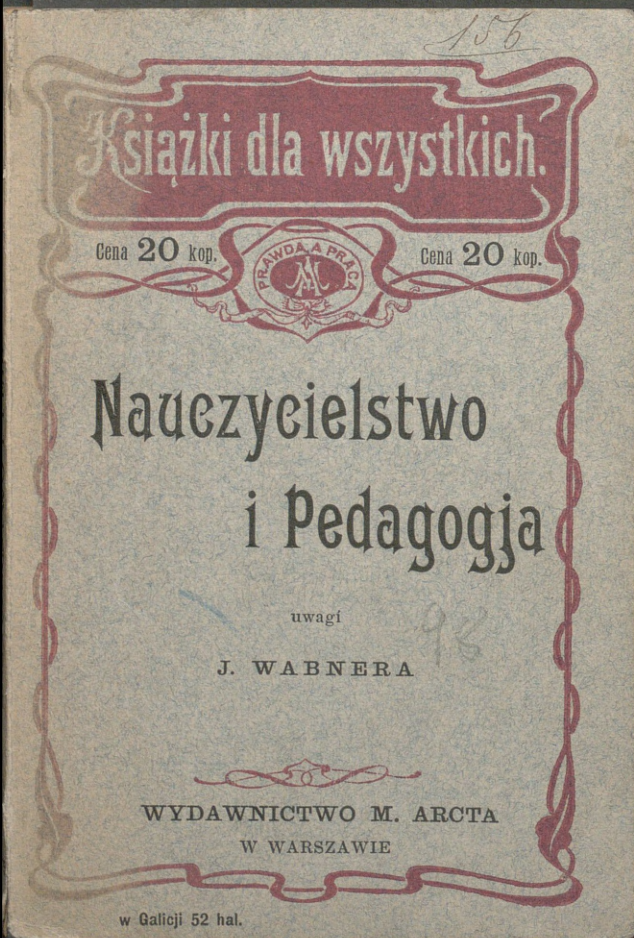


Grey Scale #13



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



156
Książki dla wszystkich.

Cena 20 kop.



Cena 20 kop.

Nauczycielstwo i Pedagogja

uwagi

J. WABNERA

WYDAWNICTWO M. ARCTA

W WARSZAWIE

w Galicji 52 hal.

Heidel. 156
61

KSIĄŻKI DLA WSZYSTRICH

NAUCZYCIELSTWO I PEDAGOGJA

Spostrzeżenia i wskazówki

NAUKOWO-PEDAGOGICZNE

podał

J. W A B N E R

nauczyciel.

(Odczyt na dochód Osad Rolnych).

•••

Księgozbiór

Lucji i Konstantego Bzowskich

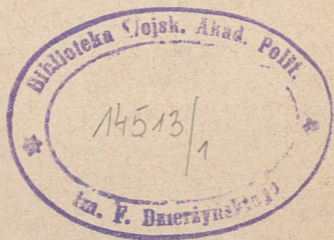
WARSZAWA

NAKŁADEM I DRUKIEM M. ARCTA

1902

371.7

Дозволено Цензурою.
Варшава, 12 Ноября 1901 года.



Niezbity to pewnik, że sprawa ogólnego, czyli publicznego wychowania i nauczania tylko tam zgodnie z zadaniem i celem swym urządzoną być może, i tylko tam w możliwej pełni, pomimo nieodłącznych od natury ludzkiej niedoskonałości i ułomności, wywrze skutek pożądany i odpowie oczekiwaniu, gdzie nad urzeczywistnieniem jego, w odpowiedniej zgodzie pracują te dwie siły i wpływy: dom i szkoła.

Zdanie to jest powszechnie znane.

Czemuż jednak przypisać te często odzywające się, nie tylko ustne ale pisane i drukowane użalania i skargi na to, że mimo znajomości powyższej zasady, najważniejsza sprawa społeczna, ta podstawa i źródło wszelkiego losu i bytu społecznego, tak źle się udaje? Skoro prawda o skuteczności

połączenia pracy i wpływu szkoły i domu pod względem wychowawczo-naukowym jest rzeczywiście znana, to dla czego nie przynosi owoców oczekiwanych? Bo widocznie jest coś wadliwego w zastosowaniu tej zasady. Kto tu błądzi?—Mojem zdaniem, obie strony: dom i szkoła. W czym?

Zastanówmy się głównie nad czterema wytycznymi punktami. Stanowią je: 1) nauczanie szkolne, 2) pomoc postronna domowa, czyli tak zwane korepetycje, 3) pedagogja domowa oraz jej następstwa i 4) fizyczne wychowanie młodzieży.

1. System i metoda w szkole.

Co w nauczaniu może dzisiaj przedstawiać ujemną stronę?

Oto niewłaściwe wymagania szkoły.

Każde nauczanie zasadza się na dwóch czynnikach: na teorii i praktyce. Jeżeli kto zapyta, co z nich ważniejsze, teoria czy praktyka, odpowiem stanowczo: praktyka.

Jest to przecież cel, do którego teo-

rja tylko drogę toruje. A jeżeli tak jest, to nauczający o tyle prędzej i łatwiej doprowadza do celu tych, których prowadzi, o ile sam drogę do niego lepiej pozna, możliwie ją skróci, wyprostuje i ułatwi. I w tem też zawiera się najważniejsze zadanie dobrego nauczyciela, żeby cel wciąż mając na oku, drogę do niego doskonalił. O tyle zaś będzie wyższym, o ile ją przyjemniejszą dla idących po niej uczynić zdoła.

Pierwsze zależy od gruntownego, sumiennego, a nie, jak to czasem się zdarza, niedostatecznego, że nie powiem powierzchownego przygotowania się do przyjętego na siebie zadania; drugie, to już dar indywidualny, osobisty każdej jednostki, który jednakże do pewnego stopnia każdy pedagog w sobie rozwinąć może i powinien. Do tego zaś niemałą pobudką jest odpowiedni stopień zamiłowania obranego zawodu, albo przynajmniej sumienne, że tak powiem, obywatelskie poczucie się do swego obowiązku. Niestety to, jeżeli ktoś obiera

ten zawód tylko pod wpływem okoliczności.

O takich to nauczycielach mawiano, i dotąd nieraz słyszy się przysłowie, zrodzone w owych klasyczno-pogańskich czasach, kiedy niewolnicy zadanie to spełniali: «Kogo bogowie znienawidzili, temu kazali być pedagogiem.» Wstyd, jeżeli na takie określenie zasługuje w chrześcijańskiej cywilizacji stanowisko, które z powodu swego niezrównanego i wzniosłego zadania, każdego do niego powołanego sprawiedliwą napełniać powinno dumą!

Rzecz jasna, choć zapoznana: Im więcej z obowiązków nauczyciela ubywa względów czysto wychowawczych, tem łatwiejszym staje się jego zawód. Im niższa szkoła, czy klasa, to jest im młodszy wiek wychowañców, tem więcej na uczących ciąży obowiązek wychowawczy; im szkoła starsza, tem obfitszą stosunkowo może i powinna podawać karm naukową.

Łatwiejszem jest jednak i mniej odpowiedzialnem przed trybunałem społecznym to drugie, niż to pierwsze; bo

im niżej ściany budowy, tem silniejsze być muszą; fundamenty zaś silniejsze od ścian. Tak prawił Ateńczykom już Demostenes. Wychowanie — to fundamenty, nauka — to dal-
sze ściany.

Wstyd tedy, powtarzam, i, co nie mniej ważne, szkoda dla sprawy edukacyjnej, jeżeli z jakichkolwiek powodów przysłowie owo woła jeszcze gdzie o zastosowanie.

Jeżeli je wypowiadają usta rodziców dzieci, to nic jeszcze; to może mieć nawet i pewną praktyczną i dobrą stronę, bo wpływa na unormowanie stosunku dzieci do nauczyciela; ale biada jeżeli ten wyrok przekleństwa, jak się, niestety zdarza, wyrywa się z ust samego nauczyciela—biada samemu nauczycielowi, ale i biada zwłaszcza uczniom jego.

Wtedy też trudno się spodziewać nietylko innych, w takim razie już heroicznych zalet i cnót nauczycielskich, ale i tego również, cośmy za główne zadanie pod względem nauczania postawili. Wtedy i stosunek teorii do

praktyki chyba tylko w bardzo wyjątkowych razach należycie się urobi. A z tej plątaniny wypłynie też i to, co w zasadzie powiedziałem: «niewłaściwe wymagania uczących.»

Mam obecnie na myśli głównie dwa objawy takich wymagań: jeden z nich dotyczy poszczególnego z lekcji na lekcję wykładu, drugi—jakoby żniwa stąd zbieranego, czyli tak zwanych egzaminów.

Dotyczy to przeważnie nauk filologicznych, *przedewszystkiem* zatem nauczania języków; pomiędzy temi znów głównie klasycznych, jako stanowiących podstawę wykształcenia klasycznego.

Przypatrzmy się tedy temu pierwszemu punktowi.

Pełno się dziś słyszy i czyta skarg na to, że dzieci są zbyt obarczane nauką, powiedzmy dokładniej, zadaniami. Skargi istotnie słuszne. Łatwo się o tem przekonać, przyjrząwszy się jak nieraz do północy i dłużej uczący się nad pracą ślęczyć muszą, żeby wymaganiom szkoły zadość uczynić; —

jak poza szkołą prawie cały ogół obcej jeszcze używa pomocy, potrzebnej chyba dla jednostek tylko wyjątkowo tam, gdzie nauka racjonalnie się prowadzi.

Skądże to wszystko pochodzi? Czy może plan nauk rozdzielony zbyt uciążliwie na oddzielne części, to jest poszczególne klasy? Nie powiem. Rzecz to mniej więcej praktycznie w świecie naukowym naszym i obcym wypróbowana; chociaż trudno zaprzeczyć, że są warunki, które wypełnienie planu tego czynią w jednym miejscu, lub kraju znacznie trudniejszym, niż w drugim.

Zresztą — ogólne granice podziału mogą być bez uszczerbku dla nauk, wedle wymagania okoliczności, przez doświadczoną pedagogję modyfikowane.

Nie w obowiązującym tedy planie nauk leży wina tego, o czem mówić mamy — leży ona w samym wykonaniu planu.

Weźmy dla przykładu lekcję języka starożytnego. Jakiego przygotowania

do niej domowego powinien wymagać uczący od uczących się pod względem tych dwóch czynników: teorji i praktyki?

Żeby pytanie to uczynić przystępniejszem, należy jaśniej określić pojęcie tych dwóch wyrazów. Otóż, do teorji zaliczam to wszystko, co stopniowo i w nieuciążliwych dla uczącego się odstępach na pamięć przyswojone być musi, zatem gramatyka i zapas wyrazów, czyli wokabuły; wszystko zaś, co na ich zasadzie się buduje, zatem tłumaczenie pojedynczych oderwanych przykładów i treści ciągłej, to z danego języka na wykładany, to na odwrót—wszystko to podciągam pod pojęcie praktyki.

Nazywają to w życiu szkoły powszechnie gramatyką i ćwiczeniami.

Czegóż tedy pod tym względem od domowej pracy ucznia nauczyciel wymagać powinien? Tego głównie, co się tyczy określonej wyżej teorji, i to po jasnym i w przystępnej formie danem w szkole objaśnieniu, na podstawie używanego podręcznika. Ten ostatni

służyć winien tylko za pośrednika między uczniem i nauczycielem, jako pomocnik do utrwalenia w pamięci ucznia nowych szczegółów teorii, o ile ich uczeń mimo starannego wykładu nauczyciela w pamięci zachować nie zdołał. Uczeń bowiem wynosić powinien z lekcji nietylko pojęcie ogólne o każdym nowym zadaniu, ale, ile możliwości, i szczegóły jego zachować w pamięci.

W jaki sposób to osiągać, to już rzecz metodyki, o której wydoskonalenie każdy uczący starać się powinien. Jedno tylko z doświadczenia dodać za potrzebne uważam.

Pomimo najjaśniejszego wykładu, nie należy całkowicie dowierzać jego skuteczności. Najlepszą kontrolą w tym względzie, będzie zapytanie:

— Czy wszyscy zrozumieli rzecz objaśnioną?

Jeżeli zaś nikt do nierozumienia rzeczy się nie przyznaje, należy sprawdzić za pomocą odpowiednich pytań, dotyczących się zadania, a stawianych jednostkom, znanym z mniejszych zdol-

ności, i ponowić objaśnienie, o ile tego wymaga nie nieuwaga ucznia, ale trudność pojmovania.

Nieuwaga w rachubę wchodzić tu nie powinna, jako przeszkoda w nauce, zasługująca wprawdzie na zwalczanie i usuwanie, ale nie na uwzględnienie. O tem pomówimy niżej.

Jakże tedy?—praktycznego zastosowania, mającego być celem nauki, wcale nie wymagać? Ależ naturalnie! Tylko rozpatrzmy, w jaki sposób rzecz tę można i należy uprawiać.

W praktyce powszechnie bywa tak: Oprócz wyłożonych i zadanych szczegółów teoretycznych, zwykle zadaje się w kształcie niewinnego dodatku, jakiś niewielki kawałek tłumaczenia. Nazywam go niewinnym, bo wiele osób uważa to, jakoby za rzecz samą z siebie wypływającą, i na zasadzie objaśnionej w szkole teorii bardzo łatwo do wykonania. Straszna omyłka! Co innego teoria, a co innego praktyka. Ten na pozór niewinny dodatek, właśnie stanowi największy ciężar i najwięcej przyczynia się do ob-

winiania szkoły o przeciążanie pod względem tych przedmiotów.

Zobaczmy tedy znowu, jak się rzecz przedstawia w rzeczywistości. Uczeń ma na zasadzie objaśnionych i zadawanych do pamięciowego przyswojenia cząstek teoretycznych, jak dawniejszych, tak i ostatnich, skleić jakąś praktyczną całość, która się nazywa tłumaczeniem.

Ile trudu i czasu załatwienie tego rodzaju zadania wymaga od ucznia, ten tylko dokładnie ocenić umie, kto mu się zblizka przypatrzeć starał.

I czy można oczekiwać od ucznia dokładnego załatwienia takiego zadania? Bynajmniej! Uczy tego doświadczenie. Za ledwie jakiś bardzo zdolny wyjątek jako tako zdoła samodzielnie wywiązać się z zadania. A reszta? — jeżeli widzi, że szkoła za takie zadanie stawia stopnie, decydujące o przyszłym losie, ucieka się do obcej pomocy, t. j. do odpisywania od towarzyszków; do wspomnianych, a w gruncie niekoniecznych korepetycji; do gotowych tłumaczeń drukowanych, do nadpisy-

wania nad wierszami w książce tłómaczenia niewłasną pracą przygotowanego i t. p. Wszystko to są środki mechaniczne, nietylko nie rozwijające należyście umysłu, ale nawet nieuczciwe, nadwerężające moralną stronę młodego pokolenia.

Cóż tedy na to poradzić, jeżeli praktyka nieodzownie potrzebna, jeżeli nawet cel teorii stanowi?

Przedewszystkiem nie robić obowiązującym przygotowaniem w domu żadnego tłómaczenia oryginalnie, t. j. na nowo. Wszystkie tego rodzaju prace powinny się właśnie przygotowywać w szkole, czyli pod kierunkiem uczącego. Zajmuje to wprawdzie trochę czasu i niejedyn pedagog obawia się, że go zbraknie na objaśnienie i ugruntowanie kursu teoretycznego; obawa to jednak nieuzasadniona. Sama praktyka, umiejętnie prowadzona, pomaga do załatwienia się z zadaniem. Ostatecznie lepiej nauczyć więcej na jakość, niż na ilość: *non multa, sed multum*. Obawiają się też tego najwięcej ci, co w teorii widzą główny cel wy-

kładu, i owej suchej części przedmiotu, najwięcej poświęcają czasu, ba! nawet bawią się, że tak powiem, w ciemno-filozoficzne rozważki gramatyki, albo robią zaciekle zbyt dalekie i przedwczesne, choć pouczające wycieczki etymologiczne w krainę lingwistycznej gienezy, z krzywdą praktycznej strony przedmiotu.

Takim należałoby postawić pytanie: co wprzód było?—język, czy jego gramatyka?

Zdarzają się też nauczyciele, którzy bardzo mało uciekają się do drukowanej gramatyki, czyli oderwanej teorii: wykładają ją na zasadzie czytania i objaśnienia przykładów, a po mału i autorów. Powinno to tym łatwiej praktykować się w szkole, gdzie jeden jakikolwiek język podstawowy, czyli, jak go zowiemy, wykładowy, za podścielisko dla innych gramatyk służyć może i powinien. Wtedy bowiem, zapoznawszy uczących się tylko z etymologią, dalej należy zwracać uwagę już głównie na różnice językowe sposobem: Cpołównawczym, —



zaprowadzając ekonomję czasu pod względem stron identycznych z językiem wykładowym, t. j. nie dotykając ich wcale, o ile już za wiadome przyjęte być powinny. W ogólnych ry-
sach, gramatyki są przecie do siebie podobne, i na tej zasadzie szkoła może zaprowadzić solidarność w wykładzie i ekonomję czasu.

Cóż więc za wniosek wyciągniemy z tego wszystkiego? Oto, — jak najkrócej załatwiać się z teorią, a najwięcej czasu poświęcać praktyce. Żeby zaś i w tej ostatniej uczący się mógł przyjąć pewien udział samodzielny, to i tę samodzielność trzeba kształcić pomału, lecz nie w ten sposób, żeby przygotowanie tłumaczenia przekazywać tylko pracy domowej.

Przedewszystkiem więc należy obie-
rać umiejętnie materiał przeznaczony na ćwiczenia praktyczne. Bardzo często bowiem się zdarza, że zadanie takie przechodzi albo zakres teorii, albo pojęcie umysłowe uczących się, albo grzeszy nawet zbytnią obfitością no-

wych, nieznanych, oddzielnych wyrazów.

Rozpatrzywszy tedy wprzód wybrany materiał, można polecić uczniom przyswojenie sobie nowych nieznanych im wyrazów, rozpatrzenie budowy składniowej tekstu, o tyle jednak, ile to już własnymi siłami dokonać mogą, nie obowiązując ich bynajmniej do przygotowywania jakoby samodzielnie tłumaczenia. Dopiero na lekcji następnej przystąpić do tłumaczenia, próbując pod własnym kierunkiem sił uczniów, bez stawiania atoli jeszcze stopni. Tak przygotowane i wspólnymi siłami wykończone tłumaczenie, może być zadane do pamięciowego ugruntowania w domu; na lekcji następnej może ono już mieć prawo do oceny i do stopni, jako rzecz przy pomocy samego nauczyciela opracowana.

Umiejętnie zastosowana ekonomja czasu najzupełniej pozwoli na taką reperycyjną kontrolę i na ciągłe, stopniowe takąż drogą posuwanie się naprzód w teorii przedmiotu.

W ten sposób, budząc więcej cie-

kawości i interesu dla przedmiotu, wyrabia się też coraz doskonalej niezbędną uwagę i poważanie dla odbywanej lekcji.

Co zaś do pracy domowej, to ta znacznie się wtedy upraszcza, i uczący się, z małemi tylko jak wszędzie wyjątkami, będą potrzebowali pomocy obcej, czy to w charakterze nauczycieli domowych, czy w postaci drukowanych, często pod rozmaitym względem tak nieudolnych tłumaczeń.

Przygotowanie w ten sposób ćwiczeń praktycznych odpowiada jakoby badaniu pulsu przez lekarza i pomoże uczącemu do dokładniejszego zbadania i ocenienia sił umysłowych uczniów, a zatem i do obierania jak najodpowiedniejszej, najprzystępniejszej *metody* wykładu i materiału dla praktycznych zajęć z zachowaniem djetytycznego stopniowania strawy naukowej, inaczej trudnej do przetrawienia.

Bez tego cóż spotkać można? Oczywiście brak tego pedagogicznego zmysłu, który ostrzega nauczyciela o niewłaściwym wyborze ćwiczenia. Stąd

też zdarza się nieraz, że od uczniów klas niższych żąda się sporządzenia pracy piśmiennej, nie tylko odpowiedniej dopiero dla klasy wyższej, ale często pracy trudniejszej.

Zdarza się to zaś nie tylko w ciągu całorocznej nauki, ale i w czasie egzaminów czy wstępnych, czy promocyjnych.

A z tego wszystkiego razem rodzą się owe nieszczęsne stopnie, które mimo urabiającego się widocznie coraz więcej racjonalnego zapatrywania się na ogólną sumę wiadomości ucznia, w czasie jakichkolwiek egzaminów, w każdym razie, na los jego silnie oddziałują.

Tę metodę praktyczną, jakiej tu uwagę poświęciłem, można z wielką łatwością rozszerzyć jeszcze z innej strony i to ze strony zaciekawiającej uczących się i przedstawiającej *bardzo miłą dla nich rozrywkę*.

Nie dla konwersacji, mówią niektórzy, uczymy się języków klasycznych. Dlaczegoż więc? Ośm lat uczyć się języka jednego, a pięć drugiego i nie

umieć jakkolwiek nim się rozmówić? Podług mnie to niedorzeczność!

Rozmowa to pojęcie bardzo obszerne. Kto się uczy jakiegokolwiek języka, poznawszy choćby najmniejszy zapas słów, już z nich rozmowę tworzyć może.

Kiedy mi się zdarzyło prowadzić klasę I-szą, najpiękniej rozmawialiśmy po łacinie w granicach wiadomości, jakie chłopcy zdobyli. To nie przechwałki dziecinne. Oto mały przykład z przed niedawnego czasu, w jaki sposób możnaby zdobywane przez młodzież wiadomości i na rzecz konwersacji spożytkować. Zwierzchnik szkoły miał zwyczaj po upływie każdego kwartału czytać osobiście przed klasą spis uczniów, w porządku, idącym wedle oceny postępów. Kiedy czynność ta przypadła w czasie mej lekcji łacińskiego w klasie I-iej, tuż po skończeniu czytania, znienacka rzucam pytanie jednemu z uczniów: «*Quis igitur vestrum optimus et primus discipulus?*» t. j. (Któż tedy z was najlepszy i pierwszy uczeń?) Zawahał

się momentalnie chłopczyzna, ale zaraz wyciągnawszy rękę z pierwszej swej ławy ku trzeciej, wygłosił: Kotarbiński. — «Et tu quotus es discipulus?» — (A ty którym jesteś uczniem?) — «Ego decimus sum.» — (Ja jestem dziesiątym.) — «Cur tu inferior?» — (Dlaczegoś ty niższym?) — «Ego peior sum discipulus, quam ille?» — (Ja słabszym jestem uczniem, niż on).

— Dzielnie! — powiada dyrektor, a w całej klasie można było zauważyć oznaki wewnętrznego zadowolenia.

Czyż to nie rozmowa? Taką z każdej lekcji wykroić można, stopniując ją stosownie do postępów i umysłowego rozwoju uczniów.

Naturalnie trzeba uczącemu trochę głowę nad tem nasuszyć.

Posuwając się stopniowo po tej drodze, możeby się dało zbliżyć do owego celu, o jakim zaczął marzyć koniec bieżącego wieku, żeby świat, naturalnie tylko oświecony, związać pewnem wspólnem ogniwem, t. j. mową międzynarodową.

Po co w tym celu wymyślać jakieś cudackie gwary w postaci Volapücker albo tym podobnych? Nie łatwe to zadanie stworzyć język! I po co? Łacińskiego uczą się na całej kuli ziemskiej. Powstają w nim nawet pisma perjodyczne. Język to neutralny: nikt na jego przewagę z uprzedzeniem i niechęcią patrzeć nie ma powodu; przytem jest to język w duchu czasów dzisiejszych, bo ekonomiczny: mało nim mówisz, a dużo powiesz, nie tak, jak to Henryk Rzewuski o francuskim, nie pomnę już, gdzie powiedział, że tym to dużo się mówi, ale mało się powiada. Chodziłoby tedy o jedno tylko: zastosować wykład praktyczny do owego celu.

A piękny on bardzo.

I dla czegoż miałyby nie pomódz do zbliżenia ludzi na drodze oświaty nauki i sztuki? Czemużby to dążenie nie miało mieć prawa takiego, jak system Kopernika, jak jednolitość kalendarza, jak jednolitość wag i miar metrycznych?

Tyle o tem, co może podawać nieja-

ką przyczynę do użalania się na sposób nauczania i na obarczanie młodzieży pracą domową. Dotknąłem tu wprawdzie tylko części całej dziedziny początkowej i średniej, ale części bardzo poważnej, za jaką uważam przedmioty klasyczne.

Nie da się może zaprzeczyć, że z tego, czego dotknąłem, dałoby się też niejedno zastosować i do innych przedmiotów, nawet realnych.

Ześrodkowując w ten sposób całą podstawę nauczania i postępów uczniów więcej w metodzie, niż systemie szkoły, zrobi się zbyteczną ową powszechną pomoc sztuczną i postronną, zaostrzy się uwagę czynną na lekcjach i pomoże się temu, do czego nawołuje owe klasyczno-pedagogiczne prawidło: «*magna puero debetur reverentia*» t. j. urabianie młodocianej ambicji czyli właściwego poczucia godności osobistej.

Zwłaszcza też to ostatnie woła o ratunek. Młodzież, przywykając do sztucznej jakiegobądź rodzaju pomocy, stosuje ją następnie wszelkim nieprawym

sposobem nawet w samych murach szkolnych, nawet na lekcji. Wszelkiego rodzaju szkolne podstępny i oszustwa przybierają nazwę koleżeństwa, które też dziś nie na tem polega, żeby zdolniejszy towarzysz słabszemu okazał usługę właściwą w domu lub przed lekcją, ale na tem, żeby jak najsprytnej pomódz okpić nauczyciela w czasie lekcji słuchanej, wydawanej ustnie lub piśmiennie. W ten sposób nieraz ten, co zręcznie oszuka, bywa szczerzej oceniony, niż ten, co lekcję sumiennie wykona.

Tak to wymagania szkoły, o ile są niewłaściwe, ściągają na się odpowiedzialność za nadwerężanie z tej strony moralnego kierunku młodego pokolenia.

Tą drogą wypacza się prawie poczucie i pojęcie towarzyskiej czynności, szlachetnej pomocy, obowiązku i zasługi. Kto wie, czy nie stąd płyną w następstwie i owe smutne w prasie skargi na bezcelowość i egoistyczność owych, tak nibyto pochlebnie o koleżeństwie świadczących, zjazdach.

Tylko prawe zasady wyrabiają rzeczywistych przyjaciół. To już Cicero wiedział i powiedział, prawiąc o zasadach przyjaźni: «*amicitia nisi inter honestos existere potest*» (przyjaźń tylko między uczciwymi istnieć może).

Na zakończenie tego 1-go punktu wskazówek przytoczę jeszcze odpowiedź moją na jedno z pytań pedagogicznych, jakie czasy dzisiejsze rozbudziły. Pytanie to brzmi: «zadawać czy nie zadawać w szkole pracę dzieciom do domu?»

Odpowiedź moją na nie pomieszczał już w łamach swoich «Kurjer Warszawski.» Podaję ją tu bez zmiany.

Oto ona:

Rok szkolny 1901/2 ma nam w systemie edukacyjnym postępowe przynieść zmiany.

Z niemałą też ciekawością wyglądają wszyscy tych nowych w szkołach porządków, nowego planu nauk, nowego trybu urzędzenia i prowadzenia całego szkolnictwa; to ostatnie najmocniej nas obchodzi; jakkolwiek bowiem plan nauk wielkie ma zawsze ze wzglę-

du na potrzeby społeczeństwa znaczenie, jednakże najważniejszą gra w nim rolę sposób jego wykonania. Jeżeli to szwankuje, wtedy plan i najodpowiedniej, najdokładniej obmyślony, i nakreślony, oczekiwanych i pożądaných owoców nie przyniesie. Najlepszym tego dowodem owa niechęć, jaką rozbudził u nas klasycyzm.

Pragniemy — i potrzeba nam nauk realnych, praktycznych. Dobrze, ale czy takie nauki mamy uprawiać, czy owakie — najważniejsza rzecz przy tem, żeby udzielanie ich było praktyczne, żeby umiejętnie i bez próżnej straty czasu i zdrowia prowadziło do celu.

Z tego powodu następuje się dziś temu, co śledzi życie szkoły, dużo pytań zagadkowych. Zastanówmy się więc nad niektórymi z nich, mianowicie zaś nad takimi, które najściślej z nauczaniem mogą mieć związek, od których rozwiązania zależy racjonalny sposób udzielania nauki, nie wyczerpujący bez potrzeby zdrowia i sił fizycznych uczących się dzieci,

gwarantujący jednak rzetelny ich postęp w naukach pobieranych.

Do takich zaliczyć należy przede wszystkim pytanie, czy naukę można ze skutkiem należytym prowadzić bez zadawania uczącym się pracy do wykonania w domu, ograniczając się tylko do nauczania w klasie, czy też zadawanie takie uznać za konieczne?

Pytanie to uważam za przoduujące i dlatego od niego zaczynam. Stawiam je zaś w takiej apodyktycznej formie, bo w takiej ono przejawiać się zaczyna nietylko w dyskusjach rad pedagogicznych, nietylko w praktyce szkół rozmaitych, ale nawet w jednym z ogłoszeń szkół prywatnych czytam, że nauka w klasie wstępnej, I-ej i II-ej będzie prowadzona «według nowego systemu, bez zadawania lekcji do domu.»

Nowy to objaw. Leży w nim niewątpliwie dowód, że w pedagogji dotychczasowej u nas dostrzeżono bardzo słabą stronę, że pedagogja czuje się w obowiązku usunąć ją i wejść na tory, prowadzące rozumnie i uczci-

wiej do spełnienia swego zadania, przedewszystkiem zaś do tego, żeby, przynosząc pożytek z jednej strony, nie wyrządzać krzywdy z drugiej, czyli, mówiąc wyraźniej, żeby, stosownie do recepty: *mens sana in corpore sano*, kształcać ducha, nie zniedołężniać ciała.

Zniedołężnienie to musi naturalnie być koniecznym następstwem takiego szkolnictwa, gdzie cały balast uczenia zwalają na domową, uciążliwą pracę młodej istoty, gdzie ta poza pięć lub sześciogodzinnem siedzeniem w zamkniętych murach szkoły, musi jeszcze nieraz tyleż godzin ze strasznym uszczerbkiem wytchnienia fizycznego mozolić się nad książką i zadaniami w domu za dnia i w nocy.

Poznano się wreszcie na szkodliwość takiej pedagogji i... powiał prąd nowy. Pojawiła się w Warszawie szkoła, gdzie za zasadę już przyjęto nauczanie bez zadawania pracy do domu, a naśladową ją i inne szkoły, z nią w tym względzie zgodne.

Cóż na to mamy powiedzieć?

Podług mnie są to znowu dwie krańcowości: zadawać? — nie zadawać?

Jest to coś podobnego jak z klasycyzmem. To raz on jeden miał być ostatnim wyrazem doskonałego planu naukowego, to znowu precz z nim, bo on tylko zakuwa głowy, ale nie kształci.

Jest to jakby przeznaczeniem naszym wpadać w ostateczność.

Bywa to zwykle tam, gdzie istoty rzeczy do gruntu zbadać albo nie umiemy, albo nie chcemy, ale też i tam, gdzie się do spełnienia jej biorą nieumiejętni, niedołęźni wykonawcy. Daj kiepskiemu robotnikowi najdoskonalsze narzędzie do ręki, on i przy jego pomocy nędznie wykona robotę.

Dowodem tego i takie postępowanie, gdzie obok jednego, w początku roku obranego podręcznika, każą niezadługo nabywać drugi i trzeci. To fakt dowodzący właśnie tej prawdy, tylko co o robotniku powiedzianej. I słusznie utrzymuje ten, co mówi, że doskonały nauczyciel i z niedoskonałego podręcznika doskonale uczyć umie. W szko-

le nie książka uczy za pomocą nauczyciela, ale nauczyciel za pomocą książki.

Naturalnie nie wyłącza to prawdy, że im doskonalsza książka, tym łatwiej lepiej nauczyciel rzecz wykona. To zrozumie i oceni nawet drwał, gdy mu lepszą lub gorszą dasz siekiere.

Z tego, co się rzekło, wywnioskować należy, że zadawanie pracy uczącym się do domu, powinno uleść zmianie.

A więc znieść je zupełnie? — nie zadawać nic do spełnienia w domu?

Zastanówmy się nad tem bliżej.

Przyczyna rozwijającego się nieporozumienia, sprzeczności i sporu szkół i pedagogów wyżej oznaczonych dwóch obozów, tkwi, zdaniem mojem, w niedokładnem i niezgodnem pojmowaniu słowa «zadawać.»

Często się to zresztą zdarza, że dwie strony kłócą się o wyraz, który każdy po swojemu rozumie. Niestety! skutek to po części także nieudolnie prowadzonego kierunku klasycznego. Widocznie nie zawierał on w sobie odpowiedniego podkładu filozoficznego;

nie urabiał, jak powinien, nie tylko myśli, ale nawet formy jej, której sługą jest wyraz.

Jedni tedy pojmowali i pojmują znaczenie wyrazu «zadawać,» w ten sposób, żeby zadawać uczniom do wykonania w domu pracę zupełnie nową, w szkole nie przerobioną. Taką stanowią np. przetłómaczenie z jednego języka na drugi ustępu nietkniętego w klasie, wykonanie zadania matematycznego zupełnie nieanalogicznego z rozbieranem w klasie, albo sporządzenie ćwiczenia piśmiennego, dla którego nie przygotowano odpowiedniego materiału i planu w klasie.

Zadawanie takie nazwałbym *bezwzględny*.

Drudzy, i to już dojrzałsi i wytrawniejsi pedagogowie, pojmowali ten wyraz zupełnie odmiennie. *Zadawali* i oni, ale jak?

Tu znów powiedziałbym: względnie, t. j. zadawanie ich było zawsze w ścisłym związku z tem, co wyłożyli starannie z możliwą przystępnością i jasnością na lekcji; powiem więcej, co

było dla ucznia łatwem do naśladowania, ba! nawet tylko powtórzeniem słyszanej i mniej lub więcej przyswojonej w czasie wykładu lekcji.

Ogromna między temi dwoma pojęciami różnica, jak widzimy, już co do samej jakości. To pierwsze zasługuje istotnie w całym znaczeniu na nazwę *zadawania*; to drugie raczej mianem *powtarzania* określoneby być powinno.

I na takie pojęcie pedagogowie zgodzić się powinni. Wtedy może łatwiej zgodzą się na jednostajne wymagania od uczniów; wtedy przestanie być takim straszidłem wyraz «zadawanie,» bo przybierze łagodniejsze znaczenie, a może i nazwę «powtarzania.»

A jakże uspokoją się zaniepokojone umysły i z jaką ufnością w swe siły zabierze się do pracy dziatwa, gdy nietylko *jakość* zadawania, ale i *ilość* jeszcze umiarkowaną zostanie. Tak! bo i to pod rachubę wziąć tu należy. Choćby bowiem zadawanie przyjęto w znaczeniu powtarzania, to i to, nie ograniczone roztropnie i odpowiednio pod względem ilości, może

jeszcze być zbyt przeciążającym i prawdziwie szkodliwym dla fizycznej strony uczących się.

Zsumujmy tedy rzecz całą.

Nie «zadawać» ma nauczyciel, ale wymagać powtórzenia lekcji wyłożonej, czy się to tyczy lekcji ustnej, czy piśmiennej.

Nie całą lekcję ze wszystkimi drobiazgami i szczegółami, towarzyszącymi nieraz wykładowi albo objętymi w książce, ma powtarzać uczeń, ale starać się ugruntować w pamięci treść główną tego, co mu wyłożono, co z nim przerobiono.

Jak te dwie kwestje najodpowiedniej i najskuteczniej przeprowadzić, to już zadanie metodyki pedagogicznej. Metodykę też swą nauczyciel jaknajstarraniej wydoskonalić powinien.

Ma się rozumieć, że pod względem *ilości* owego powtarzania lekcji w domu przez ucznia, może i powinno się zachować pewne stopniowanie, odpowiednio do klasy i wieku.

Tak pojmuję «zadawanie» zarówno pod względem jakości, jak i ilości.

Ale pytanie, czy choć w takiej formie uważać je należy za konieczne, lub odrzucić zupełnie, jak to chcą zrobić niektóre szkoły?

Uważać za konieczne! — to moja odpowiedź, to moje przekonanie.

Niech je poprą argumenty następujące:

Naprzód, jakkolwiek wymagana od ucznia praca domowa w tej jakości i ilości, jakieśmy tu opisali, ma tylko być naśladowaniem czyli powtarzaniem tego, co wynieść powinien ze szkoły od nauczyciela,—w każdym razie będzie to już praca samoistna, samodzielna. A jak młody bocian, patrząc na matkę i ojca i naśladowując ich, stojąc na gnieździe, zaczyna rozszerzać skrzydła i nad niem tylko naprzód z lekka podskakuje w powietrze, tak i uczące się dziecko zwolna i nieznacznie przyzwyczajając się powinno do samodzielności za pomocą naśladowania i powtarzania. Samodzielność powinna być celem pracy domowej.

Jeden szczegół tylko ciśnie się tu pod uwagę, mianowicie, czy tak sch-

rakteryzowana praca domowa ma obowiązywać już dzieci od lat najmłodszych, czy nie?

I na to odpowiem: tak! — od pierwszych dni nauki książkowej, jak i każdej innej, dziecko powinno się nieznacznie i stopniowo wciągać i zaprawiać do pracy samodzielnej. Ale i tu znów pedagogja powinna umiejętnie określić *jak* i *ile*.

To argument pierwszy.

Rozpatrzmy następnie drugą przyczynę, która konieczności pracy domowej od ucznia domaga się niezbitcie.

Jakkolwiek obowiązkiem jest nauczyciela-pedagoga starać się tak wydoskonalić swą metodę i tak prowadzić wykład, żeby dana lekcja była przystępną, jasną, zajmującą, pociągającą, a wogólności nie przeciążającą umysłu ucznia tak, żeby treść jej w pojęciu i pamięci uczniów utkwiała; -- to przecież nie wszystkie jednostki w szkole w jednakowym stopniu są obdarzone zdolnościami, aby w jednakowym stopniu podaną lekcję przyswoić sobie odrazu mogły.

Jedni mniej, drudzy więcej potrzebują utrwalić ją w pamięci za pomocą owego powtarzania, które, jak wskazaliśmy, ma stanowić ową pracę domową.

Oto i drugi wzgląd, dla którego pracy domowej od uczniów wymagać należy.

Jeżeli zaś w taki sposób pojmowane będzie zadawanie pracy i wymaganie powtórzenia, to, jak sędzę, praca domowa nie będzie się sprzeciwiała owej recepcie: *mens sana in corpore sano*, nie będzie, jak to bywało, wyczerpującą siły, a nawet zabijającą fizycznie, a w rezultacie zniechęcającą do pracy, ale pomału, stopniowo, stanowić zacznie przyciągające dla dzieci zajęcie i rozbudzać oraz rozwijać w nich jeszcze jeden nader ważny, a u nas bardzo mało uprawiany i mało szanowany przymiot — obowiązkowość.

Owo też poczucie i wyrobienie obowiązkowości — to ostatnia racja, na jaką uwagę zwrócić postanowiłem, żeby do-

wieść potrzeby odpowiedniej pracy domowej dla uczącej się młodzieży.

2. Pomoc domowa.

To, co dotąd roztrząsałem, toruje mi drogę do zastanowienia się nad wspomnianymi wyżej, tak zwanymi korepetycjami domowymi i nad nieodzownym ze strony uczących się przedmiotem t. j. *uwagą*.

Przedewszystkiem musi to uderzyć uważnych czytelników, że nazwę «korepetycje» opatrzyłem epitetem «tak zwanych.»

Co znaczą korepetycje? Dosłownie mówiąc, jest to *wspólne* powtarzanie, celem utrwalenia w umyśle i pamięci tego, co chłopiec za pomocą uwagi ze szkoły wynieść był powinien.

Zobaczmy, czy słusznie korepetycje noszą to miano.

Kto przez dłuższy czas uważnie obserwował stosunki i życie młodzieży szkolnej u nas, ten niewątpliwie mógłby przejść do mniemania, że owe ko-

repetycje dla tego tak się upowszechniły, że do wskazanego wyżej celu tak skutecznie pomagają.

Otóż na podstawie długiego doświadczenia śmiem temu zaprzeczyć, a nawet kategorycznie wypowiedzieć wręcz przeciwne zdanie: korepetycje są istotną plagą dla rozwoju umysłowego naszej szkolnej młodzieży. Tak ją przedewszystkiem nazywam, bo czyż tego istotnie jakby za karę nie uważać, że, zaledwie chłopczyzna, który dotąd na jednej szkole, czy to elementarnej publicznej, czy domowej prywatnej poprzestawał, tego pragnienia się dobije, że mu wolno przywdziać mundurek, — natychmiast biedny, czasem podwójnie biedny jego ojciec nad tym sobie głowę suszy, jakby mu pomimo jednej szkoły ogólnej, urządzić drugą domową, t. j. dobrać mu korepetytora? Jeżeli bowiem uważać korepetytora w takim charakterze, w jakim on dziś po większej części występuje i jaki obecnie prawie jest nieunikniony, to istotnie wydaje się, jakby szkoła lub jej nauczyciele niezdolni by-

li albo nie wystarczający, żeby dzieci uczyć i nauczyć!

Chcę więc mówić o korepetycjach, jako o przyczynie obniżania poziomu naukowego rozwoju uczącej się młodzieży.

Od czego, pytam, zależy głównie postęp umysłowy ucznia? Niezawodnie, jak się starałem pokazać wyżej, przede wszystkim od umiejętnego, wytrawnego a jasnego nauczania, czyli wykładu nauczyciela,—i przystępnego, praktycznego i nieuciążliwego prowadzenia całej nauki.

Trudno zaprzeczyć, że wadliwość pod tym względem, przyczynia się w wysokim stopniu do szukania owej domowej pomocy, obleczonej w nazwę korepetycji. Ale, jeżeli, jak sprawiedliwie utrzymuje doskonały pedagog, zmarły już, biskup Dupanloup («Dziecię» str. 254) «to, co podejmuje sam nauczyciel jest jeszcze niczem, a to, co podejmuje uczeń (naturalnie wskutek wskazówek nauczyciela) jest wszystkim,» na cóż się przyda wszelka staranność, wysiłek i zdolność nauczy-

ciela, jeżeli te jego zalety nie znajdują odpowiednich cnót i zalet w nauczonym?

A cnoty te i zalety — to niekoniecznie nadzwyczajny stopień umysłowych zdolności, ale odpowiednie wyęźnienie umysłu w czasie nauczania, czyli t. zw. uwaga w szkole i odpowiednia staranność i praca domowa.

Bez tych to przymiotów ze strony ucznia, plon pracy nauczycielskiej zawsze będzie lichy, albo mówiąc ściślej, stopień jego obfitości zależeć będzie, po odpowiedniemu uzdolnieniu, od stopnia uwagi w klasie i pracy domowej, z których znowu pierwsza nierównie więcej przyczynia się do rzetelnych postępów w nauce, niż druga.

Te to dwie zalety uczniów dzisiaj właśnie bardzo słabo pomiędzy młodzieżą szkolną się rozwijają, i to też w następstwie tamuje możliwy postęp w rozwoju umysłowym. A przyczyna jednego i drugiego leży także i w dzisiejszym korepetytorstwie.

Jakto? zadziwi się kto może; dla czego więc nie stara się o to nauczy-

ciel, żeby uczeń na lekcji uważał? A jeżeli się w domu do książki nie przykłada, to dla czego znowu? Przecież nawet ma ku temu korepetytora!

Kto tak utrzymuje, powinien się przede wszystkim zastanowić nad tem, jaką to powinna być uwaga, o której mowa. Nie dość, żeby uczeń cicho siedział: o taką *bierną* uwagę nie bardzo trudno; ale tu chodzi o uwagę *czynną*, o możliwe natężenie władz umysłowych ucznia podczas wykładu i wogóle w czasie nauki. Wywoływać to natężenie — to zadanie pedagoga, ale zadanie to, samo przez się trudne, utrudnia się jeszcze dzisiaj właśnie wskutek korepetycji i braku pedagogji domowej.

Oto próbka, jak młodzież jest przejęta obowiązkiem korzystania z nauki szkolnej:

W jakiejś szkole przedsięwzięto rewizję tornistrów uczniowskich z rana. I cóż? Wiele tornistrów zawierało książki niepotrzebne, oraz patyczki, sznury, gumy, piłki, gwoździe i t. d. To zadatek uwagi na lekcji!

Kto sądzi, że dziecko rzeczywiście pracuje w domu, jeżeli pracuje po dzisiejszemu z korepetytorem, także jest w błędzie i źle pojmuje zadanie, jakie szkoła na domową pracę ucznia wkłada i wkładać powinna.

Obejrzyjmy rzecz w praktyce.

Nauczyciel zaczyna wyklądać przedmiot; w uczniu, zaopatrzonym już w korepetytora, zamiast natężenia ciekawości i interesu, mimowoli budzi się myśl: korepetytor mi to jeszcze raz wyjaśni. Jest to jeszcze myśl *dobra*; a może błysnąć i taka, że korepetytor lekcje odrobi! Po cóż więc w takich warunkach uważać w znaczeniu: natężyć ducha, którego władze tą się właśnie drogą rozwijają, jak fizyczne pracą fizyczną. Toć co do pamięci, już Cicero się był wyraził: «*Memoria minuitur, nisi eam exerceas*» — (zmniejsza się pamięć bez ćwiczenia).

Siedzi więc dziecko cicho i śpiąco, albo buja myślą po wszystkich przedmiotach, tylko nie po tych, co je zająć powinny. Nauczyciel wymaga:—powtórz to, kochanku, com objaśnił. — Ale jak

powtórzyć, kiedy kochanek, słuchając, nie słuchał. Albo też zapytuje nauczyciel:—Wszyscy zrozumieli?—odpowiadają lekkomyślnie: wszyscy. Zgadnij, kto nieprawdę mówi!

Idzie więc dzieciak do domu, nie wyniósłszy z lekcji tego, co za główną podstawę domowego przygotowania służyć, a właściwie, co je ułatwić i możliwem do spełnienia uczynić było powinno.

Ale przypominają o książce. Niedbale i niechętnie dobywa ją chłopiec i niby się uczy. Jak i czego, kiedy rzecz niezrozumiała. Czeka więc, aż przyjdzie chwila korepetycji. Nareszcie przyszła. Korepetytor zapytuje:—Umiesz lekcje?—Nie, bo nie rozumiem. — Niecierpliwi się korepetytor, gdyż objaśnienie więcej czasu zajmie, aniżeli przesłuchanie; rzecz naturalna. Ale niema rady; zaczyna objaśniać. Ba! chłopiec w czasie wykładu nauczyciela ducha swego nie wyteżał, a wyteży go przy mniejszej powadze korepetytora? No! to wtedy i szkoły nie potrzeba. Ale nie — nie-

stety! ta śpiączka i lenistwo ducha tak się rozwieliżnia, że jak w klasie tak i w domu trudno się już z nich dziecku otrząsnąć. Koniec końców, jednakże lekcje jakoś muszą być odrobione, więc *ćwierć, pół, wszystko* nawet robi za chłopca korepetytor, byle się tylko niby z obowiązku swego wywiązać.

Jest że to więc praca ucznia? Można mówić o właściwym postępie na drodze umysłowego rozwinięcia, jeżeli korepetytor przykład arytmetyczny rozwiąże, a uczeń przepisze go, nie rozumiejąc, i jeśli korepetytor tłumaczenie sporządzi, a uczeń bez odpowiedniej przy nim gimnastyki umysłowej mechanicznie na pamięć go się uczy?

W ten sposób, nie działają dwie dźwignie umysłowego postępu: uwaga i samodzielna praca, o których już mówiłem, a o którą tak się troszczą pedagogowie np. niemieccy; tak posuwa się, a raczej wlecze ta nauka chłopca, pozbawiona samodzielności i energii umysłowej, i o tyle tylko cieszy się ona powodzeniem w niższych klasach,

o ile więcej służy mu pamięć, bo ta władza najmniej nad sobą pracy wymaga. Ale śpi pojęcie, śpi myśl, ciągle w powijakach trzymana. Dla tego też już w niższych klasach chłopiec szwankuje w tych przedmiotach lub w tej części przedmiotu, której postępowanie na pojęciu, niż na pamięci się opiera; a kiedy się dowlecze do klas średnich, potem do wyższych, staje się niezdolnym do osiągnięcia należącego umysłowego pożytku z tego materiału, jaki pamięć w głowie jego nagromadziła...

I znowu, żeby rzecz dotykalniej przedstawić, ucieknijmy się do praktyki.

Właściwie mniej więcej do klasy 5-tej uczeń zdobywa klucz do otwierania sobie później skarbów, nagromadzonych w autorach starożytnych. Ale, jeżeli się do tego nie przygotowywał samodzielnie, to naraz samemu sobie zostawiony, znajduje to otwieranie tak trudnem, tak niepodobnem, że zamiast samodzielnej próby, kupuje sobie znów korepetytora pod nazwą klu-

cza, czyli tłumaczenia, często lichego i wtedy dalej znów bez najmniejszego samodzielnego natężenia umysłu niby odgaduje głębokie myśli czytane w klasyku.

Gdyby choć starał się zagłębić w te myśli w tłumaczeniu czytane, rozbić je! Ale przyzwyczajony do mechanicznego naśladownictwa, na pamięć przytacza tłumaczenie. Każ mu myśl przedstawić w innej formie, własnymi słowami—niepokonane znajdzie trudności. Co go jeszcze czasem mocniej zainteresuje, to kłopotliwa jakaś forma gramatyczna, żeby za gramatykę złego stopnia nie otrzymać, bo taki—szkodzi. Niech jeszcze i szkoła zbyt małą do treści przywiązuje wagę, kładąc na gramatykę nacisk, to z klasycznej nauki klas wyższych niewielki już spłynie pożytek. A jednak szkoda! a wreszcie jakież ostatecznie cel klasycznych nauk?—Powieć króciutko:

Każda doskonała nauka powinna mieć swą idealną t. j. moralną i swą realną czyli praktyczną stronę. Nie

wiele warta, to jest chyba istotnego celu oświecenia taka, która pozbawiona jest jednej z tych dwóch stron.

Co do pierwszej z nich, to klasycyzm główny swój ideał ześrodkowuje w pojęciu obywatelstwa, którego ostatecznym wyrazem staje się to, co przed innemi późniejszymi nie tylko poetami, ale i filozofami klasycznymi, wypowiedział starożytny Homer:

οὐτι ἔγωγε ἤς γαίης
δύναμαι γλυκερώτεροι αλλοῖς ἰδέσθαι

«nad tę ziemię (t. j. ojczyzną) nic słodsze ujrzeć nie mogę.»

Jest to ten wyraz, z którego jakby ze źródła, tryska i u nowszych, klasycznie ukształconych wieszczów, szerokim strumieniem natchnienie do zachwycających niespożytych poematów.

Któżby w tem nie dostrzegł pokrewieństwa duchowego dwóch niezrównanych poetów?

Homer zaczyna poemat swój od tułactwa Odyseuszowego, od westchnie-

nia za krajem, a tuż za nim woła do bogini τῶν ἀμόθεν γε θεᾶ, to jest błaga, żeby mu pieśń o tem snuła.

Nie sąż to owe słowa wstępne: «Dziś piękność twą w całej ozdobie widzę i opisuję, bo tęsknię po tobie?—po których, jak u Homera płynie wezwanie do Niebios—do Królowej ich.

«Tymczasem przenoś duszę moją utęsknioną do tych pagórków leśnych, do tych łąk zielonych szeroko nad błękitnym Niemnem rozciągnionych.»

Wiem, że są tacy, co klasyczny system nauki umieliby, jak prawią, zastąpić wzorowaniem młodzieży na przekładach.

Długoby o tem mówić. O jedno tylko pytam. Któż byłby stróżem tych przekładów, gdyby tak powódź realizmu zatopiała wszystkich rzeczoznawców źródeł klasycznych? Powiem jaśniej. Dają do wyboru oryginał Madonny Rafaela i choćby wielce udatną jej kopję. Co wybierze, kto się zna na tem?

To pierwsza strona klasycyzmu, z lekka tylko dotknięta. Co zaś do drugiej, realnej, to wytrawny klasycz-

ny uczeń, jakikolwiek w życiu obierze sobie specjalny kierunek, bez trudu się w nim orientuje, a pod względem umysłowym nie łatwo da się porwać bylejakim nowatorskim bredniom, pozbawionym ścisłej logiki. Klasycyzm, wróg biernego, bezmyślnego naśladownictwa, wyrabia samoistność myślenia, uświadamia każdy odruch myśli i tą drogą rozwija zmysł krytyczny, który potem stoi na straży życiowej działalności człowieka, i wyrabia mu nazwę «homo humanus» — uczłowieczony.

Ale mogę przytoczyć jeszcze bardziej realne względy. Oto jeden: ¹⁴¹₁₄₂

W ciągu 37-letniego mego nauczycielstwa zdarzało mi się mieć kolegów, którzy wykładali fizykę, nie będąc obeznani z językami klasycznymi. Mianowicie jeden pozostał mi w pamięci. Ten, przystępując do zapoznawania uczniów z jakim nowym przyrządem w gabinecie fizycznym i pragnąc objaśnić przedewszystkiem pochodzenie i znaczenie samej nazwy jego,

znajdował się bardzo często w niemałym kłopotcie. Co mu wtedy pozostawało? Oto uciekać się do pomocy kolegi filologa; bo w jakiż sposób mógł sobie istotnie dać radę z takim np. wyrazem, jak solenoid?

Ale ważniejszą jest jeszcze następująca okoliczność.

Pomiędzy lekarzami warszawskimi jest jeden, cieszący się niemałym uznaniem i wziętością. Ten może służyć za żywy dowód, jak językami starożytnymi gardzić nie należy. Rodzice, niezawodnie pod wpływem krępujących okoliczności, umieścili go pierwotnie, gdzie się dało, więc w gimnazjum realnem. Skończył je z odznaczeniem. Ale cóż? Młodzieniec, idąc za skłonnością, która się w nim później w szkole odezwała, zapragnął zostać lekarzem. Co robić? Dobrze, że wówczas pozwalano słuchać kursów uniwersyteckich i wolnym słuchaczom. Skorzystał z tego młody kandydat. W ciągu pierwszego roku, słuchając wykładów, pracował usilnie i nad językami starożytnymi, których naukę

dopiero kończąc szkołę realną prywatnie był rozpoczął. Dzięki rzadkim swoim zdolnościom zdołał znajomość ich posunąć tak daleko, że ponowiwszy w końcu roku, zgodnie z ówczesną ustawą szkolną, cały egzamin abiturjenski w gimnazjum filologicznem, złożył go z powodzeniem. Po wakacjach, załatwił się z egzaminem kursowym w uniwersytecie.

Ale czy to każdemu się uda? Czy każdy młodzieniec, zrozumiawszy później dopiero swe skłonności, zdolny będzie to samo wykonać?

Nie mówię już o podobnem położeniu tych, którzyby stanowili duchownemu poświęcić się pragnęli, a którzy bezwarunkowo egzamin z łaciny zdać muszą.

Lecz wróćmy do korepetycji po tem nieco dłuższem zboczeniu.

Po tem wszystkiem co powiedziałem o korepetycjach, zastrzegam, jak to już uczyniłem i wyżej, że nie stosuję tego bezwarunkowo i bez wyjątku do wszystkich. W każdym razie jednak

pomoc korepetytora uważałbym tylko jedynie za ostateczność, do której w razie koniecznym bardzo oględnie i roztropnie uciekać się należy.

Że uczenie się bez korepetytora dzielniej wyrabia umysł, dowodzi tego wszystkim pedagogom znane doświadczenie, że tak samodzielnie ucząca się młodzież stanowi właśnie najgruntowniej wyrobioną część uczniów. Samodzielność zaś ta (jeszcze raz to powtórzę) głównie wyrabia się na podstawie prawidłowo rozwiniętej u dziecka uwagi. Rozwijanie to rozpocząć się powinno nie dopiero w szkole. Od chwili, kiedy pierwszy gości, pierwsze słowo rodziców dziecko rozumieć zaczyna, należy przymiot ten kształcić i urabiać, zatem — od niemowlęctwa.

Żeby teorię tę oblec choć w słabe wskazówki praktyczne, pozwolę sobie na kilka przykładów.

Elementarny nauczyciel, jak to zauważyłem za granicą, chcąc w dzieciach

sześcioletnich, które tam obowiązkowo już uczyć się zaczynają, obudzić pojęcie, co to jest uwaga szkolna, której nazwę często od nauczyciela słyszeć będą, wydobywa z kieszeni zegarek.

— Słuchajcie, dzieci, jak on głośno idzie.

Dzieci się kręcą, wyciągają szyję. Nie słyszą.

— Ale bo nie *trzeba* się kręcić; siedzieć cichutko i wszyscy usłyszycie.

Dzieci siedzą, jak trusie: słyhać brzęk muchy. Nauczyciel tedy umyślnie cichym głosem we właściwy, przystępny sposób objaśnia, że kto w szkole chce się czegoś nauczyć i t. d., tak w czasie lekcji zachowywać się powinien.

Jak widzimy, jest to lekcja uwagi.

Z przyjemnością też niemałą wspominał podobny pedagogiczny zwyczaj pewnej roztropnej matki.

Już kilkoletniemu synkowi dawała ona niektóre polecenia do załatwienia. To się wszędzie zdarza. Nie w tem też sekret, ale w pierwiastku pedagogicznym. Matka owa przedewszystkiem żądała, żeby chłopczyk patrzył jej pro-

sto w oczy, kiedy mówiła, a potem, skończywszy polecenie, zadawała pytania, przyjęte u starszyny wojskowej, kiedy ordynansowi polecenie wydaje: — Zrozumiałeś? — zrozumiałem. — To nie dosyć, — powtórz. Dopiero po takim egzaminie: — marsz!

Uwagi moje o «uwadze» zakończę smutną groźbą z niejednego doświadczenia pedagogicznego czerpaną. Tam, gdzie na tę stronę, przy wychowaniu dziecka, mało starania łożono, a zwłaszcza jeżeli w samej naturze było usposobienie do dziwnej ruchliwości umysłu, co nazywamy roztrzepaniem, — tam nieraz później ani szkoła, ani najlepszy korepetytor do sprostowania tej krzywizny niewiele pomoże. Wielkie nieraz marzenia rodziców rozbijają się o *brak domowej pedagogji*. A kto potem winowajcą? — Szkoła...

Ale o pedagogji pomówimy jeszcze.

Taka tedy jedna strona medalu. Zobaczymy drugą.

Korepetytorstwo, dzisiaj tak rozpowszechnione, nietylko utrudnia, a przynajmniej opóźnia postęp umysłowej sa-

modzielności ucznia, a więc już w początkach wogóle szkodzi dobru nauki, ale nadto przyczynia się w wielu razach do ostudzenia zapału do nauki w starszej, trudniącej się korepetycjami młodzieży, a nawet do zaniedbywania się jej pod innymi względami. Nauka zbyt wczesnie przestaje być celem; profanowana zawczasie utylitarnością, traci właściwy urok.

Pedagogowie nie zaprzeczą mi, że korepetytorstwo dzisiaj obracać się zaczyna nawet w spekulację, a goniwa za korepetycjami nieraz bywa połączona z nieszlachetnością. Nie powinno to obrażać nikogo, kto tego do siebie brać nie ma potrzeby. Biorą korepetycje nietylko ci, którym one dostarczać mają środków do dalszego kształcenia się, ale i tacy, którzy na konieczność zarobkowania widocznie wcale nie są skazani.

Tacy też, nie szanując swego obowiązku tak jak ci, którym go bieda czyni droższym, mniej jeszcze przynieść mogą pożytku, i oni to głównie doprowadzają do tego, że

i pierwsi często nie na to, albo przynajmniej *jak najmniej* na to grosza zarobionego używają, co im do naukowego kształcenia się nieodzowne, co by młodzieży istotny pożytek i zaszczyt przynieść mogło. Krótko mówiąc, idealną stroną młodego życia i nauki zaczyna gasić chęć użycia, która się, niestety, w społeczeństwie tak silnie w rozmaitych, często ujemnych, formach przejawia.

Odzywają się w tym przedmiocie już i głosy publiczne, wzywające słusznie społeczeństwo do wspólnej obrony i radzące zawiązać towarzystwo, któreby miało prawo i obowiązek czuwania nad moralnem zachowaniem się młodzieży po za murami szkolnemi.

A do takich ujemnych symptomatów przyczynia się często także i korepetytorstwo. Jakaż więc na to rada?

Oto należałoby naukę szkolną urządzić tak, żeby się wogóle pomoc domowa okazała zbyteczną.

Naprzód tedy, w pierwszych mianowicie klasach, należy zadania szkolne

każdym razem redukować do możliwego minimum, przerabiając je w klasie tak, ażeby praca domowa tylko już mniej więcej na powtarzaniu polegała.

Takiej oględności wymaga nietylko ogólna pedagogiczna zasada, ale jak u nas i wzgląd na to, że dzieci wstępując do gimnazjum, wskutek niedokładnego prowadzenia początkowego, nie przynoszą z sobą pożądaných cnót uczniowskich, jak odpowiedniej zaradności, uwagi, systematyczności i ekonomiczności w użyciu czasu.

Następnie i to też na uwadze mieć trzeba, że uczniowi zadaje się z dnia na dzień nie jedna, lecz kilka lekcji. Podług mego spostrzeżenia, szczególnie matematyka umiarkowaniem w zadaniach rządzić się powinna. Przedewszystkiem powinnyby się zadawać do domu przykłady albo już przerobione w klasie, dla staranniejszego w domu wykonania, albo jak najłatwiejsze, zupełnie z niemi identyczne. W innych bowiem przedmiotach, czy to w tłumaczeniu, czy też w opowia-

daniu zadań pamięciowych, choć i naj-
słabszy uczeń, zawsze cośkolwiek sam
zrobić jest zdolny; lecz zadania mate-
matycznego, jeżeli *zacząć* nie umie, i naj-
zdolniejszy nie wykona. Słowa te dyk-
tuje mi rzetelne doświadczenie. Nad-
to, — często pozornie krótkie a w rze-
czywistości kłopotliwe i pracowite za-
danie, jak to niejednokrotnie zauwa-
żyłem, obok trudności, pochłania sto-
sunkowo za wiele czasu: na rozwiąza-
nie bowiem i na przepisanie wycho-
dzi czasem więcej niż godzina.

Mimo takiego urządzenia nauki,
jeszczeby nie prędko odstąpiono od
rozpowszechnionego zwyczaju używa-
nia korepetycji, a to z bojaźni o powo-
dzenie dzieci w szkole. To też za za-
danie pedagogji uważam, żeby odwo-
dziła wyraźnie, ma się rozumieć zno-
wu nie bez uwzględnienia wyjątków,
od tak zwanych korepetycji, wlewa-
jąc w uczniów i w ojców ich otu-
chę, że przy opisanej wyżej uwadze
w klasie i przy powtórzeniu sobie
w domu lekcji, postępy się znajdują,

a przy nich i stopień zadawalniający.

Żeby zaś obudzić otuchę i ufność, o której mówię, we własne siły, należy pedagogom zwłaszcza w początku, rządzić się względem uczniów pewną wyrozumiałością i, o ile tylko można, obniżyć surowość oceniania wydawanych przez nich lekcji. Choćby czasem trochę i za mało udało się wycisnąć z młodej głowy z tego, co w nią wsiąknąć miało, byle widać było, że jakkolwiek pracowała; na pierwszy, drugi raz — «dobrze,» «doskonale!» — «będzie lepiej.» Takim sposobem po mału wciągnięty do samodzielnej pracy chłopczyna, coraz chętniej i pilniej będzie chwytał za książkę, coraz bardziej będzie zadawalał nauczyciela.

A jeżeliby ostatecznie wobec doświadczonego sądu nauczyciela suma naukowych wiadomości w końcu roku okazała się tak małą, że posunięcie chłopca do wyższej klasy uważałby raczej za uniemożliwienie dalszej jego pracy naukowej, co, prawdę mówiąc,

bywa w rzeczywistości nie często, w takim razie nierównie pożyteczniej aby chłopiec rok jeszcze w tej samej klasie pozostał, byle od początku do pracy samodzielnej przywykał.

Zdarza się, że wiek, a raczej strona fizyczna ze względu na rozwój umysłowy i na postępy w nauce przeważne prawo głosu mają: żadne nadmierne umysłowe forsowanie wtedy odpowiedniej korzyści nie przyniesie. Wyjątek taki z ogólnego pravidła równowagi fizyczno-umysłowej bywa jednak rzadki. Dla tego w ogólności uwzględniać należy niedostatki naukowe ucznia, jeżeli on tylko odznacza się uwagą i daje dowody szczerej chęci uczenia się.

Pamiętam nie jeden przykład, gdzie uczeń, na którego promocję przystał wahający się nauczyciel tylko pod wpływem wstawiennictwa doświadczonego kolegi, w następnej już klasie w owym właśnie wątpliwym przedmiocie nie tylko dorównywał innym, ale ich nawet przewyższał.

Na zakończenie jeszcze rzecz jedna. Niepodobna mi nie przewidzieć, że uwagi moje wielki mogą obudzić niepokój, a więc może i niechęć w zainteresowanych nie kwestją nauki, ale kwestją korzyści materialnych. Na uwzględnienie zasługują tu, nie te indywidua, które bez konieczności za zyskiem materialnym już w gimnazjum się ubiegają, ale ci tylko, którzy, pomagając innym nauką, szukają w tem niezbędnej pomocy materialnej ku dalszemu własnemu kształceniu.

Jak wogóle wszystka młodzież, tak w szczególności biedna, t. j. szukająca z konieczności korepetycji powinna urządzać życie swe szkolne jak najekonomiczniej. Zanadto marnotrawstwa z nieporządku, nieposzanowania własności, właściwie nie swojej, ale rodzicielskiej,—zanadto owego wszędzie, a tembardziej w młodzieży, nagannego i zgubnego stwarzania sobie potrzeb, wymagania *wygódek*, zadowolenia gastronomji i rozmaitych zachcianek, zauważyć można pomiędzy

młodzieżą. Biedny młodzieniec chcący się istotnie uczyć, winien więc poprzestawać na jak najekonomicznieszem życiu pod każdym względem, a nieraz i konieczność zarobkowania zniknie. Jeżeli zaś istotnie zasiłku dla pracowitego i zdolnego młodzieńca okaże się potrzeba, ha! niech szkoła wskaże mu, gdzie koniecznie korepetytor przydatny być może i to więcej dla nadzoru, niżeli dla opracowywania z uczniem lekcji. Innym znowu, którzyby moralnością, zdolnością i pracowitością obiecywali być w przyszłości użytecznymi społeczeństwu a zarobkowania, wskutek zmniejszenia potrzeby korepetycji, już nie znaleźli, opieka społeczna niezawodnie pomoże.

Ot! niechby ci sami ojcowie, którzy wedle powszechnego dziś zwyczaju, korepetytora za konieczność uważają, składali grosz zaoszczędzony wskutek tego, że ich dzieci bez korepetycji się obywają, na zapomogę dla niezamożnej kształcącej się młodzieży. Moim zdaniem powinnyby go chętniej *tak* składać, niż płacąc korepetytorowi; bo

z tą ofiarą łączyłaby się ta pocieszająca i pochlebna myśl, że dziecko tyle jest rozumne, tyle przecie zdolne, że samo swoją młodą głową sobie wystarcza. Taka myśl, takie przekonanie warte doprawdy ofiary.

Ten zasiłek, którego społeczeństwo nie skąpi, owszem bardzo obficie i szczerze i chętnie udziela — to nie *jałmużna*; to *honorowa pożyczka*, którą młody człowiek bez zarumienienia się przyjąć może, a zdolny i szlachetny bezwarunkowo otrzymać powinien, naturalnie jedynie z tym warunkiem, że w ten sam sposób, a może i hojniej społeczeństwu swemu kiedyś się wypłaci.

Może kto nazwie marzeniem takie rozumowanie, ale nikt chyba nie będzie utrzymywał, żeby przekraczało granice możliwości; o to zaś, co dobre i możliwe, należy się starać *wszelkimi siłami*. A dobre ono nie tylko z tych względów, lecz jeszcze i dlatego, że wielu z uczących się, głównie w szkołach klasycznych, po kilku latach pobytu w nich, widzą,

że ten kierunek nauki nieodpowiednim jest dla nich, prędeży i zdrowie i koszt i czas na coś odpowiedniejszego poświęcili. Tym sposobem zapewniliby sobie spokój, a społeczeństwu pożytek; tymczasem nieraz, zbyt późno się spostrzegłszy, lub zniewoleni niemożnością kończenia szkoły klasycznej, często nie wiedzą, co z sobą zrobić. W takich wypadkach najczęściej dobijają się gdzie o posadę piszącego za kilkanaście rubli miesięcznie i na tem kończy się ich karjera życiowa.

3. Pedagogja domowa.

Jakiż wpływa wniosek ze wszystkiego, co poprzednio wypowiedziałem? Oto ten: o ile wadliwość dzisiejszego sposobu nauczania, wywołuje złe następstwa, o tyle szkoła sama powinna uważać za obowiązek swej czci, honoru i sumienia wadliwość tę usuwać.

Nie jednemu nasuwa się wątpliwość, czy dziecko w szkołach, zwłaszcza w niższych klasach, może się obejść

bez pomocy po za szkołą wobec języka wykładowego, którym nie włada, aby wszystko, co słyszy, w szkole zrozumieć mogło.

Otóż obawa ta usuwa się już przez przyjęcie dziecka do szkoły. Przyjąwszy je, szkoła sama sobie wydaje świadectwo, że znajomość języka ze strony dziecka uważa za dostateczną, żeby je na tej podstawie dalej uczyć mogła.

Przyjęci przynoszą z sobą *to, czego* szkoła do egzaminu wymagała. To i dosyć. Takie jest podstawowe правило; takie powinno być zapatrywanie szkoły i społeczeństwa.

Inaczej bowiem jakaż konkluzja? że ktoś umiał chłopca przygotować do szkoły *bez szkoły*, a szkoła go *bez pomocy* dalej uczyć nie umie?...

Dla ograniczania zaś nadmiernych wymagań — istnieją wyraźne i ściśle określone pravidła i przepisy.

Śmiem jeszcze dodać, że szkoły, ile sądzić mogę po tych, gdzie mi los zdarzył być nauczycielem, istotnie troszczyły się o podniesienie metody i sy-

stemu naukowego, jak również nie zanedbywały doskonalenia mniej lub więcej wpływu szkolno - pedagogicznego.

Nie wyłącza to jednak lekceważenia swego wysokiego obowiązku ze strony jednostek.

Wogóle zwrócona jest teraz uwaga na to, żeby wszelkimi sposobami starać się o rozwinięcie samodzielności pracy i usunięcie wszelkich postronnych środków pomocniczych, któreby samodzielności tej przeszkadzały.

Ale przy najumiejętniejszem funkcjonowaniu szkoły, skutek pożądaný dzieła nie uwieńczy, jeżeli do osiągnięcia go nie wyciągnie pomocniczej ręki i pedagogja domowa.

Proszę zwrócić uwagę, mówię: *pedagogja domowa*, nie zaś pomoc naukowa; dość często bowiem, przy zetknięciu się z rodzicami, daje się zauważyć pomieszanie tych dwóch terminów i pojęć: pedagog i nauczyciel, pedagogja i nauczycielstwo.

Pomiędzy pojęciem nauczyciela i pedagoga panuje zasadnicza różnica: mo-

zna być jednym bez drugiego. Toć np. nauczyciela, przychodzącego li tylko dla dania lekcji nauki lub sztuki, jak i używanego dziś korepetytora, nikt jeszcze nie nazwie pedagogiem dziecka swego. Przychodzi on uczyć, a nie wychowywać i układać, czyli, jak mówimy, pielęgnować naturę swego ucznia. Dla tego to w zakładach żeńskich, oprócz nauczyciela, wykładającego lekcję, bywa zwykle obecną dama klasowa. On pracuje nad stroną umysłową, jej zaś obowiązkiem czuwać nad stroną estetyczno-etyczną uczących się, t. j. nad tem, co się powszechnie oznacza nazwą «sprawowanie.»

W szkołach męzkich oba te obowiązki mają się niby jednoczyć w rękach nauczyciela. Przytrudne to zadanie! Obowiązek pedagogiczny zbyt wiele pochłania czasu i uwagi temu, który dla postępowego i prawidłowego nauczania ma czas i zakres ściśle oznaczony. Jedno wtedy najczęściej cierpieć musi. Już w starożytności klasycznej, skąd pochodzi nazwa pedago-

ga, t. j. prowadzącego dziecko, czyli czuwającego nad niem, obowiązek ten sprawowała oddzielna osoba. Bywał nią u Greków wybrany do tego niewolnik *παιδαγωγός*, posiadający pewne ukształcenie.

Albo też powierzano dziecko na wychowanie jakiej osobistości wydatnej.

Ślad tego znajdujemy już w najodleglejszej starożytności: czytamy np. o Achillesie, że go oddano na wychowanie centaurowi Chiranowi.

Najszlachetniej zapatrywała się na ten obowiązek arystokracja starego Rzymu. Tam rolę pedagogów spełniała sama matka i za chlubę sobie poczytywała stanąć na wysokości tego społeczno-obywatelskiego zadania. Historia zapisała imiona niektórych matek wychowawczyń:

Ambitny Korjolan, nie obawiający się całej potęgi Rzymu, ugiął kark hardy przed kilku słowami swej rodzicielki — Weturyi; a matka Grakchów, Kornelja, kiedy ją przyjaciółka pytała o klejnoty, wskazała na swoich synów.

Gdzie brakło do tego matki, tam

ojciec brał na siebie to zadanie. Do takich należał ojciec jednego z uwielbianych dotąd poetów — Horacego. Z jakąż rozczulającą wdzięcznością maluje wielki poeta ową pedagogiczną troskliwość swego ojca! Jak zaś czuwał nad nim i nad jego wychowaniem ten uwieczniony w poemacie ojciec-pedagog, niech nam to syn pokrótce opowie. Oto w tłumaczeniu jego słowa:

«On sam, ojciec mój, był mi nieskazitelnym stróżem; on mnie sam do wszystkich prowadził nauczycieli; on strzegł mej skromności, bo to najpiękniejszy wieniec cnoty, i ustrzegł mnie nie tylko od brzydkiego kroku, lecz nawet od podejrzenia o to.»

Czuli to Rzymianie, że podstawę całego urobienia człowieka stanowi przede wszystkim pielęgnowanie pedagogiczne, t. j. wychowanie.

Dlatego też powodzenie dziecka w szkole zależy przede wszystkim nie od uzdolnienia umysłowego, ale od tego, jaki ono przedstawia materiał moralny, to jest jak je pedagogja

domowa czyli wychowanie dla szkoły przygotowało.

Tak też należy rozumieć i odpowiedź, daną przez uczonego Micheleta, kiedy jakaś dama wielkiego świata radziła się go, jaki nadać kierunek wychowaniu syna, bo, jak mówiła, zdaje jej się, że czas już o tem pomyśleć.

— A ile lat ma synek pani? — zapytał przedewszystkiem Michelet.

— Pięć — odpowiedziała dama. —
— To już trochę zapóźno myśleć o tem, jeżeli się dotąd nie myślało.

Nie słusniejszego. Śmiało i bez przesady powiedzieć można, że pierwsze lata dziecięcego życia, te lata, kiedy się to powszechnie dziecko za lalkę do zabawy uważa, wywierają najsilniejszy wpływ na dalsze urabianie się całej jego istoty. Tylu wrażeń, tylu wpływów, które błyskawicznie i chciwie, jak gąbka, człowiek wchłania w siebie w pierwszych dniach, miesiącach i latach swego istnienia, nie wchłania już może później przez całe życie.

Nie może to pozostać bez śladu

i skutku na kształtowanie się, jak fizycznej tak i duchowej strony młodej istoty; nie może nie zaważyć i na dal-
szem powodzeniu i w szkole.

Lecz ta strona t. j. pedagogiczna wychowania młodej generacji, bardzo wiele jeszcze do życzenia pozostawia. Początkowa zwłaszcza pedagogja jest u nas bardzo mało rozwinięta.

Ale na szczęście i to także zataić się nieda, że bieg i potrzeba czasu zmuszają nas do stawiania i pod tym względem pewnych kroków naprzód. Szkoda, że nie są one widoczniejsze, żywsze i prędsze, że niektóre okoliczności jeszcze im *drogi* wyrównać nie pozwalają.

Według mnie, szybsze posunięcie się naprzód stanowiłoby to, gdyby elementarna klasa, czyli t. zw. «klasa przygotowawcza» przy gimnazjach i progimnazjach, która obecnie dopiero od 8-go roku przyjmuje kandydatów, istniała już dla dzieci od roku 6-go, naturalnie przy odpowiednich warunkach pedagogicznych. Wtedy te dwa lata możnaby najbardziej wyzyskać na uro-

bienie pedagogiczne dzieci, t. j. na rozwinięcie w nich owych przymiotów, w które uzbrojony powinien być każdy, mający korzystać z nauk w uczelni *ogólnej*. Dopiero z takich wychowanców wytworzyłoby się w przyszłości społeczeństwo dokładniej pojmujące i w czyn wprowadzające zasady pedagogii *domowej*.

Dziś wiele rodziców nie pojmuje nawet, czego szkoła od dziecka wymaga i dla dobra wszystkich wymagać musi, i pytają nieraz: — czego chcą od tego dziecka?

Do zabezpieczenia dzieciom należytego powodzenia w dalszem kształceniu się w jakiegokolwiek szkole, nie wystarcza tylko naukowe przygotowanie umysłu w domu, a ta strona bywa u nas głównym przedmiotem troskliwości; ta nawet na wysokie u nas zasługuje uznanie. Człowiek spostrzegawczy, jeżeli jeszcze miał możliwość przyjrzenia się i porównania naszej młodzieży z inną, ze zdumieniem spojrzeć musi na tę wrodzoną zdolność i łatwość, z jaką młodzież nasza poko-

nywa wszelkie trudne warunki. Pod tym względem nie łatwoby jakakolwiek inna z naszą porównanie wytrzymała.

Mamy więc wyposażenie umysłowe, powiedziałbym niezrównane — hojny nadzwyczaj dar niebios. Przyznają to nawet obcy. Ale, niestety! przy skarbie takim nie chcemy być tak bogatymi, jakbyśmy być mogli: w parze z nim nie idzie odpowiednia chęć korzystania z niego.

Małeńki zaledwie procent ma prawo należeć do wyjątków z pod takiego sądu i nie często zdarza się taka jednostka, któraby z gorącą miłością do obranej gałęzi nauki nad udoskonaleniem tej nauki dalej i głębiej pracowała w przyszłości. Podobą nam się łupina; do jądra się dobierać, to już trzeba pewnego zaparcia siebie. U większości tedy, jeżeli nie u ogółu, mało się odzywa rzetelna chęć do nauki.

Czasem zdarza się, jako skutek braku pedagogji domowej, *nieumiejętność* większego korzystania ze swych zdolności... Z tą już mniej przykro

spotkać się pedagogowi, byle niedostatek na tem się tylko ograniczał. Z tą przeszkodą łatwiej mu się uporać.

Nieumiejętność korzystania ze zdolności tylko czas jakiś tamuje różniejszy postęp, ale stopniowo, pod wskazówkami nauczyciela pedagoga, niknie, i dalej już nie powstrzymuje należytego i wyraźniejszego posuwania się naprzód w nauce. Brak zaś chęci dziecka, płynący z braku pedagogji domowej zabija stopniowo, a czasem i bezpowrotnie cieszące pedagoga nadzieje, jakie budziły początkowe objawy.

Obie te ujemne strony dziecka, o tyle w domu naukowo przygotowanego, żeby z nowego źródła dalej czerpać mogło naukę i oświatę, t. j. uczęszczać do szkoły ogólnej, czy publicznej, czy prywatnej,—obie te strony to następstwo właśnie albo odłogiem leżącej, albo źle pojmowanej pedagogji domowej.

Głęboka jest studnia jej niedostatków u nas: wydobyłem kilka z nich na jaw, kiedy odslaniał ujemne strony nieuzasadnionych potrzebą, tak zwanych korepetycji. Przelotnie tam sta-

nęły przed oczami naszymi: brak odpowiedniej zaradności, porządku, systematyczności i ekonomiczności w użyciu czasu, a głównie brak uwagi.

To wszystko powinno być uprawiane i zaszczerpione od lat najmłodszych.

Tu znów wskazują na dwie kardynalne przeszkody w naukach, t. j. na nieumiejętność zabierania się do pracy i brak chęci. Obie one, w skojarzeniu z towarzyszącą im wyrobioną w domu nieuwagą, tak ciężki nieraz wkładają trud na nauczyciela pedagoga, szukającego chluby i zasługi moralnej w swym zawodzie, że nieraz musi sobie powtarzać orzeczenie Sokratesa o Megareńczykach: «u nich lepiej być owcą, niż dzieckiem, bo o owcę więcej się troszczą.»

U nas możeby Sokrates zamiast owcy, przytoczył wierzchowca.

Obie też te wady, a zwłaszcza brak chęci, płynącej z rzetelnej czci dla nauki, z poczucia szlachetnej dumy i zadowolenia, że za pomocą książkowej nauki i religijnej oświaty zdobywa się bogaty skarb, wyradza w mło-

dem pokoleniu tylko czysto pańszczyźniane poczucie owego idealnego obowiązku kształcenia się, zwłaszcza, jeżeli zawczasie oblicza się nauka na zysk materialny. Stąd to dają się słyszeć smutne skargi, że «nie chce nam się pracować dla czystej nauki.»

Tak! A co pomaga jeszcze do odzierania nauki z jej idealnego, humanistycznego znaczenia? Mnie się zdaje, że owo zbyt wczesne dla młodzieńczego wieku specjalizowanie kierunków.

Oby przypuszczenie moje niedorzecznem się okazało, ale owo powoływanie chłopców do ściśle realnego, a nawet handlowego kierunku, bez nadania im wprzód pewnej idealnej podstawy, nie może się odbić dobroczynnie na wychowaniu człowieka, a więc i urobieniu społeczeństwa.

Są już na to dowody. Symptomat to groźny i powinienby służyć za przestrożę, że kształcenie dziatwy należałoby oprzeć na innych fundamentach.

Jeżeli już nie wprzód i nie przeważnie kształcić uczucie, a później dopiero do kształcenia rozumu przystę-

pować, to do pewnego wieku przynajmniej nie dawać temu drugiemu przewagi nad pierwszym.

Specjalizowanie wtedyby zacząć się powinno, kiedy w młodej duszy jest już usypany wał przeciw egoistycznej powodzi tego nowego wychowawczego racjonalizmu.

Pamiętam, co mi odrzekł jeden ze zdolniejszych moich uczniów, kiedy po skończeniu 4-ch klas filologicznych przeszedł do szkoły specjalnej. Zapytałem go przy spotkaniu, jak mu się powodzi?—Doskonale — odpowiedział — ale cóż, kiedy tam nie ma nic, coby duszę rozgrzewało!

Dużo mówią owe krótkie słowa młodego człowieka. To jeszcze całem szczęściem jego nazwać można, że różnicę tę odczuwać był zdolny.

To też jeżeli mnie kto zapyta, jaką dla dziecka szkołę uważam za najodpowiedniejszą, to mimo że i sam należę do filologów, którzy *niezupelnie* się zgadzają na początkowy, dziś obowiązujący plan szkoły klasycznej, dla braku w nim nauk

przyrodniczych, jednakże odpowiem: dla młodszych lat filologiczną; specjalną zaś, do jakiej chłopiec okazuje usposobienie i uzdolnienie, — dla lat starszych.

Tak, młodzież kształcić się powinna z początku dla samego kształcenia, a w stanowczej dopiero chwili młodzieniec stawiać sobie powinien pytanie: do czego woła mnie skłonność moja, zdolność i potrzeba życiowa? Wtedy może nie słyszelibyśmy utyskiwania na niski poziom inteligencji.

Trudno zaprzeczyć, że po największej części kierunkiem edukacyjnym chłopca rządzą dziś okoliczności. Jaką szkołę ma kto pod bokiem, takiej chłopca powierza, bez względu na jego uzdolnienie, skłonność i upodobanie. Wtem tkwi cała wadliwość dzisiejszego systemu edukacyjnego.

Ale może ostatecznie doczeka się społeczeństwo sprowadzenia na odpowiednią i właściwą drogę sprawy całego kształcenia młodszego wieku. Może się doczekamy jednotypowej szkoły, dającej możliwość humanitarno-real-

nego przygotowania młodzieży do dalszych kierunków specjalnych, i wyjdziemy z tego bałamutnego koła, w którym się kręci pedagogja szkolna i młodzież przez nią prowadzona, w którym dziś cały stosunek naukowo-duchowy, albo wyraźniej mówiąc, sercowo-umysłowy sprowadza się do stosunku czysto komercyjnego. — Ja ci płacę, więc mnie ucz; albo drugostronnie: — jak mi płacisz, tak cię uczę.

Ha, może z takiego materjalizowania się stosunków płynie więcej jakiegoś porządku między ludźmi, naturalnie także materjalnego charakteru, — wykwintniej wygląda cała postać tej ziemskiej siedziby rodu ludzkiego, no — i sam ten ród ludzki... *zewnątrznie*. Cóż stąd? kiedy przy tem wszystkim odzywa się dusza i serce o pogwałcenie praw swoich; cóż, kiedy raz po raz rozlegnie się żalonna tęsknota za ideałami i przypominają się gorzkie słowa K. Balińskiego: «Sprzedawać miłość — hańba kobiecie; sprzedawać pieśni — hańba poecie; » albo owo godło Goethowskiego śpiewaka: «Ja

śpiewam, jak śpiewa ptaszyna, co gniazdko wije na drzewinie; nagrodą ta mi pieśń jedyna, co z piersi w świat daleki płynie.»

Ale wróćmy do owych zasad pedagogji domowej, o jakich mówiłem.

Czy w takich warunkach może się dusza młodzieży zapalić do piękna, do ideału? Czy może z niej trysnąć ten płomień czystej żądzy wiedzy, która każde słowo nauczyciela pochłania, ażeby je na szlachetny pożytek całego jestestwa przerobić?

A niech jeszcze jaka niechęć lub lekceważenie ze strony rodziców lub starszych względem szkoły i nauczyciela, z właściwą nam *gadatliwością* i *nieogłędnością*, niepedagogicznie i jawnie uwydatniane przed dziećmi, gasi niebacznie iskry rodzące się w młodej duszy, — niech jeszcze przytem nauczyciel, czy to traktujący swój zawód jako niski interes zarobkowy, czy to niedostatecznie z przedmiotem obeznany, odśłoni słabą swą stronę przed wielce przenikliwym umysłem dzieci: wtedy—czy o właściwym wpły-

wie szkolnej nauki i pedagogji na wychowawca mowa być może?

Wtenczas w oczach młodzieży szkoła traci swój blask moralny, a młodzież wyzyskuje na swą szkodę słabą stronę nauczyciela, drwiąc sobie z wszelkiego płaszczyka, jakimby on ją przykryć pragnął,—i nieświadomie zaprawia się do lekkomyślnego i nieuczciwego wywiązywania się choćby z najszlachetniejszego w życiu obowiązku. A demoralizacja taka w koniecznym następstwie tem silniejszy wpływ wywiera, im więcej fawor nauczyciela, zasłużony właściwą drogą, daje prawo nań liczyć.

Gdzie w takich warunkach myśleć o podniesieniu poziomu nauki, oświaty i, co najważniejsze, przyszłej moralności społecznej?

Żeby tedy kształcenie młodzieży wydać mogło owoc pożądany dla jednostki i społeczeństwa, nad tem nietylko szkoła pracować powinna: kierunek domowy zdolny jest albo pomódz wysiłkom szkoły, albo je udaremnić.

Aby wpływ domowy unormować

tam, gdzie tego potrzeba, czy to wskutek niedoświadczenia, czy małej spostrzegawczości rodziców, szkoła powinna się poczuwać do obowiązku udzielania rodzinie odpowiednich wskazówek i ostrzeżeń. Wymaga tego i ustawa wychowawczo-naukowa. Ale, jak rzadko starają się rodzice zbliżyć w tym względzie do szkoły! Powierzyli jej przecie dziecko, zrzucili z bark swoich na nią całkowity ciężar dalszego wychowania; więc zrobili swoje. O cóż się dalej kłopotać?

W ten sposób kształcąca się młodzież zbyt wiele pochłania troski wychowawczej ze strony szkoły, odrywając ją od drugiego obowiązku, t. j. nauczania, i dlatego po największej części ucieka się ona do środków pedagogicznych ujemnej natury, t. j. do kar rozmaicie stopniowanych, bo to środek dla niej najłatwiejszy, najmniej czasu nauczycielowi zabierający. Co prawda, zapomina się przytem o zasadzie, że karanie bez odpowiedniego wpływu umoralniającego,

popartego odpowiedniemi oświeceniami przestępstwa, nie osobliwą jest zachętą do *kształtowania woli* i naginania jej ku doskonaleniu.

Z tego też powodu wypada mi uczynić jeszcze taką uwagę:

Przeglądając kodeks dyscyplinarny, tak *szkoły*, jak i *domu*, zastanowić się trzeba, jak można do tego stopnia nie zwracać uwagi na przepisy pedagogiki dodatniej. Zniesiono wprowadzić ów środek zbyt doraźny — karę cielesną, ale mimo to za dużo się mówi jak karcić złe, a *zamało uwypatnia* się, jak *odznaczać* w oczach młodzieży *dobrze*.

Przykro mi powiedzieć, że zaniedbano takiego znakomitego środka dla pobudzenia do wzajemnego pięknego współzawodnictwa, a przynajmniej do naśladowania.

Piękna to rzecz i nie bez skutku — zapoznawać wiek młody ze wszelkiego rodzaju wzorowemi przykładami w nauce, w historii i t. p.; silniej jednakże działają przykłady żywe, do-

tykalne, faktyczne. Stąd to i łacińskie prawidło, na taki także użytek służące: «Longum iter per praecepta; breve et efficax per exempla» — «długa droga przez naukę, krótka i skuteczna przez przykłady.»

Te więc, tak dobre jak i złe, należałoby skrzętnie podpatrywać, i za wzór zachęcający do naśladowania podawać.

Natura ludzka podobno skłonniejszą jest do złego. Ja jednakże śmiem twierdzić na zasadzie spostrzeżeń, poczynionych na wieku dziecięcym, że skłonną jest również i do dobrego. Trzeba tylko tę stronę umiejętnie wyzyskać, umiejętnie ją w tym kierunku rozwijać i za pomocą krzepienia woli do zwyciężania złych stron przyzwyczajając.

Czemuż to u nas nie pojawia się więcej w tym kierunku takich nieocenyowanych wydawnictw, jak «Pamiętnik chłopca,» Edmunda de Amicis—książka niby dla dzieci. Nie — to nie tylko dla dzieci, to prawdziwy skarb

praktycznej dodatniej pedagogji dla rodziców i wszelkiego rodzaju wychowawców!

Wracam jednak do założenia.

Dom powinien stanowczo pomagać szkole swoją pedagogją; gdzie zaś dom mało z tem zadaniem obeznany, tam należy jak najczęściej starać się w szkole zaczerpnąć wskazówek. Szkoła zaś nie powinna się zrażać czy to zaniebdaniem pedagogicznym, czy też pewnemi, byle nie gorszącemi już zбочzeniami obyczajowemi wychowanka lub początkową jego niepodatnością.

Każdy życzliwie pod tym względem usposobiony nauczyciel-pedagog umiałby wskazać przykłady, w których osobniki wyczerpujące jego cierpliwość, uległy nareszcie baczej i umiejętnie zastosowywanej pedagogji i zadały kłam przysłowiu: «Natura ciągnie wilka do lasa.» Niech ciągnie, byle jej człowiek, jeżeli źle ciągnie, opierać się nauczył i chciał.

Inaczej trzebaby zwątpić o wpływie wychowania i oświaty na człowieka.

A jednak podziwiamy nieraz skutki tresowania nawet zwierząt!

4. Strona fizyczna wychowania.

Przechodzę do ostatniego już z moich założeń — do wychowania fizycznego.

Zwróciłem wyżej uwagę na to, że często fizyczna strona dziecka warunkuje i jego rozwój umysłowy.

Już starożytni przekazali nam zasadę «mens sana in corpore sano» — «zdrowy umysł w zdrowym ciele.» Tylko że nie pojmowali tej zasady w duchu materialistycznym, jakoby duch miał być jedynie funkcją ciała, skoro najgłębsi z nich oddzielnie go traktowali i do wiary w odrębność jego istoty i w jego nieśmiertelność doszli za pomocą rozumowania.

Ideał ten człowieka określili Grecy dwoma przymiotnikami «καλός, ἀγαθός» — dosłownie: «piękny i dobry.» «Piękny» odnosili przeważnie do fizycznej strony człowieka «dobry, dzielny» — do duchowej. I starali się o tę

harmonję tak, że z umysłowem kształceniem młodzieńca bezwarunkowo jednoczyli i fizyczne. Stąd to płynęły potem owe niezrównane wzory i w życiu i w sztuce, i w wysokiej, jak na ówczesne czasy, nauce.

Wychowanie strony fizycznej człowieka, które polega głównie na rozwijaniu ciała za pomocą odpowiednich ćwiczeń, nazwali nie ogólnym pierwiastkiem «*ἄσκησις* — ćwiczenie,» ale specjalniejszym przymiotnikiem «*γυμναστική*» z domyślnym rzeczownikiem «*τέχνη*» (gimnastyczna sztuka) dla tego, że do tego rodzaju ćwiczeń trzeba było ciało obnażać, żeby nie swobody ruchów nie tamowało; zatem była to sztuka uprawiana przez obnażonych. I tak ważne znaczenie przydawali tej stronie wychowania, że jak dziś widzimy, wyraz ten *γυμνάσιον* (gimnazjum) zawarł w sobie z czasem pojęcie i umysłowego kształcenia człowieka.

Istotnie — co człowiekowi po salomonowej nawet mądrości, jeżeli wątłe, złamane, zaniedbane lub stargane jego siły fizyczne, pożytku mu z niej

ciągnąć nie pozwalają — jeżeli wszelkie wielkie poloty ducha tłumi niedołęstwo fizyczne?

Czuli tedy i wiedzieli starożytni, że stosunek strony cielesnej do strony duchowej i na odwrót, silnie oddziaływa na indywidualne objawy duchowo-cielesnej działalności życiowej człowieka.

To też dzisiejsze zakłady, noszące nazwę «gimnazjum,» zbyt pretensjonalnie przywłaszczyły sobie tę nazwę. Zbyt mało troszczą się w nich o prawidłowy, fizyczny rozwój wychowanka — zbyt mało gimnazjum uprawia gimnastykę i kłam zadaje tej nazwie.

Czy rodzaj ludzki może dziś nie potrzebuje tego fizycznego wychowania, żeby jego fizyczna istota rozwinęła się prawidłowo?

Nie — prawa fizyczne i dzisiaj niezmiennie działają!

Gimnastyka jest koniecznym środkiem prawidłowego rozwijania się fizycznego w całej naturze.

Czemże się rozwija każde młode zwierzę? Ruchami gimnastycznymi. Kto

nie widział, niech się przyjrzy, jakie harce wyprawia puszczone na swobodę cielątko, źrebiątko, prosiątko: skacze, biega, kręci się. To gimnastyka naturalna.

Motyl, rozerwawszy skorupę, która go więziła, kiedy ujrzy świat Boży, bez przerwy trzepie skrzydłami i w ten sposób w oczach naszych rozwija, prostuje i ciało swe i skrzydła, żeby na nich niezadługo wzlecieć i bujać, żyć życiem właściwym.

Rośliny nawet odbywają ruchy gimnastyczne. Ćwiczeniami temi kierują przeznaczeni na to pedagogowie — wiatry.

A dzieci?

Chyba bardzo mało spostrzegawczy umysł nie zauważy tego, jakie potrzeby naturalne najczęściej odzywają się w dzieciach.

Tańce, gonitwy, swawola i tym podobne ruchy fizyczne — to najmilsza mimowiedna rozrywka dzieci.

Dziewczątka, chłopcy wiejscy po łąkach, po niwach, a najchętniej po wzgórzach, schwyciwszy się, wyprawiają ta-

ny, choć nieraz muzyki, z wyjątkiem organu kościelnego, nie słyszeli.

I nietylko, jako środek rozwijający—działa gimnastyka, ale nawet jako mnożący siły fizyczne; naturalne-spostrzeżenia uczą nas, że posiada ona i siłę budzącą i konserwującą siły uśpione.

Tylko, że nieraz, patrząc, nie widzimy tego.

Po cóż to człowiek po dłuższym bezwładnym spoczynku, jak sen albo siedzenie, mimowiednie się przeciąga? Cóż czyni wyżeł, przespawszy się pod piecem? Co koń, po dłuższem leżeniu?

Życie fizyczne krzepi się i budzi za pomocą gimnastyki. Przed laty, ktoś we Francji zaprojektował urządzenie przyrządu gimnastycznego nad łóżem obłożnie chorego: za pomocą tego przyrządu ręce i nogi mogły używać ruchów gimnastycznych, ażeby ochronić ciało od zaniku sił fizycznych, jakie wywołuje bezwładność i beczyność ciała.

Otóż każdy powinien uprawiać gimnastykę w jakiegokolwiek formie, nawet w formie rozrywki, jak: polowanie, konna jazda, pływanie, i t. p. sporty.

Zrozumieli to Grecy i wykształcili gimnastykę, jako sztukę hodującą człowieka; nowsze czasy zrozumiały również jej potrzebę, kształcąc drugą jej stronę, t. j. leczniczą, ochrzciwszy ją odrębną nieco nazwą, (to już główna zasługa naszego wieku, że stare rzeczy darzy nowemi nazwami). Nazwa ta — masaż.

Uśmiechnie się niejeden na taką kombinację. A jednak masaż, jako środek gimnastyczny, jest od wieków znany i praktykowany przez dzieci.

Kiedy dziecko szturchnie się w głowę lub kolanko, krzyknie, ale równocześnie samo rączką masaż zastosowywać zaczyna i ból przechodzi.

Dziwić się też doprawdy wypada, jak czasem ci, którzy z zawodu powinni badać przeważnie fizyczną stronę natury ludzkiej i obeznawać się z jej prawami, podnoszą protest przeciw

gimnastyce, krzywdząc ją nazwą sztuk karkołomnych.

A czemże są wszelkiego rodzaju zakłady ortopedyczne, i na czem polega praktykowany środek usuwania garbów? Czyż to wszystko nie gimnastyka?

Rozumiały to wszystko, jak powiedziałem, starożytne klasyczne narody i dla tego takie wysokie znaczenie nadawały gimnastyce. Ale nie czekali z tem aż do wieku późniejszego i urządzali ćwiczenia gimnastyczne, nie dopiero dla ludzi pod broń powoływanych. Kazali ćwiczyć w nich już dzieci, żeby zawczasu prawidłowo rozwijały się członki i normował się harmonijnie cały ustrój ciała, które, w ten sposób hodowane, nabierało siły i hartu, czyli odporności na zewnętrzne wpływy fizyczne, a także gibkości, zręczności i lekkości ruchów, pięknego kształtu, pewności oka, przezorności i odwagi, które się potem w całym życiu objawiają.

Tą to drogą, jak czytamy, rozwinięły się i zahartowały wątłe natury bo-

haterów Juljusza Cezara i Aleksandra Wielkiego.

Umieją też to i dziś odpowiednio ocenić te narody, które głębiej i właściwiej pojmują znaczenie klasycznego wychowania. Tam nie tylko każda szkoła, ale i szkółka, nawet elementarna, uprawia gimnastykę. Pełno tam towarzysztw gimnastycznych, gdzie i wiek starszy się ćwiczy i siły ciała wciąż zachowuje w świeżości. Panuje tam nawet i to przekonanie, że gimnastyka chroni młodzież od niektórych wad i zbroczeń, a nawet ważną odgrywa rolę pedagogiczną.

Dobrze i umiejętnie ćwiczone ciało staje się posłuszniejsze moralnym i umysłowym wymaganiom duszy. To też i młodzież, zadowolniając ćwiczeniami fizycznymi naturalny popęd do ruchu, łatwiej opanowuje pokusę uczynienia zadość popędowi temu w formie swawoli i łatwiej nagina fizyczną swą naturę w czasie, gdzie się od niej wymaga spokoju i ześrodkowania duchowego, t. j. w chwili, poświęconej zajęciu umysłowemu czy to w domu,

czy na lekcjach w szkole,—co nazywamy uwagą.

To, co wypowiadam, to nie próżne bańki fantazji, nie marzenia jakiejś oderwanej teorii, — to płody zrywane z drzewa życiowych spostrzeżeń i doświadczenia!

Ile razy przy rozpoczęciu lekcji spojrziałem po twarzach młodzieży i zauważyłem oblicze zarumienione, a nawet czoło spotniałe od biegania, baraszkowania, z chłopięcej naturalnej swawoli, doznawałem pewnego wewnętrzznego zadowolenia, czułem, że ze strony tej jednostki znajdę spokój zupełny i uwagę w czasie rozpoczętej lekcji i nie myliłem się.

Wtem miejscu przytoczę kilka karetek z osobistego pamiętnika pedagogicznego.

Kiedy przełożona pewnej pensji, gdzie lekcje wykładałem, skarżyła się przedemną, że pensjonarki po ukończeniu wieczorem zadanych lekcji, po odmówieniu pacierza, zamiast spokojnie do snu się ułożyć, zaczynają swa-

wolić, udzieliłem jej rady następującej: «Są przecie u pani osoby, grające na fortepianie; niech tedy po przygotowaniu lekcji, po uporządkowaniu książek, ktokolwiek zagra paniąkom do tańca. Potańczą przez pół godziny, stanowiąc to będzie i gimnastykę i wprawę w taniec; potem pacierz, a zobaczy pani, że spać będą od razu.»

Proszę wierzyć, że środek okazał się nad wyraz skutecznym i uzyskałem za niego podziękowanie.

Takie znaczenie zawsze przywiązywałem do ćwiczeń gimnastycznych.

Kiedy w r. 1864-tym rozpocząłem zawód nauczyciela w Łomży, w niektórych klasach bywało do 90 uczniów. Nie dzielając praktykowanego wówczas zwyczaju wywoływania ucznia przed katedrę i odbywania tam z nim jednym lekcji, jakoby spowiedzi, — w przekonaniu, że jeden mówi za wszystkich i dla wszystkich, i że wszyscy tem co się mówi, zajęci być powinni, kazałem każdemu odpowiadać z miejsca. Otóż zdarzyło się, że przyszła kolej odpowiadania na chłopca pozor-

nie silnie zbudowanego i zdrowego. Chłopiec zaczyna mówić jakimś głosem przytłumionym i matowym, tak, że z trzeciej ławki z trudnością na katedrze mógł być zrozumiany — a tu za nim jeszcze tyle ławek! Wzywam go tedy, zgodnie z zasadą swoją, do głośniejszego mówienia.

— Kiedy nie mogę, panie profesorze — odpowiada chłopiec.

To było dostatecznym bodźcem dla mnie.

Tuż po lekcji idę do przełożonego szkoły. Był nim wtedy zacny, uosobiony pedagog, ś. p. Ludwik Łopuski.

— Panie, wołam — trzeba na to ratunku.

— Cóż robić? — pyta.

— Urządzić gimnastykę.

Była to wówczas nowość, przy gimnazjach u nas nieznaną. Nawet jeszcze nie wspomiana była w rzędzie przedmiotów uprawianych w szkole. Rzecz zdawała się dosyć trudną ze względu na brak środków materialnych szkoły. Ale gdzie jest szczere przekonanie i chęć szczerą, wszystko się znajdzie.

Władza zwierzchnia zgodziła się na projekt. Jeden z obywateli na prośbę moją dostarczył sosen, naturalnie chętnie i bezpłatnie. Nakreśliłem projekt przyrządów, stanowiących park gimnastyczny, takich, na jakich się kiedyś sam ćwiczyłem w latach szkolnych; cieśla przygotował przyrządy; z ogrodu gimnazjalnego poświęcono kawałek; przyrządy ustawiono w należyтым porządku; majstra jakoś zapłacono i pod moim kierunkiem, jako amatora, który sam kiedyś do zagorzałych i dobrych należał gimnastyków, rozpoczęły się ćwiczenia w pierwszej wówczas w kraju urządzonej gimnastyce przy gimnazjum.

W niedługim czasie ukazały się požądane skutki u całej młodzieży; a i u owego chłopca okazał się wkrótce inny głos.

To samo urządziłem po przeniesieniu się do Częstochowy, a nowość była i tu bodźcem do naśladownictwa: wkrótce jedna z pensji żeńskich zaprowadziła gimnastykę dla swoich wychowanek.

Kiedy przeniesiony do Kiele, i tam

znowu byłem kierownikiem gimnastyki, kiedy zaprowadzono już ją wszędzie przy gimnazjach, zapytywałem chłopców, czy nie uważają w sobie jakich zmian od czasu, jak używają gimnastyki. Jeden z nich odpowiedział, że dawniej czasami przy wydzielaniu śliny uważał krwawe jej zabarwienie. Teraz zaś tego nie spostrzega.

Medycyna dałaby może inne objaśnienie tego objawu, lecz ja widzę i w tem błogi skutek gimnastyki. A utwierdza mnie w tem mniemaniu wspomnienie podobnego wypadku z mojego własnego wieku dzieciennego. I wtedy pomogły mi również prawidłowe ćwiczenia gimnastyczne. Na nich to czułem się w swoim żywiole, jak i reszta towarzyszków. Natura pchała mnie do nich. Wracałem po większej części spotniały do domu. Do piłki, łyżew, kąpieli, gier, także byłem jednym z pierwszych. Nigdy owych zabarwień krwawych już nie zauważyłem, a kiedy po dwóch latach pobytu w gimnazjum powróciwszy na letnie wakacje do domu,

pojechałem ze służbą do żniwa i snopek furmanowi przez drabinę podrzuciłem,—furman, co mnie, jako dawny sługa domu, od lat kilku pamiętał, ze zdziwieniem zawołał:—«O, patrzta, co się z naszym paniczem zrobiło; — jaka to siła!»

W ten sposób nauka gimnazjalna nie zabiła zdrowia ani sił, choć mieszałem po 6 lekcji dziennie, choć codziennie o godzinie 7 i pół rano bywało się w kościele, bo o 8-ej lekcje się rozpoczynały.

Tu właściwie stanąłem u kresu postawionego sobie zadania.

Ale czy podobna pedagogowi, obznajmionemu i z takimi tajemnicami życia młodzieży, jakie są zakryte czasem przed oczami rodziców, — gdy się mówi o potrzebie łączenia wychowania umysłowego z fizycznym, — nie potrafić o jeden jeszcze szczegół właściwie natury moralnej, ale pozostający w ścisłym związku ze względami fizycznymi?

Wychowawcy albo nie zawsze dość chcą wglądać w tryb życia młodego

pokolenia, albo nie zawsze dosyć do tego mają możliwości. Brak chęci w tym względzie, to wina kary godna. Ale często znów udaremnia ją wrodzona człowiekowi, a więc i młodemu wiekowi, chęć i umiejętność ukrywania złego. A jednakże niejedno czasem gnieździ się w zanadrzu dziecka, co wywołuje nadwerężenie sił fizycznych jego. Jeżeli to nie płynie z własnej natury, jeżeli przeciw temu dziecko nawet wychowaniem domowem do pewnego czasu zabezpieczone było, to jednak często złe zakrada się do niego przez zetknięcie się z innemi elementami w uczelni ogólnej. Tam bowiem rozmaite żywioły znajdują przyjęcie. Przed czasem nie ma środka na ich rozpatrzenie. I chwast niepostrzeżenie wyrasta bujnie na dobrze nawet uprawionej niwie młodej istoty.

Był kiedyś w częstszym użyciu środek poufnego zaglądania w sekretną księgę młodego życia i roztropnego usuwania z niego tego, co jest sprzeczne nietylko z zasadami, jak je nazy-

wamy, moralnemi, ale *przez nie* i z fizycznymi.

Wiem ze wspomnień lat młodych, jak ten środek był zbawiennym dla całej szkolnej młodocianej rzeszy, kiedy przed światłym przewodnikiem zasad religijno-moralnych kilka razy rocznie otwierały się tajemnice młodocianego życia. Zasadą jego była i jest nieograniczona otwartość młodej duszy. To też czego nie dostrzegł bacznego wzrok szkoły, co okryte było tajemnicą dla troskliwych oczu rodziców — wszystko to stawało otwarte przed tym serdecznym trybunałem, i wrażliwa dusza młoda wynosiła z niego środki ochronne, krzepiące rozsądek życiowy i siłę moralną, które pomagają prostować wszelkie krzywizny w naturze, wyplenić z niej chwasty i wzmacniać umysł i serce, ducha i ciało.

Dziś środek ten, nie powiem, że poszedł w zaniechanie, ale co to jest w życiu chłopca, a choćby młodzieńca, czekać rok, aż lekarstwa tego, i to krzywiąc się, zażyje. Przez rok

tyle jadu spłynąć może do młodocianej natury, że czasem i leki daremnymi się okażą.

Kto tu winien? młodzież, czy dzieci?

Jak na podobne środki patrzyli wychowawcy młodzieży, którzy w powołanie swe przelewali całą tęgość swego rozumu, zobaczymy.

Dzisiejsi mędracy, czy to na chrześcijański kolor podmalowani, czy też do rdzenia nim napojeni, lubią się uciekać do głębokich myśli innych. I ja skorzystam z ich zwyczajów.

Otóż co do owego pedagogicznego środka, to już półtrzecia tysiąca lat temu, ów mądry poganin, Pytagoras, co to i przyrodnikiem był wielkim i wszystko skalpelem rozumu rozbierał, tak skuteczność jego niecenioną po swojemu określił w słowach, które starzy podobno złotemi nazwali.

Nim się miłym snem zmroczy wieczorem
powieka,

Trzy razy każdą sprawę nago

Postaw przed rozsądkiem wagą:

Coś przekroczył? coś spełnił? co spełnienie
zwleka?

Taki rachunek przed sobą samym zdawać, uważał filozof za środek pedagogiczny wychowywania swej młodzieży na ludzi.

Istotnie, co to za potężny zwrot wywołać musi w duszy ludzkiej, jeżeli, zważywszy bezmianem bezstronnej sprawiedliwości swój postępek, *takie* wyznanie przed sobą uczynić musi: w tem postąpiłem występnie, bezecnie.

Ale ani się śniło Pytagorasowi, jak potęga ta wzrasta, kiedy dusza ludzka zdobywa się na odkrycie swego własnego na siebie wyroku przed serdecznym przyjacielem ze słowami: pomóż mi, poradź!

Jedna strona zatem pedagogji domowej, z owego fizycznego nawet względu, powinna rozwijać się jak najpośpieszniej. Najczujniejsza baczność wychowawców nie zastąpi otwartości wychowawców. Ten też czynnik najwięcej stosowany być powinien.

Należy tak usposabiać dzieci, żeby serce ich zawsze, jak księga, otwarte leżało przed wzrokiem rodziców i wychowawców. Wtedy dopiero i własne

pozadomowe życie dzieci i ich stosunki nowe, wpływy tych stosunków i objawy przyjmującego się złego, mogą wychowawcom podsunąć odpowiednie środki zaradcze; wtedy nietylko z pożytkiem najmożliwszym unormować będzie można nietylko umysłową, ale i fizyczną stronę wychowania, wtedy statystyka nie będzie siędziwiła i skarżyła, że marnieje ród ludzki i że przybywa coraz więcej fizycznych niedołęgów.



KSIĄŻKI DLA WSZYSTKICH

TREŚCI POPULARNO-NAUKOWEJ

Wyszły z druku następujące książki: *Kop.*

1. Oszczędność – najłatwiejsza droga do bogactwa. — 10
2. John Ruskin i jego poglądy, opracowała M. Bujno. — 10
- 3/4. Trylogja historyczna H. Sienkiewicza. Szkic krytyczny przez St. Kozłowskiego. — 20
5. Moje leczenie wodą, streszczenie dzieła ks. Kneippa.
I. Zabiegi wodolecznicze. — 10
6. — — II. Apteczka domowa. — 10
7. — — III. Jak leczyć choroby. — 10
8. Sen, bezsenność i środki nasenne, p. D-ra Kühnera. — 10
9. Pieniądze ich powstanie, rozwój i stan dzisiejszy. — 10
- 10/11. Pierwsze zasady muzyki, podług Hellera, napisał prof. G. Roguski. — 20
12. Monety wszystkich państw i ich wartość w rublach. — 10
13. O zdrowiu i jego pielęgnowaniu. — 10
14. Jak pielęgnować dzieci zdrowe i jak leczyć chore
streszczenie podług ks. Kneippa. — 10
15. Obliczanie procentu; ułożył Z. Kamiński. — 10
16. Z życia zwierząt: Zwierzęta ssące, podług Brehma — 10
17. Jak zachować zdrowie, urodę i młodość, p. E. Füllly. — 10
- 18/19. Słowniczek wyrazów używanych w muzyce. — 20
- 20/21. Krótka anatomja ciała ludzkiego, z wieloma rysunk. — 20
- 22/23. O komedjach Aleksandra hr. Fredry (ojca), przez Fl. Łagowskiego. — 10
- 24/25. Przepisy właściwego zachowania się w towarzystwie. — 20
- 26/30. Grzyby jadalne i trujące, z 32 tablicami kolorowymi, podług H. Blüchera, napisała M. Arctówna. — 50
31. O głosie i jego kształceniu, przez ks. K. Słoneckiego. — 10
- 32/33. Nauka gry w szachy, opracował Z. Kamiński. — 20
34. Jan Kochanowski, życie i dzieła, nap. F. Łagowski. — 15
35. Fryderyk Chopin; jego życie i dzieła, nap. Al. Ar. — 10
36. Podział pracy w naturze i w życiu człowieka, przez prof. E. Haeckela. — 10
37. Nauka szybkiego rachunku, ułożył Z. Kamiński. — 10
- 38/39. Początki walki Słowiańsko-niemieckiej, napisał J. K. Kochanowski. — 20
40. Zwierzęta współbiednicze, napisał B. Dyakowski. — 15
41. Hodowla ptaków śpiewających, nap. K. Kalinowski. — 15
42. Marja Konopnicka. Szkic kryt., nap. St. Kozłowski. — 20
43. Pogląd na rozwój dziejowy, przez H. Witkowską. — 15
44. Ruch i ćwiczenia cielesne, p. D-ra R. Skowrońskiego. — 10
45. Kazimierz Brodziński, życie i dzieła, nap. F. Łagowski. — 10
46. O ideale doskonałości, odczyt Bolesława Prusa. — 10
47. Woda pod względem fizycznym i chemicznym, napisał S. Bouffałł. — 10

Nowa prenumerata

33 zeszyty po 20 kop.

KSIEGA WIADOMOŚCI POŻYTECZNYCH

1.100 stronic tekstu, objaśnionych
2.500 rysunkami

Aeronautyka — Anatomja — Architektura — Astronomia — Botanika — Chemja — Elektrotechnika — Fizyka — Fizjologia — Geologia — Geografja fizyczna — Hygiena — Kosmografja — Matematyka — Mechanika — Medycyna — Meteorologia — Mineralogja — Ogrodnictwo — Przemysł — Rolnictwo — Sport — Technologia — Wojskowość — Zoologia — Żeglarnstwo.

Przeznaczeniem tej Księgi jest podanie czytelnikowi informacji szybkich, zwięzłych, a zrozumiałych i jasnych, przypomnienie rzeczy niegdyś mu znanych lub upewnienie go, że wiadomości, jakie posiada w danym przedmiocie, są zgodne z dzisiejszym stanem nauki.

Liczne i wyraźne rysunki objaśniają tekst.

Chlubne uznanie, jakie Księga wiadomości *pożytecznych* zdobyła sobie na ostatnim *Żjeździe Przyrodniczym* w Krakowie, jest dowodem jej wartości i praktyczności.

Księga ta jest niezbędną w każdym domu, jest przyjacielem i doradcą, informującym w każdej kwestji, dotyczącej nauki.

Cena za całość rb. 6,

w opr. w płót. ang. rb. 6 k. 75; w półskórek rb. 7.

WYDAWNICTWO MICHAŁA ARCTA

DRUKIEM M. ARCTA W WARSZAWIE, ORDYNAKA 3.

Дозволено Цензурою. Варшава, Ноября 6 дня 1901 г.



14513

1

WADY CHARAKTERU DZIECIĘCEGO
I ICH LECZENIE,

TEÓMACZYŁ J. WŁ. DAWID

Cena kop. 90.

A. SZYC

NAUKA W DOMU

Przewodnik dla wychowawców ułatwiający prowadzenie nauczania domowego

Cena Rb. 1 kop. 20.

H. WERNIC

**WYCHOWANIE DZIECKA
DO LAT 6.**

Cena 30 kop.