej wyrobienie i użycie. Tymczasem unikniętoby tego, gdyby w dzieciństwie obie ręce wprawiano do ołówka i pióra. Wprawdzie podobne ćwiczenia wymagałyby dwa razy więcej czasu, niż obecnie, ta jednak pozorna strata, opłaciłaby się z lichwą w przyszłości.

Pracujący piórem wiedzą z doświadczenia, jak po dłuższem pisaniu ręka mdleje i jakie zajęcie to

w ścięgnach i mięśniach wywołuje dolegliwości. Gdyby obie ręce jednakowo ćwiczone, użycie ich kolejne nie tylko usuwałoby znużenie, ale i postawę piszącego utrzymywałoby w równowadze i zapobiegało tym szkodliwym następstwom, o jakich mówiliśmy powyżej.

To samo się i do robót ręcznych stosuje, które dawno już w teorii za konieczne w szkole uznano. Rozumie się, iż z pomiędzy odpowiednich dla młodzieży zajęć tego rodzaju jedno tylko może być uprawiane przez ucznia, jeżeli w nim ma pewną biegłość osiągnąć. Zdobycie samej zręczności i wyrobienie siły muskularnej jeszczeby nie przemawiały za ich rzeczywistym pożytkiem, możnaby je bowiem przez inne ćwiczenia zastąpić; obok jednak korzyści pod względem gimnastycznym, przynoszą one i moralne. Kto za młodu przywykł pracować fizycznie, ten później uszanuje pracę innych, gdyż do jej ocenienia zdobędzie miarę właściwą.

Tylko na takiej podstawie, polegającej na rozwinięciu muskularnej siły, można przyszłość naukową wychowawca budować bez obawy, że przez kilkunastoletni umysłowy wysiłek, podjęty w celu zdobycia wykształcenia i wiedzy, nie poniesie na zdrowiu uszczerbku.

Samo z siebie wynika, że ćwiczenia te towarzyszyć muszą i późniejszej nauce. Inaczej równowaga pomiędzy stroną fizyczną a umysłową wkrótceby się zerwała.

V.

W szeregu nauk formalnych, które do osiągnięcia dydaktycznych celów prowadzą, pierwsze miejsce należy się nauce języków, za pomocą których udzielamy innym swych myśli i nawzajem przejmujemy od nich całą treść, która ma nasz umysł wzbogacić. Po między zaś niemi przodujące stanowisko zajmuje język ojczysty, którym posługujemy się od pierwszej chwili, gdy w stosunek myślowy z całym naszym otoczeniem wchodzimy. Jest on podstawą do nauki wszystkich języków; jeżeli bowiem te przedstawiają materiał wyrazowy zupełnie różny i jedynie pamięcią dający się przyswoić, to pod względem formalnym są niemal identyczne i tylko gatunkowo odmienne. Byle więc uczeń na własnym języku zdobył tych form poczucie, a następnie pojął stosunki, które myśl ludzka za pomocą fleksyi w mowie oddaje, już nauka języków obcych nie będzie dla niego przedstawiała niepokonanych trudności. Ztąd wynika, że i nauka języka ojczystego przeważnie odnosi się do jego strony formalnej i polega nie tyle na przyswojeniu jej sobie, gdyż dziecko tych form bezwiednie w mowie używa, jak raczej na ich wydzieleniu z mowy, czyli nauko

wem poznaniu. Środkami zaś do tego są: czytanie, dyktando, czyli praktyczna nauka ortografii, gramatyka wraz z ćwiczeniami piśmiennymi, deklamacja, nauka stylu i wypracowania.

Nauka czytania przedstawia dla dziecka nieraz wielkie trudności, jeżeli przystępujemy do niej bez uprzedniego przygotowania jego umysłu i znajomości metody, któraby mu ułatwiła jej zdobycie. Kto sądzi, że dość dziecko zapędzić do elementarza, by chęć w niem do nauki obudzić, ten się w swych oczekiwaniach zawiedzie. Nim bowiem dziecko dojdzie do tej biegłości, że w czytaniu znajdzie przyjemność, wprzód się zrazi napotykanemi trudnościami i nabierze wstrętu do książki. Natura nie zna przeskoków i umysł również wymaga stopniowej uprawy, jeżeli ma się normalnie rozwijać.

By dziecko umiłowało książkę i do niej z chęcią wracało, należy wprzód przez *Naukę o rzeczach* związać jego umysł ze światem rzeczywistym. Dziecko samo ułatwi nam to zadanie. Jego pytania: „A co to? a dlaczego? a na co? byle nie zbywane niepedagogicznym: „Daj mi pokój“—„nie nudź mnie“—stanowią najwłaściwszy punkt wyjścia do rozwijania jego umysłu sposobem pogładowym. Czy zaś treścią tej nauki będą przedmiotybrane ze świata zewnętrznego, czy odtworzone w obrazkach, w obu tych razach wychowawca nie powinien zapominać ani na chwilę, że to on właśnie jest łącznikiem pomiędzy umysłem dziecka a tym światem rzeczywistym lub obrazkowym, w który wlać życie, oświetlić go odpowiednio i wprowadzić do niego myśl wychowawca powinien.

Do tego zaś celu najskuteczniejszymi środkami są: *opowiadania i czytanie.*

Pierwsze, posiłkując się materiałem, jaki przedmiot w naturze lub na obrazku nastęcza, prowadzone w sposób żywy i zajmujący, staje się dla dzieci źródłem niewysłowionej rozkoszy. „Die Kinder sic hören so gerne!“ „Dzieci tak chętnie słuchają!“ powiedział Goethe. Z tej wrodzonej ich ciekawości zdolny pedagog może nawet dla późniejszej nauki osiągnąć wielorakie korzyści. Przedewszystkiem przyucza je do zwracania przez czas dłuższy uwagi na jeden przedmiot, co, stając się przyzwyczajeniem, uzdolni do słuchania w przyszłości bardziej oderwanych wykładów; powtóre, zamiast pojedynczych wyobrażeń, rozciąga przed nimi cały szereg obrazów, składających się na ogólniejsze pojęcie; nakoniec rzuca w ich duszę pewną treść, która dla ich myśli dostarczy obfitego materiału. Rzecz prosta, iż opowiadania tego rodzaju wtedy tylko w umysłach dzieci pozostawiają trwałe wrażenie, gdy nie przekraczają sfery ich pojęć i gdy wychowawca umie z przedmiotu wydobyć to, co istotnie zająć je może. Należy tylko wystrzegać się ogólników i pamiętać, że krótkość opowiadań bynajmniej nie jest tu zaletą. Im młodszych przed sobą mamy słuchaczy, tem obszerniej i szczegółowiej należy przed nimi rzecz rozłożyć. Te bowiem drobiazgi, które dla starszych dzieci są obojętne, dla nich mają właśnie pierwszorzędne znaczenie (por. W. F. G. Curtman: „Lerbuch des Unterrichts: 2 Th., 31, 1866).

Ileż to razy, gdy sądzimy, żeśmy przedmiot wyczerpali zupełnie, słyszymy z ich strony natarczywe

wołanie: „Jeszcze! jeszcze!“ Są to bowiem istne umysłowe żarłoki. Mózg ich wchłania w siebie podawaną mu strawę wszystkimi porami, jak gąbka wodę, i nigdy nie może się nasycić.

Jak tylko dziecko przyuczy się słuchać opowiadań uważnie, należy zrobić krok naprzód i przejść do czytania mu bajek i powiastek. Czytanie jednak pozostaje w odwrotnym do opowiadań stosunku. Gdy bowiem główną zaletą tych ostatnich jest obszerne, lubo zastosowane do pojęcia dziecka traktowanie przedmiotu; do czytania przeciwnie, należy mu dobierać, zwłaszcza w początkach, rzeczy krótkie, ale pod względem treści zajmujące i z przedmiotami już poznanymi pozostające w związku. Przyczyna tego do zrozumienia łatwa. Słowo żywe, urozmaicone wyrazem oczu, grą rysów i gestami opowiadającego, zdolne jest podtrzymać w wyższym stopniu uwagę małych słuchaczy, niż czytanie, nawet bardzo zajmującej rzeczy, ale bądź co bądź, ujętej w formę skomplikowaną i sztuczną. Dzieci z czytania tem większą korzyść odniosą, im więcej przez odpowiednią modulację głosu wlejemy życia w wyrazy; zajęcie jednak obudzone nie jest jeszcze wszystkim. Dziecko może słuchać czytanej mu rzeczy, lecz nie rozumie jej, lub ją sobie mylnie, według własnych wyobrażeń, tłómaczy. Należy się więc przekonać, czy wyraz każdy rozumie, czy zawarte w nim wyobrażenie zdobyło.

Po dokładnem wyrozumieniu znaczenia wyrazów, przyswojenie dziecku treści jest drugim celem czytania. Do tego zaś szczególnie nadają się bajki, tak ściśle ze światem zwierzęcym związane. Nie idzie

o to, by się ich jednocześnie na pamięć uczyło; pamięć jego i tak już dość nad utrwaleniem przyswojonych wyobrażeń pracuje. Ten świat fabuł, odpowiednio dobranych, może dla jego umysłu przynieść inne nabytki. Przedewszystkiem budzi w niem wyższy stopień zajęcia się każdym zwierzęciem, z którym się w bajce spotyka. W kogucie, co chodził napuszony, lśniącymi błyskając pióry; w kotku, co siedząc skromnie, czatował na zdobycz; wreszcie w myszce, która z naiwnością małego dziewczątka opowiada matce swą przygodę z temi dwoma zwierzęty—dziecko widzi znanego koguta i kotka i wyobraża ich sobie z całą tą plastyką, z jaką je nakreślił Trembecki.

Wszystko to kształci jego wyobraźnię i estetyczne uczucia, gdy znowu sens moralny rozwija stronę etyczną. Krótkie bajki nadają się wielce do ustnej reprodukcji, czyli opowiadania, co jest daleko ważniejsze od machinalnego uczenia się ich na pamięć; tym bowiem sposobem dziecko przywyka do wiązania i wypowiedzania własnych myśli i daje możność poprawiania błędów swego języka.

Świat dziecięcy w powiastkach pod innym znowu względem nastrocza sposobność budzenia w niem moralnego uczucia. Tylko nie zawsze bezpiecznie wytykać dziecku wady i narowy, o jakich mówi powiastka, jeżeli im samo podlega. Najczęściej bowiem osiągamy skutek przeciwny. Zawstydzone, zwłaszcza wobec innych dzieci, może się zaciąć w uporze i pozostać przy swoim. Jednej tylko matce udaje się to czynić bezkarnie, bo ona każdą naganę umie osłodzić miłością; wychowawca lepiej zrobi, gdy skutki podobnych wad i narowów przedmiotowo wykaże, po-

zostawiając dziecko własnej refleksyi. Wtedy ono samo się do nich poczuje i, widząc złe następstwa, będzie usiłowało z nich się otrząsnąć, by stać się podobnym do tych bohaterów dziecięcych, których zalety budzą w niem samem szlachetniejsze uczucia. Im zaś więcej zasmakuje w tych bajkach i powiastkach, tembardziej ukocha książkę, która mu dostarcza tyle umysłowych rozkoszy, tem wcześniej zapragnie poznać te drobne, tajemnicze w niej znaki, w które ten świat zwierzęcy i dziecinny tak cudownie został zaklęty.

Niekiedy w dzieciach, rozwijanych starannie, żądza czytania obudza się tak silnie, że często same, własnym przemyśleniem zdobywają tę umiejętność, robiąc niespodziankę rodzicom, którzy naukę czytania odkładali na czas późniejszy.

W razach zwykłych naukę tę w dwojaki sposób można rozpocząć: na literach pisanych, lub drukowanych. Pierwszy, oparty na historycznej podstawie, gdyż do XV stulecia ludzkość na rękopisach zdobywała sztukę czytania, jest i pod względem dydaktycznym logiczniejszy, choćby z tego powodu, że dziecko w naturalnym ciągu przechodzi od rysunku do pisma i na niem zaznajamia się — z literą.

Że jednak wiele dzieci zabawą dochodzi do pisania liter drukowanych wprzód, nim się porządnie stawiać laski nauczy, przeto nie będzie nic zdrożnego, gdy i od nich, jako już znanych, naukę czytania rozpoczną. Tylko w takim razie do nauki pisania przystępować później należy; na początek dość jedną trudność pokonać. Aż do pierwszej ćwierci XIX stulecia naukę czytania powszechnie poczynano od za-

znajomienia dziecka z abecadłem, którego znaki musiało w kolejnym ich następstwie pamięciowo sobie przyswajać. Dodajmy, iż jednocześnie uczono liter dużych i małych—i to nie rzadko malców pięcioletnich, których już sama mnogość tyłu hieroglifów mogła przerażać i do nauki zniechęcać. Następnie przystępowano do sylabizowania, które obejmowało wszystkie możliwe połączenia głosek i dopiero po długich miesiącach tej bezmyślnej mechanicznej pracy, w ciągu której dzieci „oblewały łzami wszystkie litery od *A* aż do *Z*“, rozpoczynano samą naukę czytania, co znowu nastęczało nowe, okupione łzami trudności. Przecież inaczej być nie mogło; już bowiem sam sposób nazywania znaków głosowych, wprowadzał zamęt w młodociane umysły. Spółgłoskę *b* nazywano *be*; łącząc ją zaś z samogłoskami, kazano dziecku wymawiać: *ba*, *be*, *bi*, *bo*, *bu*; kiedy ono czuło że według brzmienia, jakim to *b* oznaczono, powinny się tworzyć sylaby: *be* + *a*, *be* + *e*, *be* + *i*, *be* + *o* i t. d. Nadto nie objaśniono dziecku, że co innego jest dźwięk mowy, a co innego litera i jedno z drugim miesza-no. Jeszcze więcej zabałamucenia wносиły do nauki czytania spółgłoski, wyrażone u nas dwoma znakami, jak: *cz*, *dz*, *dź*, *dż*, *rz*, *sz*. Dziecko miało np. przesy-labizować wyra: *sza* - *fa*. Czyż mogło pojąć, dlaczego mu pierwszą sylabę kazano wymawiać *sza*, gdy z czytania tych znaków oddzielnie *es* - *zet* - *a*, powinno było dochodzić do sylaby: *eszeta*; sylaby *sza* nie mogło odczuwać, a jeżeli dochodziło do niej, to jedynie drogą nawyknienia. Ztąd wynikało, że nauką czytania torturowano dzieci nieraz lata całe i na dobre je zniechęciano do książki.

Metodę tę, która, nie ręczymy, czy się dziś jeszcze nie praktykuje w wielu zakątkach kraju, zastąpiła inna, analityczna L. Olivier'a. Z dziećmi nie znającymi liter rozpoczął on naukę czytania od zdań, wypisanych na tablicy literami, naśladowaniem formę drukowanych. Przeczytawszy głośno tak nakreślone zdanie, kazał je następnie z pamięci dzieciom powtarzać, a gdy je sobie przyswoiły, wówczas wyrazy, w skład jego wchodzące, wypisywał jedno pod drugim i znowu każdy odczytywał osobno, zalecając je uczniom wymawiać. Później wyrazy rozkładał na sylaby, te zaś na litery, podpisując zawsze jedno pod drugim aż do wyczerpania całości. Późem odrazu przystępował do czytania z książki.

Metoda Olivier'a, lubo o wiele wyższa od praktykowanej poprzednio, miała tę niedogodność, że do nauki czytania wprowadzała mechanizm. Trudności wszystkie rozwiązała dopiero powszechnie dziś przyjęta metoda *głosowania* „Lautirmethode“, stworzona przez Folz'a, a udoskonalona przez Stephaniego. Metodę tę możnaby nazwać *syntetyczną*. Folz pierwszy zaczął oznaczać brzmienie spółgłosek bez użycia przy ich wymawianiu samogłosek. Na tej podstawie Stephani ułożył cały system nauki czytania, który dla nas w Chowannie przyswoił Bronisław Trentowski.

Według tej metody, zamiast dawania do ręki dzieciom tablic lub elementarza, obejmującego całe abecadło małe i duże, postępujemy daleko prościej. Dzieci poznają litery, oraz ich brzmienia bądź wspólnie z nauką pisania, bądź też za pomocą znaków ruchomych. Znajomości tych liter nie zdobywają naraz, ale kolejno, poczynając od samogłosek czystych

i to na literach małych. Gdy zaś w ich wyróżnianiu pewnej wprawy nabiorą, mogą przez ich połączenia wytwarzać różne kombinacye głosowe, a więc: ae, ai, ao, au, ia, oa, ua, aeo, aie, aou i t. d. Zgłoski te, same z siebie do wymawiania łatwe, przygotowują dzieci do późniejszego łączenia z samogłoskami spółgłosek. Przed rozpoczęciem wszakże nauki należy dać im uczuć różnicę, zachodzącą pomiędzy literą, jako znakiem, a dźwiękiem, który ona wyraża. Pomieszanie tych dwóch wyobrażeń utrudnia później nie tylko pisownię, lecz i naukę Głosowni (fonetyki). Po zaznajomieniu dzieci z samogłoskami czystymi można przejść do samogłosek pochylonych i nosowych, wreszcie powiedzieć im, że te trzy grupy znaków i odpowiadające im dźwięki nazywają się samogłoskami.

Po zdobytej wprawie w ich zgłoskowaniu można przystąpić do spółgłosek i łączenia ich z samogłoskami. Tylko pierwszych Trentowski nie oznacza właściwem brzmieniem, ale wprost każe je łączyć z drugimi. Powiada, że np. znak *b* nie da się wymówić sam przez się, ale w połączeniu z *a* tworzy zgłoskę *ba* z *e* zgłoskę *be* i tak ze wszystkimi samogłoskami kolejno. Podobnie z innymi spółgłoskami. Metoda ta, choć ułatwia naukę czytania, nie usuwa jednak wszystkich trudności; bo naprzód, nie daje dziecku należytego pojęcia o istocie spółgłoski. Tymczasem Folz dał wskazówki, jak brzmieć w wymawianiu powinny. Tak spółgłoskę *s* upodobnia w wymawianiu do syku gęsi, *r* do warczenia psa. Według tego i nasz dźwięk *sz* można przyrównać do szumu wody, *cz* do głosu ptaka, zwanego paszkotem

(rodzaj drozda) i t. p. Rozpoczynanie zresztą zgłoskowania od spółgłoski *b*, jako słabej, obalamuca słuch dziecka. Dobrze, gdy ją postawimy przed samogłoską: wtedy w wymawianiu da dźwięk czysty *ba*; postawiona po niej, na końcu, zamiast dźwięku *b*, wytworzy w wymawianiu *p*, *bay* czyli brzmieć będzie, jak odpowiednia jej mocna. To samo dzieje się z innymi spółgłoskami słabymi, *d* brzmieć będzie jak *t*, *g* jak *k* i t. d.

Do zgłoskowania więc przystępować należy ze spółgłoskami łatwymi do wymawiania. Za takie zaś uważać należy spółgłoski płynne *l*, *l*, *r*, mające naturę pół-samogłosek, następnie płynne-nosowe *m*, *n*, którymi posługuje się każde dziecko poczynające mówić. A więc: *la*, *le*, *li*, *lo*, *lu*; *lal*, *lel*, *lil*; wreszcie: *ma*, *na*, *mam*, *nam*. Od tych spółgłosek najwłaściwsze przejście do spółgłosek mocnych, które położone czy to na początku, czy na końcu zgłoski, zawsze zachowują jednaki brzmienia.

Z pomiędzy nich wszakże wybierać należy łatwiejsze do wymawiania, jak *c*, *s*, *t*, *p*, następnie przechodzić do coraz trudniejszych, zwłaszcza podwójnych: *ch*, *sz*, *cz*, aż do zupełnego ich wyczerpania. Dopiero, gdy na spółgłoskach, zachowujących brzmienie trwałe, dziecko w składaniu zgłosek pewnej wprawy nabierze, wtedy pora przystąpić z niem do spółgłosek słabych i na ich własności zwrócić jego uwagę.

Po łąceniu każdej spółgłoski pojedynczo lub podwójnie, można przystąpić do łącenia dwóch spółgłosek z samogłoską, tak, by inna zaczynała, a inna kończyła zgłoskę. A więc *bat*, *sał*, *raz*, i t. d. Bę-

dzie to już tworzenie pojedynczych wyrazów, których skład następnie można urozmaicać przez łączenie z samogłoską więcej niż dwóch spółgłosek, np. staw, bruk, grzmot. Tak przechodząc stopniowo do coraz bardziej złożonych, jednozgłoskowych, możemy z kolei przystąpić do składania dwóch, trzech i czterozgłoskowych wyrazów, np. ma-ma, wo-da, bu-rza, kry-ni-ca, kar-to-fel, ro-bot-ni-ca i t. p.

Nadmienić tu należy, iż pedagodowie niemieccy, zalecają przy nauce czytania jak najstaranniej unikać wszelkich kwestyj z ortografią związanych. Tymczasem w naszym języku niepodobna ich w żaden sposób pominąć; naprzód bowiem dziecko musi rozróżnić dwojakie znaczenie litery *i*: raz jako samogłoski np. w wyrazie *miły* i jako znaku miękczącego spółgłoski np. w wyrazie *nie*. Dalej należy mu wyjaśnić dla czego wyrazów: wół, stół, nie piszemy przez *u* choć to *o* zachowuje jego brzmienie, gdyż mówimy: woły, stoły i wiele innych. Dzieci bardziej rozwinięte same poruszają te kwestye, więc ich nie można bez odpowiedzi zostawić. Po takich ćwiczeniach łatwo już przejść do czytania zdań, a od nich do powiastek lub ustępów ciągłej treści, których każdy, dobrze ułożony elementarz dostarczy. Czytanie wszakże jest sztuką, polegającą nietylko na biegłym, płynnym i wyraźnym wymawianiu wyrazów, ale i na intonacyi zależnej od znaków pisarskich, oraz akcentu zgłoskowego i logicznego. C akcent, właściwy językom obcym, zwykle troszczymy się wiele; tymczasem nie zwracamy uwagi, że dzieci w mowie ojczystej dopuszczają się kardynalnych błędów, którychbyśmy w żadnej innej nie zniesli. Akcentowanie tego ro-

dzaju, jak: byliśmy, robiliśmy, gramatyka, fizyka i wiele innych, zamiast: byliśmy, robiliśmy, gramatyka, fizyka, do zjawisk najpospolitszych należy. Od tego może uchronić wprawa, przy zwracaniu uwagi nauczyciela na właściwe wygłaszanie tych i podobnych im wyrazów, z uprzednim wyjaśnieniem, dlaczego akcent w nich pada nie jak zwykle, na zgłoskę przedostatnią, lecz na trzecią od końca. Jeżeli jednak akcent zgłoskowy od przyzwyczajenia zależy, to logiczny, polegający na silniejszym nacisku nad wyrazami, w których cała waga myśli się mieści, daje dopiero miarę rozwinięcia umysłowego ucznia i przekonywa, o ile rzecz czytana rozumie, o ile go treść sama zajmuje. Jednocześnie z urabianiem głosu przy czytaniu muszą iść w parze objaśnienia wyrazowe. Są one dalszym ciągiem Nauki o rzeczach, jej pogłębieniem i rozszerzeniem; tylko tam dziecko miało do czynienia z przedmiotami poznawanymi bezpośrednio, tu zaś z ich wyobrażeniami, zawartymi w wyrazach.

Obecnie następuje się też nauczycielowi sposobność sprawdzenia, o ile i w jakim stopniu już zdobyte przez ucznia wyobrażenia, posiadają wyrazistość i plastykę. Opisanie przedmiotu, jaki mu się przy czytaniu nasunie, odróżnienie jego cech przypadkowych od istotnych, wreszcie sformułowanie możliwie dokładnego jego określenia, daje miarę dopiero, o ile zdobyte o nim wyobrażenie i pojęcie tkwi jasno w umyśle ucznia. Po objaśnieniach z kolei następować musi różnicowanie wyrazów, czyli dopatrywanie w nich blisko-znacznych odcieni. Jest to tak zwana *synonimika*. Mówienie o niej dopiero przy

naucze stylistyki, bcz ciągłego przy czytaniu zwracania na te odcienia uwagi, nie przynosi zwykle korzyści, jak każda, niepoparta praktyką teoria. Wszakże nie na tem koniec. Przeczytany i objaśniony ustęp zawiera pewną treść, która powinna stać się ucznia własnością. Nauczyciel może to uczniowi ułatwić, gdy w każdym przeczytanym ustępie zwróci jego uwagę na dyspozycję i jej części składowe. Tym sposobem łatwiej wszystkie szczegóły ogarnie i ułoży je w całość opowiadania. Nabyta wprawa posłuży mu później do układania planów w wypracowaniach piśmiennych.

Dyktando rozpoczynać należy z chwilą, gdy dziecko w pisaniu pewną już łatwość zdobędzie. Ma ono ważne dydaktyczne znaczenie, nietylko z tego względu, że przez nie nabywa wprawy w pisanie ortograficzne, ale i jako środek kształcenia uwagi. Należy tylko przystępować do tego rodzaju ćwiczeń systematycznie, poczynając nie od zdań, lecz od pojedynczych i to najłatwiejszych do pisania wyrazów, których brzmienia, ze względu na głoski w ich skład wchodzące, nie nasuwają piszącemu trudności. Tym sposobem dyktando można łączyć z Nauką o rzeczach, co urozmaici zajęcia i nawet, ze względu na rozumienie znaczenia wyrazu, jest koniecznem. Po nabyciu na tym stopniu wprawy należy przejść do wyrazów trudniejszych, w których zawierające się głoski mogą łatwo niewprawne bałamucić ucho. Do takich należą samogłoski pochylone, dalej spółgłoski słabe, wreszcie wyrazy, powstałe ze zbiegu spółgłosek syczących. W tych wszystkich razach nie dość podyktować sam wyraz, ale owszem, gdy w jego

napisaniu dostrzegamy ze strony ucznia wahanie się, winniśmy go, zwłaszcza w początkach, naprowadzić na drogę właściwą. Gdy nie wie, jak ma pisać wyrazy: „wół, który, słodki“, możemy dyktując zwrócić jego uwagę, że mówimy: „wołu, słodycz, kto“. To go przyzwyczai, że w pochodzeniu wyrazów, nie ucząc się jeszcze gramatyki, szukać będzie dla siebie nieomylnych wskazówek. Po takich ćwiczeniach, można przejść do zdań pojedynczych, następnie do coraz bardziej rozwiniętych, ale zawsze pod względem wysłowienia jasnych i treścią dla piszącego przystępnych.

Dyktować należy wolno i wyraźnie, lecz całemi zdaniami, chyba że są kilkakrotnie ściągnięte, nie powtarzając przeczytanego, gdyż to, zwłaszcza przy większej liczbie uczniów, staje się przyczyną zamętu w głowach. Od pierwszej chwili uczniowie powinni przywykać do natężonej uwagi; gdy nauczyciel pojedynczo zdanie wygłasza, oni, trzymając pióro w rękę, mają tylko słuchać; dopiero po przeczytaniu i zatrzymaniu go w pamięci, mogą do pisania przystąpić. Opuszczenie jakiegoś wyrazu jest dowodem nieuwagi, co odpowiednio zmonitować należy.

Dopóki uczniowie nie poznają składu zdań teoretycznie, nauczyciel obok tekstu dyktuje im znaki przestankowe; z rozpoczęciem nauki składni i po stopniowem zaznajomieniu się z różnego rodzaju zdaniami, znaki te sami kłaść już powinni. Nauczyciel może jedynie wskazać, że się zdanie skończyło, że zatem punkt postawić należy. Po napisaniu 10 do 15 wierszy uczniowie mogą je odczytać, a nawet błędy dostrzeżone poprawić, z tym warunkiem, by omyłki

zaznaczyli nie tylko w tekście, lecz i na marginesie zeszytu. Obawa, że przy tego rodzaju poprawkach mogą z książki korzystać, nie wytrzymuje krytyki, gdyż nauczyciel umieć powinien podobnym nadużyciom na swej lekcji zapobiedz. Poprawianie pozostałych błędów powinno być doraźne, w klasie, na tablicy, by wszyscy brali czynny w tym udział. Wywołany uczeń oddaje zeszyt nauczycielowi, który w nim każdy wyraz, zawierający błąd, podkreśla, następnie każe mu wyrazy te po kolei na tablicy wypisać. Jeżeli i obecnie też same błędy popełni, pyta: dlaczego tak, a nie inaczej napisał, w razie zaś gdyby uczeń nie spostrzegł popełnionej omyłki, zapytuje innych, tylko nigdy gromadnie, jak dany wyraz każdy we własnym napisał zeszycie. Gdy na większości się wykaże, jak go prawidłowo pisać należy, jeden lub więcej uczniów uzasadni pisownię, a wtedy ów, przy tablicy stojący, obok formy błędnej, wypisuje właściwą i uzasadnienie powtarza, gdy inni w tym samym czasie popełnią omyłkę poprawiają w zeszytach, podkreślając ją w tekście i formę prawidłową wypisując na marginesie. Brak korekty w wyrazie już poprawionym uważać należy nie tylko za wyższy stopień nieuwagi, niż przy opuszczeniu wyrazu, ale i za dowód lenistwa i lekceważenia nauki. Podobnym trybem postępujemy z drugim i trzecim uczniem, dopóki nie poprawimy wszystkich omyłek.

W taki sposób prowadząc dyktando, można uczniów w krótkim czasie prawidłowo pisać nauczyć, z tem, rozumie się, zastrzeżeniem, iżby wszyscy uczniowie jednocześnie zajmowali się poruszaniem kwestyami pisowni i wciąż z piórem w ręku, mając przed

sobą zeszyt otwarty, sprawdzali w nim każdy wyraz i robili natychmiast poprawki. Branie zeszytów do domu i pedantyczne gryzmolenie w nich atramentem czerwonym jest stratą czasu dla nauczyciela i zajęciem przynoszącem nader wątpliwe dla uczniów korzyści; umysł bowiem młody to tylko chwytą i trwale sobie przyswaja, co bezpośrednio nań działa, co w nim budzi żywy interes. A właśnie poprawianie doraźne, podtrzymując w nim owo zainteresowanie się i uwagę w napięciu, już tem samem głębsze zaznacza w nim ślady, niż poprawki w kajecie, po tygodniu oddanym, gdy już zajęcie napisaniem dyktandem przeminęło oddawna i wobec innych wrażeń zeszło na plan bardzo daleki. Zwykle też wtedy nie błędy, lecz oznaczony przez nauczyciela stopień ma dla ucznia znaczenie. Ztąd błędy w dalszym ciągu powtarzają się bez końca.

VI.

Od wprawy w pisownię przechodzimy w naturalnej kolei do nauki *Gramatyki*, która jest jakby systemem kostnym w budowie każdego języka. Ona to głównie stanowi jego stronę formalną i pod względem dydaktycznym ma nader doniosłe znaczenie, jako przedmiot naukowego poznania, oraz środek rozwinięcia umysłowego. Z jej rozpoczęciem wступujemy już na drogę ściśle naukowej klasyfikacji i przechodzimy od wyobrażeń konkretnych i pojęć pojedynczych do oderwanych i coraz ogólniejszych. Na drogę klasyfikacji uczeń wступuje, jak tylko zrozumie, że wszystkie wyrazy, składające całość mowy, bez względu na swe znaczenie, dają się według cech wspólnych na pewne grupy, zwane *częściami mowy*, podzielić. Na drogę znów abstrakcji, gdy w pojęciu, zawartem w wyrazie: *rzeczownik, słowo*, obejmie cały ogół wyrazów do nazwania przedmiotów i czynności służących, a jeszcze więcej, gdy sobie uświadomi, że każda zmiana w końcówce np. rzeczownika oznacza coraz to inny stosunek przedmiotu do podmiotu. Jak widzimy, z rozpoczęciem nauki gramatyki umysł młody robi olbrzymi krok naprzód. Ale też właśnie

w tej dziedzinie formalistyka największą mu szkodę przynosi, sprowadzając tę naukę do bezdusznego mechanizmu i obarczając nią jedynie pamięć, gdy przeznaczeniem jej kształcić i rozwijać.

W jakiej porze naukę tę rozpoczynać należy? Rzecz prosta, że jednocześnie, gdy dziecku dajemy pierwsze pojęcie ilości i liczby, co o wiele jest trudniejszym niż zrozumienie form gramatycznych, a więc z chwilą rozpoczęcia nauk formalnych, czyli w dziewiątym roku życia skończonym. Samo z siebie wynika, iż nauka gramatyki języka ojczystego z konieczności wyprzedzać musi naukę gramatyki innych języków; w przeciwnym razie można spaczyć całą późniejszą pracę wychowawczą. Właśnie dlatego, że gramatyka wprowadza umysł ucznia w sferę pojęć oderwanych, można do niej przystępować jedynie z tak znanym materiałem, jakim jest język, którym mówi od dziecka. Bo czy będzie mógł zrozumieć później znaczenie wyrazu *casus*, jeżeli mu nie wyjaśnimy znaczenia terminu *przypadek*? A przecież dziecko łatwo pojmie, że przypadkiem nazywamy to wszystko, co w naszym lub innych położeniu jakąś zmianę wprowadza, że zatem odmiana końcówek w wyrazie, zwana przypadkowaniem, oznacza zmiany zachodzące w stosunku, czyli położeniu jednego przedmiotu do drugiego. Przykłady zresztą odpowiednio dobrane wyjaśnią rzecz dokładniej. Jest to tem konieczniejsze, że nauczyciele języków obcych zwykle pomijają podobne objaśnienia i przystępują wprost do odmian wyrazów, by zdobyć podstawę do nauki samego języka.

Zdawać się może, że dziewiąty rok życia na naukę gramatyki jest nieco zawczesny. Istotnie by-

łoby tak, gdyby szło o wykład wyczerpujący; na początek wszakże wystarczy plan o wiele skromniejszy. Idzie o to, by dziecko, poznawszy naprzód skład zdania prostego, umiało następnie rozróżniać zawarte w niem części mowy i praktycznie zaznajomiło się z deklinacją i konjugacją. Wszak już w ciągu Nauki o rzeczach poznawało przedmioty i przyznając im różne własności, urabiało o nich swe sądy, wypowiadając je zaś wyrazami, tworzyło zdania. Do nauczyciela należy wyjaśnić mu to, co już dawno poznało, a więc wyróżnić *sąd* jako myśl, od jej wyrażenia słowami, czyli *zdania*, wreszcie zaznajomić je ze składowemi jego częściami, czyli podmiotem, łącznikiem i orzeczeniem. Na tych trzech wyrazach nauczyciel oprzeć już może odmiany: rzeczownika, przymiotnika i słowa. Ćwiczenia tego rodzaju można prowadzić zarówno ustnie, jak piśmiennie. Poznanie własności i odmian liczebników, zaimków, oraz imiesłów, jako części mowy zbyt oderwanych, pozostawić należy na później.

To samo powiedzieć można o częściach mowy nieodmiennych. Pamięciowe wyliczanie przyimków, przysłówków i spójników byłoby zbyt ciężkim obciążeniem umysłu dziecka. Jak całej gramatyki, tak i owych partykuł, należy uczyć nie z książki, lecz za pośrednictwem ustnego wykładu. Dość przy czytaniu zwrócić uwagę ucznia, że jeżeli wyraz nieodmienny stoi przed wyrazami odmieniającemi się przez przypadki, natenczas będzie — przyimkiem, gdy przy słowie — przysłówkiem i wtedy ma podobne przy niem znaczenie, jak przy rzeczowniku przymiotnik; — wreszcie, gdy spaja dwa wyrazy, dwa zdania — spójnikiem.

Tak ogólne nawet poznanie pierwszych zasad gramatyki staje się dla dziecka nieocenicnym nabytkiem, który mu naprzód przyswojenie sobie języka wykładowego ułatwi, a następnie usunie trudności w nauce innych, zwłaszcza starożytnych języków. Niezrozumienie tej zasadniczej prawdy staje się później źródłem wszystkich niepowodzeń w nauce i wyrzekani rodziców na łacinę i grekę.

Jeżeli też w tym zakresie przyswojone zasady mowy ojczystej pozwalają już oryentować się w labiryncie prawideł, w jaki nauka języków obcych młody umysł wprowadza, to dopiero poznanie w późniejszym czasie zasad głosowni, zrozumienie znaczenia takich części składowych wyrazów, jak: pierwiastki (radices), źródłosłów (thema), przyrostek (suffixum), odmiany flexiae), wreszcie spójki, łączące zakończenia z tematem, wprowadza go istotnie na drogę naukowego wnिकnienia w organizm języka i ze wszystkimi zadaniami filologii oswaja. Nadto Morfologia (deklinacja i konjugacja) wdraża go do analizy, jak *znovu* Etymologia i Składnia do syntezy, by przy rozbiorze logicznym znów do analizy powrócić.

Dotąd nauka języka ojczystego zajmowała się jedynie stroną jego formalną, ze względu na jego budowę; przecież ma ona inne jeszcze zadanie, mianowicie: zaznajomienie ucznia z tą stroną formalną, ale ze względu na jego wyraz i piękno. Środkami zaś do tego są: Deklamacja i Nauka stylu. Pierwsza, tak ważne niegdyś w wykształceniu mająca znaczenie, dziś niemal zupełnie zaniedbaną zastała. Uczymy wprowadzić dzieci bajek, wierszyków lub wyjątków z celniejszych poetycznych utworów, lecz przez nie

jedynie ćwiczymy pamięć, nie troszcząc się o urabianie głosu, by przezeń umiały z właściwą intonacją oddawać wszystkie odcienia uczuć i myśli, złożonych w danym utworze. Pomiedzy wielu przyczynami tego zaniedbania, najgłówniejsza, zdaje się mieć źródło w fałszywym pojmowaniu znaczenia deklamacyi szkolnej. Przywykliśmy bowiem łączyć z nią wyobrażenie klasycznego, napuszonego patosu, gdyż na nim głównie w danej szkole polega umiejętna dykcya i modulacya głosowa. Jeżeli jednak dziś w poezyi głównie szczerości uczuć, naturalności i prostoty szukamy, dla czego odpowiednio do tych właściwości nie mamy urabiać głosu młodzieży? Jak z dźwięku poznajemy szlachetne metale, tak z dźwięku mowy odgadujemy zasoby uczuć i myśli, złożone w duszy człowieka.

Jeżeli jednak już Składnia i Deklamacya, obok formy, muszą mieć i treść na względzie, to te dwie odwrotności najściślej jednoczą się w Nauce stylu. Czy można jednak kogo stylu nauczyć? Rozumie się, że jeżeli idzie o jasność, poprawność, zwięzłość i harmonię wysłowienia, to, co do ich nabycia, Nauka stylu może dać pewne wskazówki; jeżeli wszakże przez styl rozumieć mamy pewien odrębny sposób wyrażania myśli, to tego przez naukę szkolną zdobyć, rzecz naturalna, nie można. „Le style c'est l'homme“ w tem wyrzeczeniu streszcza się całe jego znaczenie.

Przecież i to już korzyść niemała, jeżeli z Nauki stylu uczeń tyle wyniesie, iż będzie w możności zdać sobie sprawę z zalet stylowych różnych pisarzy; czytanie ich bowiem o wiele lepiej uczącym się wyjaśni jego istotę, niż wszelkie teorye, które sobie pamięciowo muszą przyswajać. Zachodzi jednak py-

tanie: czy wobec dążności, ujawiającej się stale w literaturze, do jak najprostszego wyrażania myśli, należy w Nauce stylu zajmować młodzież tak zwanymi postaciami mowy (*figurae*) i tropami, czyli przenośniami?.

Wielu nauczycieli tę część Stylistyki, jako nie mającą praktycznego zastosowania, albo przechodzi pobeźnie, albo ją zupełnie w swych wykładach pomija. Wzgląd jednak na praktyczność nie odpowiada wymaganiom dydaktyki, ani szerzej pojętym naukowym potrzebom. Z temi bowiem postaciami i przenośniami uczeń, choćby ich sam nie używał, spotka się niebawem przy czytaniu nie tylko starożytnych, nie tylko XVI, XVII i XVIII wieku pisarzy, ale i należących do obecnego stulecia.

Na postaciach i przenośniach nie kończy się jednak formalna strona języka. Do Nauki bowiem stylu należy rzecz o tematach, czyli kompozycyi, tak ściśle z wypracowaniami piśmiennemi związana, a stanowiąca przejście do teoryi prozy, czyli właściwej literatury.

Nauka języków obcych z konieczności obejmuje te same działy, co i nauka języka ojczystego. Jeżeli jednak uczeń napotyka w niej same formy gramatyczne, jakie poznał we własnej mowie, to obok tego natrafia w nich i na wielkie gatunkowe różnice, które odrębność mowy obcej stanowią. Przedewszystkiem musi zawładnąć całym jej materiałem wyrazowym i na swą własność go obrócić. Otóż ta dwojaka trudność w przyswojeniu sobie języków obcych wyrobiła przekonanie, iż najłatwiej uczy się ich dziecko w otoczeniu bon i nauczycieli cudzoziemców. Że tak

jest, nie ulega wątpliwości: zdobywa nawet akcent właściwy. Czy jednak podobny tryb nauczania zgadza się z korzyścią dziecka, to inne znowu pytanie. Naprzód, jeszcze ono nie nauczyło się myśleć zgodnie z duchem swego języka i poprawnie w nim się wyrażać; przyswajając sobie jednocześnie zwroty mowy obcej, nabiera nawyknień wprost składni rodzimej przeciwnych. Cóż dopiero, gdy naraz uczy się dwóch lub trzech języków, z których każdy myśli na sposób właściwy sobie wyrażać! Wówczas w jego głowie powstaje zamęt, z którego z trudnością otrząsnąć się zdoła. Język ojczysty musi zejść na plan podrzędny, i ludzie, w podobny sposób kształceni, rzadko nim władają poprawnie; najczęściej myślą i mówią podług składni tego języka, który sobie przyswoili gruntowniej.

To jedno. Wzgląd drugi jeszcze ważniejszy. Wiadomo, iż każda praca umysłowa zużywa pewną część materii mózgowej, której ubytek wyrównywa się przez dostarczenie drogą odżywiania potrzebnej ilości krwi do mózgu i utrzymywanie w ten sposób równowagi pomiędzy utraconemi a odzyskanemi cząstkami. Ztąd wynika, iż wszelki nadmiar pracy niszczy tę równowagę i tem szkodliwiej oddziałuje na ustrój fizyczny dziecka, że musi ono nie tylko ubytek ten nagradzać, ale i gromadzić pewien zapas tkanek materii nerwowej, nieodzownie w epoce wzrostu potrzeby.

Z tego łatwo wysnuć dalsze następstwa.

Dziecko, zdobywając wyobrażenia, rozwija w sobie jednocześnie zdolność mówienia, co mu tem łatwiej przychodzi, że dźwięki mowy ojczystej z całego otoczenia do jego uszu dochodzą. Jest to więc natu-

ralny proces, nie wyczerpujący jego energii mózgo-
wej, ale zarazem stanowiący maximum tego wysiłku,
jaki bez uszczerbku dla swego organizmu w tej epo-
ce ponosić może. Tymczasem, narzucanie mu dwóch
lub więcej naraz języków i to przed rokiem sió-
dmym skończonym, o wiele te granice przekracza.
Zważmy tylko, jaką pracę podejmuje umysł dziecka,
by się nauczyć kilku językami szczebiotać. Na każde
już zdobyte wyobrażenie musi dwie lub więcej nazw
sobie przyswoić i niemi pamięć obciążyć, zatem dwa,
trzy razy więcej wysilać umysł, niż gdy sobie mowę
ojczystą przyswaja. A pomimo to nowemi wyobra-
żeniami nie wzbogaca umysłu, gdyż ucząc się takich
wyrazów, jak: *l'église, die Kirche, the church*, przy-
swaja sobie tylko trzy różne nazwy, w których tkwi
jedno i toż samo wyobrażenie. Nadto, ponieważ mate-
ryał języka ojczystego tylko w miarę wyobrażeń nowo
zdobywanych się wzbogaca, a na to umysł dziecka,
obciążony zatrzymywaniem pamięciowo mnóstwa wy-
razów, zdobyć się już nie może, przeto nietylko nie
pomnaża słownika mowy ojczystej, ale i w wyobra-
żeniach, przejmowanych dorywczo, nie osiąga tej wy-
razistości i plastyki, o której znaczeniu i ważności
mówiliśmy powyżej. Nic dziwnego, że podobny spo-
sób kształcenia wyciska na umysłach właściwe pię-
tno, które im na całe życie zostaje.

Czy jednak ztąd wynika, by wcale nie uczyć
obcych języków? Bynajmniej. Jeżeli Karol V mógł
twierdzić, że kto włada czterema językami, wart
czterech ludzi, jednym z nich tylko mówiących, to
cóż dopiero powiedzieć o nas, którzy bez nich czy
to w nauce, czy w handlu, nie moglibyśmy krokiem

postąpić. Tylko do nauki ich należy przystępować wtedy, gdy już dziecko zdobyte wyobrażenia w swym umyśle utrwali i należycie pogłębi; gdy wreszcie w języku ojczystym znajdzie podstawę do nauki innych języków. Troska o przyswojenie mu paryzkiego lub innego akcentu powinna względem ważniejszym ustąpić. Przy wykształconym słuchu, o co dbać od lat najwcześniejszych należy, akcent właściwy można zdobyć i później przez konwersację lub dłuższy pobyt wśród obcych. „Lernst du nicht fremde Sprachen in den Ländern am besten, wo sie zu Hause sind? Wo nur diese und keine andere dein Ohr berührt?“ — mówi Goethe w „Wilhelmie Meistrze“, gdy w tak nazwanej przez niego „Prowincyi“ rzecz idzie o naukę obcych języków. Praktyczna jednak wprawa w użyciu języka obcego dopiero wtedy istotnie i naukowe przyniesie korzyści, gdy uczeń, obok mówienia, przez tłumaczenia z jednego języka na inny, oswaja się ze składnią każdemu w nich właściwą i umie dobierać najodpowiedniejszych wyrazów do oddania myśli oryginalu.

VII.

Jeżeli nikt nie wątpi o korzyściach, płynących z nauki języków nowożytnych, to przeciw nauce greckiego i łaciny coraz więcej głosów powstaje.

Zarzuty przeciw nim do dwóch głównych punktów sprowadzić się dają: 1) że nadmierną pracą obciążają młode umysły i utrudniają przejście z jednej klasy do drugiej; 2) że nie mają w życiu bezpośredniego zastosowania.

Jest to charakterystyczne zjawisko.

Wszak od czasów Odrodzenia uczono młodzież greckiego i łaciny, doprowadzając biegłość, zwłaszcza w tej ostatniej do tego stopnia, że nią nietylko mówić, lecz i wytwornie pisać umiała, a pomimo to nikt się nie skarżył na przeciążanie nią umysłów. Co ważniejsza, że i młodzież ta zupełnie inaczej przyjmowała naukę tych dwóch języków, niż pokolenie nam współczesne. Powie kto zapewne, iż wówczas były to jedynie przedmioty, któremi ją zajmowano przez wszystkie lata nauki, lecz i wychowawcy bliższych nam epok, gdy już w szkołach zaprowadzono te wszystkie przedmioty, które i dzisiejsza młodzież przecho-

dzi, z upodobaniem do późnego wieku powtarzali z pamięci całe ustępy z Wergiliusza, Horacego lub Cyncerona, a zaledwie lat 70 upływa, gdy uczeń liceum warszawskiego, Zygmunt Krasiński, z własnego popędu na język łaciński „Switeziankę“ przełożył! Więcej powiemy. Gdy w r. 1845 otwarto u nas szkoły realne, ogół w pierwszej chwili z nieufnością ten kierunek przyjmował, gdyż nie pojmowano wykształcenia bez nauki łaciny, a w każdym razie uznawano ją za przedmiot równie potrzebny do rozwoju władz umysłowych, jak matematykę. Zresztą ustawa z r. 1862 znosiła nawet szkoły realne, opierając całe wychowanie średnie na podstawie klasycznej, a pomimo to nikt przeciw temu kierunkowi nie podniósł głosu, owszem, ogół widział w nim rękojmię gruntownego wykształcenia i podstawę, na której się miały oprzeć wszystkie wyższe kierunki specjalne.

Zkądże powstała ta niechęć do klasycyzmu?

Zrodziła się ona z chwilą, gdy w nauce zapanał pozytywno-materyalistyczny kierunek, który, uświęcając zasadę walki o byt, za jedyny cel życia wskazywał masom zapewnienie sobie dobrobytu i, co za tem idzie, użycie. Odtąd wszystko, co nie prowadziło bezpośrednio do materialnych korzyści, budziło lekceważenie i odrazę. Przeciw nauce greckiego i łaciny zaczął występować nietylko ogół, lecz nawet ci, którzy klasycznemu kierunkowi zawdzięczali swe wysokie stanowiska naukowe. Co po greckim i łacinie przyrodnikowi, inżynierowi, budowniczemu, przemysłowcowi i pracującym w tysiącnych innych zawodach? Po co im obciążać sobie głowy balastem, który w ich zajęciach nie będzie miał zadnego zastō-

sowania i znaczenia? Tak pisano i mówiono na wszystkie strony. Zapomniano tylko o zasadzie: *Homo sum et nihil humani a me alienum esse puto*, innymi słowy: że ten naturalista, inżynier i t. d. wprzód nim specjalistą, powinien być człowiekiem. Cóż dziwnego, że młodzież, słysząc podobne wyrzekania ojców, i matek, czytając artykuły, przeciw klasycyzmowi zwrócone, zniechęcała się do nauki i tylko z musu oddawała narzuconym sobie studjom?

Wprawdzie na to zniechęcenie składały się inne jeszcze przyczyny, o których mówić zbyt nie wolno. O jednej z nich wszakże musimy nadmienić. Była nią metoda wadliwa, rozwieleniona jeszcze do niedawna, a polegająca na dawaniu przewagi nad autorami—gramatyce. Tłómaczono wprawdzie prozaików i poetów, przecież wobec nacisku na stronę formalną nauki, korzyść, wynoszona z tłumaczeń, nie mogła być wielką, a w każdym razie wysuwanie na plan pierwszy gramatyki i zajmowanie nią od najniższej do najwyższej klasy nużyło młode umysły i do bliższego poznania autorów zrażało. W każdym razie trudności te nie byłyby zaciężyły na nich w tym stopniu, gdyby zamiast rzucania gromów na przeciążanie greką i łaciną, starsi umieli w młodzieży podtrzymywać energię i wpajać w nią te przekonania, że wszelka trudność pokonana nowe siły obudza i że tylko takim łamaniem się człowiek wyrabia w sobie *charakter* i przygotowuje się do życia. Taki tryb postępowania byłby niejednego z młodzieży od zmarnowania się uchronił, zwłaszcza gdyby mu w starannem domowym wychowaniu dano podstawę do dalszej nauki szkolnej. Biorąc zaś zbyt gorąco stronę młodzieży

w mniej pilnych uprawniano tylko lenistwo. Swoją drogą trudności były. To też przeciw tak bezdusznemu formalizmowi, z jakim traktowano języki starożytne, liczne podniosły się głosy, domagając się przetrzucenia w ich nauczaniu punktu ciężkości od gramatyki, obciążającej pamięć drobiazgowymi subtelnościami, do samych autorów, którzy mogą nie tylko umysł młody bogatą treścią zasilić, ale i uczącym, przy szerszem interpretowaniu tekstów, niezliczonych środków do rozwijania dostarczyć.

Z prac, w tym kierunku podjętych, przytoczymy tylko ważniejsze: Th. Ferneuil'a: „La réforme de l'enseignement public en France” (1881); Fr. Pau'sena: „Real-gymnasium und die humanistische Bildung” (1889); Th. Ziglera: „Die Fragen der Schulreform” (1891); Zellera: „Gymnasium und Universität” (1892) i w in.

Pod wpływem tych dążeń i w ustawie z roku 1871-go radykalna nastąpiła zmiana. Jakoż przeznaczenie klas VII i VIII wyłącznie na czytanie autorów greckich i rzymskich, o ile temu na przeszkodzie nie stoi zadawniona rutyna, jest niezaprzeczoną na tej drodze postępek. Tym sposobem gramatyka zajęła miejsce właściwe, stała się tylko stopniem przygotowawczym, pomocniczym, sama zaś literatura celem.

Bez względu na usunięcie na plan drugorzędny gramatyki języków starożytnych, nie można lekceważyć dydaktycznego jej znaczenia. Jest ona nie tylko do nich kluczem, lecz i najdzielniejszym środkiem rozwijania młodych umysłów. Ci, co naiwnie sądzą, iż naukę języków starożytnych można przez romańskie lub germańskie zastąpić z równą ko-

rzyścią, nie zastanawiają się, jaka pod względem formy i treści zachodzi między nimi różnica. Pierwsze, ze swem bogactwem zakończeń, są jakby drzewa, rozramieniające się w konary, gałęzie i gałązki; drugie, o jednostajnych na wszystkie formy końcówkach, niby pnie o ściętej koronie. Ta właśnie różnorodność zakończeń w językach starożytnych nadaje im giętkość i swobodę w rozmieszczaniu wyrazów w zdaniu, pozwalając zarówno na szyk prosty, jak i mieszany. Przeciwnie, ubóstwo pod tym względem języków nowożytnych unieruchomia wyrazy w zdaniach, gdyż każdy z nich musi właściwe sobie miejsce zajmować. Ztąd języki starożytne stanowią wyborną gimnastykę dla młodocianych umysłów. Już samo zachowanie zgody pomiędzy wyrazami pewnej bystrości wymaga; cóż dopiero mówić o składni, zwłaszcza łacińskiej, tak konsekwentnej w układzie zdań, następstwie czasów i trybów. Wobec ich kunsztownej budowy nowożytne są raczej dla umysłu pamięciowem, mechanicznem zajęciem. W pierwszych, nim uczeń do tłumaczeń przystąpi, musi szyk mieszany na logiczny zamienić; tymczasem w nowożytnych nie spotyka nic podobnego; są one dobre, jako klucz do zdobycia wiedzy, wreszcie jako środek porozumiewania się w międzynarodowych stosunkach, ale nie mają tego dydaktycznego znaczenia, gdy idzie o rozwijanie umysłów.

Te strony dodatnie języków starożytnych występują w sposób bardziej jeszcze rażący, gdy je porównamy z nowożytnymi ze względu na treść w ich literaturze zawartą. Jakoż, jedną z kardynalnych zasad pedagogiki, o której się jednak najmniej pamięta,

jest trzymanie młodych umysłów po za wirem pojęć, dążeń, namiętności, nurtujących społeczeństwa w chwili obecnej, po za sferą kwestyj socjalnych, filozoficznych, politycznych, wyznaniowych — słowem, tego wszystkiego, co roznamiętnia, burzy równowagę wewnętrzną i wytrąca z kolei prawidłowego rozwoju. Takimi kwestyami mogą się zajmować jedynie umysły dojrzałe, zasobne w wiedzę i doświadczenie życiowe. Tymczasem umysł młody dla swych uczuć, wyobraźni i myśli potrzebuje także odpowiedniego pokarmu. Jeżeli mu go nie dostarczymy w odpowiedniej ilości i jakości, sięgnie po niego sam, ale napewno w kierunku niewłaściwym i pod względem etycznym i estetycznym szkodliwym. Ztąd wynika, iż najodpowiedniejszą dla młodzieży lekturą są dzieła, wyniesione po nad kwestyę miejsca i czasu, i właśnie takie znajdujemy w literaturach owych dwóch starożytnych narodów, streszczających w całokształcie swych dziejów wszystkie szlachetne życia ziemskiego pierwiastki.

Grecy, przeżywający w dziejach młodzieńczą dobę ludzkości, urzeczywistnili ideał piękna i dali początek wszystkim niemal znanym dziś naukom. Ztąd dzieła ich stanowią najodpowiedniejszy pokarm dla młodzieży, która właśnie znajduje się w tem stadium rozwoju, gdy w duchu ludzkim, obok popędu do zdobycia wiedzy, poczynają się budzić i rozwijać ideały prawdy, dobra i piękna. Rzymianie znów, reprezentujący w dziejach świata wiek dojrzały, ze swoim prawem, oraz ideał państwa, stali się mistrzami nowożytnych społeczeństw, a język ich przez swój charakter męzki, ścisłość logiczną i uniwersalność jest

najważniejszym środkiem do zaprowadzenia w młodych głowach porządku, ładu, jasności w myślach, ścisłości w wyrażeniach — słowem, tych przymiotów, które powinny umysł męzki cechować. Narody te zresztą, zesze z widowni świata, o tyle nas tylko zajmują, o ile w swym pochodzie przedstawiają czy-sto ludzkie, pokrewne naszemu duchowi pierwiastki; ale ich namiętności nie są naszemi, ich klęski lub tryumfy nie dotyczą nas bezpośrednio swemi skutkami, ich dążności nie porywają żywiołową swą siłą, co najwyżej obudzają głębokie ludzkie współczucie, nie roznamiętniając, jak zadania współczesne, ściśle z naszym bytem lub interesami związane. I oto, dlaczego zajmowanie umysłów młodych literaturą starożytną jest zgodne z zasadami zdrowej dydaktyki. Na tych utworach, ujętych w formy doskonale, skończone, a których żaden przekład zastąpić w pełni nie może, młodzieniec kształci swe estetyczne uczucia i od tych form odrywając wzrok, przywyka szukać piękna we wszystkich objawach życia ludzkiego i w otaczającej go naturze, a tem samem zabezpiecza się od tak szkodliwych wpływów, jaki dziś na umysły wywiera brutalny, gruby naturalizm, odzierający życie i świat z wszelkiego uroku i sączący w dusze ów pesymizm, który już w nich tylu spustoszeń dokonał.

Obok poczucia piękna, które chroni jednostki i społeczeństwa od surowizny i zdziczenia, literatura starożytna roztwiera nadto przed umysły młodemi szeroki pogląd na życie społeczne i państwowe, na warunki prawidłowego jego rozwoju, na twarde a konieczne obowiązki, jakie jedno i drugie na jednostkę nakłada, nie mówiąc już o wzorach cnót obywatel-

skich, bez którychby się społeczeństwo rozprzęgło — słowem, jest ona najodpowiedniejszym przygotowaniem do życia, bez tych wstrząśnień moralnych, burzących równowagę duchową, jakie zawsze wywołuje bezpośrednie zetknięcie się ze sprawami chwili obecnej. Dodajmy, że języki starożytne dostarczają niezliczonych terminów naukowych w matematyce, przyrodoznawstwie, medycynie i innych; że są podstawą lingwistyki i wogóle naukowego wykształcenia we wszystkich kierunkach, że wreszcie znajomość łaciny w wysokim stopniu ułatwia zdobycie języków romańskich, a pojmiemy całą ich ważność i doniosłość w systemie nauczania szkolnego.

Wobec też trudności, jakie ich nauka nasuwa (a któraż ich niema, jeżeli ją tylko pojmiemy na serio?), można mówić jedynie o zmianach i ulepszeniach metody ich wykładu, lecz nie o ich ograniczaniu lub usuwaniu z zakładów naukowych. Bezpośredni bowiem następstwem takiego ostracyzmu byłoby niżenie poziomu umysłowego, upadek nauk, literatury i sztuki — słowem: tego wszystkiego, co kwiat ludzkiego ducha stanowi.

Pomimo wszakże tylu kształcących właściwości języków starożytnych, oraz ich cywilizacyjnego w kulturze ludów europejskich znaczenia, upowszechniło się u nas przekonanie, że nauki te nie mają bezpośredniego w życiu zastosowania. Przekonanie to powstało u nas pod wpływem pozytywistów angielskich, którzy istotnie naukę języków starożytnych poczytując za rodzaj umysłowego zbytku, wykwinu, dostępnego dla ludzi zamożnych lub przeznaczonych do tak specjalnych zawodów, jak teologia, medycy-

na, prawoznawstwo, filologia (powiedzmy nawiasem, do najważniejszych w społeczeństwie stanowisk), pragnęliby je w imię utylitaryzmu, jeżeli nie całkiem z zakładów naukowych wyrzucić, to przynajmniej na plan jak najdalszy usunąć. Ci jednak, którzy u nas podobne upowszechniają teorie, a nawet naukę greckiego i łaciny chcieliby wprost przez różnego rodzaju sporty zastąpić (!?), nie biorą na uwagę różnicy, jaka zachodzi pod względem geograficznym i co do warunków, w których się angielskie a nasze społeczeństwo znajduje. Gdyby każda grupa społeczna mogła się w odosobnieniu rozwijać i obywać bez innych, wtedy pod względem zakresu wykształcenia mogłaby nie oglądać się na nie i naukę szkolną do potrzeb swych domowych stosować. Dziś jednak, gdy na wszystkich punktach narody nieustanną walkę ekonomiczną z sobą prowadzą, walkę, w której o zwycięztwie jedynie *wyższy stopień zbiorowego rozwinięcia rozstrzyga* dziś nie można bezkarnie, właśnie ze względów utylityarnych, szerzyć pojęć o bezcelowości nauk klasycznych. Wszelkie też glosy, zniżające wartość ich studyów, a natomiast wyłącznie podnoszące znaczenie szkół zawodowych, uważamy za doktrynerstwo, dla społeczeństwa szkodliwe. I z jednym bowiem i z drugim kierunkiem zakłady naukowe w równej mierze są dla niego potrzebne. Niemcy utrzymują nieskończoną ilość Gewerbe-Industrielle-Technische-und-Real-Schulen, a przecież za nic w świecie nie wyrzekliby się gimnazyów klasycznych, bo wiedzą, że im te zapewniają przodujące stanowisko w naukach i wyższy stopień rozwinięcia umysłowego, które, wraz z wykształceniem zawodowem, pozwala im

dopiero wszystkie siły społeczno-państwowego organizmu rozwinąć. To ujawnia się nietylko w pracach mężów gruntownej nauki i doświadczenia pedagogicznego (O. Jäger: „Das humanistische Gymnasium” 1839; G. Holzmüller: „Der Kampf um die Schulreform in seinen neuesten Phasen”, 1890), lecz i w rozporządzeniach sfer kierujących, ministeryalnych, z których wcale niedwuznacznie wykazuje się, że oświecona część Niemców bynajmniej nie myśli wyrzekać się ideałów antycznych dla zadośćuczynienia wymaganiom rozmiłowanych w materializmie filistrów. Zważmy, iż w Prusiech w r. 1859 nawet do gimnazyów realnych wprowadzono język łaciński, a rozporządzeniem ministra z d. 31 marca 1882 r. liczbę godzin 42, oznaczonych pierwotnie, powiększono do 54 (ob. „Lehrpläne für die höheren Schulen” 27); w gimnazyach zaś klasycznych na wykład łaciny przeznaczono godzin 77, na grecki 40, zatem liczbę, jakiej nie znajdujemy w żadnym z zakładów średnich na całej kuli ziemskiej. Athenaea belgijskie, najwięcej pod względem łaciny do gimnazyów klasycznych pruskich zbliżone (godzin 76), mają greckiego tylko 17 („Encykl. wych.” t. IV, 584); gimnazya austriackie na 50 godz. łaciny 28 greckiego („Instructionen für den Unterricht an den Gym. in Oesterreich” 1884, XXVI); podług praw u nas obowiązujących na łacinę przypada 42 godziny, zatem mniej o godzin 10 niż w gimnazyach pruskich realnych, a o 35 niż w gimnazyach klasycznych; na grecki zaś 32, więc znów mniej o godzin 10; pomimo to, ileż skarg u nas na przeciążanie uczniów filologią słyszymy?

VIII.

Matematyka zajmuje w planie szkolnym równorzędne stanowisko z nauką języków i, jak one, tylko w innym kierunku i za pomocą innych środków, dąży do osiągnięcia tego samego celu, jakim jest prawidłowe rozwijanie umysłu. Jako umiejętność, mająca za swą treść prawa ilości i przestrzeni, z niewielu prostych i dla umysłu oczywistych pewników wprowadza go drogą dedukcyi na pole coraz nowych kombinacyj, wypływających z rozważania nieskończonych między ilościami stosunków i do prawd, wiążących się w jeden łańcuch nieprzerwany, drogą analizy dochodzi. Jest to więc nauka, którą uczeń, przy pomocy umiejętnej metody, sam niejako z własnego ducha wysnuwa i żadna też nauka, prócz logiki, nie wdraża tak umysłu do ścisłości w rozumowaniu i nie doprowadza do tak pewnych i oczywistych wyników, jak ona. Jeżeli zaś jako środek dydaktyczny tak ważną odgrywa rolę, to o ileż nabiera znaczenia w swem rozległem zastosowaniu do nauk przyrodniczych, jak fizyki, chemii, krystalografii, mechaniki, astronomii, wreszcie żeglugi, handlu i wszystkich życia stosunków. Ztąd wynika, że gdy większość nie pojmuje

korzyści, wypływających z nauki starożytnych języków, przed matematyką zwykle głowę pochyla, tak, iż nikomu nawet na myśl nie przyjdzie uskarżać się na trudności, na które przy jej nauce uczeń może natrafiać.

Czy i do niej potrzeba uzdolnienie specjalne posiadać? Na to pytanie większość może dałaby odpowiedź twierdzącą. Tymczasem nam się zdaje, że i tu ów brak uzdolnienia nie tyle tkwi w umyśle uczniów, ile w niedostatecznym ich przygotowaniu.

Zacznijmy od arytmetyki.

Gdyby dziecko w samym początku nauki zdobyło jasne pojęcie ilości i cyfry, zrozumiało przyjęty system liczenia i znaczenie każdego w niem miejsca poznało; gdyby zdobyło wprawę w rozkładaniu każdej liczby na części i nawzajem z danych jedności, dziesiątków i t. d. umiało układać liczby, gdyby wreszcie w sposób unaoczniający na patyczkach lub grochu zaznajomiono je z czterema działaniami wprzód, nim do nich na liczbach pisanych przystąpi; wówczas i dalsza nauka arytmetyki, byle prowadzona systematycznie, nie przedstawiałaby poważniejszych trudności. Tymczasem mechaniczne traktowanie jej zaraz w pierwszych początkach sprawia, że umysł zatracą w sobie zdolność kombinacji i poprostu tępieje.

Miarą, iż dziecko działania arytmetyczne rozumie, jest nietylko łatwość, z jaką każdą czynność objaśnia, ale i biegłość w rozwiązywaniu pamięciowym rachunków. Tylko te najczęściej zaniedbujemy bez względu, że mają rozległe zastosowanie w życiu praktycznym i że stanowią arcy ważny środek rozwijania umysłu. Bez nabytej w nich wprawy na licz-

bach jak najmniejszych, bez wdrożenia umysłu do natchmiastowego obejmowania wszystkich danych i dopatrywania pomiędzy nimi wzajemnego stosunku, trudno wymagać, by dziecko mogło później rozwiązywać piśmiennie bardziej zawiłe zadania arytmetyczne, lub dawało sobie radę z ułamkami, stosunkami, proporcjami, lub regułą trzech we wszystkich jej zastosowaniach. Wzgląd ten tembardziej brać na uwagę należy, że wybór podręczników do zadań arytmetycznych, zwłaszcza dla klas najniższych, bynajmniej nie odpowiada wymaganiom dydaktyki. Zamiast systematycznrgo ustopniowania przykładów, tak, by umysł dziecka przechodził od łatwiejszych do kombinacyj bardziej złożonych, autorowie owych podręczników, jakby z umysłu, sadzą się na istne łamigłówki, które ogół uczących się przeraża i do nauki zniechęca. Dość powiedzieć, że w nich, pomiędzy innymi, spotykamy się z zadaniem o dwóch gońcach, które dawniej należało do zagadnień algebraicznych stopnia pierwszego, a które dziś malcy klasy pierwszej muszą rozwiązywać sposobem arytmetycznym. Ileż to kosztuje łez, wytężenia myśli i, co za tem idzie, marnowania energii mózgowej, a czego możnaby łatwo uniknąć, gdyby w układzie podręczników więcej uwzględniano naturę młodzieńczego umysłu! I jakie ztąd wynikają następstwa? Oto, że większość uczniów nie jest w stanie rozwiązywać tego rodzaju przykładów. Zwykle też odrabia je korepetytor, a często się zdarza, że i on, choć należący do klas wyższych, nie może takiej łamigłówki rozwiązać i uczeń w klasie otrzymuje zły stopień dlatego tylko, że podręcznik wyszedł z pod pióra, może bardzo biegłego ma-

tematyka, ale który niema pojęcia o nauczaniu średnim i naturze umysłu dziecka. Dodajmy, że do każdego z takich zadań wchodzi nieraz wszystkie cztery działania, powtarzające się w niem po kilka razy, że często mniej bacznego nauczyciel naznacza uczniom do odrobienia w domu po dwa lub trzy takie przykłady. Jeżeli więc sama arytmetyka dwie do trzech godzin uczniowi czasu zabiera, gdzie może znaleźć czas na wyuczenie się innych przedmiotów?

Algebra również, zwłaszcza w początkach, nie mniejsze nasuwa uczniom trudności. Dzieje się to zwykle, gdy mniej doświadczony nauczyciel, licząc na pewne już rozwinięcie uczniów przez naukę arytmetyki, zbyt pośpiesznie pierwsze jej zasady przechodzi, nie troszcząc się o to, czy je ogół należyście rozumie. Tymczasem zdobycie dokładnego pojęcia choćby o ilościach dodatnich i ujemnych nie jest tak łatwe dla wielu młodocianych umysłów, jakby się na pozór zdawało.

Innego rodzaju trudności napotykają uczniowie w nauce geometrii. Jakoż nieraz się zdarza, że nawet ci, którzy w algebrze okazują dobre postępy, nie mogą sobie z geometrią poradzić. Jeszcze pół biedy z planimetrią, która wszystkie figury na płaszczyźnie rozważa, gdy jednak rozpoczną stereometrię lub geometrię wykreślną, wówczas natrafiają na trudności, które dotychczasową ich łatwość obejmowania i kombinowania zawodzą. Przyczyną tego jest brak wykształcenia oka i wyobraźni. Przywykły w klasach niższych do wyobrażania sobie figur na jednej płaszczyźnie, poprostu nie są zdolni odtworzyć ich w wyobraźni z rysunku czy to jako płą-

szczyzn, przeciętych liniami w różnych kierunkach, czy jako brył znajdujących się w przestrzeni, a jeszcze więcej tam, gdzie geometrya opisująca jest w planie szkolnym, uprzytomnić sobie w ten sposób rzutów linii z punktów, znajdujących się na powierzchni płaszczyzn obrotowych i pod różnym kątem nachylnych do siebie. Wyjaśnia to ów aforyzm Platona: kto nie rozumie poezyi, ten nie może się uczyć geometryi.

Jak matematyka jest nauką ilości, tak logikę nazwaćby można matematyką myśli. Obie bowiem przedmiot swój w pewne ściśle formy ujmują: tamta nieskończone między ilościami stosunki, ta stosunki zachodzące pomiędzy wyobrażeniami, pojęciami i sądami. Również wspólna im jest analiza i synteza, jak i cały proces działania, który ma prowadzić do nieomylnych wyników.

Ze wszystkich też nauk logika jest najbezpośredniej z życiem związana, tylko najmniej upowszechniona wśród ogółu. Wprawdzie każdy twierdzić gotów, że swą własną posiada, tymczasem popełnia tysiące omyłek, zarówno w sądach, jak w czynach. Że i bez tej nauki można prawidłowo myśleć w pewnej, ograniczonej sferze, nie ulega wątpliwości; umysł bowiem zdrowy bezwiednie w swych działaniach stosuje się do ogólnych praw myślenia i, o ile zostaje z nimi w zgodzie, nie błądzi. Ale jest to analogicznie to samo, jak kiedy się kto przechwala, że mówi i pisze poprawnie, choć się gramatyki nie uczył. Zapewne, że może się od błędów uchronić, ale nie posiada w sobie kryterium do sprawdzenia, czy nie popełnił omyłek. Jeżeli jednak błędy, popełniane w piśmie lub mowie, tylko braku elementarnego wy-

kształcenia dowodzą, to w logice niekiedy mszczą się na całym życiu. Można rozumować bardzo prawidłowo, a pomimo to dochodzić do fałszywych wyników i na nich, jako na prawdach, opierając się w życiu, popełniać czyny, których skutki nie dadzą się nigdy odrobić. Dowodem tego sofści greccy, u nas Stanisław Orzechowski, we Francyi Rousseau. Ścisłość bowiem i dokładność, bez względu na to, czy w rozumowaniu trzymamy się dedukcyjnej, czy indukcyjnej metody, zależy nie od prawidłowej budowy syllogizmów, lecz od uzasadnienia każdej większej przesłanki (praemissa major), co już wymaga nie tylko ścisłego określenia, lecz i krytycznego rozbioru składowych jej pojęć, czyli tak zwanego logicznego dzielenia. Tego zaś bez naukowego przygotowania, bez wprawy, jaką tym czynnościom umysłowym długie nawyknienie nadaje, niepodobna dokonać. I w tem tkwi główna przyczyna wszystkich naszych krewkich uogolnień, wszystkich dorywczych potępiających sądów o ludziach; w tem źródło wielu opacznych, nieoględnych postępków, które innym i nam samym szkodę przynoszą. Niemcy zarówno swemu wykształceniu filozoficznemu, jak i studjom klasycznym zawdzięczają wysoki stopień kultury; Francuzi, pojmując ważność przygotowania filozoficznego, w dwóch najwyższych klasach licealnych nie tylko logikę, lecz i psychologię i metafizykę przez godzin 8 tygodniowo młodzież zajmują, również w austriackich gimnazyach 4 godziny poświęcają tym przedmiotom; my tylko z lekkim sercem traktujemy tę gałąź wiedzy, która przecież jest duszą życia naukowego. To też nie w innym celu położyliśmy

nacisk na konieczność logicznego podkładu nawet w Nauce o rzeczach, nie mówiąc już o całym wykształceniu formalnem, gdyż tylko tą drogą młody umysł zdobywa przygotowanie do słuchania systematycznego wykładu logiki, która cały gmach wykształcenia formalnego uwieńczy i daje możność uporządkowania wiadomości i pojęć, z innych nauk zdobytych.

By cel ten jednak osiągnąć i z wykładu zapewnić rzetelną korzyść młodzieży, należy samemu przejąć się jej ważnością, umieć do niej budzić żywy interes, abstrakcyjne jej formy, przez dobrane przykłady, na grunt rzeczywistości sprowadzić, a co ważniejsza, wdrożyć umysły do prawidłowego myślenia. Inaczej traktowana jako przedmiot dodatkowy, podrzędny, bez wykazania ścisłego jej związku z innymi naukami i wszystkimi czynnościami umysłu, nie zaznaczy żadnego śladu w ogólnym wykształceniu młodzieży, a nawet ją zrazi do wszelkich studyów w tym kierunku.

Przechodzimy teraz z kolei do nauk przyrodniczych, najściślej z matematyką związanych, a które przez niesłychany rozwój, jaki od końca wieku XVIII aż do dni naszych zdobyły, przez bezpośredni wpływ na wszystkie życia objawy, wreszcie przez swe rozległe zastosowanie do rozlicznych gałęzi rękodzieł, handlu i przemysłu, pierwszorzędne miejsce między naukami zdobyły. Istotnie, jak w wiekach średnich filozofia scholastyczna, jak w czasach Odrodzenia humanizm, a w XVII i XVIII stuleciach matematyka, tak obecnie przyrodoznawstwo narzuciło innym swą metodę na doświadczeniu i indukcyi opartą. Histo-

rya, językoznawstwo, krytyka literacka dziś nie mogą krokiem bez niej postąpić.

To rozwielenienie się ich wszakże jak z jednej strony przejmują słuszną dumą badaczy wobec tytu wykrytych praw, dokonanych odkryć i wynalazków, przynoszących ludzkości nieobliczone korzyści, tak z drugiej doprowadziło do wyłączenia doktrynerskiej, nie uznającej prawd wyższego rzędu, skoro tylko te usuwają się z pod kontroli obserwacji i doświadczenia. Nastąpiło to z chwilą, gdy się przyrodoznawstwo z materjalizmem zbratało. Na tem stanowisku nie ustępuje ono w niczem średnio-wiecznej scholastyce. Jak ta każde mniemanie, niezgodne z swą nauką, uznawała za herezję, tak ono poczytuje również za przesąd to wszystko, co się nie zgadza z prawami powszechnymi przyrody. Ztąd Chrystyanizm ze swym charakterem nadnaturalnym stał się przedewszystkiem celem jego pocisków. Odrzuca Objawienie dlatego, że faktów, które jako dogmata podaje, doświadczeniem sprawdzić nie można. Zachodzi jednak pytanie, czy to, co jest ponad naturą, może być sprawdzone naturalnymi środkami i z drugiej strony, czemu byłoby Objawienie, gdyby z ich pomocą faktycznie sprawdzić się dało? Rozumie się, zesłoby do rzędu zjawisk doświadczalnych i przestałoby być tem, czem jest w swojej istocie.

To wtargnięcie materjalizmu w dziedzinę wiary nietylko zrządziło spustoszenie w świecie moralnym, lecz samym naukom przyrodniczym szkodę przyniosło. Wobec bowiem dążności, godzących wrogo w Chrystyanizm, państwa, uznające w nim rękoi-mię porządku społecznego i moralności, zaczęły się

nieufnie do nauk przyrodniczych, jako źródła materializmu, odnosić i w zakładach naukowych średnich ograniczać je do minimum. Tym sposobem młodzież, zwłaszcza w gimnazyjach klasycznych, została pozbawioną ważnych środków umysłowego rozwoju o treści przebogatej, bezpośrednio z najważniejszymi procesami życia związanej i tem podatniejszej pod względem dydaktycznym, że jest jakby dalszym ciągiem nauki o rzeczach, tylko rozszerzonej do trzech królestw przyrody, do całego wreszcie szeregu zjawisk, opartych na działaniu sił i powinowactw wzajemnych.

Przyswojenie sobie cech, tak przypadkowych, jak istotnych w typowych okazach zwierząt, roślin i minerałów, poznanie warunków ich istnienia, przystosowanych do zewnętrznej i wewnętrznej budowy, oraz ujęcie tego wszystkiego w jeden system na podstawie ściśle naukowej klasyfikacji, wreszcie zrozumienie przyczynowości zjawisk fizycznego świata i praw niemi rządzących, nietylko wykończą ową plastykę wyobrażeń przez Naukę o rzeczach zdobytą, ale nadto rozszerza pojęcia do granic widomego wszechświata i urabia pogląd na całość przyrody, jako na wielki warsztat sił twórczych, skierowanych do jednego celu—utrzymania wszechbytu. Ta zdolność uplastyczniania w umysłach przedmiotów, a tkwiąca w naukach przyrodniczych, nasunęła przeciwnikom kierunku klasycznego myśl zastąpienia przez nie języka greckiego i łaciny. Nie spostrzeżono się tylko, że każda grupa nauk w procesie wykształcenia ma wyjątkowe właściwe sobie zadanie; że okaz naturalny a słowo—to rzeczy całkiem różne; że wreszcie świat zwierzęcy, czy roślinny, nie da wy-

chowańcowi pojęcia o warunkach życia społecznego, które wytwarza kult religijny, obyczaj, prawo, formę rządu, instytucje, naukę, literaturę, sztukę, słowem to wszystko, co się nazywa cywilizacją.

Nauki przyrodnicze same przez się mają zbyt ważne dydaktyczne znaczenie, by jeszcze inne obce im cele narzucać.

Do rzędu nauk treści opisowej należy *Geografia*, która w miarę odkryć dokonywanych w głębi lądów Czarnego kontynentu, z każdym dniem coraz obsitsze materiały gromadzi, a przez fizyczne własności ziemi, jej magnetyzm, powietrze, wody, góry, lodowce, wulkany, rozkład ciepłoty, kierunki wiatrów i prądów morskich, skład skorupy ziemskiej i własności jej gleby, przez rozmieszczenie na niej fauny, flory i bogactwa kopalne najściślej z przyrodoznawstwem się łączy.

Przecież tak ważna i z życiem bezpośrednio związana nauka nie jest należycie uwzględnioną w zakresie nauki szkolnej, gdyż prawie wszędzie jej wykład na klasy niższe przypada, a więc na epokę umysłowego rozwoju, gdy uczniowie przez nauki przyrodnicze nie są do niej przygotowani. Tymczasem owe fizyczne własności ziemi prawie główny przedmiot nauczania w klasie najniższej stanowią, gdy znowu w trzech następnych na geografie polityczną za mało czasu zostaje, by wszystkie pięć części świata i Europę, jako obchodzącą nas bliżej, wyczerpująco traktować. Ujemną stroną tak rozłożonego kursu jest nie tyle mała stosunkowo liczba godzin, odpowiednio do rozległości przedmiotu (u nas i w gimnazyjach włoskich godzin 8, w Prusiech i w Austrii 7), jak raczej okoliczność, że się nauka

geografii na klasie IV-tej przerywa. Tym sposobem wiadomości, jakie z niej uczniowie w pierwszych latach nauki szkolnej wynoszą, zacierają się w ich pamięci w następnych pod wpływem nowych zdobyczy. Wprawdzie wszystkie ustawy, począwszy od pruskiej, kładą nacisk, iż nauka geografii w dalszym ciągu ma być uzupełnianą w klasach wyższych przy nauce historii przez wskazywanie na mapie tych miejscowości, które się odnoszą do dziejowych wypadków, ale faktem jest, że młodzież po wyjściu z gimnazyów w sposób rażący wykazuje brak elementarnych wiadomości z geografii. Jeszcze do smutniejszych dochodzimy wyników, gdy trzymając się metody, według której, w imię dydaktycznej zasady, iż w nauczaniu należy przechodzić od przedmiotów pojedynczych do bardziej złożonych, wykład o częściach świata rozpoczynamy od Oceanii. Naprzód bowiem jest to grube złudzenie, że ta część świata jest najprostszą w swym układzie, gdyż właśnie w rozrzuceniu i ugrupowaniu archipelagów i wysp przedstawia wielką różnorodność. Już daleko prostszej budowy jest pniakowata Afryka. Powtóre metoda ta zostaje w sprzeczności z inną racjonalniejszą, znaną od czasów Emila, według której naukę geografii należy rozpoczynać od pokoju, czy klasy, w której się uczeń znajduje, by następnie przechodząc do dalszej okolicy, zapoznać go z własnym krajem i przezeń mu dopiero drogę do Europy, oraz innych części świata otworzyć. Tymczasem z pokoju dziecka do Oceanii — skok zanadto odległy i ryzykowny. Trzymając się takiego systemu, nauczyciel może się znaleźć w położeniu bez wyjścia, z wła-

szcza przy ograniczonej liczbie godzin, przeznaczonych na wykład, że nie znajdzie czasu na Europę, która przecież najbliżej nas obchodzi. Jeżeli jednak bez względu na metodę młodzież z nauki geografii nie wynosi należytych korzyści, to widać, że jest coś wadliwego zarówno w jej metodzie, jako i w rozkładzie przedmiotu. Geografia jest nauką przeważnie pamięciową, a więc rzeczywiście przypadać powinna na epokę, gdy władza ta działa w młodzieży najsilniej, gdy największą energię plastyki posiada. To zaś uzdolnienie odpowiada klasom najniższym i w nich też naukę geografii rozpoczynać należy, tylko nie od własności fizycznych ziemi, lecz od poznania pięciu części świata w najogólniejszych zarysach. Nie należy jednak ograniczać się do prostego wskazania, co gdzie leży na mapie, nawet bowiem wtedy, gdy uczeń na niej odnajduje każdą miejscowość, jeszcze nie przyswoi sobie w zupełności przedmiotu. Nastąpi to dopiero wtedy, gdy sam narysuje mapę choćby nie z zupełną ścisłością, lecz do wzoru danego zbliżoną. Wówczas wszystkie kontury części świata i krajów na zawsze zapiszą się w jego pamięci. Na trzy lata następne pozostawałoby szczegółowe poznanie Europy, oraz uzupełnienie wiadomości o innych częściach świata. Co zaś do zaznajomienia z własnościami fizycznymi ziemi i powtórzenia kursów z klas niższych, należałoby w jednej z klas wyższych przeznaczyć choćby godzinę. Wtedy uczniowie, mając już w wykładach fizyki odpowiednie przygotowanie, mogą rzeczywistą korzyść osiągnąć. Stanowiło by to zresztą naturalne przejście do kosmografii.

IX.

Nauki treści etycznej, jak sama ich nazwa wskazuje, mają na celu nietylko rozwijanie umysłu, lecz i urabianie ducha według ideałów wszechludzkich, a tem samem kształcenie charakteru. Idealy te w trojakej formie występują przed duszą młodzieży: jako ideał prawdy—w nauce religii; jako ideał dobra w dziejach; wreszcie jako ideał piękna — w literaturze.

Nauka religii tem się od wszystkich innych nauk wyróżnia, że gdy do ich przyswojenia wystarcza odpowiedni stopień umysłowego rozwinięcia, tu, obok uzdolnienia, uczeń musi wnieść jeszcze czynnik innej natury, mianowicie: uczucie wiary, wrodzone wprawdzie każdemu, bez względu na stopień geograficzny, ale które pierwotne wychowanie rozwija lub je tłumi w zarodzie. Uczucie to w duszy dziecka obudza matka, gdy ucząc pacierza, daje mu pierwsze pojęcie o Bogu i przeznaczeniu człowieka, wzmacnia je zaś i rozwija: czysta atmosfera domowa, przykład obojga rodziców i stopień tego uczucia, które ich akty religijne ożywia i nieustannym prądem do duszy dziecka przenika. Bez tego podkładu sama nauka religii nie przyniesie korzyści, owszem,

nierz do zwątpień i niewiary prowadzi. Gdy dziecko nigdy nie widzi modlącego się ojca; gdy matka jedynie gwoli zwyczajowi obowiązki religijne wypełnia, gdy nadto na każdym kroku o jego uszy objają się zdania, zasady, teorye sprzeczne z tem, w co mu wierzyć każą, czego w katechizmie się uczy, a nadmiar jeszcze ma złe na oczach przykłady: trudno przypuścić, by z domowego ogniska wyniosło ową iskrę Bożą, która w piersiach, zasobnych wiarą, tli niezgaszona do zgonu i pomimo burz namiętności i zwątpień, mroki życia rozświeca. Tem smutniejsze, lubo rzadsze zjawisko, gdy sami rodzice, w imię rzekomego postępu, odzierają dziecko z tego skarbu i tak zubożone puszczają w odmęt świata, jakby wydziedziczoną sierotę. Wprawdzie, przy zdolnościach może zająć ono daleko, zdobyć wszystkie dobra ziemskie w przyszłości; zabraknie mu tylko owej kotwicy, która w burzach, w przelomach życia, daje pewne oparcie.

Jeżeli jednak uczucie wiary stanowi główną podstawę chrześcijańskiego wychowania i przyszłej moralności, to nauka religii nadaje dopiero właściwy temu uczuciu kierunek. Ta dydaktyczna strona religii nie jest przecież do przeprowadzenia tak łatwą, jakby się na pozór zdawało. O jej trudnościach wie każda matka, która w poczuciu swych obowiązków sama się zajmuje pierwotnem wychowaniem i kształceniem swych dzieci. Bo i od czego tu zacząć? O co naukę zacząć, by się nie stała formalizmem, który ducha zabija, by nie sprowadzić nauki do prostego recytowania oderwanych określeń, których dziecko nie rozumie, choć jc łatwo pamięciowo sobie przy-

swaja? Wszak pierwsza kwestya, jaka się w katechizmie nasuwa, to danie wyobrażenia o Bogu, Istocie bezcielesnej, duchowej, niepojętej dla najwyżej rozwiniętych umysłów, a cóż dopiero dla dzieci, które żyją w świecie czysto zmyslowym? Wobec tych trudności nasuwa się pytanie, czy nie najwłaściwiej byłoby rozpoczynać z dziećmi naukę od Historii Świętej, tak, by dopiero na jej tle treść dogmatyczną rozwijać? Historia np. stworzenia świata następcza sposobność mówienia o Bogu, aniołach i człowieku. Upadek pierwszych rodziców — o grzechu wogóle, a przedewszystkiem pierworodnym, i obietnicy zesłania Zbawiciela. Rzecz naturalna, iż wszystkie wypadki należy opowiadać jak najkrócej, by szczegółami nie przeciążać pamięci dziecka. Ze Starego Testamentu możnaby się ograniczyć do wydarzeń najściślej z Chrystyanizmem związanych, reszty dopełniłyby opowiadania z Nowego Testamentu.

Wykład szkolny nasuwa znowu innego rodzaju trudności. Oprócz Historii Świętej i treści dogmatycznej, obejmuje on nadto liturgię, czyli obrzędy i historię kościoła. Treść ta jednak pada na umysły, wynoszące z otoczenia domowego najrozmaitsze religijne pojęcia, usposobione nieraz sceptycznie przez niezdrową lekturę i pochopne do krytykowania wszystkiego, co się sprzeciwia tak zwanym postępowym dążnościom. Jest to fakt, którego ignorować nie można, z którym liczyć się trzeba w pozytywnem naszym stuleciu, zwłaszcza, że z natury rzeczy wprost do obludy i hipokryzyi prowadzi. Żaden bowiem z tych szkolnych bezwyznaniowców z obawy pogorszenia sobie stopnia lub narażenia się na rele-

gacyę, nie zdradzi się ze swemi przekonaniem przed nauczycielem religii. Tym sposobem zło urasta w potęgę. Jedyne na nie lekarstwo: uznanie tego stanu umysłów i postawienie kwestyi w sposób, któryby wszelkie nieporozumienia raz na zawsze przecinał.

Przedewszystkiem, rozpoczynając z uczniami klas wyższych część dogmatyczną, należy wytknąć ściśle granice pomiędzy wiedzą a wiarą. Pierwsza, jako wynik badań rozumu, z natury swojej nieomylną być nie może. Jakkolwiek wiele już prawd wykryła, przecież albo wciąż zdobywa nowe, albo już uznane obala. Nadto jest ona względna, gdyż dalej jak za granicę widomego świata nie sięga, a i sam rozum, choć najwyższa potęga ziemską, nie może po za kategorie przestrzeni i czasu wystąpić. Przeciwnie, wiara sięga w nieskończoność uczuciem i niema nic wspólnego z prawdami, wykrytymi przez rozum. Te bowiem odnoszą się do świata fizycznego lub do ludzkich ziemskich stosunków. Są zreszta owocem poszukiwań, dokonanych z pomocą środków naturalnych. Tymczasem prawdy religijne dane są ludzkości drogą Objawienia, i odnosząc się do człowieka nie tylko w jego bycie ziemskim, lecz i w wiekuistości, są stale i, jak wieczność, niezmiennie. Ztąd wynika, że stojąc po nad porządkiem fizycznym świata, nie mogą być dla rozumu dostępne. O pewności ich wyłącznie stanowi wiara, oparta na przekonaniu wewnętrznym, która też dlatego nazywa się cnotą teologiczną, że wierzący uznaje za prawdę to, czego nie pojmuje rozumem. Gdyby pojmował, wiara stałaby się, podobnie jak prawdy naukowe, oczywistością, pewnikiem, ale wtedy wierzący nie miałby za-

slugi. Te więc dwie sfery wyłączają się wzajemnie.

Wiara wprawdzie nie odrzuca prawd naukowych, ale niezgodnych z nią uznać nie może, bo inaczej sprzeciwiałaby się własnej swojej istocie.

Z drugiej strony, umiejętność, jeżeli do prawd Objawionych odnosi się krytycznie, może je tylko zaprzeczać, ale dla swej negacyi, wobec wiary, nie znajdzie pozytywnego dowodu. Wprawdzie tej nikomu narzucić nie można, lecz że i każda negacya, przeciw wierze zwrócona, jest natury ujemnej, dowód w tem, iż zawsze jej następstwem jest obniżenie w społeczeństwie moralności i zanik uczuć podnioślejszej natury.

Jeżeli jednak bez żadnych zastrzeżeń rozum ma prawdy objawione przyjmować, cóż dla religii, jako nauki, zostaje? Przedewszystkiem ich uzasadnienie przez wywody rozumowe, poparte tekstami Pisma. Nie znaczy to, by cała wiedza teologiczna w tak ciasnych zamykała się granicach. Przeciwnie, literatura, odnosząca się do niej, lubo nie u nas, jest tak bogata w dzieła pełne erudycyi i głębokiej treści, że ci, którzy o nich wiedzieć nie chcą, zdumieliby się, gdyby ją bliżej poznali; wykład wszakże nauki szkolnej w takim tylko, nie w innym, może być prowadzony zakresie.

Jeszcze jedną dorzucimy uwagę.

We wszystkich zakładach szkolnych nauka religii stanowi taki sam przedmiot, jak i inne nauki i tylko ze względu na jej wysokie znaczenie w życiu, zajmuje w programatach naczelne miejsce. Inna rzecz wszakże co do samego wykładu. Tu już nie

wystarcza obiektywne traktowanie jej, jako przedmiotu, gdyż w takim razie cóżby ją odróżniało od lekcji np. historii, na której nauczyciel objaśnia uczniom zasady Vedy, Zend-Avesty lub Koranu? Tu, oprócz znajomości i umiejętnego wyłożenia przedmiotu, potrzeba jeszcze tego podniosłego namaszczenia, które każde słowo nauczyciela duchem religijnym ożywia i nawet umysły odporne siłą nieprzepartą dla prawd głoszonych zjednywa. Kto bez owego namaszczenia obowiązki katechety sprawuje, ten więcej szkody niż pożytku przyniesie, traktując bowiem obojętnie przedmiot, może wpoić w uczniów to przekonanie, że sam w głoszone prawdy nie wierzy.

Jak nauka religii stawia przed duszą młodzieńca ideał, który obejmuje zaświatowe dążenia i nadzieje człowieka, tak historia daje mu ideały ogólnoludzkie, mające mu przyświecać w jego doczesnej pielgrzymce. Ztąd historję uznawano zawsze jako mistrzynię życia. Z tego jednak zaszczytu odarł ją pozytywny kierunek. I rzeczywiście, jeżeli dzieje są jedynie koniecznym wytworem warunków, w jakich się naród dany, ludzkość cała rozwija, wówczas najdzielniejsi jej przedstawiciele są prostymi tylko kółkami, bezwiednie spełniającymi różne funkcje w tej olbrzymiej maszynie, poruszanej jakąś nieoznaczoną, rozpędową siłą, a dzieje człowieczego rodu, jego wiekowe wysiłki w dążeniu do coraz wyższej doskonałości, jego walki, tryumfy, zawody, sprowadzają się do szeregu zjawisk, mających takie samo znaczenie, jak fenomena przyrody. Do historyka należy je tylko zapisać, przyczyny ich teorią determinizmu wyjaśnić i wywodzić z nich pewne, ogólne, nieodwołalne pra-

wo, które spełnionego faktu nie pozwala niczem odrobić. Nietylko Opatrzność, kierująca losami świata w duchu historyozofii Bossuet'a, ale i wola jednostkowa, czy zbiorowa, jako czynnik dziejowy z historii usuniętą została. Skoro więc wszystkim rządzi fatalizm, nieubłagana konieczność, jedyna nauka, jaka z dziejów wypływać może, jest ta, że nikt wobec historii za swe czyny odpowiedzialnym być nie może.

Rzecz naturalna, iż tego rodzaju teorye nie mogą mieć nic z nauką szkolną wspólnego, nie dlatego, że na sobie noszą cechę idei postępowych, lecz że są z gruntu fałszywe. Jakkolwiek bowiem wpływ otaczającej natury, stopień geograficznego położenia, rzeźba kraju, stanowią nawet o kierunku pracy człowieka, a jego dążenia ku urzeczywistnieniu swych celów rozbijają się nieraz o nieprzewyciężone przeszkody, faktem jest przecież i to z historii czerpanym, że pracą, wytrwałością i skupieniem ducha narody wyrabiają w sobie niepożyte siły, które im pozwalają nawet warunki otaczającej przyrody odmienić, że wreszcie takie jednostki, jak: Perykles, Cezar, Karol W., Napoleon I, wolą swą na całej epoce wyściskały indywidualne swe piętno.

Przecież nietylko z tej strony niebezpieczeństwo wypaczania dziejów w nauce szkolnej zagraża. Jakoż w wielu krajach Historję w zakładach naukowych strącono z poważnego stanowiska nauczycielki życia do rzędu służebnicy politycznych dążeń. Pierwszy pod tym względem przykład dała Francya, gdy w swych podręcznikach szkolnych historję własną, poczynając od czasów Ludwika XIV, zrobiła osiłą wszystkich wypadków dziejowych, usuwając na

plary dalsze sprawy innych narodów. Za jej przykładem poszły Niemcy, właściwie Prusy. O tem regulaminie szkolnym z roku 1882 mówi się nawet bez ogródki: „W historii wieków średnich i nowożytnych punkt środkowy stanowią dzieje ojczyste Niemiec i Prus. Dzieje innych ucywilizowanych narodów, przedstawione treściwie, mają służyć jedynie do wyjaśnienia dziejów ojczystych. Objętość zaś ich warunkuje się zarówno *interescem politycznym*, jak i dokładnem ich zrozumieniem” (Lehrpläne i t. d., 23). To jasne. Co dziwniejsza, że w tych podręcznikach pruskich owym „punktem środkowym” są dzieje cesarstwa niemiecko-rzymskiego, które znowu, jako oś wydarzeń, występują w podręcznikach austriackich, a jak tam ród Hohenzollernów, tak tu Habsburgów stoi na czele dziejowego pochodu. Pytamy, co uczeń może pomyśleć, gdy mu się do rąk dwa takie podręczniki, z tak sprzecznymi poglądami dostaną? Prawdopodobnie raz na zawsze wiarę w prawdę historyczną utraci. A jednak za czasów Rotteka w tych samych Prusiech używano podręczników, które mogłyby służyć za wzór bezstronnego przedstawiania dziejów. Duch jednak Treitschków, Droysenów, Syblów i do książek szkolnych przeniknął. Znaczy to w młodzieży pielęgnować patryotyczne uczucia, tymczasem rozbudza się w niej tylko rasowy szowinizm, który, bądźco bądź, jest chorobliwym objawem.

Tak to owa mistrzyni życia, którą Schiller sądem nad światem nazywa („Die Weltgeschichte ist das Weltgericht”), stała się meklerką polityczną, zabijającą w młodzieży uczucie prawdy i sprawiedliwości.

A przecież, jeżeli jaką naukę przed młodzieżą rozwijać bezstronnie należy, to bezsprzecznie historię. Tylko w takim razie musi ona przyjąć za godło: „sum cuique” i w rozkładzie materiału dziejowego wyznaczać każdemu miejsce właściwe, stosownie do roli, jaką w ogólnej cywilizacji odgrywa. Bez względu wszakże na owe tendencje państwowe, wszystkie programata szkolne pod jednym względem się zgadzają, iż w nauce historii kurs podwójny przyjąć należy: dla wieku młodszego, wyłożony w krótkim zarysie, z całym aparatem legendarnym i anegdotycznym, ograniczonym do najważniejszych wydarzeń, i dla klas wyższych, wypełniony nie tylko szczegółami, lecz i tem wszystkim, co się odnosi do położenia i właściwości każdego kraju, jego instytucyj, politycznych dążeń, kultury, słowem całego życia wewnętrznego narodów, we wszystkich znamienitych jego objawach. Rzecz naturalna, iż wykład prowadzony być musi w sposób ściśle dyalektyczny, t. j. wykazujący nieprzerwany łańcuch wydarzeń, wiążący się w ogniwa przyczyn i skutków wraz z odpowiednim zużytkowaniem materiału, jaki każda epoka pod względem etycznym nastrocza; a więc starożytna przez swe charakterystyki jednolite, silne, jakby w kształty posagowe wykute; wieków średnich przez idee dziejowładne, regulujące wszystkie tamtoczesnego życia stosunki; wreszcie nowożytna przez rozwój indywidualizmów z coraz bardziej rozszerzającą się widownią działań, świadcząca o potęgze sił umysłowych, przedsiębiorczości i pracy rasy aryjskiej, która całą kulę ziemską swojemi wpływami ogarnia. Cel zaś samego wykładu nie może być inny, jak wpojenie

w umyśle młodzieży tego przekonania, że cały trud dziejowy człowieczego rodu, że wszelkie jego wysiłki, okupywane milionami żywotów, nie idą nigdy na marne, ale są posiewem przyszłego dobra i warunkiem postępu, którego jedyną cechą coraz wyższe udoskonalanie się ludzkości. Zatem i wykład dziejów ojczystych tylko wtedy istotną naukową korzyść przynosi, gdy do nich stosujemy miarę powszechno-dziejową.

Literatura i jej historia jest uzupełnieniem i pogłębieniem dziejów każdego narodu. Są to jakby dwie strony jednego medalu. Gdy bowiem historia polityczna ma za przedmiot czyny już dokonane, historia literatury odsłania nam niejako duszę narodu: jego uczucia, myśli, zamiary, pobudki, które go wiodły do czynu.

Tak we Francji, nim rewolucja z r. 1789 wybuchła, już ona wprzód dojrzała w umysłach i wyraziła się w tak zwanej literaturze filozoficznej. Ztąd bez znajomości literatury niepodobna osiąść dokładnej znajomości historii.

Nauka wszakże literatury ma inne jeszcze cele przed sobą. Najprzód, zaznajamiając z kształtami prozy i poezji, rzuca pierwsze podstawy do wyrozumienia dzieł pisarzy: na samej bowiem teorii ograniczać się tu nie można, należy ją krok za krokiem objaśniać czytaniem i rozbiorem utworów, za najdoskonalsze uznanych. Tym sposobem młodzież nie tylko treść ich sobie przyswaja, ale i wnika głębiej w istotę każdego rodzaju prozy lub poezji, poznaje ich architekturę, przywyka orientować się w jej szczegółach, zdobywa miarę do oceniania artystycznej

piękności, a obok tego przez analizę wchodzi na drogę krytycyzmu, który jest dla niej przygotowaniem do nauki historii literatury. Istotnie, to poznanie arcydzieł w każdym rodzaju prozy i poezji ze względu na ich budowę i artystyczne zalety, tem więcej da im odczuć różnice, zachodzące pomiędzy pierwszymi zawiązkami literatury, tak ubogimi co do treści, tak nieudolnymi pod względem formy, a stopniowem budzeniem się myśli i twórczości w narodzie, dochodzącej później w dziełach pierwszorzędno znaczenia najwyższego rozwoju. Ale tu właśnie nasuwa się pytanie, czy w zakresie nauczania średniego wykład historii literatury ma koniecznie obejmować i owe pierwsze jej zawiązki, nie mające nic wspólnego z artystyczną pięknnością? Według programu np. szkół galicyjskich, historia literatury rozpoczyna się dopiero od Reja, pomijając nietylko owe wcześniejsze piśmiennictwa zabytki, świadczące o stopniowem urabianiu się języka, oraz kroniki wypełniające trzy stulecia, ale co ważniejsza i takie osobistości, jak: Ostrobróg, Długosz, Kopernik, górujące po nad całą rzeszą późniejszej doby pisarzy. Tymczasem, jeżeli historia literatury ma dawać pełny obraz rozwoju duchowego i jako środek nauczania przyczyniać się do kształcenia umysłów, to nawet wyłożona w szczupłym zakresie, winna opierać się na jakichś naukowych podstawach. Tych przecież trudno dopatrzeć w tak nakreślonym programie, który całą poprzedzającą działalność umysłową w ciągu czterech stuleci ukrywa gdzieś pod korcem i dopiero wiek XVI stawia uczniom na oczach, nie wyjaśnwszy wprzód, jakimi drogami,

przez jakie wcześniejsze nabytki i jakim wysiłkiem pracy ten bujny w nim wzrost literatura zdobyła. Bez uwzględnienia owych pomników, niepodobna zrozumieć, z kąd się wziął język tak doskonały i barwny w pisarzach okresu Zygmuntońskiego; bez poznania olbrzymich prac Długosza, trudno ocenić późniejsze dziejopisarstwo i uzasadnić, dlaczego aż do czasów Naruszewicza nie było ono dla nas przyświecającą pochodnią; wreszcie, bez podniesienia genialnych pomysłów Ostroroga i wykazania wpływu Kopernika na rozwój nauk matematycznych i filozofii nowoczesnej na Zachodzie, niepodobna wykazać przyczyn ani rozluźnienia się więzów budowy państwowej, ani upadku nauk i piśmiennictwa w XVII wieku i w pierwszej połowie XVIII stulecia. Pisarze ci w swych dziełach używali mowy łacińskiej, to prawda; ale wyrażali treść czysto swojską, mającą powszechno-dziejowe znaczenie. Wyrzucać ich przeto za nawias, znaczy obniżać wartość literatury, zacieśniać jej pojęcie wyłącznie do tak zwanej literatury pięknej, według wyobrażeń francuskich.

Przecież, jakkolwiek zakres, wykładowi historii literatury nadamy, zachodzi pytanie, w jaki sposób wyjaśniać należy do różnych epok odnoszących się pisarzy? Wielu mniema, iż w wykształceniu średniem wystarcza traktowanie każdego z nich z osobna, bez uprzedniego nakreślenia tła, na którym rozwijała się ich działalność. Według nich, charakter epoki i owo tło, roztoczy się przed młodzieżą samo z siebie, jeżeli z osobistością pisarza połączymy znamienne rysy środowiska, które na jego indywidualność, osnowę dzieł, oraz ich kierunek wpływało,

Tym sposobem rzeźbiąc każdego z nich z osobna, stawiamy przed oczyma uczniów niby szereg posagowych postaci, które się raz na zawsze w pamięci ich zapiszą.

Tak mówią zwolennicy monograficznego wykładu dziejów literatury.

Ale pominąwszy, że taki wykład odstępuje rażąco od metody, w wykładzie dziejów politycznych przyjętej, a rozwijającej wypadki w przyczynowym ich ciągu i w zależności od czynników, które się na charakter danej epoki składają; ma on nadto tę jeszcze stronę ujemną, że owe postacie posagowe pozostają w nim rozosobnione, bez punktu oparcia w życiu rzeczywistym, jakby gdzieś zawieszone w powietrzu. To też należałoby przyjąć za zasadę, iż bez tła historycznego niepodobna należycie roztoczyć dziejów literatury, jeżeli w niej prawo przyczynowości uzasadnić zechcemy. Również nie znajdziemy miary właściwej do ocenienia pisarzy, jeżeli ich nie odniesiemy do przedstawicieli literatury powszechnej, wyrażających podobne, co i oni, dążności. Zasklepienie się wyłączone w granicach swojskości prowadzi zawsze do przecenienia własnych pisarzy nad rzeczywiste zasługi. Jeżeli jednak wykład historii literatury, obok zaznajamiania z ich dziełami, obejmować ma i tło historyczne i nadto uwzględniać literaturę powszechną, to gdzież znaleźć czas na przeprowadzenie tak rozległego programu? Przedewszystkiem w wykładzie, zwłaszcza okresów wcześniejszych, należy się ograniczyć do pisarzy typowych, jako głównych przedstawicieli epoki, i zająć jedynie rozbiorem ich dzieł pierwszorzędnych, poprzestając co do innych

na wzmiance bibliograficznej. Czytanie ich, stanowiące główną podstawę wykładu, z natury rzeczy ograniczyć się musi do wyjątków, lecz tak dobranych, by uczeń o całości dzieła zdobył dokładne, o ile można, pojęcie. Samo z siebie wynika, iż czytaniu towarzyszyć mają objaśnienia wyrazowe i rzeczowe, jak również uwagi, odnoszące się do kompozycji, stylu i właściwości indywidualnych pisarza, słowem, cały wykład ma mieć na celu wdrażanie umysłów do krytycznego wnikania w dzieła różnych pisarzy i należytego ich zrozumienia odnośnie do czasu, w którym rozwijali swą działalność.

Tylko tak prowadzony wykład literatury może dać młodzieży pojęcie o jej ważności i ścisłym związku jej z życiem, a obok tego wykształcić w niej smak artystyczny i zrobić wybredną co do wyboru pokarmu umysłowego, jaki jej bieżąca literatura dostarcza.

Tu jednak może kto zapytać, dlaczego dotąd nie mówiliśmy nic o wykształceniu niewieściami, gdy tyle miejsca poświęciliśmy kształceniu młodzieży męskiej? Wszak był czas, że wydawano nie tylko osobne podręczniki, lecz i całe kursa nauk dla pańien. Tak, to prawda! Tylko wiadomości, jakich im z nich udzielano, były nader ograniczone. Nie mówiąc już o nauce Historji i Literatury, które miały na celu raczej ćwiczenie pamięci, niż rozwijanie umysłu, raczej meblowanie młodych główek luźnemi z nich wiadomościami, niż rzeczywistą naukę, innych przedmiotów udzielano im również w bardzo szczupłym zakresie. Tak wykład arytmetyki kończono zwykle na ulankach zwyczajnych i dziesiętnych, a naukę

o proporcjach i regule trzech uważano już za szczyt wiedzy matematycznej. Tymczasem dziś we wszystkich średnich zakładach żeńskich w klasie V i VI uczą nawet geometrii i algebry, wprawdzie nie w tym, co w szkołach męzkich, zakresie, lecz zawsze dosyć obszernie. Jużciż żadna z panien wiadomości ztąd zdobytych nie będzie stosować później w gospodarstwie domowem. Dlaczegoż więc niemi zaprzatają ich umysli? Oto nie w innym celu, tylko, żeby osiągnęły wyższy stopień umysłowego rozwinięcia, co zwykle pozwala łatwiej oryentować się w różnych położeniach i stosunkach życia i widzieć w niem to, czego inni nie widzą.

To też przyszedł czas, że dla wielu kobiet nie mogły już wystarczać zasoby tak nawet rozszerzonej nauki. Zapragnęły one zdobyć o wiele rozleglejszy jej obszar. Lecz tu dopiero zaczęły się ujawniać różnego rodzaju anomalie. Przy braku wyższych zakładów naukowych żeńskich zaczęły radzić sobie same. Najczęściej jednak, pozbawione rozumnego kierunku, schodziły na manowce. W pogoni za wiedzą chwytaly się wszystkiego, co nowe: studyowały ekonomię polityczną, socyologię, anatomię porównawczą i Bóg wie, jakie jeszcze przedmioty, nie bacząc na źródła, z których spragnione czerpały. Było to tem smutniejsze zjawisko, że wiele z nich nie miało należytego przygotowania, by z tych nauk korzystać. Ba! niektóre z nich nie umiały nawet pisać ortograficznie. To też tym nie tyle szło o samą naukę, ile o popisywanie się jej pozorami. Dość im było, że mogły powiedzieć: „Słuchałam wykładów pana X, pana Y, pana Z, a co zaś każda umiała, to mniejsza. Z tego

jednak zastępu najwięcej wyszło głów przewróconych, rozprawiających z całą beczelną pewnością siebie o wszelkiego rodzaju *izmach* no, i rozumie się o zafobaniu, postępie, choć same nie postępowały ani w nauce, ani we własnym udoskonaleniu. Miały tylko w głowach na zawołanie gotowe, szumne frazesy i, upajając się nimi, sądziły, że świat zreformują według własnych pożądań. Inne znów, lubo w znacznej mniejszości, lecz kierowane rozumnie, czując umysłowe swe braki, zwróciły się po ukończeniu nauki szkolnej do uzupełnienia i pogłębienia wiadomości już zdobytych w różnych przedmiotach. W tym gronie też najczęściej budziły się uzasadnione aspiracje albo do pracy w jednym jakimś specjalnym kierunku, albo też do zdobycia wyższej wiedzy, jaką daje tylko uniwersytet. Wiadomo przecież, z jakimi trudnościami, od lat 30, te bohaterki nauki walczyły. Cóż ztąd, że przed nimi, jak w Szwajcaryi i Francyi, przybytki najwyższej wiedzy otwarto, kiedy od nich wymagano, by podobnie, jak młodzież męzka, składały dowody *maturitatis*, jeżeli chcą stopnie naukowe otrzymać? To znaczyło przyswoić sobie znajomość starożytnych języków, których nie uczono w żadnym z zakładów żeńskich! A jednak pokonały i te trudności i dziś z pożytkiem, zdobywszy stopnie doktorskie, dla społeczeństwa pracują. Trud tych odważnych pionierek i pod innym względem nie poszedł na marne. Dowiodły, iż niewiasta umysłowo narówni stoi z mężczyzną, a obok tego wywalczyły dla innych to, co same musiały z nadmiernym trudem zdobywać: wykształcenie klasyczne. Bo trzeba wiedzieć, że jednocześnie z nadaniem kobietom prawa do słucha-

nia nauk uniwersyteckich, wprowadzono we Francyi i Austrii do niektórych gimnazyów żeńskich wykłady języka greckiego i łacińskiego. Ma ich dwa i Galicya: we Lwowie i Krakowie, a co dziwniejsza, że uczęszczające do nich panny okazują w nauce tych języków daleko większe zamięlowanie, niż to widzimy pomiędzy młodzieżą męzką. Tym sposobem pomiędzy uniwersytetem a kobietą zniknęła już ostatnia zaporą. I kto wie, czy próba ta nie sprowadzi w przyszłości stanowczej zmiany w systemie jej nauczania — słowem, czy zakłady żeńskie wogóle nie zostaną zrównane z gimnazyami męzkimi, a przynajmniej do nich zbliżone?... Wprawdzie wiemy, że samo to przypuszczenie przejmie zgrozą wielu ojców i matek, a przede wszystkim doktrynerów, nie liczących się z umysłowemi potrzebami ucywilizowanych, kulturalnych społeczeństw; że wreszcie spotka nas zarzut, że przecież nie wszystkie kobiety chcą i mogą z uniwersytetów korzystać, a więc z jakiej racyi miałyby się lat tyle mozolić nad przyswojeniem sobie języków tak trudnych, jak grecki i łacina, które w dodatku na nic im się przydać w życiu nie mogą? Lecz właśnie co do tego nasuwają się pytania, wymagające głębszego zastanowienia i rozwagi. Że nie wszystkie kobiety mają uzdolnienie i ochotę do nauk uniwersyteckich, to pewna; ale też i młodzież męzka, uczęszczająca do gimnazyów, w większości zatrzymuje się w nich w połowie drogi, przechodzi do szkół zawodowych lub poświęca się zajęciom praktycznym i tylko nader ograniczona jej liczba dostaje się do uniwersytetu. W każdym razie z nauki starożytnych języków pewien stopień rozwinięcia umysłowego wynosi. Tę

korzyść osiągałyby i panny, tylko w stopniu o wiele wyższym, gdyż one każdej nauce oddają się z większym przejęciem, w każdą wkładają część swego uczucia, gdyż są z natury wrażliwsze. Gdyby przeszły przez tę gimnastykę umysłową, przez którą młodzież męzka przechodzi, przestałyby się w życiu drobiazgami zajmować i swe zdolności poświęciłyby poważniejszym zadaniom życia. I nie ma obawy, by coś na swej kobiecości straciły, bo wdzięk, który w nie wlała natura, jest nieodłączny od ich własnej natury. Jeżeli zaś kto nihilistki chciałby stawiać za przykład, niech zwróci na to uwagę, że wstrętny swój wygląd zawdzięczają nie nauce, lecz zasadom, którym hołdują przewrócone ich głowy. Są to wszakże idealne tylko korzyści; wiek zaś obecny jedynie dotykalne uznaje. Jeżeli jednak o nie idzie koniecznie, to i takie się znajdują. Ileż to bowiem matek pragnęłyby dzieciom ułatwić trudności napotymane w nauce starożytnych języków, a nie mogą, chyba, że same razem z niemi uczą się łaciny, jak tego piszący był świadkiem. W każdym razie, gdyby kobiety narówni z mężczyznami były kształcone, czyżby nie zniknął ten ogromny przedział, jaki dotąd istnieje pomiędzy klasycznie wykształconym mężem a żoną, pomiędzy matką a dorastającymi synami, którzy na każdym kroku odczuwają umysłową swą wyższość, choć tego nie okazują na pozór. A cóż dopiero, jeżeli w swej zarozumiałości i bucie dają jej odczuwać to brutalnie!

Kwestyę tę wszakże warto rozważyć z innego jeszcze punktu widzenia.

Przeciwnicy wyższego kształcenia kobiet powia-

dają, iż żadna z nich, odkąd świat stoi, nie dokonała ani jednego naukowego odkrycia, nie stworzyła w sztuce żadnego arcydzieła, któreby dorównywało utworom geniuszów męzkich. To właśnie ma stanowić dowód ich umysłowej niższości. Lecz, czy mogło być inaczej, skoro poziom ich wykształcenia zawsze był niższy od wykształcenia męczyzny? Ileż to marnowano zdolności niewieścich przez pozostawienie ich umysłów odlogiem? Gdy rozwój umysłów męzkich drogą wiekowej ewolucji coraz szersze kręgi obejmował, tu panował zastój przez cały szereg stuleci. A przecież już w wieku XVI Łukasz Górnicki w „Dworzaniu polskim“ czegoś innego dla niewiast się domagał. Wyraził on przez usta p. Kostki zdanie: „iż radbych to widział, żeby się białogłowa niemal na tem wszystkim rozumiała, co ci panowie (Kryski, Wapowski, Lupa Podlodoski) dworzaniowi umieć naznaczyli“, a to dlatego, by „rozeznac mogła między wilem osób, kto w czem godniejszy i pochwalić, poganić wedle potrzeby umiała“ — słowem, by zdobyła też samą miarę, jaką w swych sądach kieruje się męczyzna, gdyż „białogłowa wszystko to umieć może co męczyzna, ani jest jej dowcip (uzdolnienie) kęs jeden naszego podlejszy i owszem tak uczy filozofia, iż kto ciała subtelniejszego, ten i rozumu bystrszego być musi“ („Dworzanin polski“, wyd. Lewentała, 1886, str. 144—145). Jakich zaś nauk wymagano od „Dworzanina“, odgadaać łatwo: przedewszystkiem znajomości języka, oraz literatury greckiej i rzymskiej. W dwieście lat po Górnickim, mąż nie mniejszej powagi, bo ks. Czartoryski, generał ziem podolskich, w „Listach Doświadczyńskiego“ wypowiedział toż samo przeko-

nanie, iż kobieta zdolnościami pod żadnym względem nie ustępuje mężczyźnie. Idea więc nie nowa, tkwiła ona w światlejszych umysłach oddawna i dziś też wystąpiła z tak rozwojową siłą, że jej nikt powstrzymać już nie zdoła. Później lub wcześniej między wykształceniem męzkim a żeńskim zniknąć muszą różnice, skoro już raz dano temu początek, zakładając dla kobiet gimnazya klasyczne. Tylko tego zrównania nie należy brać za jedno z dążnościami emancypacji i feminizmu. Pierwsze ma na celu zdobycie przez kobietę najwyższego światła dla ducha przez trud i wyrzeczenie się wszystkiego, co zwykle dla młodych stanowi przedmiot pożądań i marzeń; drugie zaś są dążeniem głów przewróconych a próżniaczych, które domagają się jakichś wyłącznych praw dla siebie, a nie chcą uznawać obowiązków, które spełniać jako zwykle śmiertelniczki powinny.

Ponieważ jednak dążność do zrównania nauki męskiej i żeńskiej występuje stale nietylko w rozszerzaniu dotychczasowych programów szkolnych, lecz i w tak konkretnej formie, jak otwarcie gimnazyów klasycznych żeńskich, więc chyba i w metodach wykładów nie może być żadnej różnicy. I oto z tego względu pisać o nauczaniu w zakładach żeńskich uznaliśmy za rzecz zbyteczną.

X.

Zdobycie wszakże wiedzy nie jest wyłącznym celem wychowania. Ona jest tylko środkiem wyższego udoskonalenia. O wartości człowieka dają świadectwo dopiero czyny. Aby zaś w nich iściła się prawda, dobro i piękno, musi wola poddana być wczesnej uprawie. Tak pojmowano zawsze zadanie wychowania i na pierwszym w nim planie stawiano rozwinięcie etycznego pierwiastku w młodzieży.

Od czasu jednak, gdy determinizm zapanował w teoryach prawa karnego, w werdyktach sędziów przysięgłych, kwestya kształcenia woli wiele na ważności straciła. Powiedziano sobie, że skoro wolnej woli nie ma, skoro każdy jej akt, to tylko nieuniknione następstwo nieskończonego szeregu przyczyn uprzednich, to i trud, podejmowany w celu kształcenia woli, daremny, gdyż z chwilą, w której się w młodzieńcu, wyrosłym z dziecka, namiętności obudzą, wszelkie wały ochronne, wzniesione przez nas, runą, nie mogąc wstrzymać ich silnego naporu.

Teorya ta, lubo w umysłach większości nie została sformułowaną na podstawie nauki, przecież z różnych pism przedostając się do nich, wytworzyła w rodzinach atmosferę niezdrową. Doszło do tego, że sparaliżowani moralnie, nie czujemy dość w sobie powagi i siły, by od synów i córek posłuszeństwa wymagać, by ujawniającym się w nich złym skłon-

nościom narzucić jakiś hamulec. Owszem, często rodzice pozostawiają dzieciom wszelką swobodę z obawy, by krępując wrodzone ich popędy, nie zabić w nich samodzielności. Zapominają, że dzieci, wychowujące się samopas na ulicy w różnych zaułkach miasta, że wyrostki, wałęsające się nad Wisłą, rozwijają również swobodnie swe wrodzone popędy; tymczasem, dokąd ich ta samodzielność prowadzi, wiemy z kronik sądowych. Nieraz znowu rodzice, w prostocie ducha, przejęci są takim poszanowaniem dla postępowych haseł, iż na każdym punkcie ustępują dzieciom przed siłą takich argumentów, jak zacofanie, przesady, przez które każdy źle wychowany młokos lub podłotek rozumie nakładane nań moralne wędzidła. Wszystko to dowodzi, że pojęcia o wychowaniu zostały spaczone, że grunt moralny zachwiany. Staramy się o danie dzieciom nauki i to w znaczeniu utylitarnem, zapewniającem dobrobyt, tymczasem stronę moralną pozostawiamy odlegiem, nie bacząc, że na niwie zapuszczonej źle tylko zielsko wyrasta.

To jej zachwaszczenie wydaje też owoce. Widzimy to w szorstkości obyczajów publicznych, w zdziwieniu indywiduów, które siłę pięści i rewolwer za jedyne swe prawo uznają, wreszcie w zastraszającej liczbie codziennych samobójstw mężczyzn i kobiet. Powiadają, że to newroza. Nie przeczemy. Ale chorobę tę wywołuje zanik moralnego poczucia i osłabienie woli. Mania zaś ta przedostaje się do klas niższych drogą sugestyi i tu przy braku światła i umoralnienia szerzy się przerażająco.

Wobec tych spustoszeń, na wychowaniu domowym ciąży głównie obowiązek odrodzenia moralnego

młodych pokoleń. Przedewszystkiem należy określić sobie istotę woli i oznaczyć granice, do których negujące ją teorye sięgają. Otóż jest to proces psychiczny, na który się składa bardzo wiele czynników. Bo naprzód: poznanie przedmiotu, co obejmuje zarówno czynności zmysłów, jak i udział władz rozumowych, jak spostrzegawczość, przejęcie wrażenia i zatrzymanie poznanych własności w formie wyobrażenia. Poznany tak przedmiot może nas swemi właściwościami pociągać lub odpychać. W pierwszym razie budzi chęć posiadania, w drugim unikania. Gdy usposabia obojętnie, w procesie woli nie ma żadnego znaczenia. Przecież chęć nie zawsze zaspokojoną być może, często na przeszkody natrafia. Wtedy występują nowe czynniki: wyobrażenia potęguje zauważone przedmioty, chęć przeradza się w pożądlivość lub namiętność, a rozum, pociągany do przedmiotu nieprzepartą siłą i urokiem, z powziętem postanowieniem zawładnięcia nim, obmyśla środki, najskuteczniej mogące doprowadzić go do celu. Gdy usiłowania tego rodzaju powtarzają się stale, nazywamy to wytrwałością. Z chwilą wszakże, gdy po usunięciu przeszkód postanowienie dochodzi do wykonania, występują czynniki, które determinują kierunek naszej woli. Nawet zbrodniarz przed wykonaniem czynu ma chwilę wahania się; tembardziej człowiek przywykły w swem postępowaniu liczyć się z okolicznościami, które mu w chwili wykonania czynu zwykły stawać na oczach. Takimi są: skrupuły religijne, wzgląd na najbliższe otoczenie, zakazy, zwyczaje, prawo, opinia publiczna i t. p. Wobec nich człowiek albo się cofa przed czynem, albo pomimo nich go spełnia. Jeżeli jednak

może robić wybór pomiędzy temi dwiema drogami, co zresztą stwierdzają tysiączne w życiu przykłady, to widać, że wolna wola istnieje i determinizm o tyle jest prawdą, o ile się odnosi do tych ostatecznych pobudek. Ale on, przyjmując zasadę przyczyn uprzednich, bierze czyny spełniane pod wpływem afektów za wyniki woli i tym sposobem, uświęcając fatalizm, znosi wszelką za nią odpowiedzialność i potrzebę kształcenia woli.

Tymczasem proste doświadczenie czego innego naucza.

Płonka leśna, idąc za własnościami pierwowsianego ziarna, z którego powstała, wydawać będzie przez nieskończone lat szeregi kwaśne i cierpkie owoce. Ale przenieśmy ją do sadu i na pniu jej dzikim zaszczepmy wziętą z drzewa szlachetnego latorośl, a zmieni z gruntu swą naturę i zrodzi smaczne owoce. Natomiast i najszlachetniejsze drzewo zdziczeje, jeżeli mu pozwolimy wypuszczać wilki i zaniedbamy około niego należytych starań.

To samo robi z człowieka wychowanie, a pierwszym środkiem, wiodącym do tego, to przykład otoczenia domowego, z kąd dziecko pierwsze ideały życia wynosi. Wszak z tego środkowiska spływają bezpośrednio pierwsze do jego duszy wrażenia, a że powtarzają się stale, w ciągu całego dziecięcego i młodzieńczego okresu, więc na świeżym i wrażliwym umyśle zaznaczają się niezatartymi śladami i najgłębiej przenikają całą jego istotę. Co tu widzi i słyszy, to mu jako podkład wszystkich późniejszych dążeń na całe życie zostanie. Nadto dziecko ma wrodzony popęd do naśladowania. Na tle zaś tego otoczenia najwyraźniej wynurza się przed nim postać ojca i matki. Są oni wtedy dla niego objawem najwyż-

szej doskonałości i powagi, wyobrazicielami bóstwa, czuwającego nad pierwszemi jego krokami. Na wzór też nich, bezwiednie się urabia, naśladuje ich czynności, powtarza słowa, ruchy, bawi się w ojca lub matkę, a to naśladownictwo czołą nawyku staje się drugą jego naturą.

Od nastroju też duchowego, jaki w domu rodzicielskim panuje, zależą przyszłe jego wyobrażenia o celu i zadaniach życia. W rodzinach, w których spełnianie obowiązków jest prawem, uczciwość zasadą postępowania, religijność atmosferą domową, nauka, a przynajmniej książka, potrzebą ducha, zamiłowanie sztuki wyrazem estetycznych upodobań, w rodzinach takich zwykle wychowuje się zacne potomstwo, które rzadko w przyszłości powzięte o niem oczekiwania zawodzi. Ale z drugiej strony, jakie ideały może dziecko wynieść z domowego otoczenia, jeżeli słyszy podobne zasady, że dla karyery należy wszystko poświęcić, że gdzie przeskoczyć trudno, tam, ugiąwszy karku, podejść należy i tym podobne maksymy, które, jak zdawkowa moneta, przylegającym do niej brudem wprowadzają w atmosferę domową zaraźliwe miazmata?

Rozumie się, iż z podobnej siejby nie już kąkole, lecz trujący sporysz zbierzemy. Przecież, obok tych wpływów ujemnych wytwarzają się jeszcze innego rodzaju stosunki, które osłabiają doniosłość owych ideałów rodzinnych i to nawet w ogniskach, gdzie rodzice dbają o kierunek moralny swych dzieci. Zamiast, by wpływ ich wzrastał na nie z latami, dzieje się całkiem przeciwnie. Ojciec spostrzega, że wobec nich traci rodzicielską powagę, a matka która w pierwszych latach, jak w otwartej księdze, w duszy dziecką czytała, nagle czuje ją zaryglowaną i niedostę-

pną dla siebie. Czy to z porządku naturalnego wynika? Bynajmniej! Zerwanie jedności i harmonii między rodzicami a dzieckiem zwykle z ich winy pochodzi. Widoczna, że nie umieli się w pierwotnej roli wychowawców utrzymać, że nie staręli na wysokości swego zadania. Do tego zwykle doprowadzają intelektualne różnice pomiędzy rodzicami i dziećmi. Oddane do szkoły, z każdym rokiem zdobywają coraz szerszą i wyższą wiedzę, gdy poziom umysłowy rodziców pozostaje zawsze na tym samym stopniu. Dobry syn uszanuje ojca nawet w siermiędze ale w większości przypadków traci na tem rodzicielska powaga. Jest to skutek zaniedbania życia umysłowego, co zresztą szeroki u nas zastęp ojców i matek cechuje.

Zachwianie znowu ufności, z jaką dziecko w pierwszych latach przed matką otwierało swą duszę, najczęściej, z braku taktu pedagogicznego pochodzi.

Dziecko czuje nieprzeparty popęd do wypowiedzenia wszystkiego, co mu się snuje po głowie. Cóż naturalniejszego ze strony matki, jak przyjmując żywy udział w tem, co je zajmuje, wyzyskać tę jego gadatliwość dla celów wychowawczych? Tymczasem gdy się z czemś niewłaściwym odezwie, zamiast prostować jego wyobrażenia, najczęściej używamy morałów, dajemy mu nauki, jak ma postępować, zamiast je uczyć przykładem. Rzecz naturalna, iż ciągle kazania dziecko nudzą i drażnią, robią oburkliwym i opornym, a strofowanie zacina w uporze. Dochodzi w końcu do tego, że przestaje myśleć głośno i wtedy jego wyobrażenia i pojęcia usuwają się z pod kontroli matki na zawsze.

A jednak bez zachowania powagi ze strony ojca, bez zdobycia zaufania dziecka ze strony matki, nie-

podobna myśl o wpływie na urabianie jego duszy i kształcenie woli. Takie np. kwestye, jak wstawanie i udawanie się na spoczynek zawsze o jednej godzinie, jak układanie przy swem łóżeczku sukienek, jak natychmiastowe po wstaniu zajęcie się myciem, ubieraniem i pacierzem, bez wałęsania się po wszystkich kątach pokoju i traceniu czasu napróżno, jak utrzymanie wreszcie swych zabawek w porządku, dla większości rodziców nie zdają się mieć wychowawczego znaczenia. Tymczasem każde takie przyzwyczajenie w urabianiu woli dziecka nader ważną rolę odgrywa. Nim się bowiem włoży do prawidłowego odbywania tych czynności, nim je przywyknie za swój obowiązek uważać, musi wprzód lenistwo i samowolę w sobie przełamać, upodobania osobiste poddać pod rozumną wolę swych kierowników. Lecz właśnie tego bez powagi, nakazującej dziecku uległość i posłuszeństwo, niepodobna dokonać.

Wiadomo zresztą, że do lat czterech występują w dziecku wszystkie narowy i wady, z którymi walczyć potrzeba w ciągu całego wychowawczego okresu. Nie mniej stało się pewnikiem, że surowość i groza, zamiast je usuwać, wywołuje w dziecku upór lub stopień uczuć moralnych. Nie idzie jednak za tem, by go nie wychowywać w karności, tylko środkiem kary niekoniecznie ma być różga. Jedno surowe spojrzenie ojca, łagodne, ale stanowcze odmówienie pieszczot przez matkę, o wiele skuteczniej na usposobienie dziecka oddziaływa, niż stosowanie kary cielesnej, która, jak każde gwałtowne wstrząśnienie, rozstraja jego system nerwowy. A ileż, obok powyż-

szych, można jeszcze innych środków karnych używać, odpowiedniejszych do przeniesienia przez wątlý organizm dziecka, a jednak niemniej skutecznych? Do takich należą: pozbawienie go na czas jakiś ulubionej przez nie zabawki, potrawy, łakoci; odłączenie od reszty rodzeństwa w czasie zabawy, odmówienie przyjemności, której pożąda, i wiele innych, jakie dana chwila nastęrcza. Wady jednak dziecka, występujące w tym okresie jedna za drugą, do rozpaczy doprowadzają mniej doświadczonych rodziców i pobudzają ich właśnie do używania środków poskramiających, które, zamiast im zapobiedz, bardziej jeszcze potęgują te objawy. Tymczasem są one tak naturalne, jak wiele chorób, które dziecko w tym okresie przebywa. Jedyne na przeniesienie ich środki: wyrozumiałość i cierpliwość. Okres ten jednak z rozpoczętym rokiem piątym przechodzi i wtedy dla wychowawców nastaje chwila stanowcza, mająca o przyszłości dziecka rozstrzygać. W tym bowiem czasie zaczyna się w niem budzić poczucie moralne, jakby pierwsze przebłyski samouznania winy i sumienia, a co występuje z chwilą, gdy przepraszając ojca i matkę, obiecuje poprawę. Obietnicy tej wprawdzie nie dotrzyma i przy zdarzonej sposobności nie raz się jeszcze tego samego przekroczenia dopuści. Ale jeżeli skruczę okaże, to dowód, że poprawić się chciało, tylko nad jego postanowieniem zapanowały afekta, których nie mogło własną siłą pokonać. Otóż w tem dążeniu należy mu dopomagać, umacniać je w dobrych postanowieniach, nakłaniać budzącą się wolę do zapanowania nad popędami, oraz usuwać to wszystko, co może recydywę wywołać. I tu właśnie

na matkę rola Aniola - Stróża przypada. Ona to, czuwając nad każdym popędem dziecka, łagodząc miłością wybuchające afekta, przemawiając do jego uczuć, rozsądku, najwięcej w tej epoce życia może się do urabiania jego woli przyczynić. Ale właśnie, by to zadanie spełniła, musi nieograniczoną ufność dziecka posiadać, patrzeć w jego duszę, jak w przezroczytą krynicę, i umieć jej poruszeniami kierować. Wzmacniana tak stopniowo w niem wola, coraz więcej brać będzie górę nad złemi skłonnościami i osłabiać ich siłę, aż w końcu, stając się *nawyknieniem*, zapanuje z czasem nad niemi i zupełnie je pokona. Ale wola, wyrobiona przez nawyk, jeszcze nie jest świadomą siebie, brak jej zresztą odporności i hartu. Tych właściwości nabywa ona, gdy dziecko zaczyna się łamać z trudnościami, jakie mu spełnienie obowiązków nasuwa, i teraz na plan pierwszy występuje ojciec, który zarówno przymiotami serca, jak umysłu, wy-ciska na niej owo piętno hartu męzkiego. Jak dotąd matka czuwała nad dzieckiem, by uważnie i z pobożnością odmawiało pacierz poranny i wieczorny, tak obecnie on wgląda, czy podrastające, spełnia wszystkie inne religijne przepisy. On także na tyle zaufanie wzbudzać w synu powinien, by się ten z własnego popędu do niego po rozstrzygnięcie nasuwających mu się wątpliwości udawał i nawet co do wyboru książek do czytania na jego radzie polegał. On czuwa nadto, by syn i córka zawsze okazywali należną miłość i uszanowanie dla matki i każde, by naj-najmniejsze względem niej uchybienie, karci słowem nagany. Również przestrzega, by dzieci znały szacunek dla osób starszych wiekiem, choćby im wcale

nieznanych, i wogóle w stosunkach z ludźmi odznaczały się postępowaniem nacechowanym grzecnością. Niemniej dale baczenie na stosunek dzieci do sług i domowników i jak z jednej strony nie pozwala na poufalenie się, tak z drugiej na szorstkie, opryskliwe lub wyniosłe obchodzenie się z nimi.

Są to wszystkim znane, lecz w praktyce życia mało wykonywane zasady. A jednak przestrzeganie ich ściśle ma wielkie w urabianiu woli znaczenie. Ściera bowiem w młodzieży pychę, zarozumiałość, wygórowaną miłość własną, chęć imponowania drugim, co wszystko cechuje dzisiejszych, źle wychowanych pyszałków.

Głównie jednak hartujemy wolę młodzieży przy rozumnie prowadzonym trybie nauki. Tylko za taki trudno uznać przyjęte dziś wymagania, by ją, o ile można, ułatwiać i że już użyjemy trywialnego wyrażenia, niemal łopata kłaść dzieciom do głowy. Doszło do tego, że poczytujemy za obowiązek korepetytora, by uczniom odrabiał zadania i ćwiczenia domowe. Zapomnieliśmy, że już przed stu z górą laty powiedział poeta: „Trzeba się uczyć, upłynął wiek złoty” i że jeżeli wiele rzeczy nabywamy bez pracy, to do nauki tylko się trudem osobistym dochodzi. Nie wynika ztąd, by jej nie ułatwiać mniej uzdolnionym; ale robić to należy w sposób nie zabijający samodzielności, ani uprawniający lenistwa.

Niech korepetytor odrabia z uczniem zadania, lecz nie wyznaczone mu w szkole, tylko wybrane przez siebie, któreby tamtym odpowiadały treścią i wskazywały drogę do ich rozwiązania właściwą. Gdy tak przygotowany uczeń sam zadanie szkolne odrobi, wtedy trud nad nim podjęty przyniesie mu rzeczywiste

korzyści. Przedewszystkiem zdobędzie przekonanie, iż własnymi siłami może czegoś dokonać; powtórę, w samodzielnem rozwiązaniu znajdzie zadowolenie, które go do dalszych usiłowań zachęci; co zaś najważniejsza, spełni włożony nań obowiązek i zgodnie z sumieniem będzie mógł swą pracę, jako własną, w szkole okazać.

To samo da się powiedzieć i o innych domowych zajęciach, które ma samodzielnie odrabiać.

Szczególniej nie powinien żaden ojciec rozumny pozwalać synowi na ułatwianie sobie pracy z pomocą kluczyków, czyli gotowych tłumaczeń autorów starożytnych, które Niemcy, zaprawni do usilnego trudu w nauce, *pons asinorum* nazwali. Taka nauka nie zapaści w umysł korzeni, prześlizgnie się tylko po jego wierzchu i, jak ziarno niezagłębione w roli i na suszę wystawione, zmarnieje. Niech młodzieniec wertuje grube słowniki i własnym trudem, wyszukując wyrazów, sam odgaduje myśl tekstu, a wtedy inaczej zapatrywać się będzie na znaczenie studyów klasycznych, które mu się dziś takie nudne i bezpożyteczne wydają. Brak rzeczywistego zamięłowania do nich w dzisiejszem pokoleniu właśnie ztąd pochodzi, że je traktuje po łebkach, nie dla własnej korzyści, lecz dla otrzymania stopnia. Tymczasem to tylko umiłowac możemy, w co trud rzeczywisty wkładamy.

Rodzice nie zdają sobie nawet sprawy, jaką krzywdę wszystkimi ułatwieniami w nauce wyrządzają swym dzieciom. Nie czują, że sprowadzając je z drogi obowiązku, podkopują w nich grunt moralny i społeczeństwu przygotowują pasorzytów. Jak bowiem może spełniać swe obowiązki względem siebie i innych ten, kto od dziecka nie przywykł do żadnego

nad sobą wysiłku, do łamania się z własnym lenistwem, ale owszem, uprawniony był do obchodzenia swych obowiązków na wszelkie możliwe sposoby i cudzym się trudem wyręczał? A cóż mówić o tych środkach, których z wiedzą dzieci używają rodzice, by im przejście z klasy do klasy ułatwić! To już szczyt deprawacyi, zatracającej w dzieciach wszelkie pojęcie moralne.

Nie temi drogami idzie, kto zdrowie duszy dziecka ma przede wszystkim na względzie. Systematycznym odhartowywaniem woli zabijamy w niem człowieka. Jeżeli w latach nauki nie przywyknie zwalczać nasuwających mu się trudności, a obok nich wad i narowów, wiekowi przejściowemu właściwych, może być zdolne pokonywać później w samym sobie poniżające żądze, namiętności lub przez labirynty życia przejść cało, nie rozbiwszy się o napotykaną przeszkodę, nie zaszargawszy osobistej godności? Bez tego wewnętrznego w sobie samym punktu oparcia, jakim jest wola, człowiek staje się marną plewą, zależną od każdego wiatru podmuchu.

Jeżeli też chcemy wyposażać dziecko najwyższym dobrem na życie, kształćmy i urabiajmy jego wolę, kierując ku spełnianiu obowiązków drogą nawyku, wytrwania, wreszcie pokonywaniem trudności zarówno fizycznych, jak umysłowych, a przede wszystkim własnym przykładem, który najsilniej wolę dziecka, jako istoty biernej, hartuje.

• Wola, prowadzona wciąż ku dobremu i wsparta zasadami czerpanymi z wiary, rozumu i doświadczenia, nadając jednostajny i stały kierunek uczuciom i czynom, wyrabia w końcu to, co się *charakterem* nazywa i co dopiero stanowi istotną wartość człowieka.

Przecież i charakter tak samo, jak woła, umacnia się, pogłębia i czerpie siłę w ideałach rodzinnych. Tylko, gdy dziecko przez proste naśladownictwo wzorowało swe postępowanie na obojgu rodzicach, syn dorosły, czy córka, świadomi w pełni ich przekonań, ich zasad, zwracają się ku nim w ważnych okolicznościach życia nawet, gdy już ich nie ma na ziemi. Pytania: jakby na to zapatrywał się ojciec? co na to powiedziałaaby matka? mimowoli nasuują się im w chwili stanowczej, a pamięć lat dziecinnych i odżyła we wspomnieniach postać rozumnego ojca i pełnej zacności matki, opromieniona ich synowską czcią i miłością, stanie im za talizman przeciw złemu i szalę postanowienia z pewnością na tę stronę przechyli, którzyby im wskazali, pozostając przy życiu. Bo niespożyta jest siła wpływu rodziców na dzieci. Ale, by ten wpływ nawet z po za grobu na nie wywierać, trzeba umieć swemu życiu rozumny nadać kierunek, wypełnić je czynami, świadczącymi o niepokalanej ducha zacności, swój dom wyświęcić na przebytek dobrego obyczaju, miłości i zgody rodzinnej i na raj zamienić go dla dzieci. Wtedy one, nawet w późnej jesieni życia, zwracać się będą myślą do tego edenu lat pacholących i z tego źródła, niezmaconego żadnym brudem, czerpać dobre natchnienia, i czcią i wdzięcznością otaczać pamięć rodziców.

Ale jakkolwiek potęgą ideałów rodzinnych jest wielka, jakkolwiek głęboko w duszę swoim wpływem sięgają, przecież są nad nie wyższe, przyświecające już nie jednostkom, lecz społeczeństwom, ludzkości, a temi są ideały dziejowe. Poznanie ich nietylko rozszerza nasze uczucia i umysłowy widnokrąg, ale

nadto i charakter do miary wszech-ludzkiej dostraja, odejmując mu w dążeniach osobiste, samolubne znamiona.

Taki najwyższy ideał doskonałości daje nam przede wszystkim religia w Chrystusie; więcej dościgły, bo już ludzki: w św. Augustynie, Franciszku z Assyżu; czysto ziemskie: w szeregu postaci dziejowych, występujących w nauce historii i w życiorysach, jak Korneliusza Neposa, Plutarcha i wielu innych, których obficie literatura nowoczesna dostarcza. Wczytywanie się w nie przynosi młodzieży nieocenione korzyści. Naprzód zachęca ją do naśladowania wielu mężów, których dążenia odpowiadają wrodzonym jej skłonnościom; daje miarę do oceniania w sobie moralnych braków i ułomności w zestawieniu z przymiotami, które tamtych nad zwykłych ludzi wyniosły; wpaja w nią wreszcie przekonanie, że stałość i wytrwałość w dążeniach jest cechą umysłów wyższych, które, zamiast się zrażać trudnościami, raczej w nich czerpią podniecie i siłę. Co zaś ważniejsza, iż wobec niezasłużonego, a często okrutnego względem nich losu, własne przeciwności, zawody, muszą zejść do rzędu zwykłych przykrości życia, z którymi godzić się trzeba, jako z koniecznymi warunkami bytu ziemskiego.

Tak przygotowany młodzian, wychodząc z pod rygoru szkolnego i bezpośredniej rodzicielskiej opieki, może dawać rękomię, iż pozostawiony samemu sobie, czy to w swobodniejszym życiu akademickim, czy w wirze światowym, nie zejdzie z drogi, przez wychowanie mu wskazanej, ale owszem, w starciu się z odmiennymi pojęciami, dążeniami, charakterami i przygodami losu, jeszcze więcej swą wolę zestali i pogłębi charakter.

XI.

Rodzice są bezwątpienia pierwszymi nauczycielami dziecka, ale zwykle rolę tę, jako przypadłą na nich „z Bożej łaski”, traktują.

Każdy zawód, rzemiosło, z konieczności przygotowania wymaga, to fakt.

Hodowcy owiec, kwiatów, zaopatrują się w dzieła, dające im, co do obchodzenia się z nimi, pewne, na nauce i doświadczeniu oparte wskazówki. Również każda matka, wydając córkę za mąż, uważa za święty obowiązek uzupełnić jej wyprawę „podręcznikiem” przygotowywania obiadów. Tymczasem żadnej z par, zabierających się do stanu małżeńskiego, do głowy nawet nie przyjdzie odpowiednim studiom pedagogicznym uprzednio nieco czasu poświęcić, lub zaopatrzyć się w dzieła, mające za przedmiot główny cel ich związku: wychowanie potomstwa. Zwykle w tem na nieomylny instynkt liczymy; tymczasem wiadomo, że, o ile jest on silnie rozwinięty w istotach niższego rzędu, o tyle jest słabym w człowieku, który wzamian wyposażony został rozumem. Wychowanie też istoty rozumnej z pomocą instynktu, wiodącego omackiem, jest poprostu non-

sensem i w tem głównie wszystkie błędy domowego wychowania mają swe źródło. Bez znajomości, choćby elementarnej psychologii, niepodobna budzącymi się w dziecku popędami prawidłowo kierować, ani ich doniosłości ocenić; bez wyobrażenia o logice, choćby w tym zakresie, w jakim ją we Francyi zdobywają dzieci w szkołach początkowych przy nauce stylu, niepodobna kształcić wyobrażeń i sądów dziecka prostować. To też zwykle pod temi względami albo je zaniedbujemy zupełnie, albo całe brzemie wychowania pozostawiamy bonom i nauczycielkom domowym. Tylko nie mając ani o wychowaniu, ani o kształceniu należycie wyrobionego pojęcia, i co do wyboru osób, i co do stawianych im wymagań, tyśiączne popelniamy błędy.

Rozumie się, iż pierwszym i najgłówniejszym z obowiązków nauczyciela jest gruntowna znajomość przedmiotów wykładanych—tylko zakres wiedzy warunkuje się stopniem hierarchicznym, jałi nauczyciel zajmuje. Dla przewodnika szkoły początkowej wystarczy stopień wykształcenia mniej więcej zbliżony do zakresu progimnazjum; nauczyciel zaś gimnazjalny musi w swej specjalności zdobyć wiedzę wszechstronną, na gruntownych studyach uniwersyteckich opartą, a obok tego posiadać wiadomości i z innych nauk, które z jego przedmiotem w jakimkolwiek związku zostają. Nie dość na tem, postępować powinien wciąż z rozwojem nauki, by nie zasłużyć na zarzut zacofania i nieuctwa.

Przecież i najgruntowniejsza nauka nie na wiele się przyda, jeżeli jej nie zdoła innym udzielić. Ztąd znajomość pedagogiki, a przede wszystkim *Metodyki*,

któraby mu w sposób najprostszy, najłatwiejszy, najdostępniejszy, pozwałała własną wiedzę w umyśle uczniów przelewać, jest najważniejszym jego zadaniem.

Tu wszakże jedno zastrzeżenie zrobić należy.

Metodyka podaje wprawdzie ogólne nauczania zasady, na doświadczeniu zdobywanem wiekami oparte, ale samo zastosowanie ich od wielu okoliczności zawisło. Znajomość też choćby najgruntowniejsza zasad metodyki na nic się nie przyda, jeżeli nauczyciel nie posiada w sobie samym odpowiednich danych, jeżeli, idąc za jej wskazówkami, nie wytworzy sobie własnej metody, którąby mógł z pożytkiem w praktyce szkolnej stosować. Tę praktykę stanowi wykład, który posiadać musi dla młodzieży atrakcyjną siłę, jeżeli jej ma istotną korzyść przynosić. Na tę zaś składają się różne czynniki. Przedewszystkiem: jasność w ujęciu treści każdej lekcji i sformułowaniu określić; gruntowność w uzasadnianiu każdej prawdy przez fakty lub logiczność dowodzeń; jedność zarówno w myśli przewodniej, jak i w odnoszących się do niej szczegółach; zapał, świadczący o umiłowaniu wykładanego przedmiotu i przejęciu się jego ważnością; powaga, wzbudzająca poszanowanie zarówno dla nauczycieli, jak nauki; prawda nie dopuszczająca żadnego fałszu, gwoli interesom i dążeniom stronnicy; umiejętność w stopniowaniu materiału, tak, by przechodzić od rzeczy łatwych do coraz trudniejszych; zdolność zaciekawiania do każdej nowej lekcji, mającej dla młodzieży nieznaną widnokreślę odsłonić; wlanie interesu do nauki przez ciągłe wykazywanie jej wpływu i stosowanie do życia, wrę-

szenie piękność formy wykładu, przy naturalności i łatwości wysłowienia. Nadto przezorny nauczyciel zawsze trzyma swój wykład w takich granicach, iż nigdy nie wchodzi w kolizję z nauką religii i moralności. Tego bowiem wymaga jedność systemu nauczania, przyzwoitość i dobro samej młodzieży.

Obok tych ogólnych zasad, nauczyciel nie powinien tracić z oka następujących prawideł, opartych na wiekowym doświadczeniu w dydaktyce:

1) Poczynać od rzeczy łatwych, pojedynczych i przechodzić stopniowo do coraz trudniejszych i złożonych.

2) Niewiele zadawać na raz, lecz rzecz ściśle i gruntownie wykladać.

3) Nie postępować dalej, dopóki nie zdobędzie przekonania, iż uczniowie rzecz wyłożoną dobrze pojęli.

4) Unikać w wykładzie zbytecznych szczegółów, czyli wdawania się w drobiazgi. To jedynie uczniom podawać, co jest koniecznym do zrozumienia przedmiotu.

5) Pamiętać, iż popisywanie się z uczonością wobec uczniów jest w nauczycielu nagannem, równie jak zabawianie ich anegdotami, które zabierają czas przeznaczony na naukę.

6) Wolno natomiast dla dobra nauki łączyć z przedmiotem wykładanym cele uboczne, ale tylko wtedy, gdy cel główny na tem nie cierpi, np. dbałość o czystość i poprawność języka przy tłumaczeniach z języków obcych, przy wydaniu lekcji matematyki, historii i t. p. Nakoniec, po

7) Nie wolno mu zapominać ani na chwilę, że w zakładzie średnim nie prelekye uniwersyteckie,

lecz nauczanie jest celem, słowem, że jeżeli młodzież z jego wykładów odnieść ma rzeczywiste korzyści, to powinien się przekonać, o ile rzucony przezeń posiew zapuścił w jej umyśle korzenie, i na każdej lekcyi żądać od uczniów doraźnego powtórzenia całej treści wykładu. Nadto, rzecz choćby zrozumiana dokładnie, wymaga w domu odpowiedniego przyswojenia pamięcią i pogłębienia. Przesłuchiwanie więc uczniów na lekcyi następnej z tego, co im wyłożone zostało, jest koniecznem nietylko ze względu na wystawienie stopni kwartalnych, lecz i na ugruntowanie nauki i rozjaśnienie jej w wielu punktach, zwłaszcza dla mniej zdolnych umysłów.

Jeszcze ważniejsze znaczenie, zarówno dla nauczyciela, jak uczniów, mają tak zwane powtarzania generalne z pewnego ciągu, czy to w miesięcznych, czy kwartalnych odstępach. W nauce języków nie są one konieczne, gdyż tu na każdej lekcyi przy tłómaczeniach lub rozbiorze następują się kwestye, z poprzednio wyłożoną treścią związane; wiadomości wszakże z nauk przyrodniczych, geografii, historii i literatury poszłyby na marne, gdyby ich nauczyciel przez ciągle repetycye nie utrzymywał w umysłach uczniów, a co ważniejsza, nie stawiał ich na punkcie, z któregoby poznane dotąd zjawiska i fakty mogli zbiorowo, w rozleglejszym obrazie, z całą różnorodnością stosunków i związków, zachodzących pomiędzy niemi, ogarnąć.

Dzielny nauczyciel, znający przedmiot gruntownie, a obok tego władający wszystkimi środkami dydaktycznymi, jakich mu nauka i doświadczenie dostarcza, jest pośród uczniów jakby słońcem otoczonym

planetami, które je rozjaśnia i ku sobie siłą atrakcyjną wykładu pociąga, słowem, jest niepospolitem zjawiskiem, wobec którego niepowołane indywidua, zadające „ztańd, dotąd,” a wymagające więcej nad to, co z siebie dają, są poprostu parodią nauczycielstwa i nauki.

Przecież samo nauczanie, aczkolwiek jest głównem każdego nauczyciela zadaniem, nie wypełnia jeszcze całej jego działalności, jaką rozwinąć wobec uczniów powinien

Szkoła zastępuje dom rodzicielski; na nauczyciela społeczeństwo niejako władzę ojca przelewa: obowiązkiem jego zatem—nietylko wykładać, ale i wychowywać, t. j. przez własny charakter i przymioty, urabiać charakter młodzieży. Pierwszem też jego prawem jest sumienne wykonywanie obowiązków, bo inaczej, jakże może wymagać od uczniów ich spełnienia, nie dając z siebie przykładu? Drugiem—to bezwzględna sprawiedliwość zarówno w dawaniu stopni, jak i w obejściu się ze wszystkimi. Faworyzowanie jednych przed drugimi demoralizuje ogół, bo nasuwa domysł, że nauczycielem kierują niezbyt czyste pobudki. Nie mniej ważnym przymiotem nauczyciela jest równość i jednostajność usposobienia, oraz moc panowania nad sobą nawet w razie, gdy uczeń dopuści się względem niego ubliżającego postępku. Uniesienie się gniewem, użycie poniżających epitetów, rozzuchwali tylko śmiałka i zjedna mu współczucie klasy. Tymczasem spokojne, lecz surowe spojrzenie, zwrócone w stronę winnego, zapytanie komu chciał ubliżyć?—i oświadczenie, że ubliżył jedynie samemu sobie, dając dowód złego

serca i wychowania, oraz klasie, do której nie dorosł moralnie, zupełnie postać rzeczy odmieni. Wówczas młodzieży z pewnością potępi w duszy czyn winnego kolegi, a nawet nieraz się zdarza, iż cała klasa powstanie gromadnie i za ten jego postępek nauczyciela przeprosi.

Takie solidaryzowanie się klasy z nauczycielem jest najdotkliwszem dla winnego upokorzeniem.

Wreszcie przemówienie po ojcowsku do niego na osobności daleko więcej na jego umoralnienie oddziała, niż przedstawienie go do kary, której doniosłość w skutkach sam najlepiej wtedy oceni.

Gdyby taki wybryk młodzieńczy nauczyciel uważał za swą osobistą obrazę, a dlatego prześladował winnego, dałby dowód małości ducha i na zawszeby szacunek uczniów utracił. Taki stosunek nauczyciela do uczniów, nawet przy stawianiu z jego strony surowych do nauki wymagań, jedna mu wśród nich uznanie i stanowi ważny czynnik moralny. Jak ojciec był dla nich pierwszym ideałem w rodzinie, tak on jest drugim w szkole; tylko wpływ jego inny. Nauczyciel reprezentuje wiedzę, oraz człowieka, stojącego na widowni publicznej, a więc na wyżynie, nie dopuszczającej poufalszego zbliżenia; a jednak, pomimo tej zapory, jeżeli wzajemny stosunek opiera się na zaufaniu z jednej strony, a ojcowskiej życzliwości z drugiej, pomiędzy nauczycielem a uczniem wytwarza się łącznik na miłości i poszanowaniu oparty, którego nawet opuszczenie szkoły nie zrywa.

Ten urok, jaki go otacza, ta rola ojca, którą zastępczo względem młodzieży przybiera, pozwalają mu na jej urabianie wpływ szeroki wywierać i wglą-

dnie w najdrobniejsze szczegóły jej życia. Nietylko więc naukowo ją kształci, lecz czuwa i nad jej prowadzeniem się po za szkołą i w szkole, a obok tego, mając stronę estetyczną na względzie, daje baczenie na jej powierzchowność, na mniej przyzwoite siedzenie, opieranie się na łokciu lub rozpieranie się w ławce, na czystość rąk i paznogci; gdy z drugiej, karcici i ośmiesza przesadną dbałość o strój i zbyteczne zajmowanie się sobą. Nie wynika ztąd, by sam miał lekceważyć te zewnętrzne zalety; owszem, pod tym względem pierwszy winien jej dawać przykład z siebie i wiedzieć, że nauczyciel „niechluj,” przychodzący do klasy z rozczochranym włosom i broda, w brudnej, pogniecionej koszuli, w poplamionej i zabłoconej odzieży, ma raczej wygląd straszdyła niż nauczyciela i pod względem obyczajowym najgorszy wpływ na młodzież wywiera. Tylko dbając o staranność we własnym ubiorze, ma obowiązek karcici w niej wszelkie objawy próżności, przesady i chęci zwracania na siebie uwagi.

Przecież nauczyciel nietylko w szkole przykład z siebie dawać powinien. On nie może powiedzieć, że jego życie prywatne wyłącznie do niego należy. Młodzież bowiem i tu ma nań oko zwrócone i przez wrodzoną sobie ciekawość zawsze gotowa śledzić, jak ten pan profesor, gdy zstąpi z piedestału powagi szkolnej, w domowym otoczeniu wygląda, z kim żyje, czem się zajmuje, jak swój czas po za domem przepędza? Ztąd łatwy wniosek, iż życie jego prywatne powinno być bez zarzutu i skazy. Jeżeli stworzył rodzinę, z domu swego z konieczności uczynić musi świątynię dobrego obyczaju, by nietylko własnym

swym dzieciom, lecz i całemu zastępowi młodzieży przyświecał cnót rodzinnych przykładem; kształcąc zaś i wychowując obce potomstwo, tem więcej dbać powinien o dobry kierunek własnego, bo inaczej, jakże dowiedzie swych wychowawczych zdolności i przekona o prawdzie wygłaszanych przez siebie zasad? Wreszcie, jako przedstawiciel nauki, na jej uprawie główny cel życia zasadzać winien, jeżeli dla niej wpoić chce w młodzież poszanowanie rzetelne i obowiązkom swym w całej pełni zadość uczynić. Nauczyciel, spędzający czas swobodny w knajpie, przy kuflu, trawiący nocę przy zielonym stoliku, uganiający się za rozrywkami, dozwolonemi innym, ale nie licującemi z jego powołaniem i charakterem, a co gorsza, utrzymujący brudne, podejrzone stosunki, pozbawia się na zawsze wpływu na młodzież i gorsząc ją, ściąga na siebie jej lekceważenie i wzgardę.

Powie kto, że i nauczyciel jest człowiekiem i, jak inni, podlega ułomnościom i wadom. To prawda. Ale nauczycielstwo jest kapłaństwem; kto więc do spełnienia przywiązanych do niego obowiązków nie czuje w sobie dość siły, niech raczej inny zawód obierze, który mniej zaparcia się i poświęcenia wymaga.

XII.

Szkola jest nietylko miejscem, w którym młodzież różny stopień wiedzy zdobywa, ale, co jej nadaje wysokie, a niedość oceniane znaczenie, jeszcze i społeczeństwem w miniaturze.

Domowe wychowanie, nauka choćby najstaranniej pod kierunkiem najzawołanych mistrzów prowadzona, nie wyda takich owoców, jakie zwykle dają się w szkole osiągać. Przedewszystkiem nie rozwinię i nie wykształci charakteru w tym stopniu, w jakim się go zdobywa w zetknięciu bezpośrednim z tak różnorodnymi żywiołami, jakie szkoła w sobie gromadzi. W niej ścierają się zarówno indywidualne, jak i stanowe różnice; tracą moc uprzedzenia i kastowe przesady; samowola, egoizm i wygórowana miłość własna, znajdują na siebie hamulec, wygładzają się kończaste, szorstkie strony temperamentu, słowem, ogół sprowadza się do jednego mianownika, lubo o różnej indywidualnej wartości, i stapia w harmonijną całość, do której się każde zdrowe społeczeństwo dostraja.

Spoczeństwo jednak ma swoje prawa, swą władzę wykonawczą i ochronną; ma je więc i szkoła

każda w ustawie, w instrukcyi, w regulaminie, w swych przewodnikach, tworzących różne instancje, z różnym stopniem atrybucyi i władzy. Zład porządek i równy wymiar sprawiedliwości jest nieodzownym warunkiem prawidłowego funkcjonowania szkoły. Bez nich w jednej chwili się rozpręga.

Porządek polega na wykonaniu przepisów, regulaminem objętych, wymiar sprawiedliwości na nagrodach i karach.

Pierwsze zasadzają się na udzielaniu stypendyów, uwalnianiu od wpisu szkolnego, pochwale udzielonej ustnie przez nauczyciela, gospodarza klasowego, dyrektora lub protokularnie przez radę pedagogiczną; dalej przez posunięcie z niższego do wyższego rzędu na liście uczniów według stopni kwartalnych, uwolnienie od zdawania z jednego lub wszystkich przedmiotów przy egzaminach przejściowych, wreszcie udzielanie uczniom, odznaczającym się pilnością i sprawowaniem wzorowem, listów pochwalnych, książek i medalów złotych i srebrnych.

Jeżeli jednak wyznaczanie nagród ściślego oceniania zasług wymaga, to przy wymiarze kar jeszcze większa oględność zachowana być powinna. Skala też w ich zastosowywaniu jest nader rozmaita i rozległa. Najniższy stopień, to nagana ustna nauczyciela, pozbawienie ucznia miejsca w ławie podczas lekcyi, zapisanie do księgi karnej; wyższy: nagana ze strony gospodarza klasy, pozostawienie w areszcie na jedną lub więcej godzin, zawiadomienie rodziców o sprawowaniu się ucznia z zagrożeniem ostrzejszych następstw. Do rzędu takich zaś należą: nagana dyrektora na osobności lub wobec klasy skazanie na

areszt kilkogodzinny z wyznaczeniem róbót piśmicznych, z nadzorem lub bez nadzoru, wrzście nagana lub areszt z postanowienia rady pedagogicznej, z zapisaniem do protokołu posiedzeń, usunięcie z zakładu z możliwością wstąpienia do innej szkoly i nakoniec relegacya zupełna, odejmująca prawo pobierania gdziekolwiekby nauki.

Ostatni ten środek, rzeczywiście straszny, bo karzący zarówno rodziców, jak ucznia i na zawsze łamiący mu życie, daje się jedynie usprawiedliwić koniecznością, gdy prowadzenie się młodzieńca zagraża moralności całej klasy; dla zachowania więc od zepsucia ogółu młodzieży pozostaje jedynie usunąć zgangrenowaną jednostkę.

Pojęcie szkoly w najogólniejszem znaczeniu obejmuje zarówno zakłady wychowawcze, jak i naukowe w najrozmaitszych kierunkach.

Najniższy stopień zajmują *Ochronki* i *Ogródkie dziecięce*. Pierwsze są filantropijnej, drugie kształcacej natury. Rodzice biedni, niezdolni wychowywać swych dzieci, od 4-go do 7-go roku życia powierzają je na czas pozadomowych zajęć opiece Ochron, gdzie obok pożywienia, zabawy, znajdują i moralny kierunek, którego sami dać im nie mogli; pod okiem więc przewodniczki świeckiej lub zakonnej dzieci uczą się pacierza, wykonywają różne robótki, zajmują się Nauką o rzeczach, śpiewem chóralnym, słuchają budujących opowiadań, wierszyków, które w nie wpajają dobre zasady, wrzście przyuczają się do porządku, czystości i nabywają wiele innych pożytecznych nawyków. O wiele jednak wyższe znaczenie, ze względu na rozwój umysłowy dziecka,

nają Ogródki dziecięce, prowadzone według metody Froebela i oddawna upowszechnione na Zachodzie. Gdy jednak tam stanowią one podstawę wychowania ludowego, u nas nie przyjęły się w ochronkach, lubo w jednej z nich przy ulicy Piwnej do świetnych przed 27-iu laty dochodzono wyników. Natomiast w ostatnich czasach namnożyło się w Warszawie wiele zakładów Froebelskich, lecz dla dzieci zamożniejszych rodziców, a więc zupełnie na opak temu, co gdzieindziej widzimy. A jednak ogródki dziecięce wraz z metodą Froebela, zaprowadzone w ochronach, mogłyby stanowić wyborne przygotowanie do późniejszej nauki w szkole początkowej. Rozwijają bowiem fizycznie i umysłowo, wdrażają systematycznie do porządku i karności. Przedewszystkiem przez podarek pierwszy metoda ta zaznajamia dziecko z zasadniczymi barwami; przez podarek drugi z własnościami sześcianu, kuli i walca, przy czem daje mu się pojęcie linii, płaszczyzny i bryły z odpowiedniami im wymiarami, zatem podstawę do określenia wszystkich form w otaczających je przedmiotach. Dostarczając mu sześcianków i cegiełek (podarek III i IV) i zachęcając do wytwarzania z nich różnych kształtów, budzimy w niem rozmyśl, uwagę, a w pewnym stopniu nawet samodzielność. Wydzielając wreszcie kawałek ziemi w ogródku, stawiamy je bezpośrednio w zetknięciu z naturą. Inne znowu zajęcia, jak wiązanie w różne figury linijek, układanie z sześcianów cegiełek i trójkącików form estetycznych, wreszcie tkactwo, wycinanie, wykalanie i rysunek, wprowadzają wielką do zajęć dziecka rozmaitość, kształcą rękę i oko. Nadto nauka śpiewu,

towarzysząca każdej zabawie, wprowadza nowy czynnik estetyczny i kształcąc ucho oddziałuje na uszlachetnienie natury dziecka.

Zarzut, jakoby metoda Froebła materializm szczepiła, poprostu jest niedorzeczny, wszystko bowiem od sposobu jej prowadzenia zależy. Jeżeli dając dziecku do ręki podarek IV i zaznajamiając z własnościami cegiełki, możemy je ze sposobem wyrabiania cegły budowlanej zapoznać, to cóż przeszkadza, gdy dziecko z sześcianków buduje krzyż lub kościół, mówić mu o najwznioślejszych prawdach wiary i tym sposobem rozwijać w niem religijne uczucia?

Bądź co bądź, ochronka, czy tak pojmowana, jak u nas, czy w połączeniu z ogródkiem i metodą Froebła, spełnia względem dzieci klas ubogich to samo zadanie, co w sferach zamożnych wychowanie na kształceniu wyobrażeń i pojęć oparte. Jak zaś tu, po skończonym 7-ym roku, dziecko przechodziło do nauk formalnych, tak z niej w tej samej epoce wstępować powinno do szkoły początkowej, jedno lub dwuklasowej, która ma je zaopatrzyć w najpierwsze wiadomości z nauk potrzebnych mu do życia. Wiedza, jaką ztąd wynosi, przygotowuje je do słuchania w dalszym ciągu w szkole rzemieślniczej niedzielnej, jeżeli po ukończeniu szkoły początkowej rozpocznie t. zw. terminowanie.

Najwyższym typem niższego nauczania jest szkoła miejska, trzyklasowa, z kursem 6-cioletnim, która w Prusiech swym programatem obejmuje nawet języki obce: francuski (godzin 40), angielski (godz. 13). Z typem szkół tego rodzaju łączą się szkoły rzemiosł lub zakłady techniczne, uzdolniające do zajęć prak-

tycznych np. przy kolejach żelaznych. Do innych szkół zawodowych średnich należą: górnicze (u nas sztygarów), rolnicze, ogrodnicze, przemysłowe i handlowe,

Przygotowaniem do wielu z nich są szkoły realne, uważane przez ogół za praktyczniejsze, niż gimnazya klasyczne. Tymczasem trudno się zgodzić, by przeznaczenie dziecka z góry i nieodwołalnie do jakiegoś na całe życie kierunku, gdy ono samo jeszcze nie może swych skłonności i uzdolnień wykazać, było rozumne i praktyczne. Prawda, gimnazya klasyczne przeciążają nauką starożytnych języków, usuwając z przed oczu ucznia cały obszar przyrody i wtajemniczając go jedynie w jej zjawiska fizyczne; ale jeżeli już idzie o wzgląd praktyczny, to przynajmniej otwierają przed młodzieżą drogę do wszystkich bez wyjątku zakładów naukowych wyższych nietylko w Cesarstwie, lecz i za granicą.

Ten rozdział nauk na klasyczne i realne, któremu Niemcy dali głównie początek, zrywając w nauce jedność kierunków, wytworzył dwa nieprzyjazne sobie obozy w sferze, w której właśnie największa panowaćby powinna harmonia. Wszystkie bowiem nauki i wszystkie kierunki są równie ważne w rozwijaniu uzdolnień człowieka; a ponieważ trudno oznaczyć z góry, do którego z nich dziecko poczuje w sobie skłonności, słuszną przeto, by wykształcenie dawało mu ogólną do nich podstawę. To też wobec walki poniżającej jeden z tych kierunków dla wywyższenia drugiego, występowały i występują głosy, które oba, niby rozbiegłe promienie, chcą ująć w jedno ognisko i zjednoczyć w t. zw. szkole jednolitej (Ein-

heitsschule), uwzględniającej narówni klasyczne, jak i przyrodnicze nauki. W takim duchu przemawiał r. 1864 J. S. Mill przy otwarciu uniwersytetu w St. Andrews; dalej Dubois - Reymont przy obejmowaniu rektoratu w uniwersytecie berlińskim, przed nimi zaś Al. mrgr. Wielopolski urzeczywistnił typ tak jednolitego gimnazjum w Ustawie, wyjedнанej w r. 1862. W bliższych nam czasach popierali ten kierunek: Meinardus „Das deutsche Gymnasium” (1887); Horne-mann „Die Zukunft unserer höheren Schulen” (1888) i Steinmayer „Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen” (1888).

Jest też to najracyonalniejszy, najlepiej odpowiadający wszechstronnemu rozwojowi uzdolnień ludzkich kierunek, i należy pocieszać się nadzieją, że w przyszłości położy kres tej rozterce i niepewności, jaka dziś pod względem wyboru kierunku szkoły w społeczeństwie panuje. Nastąpi to jednak nie wcześniej, aż gdy gorączka utylitaryzmu opadnie i ludzkość przekona się, że człowiek nie samym żyje chlebem, ale ma także potrzeby ducha, których zaspokojenie nie przynosi wprawdzie na razie materialnych korzyści, ale w sumie zbiorowej pracy stanowi ważny dorobek, który i w praktyce życia da się zastosować z korzyścią.

K O N I E C .



BIBLIOTEKA DZIEŁ WYBOROWYCH

wychodzi co tydzień

w objętości jednego tomu.



WARUNKI PRENUMERATY:

w *Warszawie*

Z przesyłką pocztową

Rocznie . (52 tomy) rs. 10
Półrocznie (26 tomów) „ 5
Kwartalnie (13 tomów) „ 2 kop. 50
Za odnośnienie do domu 15 kop. kwart

Rocznie . (52 tomy) rs. 12
Półrocznie (26 tomów) „ 6
Kwartalnie (13 tomów) „ 3

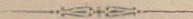
Cena każdego tomu 25 kop., w oprawie 40 kop.

Dopłata za oprawę:

Rocznie . . (za 52 tomy) rs. 6 kop. —
Półrocznie. (za 26 tomów). „ 3 „ —
Kwartalnie (za 13 tomów). „ 1 „ 50

W skład „Biblioteki dzieł wyborowych“ wchodzi dzieła następujących kategorii:

1. Arcydzieła literatury powszechnej,
2. Dzieła beletrystyczne (powieści, poezye, podróże, najbar-dziej cenionych autorów naszych i zagranicznych),
3. Dzieła historyczne, szczególnie pamiętniki i opowiadania, dotyczące naszej przeszłości,
4. Dzieła popularno-naukowe ze wszystkich dziedzin wiedzy współczesnej

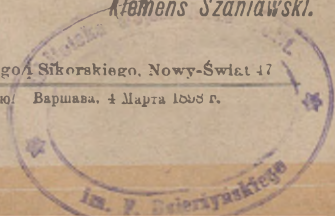


WYDAWCA
Saturnia Sikorski.

ZA REDAKTORA
Klemens Szaniawski.

Drukarnia Granowskiego i Sikorskiego, Nowy-Świat 47

Дозволено Цензурою: Варшава, 4 Марта 1898 г.





77684 /
1